



“Enn pei, enn nasion, enn destin”?

Een antropologisch onderzoek naar het sociaal construeren van groepsgrenzen
door basisschoolleerlingen in Mauritius

Ciska Tillema

“Enn pei, enn nasion, enn destin”?

Een antropologisch onderzoek naar het sociaal construeren van groepsgrenzen
door basisschoolleerlingen in Mauritius

Deze masterthesis is ingediend ter afronding van de master culturele antropologie:
multiculturalisme in vergelijkend perspectief.

Student: Ciska Tillema

Studentnummer: 4215133

Begeleider: Mr. Dr. Katrien Klep

Datum: 19 juli 2015

Cover tekening: gemaakt door een oud-leerling van Clavis International Primary School.

“Enn pei, enn nasion, enn destin” is Mauritiaans Creools voor “één land, één natie, één bestemming”.



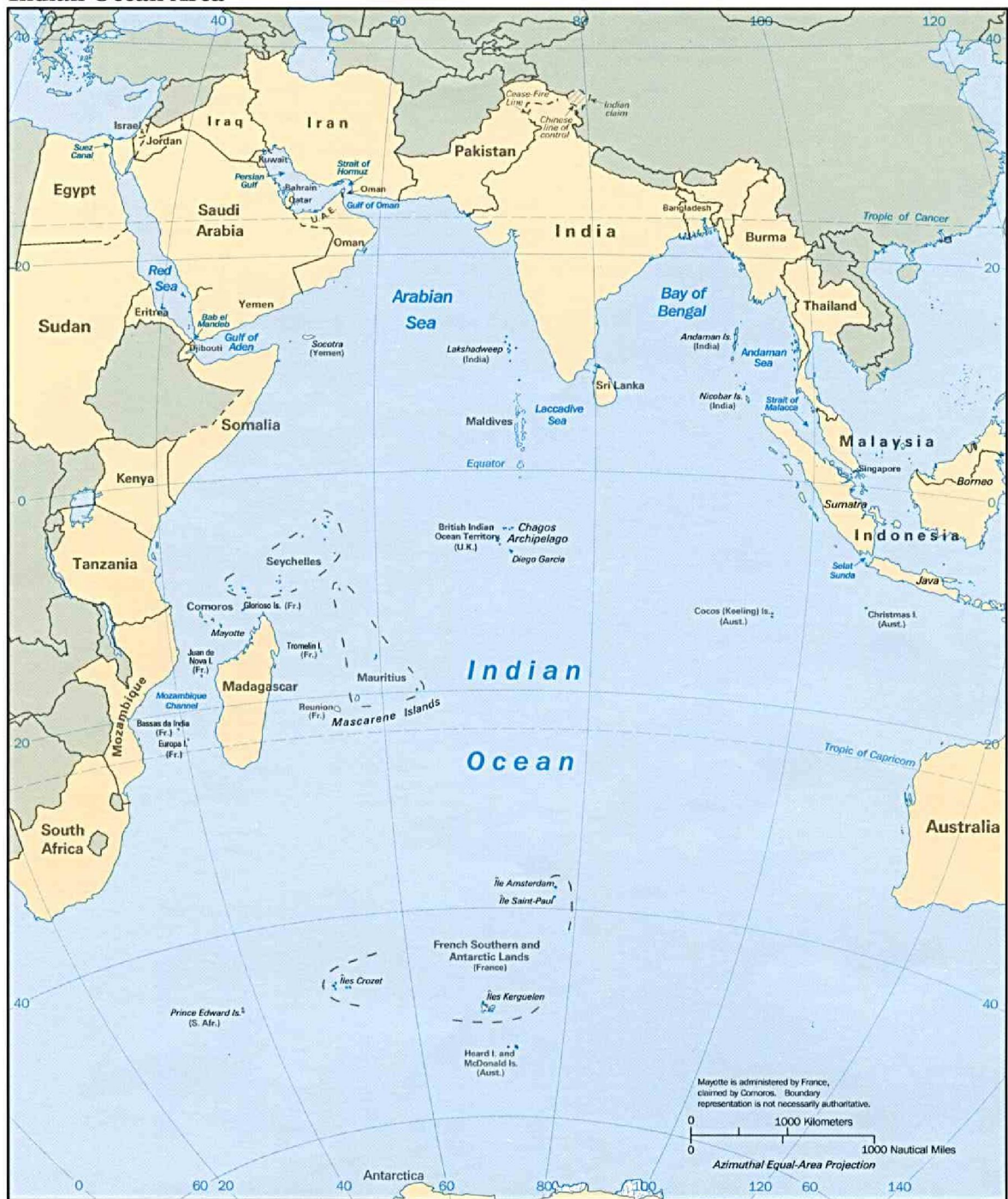
Universiteit Utrecht

For there are more of us today.
Our hopes are, if anything higher.
Our understanding deeper.
And there's still one thing we've got.
Our lakorite*?
Till today, it's all we have got.

Lindsey Collen

* Een Mauritiaans Creoolse term die verwijst naar de noodzaak om goed met anderen om te gaan, waar men ook woont en wie men ook als burens heeft.

Indian Ocean Area



Kaart 1: Indische Oceaan (Perry-Castañeda Library 2015)



Kaart 2: Mauritius (Image KB 2015)

Inhoudsopgave

1. <u>Voorwoord</u>	8
2. <u>Inleiding</u>	10
2.1 De meerwaarde van het onderzoek	12
2.2 Populatie	13
2.3 Geïnformeerde toestemming	14
2.4 Gebruikte methoden	15
2.4.1 De “ <i>material culture</i> ” bestuderen	16
2.4.2 Activiteiten met leerlingen	18
2.5. Analytische perspectieven	21
3. <u>Mauritius als <i>fruit salad</i></u>	26
3.1 Het ontstaan van ‘ons’	27
3.2 Apartheid met een menselijk gezicht	29
3.3 Voorouderlijke talen	32
3.4 De veranderende creoolse identiteit	36
3.5 Het Best Loser System	38
3.6 Contact in het publieke leven	39
3.7 Etnische endogamie	40
4. <u>Mauritius als <i>creole island</i></u>	44
4.1 National Day	45
4.2 Duale identificatie	47
4.3 “ <i>Common denominators</i> ” en “ <i>lakorite</i> ”	49
4.4 Creool als zelfidentificatie	50
4.5 Individuele rechten	52
4.6 Musea	54
4.7 Op weg naar een post-etnische samenleving?	58
5. <u>Omstandigheden waaronder nationaliteit of etniciteit een belangrijk onderdeel van identiteit kunnen worden</u>	61
5.1 Nationalisme	62
5.2 Religieuze identificatie	64
5.3 Geld als “ <i>the great equalizer</i> ”?	67
6. <u>Conclusie</u>	70

7. <u>Bibliografie</u>	<u>76</u>
8. <u>Bijlage: toestemmingsbrief Clavis</u>	<u>83</u>

1. Voorwoord

Toen ik in februari 2015 in Mauritius aankwam, had ik al veel over het land gelezen. Ik kende echter een “*single story*” (Adichie 2009), dat was opgebouwd uit rijke blanke en Chinese Mauritianen, politiek dominante hindoes, extremistische moslims en achtergestelde creolen. Het gevaar van een “*single story*” is dat het incompleet is. Ik realiseerde me mijn vooroordelen toen ik tijdens de eerste dag bij Clavis International Primary School (Clavis) een Afrikaans uitzijende jongen observeerde. Ik ging ervan uit dat de jongen uit een arme familie moest komen, die geloofde in opwaartse mobiliteit en hard werkte om het schoolgeld bij elkaar te kunnen sprokkelen. Ik keek vreemd op toen de jongen vertelde thuis Engels te spreken. Hij bleek geen creoolse Mauritiaan te zijn, maar een Afrikaanse jongen die door een niet-Mauritiaanse familie geadopteerd was¹. Gedurende mijn veldwerk braken mijn vooroordelen één voor één af, onder andere omdat kinderen gemakkelijk in en uit categorieën bleken te stappen.

Het verruimen van mijn blikveld dankte ik ook aan Mauritianen die tot uitlopende groepen behoren en samen de *fruit salad* zouden vormen. Zij namen me mee op uistapjes en nodigden me uit voor etentjes. In drie maanden maakte ik meer vrienden dan in Nederland in dertig jaar. Mauritianen mogen dan op zoek zijn naar wat ze gemeen hebben, maar ik concludeerde dat ze in elk geval gastvrijheid delen.

Mijn grote dank gaat uit naar de leerlingen, medewerkers en ouders van Clavis. Ik kwam binnen als een vreemde die onderzoek deed naar een mogelijk politiek gevoelig onderwerp, maar ontving ruimte en vertrouwen. Tevens dank ik de leerlingen en medewerkers van École de Lorette in Vacoas en de anonieme Rooms-Katholieke overheidsschool die ik bezocht. Caroline Ng Tseung-Wong Tak Wan gaf me inzicht in hoe Mauritiaanse jongeren groepsgrenzen beleven en hielp me het onderwijssysteem beter te begrijpen. Bovendien gaf je me het belangrijke advies om de Mauritiaanse gastvrijheid te accepteren, ondanks dat dit met mijn westerse houding zou kunnen botsen. De familie Venkannah is het levende voorbeeld van deze overweldigende gastvrijheid. Ik betuig jullie mijn dank, omdat jullie me opnamen in jullie gezin, mijn inzichten verhelderden en me een luisterend oor boden. Tevens bedank ik Patrick Neveling, de familie Barbe, de familie Allyboccus, de familie Ramessur en de medewerkers van Ile aux Aigrettes en l’Aventure du Sucre.

¹ Veldnotities, Moka, 8 april 2015.

Ik bedank de docenten van de master multiculturalisme in vergelijkend perspectief voor jullie harde werk en inspiratie. Katrien Klep, mijn begeleider, bedank ik in het bijzonder. Jouw feedback tilde dit werk op een hoger plan.

Verder bedank ik mijn man Bastiaan, omdat je me steunt in wat ik wil doen. Tenslotte bedank ik mijn vader, omdat ik altijd bij je terecht kan.

Ciska Tillema

Oosterwolde, 19 juli 2015

2. Inleiding

In het voorjaar van 2014 las ik in ‘Chanting Down the New Jerusalem: Calypso, Christianity, and Capitalism in the Caribbean’ hoe in Sint Maarten etnische en religieuze verschillen worden overstegen en tolerantie wordt gepromoot (Guadeloupe 2009). Dit boek geeft een antwoord op de vraag hoe om te gaan met diversiteit, wat beschouwd wordt als één van de uitdagingen van het huidige tijdperk (Ng Tseung-Wong Tak Wan 2013:12). Net als Sint Maarten wordt ook Mauritius regelmatig genoemd als een plaats waar harmonieus samenleven succesvol zou zijn (Eriksen 2004:79). Ik vroeg me af hoe dit mogelijk zou kunnen zijn in een samenleving die niet alleen diversiteit stimuleert, maar waarin verscheidenheid bovendien ongelijke gevolgen voor de verschillende bevolkingsgroepen heeft (Ng Tseung-Wong Tak Wan 2013:16-19). Mijn werk als groepsleerkracht confronteerde me met de vraag hoe kinderen die gesocialiseerd worden in zo’n samenleving groeps grenzen beleven. Tradities en gewoontes die de overtuigingen en het gedrag van mensen beïnvloeden, worden immers bewust of onbewust door kinderen overgenomen (Kottak 2011:5, 27). Deze thesis toont hoe basisschoolleerlingen die Clavis International Primary School (Clavis) in Mauritius bezoeken groeps grenzen ervaren. Deze leerlingen groeien op in een samenleving die zowel het multiculturele als het interculturele ideaal promoot, maar bezoeken een school die ze tracht op te voeden tot wereldburgers. De concepten multiculturalisme, etniciteit en etnopolitiek worden als analytische perspectieven gebruikt om te kunnen duiden hoe deze leerlingen nationale, etnische en religieuze identificaties sociaal construeren.

Mauritius wordt sinds haar onafhankelijkheid in 1968 door de overheid gepresenteerd als een *fruit salad*, waarbij de verschillende etno-culturele componenten gescheiden blijven. Hindoes, moslims en Chinese Mauritianen kunnen er baat bij hebben om zich als gescheiden gemeenschappen te presenteren, omdat afgebakende groepen een cultureel ‘thuisland’ kunnen claimen. Het claimen van een cultureel ‘thuisland’ zorgt ervoor dat de overheid de religieuze organisaties en festivals van deze groepen bekostigt. Verder draagt het claimen van een cultureel ‘thuisland’ bij aan het in stand houden van de machtspositie van de groep (Ng Tseung-Wong Tak Wan 2013:12-18).

Terwijl het multiculturele ideaal doet voorkomen alsof gemeenschappen strikt gescheiden blijven, stelt het interculturele ideaal Mauritius voor als een *creole island*, hybride en gemengd, met het Creools als *lingua franca* van alle Mauritianen (Ng Tseung-Wong Tak Wan 2013:12-18). Illustratief voor deze presentatie is bijvoorbeeld een bord bij Grand Bassin,

de belangrijkste pelgrimsplaats voor hindoes in Mauritius, waarop staat: “*one island, many peoples, all Mauritian*”². In musea die door basisschoolleerlingen bezocht worden, zoals l’Aventure du Sucre³, wordt beschreven hoe de verschillende bevolkingsgroepen in Mauritius terechtgekomen zijn, waarna benoemd wordt dat “*from the blend of all these races and colours, we, Mauritians, have emerged as “one people and one nation”*”⁴.

Clavis promoot zowel het multiculturele als het interculturele ideaal niet. Haar “*mission statement*” luidt:

“Clavis wants children to become critical thinkers and active, compassionate, lifelong learners, who have a voice and who are able to make informed choices as internationally-minded citizens of the world. (...) Our aim is to offer an inclusive, holistic education that values uniqueness in individuals, whilst understanding that other people can also be right” (Clavis 2015).

Anders dan op overheidsscholen wordt op Clavis thematisch onderwezen. De kinderen gebruiken hierbij boeken die in Engels- en Franstalige landen wereldwijd gebruikt worden. Overheidsscholen gebruiken alleen boeken die zich op Mauritius richten. Op middelbare overheidsscholen wordt enigszins op de wereld buiten Mauritius ingegaan, wanneer onderwezen wordt over oude beschavingen, zoals Egypte (Cader Kalla, Burrun en Bhunnoo 2012). Hierbij is het doel om feiten in te prenten, omdat deze kennis getoetst wordt tijdens de examens die aan het einde van de basis- en de middelbare school plaatsvinden. Clavis neemt geen deel aan deze examens, maar stelt ervaringsgericht leren centraal. Leerlingen die Clavis bezoeken worden blootgesteld aan een internationaal curriculum waarbij in het Engels en in het Frans onderwezen wordt. Op overheidsscholen worden leerlingen geconfronteerd met etnische scheiding wanneer zij *de facto* verplicht worden om de voorouderlijke taal te bestuderen die bij hun etnische gemeenschap zou behoren (Eisenlohr 2006:44-47). Leerlingen van Clavis doen geen examen in voorouderlijke talen en worden in dit opzicht in mindere mate geconfronteerd met beleid dat het gescheiden houden van etno-culturele elementen bevordert. Desondanks komen ook deze leerlingen middels boeken, televisie, musea en uitspraken van ouders en leerkrachten in aanraking met het multiculturele en interculturele

² Veldnotities, Grand Bassin, 14 februari 2015.

³ Dit museum toont middels de geschiedenis van suiker hoe Mauritius een harmonieuze, multiculturele samenleving zou zijn geworden (Aventure du Sucre 2015).

⁴ Veldnotities, Pamplemousses, 3 april 2015.

ideaal. Omdat leerlingen van Clavis tevens blootgesteld worden aan internationaal bewustzijn, ontstaat de vraag hoe deze leerlingen groepsgrenzen beleven, terwijl zij opgroeien in een samenleving die groepen zowel voorstelt als een *fruit salad* en als hybride en gemengd. De doelstelling van deze thesis is dus om te tonen hoe leerlingen, die beïnvloed worden door de ogenschijnlijk onverenigbare discoursen van de natie-staat als *fruit salad* en als *creole island*, groepsgrenzen sociaal construeren.

2.1 De meerwaarde van het onderzoek

Boswell (2006), Eisenlohr (2006) en Owodally (2011) hebben vanuit een antropologisch perspectief onderzocht hoe creolen, hindoes en moslims in Mauritius hun identiteit sociaal construeren en tonen hoe verschillende componenten van de *fruit salad* gecreëerd zouden worden. Deze thesis voegt toe aan het werk van bovenstaande auteurs doordat niet één groep centraal staat, maar de dynamiek tussen kinderen die tot verschillende groepen zouden behoren gedemonstreerd wordt.

Ng Tseung-Wong Tak Wan (2013) heeft kwantitatief onderzoek gedaan naar het beleven van groepsgrenzen door Mauritiaanse jongeren. Mijn thesis voegt op vier manieren aan haar werk toe. Ten eerste is mijn thesis gebaseerd op kwalitatief onderzoek. Juist deze manier van onderzoek is geschikt om complexe processen te beschrijven en te verklaren (Burke Johnson, Onwuegbuzie en Turner 2007:115), waardoor deze thesis de resultaten van Ng Tseung-Wong Tak Wan kan aanvullen.

Ten tweede voegt deze thesis toe aan het onderzoek van Ng Tseung-Wong Tak Wan, doordat het gezichtspunt van leerlingen van negen tot elf jaar oud centraal staat, een groep die in de sociale wetenschappen onderbelicht blijft (Morrow en Richards 1996:91, 97). Empirisch sociologisch onderzoek dat gebaseerd is op data verkregen van kinderen komt weinig voor. Zelfs wanneer in een onderzoek kinderen centraal staan, worden ze meestal niet als informanten gebruikt. Ouders en leerkrachten worden dan bestudeerd om informatie over kinderen te verkrijgen (Morrow en Richards 1996:92-93). Lansdown (1994) beschrijft dat sociale wetenschappers geen cultuur kennen waarbij geluisterd wordt naar kinderen (in Morrow en Richards 1996:97). Morrow en Richards (1996) schrijven hierover treffend:

“there are so few attempts to understand children’s lives ‘in their own terms’, and taking children’s own words at face value, and as the primary source of knowledge

*about their experiences, effectively goes against a tradition in sociology in which children's voices have rarely been heard and their opinions rarely sought*⁵
(Morrow en Richards 1996:97).

Door data direct bij de kinderen zelf te verzamelen wordt inzicht verkregen in hun leven en ervaringen (Morrow en Richards 1996:95).

Ten derde heeft Ng Tseung-Wong Tak Wans onderzoek plaatsgevonden op overheidsscholen, die amper door blanke en Chinese Mauritianen bezocht worden⁵. Deze thesis demonstreert echter het perspectief van en de interactie tussen leerlingen die zouden behoren tot de uiteenlopende elementen die tezamen de *fruit salad* vormen. Tenslotte richt Ng Tseung-Wong Tak Wan zich op Mauritiaanse scholen, terwijl mijn onderzoek heeft plaatsgevonden op een internationale school. Deze context is belangwekkend, omdat kinderen die een internationale school bezoeken niet alleen onderhandelen over etnische en religieuze scheidslijnen, maar ook over nationale grenzen.

2.2 Populatie

Het onderzoek heeft plaatsgevonden onder 121 leerlingen uit *grade*⁶ vijf en zes van Clavis. Circa 65 procent van deze leerlingen heeft de Mauritiaanse nationaliteit. De overige leerlingen zijn kinderen van *expats*⁷. De meeste kinderen zijn hindoe (50 procent) of christen (33 procent)⁸. Clavis is een privéschool. Het schoolgeld bedraagt 410 euro per maand voor Mauritianen en 695 euro voor niet-Mauritianen. Daarnaast moeten kosten voor aanmelding, boeken, kleding en de oudervereniging betaald worden⁹ (Clavis 2015). Het gemiddelde maandinkomen in Mauritius bedroeg in 2013 760 euro (World Bank 2013). Kinderen die Clavis bezoeken zijn dus gefortuneerd.

⁵ Veldnotitie, Rooms-Katholieke overheidsschool, 22 april 2015 en informeel interview met een Mauritiaanse groepsleerkracht, Vacoas, 23 april 2015.

⁶ *Grade* vijf is vergelijkbaar met groep zes in Nederland. Deze leerlingen zijn negen of tien jaar oud. *Grade* zes komt overeen met een Nederlandse groep zeven en wordt bezocht door leerlingen van tien of elf jaar oud. *Grade* zes is de hoogste groep van de basisschool. Mauritiaanse leerlingen beginnen dus een jaar eerder aan de middelbare school dan Nederlandse kinderen.

⁷ *Expat* kinderen wonen in Mauritius vanwege het werk van hun ouders. De meeste leerlingen komen uit India.

⁸ Zelfklassificatie door leerlingen, Moka, 20 en 26 februari 2015.

⁹ Mauritianen betalen eenmalig 1640 euro bij aanmelding. Niet-Mauritianen zijn 1278 euro verschuldigd. Zij betalen het aanmeldingsbedrag na twee jaar opnieuw, hoewel dit bedrag wordt kwijtgescholden wanneer het kind de school minimaal zes jaar bezoekt (Clavis 2015).

Tevens heb ik École de Lorette in Vacoas bezocht. Bij deze Rooms-Katholieke privéschool bedraagt het schoolgeld voor zowel Mauritianen als niet-Mauritianen 123 euro per maand en het inschrijfgeld eenmalig 255 euro. Circa de helft van deze leerlingen is Rooms-Katholiek. De leerlingen hebben overwegend de Mauritiaanse nationaliteit¹⁰. Tenslotte deed ik onderzoek op een Rooms-Katholieke overheidsschool, die kosteloos bezocht kan worden. Alle leerlingen op deze school zijn Mauritiaans. Ruwweg de helft van de leerlingen is Rooms-Katholiek. De directrice van deze school heeft me verzocht om de naam van de school niet te noemen en ik heb leerlingen en medewerkers anonimiteit gegarandeerd¹¹.

Mijn bezoek aan École de Lorette en een Rooms-Katholieke overheidsschool heeft mijn begrip van het Mauritiaanse onderwijssysteem verruimd, maar confronteerde me er ook mee dat geen enkele school representatief is. Clavis kent een zeer specifieke populatie, maar wordt bezocht door alle groepen die tezamen de *fruit salad* zouden vormen. De Rooms-Katholieke overheidsschool wordt daarentegen niet bezocht door blanke of Chinees Mauritiaanse leerlingen¹².

2.3 Geïnformeerde toestemming

Toestemming van ouders wordt beschouwd als een belangrijk criterium om onderzoek naar kinderen onder de achttien jaar als ethisch te kunnen beschouwen (Morrow en Richards 1996:90). In navolging van Tymchuk (1992) definieer ik geïnformeerde toestemming als “*the process whereby someone voluntarily agrees to participate in a research project, based on a full disclosure of pertinent information*” (in Morrow en Richards 1996:94). Aangezien hier binnen de antropologie in Nederland en elders geen richtlijnen voor bestaan, heb ik in overleg met de directie gekozen om alle leerlingen uit *grade* vijf en zes van Clavis een brief mee te geven waarin ik uiteenzette dat ik drie maanden zou observeren om te bestuderen hoe kinderen met uiteenlopende achtergronden samenwerken (zie bijlage). Ouders die hun kind buiten het onderzoek wilden houden konden het strookje onderaan de brief invullen en retourneren. Drie ouders hebben hiervoor gekozen. Omdat ik bij École de Lorette en de Rooms-Katholieke overheidsschool louter één dag observeerde en slechts in geringe mate met

¹⁰ Interview met directrice Marielle Rivet, Vacoas, 23 april 2015.

¹¹ Interview met de directrice van een Rooms-Katholieke overheidsschool, 22 april 2015.

¹² Veldnotities, Rooms-Katholieke overheidsschool, 22 april 2015.

leerlingen in contact kwam, heb ik de directie, maar niet alle ouders om geïnformeerde toestemming gevraagd.

Doordat ik een poging doe tot het maken van een sociale analyse van de ervaringen van kinderen, is het noodzakelijk dat ik kinderen beschouw als sociale actoren en als valide bronnen van sociale data (Morrow en Richards 1996:96- 98). Volgens Thompson (1992) zijn kinderen, afhankelijk van de context en de complexiteit van het oordeel, meestal voldoende capabel om beslissingen te nemen over wat ze wel of niet willen. De competentie van een kind in het oordelen of het wel of niet wil deelnemen aan onderzoek moet niet als een inflexibele beperking afhankelijk van leeftijd worden beschouwd. Integendeel, het hangt af van de interactie met het kind, de context en de aard van de taak (in Morrow en Richards 1996:95). Bovendien komt volgens de American Anthropological Association geïnformeerde toestemming niet noodzakelijkerwijs tot stand door een geschreven of ondertekend formulier (AAA 2012). Ik heb er daarom voor gekozen om ook informeel en direct toestemming te vragen aan de kinderen, waarbij ik benadrukte dat de kinderen niet hoefden deel te nemen en ze ook het recht hadden om nee te zeggen. De kinderen wilden echter altijd graag met me praten. Sommige wetenschappers kiezen ervoor om slechts ouders en leerkrachten om toestemming te vragen, omdat zij ervaren dat het vragen van geïnformeerde toestemming aan kinderen hun onderzoeksproject in gevaar zou kunnen brengen. Ik heb ervoor gekozen om ook toestemming aan de kinderen te vragen, omdat ik kinderen niet beschouw als een bezit van ouders en leerkrachten. Door kinderen te betrekken bij besluitvorming krijgen ze juist controle over hun autonomie en privacy (Morrow en Richards 1996:94-95).

2.4 Gebruikte methoden

De AAA stelt dat antropologen gevoelig moeten zijn voor “*power differentials, constraints, interests and expectations characteristic of all relationships. Among the most serious harms that anthropologists should seek to avoid are harm to dignity, and to bodily and material well-being, especially when research is conducted among vulnerable populations*” (AAA 2012). Er wordt echter niet toegelicht wat kwetsbare populaties zijn. De British Sociological Association heeft in haar “*statement of ethical practice*” echter de volgende clausule opgenomen: “*special care should be taken where research participants are particularly vulnerable by virtue of factors such as age, social status and powerlessness*” (in Morrow en Richards 1996:93). Ook in deze clausule wordt er niet gespecificeerd wat er onder “*special*

care” verstaan wordt, terwijl kinderen duidelijk worden benadeeld door alle drie de factoren. Om kinderen te beschermen, maar ze ook controle over hun autonomie en privacy te geven, heb ik ervoor gekozen om kinderen hun eigen pseudoniem te laten kiezen. De namen van volwassenen worden alleen gebruikt wanneer hier expliciet toestemming voor is verleend.

Alle gesprekken met kinderen naar aanleiding van de activiteiten vonden plaats in het Engels. Op Clavis is dit de taal van instructie, hoewel Frans als bijvak onderwezen wordt en veel leerlingen onderling Frans spraken. Ik heb voor het gebruik van Engels gekozen, omdat zowel kinderen van *expats* als ikzelf deze taal beter beheersen dan het Frans. Bovendien wordt Engels in Mauritius als een neutrale taal beschouwd, die niet gerelateerd is aan een bepaalde groep (Aumeerally 2005:311).

Ik heb uiteenlopende methoden gebruikt, omdat datatriangulatie de betrouwbaarheid van resultaten kan vergroten (DeWalt en DeWalt 2011:127-128). Ik deed aan participerende observatie en bestudeerde school- en kinderboeken die door Clavis en overheidsscholen gebruikt worden. Tevens interviewde ik directeuren, leerkrachten, ouders en wetenschappers. Ik bracht de “*material culture*” in kaart en maakte sociogrammen. Verder deed ik teken-, schrijf-, fotografie- en toneelopdrachten met de leerlingen. De producten die hieruit voortvloeiden heb ik geanalyseerd en gebruikt om met leerlingen in gesprek te gaan. Deze gesprekken staan in deze thesis centraal. Enkele gebruikte methoden worden hieronder kort uiteengezet.

2.4.1 De “*material culture*” bestuderen

Ik bracht de “*material culture*” van de bestudeerde scholen in kaart, omdat objecten die gemaakt of gemodificeerd worden bewust of onbewust, direct of indirect, de overtuigingen reflecteren van de individuen die ze maakten of hier de opdracht voor gaven, ze kochten of gebruikten. “*Material culture*” is volgens Prown (1982) “*the study through artifacts of the beliefs – values, ideas, attitudes, and assumptions – of a particular community or society at a given time*” (Prown 1982:1). Door het bestuderen van objecten kan iets verteld worden over de samenleving waar deze voorwerpen bij horen. Objecten belichamen en reflecteren immers culturele overtuigingen (Prown 1982:1-4). Ik lette op scholen specifiek op voorwerpen die verwezen naar groepsgrenzen, zoals religieuze symbolen, kaarten en vlaggen.

Ook musea tonen de “*material culture*” en kennen niet zelden een politiek doel (Anderson 2006[1983]:178). Musea demonstreren een bepaalde versie van de geschiedenis en

worden niet alleen gebruikt om feiten te tonen. Ze kunnen worden ingezet om vrede en begrip te promoten, maar ook om mensen te controleren (Neerunjun Gopee 2014; Torabully 2014). Musea stimuleren bovendien nationale identificatie. Ze dragen bij aan abstracte identificatie met een groep mensen die gerekend worden tot dezelfde gemeenschap, ook al zullen haar leden elkaar nooit allemaal ontmoeten (Anderson 2006[1983]:178-185).

Naast het al eerder genoemde museum l'Aventure du Sucre, bezocht ik het Natural History Museum. De gereconstrueerde dodo die daar te bezichtigen valt, zou kunnen bijdragen aan nationale identificatie, omdat het door alle Mauritianen als een nationaal symbool wordt beschouwd, ook al was er ten tijde van de dodo nog geen sprake van een Mauritiaanse gemeenschap. In het Blue Penny Museum bekeek ik de historische en culturele rijkdom en diversiteit van Mauritius (Blue Penny Museum 2015). Met 64 leerlingen uit *grade zes* bezocht ik Aapravasi Ghat, een UNESCO World Heritage Site, waar de voorouders van bijna 70 procent van de hedendaagse Mauritianen als contractarbeider aankwam (Aapravasi Ghat Trust Fund 2015). Deze musea gaven me inzicht in hoe de komst van de verschillende bevolkingsgroepen en het ontstaan van Mauritius als multiculturele samenleving aan schoolkinderen gepresenteerd wordt.



¹³ In Mauritius wordt etniciteit onder andere geassocieerd met taal (Eriksen 1998:49). Deze poster is een voorbeeld van de “*material culture*” die door Clavis wordt uitgedragen en confronteert de leerlingen met het belang van diversiteit.

2.4.2 Activiteiten met leerlingen

Vragen die onderzoekers vanzelfsprekend aan volwassenen stellen, zoals over sociale klasse en etniciteit, kunnen mogelijk onethisch zijn om aan kinderen te stellen, omdat kinderen het gevoel kunnen krijgen niet het correcte antwoord te weten en inadequaar te reageren. Het kan beter zijn deze informatie af te leiden uit observaties en een gedetailleerde beschrijving van de locale context (Morrow en Richards 1996:101). Ik heb ervoor gekozen om kinderen niet formeel te interviewen, maar om informatie te vergaren middels participerende observatie,

¹³ Foto genomen door de auteur, Moka, 23 februari 2015.

informele gesprekken en het maken van sociogrammen. Een sociogram toont de totale groepscohesie en de onderlinge aantrekking en afstoting tussen groepsleden (Sometics 2015). Verder deed ik teken-, schrijf-, fotografie- en toneelopdrachten met de leerlingen. Deze participerende methoden kunnen de ongelijke machtsrelatie tussen participant en onderzoeker doen verminderen, omdat zij niet-confronterend zijn, maar kinderen juist aanmoedigen om hun eigen data te interpreteren (Morrow en Richards 1996:100).

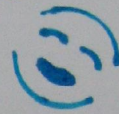
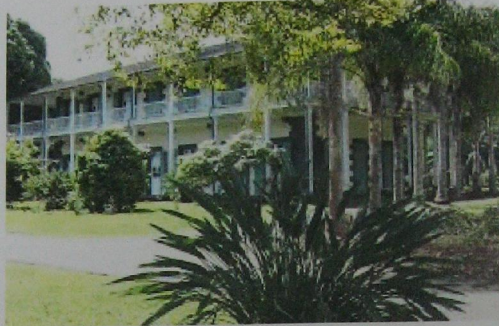
In tegenstelling tot de meeste volwassenen schrijven en tekenen kinderen dagelijks. Door te praten met kinderen over de betekenis die ze aan tekeningen toeschrijven en ze te vragen een verhaal te schrijven, werden de kinderen productief in staat gesteld om hun specifieke talenten te benutten. Echter, uitwisseling gebaseerd op woorden alleen gebruikt minder van de hersencapaciteit dan uitwisseling waarbij het brein zowel woorden als beelden verwerkt. Ik heb ervoor gekozen om “*photo elicitation*” (Harper 2002:13) als één van de methoden te gebruiken, omdat het niet alleen meer informatie ontlokt, maar het ook een andere soort informatie oproept. Deze techniek verbindt “*core definitions of the self*” met de samenleving, cultuur en historie (Harper 2002:13). In navolging van Sampson-Cordle (2001) heb ik gesprekken geleid met en tussen kinderen middels “*photofeedback*”, waarbij de fotograaf zijn eigen foto analyseerde via geschreven commentaar, waarna er een dialoog omtrent het ervaren van groepsgrenzen kon ontstaan (in Harper 2002:17). Kinderen die weinig ervaring met fotografie hebben en met bescheiden middelen werken zijn in staat om middels “*photo elicitation*” hun sociale wereld vast te leggen. Ik heb voor deze methode gekozen, omdat “*photo elicitation*” ervoor kan zorgen dat de autoriteit in een postmoderne dialoog bij de informant komt te liggen (Harper 2002:15).

Tuesday 3rd March 2015

A place I like. Pamplermousses botanical garden



A bird of prey.



The garden is fun and exiting. When I went there and we saw a bird who was trying to catch a fish but every time the bird reached to the water with its long neck the fish swim away. It is extremely large and there are some trees from other countries. There is also a tree that blooms every 200 years.

¹⁴ Een voorbeeld van “*photo feedback*”. De kinderen namen foto’s mee van plaatsen in Mauritius die ze als prettig en onprettig ervaren. Ze schreven erbij waarom ze dit vonden en gingen erover in gesprek. De kinderen kozen voor dezelfde plaatsen, die niet verwezen naar etniciteit, religie of nationaliteit. Deze opdracht toonde dat kinderen die Clavis bezoeken groepsgrenzen afbakenen al naargelang hun klasse, doordat zij refereerden naar plaatsen die voorbehouden zijn aan de elite.

Toneel, als een kwalitatieve methode die zowel participierend als voorstellend is, biedt alternatieve manieren om onderzoeksparticipanten deel te laten nemen. Conrad beschrijft dat “*popular theatre draws on traditions in both participatory and arts-based/performed*

¹⁴ Foto genomen door de auteur, Moka, 3 maart 2015. De tekst is geschreven door Issabell, een 9-jarig Mauritiaans meisje.

ethnographic approaches as an effective means of collectively drawing out and examining participants experiences toward producing new understandings” (Conrad 2004:13). “*Popular theatre*” kwam voort uit een educatiebeweging in Brazilië ten tijde van extreme politieke repressie in de jaren zestig en zeventig. Deze methode past bij een toneelspel omtrent groepsgrenzen opgevoerd door kinderen, omdat het traditioneel uitgesloten, gemarginaliseerde of onderdrukte actoren macht kan geven (Conrad 2004:14). “*Popular theatre*” heeft namelijk als doel om voor kritisch bewustzijn te zorgen, zodat mensen de aard van hun historische en sociale situatie leren bevragen. Culturele kennis kan niet simpelweg opgenoemd worden in beredeneerde statements, maar kan door actie, uitbeelding of voorstellen worden gerepresenteerd (Conrad 2004:16). Kinderen die verbaal zwak zijn en mogelijk niet tot gesprek konden komen middels teken-, schrijf- en fotografieopdrachten, konden door drama tot reflectie komen doordat het kind een andere rol aannam. In paragraaf 5.2 wordt dieper ingegaan op de spontane, intuïtieve, belichaamde en affectieve reacties die door toneel ontstonden.

2.5 Analytische perspectieven

Om te kunnen duiden hoe leerlingen nationale, etnische en religieuze identificaties sociaal construeren is het nodig om de concepten multiculturalisme, etniciteit en etnopolitiek als analytische perspectieven te gebruiken. Bij het bestuderen van multiculturalisme wordt er zowel gekeken naar politieke theorie als naar de sociale wetenschappen en beleidsstudies. Discussies gebaseerd op politieke theorie richten zich op de vraag hoe multiculturalisme, met de nadruk op groepsidentiteiten, verenigd kan worden met de rol van individuele rechten, die centraal staan in het liberalisme. De sociale wetenschappen en beleidsstudies houden zich bezig met de aard van etniciteit en andere groepsidentiteiten in het veld. Hierbij wordt het actuele karakter van interetnische groepsinteractie en de omvang van beleid dat ontwikkeld is om de toenemende culturele diversiteit te kunnen accommoderen bestudeerd (Rattansi 2011:2-3). Dit onderzoek combineert de uitgangspunten van politieke theorie, de sociale wetenschappen en beleidsstudies. Deze thesis sluit enerzijds aan bij de sociale wetenschappen en beleidsstudies, doordat het toont dat kinderen hun identiteit sociaal construeren, terwijl zij gesocialiseerd worden in een samenleving waarin culturele diversiteit een belangrijk onderdeel van het nationaal zelfbeeld uitmaakt. Mauritiaanse kinderen groeien tevens op in

een seculiere maatschappij waarin individuele rechten de overhand hebben, wat aansluit bij politieke theorie (Ng Tseung-Wong Tak Wan en Verkuyten 2015b:679).

Om de complexiteit rondom multiculturalisme kritisch te kunnen beschouwen is het nodig om afstand te nemen van de Mauritiaanse context. Ik zet drie kritiekpunten op multiculturalisme uiteen, waar gedurende deze thesis op gereflecteerd wordt. Het doel hiervan is om te analyseren wat de Mauritiaanse situatie ons kan leren over multiculturalisme. De eerste aanmerking op multiculturalisme is dat groepen als discreet, bevroren in de tijd, ondoordringbaar voor externe invloeden, homogeen en zonder interne meningsverschillen worden voorgesteld. Het belangrijkste probleem met multiculturalisme is dat het over culturele of etnische groepen spreekt die niet zouden bestaan (Modood 2007:89-90). Het bevorderen van het stereotyperen van groepen zou kunnen bijdragen aan het rechtvaardigen van etnische segregatie. Er kan tevens beargumenteerd worden dat multiculturalisme kan leiden tot reïficatie en essentialisme (Ng Tseung-Wong Tak Wan en Verkuyten 2015a:437). Multiculturalisme zou dus weinig recht doen aan individuele verschillen. Verschil is echter altijd gerelateerd aan wat mensen gemeenschappelijk hebben (Modood 2007:146). Een tweede kritiekpunt, dat hierbij aansluit, is de vraag of multiculturalisme het hebben van meerdere identiteiten als verenigbaar voorstelt. Modood (2007) beargumenteert dat een sterke multiculturele identiteit een sterke nationale identiteit nodig heeft als een soort emotioneel tegenwicht (Modood 2007:149). Rattansi (2011) acht juist een minder nationalistisch project van burgerlijk *belonging* als meer passend in een tijd van mondialisering (Rattansi 2011:124). Beide auteurs lijken zich aan te sluiten bij Anderson (2006 [1983]) die stelt dat een natie “*is an imagined political community – and imagined as both inherently limited and sovereign*” (Anderson 2006 [1983]:6), doordat zij, anders dan Gellner (2006 [1983]:1), veronderstellen dat etnische en politieke grenzen niet overeen hoeven te komen. De punten van Anderson (2006 [1983]) en Gellner (2006 [1983]) zijn echter moeilijk te verzoenen met de bestaande en groeiende etnische diversiteit in de hedendaagse wereld (Eriksen 2010:181). Het derde punt van discussie betreft de vraag hoe er wettelijk met deze diversiteit omgegaan dient te worden. Aan de ene kant vraagt multiculturalisme dat een overheid kleurenblind zou moeten zijn en haar burgers beschouwt als individuen met gelijke rechten en plichten. Aan de andere kant veronderstelt multiculturalisme dat individuen in culturele groepen worden ingedeeld, waarbij de overheid (h)erkent en respecteert wat een groep uniek maakt (Modood 2007; Ng Tseung-Wong Tak Wan 2013:12).

Deze discussies worden onder andere in het onderwijs uitgevochten (Eriksen 2010:181). Scholen zijn primair plaatsen waar sociale en culturele verschillen in een nationaal geheel worden geïntegreerd. Ze opereren op een dagelijkse basis op de rand van het reproduceren van natie-specifieke structuren en routines en het herkennen en engageren van cultureel verschil (Schiffauer et al 2004:1-2). Schiffauer et al (2004) richten zich op Noord-West Europa en stellen dat er zonder overheidsscholen geen nationaal collectief bewustzijn, geen middel om de dominante politieke cultuur in te prenten en zelfs geen naties zoals we die nu kennen zouden zijn. Het onderwijs faciliteerde hier het ontstaan van een nationale identiteit gebaseerd op een gestandaardiseerd canon van ogenschijnlijk gedeelde culturele en morele normen (Schiffauer et al 2004:2).

Burgerlijke cultuur wordt op drie manieren door scholen onderwezen. Ten eerste worden burgerlijke en politieke boodschappen subtiel en geraffineerd overgedragen. Deze informatie is gericht op de schijnbaar universele waarden van democratische participatie, supra-nationale inclusie en een vreedzame oplossing voor alle conflicten. Ten tweede worden scholen in multi-etnische en multi-nationale natie-staten gedwongen om verschillende manieren te ontwikkelen om exclusiviteiten te vertalen in nationaal-specifieke, maar inclusieve stijlen van participatie en identificatie. Het derde wat scholen doceren zijn de manieren en middelen, de methoden en discoursen van legitieme politieke participatie en burgerlijke identificatie. Verscheidenheid zorgt er zodoende voor dat de inhoud, ‘wie we zijn’, van ondergeschikt belang wordt (Schiffauer et al 2004:3).

Een belangrijk element van burgerlijke cultuur is nationale verbeelding, wat aansluit bij de “*imagined communities*” van Anderson (2006 [1983]), doordat het symbolisch verbeelden met een repertoire van gelijkheid en historische roeping combineert om de organisatorische controle van de staat te verenigen met een gevoel van gemeenschapszin (Schiffauer et al 2004:8-10). Scholen kennen dus een identiteitsvormend doel binnen het kader van de natie-staat en dit verklaart waarom er voor de context van een basisschool gekozen is. Er zijn echter nog drie redenen waarom een basisschool een interessante plaats is om onderzoek te doen.

Ten eerste worden kinderen juist op school geconfronteerd met het idee dat multiculturalisme meer is dan tolerantie en het aanwezig zijn van wederzijds onverschillige gemeenschappen. De aanwezigheid van diversiteit is een epistemologische voorwaarde, een leerervaring en de bron van het dialogische, tweezijdige karakter van multiculturalisme. Dialoog impliceert openheid en de mogelijkheid van wederzijds leren, maar niet van

kritiekloos accepteren. Filosofisch multiculturalisme richt zich op het ontwikkelen van een kader waarin mensen behorend tot verschillende culturen en religies elkaar leren begrijpen en draagt hierdoor bij aan een rijker begrip van menselijkheid (Modood 2007:65). Dit besef is belangrijk voor de keuze om het onderzoek op een basisschool te laten plaatsvinden, omdat juist hier kinderen met verschillende etnische achtergronden elkaar ontmoeten en de mogelijkheid tot wederzijds leren en evalueren ontstaat.

De tweede reden die de context van een basisschool interessant maakt, is dat formeel gestandaardiseerd onderwijs ervoor zorgt dat grote hoeveelheden leerlingen leren tot welke groep ze zouden behoren en wat de culturele kenmerken van die groep zouden zijn¹⁵. Net als musea faciliteren uniforme educatiesystemen de ontwikkeling van abstracte identificaties met een categorie mensen die iemand nooit allemaal zal ontmoeten (Anderson: 2006[1983]). Onderwijs is dus een krachtige machine voor het produceren van abstracte identificaties (Eriksen 2010:109-110).

Bovendien leren kinderen op school lezen en schrijven. Anderson (2006[1983]) verwijst naar het belang van geletterdheid wanneer hij stelt dat “*print-capitalism*” bijdraagt aan het verbeelden van gemeenschappen (Anderson: 2006[1983]). Geletterdheid stelt mensen ook in staat om ‘geautoriseerde’ versies van hun geschiedenis voort te brengen. Kinderen komen op school en in musea met deze geschiedenisverslagen in aanraking. Deze verslagen hebben in geletterde samenlevingen vaak een objectieve status, terwijl manipulatie, selectie of herinterpretatie van de geschiedenis voor politieke doeleinden een belangrijke activiteit kan zijn bij het creëren en recreëren van etnische loyaliteiten. Op deze manier kan formeel onderwijs een effectief hulpmiddel zijn bij het vormen van gestandaardiseerde reïfificaties van cultuur, die essentieel zijn in het legitimeren van etnische identiteiten (Eriksen 2010:109-110).

Terwijl op school de mogelijkheid tot wederzijds leren en evalueren ontstaat, omdat kinderen die tot verschillende gemeenschappen zouden behoren er elkaar ontmoeten, worden kinderen hier ook geconfronteerd met de onzichtbare scheidslijn tussen etnische groepen. Etniciteit is een aspect van een sociale relatie tussen personen die zich beschouwen als onderscheidend van leden van andere groepen. Wanneer cultuurverschillen een verschil maken in interactie tussen leden van groepen, kent de sociale relatie een etnisch element

¹⁵ Clavis volgt het International Baccalaureate Primary Years Programme, wat gebruikt wordt door internationale scholen wereldwijd (Clavis 2015). Hoewel het onderwijs afwijkt van formeel gestandaardiseerd onderwijs zoals gegeven wordt op Mauritiaanse overheidsscholen, zijn de leerlingen en leerkrachten van Clavis overwegend Mauritiaans en worden kinderen hier wel degelijk geconfronteerd met denkbeelden over groepen die de Mauritiaanse samenleving zouden vormen.

(Eriksen 2010:16-17). Het bezitten van een etnisch label verwijst naar etnische grenzen en de relatie tussen groepen. De grens is de onzichtbare scheidingslijn tussen groepen en wordt gewoonlijk tweezijdig bepaald. Groepen begrenzen in een relatie hun identiteit en onderscheidendheid *vis-à-vis* de ander (Eriksen 2010:48-53).

Etniciteit kan functioneren als een label om mensen te classificeren, maar etnische organisatie kan ook cruciale aspecten van het leven van individuen structureren en van belang zijn op het niveau van de samenleving (Eriksen 2010:48-53). De beslissende variabele hier is macht. In Mauritius, waar politieke partijen sterk verbonden zijn met etnische gemeenschappen (Minogue 1987:133), kan het bezitten van een bepaald etnische label ongelijke gevolgen voor verschillende bevolkingsgroepen hebben (Ng Tseung-Wong Tak Wan 2013:16-19). Cohens (1969, 1981) perspectief op etniciteit sluit hierbij aan, doordat hij stelt dat etnische organisatie gezien kan worden als een soort van politieke organisatie, waarbij etniciteit wordt voorgesteld als een instrument in de competitie over schaarse bronnen (in Eriksen 2010:53). Het idee van Mauritius als een *fruit salad* vergemakkelijkt de toegang van sommige groepen tot deze bronnen. Door te focussen op etnopolitiek en de bijbehorende praktische functie van etniciteit kan ik begrijpen waarom sommige etnische identificaties groot sociaal belang veronderstellen. Dit begrip is noodzakelijk om te kunnen duiden onder welke omstandigheden etniciteit een belangrijk aspect van de identiteit van basisschoolleerlingen wordt.

In het eerste hoofdstuk wordt uiteengezet hoe kinderen worden geconfronteerd met Mauritius als *fruit salad*. Het gescheiden blijven van gemeenschappen wordt in allerlei situaties gepromoot, maar in de praktijk wordt hier dynamisch mee omgegaan. In het tweede hoofdstuk wordt beschreven hoe kinderen hun identiteit sociaal construeren in een samenleving waarin het idee van de natie-staat als *creole island* in opkomst is. Kinderen blijken gemakkelijk te interacteren en stappen flexibel categorieën in en uit. In het derde hoofdstuk wordt ingegaan op de omstandigheden waaronder etniciteit en nationaliteit een belangrijk onderdeel van identiteit kunnen worden. In dit hoofdstuk wordt duidelijk dat nationaliteit voor *expat* kinderen invloedrijk is, terwijl Mauritiaanse leerlingen hun religie kunnen accentueren. Er kan geconcludeerd worden dat deze thesis een unieke bijdrage levert aan de bestaande antropologische literatuur, doordat het dynamische perspectief op het beleven van groepsgrenzen door basisschoolleerlingen wordt getoond. Verder onderzoek is echter nodig, want de school waar het onderzoek heeft plaatsgevonden kent een specifieke populatie.

3. Mauritius als *fruit salad*

In dit hoofdstuk wordt uiteengezet hoe het discours van de natie-staat als *fruit salad* is ontstaan. Er wordt ingegaan op de talloze manieren waarop kinderen met dit idee geconfronteerd worden. De notie van Mauritius als *fruit salad* veronderstelt dat groepen strikt gescheiden blijven. Het beleid wat hieruit voortvloeit kan als star worden beschouwd. Desondanks gaan Mauritianen flexibel met het idee van groepsgrenzen om en zijn zij in staat om het beleid naar hun hand te zetten.



¹⁶ ‘Leef samen! Eendracht maakt macht!’ staat er geschilderd op een Mauritiaanse overheidsschool. Ook hier komen kinderen dus in aanraking met het idee van de natie-staat als een *fruit salad* of regenboog, waarbij de kleuren gescheiden blijven zodat het totaalplaatje mooi kan zijn (Ng Tseung-Wong Tak Wan en Verkuyten 2015b:690).

¹⁶ Foto genomen door de auteur, Moka, 6 april 2015.

3.1 Het ontstaan van ‘ons’

Mauritius is een klein eiland in de Indische oceaan. Een Nederlands VOC-schip trof het in 1638 zonder inheemse bevolking aan. Nederland gaf het eiland haar naam, stichtte er een haven en introduceerde suikerriet en slaven uit Madagaskar. In 1715 werd het eiland gekoloniseerd door Frankrijk en in 1810 door het Verenigd Koninkrijk, dat de Franse kolonisten toestond haar taal en gebruiken te behouden. Toen het Verenigd Koninkrijk in 1834 de slavernij afschafte, haalde het arbeiders uit India om op de suikerrietvelden te werken. Tevens kwam er een kleine groep Chinese arbeiders en handelaren op het eiland wonen (Aumeerally 2005:307; Ng Tseung-Wong Tak Wan 2013:15-16).

In schoolboeken en musea wordt Mauritius voorgesteld als een idyllisch en ongerept eiland, waar de dodo, die alleen op Mauritius voorkwam, ongestoord kon leven. In een kinderboek dat tijdens de dagopening van Clavis werd voorgelezen, wordt deze presentatie van Mauritius bevestigd: *“a very long time ago there were many dodos, all living on a small island called Mauritius in the middle of the Indian Ocean. It was a very beautiful place, surrounded by a clear blue sea full of colourful fish and inland it was green with forests, and many rivers ran down the mountains to the sea”* (Lagesse 2004:5)¹⁷. De Nederlanders worden omschreven als vernietigers van dit paradijs en worden verantwoordelijk gehouden voor het verdwijnen van het ebbhout en het uitsterven dat de dodo. Kinderen komen al op jonge leeftijd met deze informatie in aanraking. Wanneer mijn bezoek aan een Engelse les bij École de Lorette ten einde komt, zegt de niet-Mauritiaanse leerkracht *“Ciska is from Holland, so let’s sing the song of Van Warwick for her”*. Van Warwick was de Nederlandse kapitein die Mauritius ontdekte. Vijfendertig 8-jarigen in witblauwe uniformen staren me aan. Als één stem zingen ze *“they killed the dodo, they took our trees”*, terwijl ik gelukkig vrolijk word nagezwaaid¹⁸.

¹⁷ Veldnotities, Moka, 24 februari 2015.

¹⁸ Veldnotities, Vacoas, 23 april 2015.



¹⁹ Deze strip, te zien in l’Aventure du Sucre, toont kinderen en toeristen het idee van de *fruit salad* in stripvorm, waarbij op speelse wijze geconcludeerd wordt dat de enige echte Mauritianen lang geleden door de Nederlanders opgegeten zouden zijn.

De nadruk op het veelzeggende “*our*” valt nog meer op wanneer ik het Blue Penny museum bezoek en vertel waar ik vandaan kom. “*You killed our dodo!*” roept de grijze, dikkige mevrouw achter de kassa²⁰. “*You*” insinueert dat ik mijn Nederlandse voorouders vertegenwoordig, terwijl “*our*” naar het Mauritiaanse volk verwijst, dat ten tijde van de uitroeiing van de dodo nog niet bestond. Deze uitspraak toont dat mensen zich als verenigd presenteren wanneer zij geconfronteerd worden met een vreemdeling of vijand. Maar hoe

¹⁹ Foto genomen door de auteur, Pamplemousses, 3 april 2015.

²⁰ Veldnotities, Port Louis, 28 februari 2015.

kunnen Mauritianen een verenigd volk vormen, terwijl het idee van de *fruit salad* verschillen accentueert?

3.2 Apartheid met een menselijk gezicht

In Europa wordt de natie geïdentificeerd met één normbepalende etnische groep: de meerderheid. Voor minderheidsgroepen biedt multiculturalisme de mogelijkheid om de eigen cultuur te behouden en het verkrijgen van een hogere sociale status in de samenleving. Leden van de meerderheid kunnen multiculturalisme beschouwen als iets dat de positie en culturele identiteit van minderheden steunt, maar de identiteit en sociale positie van de meerderheid kan bedreigen. In Mauritius wordt multiculturalisme niet beschouwd als een gebaar om immigranten en etnische minderheden te accommoderen, maar als een beweging die de gehele samenleving definieert. De natie-staat wordt voorgesteld als een multicultureel mozaïek, een regenboog of een *fruit salad*, waarin alle groepen opgenomen zijn (Ng Tseung-Wong Tak Wan en Verkuyten 2015b:680).

Deze representatie ontstond toen Mauritius in 1968 onafhankelijk werd. Het gebrek aan mythes rondom een inheemse origine of de strijd tegen het kolonialisme vereiste het uitvinden van een nationale cultuur. Cultuur werd vanuit een officieel perspectief afgebakend door het beleid van multiculturalisme, waarbij etnische cultuur begrensd werd door afkomst, ras en religie. Cultuur wordt volgens Aumeerally (2005) alleen begrepen in termen van geracialiseerde en religieuze expressies. Hedendaagse Mauritianen worden door de overheid aangemoedigd om wat betreft werk in de voetsporen van hun voorouders te treden en soortgelijke morele waarden te omhelzen. De bekrachtiging van culturele diversiteit wordt uitgedrukt door onderscheidende exotische manifestaties, zoals festivals en gastronomie. Tenslotte wordt multiculturalisme, in termen van gescheiden blijvende etnische groepen, geprojecteerd alsof het de ideale sociale omstandigheden voor nationale harmonie en vooruitgang zou creëren (Aumeerally 2005:307-308). Het doel van dit multiculturele beleid was het verenigen van mensen tot burgers van dezelfde soevereine natie-staat. Clausules uit de grondwet sluiten hierbij aan, zoals de verklaring dat “*any form of discrimination on the basis of race, place of origin, political opinions, colour, creed or sex are illegal*” (in Aumeerally 2005:308). Ondanks deze basis voor gelijkheid, werd cultureel verschil middels het beleid van multiculturalisme geïnstitutionaliseerd als de fundatie voor het opzetten van de moderne Mauritiaanse samenleving (Aumeerally 2005:308).

De nadruk op verschil maakt het voor Mauritianen lastig om zich in eigen land primair Mauritiaans te voelen. Volwassenen benoemen regelmatig dat zij zich in Mauritius richten op de gemeenschap waartoe ze zouden behoren, maar dat wanneer ze in het buitenland landgenoten ontmoeten, ze gaan beseffen dat er sprake is van een gedeelde Mauritiaanse cultuur. Wanneer ik dit in de lerarenkamer opmerk, grapt een Mauritiaanse lerares “*there are no Mauritians in Mauritius*”²¹. In Mauritius zouden mensen immers tot een bepaalde gemeenschap behoren, wat mensen belemmert om zich uniform Mauritiaans te voelen. In het buitenland vervagen de grenzen en worden Mauritianen geconfronteerd met wat ze delen. De moeder van een leerling legt uit:

“You become more aware of being Mauritian when you are abroad, because when you are abroad, you are amongst foreigners, so a lot of Mauritians unite. They unite around food, language, dance and culture and music, sega”²². They unite around the fact that they have family members living in the same villages or towns. Yes, in Mauritius they unite (separately²³) for support. They have to, but abroad they forget, the lines blur, the lines of religions blur and they become united”²⁴.

Terwijl de belangrijkste culturele groepen in Mauritius hindoes, Tamils, Telugus, Marathis, moslims, creolen, blanken en Chinezen zijn (Eriksen 2004:78-95), erkent de grondwet, die gebaseerd is op de laatste etnische classificatie van 1982 slechts vier groepen: hindoes (52 procent), moslims (16 procent), Chinese Mauritianen (3 procent) en de algemene populatie (29 procent) (Ng Tseung-Wong Tak Wan 2013:18; Ng Tseung-Wong Tak Wan en Verkuyten 2015b:697). Deze indeling is inconsistent. De eerste twee categorieën zijn religieus, de derde is geografisch, terwijl de laatste categorie bestaat uit mensen die niet onder de andere categorieën vallen. Hierdoor worden afstammelingen van de voormalige kolonisator en van voormalige slaven tot dezelfde categorie gerekend, terwijl zij gescheiden gemeenschappen vormen. Deze groep bestaat uit een kleine blanke minderheid, de Franco-

²¹ Veldnotities, Moka, 18 maart 2015.

²² De “*sega*” is een dans die door Afrikaanse slaven naar Mauritius gebracht werd. De muziekinstrumenten die tegenwoordig bij deze dans gebruikt worden komen onder andere uit Europa en India, waardoor “*sega*” beschouwd wordt als de dans van alle Mauritianen (Asgarally 2012:77-80).

²³ Toevoeging van de auteur.

²⁴ Interview met de moeder van een leerling van Clavis, Moka, 31 maart 2015.

Mauritianen en een grote groep creolen van Afrikaanse of gemengde afkomst²⁵. Terwijl de blanken een klein onderdeel van de algemene populatie uitmaken, zijn zij economisch machtig en domineren daarom deze groep (Eriksen 1998:15; Ng Tseung-Wong Tak Wan 2013:18).

In Mauritius wordt etnische diversiteit als positief beschouwd. Tot op zekere hoogte spreken sommigen zelfs over ‘apartheid met een menselijk gezicht’. Volgens Eriksen (2010) hebben burgers als gevolg hiervan niet het recht ‘om een cultuur te bezitten’, maar worden ze in veel gevallen gedwongen zich te sieren met een etnisch label, of ze dit nu willen of niet (Eriksen 2010:176). Caroline Ng Tseung-Wong Tak Wan is gepromoveerd op het beleven van groeps grenzen door Mauritiaanse jongeren. Zij beschrijft hoe haar 5-jarige, Chinees-Mauritiaanse dochter, gedwongen werd zich te sieren met een etnisch label.

“ I had an incident with my daughter when she came back home and she was crying and she said that “this is what it means to be called Chinese. Mum, it means you have small eyes”. (...) “That boy at school was laughing at me and said that I can’t see because I have small eyes”. (...) I think that was the first instance that she realized that it’s not that I am different in colour, but there is a feature to it and they put a name to it and they were all laughing at me. That’s when she kind of had the reverse rational and said “you know I am a Chinese Mauritian”. So she will always put the Chinese Mauritian in front. Before that she was just Mauritian. (...) Now, she would say “I am a Chinese Mauritian”, because she has realized”²⁶.

Dit meisje leerde toen zij vijf was dat het problematisch kan zijn om ‘alleen’ Mauritiaans te zijn en benoemt sindsdien de categorie waartoe zij zou behoren. Opvallend aan dit leerproces was dat het ontstond na vervelende opmerkingen van een andere leerling. Kinderen die zich bewust zijn van de bestaande categorieën dragen deze kennis dus over op klasgenoten. Ook

²⁵ In de literatuur bestaat verwarring over de term creool. Ng Tseung-Wong Tak Wan (2013) expliciteert in haar proefschrift dat creolen mensen zijn die afstammen van Afrikaanse slaven en benoemt dat het ongepast is om mensen met gemengd bloed als creool te definiëren (Ng Tseung-Wong Tak Wan 2013:19). Ook Eisenlohr (2006) stelt dat creolen hoofdzakelijk afstammen van Afrikaanse slaven (Eisenlohr 2006:1). Eriksen (1998) schrijft echter dat creolen ook gemengd bloed kunnen hebben (Eriksen 1998:15). Ng Tseung-Wong Tak Wan sluit hier in een later artikel met Verkuyten bij aan (Ng Tseung-Wong Tak Wan 2015b:693). Ik heb ervoor gekozen om zowel mensen van Afrikaanse afkomst als mensen met gemengd bloed creools te noemen, onder andere omdat kinderen en leerkrachten van gemengd bloed zich zo definieerden.

²⁶ Interview met Caroline Ng Tseung-Wong Tak Wan, Réduit, 11 februari 2015.

worden kinderen geconfronteerd met categorisatie door beleid, dat onder andere de mogelijkheid biedt om voorouderlijke talen te leren.

3.3 Voorouderlijke talen

Basisschoolleerlingen komen op allerlei manieren in aanraking met de idee van de natie-staat als een *fruit salad*. Dit gebeurt bijvoorbeeld wanneer zij televisie kijken. De Mauritius Broadcasting Corporation telt 17 kanalen. Doordat de kanalen in verschillende voorouderlijke talen uitzenden, richt elke zender zich op een andere etnische groep. Ondanks dat deze talen in het dagelijks leven nauwelijks gebruikt worden, zijn ze belangrijke markers van religieuze en etnische identiteit (Owodally 2011:136). Volgens Eriksen (1995) zijn talen symbolische middelen om etnische en religieuze identiteiten te onderstrepen in een natie-staat waar sociale identiteiten worden gecreëerd, versterkt en behouden door het bekrachtigen van verschil met anderen (Eriksen 1995:435). Bovendien is cultuur omkaderd in termen van taal. Het onderwijzen van alle talen die in Mauritius bestaan wordt beschouwd als één van de belangrijkste doelen van de overheid, omdat dit ervoor zou zorgen dat het onderwijssysteem de verschillende groepen vertegenwoordigt (Aumeerally 2005:310).

Deze notie zorgt ervoor dat kinderen op overheidsscholen in staat worden gesteld om een voorouderlijke taal te leren. Het leren van voorouderlijke talen op basis van etnische exclusiviteit is, in tegenstelling tot de manier waarop de dochter van Caroline Ng Tseung-Wong Tak Wan zich leerde te sieren met een etnisch label, vaak de eerste ervaring van etnische scheiding in het leven van kinderen (Eisenlohr 2006:79). Overheidsscholen besteden dagelijks circa een uur per dag aan het leren van deze talen²⁷. Privéscholen, zoals Clavis en École de Lorette, onderwijzen in het Frans en het Engels. Het leren van voorouderlijke talen maakt op deze scholen geen onderdeel van het curriculum uit. Volgens Marielle Rivet, directrice van École de Lorette, zit het onderwijsprogramma te vol om het leren van voorouderlijke talen aan te kunnen bieden²⁸. Ook wordt de waarde van het bestuderen van voorouderlijke talen bevestigd. Het leren van voorouderlijke talen kost veel geld, maar heeft nauwelijks economisch nut. Hindi, Tamil, Telugu, Marathi, Urdu, Arabisch en Mandarijn zijn allen voorouderlijke talen in Mauritius, maar dat betekent niet dat de mensen die deze talen als onderdeel van hun voorouderlijke cultuur beschouwen ze ook daadwerkelijk spreken. Om

²⁷ Rooster met urenverdeling per vak, Rooms-Katholieke overheidsschool, 22 april 2015.

²⁸ Interview met directrice Marielle Rivet, Vacoas, 23 april 2015.

als voorouderlijk beschouwd te worden moet de origine van de taal buiten Mauritius liggen, maar hoeft niet in de dagelijkse praktijk gesproken te worden (Eisenlohr 2006:27-31). Toch wordt er aan het eind van de basisschool, tijdens de examens voor het Certificate of Primary Education (CPE), getoetst hoe bekwaam leerlingen zijn in deze vakken. Volgens Caroline Ng Tseung-Wong Tak Wan bepalen de beste vier vakken of een leerling toegang krijgt tot een prestigieuze middelbare school. De kinderen kunnen zes vakken volgen: Engels, Frans, wiskunde, wetenschap, aardrijkskunde en geschiedenis als gecombineerd vak en voorouderlijke talen als optioneel vak. Ng Tseung-Wong Tak Wan legt uit dat kinderen die voorouderlijke talen bestuderen als voordeel hebben dat ze één vak meer volgen dat hun score beter kan maken. Mochten leerlingen onvoldoende scores op dit vak, dan wordt het niet in de waardering meegenomen²⁹. Ondanks dat Clavis niet participeert in de CPE examens, neemt een gedeelte van de studenten particulier deel aan deze eindtoets. Ouders die het schoolgeld van Le Bocage, de middelbare school die aansluit op het curriculum van Clavis, niet kunnen opbrengen, laten hun kind bijles volgen om het in staat te stellen deel te nemen aan de CPE examens en in te stromen op een middelbare overheidsschool. Ondanks dat Clavis het leren van voorouderlijke talen niet aanbiedt, wordt een gedeelte van deze studenten toch geconfronteerd met etnische scheiding wanneer zij de voorouderlijke taal die bij hun groep zou behoren privé bestuderen.

Om meer te weten te komen over het leren van voorouderlijke talen ga ik in gesprek met de 11-jarige Blaze. Via Nederlandse kennissen die Mauritius bezochten toen Blaze's ouders gingen trouwen, ben ik met deze hogere middenklasse familie in contact gekomen. We nemen plaats aan de houten tafel in de ruime woonkamer. Het jongere broertje van Blaze ligt languit op de bank naar Dragon Ball Z op de Franse televisie te kijken. Ook Blaze is een fervent kijker van deze serie en koos zijn pseudoniem in navolging van zijn favoriete Dragon Ball Z karakter.

Ik kijk uit op het hoekje met hindoe goden. De familie van Blaze is Telugu. Telugu verwijst naar de taal van zijn voorouders en toont vanuit welke regio in India zij gemigreerd zijn. Telugu's zijn aanhangers van het hindoeïsme, net als Marathi's, Tamils en hindoes, die het Hindi als voorouderlijke talen claimen, terwijl hun voorouders in werkelijkheid Bhojpuri spraken (Eisenlohr 2006:27-31). Deze groepen onderscheiden zich van elkaar op basis van taal, maar ook door verschillende feestdagen te vieren. Blaze vertelt dat hij in de eerste klas zit van een middelbare overheidsschool. Voorheen bezocht hij een privé basisschool. "*I did*

²⁹ Interview met Caroline Ng Tseung-Wong Tak Wan, Réduit, 11 februari 2015.

*CPE in French, English, science, history and geography and maths. I didn't do oriental languages*³⁰. *I would like to learn Telugu, but there were not enough Telugu in my school, so there was no teacher. Only two students did oriental languages and did CPE in Hindi*". Ik vraag of het mogelijk zou zijn om een andere voorouderlijke taal te leren, zoals Mandarijn. Blaze knikt: *"yes, somebody will pass you the paper and he will ask our names and which language we would like to do"*. Zijn moeder komt binnen en geeft Blaze een stroopwafel, die ik uit Nederland heb meegenomen en waar hij gek op is. Voor mij zet ze *"gateaux piments"* neer, vette Mauritiaanse snacks. Nadat we uitgegeten zijn vraag ik *"which languages are done by students in your class?"* Blaze denkt even na en veegt de kruimels uit zijn mondhoek. *"Hindi, Tamil, Arabic and Urdu, that's all"* antwoordt hij. *"How many students take these languages?"* vraag ik. *"About twelve"* reageert Blaze aarzelend. De andere 24 leerlingen in zijn klas tekenen, lezen of corrigeren hun werk, terwijl hun medestudenten deze talen volgen³¹.

Het gesprek met Blaze toont dat de uitwerking van het beleid van voorouderlijke talen minder rigide is dan de omschrijving van Eisenlohr (2006:44-47). Scholen bieden voorouderlijke talen aan afhankelijk van de vraag. Ondanks dat Blaze geen voorouderlijke taal volgde, behaalde hij een goede score voor zijn CPE en verkreeg hij toegang tot een respectabele middelbare school. Mocht Blaze een voorouderlijke taal, anders dan Telugu, willen kiezen, dan is dat volgens hem mogelijk. De uitwerking van het beleid van voorouderlijke talen, wat nauw verbonden is met de representatie van de natie-staat als *fruit salad*, toont kinderen een minder starre scheiding van groepen dan de literatuur voorspiegelt.

Om te zien hoe het leren van voorouderlijke talen in de praktijk plaatsvindt bezoek ik een Rooms-Katholieke overheidsschool. Wanneer ik aankom vraag ik twee meisjes, die onder de wapperende Mauritiaanse vlag spelen, in het Engels waar de lerarenkamer is. Ze kijken me nieuwsgierig, maar niet-begrijpend aan. Ondanks dat de voertaal op school Engels zou moeten zijn en alle lesmethoden in deze taal geschreven zijn, wordt er voornamelijk Frans en Creools gesproken. In de lerarenkamer krijg ik van alle medewerkers twee zoenen, terwijl me thee en koekjes voorgezet worden. Ik maak kennis met de drie jonge vrouwen die Tamil, Hindi en Urdu op deze school geven. De lerares Urdu heeft lange, glanzende haren en draagt een lange rok. Ze neemt me mee naar haar lokaal van nog geen 25 vierkante meter. Drie

³⁰ *"Oriental languages"* is de oude naam voor het vak dat tegenwoordig *"ancestral languages"* heet. De naam is veranderd, omdat *Kreol Morisien* tegenwoordig als voorouderlijk wordt erkend, maar niet als oriëntaals wordt beschouwd (Ng Tseung-Wong Tak Wan 2013:22-23).

³¹ Informeel gesprek, Moka, 29 maart 2015 en e-mailconversatie, 10 mei 2015.

meisjes in een geel-blauw uniform zitten aan houten tafels. In de klas is slechts plaats voor vijf leerlingen. Ik ga zitten achter het bureau waar het boek op ligt waar de meisjes uit werken. Alle tekst is in het Urdu. Op de voorkant staan drie meisjes waarvan er twee een hoofddoek dragen. De meisjes in het lokaal zitten in *grade zes*, de laatste klas van de basisschool, maar dragen geen hoofddoek. De leerkracht spreekt de meisjes kort toe in het Urdu en vervolgens in het Frans. Wanneer ze bij me komt zitten vertelt ze dat ze geen hoofddoek draagt, omdat ze op een Rooms-Katholieke school werkt en het onderwijzen van Urdu wil scheiden van de islam. Desondanks is er in het lokaal een hanger met de naam van de profeet Mohammed in het Arabisch zichtbaar. Op de vraag of deze meisjes moslim zijn antwoordt ze: *“yes, all the students at this school that take Urdu are Muslim. I teach only eleven children at this school, but at my previous school the classes were much bigger. Not all those students were Muslim”*. Ik vraag de onderwijzeres of het mogelijk is om een voorouderlijke taal te leren die niet bij jouw groep zou behoren. *“If a student wants to learn another language, he will discuss this with his parents and the teacher. The teacher decides if he accepts this student. I do. At my last school, I had many non-Muslim students and they were very motivated”* vertelt ze. De lerares bevestigt de bewering van Blaze dat leerlingen enigszins kunnen kiezen welke voorouderlijke taal ze zouden willen leren.

Bij Hindi zitten vijf leerlingen uit *grade zes* in een klein lokaal, waarvan er twee er creools uitzien. Ik vraag één van deze leerlingen waarom ze Hindi volgt. Mijn Frans en het Engels van het meisje zijn ontoereikend. De leerkracht vertaalt: *“I might go to university in India later. There is also a Hindi channel on tv, but besides speaking Hindi with the teacher I never use it”*³². Ondanks dat dit meisje haar Hindi nauwelijks gebruikt, geeft ze een praktische reden om te verklaren waarom ze deze taal leert. De moeder van een leerling van Clavis noemt ook een praktische reden op de vraag waarom ze zou willen dat haar dochter een voorouderlijke taal zou leren: *“I would like her to learn Chinese, as this is the language of the future. Economically, it would be useful to learn this language”*³³. Deze voorbeelden tonen dat Mauritiaanse leerlingen en ouders geïnfluenceerd worden door een samenleving die groepsgrenzen rigide presenteert, maar in staat zijn het beleid naar hun hand te zetten in de hoop op opwaartse mobiliteit.

³² Veldnotities, Rooms-Katholieke overheidsschool, 22 april 2015.

³³ Interview met de moeder van een leerling van Clavis, Moka, 31 maart 2015.

3.4 De veranderende creoolse identiteit

Sinds 2012 wordt *Kreol Morisien* als voorouderlijke taal erkend en onderwezen. Deze taal wordt door 80 procent van de Mauritianen thuis gesproken (Ng Tseung-Wong Tak Wan 2013:23). *Kreol Morisien* wordt op de Rooms-Katholieke overheidsschool aangeboden aan *grade één, twee en drie*³⁴. Vanaf 2018 kunnen kinderen CPE examen doen in *Kreol Morisien*, evenals de eerder erkende voorouderlijke talen³⁵. Interessant aan het erkennen van *Kreol Morisien* als voorouderlijke taal, is dat het plaatsvindt binnen het bestaande multiculturele kader, waarbij groepen erkend worden die een onderscheidende voorouderlijke cultuur zouden kunnen claimen (Ng Tseung-Wong Tak Wan en Verkuyten 2015b:694). Het onderwijzen van *Kreol Morisien* als voorouderlijke taal wordt als een politiek acceptabele beslissing beschouwd, omdat het overeenstemt met de representatie van Mauritius als *fruit salad*, terwijl het idee van *Kreol Morisien* als volkstaal en niet van een bepaalde etnische gemeenschap door sommige mensen als problematisch wordt gezien (Ng Tseung-Wong Tak Wan 2013:22-23).

Creolen zijn afkomstig uit verschillende Afrikaanse landen of hebben gemengd bloed en kunnen dus niet één ‘thuisland’ met een specifieke voorouderlijke cultuur claimen. Creolen zijn zich sinds 1999 als een onderscheidende culturele groep gaan presenteren. In dat jaar ontstonden etnische rellen nadat de creoolse zanger Kaya in een politiebureau was gestorven. De gewelddadigheden kregen snel een etnische lading, omdat veel demonstranten een arme, creoolse achtergrond hadden en de politie beschouwden als een hindoe bolwerk (Eisenlohr 2006:1). De economische *boom* van de jaren negentig was niet voor alle Mauritianen in gelijke mate voordelig geweest en creolen kampten met negatieve stereotiepen, een hoge werkloosheid en minder politieke macht en kansen dan andere Mauritianen (Ng Tseung-Wong Tak Wan en Verkuyten 2015b:692). De ongeregeldheden hadden gezorgd voor scheuren in het beeld van eenheid in diversiteit, terwijl juist Mauritius in literatuur over etnisch plurale samenlevingen als een kandidaat voor “*truly successful polyethnic societies*” werd genoemd (Eriksen 2004:79). De overheid die in 1999 aan de macht was kon niet langer ontkennen dat een gedeelte van de bevolking minder kansen had dan anderen, terwijl de creoolse gemeenschap de impuls kreeg om zich te mobiliseren om hun creoolse identiteit te herconstrueren en zich te zelf-identificeren als creolen. De creolen kozen voor een

³⁴ Interview met de directrice van een Rooms-Katholieke overheidsschool, 22 april 2015.

³⁵ Interview met Caroline Ng Tseung-Wong Tak Wan, Réduit, 11 februari 2015.

identificatiestrategie die past bij het multiculturele ideaal. Omdat er binnen de representatie van de *fruit salad* geen ruimte bestaat voor dubbelzinnigheid, gingen de creolen een Afrikaans erfgoed claimen (Boswell 2006:6; Ng Tseung-Wong Tak Wan en Verkuyten 2015b:692).

Alle Mauritiaanse ouders en leerkrachten waarmee ik over de etnische rellen sprak gaven aan hier enorm van geschrokken te zijn. Een Mauritiaanse, niet-creoolse ouder van een kind van Clavis vertelde:

“It was very traumatic, because what it brought up was the injustice, the social injustice with the Creoles being at the bottom of the ladder and not having access to resources, because they are protected. (...) They don’t have access plus now there is the injustice of somebody from the Creole community being unfairly killed just because he was singing. (...) It brought up heaps of frustration, violence. You know, in Mauritius it’s like, if you are not careful a little flicker can inflame the whole of the island. It can become a civil war³⁶.”

Op Clavis en de Rooms-Katholieke school die ik bezocht worden deze gebeurtenissen niet bestudeerd. De ouder die me over de etnische rellen vertelde³⁷ en de ouders van Blaze³⁸ geven aan de gebeurtenissen terloops tegen hun kinderen te noemen, maar de meeste ouders houden dit onderwerp liever onbesproken³⁹. Ook in kinderboeken worden de etnische rellen niet genoemd. Het ‘Mauritius Sketchbook’ is beschikbaar in de bibliotheek van Clavis. Het boek verscheen vijf jaar na de gewelddadigheden, maar geeft een harmonieus beeld van het land:

“Mauritius has no monopoly on beautiful beaches and magnificent vistas. Lovely indeed, but perhaps even the most casual visitor will most appreciate the calm and harmonious existence Mauritians have created on their intensely populated island. Mauritians have enjoyed racial, cultural and religious harmony for many years, and the passage of time only seems to make it better” (Martial 2004:7).

³⁶ Interview met de moeder van een leerling van Clavis, Moka, 31 maart 2015.

³⁷ Interview met de moeder van een leerling van Clavis, Moka, 31 maart 2015.

³⁸ Informele gesprekken, Moka, 4 februari en 6 april 2015.

³⁹ Interview met Caroline Ng Tseung-Wong Tak Wan, Réduit, 11 februari 2015. Interview met een Mauritiaanse groepsleerkracht van Clavis, Moka, 18 maart 2015. Informeel gesprek met een Mauritiaanse groepsleerkracht van Clavis, Moka, 30 maart 2015. Informeel gesprek met twee Mauritiaanse groepsleerkrachten van Clavis, Moka, 2 april 2015. Interview met de directrice van een Rooms-Katholieke overheidsschool, 22 april 2015.

Kinderen komen via ouders, leerkrachten en schoolboeken niet met de achtergestelde positie van creolen en de etnische rellen in aanraking. Zij leren op school dat er in het politieke systeem aandacht is voor de positie van minderheden, hetgeen duidelijk wordt in het Best Loser System.

3.5 Het Best Loser System

Op het politieke niveau roept culturele diversiteit vragen op over groepsidentiteiten en politieke representatie. Voor elke staat zijn er wie te includeren in het nationale verhaal en wie deel te laten nemen aan besluitvorming belangrijke kwesties. In een plurale samenleving zijn deze kwesties cruciaal om de samenleving te laten functioneren (Ng Tseung-Wong Tak Wan en Verkuyten 2015b:687). Het gescheiden blijven van gemeenschappen komt terug in het Best Loser System (BLS). Dit systeem werd in 1965 in werking gesteld om de vertegenwoordiging van etnische minderheden in het parlement te bewerkstelligen. Verkiezingskandidaten moeten hun etnische gemeenschap vermelden, gekozen uit de vier etnische groepen, anders is hun kandidaatstelling ongeldig (Ng Tseung-Wong Tak Wan 2013:25). Etnische identiteit wordt hierdoor sterk afgebakend en burgers worden gedwongen zich binnen deze classificatie te herkennen. Aumeerally noemt dit beleid een vorm van surveillance, dat controleert welke typen van culturele identiteiten gerechtvaardigd zijn (Aumeerally 2005:309).

De vader van Blaze, die docent is aan de universiteit, vertelt echter dat het BLS opportunistisch gebruikt kan worden⁴⁰. Minister van toerisme Michael Yeung Sik Yuen registreerde zich in 2010 als algemene populatie en in 2014 als Chinees Mauritiaans om in aanmerking te komen voor zetels die gereserveerd zijn voor minderheden. Hij werd hiervoor aangeklaagd, omdat hij het systeem voor politiek gewin zou misbruiken. De rechter erkende dat zijn kandidaatstelling politiek gemotiveerd was, maar bepaalde dat Yeung Sik Yuen als Chinees Mauritiaans gezien kan worden, omdat zijn voorouders uit China komen, hij met een Chinees Mauritiaanse vrouw getrouwd is, Hakka spreekt, bidt in pagoda's, Chinese feestdagen viert en Chinees eten consumeert. De manier van leven bepaalt tot welke etnische gemeenschap een kandidaat behoort, wat het veranderen van categorie mogelijk maakt (Supreme Court 2014). Dit voorbeeld laat zien dat het BLS Mauritanen dwingt zich te sieren met een etnisch label, maar ook dat categorisatie strategisch ingezet kan worden om het beleid

⁴⁰ Informeel gesprek, Moka, 28 februari 2015 en e-mailconversatie 17 mei 2015.

naar de hand te zetten. Mochten echter meer Mauritiaanse politici van categorie gaan wisselen dan kan het doel van het BLS ondermijnd worden. Indien een deel van de hindoe politici zich als algemene populatie gaat categoriseren zal deze groep meer zetels behalen ten koste van minderheidsgroepen die op dit moment profiteren van het systeem (Heeroo 2014).

3.6 Contact in het publieke leven

Hierboven is getoond dat het afbakenen van culturele identiteiten voordelig kan zijn om toegang tot bronnen te verkrijgen. Het BLS regelt dit op politiek niveau. Ook de arbeidsverdeling kan per groep geregeld zijn. De moeder van een leerling uit *grade* vijf legt uit dat hindoes dominant zijn in de publieke sector, terwijl creolen de media domineren en blanke Mauritianen grootgrondbezitters zijn. Volgens haar profiteren alle groepen van favoritisme, maar kan begunstiging leiden tot het aanstellen van onbekwame individuen⁴¹. Een niet-Mauritiaanse groepsleerkracht sluit bij deze bewering aan door te stellen: *“I have regularly encountered people and then I thought to myself “they are not competent to do this job. How and why are they there?” And then a Mauritian person will explain to me it’s because they are from the right political group or from the right family”*⁴².

Toch neemt favoritisme af, omdat de integratie van Mauritius in de wereldeconomie competitie doet toenemen. Hierdoor nemen werkgevers in toenemende mate mensen aan op basis van hun persoonlijke kwalificaties in plaats van primair af te gaan op sociale netwerken. Economische competitie heeft ervoor gezorgd dat de arbeidsmarkt etnisch gemengd wordt. Ook de geringe grootte van het eiland en de goede infrastructuur dragen bij aan interetnische communicatie (Nave 2010:330). Wijken zijn etnisch gemengd, wat ertoe bijdraagt dat alle groepen die de *fruit salad* zouden vormen met elkaar in contact komen (Ng Tseung-Wong Tak Wan 2013:17-18). De moeder van een lerares aan een middelbare school legt uit dat vooral in kleine dorpen iedereen harmonieus met elkaar omgaat: *“before I got married I lived in a village. We are Muslims, but when bathing in the river we met Hindus and Christians. The differences didn’t matter. When someone got married, everybody was invited”*⁴³. Deze vrouw benoemt dat er in Mauritius geen sprake zou zijn van *“intimate segregation”*. Bij *“intimate segregation”* is er net als in Mauritius sprake van gemengde wijken, maar blijven

⁴¹ Interview met de moeder van een leerling van Clavis, Moka, 31 maart 2015.

⁴² Interview met een niet-Mauritiaanse groepsleerkracht van Clavis, Moka, 26 februari 2015.

⁴³ Informeel gesprek met een 47-jarige Mauritiaanse schoenenverkoopster en moeder van een lerares aan een middelbare overheidsschool, Moka, 10 april 2015.

gemeenschappen van elkaar gescheiden (Mumm 2008:17). Hoewel nabijheid dus niet tot toenemend contact hoeft te leiden, hebben bevolkingsgroepen in Mauritius intensief contact en wordt dit contact positief gewaardeerd.

3.7 Etnische endogamie

Hoewel de leden van diverse etnische gemeenschappen elkaar regelmatig ontmoeten en over het algemeen harmonieus met elkaar omgaan vindt vermenging nauwelijks plaats, omdat Mauritianen voornamelijk binnen hun groep trouwen (Nave 2000: 329-352). Caroline Ng Tseung-Wong Tak Wan vertelde dat verschillen tussen groepen relevant worden wanneer kinderen gaan nadenken over hun partnerkeuze⁴⁴. Een onderbelichte implicatie van multiculturalisme is dat deze ideologie het accepteren van etnische anderen in de publieke sfeer bevordert, maar niet noodzakelijkerwijs leidt tot acceptatie in de privésfeer. De hoeveelheid gemengde huwelijken is een indicator van de integratie van etnische groepen in de samenleving (Ng Tseung-Wong Tak Wan en Verkuyten 2015a:438). Ng Tseung-Wong Tak Wan en Verkuyten (2015a) pleiten echter voor de mogelijkheid dat in een plurale samenleving die multiculturalisme promoot intra-etnische huwelijken bevorderd kunnen worden. Etnische endogamie is belangrijk voor het in stand houden van de etnische cultuur en interetnische huwelijken verkleinen de kans dat culturele waarden en praktijken worden overgedragen aan de volgende generatie, omdat kinderen die geboren worden uit interetnische huwelijken groepsgrenzen vervagen. De nadruk op culturele diversiteit in samenlevingen die zich presenteren als een *fruit salad* kan zorgen voor acceptatie van anderen in het publieke leven, maar ook voor het promoten van intra-etnische huwelijken (Ng Tseung-Wong Tak Wan en Verkuyten 2015a:438).

Deze recent ontwikkelde theorie verklaart waarom slechts 8,2 procent van de Mauritiaanse huwelijken interetnisch is (Nave 2000:339; Ng Tseung-Wong Tak Wan 2013:17-18). Kinderen vertellen unaniem dat zij bevriend zijn met leerlingen die een andere religie, huidskleur of nationaliteit hebben. Niettemin waren er studenten die vertelden over de onmogelijkheid om met iemand te trouwen die tot een andere groep zou behoren. Verschil in religie werd door kinderen als belangrijkste obstakel genoemd. Spicky: *“I have to marry a Muslim. If I want to marry a girl that is not a Muslim she has to convert, her whole family, or*

⁴⁴ Interview met Caroline Ng Tseung-Wong Tak Wan, Réduit, 11 februari 2015.

*I will go to hell*⁴⁵. Zara, een 9-jarige hindoeleerling uit India die in vijf verschillende landen gewoond heeft vertelt: “*wherever I go I get a Pakistani best friend. Like in Kenia I had a Pakistani best friend. She’s a Muslim. She was very kind. And now there is a girl in my compound. Even she has been very kind. (...) Pakistan and India always fight, but this is just a friend. A girl won’t do anything to us*”. Zara legt uit dat haar ouders het geen probleem vinden dat ze bevriend is met iemand die een andere religie aanhangt en een andere nationaliteit heeft. Vervolgens meldt ze: “*if I was a Hindu and I would marry somebody else who was a Hindu then my parents would accept it, but not somebody from another religion*”⁴⁶.

Kinderen zijn zich dus al op jonge leeftijd bewust van de normen van hun ouders wanneer het over partnerkeuze gaat. Volgens Nave (2000) is het percentage interetnische huwelijken laag, omdat kinderen opgroeien in een beperkende context waarbij ze conflicten riskeren wanneer ze tegen de partnerkeuze van hun ouders ingaan. De dwingende invloed van ouders valt te verklaren doordat mensen afhangen van sociaal leren om complex gedrag te sturen. Acculturatie is mogelijk kostbaar en leent zich niet voor individuele experimenten. Bovendien zien ouders hun kind graag trouwen met iemand die zich voorspelbaar gedraagt en dus in overeenstemming met gedeelde normen en waarden (Nave 2000: 329-352). Trouwen met iemand die tot een andere groep zou behoren, kan een potentiële dimensie van conflict introduceren. Een gemengd huwelijk vergt fundamentele keuzes omtrent zaken als religie, feestdagen, taal en eten. Ouders kunnen hun kinderen in sterke mate beïnvloeden om te kiezen voor een intra-etnisch huwelijk vanwege het voortdurende belang van sociale netwerken in het bieden van economische steun. Mauritius kent een hoge bevolkingsdichtheid en een groot gedeelte van het land wordt gebruikt voor de productie van suikerriet, waardoor kinderen gedwongen worden om thuis te blijven wonen. Wanneer er getrouwd wordt bouwen kinderen vaak een verdieping bovenop het huis van hun ouders. Ouders krijgen dientengevolge regelmatig te maken met de partner van hun kind en kunnen deze nabijheid aanwenden om de partnerkeuze van hun kind te influenceren (Nave 2000: 329-352).

Ondanks dat de wensen van kinderen in toenemende mate worden gehoord, worden veel huwelijken van hindoes en moslims in Mauritius gearrangeerd (Nave 2000:342). Blaze, wiens ouders een pseudo-gearrangeerd huwelijk kennen, vertelt dat zijn moeder beslist met wie hij zal trouwen: “*my mum said that if I am a Hindu, I must marry a Hindu. She finds it*

⁴⁵ Informeel gesprek, Moka, 18 februari 2015.

⁴⁶ Informeel gesprek, Moka, 23 februari 2015.

*more convenient. If I marry a Christian then she won't understand my religion. It all depends on the choice of my mother*⁴⁷. Wanneer ik met Blaze's moeder praat vertelt ze dat haar zoons van acht en elf jaar oud zelf mogen kiezen met wie ze willen trouwen. *“But Blaze is very shy and asks me to find a girl for him. Then it will be a Telugu, because I am familiar with that community”*⁴⁸.

Het verklaren van etnische endogamie door te verwijzen naar beperkingen van ouders verklaart niet hoe deze bezorgdheden bij ouders ontstaan. Hiervoor is het nodig om te kijken naar het belang van cultuur in het beïnvloeden van gedrag en het gidsen van sociale transacties. Etnische endogamie wordt in Mauritius niet alleen in stand gehouden door culturele transmissie van voorkeuren, maar ook door het vernietigen van culturele hybriditeit. Hierdoor verzwakken interetnische huwelijken de groepsgrenzen niet, omdat kinderen de etnische identiteit en de bijbehorende culturele normen van één van de ouders overnemen als een strategie om beter te kunnen onderhandelen in sociale relaties. Om conflicten binnen een interetnisch huwelijk te voorkomen kunnen ouders ervoor kiezen zich te schikken naar één etnische identiteit en hun kinderen te socialiseren naar de culturele tradities die bij deze groep zouden behoren. Terwijl het percentage interetnische huwelijken rond de 8,2 procent ligt, is de hoeveelheid individuen van een bepaalde gemengde etnische afkomst, zoals hindoe-Chinees Mauritiaans, een stuk kleiner. Als gevolg hiervan is de kans dat mensen met elkaar trouwen die beiden hindoe-Chinees Mauritiaans zijn nihil en kan er geen hindoe-Chinees Mauritiaanse gemeenschap ontstaan (Nave 2000:329-352).

Goku, een 9-jarige hindoeleerling, vertelt dat zijn moeder katholiek was, maar om met zijn vader te kunnen trouwen hindoe geworden is: *“my mum converted, because my dad couldn't be a Christian. He loved his parents and didn't want to become a Christian, so my mum decided to be a Hindu”*. Hoewel Goku wordt opgevoed als hindoe, vertelt zijn katholieke oma hem over het christelijk geloof en viert hij met zijn moeder christelijke feestdagen, zoals pasen⁴⁹. Het vernietigen van culturele hybriditeit, zoals Nave (2000:329-352) beschrijft, klinkt star, maar in de praktijk wordt hier soepeler mee omgegaan.

In dit hoofdstuk is naar voren gekomen dat kinderen op allerlei manieren geconfronteerd worden met het gescheiden blijven van gemeenschappen. Veranderingen, zoals het verbeteren van de positie van creolen, kunnen doorgevoerd worden doordat een onderscheidende identiteit benadrukt wordt binnen het bestaande multiculturele framework.

⁴⁷ Informeel gesprek, Moka, 29 maart 2015.

⁴⁸ Informeel gesprek, Moka, 6 april 2015.

⁴⁹ Informeel gesprek, Moka, 5 maart 2015.

Kinderen leren onder andere van medestudenten tot welke groep ze zouden behoren en trouwen hoofdzakelijk binnen hun groep. Het is echter opvallend dat in de praktijk flexibel met groepsgrenzen wordt omgegaan. Zo is het mogelijk voor kinderen om een taal te leren die niet bij hun gemeenschap zou passen. Zelfs het Best Loser System, dat strikte categorisatie veronderstelt, wordt strategisch gebruikt voor politiek gewin. Bovendien is het verkrijgen van een baan en dus de toegang tot bronnen in toenemende mate gebaseerd op verdienste.

De kritiek dat multiculturalisme groepen essentialiseert en voorstelt als strikt gescheiden is in dit hoofdstuk duidelijk terug te zien. Hierdoor ontstaat er een misleidend beeld van cultuur. De culturele cohesie van etnische groepen krijgt veel nadruk, terwijl de veranderlijkheid van individuele culturele identiteiten veronachtzaamd wordt (Eriksen 2010:178-181). De Mauritiaanse context leert echter dat de *agency* van actoren bepalend is voor het verschil tussen het starre multiculturele beleid en de soepele uitwerking ervan. Tevens is aan bod gekomen dat de nadruk op groepen het burgers moeilijk maakt om primair Mauritiaans te zijn. Het multiculturele beleid in Mauritius benadrukt onvoldoende de noodzaak van een sterke nationale identiteit, terwijl een solide etnische identiteit een dynamisch nationaal kader nodig heeft waarin rituelen en ceremonieën uiting kunnen geven aan een nationale identiteit (Modood 2007:149). In het volgende hoofdstuk wordt uiteengezet dat basisschoolleerlingen ook beïnvloed worden door het interculturele vertoog, waarbij Mauritius als een *creole island* wordt gepresenteerd. Tevens wordt getoond hoe Mauritianen met duale identificatie omgaan en dat de invloed van groepsdenken afneemt.

4. Mauritius als *creole island*

In dit hoofdstuk wordt getoond hoe kinderen geleerd wordt dat het noodzakelijk is om goed met anderen om te gaan. Er komt tevens aan bod hoe een nationaal narratief gecreëerd wordt dat een gedeelde geschiedenis centraal stelt. Ook de toenemende nadruk op individuele rechten duidt op een afkeer van particularisme. Kinderen gaan flexibel met categorisatie om en kunnen hierbij andere criteria gebruiken dan volwassenen. Hoewel in dit hoofdstuk naar voren komt dat Mauritianen elementen van een natie-specifieke, groepsoverstijgende cultuur delen, stuit het idee van de natie-staat als *creole island* op weerstand. Het interculturele ideaal is nog niet bereikt, maar wordt voorgesteld als iets wat nagestreefd dient te worden.



⁵⁰ Terwijl de census mensen die tot dezelfde natie-staat behoren opdeelt, toont een kaart als logo, waar het grondgebied eindigt en welk volk het zou toebehoren. Een kaart als logo is onmiddellijk herkenbaar en dringt diep door in de populaire verbeelding (Anderson 2006[1983]:174-175). Bovenstaand krachtig embleem is zelfs te vinden bij Grand Bassin, de belangrijkste pelgrimsplaats van Mauritiaanse hindoes.

⁵⁰ Foto genomen door de auteur, Grand Bassin, 14 februari 2015.

4.1 National Day

Feestdagen kunnen gerelateerd zijn aan etnische of religieuze groepen en uitingen zijn van banaal multiculturalisme (Ng Tseung-Wong Tak Wan en Verkuyten 2015b:683-684). Clavis erkent twaalf feestdagen (Clavis 2015). Alleen Labour Day en National Day overstijgen groepsgrenzen en worden door alle Mauritianen gevierd. National Day vindt plaats op 12 maart, de dag dat Mauritius onafhankelijk werd. Op 11 maart stond ik samen met 60 leerlingen uit *grade* vijf voor een afgesloten klaslokaal. De school was twee dagen gesloten geweest, omdat cycloon Haliba over het eiland trok. Het water stond op sommige plaatsen een meter hoog, waardoor de groepsleerkrachten te laat op school kwamen. “*Let’s go to the assembly*” roept de Chinees Mauritiaanse Kate, terwijl de regen met bakken uit de lucht valt. Enkele kinderen rillen in hun doorweekte witte polo’s. Op het plafond van de *assembly* ruimte prijken woorden als “*inquirers*” en “*risk takers*”, eigenschappen die aan zouden sluiten bij internationaal bewustzijn. De hoogste groepen staan in rijen, terwijl de jongere kinderen binnendruppelen. De mannelijke leerkrachten dragen zwarte pakken en hebben Mauritiaanse vlaggetjes op hun borst gespeld. De leraressen hebben traditionele kleding aan, voornamelijk felgekleurde “*churidars*”. Zowel hindoe- als moslimvrouwen dragen deze broeken, die wijd van boven, maar nauw bij de enkels zijn. Erboven dragen ze rijkversierde jurken. Ik trek mijn zwarte rok omlaag in de hoop mijn bergschoenen te verhullen. Uitgerekend vandaag was het onmogelijk om mijn zwarte leren schoenen te dragen, omdat de weg in een modderpoel veranderd is. Twee leerlingen lopen naar voren en nemen plaats naast de Mauritiaanse vlag, die prominent op het podium staat. De leerkrachten manen kinderen, die opgewonden fluisteren, tot stilte en delen vlaggetjes uit. Terwijl meneer Hamer, de directeur van de school, aan komt lopen met Etienne Sinatambou, de minister van buitenlandse zaken, regionale integratie en internationale handel klinken honderden kinderstemmen:

*“Glory to thee, Motherland,
O motherland of mine.
Sweet is thy beauty,
Sweet is thy fragrance,
Around thee we gather.
As one people,
As one nation,*

*In peace, justice and liberty.
Beloved country, may God bless thee,
For ever and ever”.*

De kinderen zwaaien uitgelaten met hun vlaggetjes en roepen driemaal “*hooray*”! De Mauritiaanse vlag wordt gehesen en de minister leest in het Frans de toespraak van de minister president voor. Hoewel niet iedere basisschool geëerd zal worden door het bezoek van een gezagsdrager, wordt op elke school dezelfde rede voorgelezen. Terwijl de kinderen teruglopen naar hun klassen, valt tussen alle Frans en Creools het woord “*cupcakes*” op. En inderdaad, de deur van *grade* vijf zwaait open en het onderhoudspersoneel deelt cupcakes met rode, blauwe, gele en groene sterretjes erop uit. Goku vraagt: “*are you also going to Champ de Mars tomorrow?*” Champ de Mars is de paardenrenbaan in de hoofdstad Port Louis, waar de officiële viering plaats zal vinden. Ik knik en vraag wat er allemaal te zien zal zijn. “*A lot of dances and mister Modi from India will come as well!*”⁵¹

National Day wordt gebruikt om verschillen tussen groepen te accentueren. Het representeren van de natie-staat als *fruit salad* stelt groepen in staat om voorouderlijke tradities en talen strategisch levendig te houden (Ng Tseung-Wong Tak Wan 2013:16). Het bezoek van de premier van India is illustratief voor de band die Mauritiaanse hindoes met hun ‘thuisland’ India zouden onderhouden. Meneer Modi bekeek inderdaad vele dansen. Elke etnische groep presenteerde namelijk haar traditionele dans, wat schoolkinderen confronteert met het gescheiden blijven van de verschillende etno-culturele elementen. Wellicht typerend voor hun positie in de Mauritiaanse samenleving, waren de creolen de laatste groep die hun traditionele dans toonden, de “*sega*”. Vervolgens werd omgeroepen: “*the sega was brought to Mauritius by slaves, but European and Asian elements were added. It now belongs to truly all Mauritians and shows that the country is a melting pot*”⁵². Om het idee van Mauritius als smeltkroes kracht bij te zetten, dansten vervolgens alle groepen die tezamen de *fruit salad* zouden vormen de “*sega*”.

⁵¹ Veldnotities, Moka, 11 maart 2015.

⁵² Veldnotities, Port Louis, 12 maart 2015.



⁵³ Op 11 maart wordt de onafhankelijkheid op scholen gevierd. National Day is één van de weinige feestdagen die door alle bevolkingsgroepen gevierd wordt.

4.2 Duale identificatie

Mauritius wordt voorgesteld als een *fruit salad* en als een *creole island*. Het idee van de natie staat als *fruit salad* is populair bij hindoes, moslims en Chinese Mauritianen, omdat zij een cultureel ‘thuisland’ kunnen claimen en profiteren van bijbehorende rechten en privileges. Volgens Eisenlohr is er sprake van “*a struggle for symbolic dominance over the shaping of Mauritianness in which those who lack claims to institutionalized ancestral cultures and ancestral languages with origins elsewhere are relegated to the margins of the nation*” (Eisenlohr 2006:7). Ten tijde van Eisenlohrs conclusie claimden creolen in mindere mate een voorouderlijke taal en cultuur, wat eraan bijdroeg dat zij een gemarginaliseerde plaats in de samenleving innamen. Creolen promootten toen het opgaan in de sociaal geconstrueerde nationale categorie van creool met het Creools als nationale taal en als “*common*

⁵³ Foto genomen door de auteur, Moka, 11 maart 2015.

denominator” (Eisenlohr 2006; Eriksen 1998; Ng Tseung-Wong Tak Wan 2013:16-19).

Creolen profiteren tegenwoordig ook van de voorstelling van de natie-staat als *fruit salad*. Dit multiculturele framework heeft bijvoorbeeld bijgedragen aan het erkennen van de Creoolse taal. Desondanks wordt het idee van Mauritius als *creole island* in toenemende mate bevorderd.

De voorstelling van de natie-staat als *fruit salad* gaat niet in tegen het idee dat iedereen Mauritiaans is. Echter, het multiculturele ideaal bekrachtigt het idee van gescheiden gemeenschappen, terwijl de notie van Mauritius als *creole island* vermenging centraal stelt. Beide discoursen trachten een antwoord te geven op de vraag hoe om te gaan met diversiteit. Het interculturele ideaal demonstreert de complexiteit rondom categorisatie en stelt groepsgrenzen meer fluïde voor dan de strikt gescheiden gemeenschappen, zoals de notie van de *fruit salad* propageert. De toename van het interculturele ideaal vindt echter niet zonder slag of stoot plaats, want creolisering kan beschouwd worden als een door macht beladen proces waarin actoren strijden om culturele en politieke hegemonie. Het idee van creolisering kan door hindoes opgevat worden als een poging om ze ‘als creolen’ te maken, een christelijke populatie met een minder sterk afgebakende voorouderlijke cultuur. Creolisering zou de culturele, religieuze en linguïstische tradities van hindoes veranderen door processen van culturele uitwisseling. Hindoes kunnen deze verandering beschouwen als een poging tot assimilatie, wat uiteindelijk zou kunnen zorgen voor het verdwijnen van onderscheidende etnische groepen (Eisenlohr 2006:64-65). Dit verklaart dat onder andere hindoes de voorstelling van Mauritius als *fruit salad* inzetten, terwijl creolen het idee van de natie-staat als *creole island* benadrukken.

Voorstanders van multiculturalisme, zoals Modood (2007), nemen echter niet aan dat er een tegenstelling zou bestaan tussen nationale en etnische *belonging*. Zij beargumenteren dat een duale identiteit nodig is waarin etnisch en religieus onderscheid gevestigd is binnen de context van nationale verbondenheid en gezamenlijke *belonging* (Modood 2007; Ng Tseung-Wong Tak Wan en Verkuyten 2015b:686). Blaze legt uit dat Mauritiaan en Telugu zijn elkaar niet hoeft uit te sluiten: “*I have the Telugu religion, but I also like to be a Mauritian, because in the other countries there are often wars between the different religions. In Mauritius we have all different religions, but we live in peace*”⁵⁴.

Ng Tseung-Wong Tak Wan en Verkuyten (2015b) deden onderzoek onder Mauritiaanse jongeren naar groepsidentificatie. Hoewel hindoe, moslim en creoolse jongeren

⁵⁴ Informeel gesprek, Moka, 29 maart 2015.

een hoge mate van etnische groepsidentificatie rapporteerden en zelfs een nog sterkere graad van religieuze groepsidentificatie, prefereerden de jongeren een duale identificatiekeuze⁵⁵. Wanneer het vertoog bestaat van ‘diversiteit is wie we zijn’, is het logisch dat nationale, etnische en religieuze identificatie als verenigbaar worden beschouwd (Ng Tseung-Wong Tak Wan en Verkuyten 2015b:686). Hoewel Gellner beweert dat twee mensen alleen tot dezelfde natie kunnen behoren als ze dezelfde cultuur delen (Geller 2006[1983]:6), doordringt diversiteit het normale leven in Mauritius, waardoor verschillen normaliseren. Banale uitingen van multiculturalisme, zoals feestdagen, kunnen ervoor zorgen dat ‘ze zijn zo anders dan wij’ beschouwd wordt als ‘we zijn allemaal anders’. Sociale cohesie hoeft dus geen uniformiteit of assimilatie te betekenen wanneer de identiteit van de natie-staat draait om diversiteit (Ng Tseung-Wong Tak Wan en Verkuyten 2015b:683-684).

4.3 “Common denominators” en “lakorite”

Eriksen (1998) gebruikt het concept “*common denominators*” om te tonen hoe Mauritianen het principe van de kleinste gemene deler gebruiken in sociale interactie tussen leden van verschillende etnische groepen. “*Common denominators*” zijn betekenisvol voor beide actoren en dragen bij aan wederzijdse interactie, wat conflicten kan voor- en overkomen (Eriksen 1998:18, 28). Naast het zoeken naar overeenkomsten gebruiken Mauritianen een vorm van sociale cohesie, “*lakorite*”, om vreedzaam samen te leven. Deze Creoolse term kent geen equivalent in het Frans of Engels, maar duidt op het goed om kunnen gaan met anderen, waar men ook woont en wie men ook als burens heeft (Ng Tseung-Wong Tak Wan en Verkuyten 2015b:683-684).

Kinderen komen onder andere middels boeken in aanraking met het idee dat het essentieel is om goed met anderen om te gaan. Met Greg, Sam en Shriya, allen hindoe, lees ik een verhaal over vooroordelen, waarin één van de hoofdpersonen opmerkt:

“now the whole country is like a house divided against itself. I do not think this is right. To me this small country of ours is just like a house, and all of us, Muslims, Hindus and Christians, are one big family living under the same roof. Like the

⁵⁵ Een duale identificatiekeuze kan nationaal-religieus (zoals Mauritaanse moslim) of nationaal-etnisch (zoals Mauritiaans creools) zijn.

children of the same family we may not be all alike – we may have different views and different customs – but that does not mean that we should hate one another. (...) There are good people and bad people everywhere, in all races and in all communities. (...) In a small country like ours, in a small house like ours, there is no room for intolerance and hate” (Ramdoyal 2009:45).

Shriya merkt op: “*we are all different, but we can be together*”. Greg vult aan: “*like in the world cup, there should be fair play. Even if we are white or dark colour, we should respect each other*”. Sam concludeert: “*we are all humans*”⁵⁶. Vooral die laatste uitspraak is illustratief voor het interculturele ideaal, omdat het beklemtoont wat iedereen deelt. Wanneer kinderen benoemen wat ze gemeenschappelijk hebben kan verrassende vereenzelviging ontstaan, zoals duidelijk wordt in de volgende paragraaf over creoolse identificatie.

4.4 Creool als zelfidentificatie

Creolen zijn mensen wiens voorouders uit Afrika afkomstig zijn of hebben gemengd bloed. Zij zijn overwegend katholiek (Eriksen 1998:15; Ng Tseung-Wong Tak Wan en Verkuyten 2015b:693). Met twee klassen maakte ik een sociogram en een schema waarbij de kinderen aangaven tot welke groepen ze zich rekenden⁵⁷. Ik was verbaasd over de hoeveelheid kinderen die zich als creools beschouwden, terwijl zij er niet Afrikaans of gemengd uitzagen en aangaven hindoe of moslim te zijn. Sam, een 9-jarige Mauritiaanse hindoe verklaarde: “*I am Creole, as I am born in Mauritius*”⁵⁸. In tegenstelling tot de omschrijving in de literatuur ziet deze jongen iedereen die in Mauritius geboren is als creools. Nikki, een 9-jarige Mauritiaanse hindoe gaf aan: “*I am not really Creole, I speak mostly French*”⁵⁹. Dit meisje beschouwt zich niet als creools, omdat ze de Creoolse taal nauwelijks spreekt. Jackson, een 9-jarige Mauritiaanse moslim koppelde bovenstaande ideeën: “*Creole are people who live in Mauritius, people who speak Creole*”⁶⁰. Deze leerlingen koppelen creools zijn aan hun nationaliteit en/of aan hun taal. Dit toont dat etniciteit op verschillende manieren geconstrueerd kan worden. Bovendien demonstreren deze leerlingen de conceptuele

⁵⁶ Informeel gesprek n.a.v. een lees- en schrijfpodricht, Moka, 27 april 2015.

⁵⁷ Zelfklassificatie door leerlingen, Moka, 20 en 26 februari 2015.

⁵⁸ Veldnotities, Moka, 20 februari 2015.

⁵⁹ Veldnotities, Moka, 20 februari 2015.

⁶⁰ Veldnotities, Moka, 20 februari 2015.

moeilijkheid van het afbakenen van groepen als etnisch, cultureel of religieus. Deze kinderen tonen dat etniciteit een sociaal construct is. Volgens de census zouden zij immers niet tot de categorie creool gerekend worden, maar zij gaan dynamisch met groepsgrenzen om.

Deze bevinding is zeer interessant, omdat kinderen in aanraking komen met het negatieve imago van de creoolse gemeenschap en van Creools als taal. Onderzoek van Ng Tseung-Wong Tak Wan en Verkuyten (2015b) toont dat hindoe- en moslimjongeren niet alleen hun eigen gemeenschap positiever waarderen, maar ook negatiever zijn ten opzichte van creoolse jongeren in het bijzonder. Hindoes en moslims evalueren creolen ook negatief wanneer het op partnerkeuze aankomt. Hindoes trouwen liever met een moslim, dan met een creool, ondanks dat Mauritianen trouwen met een moslim als gecompliceerd beschouwen, omdat het bekering vereist⁶¹. Ook moslims trouwen liever met hindoes dan met creolen (Ng Tseung-Wong Tak Wan en Verkuyten 2015b:692).

Kinderen komen al op jonge leeftijd in aanraking met het negatieve beeld van Creools als taal. Meneer Hamer, de directeur van Clavis, vertelde dat een leerkracht Creools sprak met een Chinees Mauritiane jongen uit één van de laagste groepen: *“she said: “do your mummy and daddy speak Creole?” “No, French”. And all this conversation took place in Creole. So she said: “and grandma and grandpa, what do they speak at home?” “French”, straight away”*⁶². Al op jonge leeftijd heeft deze jongen in de gaten dat Frans een hogere status heeft dan Creools. Creools wordt door veel Mauritianen als slecht Frans beschouwd (Eriksen 1998:87). Ook hier zijn kinderen zich van bewust. De 10-jarige Mauritiane hindoe Maya vertelt: *“I speak English with my parents, but Creole with the maid. She doesn’t speak any other languages. Creole is bad. French was the language when the French were here, but Creole got mixed up”*⁶³.

Hoewel Creools door 80 procent van de Mauritianen wordt gesproken (Ng Tseung-Wong Tak Wan 2013:23), wordt het geassocieerd met de creoolse gemeenschap (Eriksen 1998:87). Creolen nemen een achtergestelde positie in, waardoor Creools beschouwd wordt als de taal van een lage klasse. De uitspraak van Maya verwijst hier ook naar. Samen met lokale wetenschappers heeft Eisenlohr (2006) gesprekken van mensen afkomstig uit alle lagen

⁶¹ Informeel gesprek met een Mauritiane groepsleerkracht van Clavis, Moka, 23 februari. Informeel gesprek met een niet-Mauritiane groepsleerkracht, Moka, 26 februari 2015. Informeel gesprek met de ouders van Blaze, Moka, 1 maart 2015. Interview met de directeur van Clavis, Nicholas Hamer, Moka, 13 maart 2015. Informeel gesprek met een Mauritiane groepsleerkracht, Moka, 2 april 2015. Informeel gesprek met een Mauritiane groepsleerkracht die moslim geworden is, La Cambuse, 8 april 2015.

⁶² Interview met directeur van Clavis Nicholas Hamer, Moka, 13 maart 2015.

⁶³ Veldnotities, Moka, 13 maart 2015.

van de samenleving opgenomen en uitgeschreven. De stukken tekst zijn woord voor woord onderverdeeld in Hindi, Bhojpuri en Creools. Door te laten zien wanneer mensen van taal veranderen en wanneer ze overstappen van het formeel gebruiken naar het informeel benutten van een bepaalde taal, toont Eisenlohr hoe mensen taal gebruiken om sociale afstand of nabijheid te creëren en om zich sociale status te doen toekomen (Eisenlohr 2006: 111-167).

Creools wordt in informele situaties gebruikt. Een gesprek starten in het Creools is volgens een Mauritiaanse groepsleerkracht echter een delicaat proces. Iemand aanspreken dient in het Frans te gebeuren, waarna het gesprek kan worden voortgezet in het Creools. Ook al weet een individu dat zijn gesprekspartner vloeiend Creools spreekt, een gesprek in het Creools starten zou impliceren dat de ander geen Frans kan en dus laagopgeleid is⁶⁴. Het paradoxale aan deze situatie is dat ook hoogopgeleide Mauritianen, die een respectabele positie innemen, zoals de familie van Blaze, met hun familie en vrienden Creools spreken. Kinderen die Clavis bezoeken, komen uit gegoede families. Zij zijn zich ervan bewust dat creolen en de Creoolse taal een negatieve connotatie kennen, maar identificeren zich desondanks als creool. Dit toont niet alleen de complexiteit van categorisatie, maar ook dat kinderen fluide met hun identiteit omgaan.

Dat kinderen die volgens de census niet tot de algemene populatie gerekend zouden worden zich als creool identificeren kan verklaard worden door de toegenomen aandacht voor de Creoolse taal en de pogingen die ondernomen worden om de positie van creolen te verbeteren. Zo werd in 2008 een wetsvoorstel voor gelijke kansen aangenomen en wordt de Creoolse taal sinds 2012 erkend (Ng Tseung-Wong Tak Wan 2015b:694). De Creoolse taal kan niet alleen als optionele taal op overheidsscholen geleerd worden, maar is ook in het dagelijks leven zichtbaarder geworden doordat steeds meer advertenties in het Creools zijn⁶⁵. Er kan zodoende worden gesteld dat creool als etniciteit in opkomst lijkt te zijn. Bovendien lijkt de focus van groepsdenken naar individuele rechten te verschuiven.

4.5 Individuele rechten

Geconfronteerd met een *de facto* situatie van etnisch en cultureel pluralisme, zoals in Mauritius, kan de staat beschuldigd worden van onrechtvaardigheid wanneer het gelijkheid en wanneer het behoud van verschil promoot. Als de staat gelijke rechten en plichten benadrukt,

⁶⁴ Informeel gesprek met een Mauritiaanse groepsleerkracht, Moka, 25 februari 2015.

⁶⁵ Interview met de directeur van Clavis, Nicholas Hamer, Moka, 13 maart 2015.

kunnen groepsleden ervaren dat hun cultureel onderscheid onvoldoende gerespecteerd wordt. Aan de andere kant, als de dominante groep culturele verschillen accentueert en van verschil iets positiefs maakt, kunnen leden van minderheidsgroepen ervaren dat ze actief gediscrimineerd worden (Eriksen 2010:175). Ondanks dat de overheid in Mauritius verschil accentueert, ligt de nadruk in toenemende mate op individuele rechten en plichten (Ng Tseung-Wong Tak Wan en Verkuyten 2015b:689). Om te illustreren dat de focus van groepsdenken naar individuele rechten en plichten verschuift, zet ik twee toonaangevende rechtszaken uiteen.

De Muslim Personal Law werd geïntroduceerd ten tijde van de Britse overheersing en stelde moslims in staat islamitische wetten toe te passen bij familieaangelegenheden. Een consequentie van de wet was dat het voor vrouwen bijna onmogelijk, maar voor mannen relatief gezien gemakkelijk was om te scheiden. Halverwege de jaren 80 bleek het verzet tegen deze wet significant, ook onder Mauritiaanse moslims. Zij beargumenteerden dat ze net als andere Mauritiaanse burgers het recht hebben om gelijk behandeld te worden. De wet werd afgeschaft, wat toont dat universalistische principes het winnen van particularisme (Eriksen 1998:172).

De tweede rechtszaak die de verschuiving van groepsdenken naar individuele rechten en plichten laat zien draait om het recht op onderwijs. Ten tijde van de onafhankelijkheid waren er meer Rooms-Katholieke middelbare scholen dan overheidsscholen. Voor deze scholen moest schoolgeld betaald worden. In de jaren 70 voerde de overheid gratis onderwijs in, maar had de hulp van de Rooms-Katholieke scholen nodig om het project te doen slagen. Deze scholen zouden gesubsidieerd worden door de overheid op voorwaarde dat ze 50 procent van hun plaatsen zouden openstellen voor niet-Rooms-Katholieke leerlingen. De overige 50 procent zou uit Rooms-Katholieke studenten bestaan, om het specifieke karakter van de scholen te laten voortbestaan (Ng Tseung-Wong Tak Wan en Verkuyten 2015b:689; Southern African Legal Information Institute 2004). Deze overeenstemming werd in 2004 betwist in het Supreme Court door Suttuhdeo Tengur namens zijn 11-jarige hindoe dochter. Hij betoogde dat zijn dochter gediscrimineerd werd, omdat zij een ongelijke kans had om toegang te krijgen tot een Rooms-Katholieke school. Het Supreme Court stelde meneer Tengur in het gelijk en beargumenteerde dat het reserveren van plaatsen ongrondwettelijk is (Ng Tseung-Wong Tak Wan en Verkuyten 2015b:690).

Dit voorbeeld toont dat Mauritianen kwesties die gerelateerd zijn aan religieuze affiliaties actief bevragen middels het rechtssysteem. Het multiculturele beleid stelt de waarde

van religieuze gemeenschappen centraal, maar wordt gedomineerd door het principe van individuele rechten. Het gelijk behandelen van burgers kan worden gezien als “*the great leveling agent within the Mauritian society*” (Dinan, Nababsing en Mathur 1999:83) en zou door Eriksen (1998) als een “*common denominator*” beschouwd kunnen worden. Hierdoor kunnen potentiële conflicten vreedzaam worden opgelost. Bovenstaande voorbeelden tonen dat de focus op groepsdenken, wat centraal staat bij het idee van Mauritius als *fruit salad*, afneemt. Kinderen groeien op in een samenleving waarin individuele rechten en plichten domineren en worden beïnvloed door de notie van gelijkheid die hiermee gepaard gaat.

4.6 Musea

Ook in musea staat het idee van gelijkheid in toenemende mate centraal. Met *grade zes* bezocht ik Aapravasi Ghat in Port Louis. Bij binnenkomst staat op een bruin bord in witte letters geschreven:

“this site symbolizes the story of the more than 462.000 indentured labourers, the vast majority from India but also from China, the Comoros, Madagascar, Mozambique, South East Asia and Yemen inter alia, who were recruited to work on sugar plantations in Mauritius. The Aapravasi Ghat is where the ancestors of almost 70% of the Mauritian population arrived on the island from 1849 to 1920’s”⁶⁶.

“Wow”, zegt de 10-jarige Priya, “*I thought they just came from India*”. “*No, my great grandparents also arrived here from China*” vult Tracy aan. Ze worden tot stilte gemaand door de gids. “*Welcome to Aapravasi Ghat. This site is a UNESCO World Heritage Site since 2006, because about seventy percent of our ancestors arrived here. Aapravasi Ghat means landing place of immigrants in Hindi, because most people who arrived here came from India. I will divide you in groups and take you through the museum quickly, because there are other school groups waiting. We will also visit the outside, where you can see the harbour and the stairs, where the immigrants first put their feet on Mauritian soil*” legt de energieke

⁶⁶ Veldnotities, Port Louis, 28 februari 2015. Deze dag bezocht ik het museum individueel. Op 30 april keerde ik terug met 64 leerlingen uit *grade zes* van Clavis.

gids uit. De blanke Lewis trekt een gek gezicht en merkt op *“it’s like Ellis Island here”*⁶⁷. Ook na drie maanden sta ik nog steeds versteld over het internationaal bewustzijn en de brede kennis waar sommige leerlingen over beschikken. In sneltreinvaart gaan we het museum door, wat jammer is, want slechts drie leerlingen gaven aan er eerder te zijn geweest. De kinderen luisteren geïnteresseerd en maken aantekeningen. *“Since 2001 is the second of November a public holiday. Who knows what we celebrate than?”* vraagt de gids. Het merendeel van de handen gaat de lucht in. Ondanks dat ze haar hand niet heeft opgestoken, krijgt Katrina de beurt. *“The abolition of slavery”* gokt ze. Deze leerling komt uit India en is pas een paar maanden in het land. De gids veronderstelt waarschijnlijk dat Katrina Mauritiaans is, want ze kijkt haar afkeurend aan en antwoordt zelf *“the arrival of the indentured labourers”*. *“I knew that”* merkt de 10-jarige Luke op. *“Okay”*, reageert de gids, *“the next hard question is for you. Why is it celebrated on the second of November?”* Luke speurt om zich heen in de hoop het antwoord op één van de bordjes te kunnen lezen. *“On two November 1834 the first 751 immigrants arrived from Calcutta”* legt de gids uit. Aisha steekt haar hand op en vraagt *“why did all these people come here to work?”* De gids kijkt Katrina aan, die even geleden het verkeerde antwoord gaf. *“Well, this has to do with the abolition of slavery. Because the slaves were freed, there was a shortage of labour. So people from several countries were hired to work on the sugar estates here”* zet de gids uiteen⁶⁸.

De gids expliciteert hier het verband tussen de afschaffing van de slavernij en de komst van contractarbeiders. Een Truth and Justice Commission werd in 2009 opgezet om aanbevelingen over dit gecombineerde erfgoed te doen (Truth and Justice Commission 2011). Het oprichten van deze commissie was een gevolg van de etnische rellen van 1999. De dood van de creoolse zanger Kaya in hechtenis veroorzaakte toen gewelddadigheden tussen creolen en hindoes. In navolging hiervan zijn creolen zich gaan profileren als onderscheidende gemeenschap en werd de overheid gedwongen om de achtergestelde positie van creolen te verbeteren, zoals beschreven wordt in hoofdstuk drie. Het oprichten van de Truth and Justice Commission was een antwoord van de overheid op de vraag hoe om te gaan met het erfgoed van slavernij en contractarbeid en kan worden beschouwd als een vreedstichtende strategie die beide gemeenschappen tevreden zou moeten stellen (Ng Tseung-Wong Tak Wan en Verkuyten 2015b:693-694). Het onderzoeken van de geschiedenis is nodig

⁶⁷ Ellis Island is een klein eiland in de haven van New York waar tussen 1892 en 1954 meer dan 12 miljoen immigranten de Verenigde Staten binnenkwamen. Er is nu een museum gevestigd (Liberty Ellis Foundation 2015).

⁶⁸ Veldnotities, Port Louis, 30 april 2015.

om haar te kunnen erkennen en achter zich te kunnen laten, zodat verzoening, sociale rechtvaardigheid en nationale eenheid mogelijk worden (toenmalige premier Ramgoolam in Truth and Justice Commission 2011:7).

Torabully (2014) stelt dat de Truth and Justice Commission de gedeelde geschiedenis van slavernij en contractarbeid bij elkaar brengt. Deze gebeurtenissen zijn van elkaar gescheiden doordat het verschillende bevolkingsgroepen betreft. Ook wordt er een onderscheid gemaakt doordat slavernij onvrijwillig was, terwijl contractarbeiders een keuze kenden en betaald kregen (Torabully 2014). De Truth and Justice Commission (2011) stelt echter dat beide ontwikkelingen met elkaar verbonden zijn doordat contractarbeid het gevolg was van de afschaffing van de slavernij. Bovendien leefden ook de contractarbeiders onder zeer slechte omstandigheden (Torabully 2014; Truth and Justice Commission 2011:1-3). Tegenwoordig kennen Aapravasi Ghat en Le Morne dezelfde status. Le Morne is een peninsula in het zuidwesten van Mauritius dat gekenmerkt wordt door een 556 meter hoge rots. Tijdens de 19^e eeuw verstopten weggelopen slaven zich hier. Op 1 februari 1835 beklommen politieagenten de berg om de slaven te vertellen dat de slavernij was afgeschaft. De slaven misvatten hen intenties en sprongen hun dood tegemoet (Johnson, Sheth en Ollier 2010:9-10). Net als Aapravasi Ghat, staat ook Le Morne sinds 2008 op de werelderfgoedlijst. Eveneens wordt 1 februari erkend als officiële feestdag. Door Aapravasi Ghat en Le Morne en de feestdagen die aan deze iconen gerelateerd zijn dezelfde status toe te kennen worden conflicten over de hiërarchie vermeden en ontstaat er ruimte voor begrip tussen de verschillende segmenten van de Mauritiaanse populatie (Torabully 2014).

Torabully (2014) beweert dat “*transculturalism*” de juiste visie is voor Aapravasi Ghat en Le Morne. Het voorvoegsel ‘trans’ omvat het element van voorbij bestaande categorieën te gaan. Het refereert niet naar een bewustzijn dat zich afsluit op basis van een geïsoleerde identiteit, maar juist naar het begrip dat door de overgang tussen twee culturen centraal komt te staan (Torabully 2014). Torabully bouwt hier voort op de door hem bedachte term “*coolitude*”, wat verwijst naar een transcultureel proces waarbij cultuur niet-essentialistisch gepresenteerd wordt (Bragard 2005:223). “*Coolitude*” is afgeleid van koelie, de term die voor contractarbeiders gebruikt werd. Zij waren afkomstig uit verschillende landen en ondergingen een identiteitsverandering, door hun verhuizing en doordat zij met mensen met uiteenlopende culturele achtergronden in aanraking kwamen. “*Coolitude*” verwijst naar meerdere kruispunten: tussen culturen, erfgoed, plaatsen, generaties en gender. Net als bij het begrip “*transculturalism*” staan creatieve uitwisseling en het veranderen van identiteiten centraal

(Bregard 2005:219-231). “*Coolitude*” sluit dus aan bij het idee van de natie-staat als *creole island*, omdat het de culturele, linguïstische en sociale interactie tussen migranten benadrukt. In musea als Aapravasi Ghat komen kinderen in aanraking met het werk van Torabully en de gelijke status van Aapravasi Ghat en Le Morne. Hier leren ze dat slavernij en contractarbeid beiden het gevolg waren van exploitatie door een koloniaal systeem (Torabully 2014). Het benadrukken van de overeenkomsten tussen groepen kan bijdragen aan wat Gadamer (1975) een “*fusion of horizons*” noemt. Kinderen leren dat wat ze eerder voor waar aannamen bij het evalueren van culturen gezien kan worden als één van de mogelijkheden om naar de voorheen onbekende cultuur te kijken (in Taylor 1992:67).



⁶⁹ De leerlingen luisteren geïnteresseerd naar de gids, tijdens ons bezoek aan Aapravasi Ghat.

⁶⁹ Foto genomen door de auteur, Port Louis, 30 april 2015.

4.7 Op weg naar een post-etnische samenleving?

Ng Tseung-Wong Tak Wan en Verkuyten (2015b) beschrijven dat ‘wat iemand Mauritiaans maakt’ door jongeren vaak aangevuld wordt met de notie respect te tonen voor andere religieuze en culturele groepen, zoals kinderen middels het principe van “*lakorite*” geleerd wordt. Jongeren benoemen echter ook dat het vermengen van culturele tradities als typisch Mauritiaans beschouwd wordt. Een 17-jarige hindoe jongen benoemt bijvoorbeeld:

“if we consider Mauritius, we find that despite the different ethnic groups, religions, etc. there has been a blending of the different cultures so that there is the emergence of Mauritian culture. This Mauritian culture is characterized by shared values and in some manner way of thinking. Other examples include the methods of cooking. So typically a Mauritian is somebody who belongs to this shared Mauritian culture”
(in Ng Tseung-Wong Tak Wan en Verkuyten 2015b:683).

Mauritianen delen de Creoolse taal, kleding, eten, muziek en dans (Nave 2000:330, 347; Ng Tseung-Wong Tak Wan en Verkuyten 2015a:439). Een gedeelde Mauritiaanse cultuur kan ontstaan doordat wijken en scholen etnisch gemengd zijn (Eriksen 1998:186). Doordat er voor privéscholen schoolgeld betaald moet worden, is de toegang gerelateerd aan klasse. Op Clavis zijn relatief veel blanke en Chinees Mauritiaanse leerlingen aanwezig, terwijl moslims en creolen ondervertegenwoordigd zijn⁷⁰. Desondanks brengt onderwijs kinderen met verschillende achtergronden met elkaar in contact en draagt het bij aan het ontstaan van historisch bewustzijn dat groepsdenken overstijgt. Geografische mobiliteit en consumentisme dragen bij aan het versterken van interetnische informele netwerken. Mondialisering zorgt voor toenemende consumptie van buitenlandse “*commodities*” en bevordert bewustzijn van cultureel verschil, dat niet gebaseerd is op etnische lijnen. Bovendien moedigt internationale integratie, onder andere door migratie en toerisme, het ontstaan van een Mauritiaanse identiteit aan (Eriksen 1998:186).

⁷⁰ Zelfclassificatie door leerlingen, Moka, 20 en 26 februari 2015. Volgens de census maken moslims 16 procent van de bevolking uit (Ng Tseung-Wong Tak Wan 2013:18; Ng Tseung-Wong Tak Wan en Verkuyten 2015b:697). In de twee klassen waar ik een sociogram van heb gemaakt was 12 procent moslim. In sommige andere klassen zaten echter helemaal geen moslims. Het percentage creoolse leerlingen heb ik niet vast kunnen stellen, omdat kinderen zich als creool identificeerden, terwijl zij volgens de census niet tot de algemene populatie gerekend zouden worden. Afgaand op het uiterlijk van de leerlingen stel ik echter vast dat relatief weinig creoolse leerlingen Clavis bezoeken.

Eriksen (1992, 1997) beargumenteert dat Mauritius op weg is om een post-etnische gemeenschap te worden, omdat moderniseringsprocessen ervoor zouden zorgen dat non-etnische vormen van zelfidentificatie in Mauritius zouden gaan overheersen (in Nave 2000:331). De actoren zelf erkennen echter niet altijd de processen van culturele homogenisering. Mauritianen kunnen benadrukken hoe verschillend zijn ze, terwijl ook bovenstaande homogeniseringsprocessen geobserveerd worden (Eriksen 1998:20). Kinderen worden onder andere middels boeken geleerd dat het interculturele ideaal nog niet bereikt is. Het boek 'The Story of Mauritius as told to my Grandchildren' toont in stripvorm dat de verschillende gemeenschappen gescheiden blijven, maar sluit af met "*one fine day, you will see, we shall no longer speak of what divides communities and people. Rather, we shall proclaim in unison: "We are all equal: we are all Mauritians"*" (De l'Estrac 2009:40). Dit boek demonstreert kinderen dat het interculturele ideaal iets is wat nagestreefd dient te worden, maar wat nog geen realiteit is.

In dit hoofdstuk is duidelijk geworden dat er in toenemende mate afstand wordt genomen van groepsdenken. De Mauritiaanse context leert dat individuele rechten en plichten domineren, doordat de bevolking het recht eist om gelijk behandeld te worden. Net als in het vorige hoofdstuk wordt duidelijk dat de *agency* van actoren cruciaal is voor de uitwerking van het multiculturele beleid. Er moet rekening gehouden worden met de behoeften van de bevolking in het bepalen van de verhouding tussen particularisme en universalisme. Op basis van het museumbezoek kan gesteld worden dat de overheid een gedeelde geschiedenis recreëert om harmonie tussen bevolkingsgroepen te promoten. Terwijl de overgang van een agrarische naar een industriële samenleving de opkomst van exo-educatie vereiste, wat het ontstaan van culturele homogeniteit binnen een natie-staat faciliteerde (Gellner 2006[1983]:33-34), is er nu sprake van een zoektocht naar manieren waarop exclusiviteiten vertaald kunnen worden naar natie-specifieke, maar inclusieve stijlen van participatie (Schiffauer et al 2004:3). Het identiteitsvormende doel van onderwijs dat plaatsvindt binnen het kader van de natie-staat wordt ondersteund door musea die de confrontatie met een nationaal narratief faciliteren. Het vertoog rondom diversiteit is echter sterk. Hierdoor kan verschil worden genormaliseerd en worden nationale, religieuze en etnische identificatie als verenigbaar beschouwd. Deze bewering lijkt in tegenspraak met het vorige hoofdstuk, waarin gesteld werd dat mensen het lastig vinden om primair Mauritiaans te zijn. Uit dit hoofdstuk blijkt echter dat multiculturalisme ruimte biedt voor het ervaren van meerdere identificaties. Bovendien hoeven deze identificaties elkaar niet uit te sluiten. Identificatie als creool lijkt in

opkomst. Kinderen rekenen zich tot deze groep, omdat zij de Mauritiaanse nationaliteit hebben of omdat zij de Creoolse taal spreken, ondanks dat zij zich bewust zijn van het negatieve imago van creolen als gemeenschap en van de Creoolse taal. Kinderen gebruiken dus andere criteria dan volwassenen, die categoriseren op basis van afkomst. Hoewel kinderen fluïde met groepsgrenzen omgaan, toont het volgende hoofdstuk dat bepaalde omstandigheden ervoor kunnen zorgen dat categorisatie ook voor hen belangrijk wordt.

5. Omstandigheden waaronder nationaliteit of etniciteit een belangrijk onderdeel van identiteit kunnen worden

In dit hoofdstuk wordt uiteengezet hoe *expat* kinderen het leven in Mauritius ervaren. Terwijl voor deze kinderen nationaliteit een belangrijk onderdeel van hun identiteit uitmaakt, ervaren Mauritiaanse leerlingen hun religie als essentieel. Religieuze verschillen kunnen worden ingezet bij ruzies en leiden tot polarisatie. De gegoede klasse waar de kinderen van Clavis toe behoren draagt echter bij aan een gedeelde achtergrond.



⁷¹ Deze foto toont de diversiteit van de leerlingen die deelnemen aan het schoolkamp van Clavis.

⁷¹ Foto genomen door de auteur, La Cambuse, 8 april 2015.

5.1 Nationalisme

Kinderen van *expats* geven aan zich bewust te worden van hun nationaliteit wanneer ze in het buitenland zijn. De 10-jarige Steven, die het grootste gedeelte van zijn leven in het Verenigd Koninkrijk doorbracht meldt: “*when I go back to England, people see me as being half-Mauritian already, while in Mauritius it’s like I am still English*”⁷². Kinderen als Steven worden Third Culture Kids genoemd, wat Pollock (1988) omschrijft als individuen die een belangrijk gedeelte van hun jeugd in een andere cultuur dan die van hun ouders hebben doorgebracht. Hierdoor hebben zij een gevoel van verbondenheid ontwikkeld met verschillende culturen, terwijl zij tegelijkertijd geen enkele cultuur als de hunne zouden kunnen claimen (in Fail, Thompson en Walker 2004:320).

Third Culture Kids groeien dus op in een andere cultuur, wat ervoor kan zorgen dat kwesties rondom identiteit en *belonging* als problematisch worden ervaren. Cultuur bestaat immers uit idealen, waarden en aannames over het leven, wat gedrag stuurt. Welke culturele waarden als belangrijk en welk gedrag als passend beschouwd wordt verschilt per plaats. Een verhuizing kan Third Culture Kids zodoende confronteren met de vraag wie ze zijn (Fail, Thompson en Walker 2004:321-324). Steven omschrijft dat mensen hem identificeren in termen van de ander. Dit kan verklaard worden doordat het gedrag wat deze kinderen hebben geleerd in de cultuur waarin ze opgroeien, niet als passend hoeft te worden beschouwd in de cultuur van hun ouders. De 10-jarige Percy is geboren in India, maar groeide op in Mauritius. Hij vertelde dat zijn tante benoemde dat mensen op straat konden herkennen dat hij buiten India was opgegroeid. Ondanks dat mensen uit India en Mauritius niet te onderscheiden zijn, werd dit duidelijk door zijn houding en zijn manier van lopen. Percy staat op en loopt zelfverzekerd en in een rechte lijn op een onzichtbaar doel af. “*So when I walk like this people recognize that I didn’t grow up there, although I have an Indian passport*” vat hij samen⁷³.

⁷² Informeel gesprek n.a.v. “*photo elicitation*”, Moka, 18 maart 2015. De kinderen namen foto’s mee van wat zij als typisch Mauritiaans ervaren. De afbeeldingen toonden voornamelijk de stranden, het weer en tropische planten en dieren. Deze foto’s gebruikte ik om tot een gesprek te komen over het ervaren van het leven in Mauritius.

⁷³ Informeel gesprek n.a.v. “*photo elicitation*”, Moka, 18 maart 2015.



⁷⁴ Net als de kinderen van *expats*, word ook ik juist in het buitenland geconfronteerd met mijn nationaliteit. Hier luisteren we staand naar het Wilhelmus. Sommige kinderen hebben hun hand op hun hart. Het leren over en respecteren van alle volkeren is een belangrijk element van “*international mindedness*”, zoals gepromoot wordt op Clavis. Op het plafond prijken de houdingen die bij deze vorm van onderwijs horen.

Het onderzoek van Fail, Thompson en Walker (2004) naar het ervaren van identiteit en *belonging* onder volwassenen die als kind op verschillende plaatsen gewoond hebben toont een dubbelzinnig beeld. De onderzoekers beschrijven dat deze volwassenen marginaliteit kunnen ervaren en het gevoel kunnen hebben nergens thuis te zijn, zelfs wanneer ze weer langdurig in hun land van herkomst leven (Fail, Thompson en Walker 2004:332-333). Uit mijn gesprekken met kinderen van *expats* gaf alleen Steven aan “*nostalgic*” te zijn en het verhuizen als een “*loss*” te ervaren. In minder extreme mate toonden kinderen die veel verhuisd zijn dat zij het vervelend vinden om steeds te moeten wennen. De 9-jarige Sarah komt uit Europa, maar groeide op in vier andere landen. Over verhuizen stelt zij: “*I like it a lot, because I can see lots of places. But the thing I don’t really like is that each four years, it’s the time I got adapted to this place, (...) that’s when I need to go away*”⁷⁵. Telkens

⁷⁴ Foto genomen door een medewerker van Clavis, Moka, 30 april 2015.

⁷⁵ Informeel gesprek, Moka, 19 maart 2015.

wanneer kinderen als Sarah vriendjes gemaakt hebben en hun omgeving hebben leren kennen is het tijd om weer te vertrekken. Tevens benoemen kinderen dat ze hun familie in hun land van herkomst missen⁷⁶.

Fail, Thompson en Walker (2004) tonen echter ook dat de volwassenen die zij interviewden hun multiculturele identiteiten in hun voordeel kunnen gebruiken en dat ze het gevoel kunnen hebben zich op meerdere plaatsen thuis te voelen. Bovendien ervaren deze volwassenen de mogelijkheid om zich snel aan te passen en genieten zij van de voordelen om “*a part and yet apart*” te zijn van een plaats (Fail, Thompson en Walker 2004:333). Kinderen benoemen voordelen van het opgroeien in een andere cultuur die bij deze bevindingen aansluiten. Percy beweert bijvoorbeeld dat hij vaker zou willen verhuizen “*so that I can see how other people live in other countries, their cultures and religions*”⁷⁷. Dit pluspunt van het vele verhuizen wordt door kinderen het meest genoemd⁷⁸. Het toont dat kinderen zich bewust zijn van de bijzondere positie waarin ze verkeren. Zelfs een leerling als Steven ziet de voordelen van verhuizen in: “*in England I wouldn't have so many contacts and friends. Secondly my knowledge wouldn't be as big and broad*”⁷⁹. Kinderen die opgroeien in een andere cultuur dan die van hun ouders worden zich dus juist in het buitenland bewust van hun nationaliteit. Zij zien de voor- en nadelen van het vele verhuizen in en zijn zich bewust van de bijzondere positie die zij innemen.

5.2 Religieuze identificatie

Terwijl kinderen van *expats* hun nationaliteit centraal stellen, benadrukken Mauritiaanse leerlingen hun religie. Cenny, die moslim is, meldt bijvoorbeeld dat zijn religie voor hem belangrijker is dan zijn nationaliteit: “*I follow Islam more than my nationality, because when we die we are asked three questions. If you make a mistake you don't go to heaven*”⁸⁰. De angst niet in de hemel te komen zorgt ervoor dat Cenny zich op zijn geloof richt. Ondanks dat de oudste gemeenschappen religieus waren en het afbrokkelen hiervan bijdroeg aan de

⁷⁶ Informeel gesprek met een leerling uit India, Moka, 23 februari 2015 en 2 april 2015. Informeel gesprek n.a.v. “*photo elicitation*” met vijf leerlingen, Moka, 18 maart 2015. Informeel gesprek met een leerling uit Europa, Moka, 19 maart 2015. Informeel gesprek met een leerling uit Azië, 20 maart 2015.

⁷⁷ Informeel gesprek n.a.v. “*photo elicitation*”, Moka, 18 maart 2015.

⁷⁸ Informeel gesprek met een leerling uit India, Moka, 23 februari 2015 en 2 april 2015. Informeel gesprek n.a.v. “*photo elicitation*” met vijf leerlingen, Moka, 18 maart 2015. Informeel gesprek met een leerling uit Europa, Moka, 19 maart 2015. Informeel gesprek met een leerling uit Azië, 20 maart 2015.

⁷⁹ Informeel gesprek n.a.v. “*photo elicitation*”, Moka, 18 maart 2015.

⁸⁰ Informeel gesprek, Moka, 18 februari, 24 februari en 1 april 2015.

opkomst van nationale verbondenheid (Anderson 2006[1983]:12-19), geeft Cenny aan dat zijn geloof voor hem belangrijker is dan zijn nationaliteit. Het centraal stellen van hun religie door kinderen als Cenny wijst op het belang van etnische gemeenschappen die zich kunnen presenteren als onderscheidend van andere groepen. Religie confronteert kinderen dus met het idee van de natie-staat als *fruit salad*, omdat het duidelijk maakt wie in- en uitgesloten wordt.

Vooraf voor moslimleerlingen maakt de islam een belangrijk onderdeel van hun identiteit uit. Medeleerling Spicky vertelt dat moslimkinderen het belang van religie leren van hun ouders, in de moskee die hij elke dag bezoekt en in de “*madrassah*” waar hij zaterdag heen gaat⁸¹. Kinderen die hindoe of christen zijn kennen geen religieuze school. Bovendien bezoeken zij de tempel of kerk met feestdagen en niet elke dag zoals Spicky⁸². Moslimkinderen zijn zich sterk bewust van hun religie. *Grade* vijf liet ik een boekje maken over ‘wie ik ben’. Van de drie moslims in de klas expliciteerden er twee trots te zijn op hun religie, terwijl alle andere kinderen hun geloof niet noemden⁸³.

Dat kinderen zich bewust zijn van verschillen tussen groepen blijkt wanneer zij religieuze verschillen gebruiken om anderen te kwetsen, wat gebeurt door leerlingen van alle religieuze groepen. Tijdens een toneelopdracht gaven hindoeleerlingen aan dat zij getreiterd worden met olifantengod Ganesh. Greg, een 9-jarige hindoeleerling van Clavis vertelt: “*a small girl said her God is the enemy of my God and that Ganesh is the enemy*”⁸⁴. Deze toneelopdracht was niet alleen zinvol om tot een gesprek te komen over het inzetten van religieuze verschillen bij conflicten. Ik had de opdracht gegeven dat twee kinderen moslimleerlingen zouden spelen die twee hindoeleerlingen zouden pesten. De kinderen veranderden het scenario en lieten twee christenen de leerlingen die hindoes speelden pesten. De leerlingen pasten de narratieve lijn intuïtief aan om een voorstelling neer te kunnen zetten die door hen reëel werd geacht. Zij hebben een beeld van hoe de werkelijkheid is en dus van hoe de verhoudingen in het toneelstuk zouden moeten zijn. Het belang van toneel als methode wordt hier duidelijk. Het zet aan tot handelen, waardoor de realiteit duidelijk wordt. In gesprekken worden vaak slechts sociaal wenselijke antwoorden gegeven, zoals blijkt uit dit gesprek over religieuze conflicten tussen Spicky en Cenny. Cenny: “*even so we are Muslim and they are Hindu, we are not allowed to make fun of their religion. We are not allowed to say like “this festival is awful. You are silly”. We cannot say that. It’s written in our Koran.*

⁸¹ Informeel gesprek, Moka, 24 februari 2015.

⁸² Informeel gesprek, Moka, 24 februari 2015.

⁸³ Schrijfpdracht, Moka, 2 april 2015.

⁸⁴ Informeel gesprek n.a.v. een toneelopdracht, Moka, 19 maart 2015.

We are not allowed to make fun of anyone". Spicky: "*any religion*". Cenny: "*even if they are Christian, even if they are Hindu*". Spicky vult aan: "*or Chinese*⁸⁵ *or whatever*". Cenny: "*we have to respect their food*". Spicky: "*religion, tradition*"⁸⁶. Moslimleerling Jade vertelt echter dat deze jongens vorig schooljaar ruzie hadden met hindoe medeleerlingen: "*so there were all the Muslims on this side and some of the Indians on this side and then the Muslims were just talking about "why do they worship this?" They asked them "why do you worship this kind of God? Why do you believe in so many Gods, isn't that confusing? You must come to our religion"*"⁸⁷.

Cenny vertelt dat in de Koran geschreven staat dat andere religies gerespecteerd dienen te worden. Dusty benoemt dat een soortgelijke boodschap in een hindoeïstisch religieus boek vermeld wordt⁸⁸. Kinderen zijn zich er dus bewust van dat hun religie harmonieus omgaan met anderen promoot, maar zetten religieuze verschillen ook in bij ruzies. Eriksen (1998) benoemt dat etniciteit onder andere geassocieerd wordt met religie. De situatie bepaalt wanneer op dit aspect van iemand identiteit de nadruk komt te liggen. Omdat etniciteit relationeel en contextueel is, kan het als een kameleon per situatie veranderen (Eriksen 1998:97-98). Kinderen benadrukken in conflictsituaties hun religie, omdat dit aspect van hun identiteit dan belangrijk wordt.

Toch zetten kinderen ook religie in om harmonie te creëren. Zo geven de kinderen aan voor hun vrienden te bidden en religieuze feestdagen met ze te vieren. Cenny vertelt: "*when we pray we are allowed to ask forgiveness for them. When I pray I always ask for forgiveness for Jerry, Dusty, Math and Spicky. Especially Jerry*"⁸⁹. Ik vraag Cenny waarom hij om vergiffenis vraagt voor zijn vrienden. Cenny antwoordt: "*so that they get more encouraged and everything forgives faster. And for protection, to protect of war*"⁹⁰. Kinderen gebruiken hun religie dus ook in de hoop anderen te helpen, zelfs wanneer deze individuen niet tot dezelfde religie behoren.

Het komt veel voor dat mensen op feestdagen traditionele zoetigheden delen met burens, vrienden of collega's die niet tot dezelfde culturele groep behoren (Ng Tseung-Wong

⁸⁵ "*Chinese*" lijkt hier naar een religie te verwijzen. Chinese Mauritianen zijn net als blanke Franco-Mauritianen en creolen over het algemeen katholiek. Op feestdagen als Chinees Nieuwjaar bidden zij echter in boeddhistische pagoda's, wat voor kinderen verwarrend kan zijn (informeel gesprek, Moka, 5 maart 2015).

⁸⁶ Informeel gesprek, Moka, 24 februari 2015.

⁸⁷ Informeel gesprek, Moka, 18 maart 2015.

⁸⁸ Informeel gesprek, Moka, 1 april 2015.

⁸⁹ Informeel gesprek, Moka, 24 februari 2015. De genoemde namen zijn vervangen door pseudoniemen door de auteur. De genoemde leerlingen zijn achtereenvolgens hindoe, hindoe, christen en moslim.

⁹⁰ Informeel gesprek, Moka, 24 februari 2015.

Tak Wan en Verkuyten 2015b:683). Ook kinderen zijn zich hier bewust van, zoals Dusty, die hindoe is, meldt: *“I have a friend named Jackson, he’s a Muslim. I already shared Divali cakes with him. They love it, because people that do not celebrate Divali, the Hindus then give their cakes to others that do not celebrate. It’s like, they bless them”*⁹¹.

Het komt ook voor dat Mauritianen actief feestdagen vieren die niet verbonden zijn met hun religie. Zo ging ik met de familie van Blaze, die tot de Telugu groep behoren en hindoe zijn, in de weken voor Pasen naar een Rooms-Katholieke kerk om *“quarante heures”* te vieren. Veertig uur lang wordt het heilige sacrament aanbeden, waarna het naar een andere kerk wordt verplaatst⁹². Kinderen kunnen religie dus inzetten bij conflicten, maar ook om harmonie te creëren. Bovendien komen kinderen passief in aanraking met andere geloven, zoals wanneer ze lekkernijen van vrienden ontvangen. Zij leren ook actief over een andere religie, doordat hun ouders hen meenemen naar verschillende religieuze plaatsen. Doordat leerlingen in aanraking komen met kinderen die tot een andere religie behoren wordt verschil genormaliseerd en ontstaat de mogelijkheid tot wederzijds leren.

5.3 Geld als *“the great equalizer”*?

Hoewel kinderen zich bewust zijn van verschillen tussen groepen, worden deze verschillen slechts onder bepaalde omstandigheden een belangrijk aspect van hun identiteit. Over het algemeen gingen de kinderen van Clavis eensgezind met elkaar om. Bovendien bleken kinderen vaak niet bezig met hun religie, etniciteit en nationaliteit. De opdrachten die ik met kinderen deed om gesprekken hierover uit te lokken leverden regelmatig op dat kinderen hun klasse centraal stelden. Zo liet ik kinderen foto’s meenemen van plaatsen op het eiland die ze als prettig en onprettig beschouwen. De leerlingen beschreven waarom ze voor deze plaatsen gekozen hadden. Hun huis, de stranden, luxe winkelcentra en pretparken werden plezierig geacht. De hoofdstad Port Louis en het ziekenhuis werden als plaatsen genoemd die liever vermeden werden⁹³. Deze opdracht toont dat de leerlingen van Clavis, ondanks hun diversiteit, dezelfde plaatsen bezoeken en ze hetzelfde waarderen. Alleen de elite is in staat om luxe winkelcentra en pretparken te bezoeken, hetgeen verwijst naar de klasse waar deze leerlingen toe behoren.

⁹¹ Informeel gesprek, Moka, 24 februari 2015. De genoemde naam is vervangen door een pseudoniem door de auteur.

⁹² Veldnotities, Bel Air, 8 maart 2015.

⁹³ Veldnotities n.a.v. *“photo elicitation”*, Moka, 3 maart 2015.

Een ander voorbeeld is de opdracht waarbij de kinderen een persoonlijk logo maakten, opgebouwd uit vijf elementen die ze bij zich vonden passen. Van de 59 kinderen maakten vijf leerlingen een vlag (twee Mauritiaans, één Canadees, één Indiaas en één Keniaas) en één kind een moskee. Andere elementen, zoals auto's, verwezen naar de gegoede klasse waar deze kinderen toe behoren⁹⁴. Hier valt op dat nationaliteit meer aandacht krijgt dan religie. Natuurlijk moet de context van een internationale school in ogenschouw genomen worden. Verder springt in het oog dat het enige symbool dat naar religie verwijst een moskee is, terwijl het merendeel van de leerlingen hindoe of christen is. Dit ondersteunt bovenstaande bewering dat religie vooral door moslimleerlingen belangrijk wordt geacht. Tenslotte is het opvallend dat de meeste kinderen geen elementen gebruiken die gerelateerd zijn aan een bepaalde groep, hoewel sommige symbolen naar hun klasse verwezen. De studenten geven ook aan nooit over verschillen tussen groepen met hun vrienden te spreken. Cenny meldt: *“I never talk with my friends about religion. We talk about cars, we talk about football, we talk about what we will do”*⁹⁵.



⁹⁶ Een voorbeeld van een persoonlijk logo met elementen die niet verbonden zijn met een bepaalde groep.

⁹⁴ Handvaardigheidopdracht, Moka, 18, 23 en 24 februari 2015.

⁹⁵ Informeel gesprek, Moka, 1 april 2015.

⁹⁶ Foto genomen door de auteur van een handvaardigheidopdracht gemaakt door Jade, Moka, 18 februari 2015.

Dit gebrek aan aandacht voor wat groepen scheidt kan verklaard worden door het beleid van Clavis. De kinderen worden hierdoor immers opgevoed tot wereldburgers, waarbij een gedeelde humaniteit centraal staat. Het zou echter ook verklaard kunnen worden vanuit de hoge klasse waartoe deze leerlingen behoren. Caroline Ng Tseung-Wong Tak Wan vertelt dat de kinderen die Clavis bezoeken toegang hebben tot het internet en satelliettelevisie. Hierdoor worden zij in mindere mate geconfronteerd met wat groepen scheidt. Bovendien delen zij dezelfde interesses: “*what they are interested in is for example that he playes Minecraft and I play Minecraft. (...) Whether that person is Hindu or whatever doesn't matter to him*”⁹⁷. Een niet-Mauritiaanse groepsleerkracht van Clavis sluit zich hierbij aan door te stellen: “*money is the great equalizer*”⁹⁸. Zij bedoelt dat deze gefortuneerde kinderen meer gereisd hebben dan kinderen die overheidsscholen bezoeken. Sommige kinderen hebben ook langdurig in het buitenland gewoond. Doordat de leerlingen van Clavis tot een hoge klasse behoren, zijn zij niet alleen in staat om een dure privéschool te bezoeken, die “*international mindedness*” promoot, maar leiden zij bovendien een internationaal georiënteerd leven. De onderzochte populatie is dus interessant, maar erg specifiek en verder onderzoek op overheidsscholen is noodzakelijk.

In dit hoofdstuk is getoond dat kinderen zich vaak niet bezig houden met hun nationaliteit, etniciteit of religie. Toch dragen bepaalde omstandigheden ertoe bij dat deze aspecten van hun identiteit benadrukt kunnen worden. *Expat* kinderen zijn zich bewust van hun nationaliteit doordat zij, waar ze zich ook bevinden, als de ander worden beschouwd. Hoewel *expat* kinderen een evenwichtig beeld schetsen van de voor- en nadelen van hun manier van leven, ervaart een enkeling een aanslag op zijn levensgeluk. Mauritiaanse kinderen stellen hun religie centraal, hetgeen tot polarisatie kan leiden in geval van conflicten. Echter, religie wordt ook ingezet bij het stimuleren van vriendschappen en kan een bron zijn voor wederzijds leren. De bewering van Anderson (2006[1983]) dat de oude religieuze gemeenschappen grotendeels vervangen zouden zijn door verbinding met één nationale groep wordt hier tegengesproken (Anderson 2006[1983]:12-19). Mogelijk gaan de kinderen van Clavis over het algemeen harmonieus met elkaar om doordat zij tot dezelfde klasse behoren en worden zij hierdoor in staat gesteld om groepsgrenzen via andere lijnen af te bakenen.

⁹⁷ Interview met Caroline Ng Tseung-Wong Tak Wan, Réduit, 11 februari 2015.

⁹⁸ Interview met een niet-Mauritiaanse groepsleerkracht, Moka, 26 februari 2015.

6. Conclusie

Mauritius kent geen inheemse bevolking, maar werd achtereenvolgens gekolonialiseerd door Nederland, Frankrijk en het Verenigd Koninkrijk. Deze landen brachten slaven uit Afrika mee en haalden contractarbeiders uit India en handelaren uit China (Aumeerally 2005:307; Ng Tseung-Wong Tak Wan 2013:15-16). Toen Mauritius in 1968 onafhankelijkheid verkreeg, werd deze culturele diversiteit vanuit een officieel perspectief afgebakend door het beleid van multiculturalisme, waarbij etnische cultuur begrensd werd door afkomst, ras en religie. Deze representatie wordt verklaard vanuit het idee dat gescheiden blijvende etnische groepen zouden bijdragen aan nationale harmonie en vooruitgang (Aumeerally 2005:307-308). Het idee van de natie-staat als *fruit salad* toont de gevoeligheid van multiculturalisme voor essentialisme. Uit het toenemend gebruik van begrippen als “*coolitude*” blijkt dat de overheid zich hier bewust van is en een poging doet om etnische en religieuze identiteiten te manifesteren als één van de vele identiteiten van individuen. Er lijkt dus sprake te zijn van een overstap naar een verfijnde, geavanceerde, zelfkritische en gematigde vorm van multiculturalisme.

Belangrijke culturele groepen in Mauritius zijn hindoes, Tamils, Telugus, Marathis, moslims, creolen, blanken en Chinezen (Eriksen 2004:78-95). De grondwet erkent slechts hindoes, moslims, Chinese Mauritianen en de algemene populatie als groepen (Ng Tseung-Wong Tak Wan 2013:18, Ng Tseung-Wong Tak Wan en Verkuyten 2015b:697). Burgers worden gedwongen om zich binnen deze inconsistente en irreële classificatie te herkennen. De overheid controleert zodoende welke typen van culturele identiteiten gerechtvaardigd zijn (Aumeerally 2005:309). Categorisatie is duidelijk zichtbaar in het Best Loser System. Politici zijn verplicht om aan te geven tot welke groep ze zouden behoren, omdat een aantal zetels voor minderheidsgroepen gereserveerd zijn (Ng Tseung-Wong Tak Wan 2013:25). Hoewel dit systeem het problematisch maakt om primair Mauritiaans te zijn, zetten politici als Michael Yeung Sik Yuen categorisatie strategisch in om het beleid naar hun hand te zetten. Mauritianen gaan dus vindingrijk en pragmatisch met het multiculturele beleid om. In dit opzicht draagt deze thesis bij aan meer begrip over de invloed die actoren hebben op de uitwerking van multiculturalisme. Verschuivingen die plaatsvinden, zoals van particularisme naar universalisme en van groepsrechten naar individuele rechten, tonen het belang van *agency* van de actoren zelf. De instemming van betrokkenen is cruciaal voor het doen slagen van multicultureel beleid.

Kinderen komen op allerlei manieren met het idee van de natie-staat als *fruit salad* in aanraking. Eén van de manieren waarop dit gebeurt is door het leren van voorouderlijke talen. Het kan voor leerlingen voordelig zijn om een voorouderlijke taal te leren, omdat dit de kans kan vergroten om toegang te verkrijgen tot een prestigieuze middelbare school⁹⁹. Hoewel wetenschappers als Eisenlohr (2006) stellen dat kinderen hierdoor *de facto* verplicht worden om de voorouderlijke taal te bestuderen die bij hun etnische gemeenschap zou behoren (Eisenlohr 2006:44-47), heeft dit onderzoek laten zien dat Mauritianen flexibel met het leren van voorouderlijke talen omgaan. In de klas van leerling Blaze leerden slechts twee kinderen een voorouderlijke taal. Ondanks dat Blaze geen voorouderlijke taal leerde was hij toch in staat om toegang te krijgen tot een respectabele middelbare school¹⁰⁰. De kinderen mogen kiezen welke taal ze willen leren, hoewel toestemming van de ouders en de leerkracht nodig kan zijn om een taal te mogen leren die een andere etnische groep zou toebehoren¹⁰¹. Zowel ouders¹⁰² als kinderen¹⁰³ geven praktische redenen op waarom ze voor een bepaalde taal kiezen. Dit toont dat Mauritianen de kans op persoonlijk succes, wat toe zou kunnen nemen door het leren van bepaalde talen, belangrijk achten en bereid zijn om te kiezen voor het leren van een taal die geassocieerd wordt met een andere etnische groep. De invloed van groepsdenken lijkt derhalve af te nemen.

De overheid brengt kinderen in aanraking met wat zij delen, namelijk met het idee allen Mauritiaans te zijn. Middels gestandaardiseerd onderwijs, boeken en musea leren de kinderen een niet-particularistische geschiedenis. Deze middelen worden door de overheid bewust ingezet om eendracht tussen creolen en hindoes te stimuleren (Truth and Justice Commission 2011). “*Lakorite*” wordt op gezinsniveau ingeschakeld om harmonieus samenleven te promoten (Ng Tseung-Wong Tak Wan en Verkuyten 2015b:683-685). Bovendien spelen er allerlei processen in de Mauritiaanse samenleving die culturele homogenisering bevorderen. Zo heeft economische competitie ertoe bijgedragen dat de arbeidsmarkt etnisch gemengd raakt (Nave 2010:330). Wijken en scholen zijn heterogeen, wat ervoor zorgt dat alle groepen met elkaar in contact komen (Ng Tseung-Wong Tak Wan 2013:17-18). Geografische mobiliteit en consumentisme dragen bij aan het versterken van interetnische informele netwerken. Mondialisering bevordert bewustzijn van cultureel

⁹⁹ Interview met Caroline Ng Tseung-Wong Tak Wan, Réduit, 11 februari 2015.

¹⁰⁰ Informeel gesprek, Moka, 29 maart 2015 en e-mailconversatie, 10 mei 2015.

¹⁰¹ Veldnotities, Rooms-Katholieke overheidsschool, 22 april 2015.

¹⁰² Interview met de moeder van een leerling van Clavis, Moka, 31 maart 2015.

¹⁰³ Veldnotities, Rooms-Katholieke overheidsschool, 22 april 2015.

verschil, dat niet gebaseerd is op etnische lijnen. Bovendien moedigt internationale integratie het ontstaan van een Mauritiaanse identiteit aan (Eriksen 1998:186).

Te stellen dat non-etnische vormen van zelfidentificatie overheersen gaat echter te ver (Nave 2000:331). Kinderen leren onder andere van elkaar tot welke groep ze zouden behoren¹⁰⁴. Zij geven aan dat zich identificeren met een bepaalde etnische groep verenigbaar kan zijn met zich Mauritiaans voelen¹⁰⁵. Dit kan verklaard worden door het sterke vertoog rond diversiteit dat op Mauritius heerst. Het idee allemaal anders te zijn en dat te beschouwen als een groot goed, normaliseert verschil en maakt duale identificatie mogelijk (Ng Tseung-Wong Tak Wan en Verkuyten 2015b:686-687). Hoewel een minder nationalistisch project van burgerlijk *belonging* als passend kan worden beschouwd in een tijd van mondialisering (Rattansi 2011:124), tonen uitspraken als “*there are no Mauritians in Mauritius*” de behoefte aan een sterkere nationale identiteit. De tijd zal uitwijzen op welke bouwstenen een nationale identiteit gebaseerd zal worden. De eerste tekenen hiervan zijn echter zichtbaar, zoals blijkt uit de zoektocht naar manieren waarop exclusiviteiten vertaald worden naar natie-specifieke, maar inclusieve stijlen van identificatie (Schiffauer et al 2004:3). Er lijkt dus een verschuiving plaats te vinden van het ‘multi’ in multiculturalisme, dat ruimte biedt voor de veronderstelling dat etnische en nationale culturen afgebakende eenheden zijn (Rattansi 2011:153), naar een interculturele opvatting van verbondenheid en interactie van de verschillende, maar ongescheiden etnische groepen die onderdeel van de nationale cultuur uitmaken.

Op dit moment kan worden gesteld dat religie een belangrijkere plaats in het leven van kinderen inneemt dan nationaliteit. Vooral moslimleerlingen benoemen dat zij religie centraal stellen¹⁰⁶, terwijl de argumentatie van Anderson (2006[1983]) zou veronderstellen dat religieuze gemeenschappen grotendeels vervangen zouden zijn door verbinding met één nationale groep (Anderson 2006[1983]:12-19). Het belang van religie wordt duidelijk in conflictsituaties en kan leiden tot polarisatie. Religie is verder essentieel wanneer kinderen gaan nadenken over partnerkeuze. De leerlingen melden unaniem dat zij bevriend kunnen zijn met iedereen, waardoor er geen sprake is van “*intimate segregation*” (Mumm 2008:16-19), maar dat trouwen met iemand die tot een andere groep zou behoren bekering kan vereisen. Mauritianen trouwen, mede door druk van hun ouders, hoofdzakelijk binnen hun groep en bij hindoes en moslims komen gearrangeerde huwelijken veelvuldig voor. Culturele hybriditeit zou volgens Nave (2000) worden vernietigd doordat kinderen afkomstig uit interetnische

¹⁰⁴ Interview met Caroline Ng Tseung-Wong Tak Wan, Réduit, 11 februari 2015.

¹⁰⁵ Informeel gesprek, Moka, 29 maart 2015.

¹⁰⁶ Informeel gesprek, Moka, 18 februari, 24 februari en 1 april 2015.

huwelijken de bijbehorende culturele normen van één van de ouders zouden overnemen (Nave 2000: 329-352). Leerlingen van gemengde afkomst noemen inderdaad dat zij de culturele tradities van één van de ouders volgen, maar dat de andere ouder ze wel voorlicht over de gewoonten en gebruiken van de groep waar deze ouder toe zou behoren¹⁰⁷. Dit is wederom een voorbeeld dat toont dat Mauritianen soepel met groepsgrenzen omgaan.

Het verzet tegen creolisering is echter eveneens duidelijk en komt voornamelijk van de hindoe meerderheid. Het idee dat Mauritianen op zouden gaan in de categorie van creool wordt betwist (Eisenlohr 2006:64-65). Hoewel de positie van creolen sinds de etnische tellen van 1999 verbeterd is, kon deze verandering plaatsvinden doordat ze zich als een onderscheidende groep zijn gaan presenteren binnen het bestaande multiculturele kader (Ng Tseung-Wong Tak Wan en Verkuyten 2015b:694). Ondanks dat kinderen zich bewust zijn van het negatieve imago van de Creoolse taal en van creolen als gemeenschap, lijken zij zich in toenemende mate als creool te definiëren. Ook kinderen die niet tot de algemene populatie zouden behoren identificeren zich als creools. Dit toont dat etniciteit een sociaal construct is en kinderen fluïde met categorieën omgaan. Zij construeren hun identiteit op verschillende manieren, doordat ze benoemen dat ze creools zijn, aangezien ze Mauritiaans zijn, maar ook omdat ze de Creoolse taal spreken¹⁰⁸. Hoewel kinderen gedetermineerd worden door zowel het discours van de natie-staat als *fruit salad* als door de representatie van Mauritius als *creole island*, interacteren ze gemakkelijk over groepsgrenzen heen en stappen ze flexibel in en uit categorieën. Ondanks dat kinderen zich vaak meer bezighouden met gedeelde hobby's dan met wat hen scheidt, blijken groepen voor kinderen wel degelijk relevant te zijn, hetgeen duidelijk wordt bij migratie en religieuze conflicten. Deze conclusie is belangwekkend, omdat het toont dat kinderen zich bewust zijn van de complexiteit van categorisatie, maar in staat zijn om dynamisch met scheidslijnen om te gaan en in tegenstelling tot volwassenen criteria centraal stellen die niet primair op afkomst gebaseerd zijn.

Antropologen zouden meer onderzoek onder kinderen moeten doen, omdat de mentale representaties en gedragspatronen die zij zouden moeten verwerven om te kunnen functioneren als lid van de burgerlijke cultuur iets vertellen over de nationale identiteit die de overheid wenst te creëren (Schiffauer et al 2004:1-2). Scholen zijn geschikte plaatsen om dit te onderzoeken, omdat hier representaties worden overgebracht, terwijl zij niet de realiteit weerspiegelen. De antropologie is bij uitstek geschikt voor het bestuderen van representaties,

¹⁰⁷ Informeel gesprek, Moka, 5 maart 2015.

¹⁰⁸ Veldnotities, Moka, 20 februari 2015.

doordat zij onderdompeling en contextzoekende analyse als methoden gebruikt. Antropologen kunnen representaties vastleggen, zonder ze te delen, hun efficiëntie opsporen, zonder ze te onderschrijven en culturele constellaties contextualiseren zonder ze te reïficeren (Schiffauer et al 2004:15). Ik denk dat mijn dubbelrol als antropoloog en leerkracht me hierbij van pas kwam. Mijn positie droeg eraan bij dat ik mijn bevindingen niet alleen kan baseren op interviews met directeuren, leerkrachten en ouders en op het bestuderen van onderwijskundig materiaal, maar hoofdzakelijk op het observeren van en spreken met de kinderen zelf. Door me gedeeltelijk als leerkracht te presenteren ontving ik van de groepsleerkrachten de ruimte om activiteiten te ondernemen. Bovendien stelde het me in staat om in korte tijd een vertrouwensband met de kinderen te ontwikkelen, terwijl zij door de vragen die ik stelde zich ervan bewust bleven dat ik ook onderzoeker was. Sommige wetenschappers wensen dat hun informanten zouden vergeten waarom ze aanwezig zijn. Dit zou kunnen zorgen voor meer natuurlijk gedrag, maar staat in zekere mate op gespannen voet met geïnformeerd zijn omtrent de reden waarom de onderzoeker aanwezig is (Duits 2012:23). Onderzoekers die van plan zijn om met kinderen te werken moeten zich bewust zijn van de kwetsbare positie die kinderen innemen en adviseer ik om zorgvuldige keuzes te maken omtrent geïnformeerde toestemming.

De gefortuneerde positie waarin de leerlingen van Clavis verkeren zorgt voor een lacune in deze conclusie. Deze kinderen leiden door de klasse waartoe ze behoren een internationaal georiënteerd leven en zijn in staat om een privéschool te bezoeken die “*international mindedness*” promoot. Hierdoor is het mogelijk dat zij groeps grenzen langs andere lijnen afbakenen dan leerlingen die overheidsscholen bezoeken. Een punt wat hiermee samenhangt is de hoge correlatie tussen etniciteit en klasse. Zowel klasse als etniciteit kunnen criteria zijn voor status. Bovendien kan etnisch lidmaatschap een belangrijke factor zijn in het vergaren van klasse lidmaatschap (Eriksen 2010:11). Hoewel stratificatie in Mauritius binnen alle etnische gemeenschappen voorkomt (Nave 2000:330) bezoeken relatief weinig creolen en moslims Clavis¹⁰⁹, terwijl blanke en Chinese Mauritianen zeldzaam zijn op overheidsscholen¹¹⁰. Onderzoek op overheidsscholen is dus niet alleen nodig om te bestuderen hoe minder gefortuneerde kinderen groeps grenzen beleven, maar ook om het perspectief van moslim en creoolse leerlingen te onderzoeken.

Ideeën omtrent cultuur worden bewust, onbewust en middels observatie aan kinderen doorgegeven. Kinderen zijn zich ervan bewust wat er om hen heen gebeurt en kunnen hun

¹⁰⁹ Zelfklassificatie door leerlingen, Moka, 20 en 26 februari 2015.

¹¹⁰ Veldnotities, Rooms-Katholieke overheidsschool, 22 april 2015.

gedrag aanpassen, niet alleen omdat dit expliciet verteld wordt, maar ook door hun eigen observaties en groeiend bewustzijn van wat hun omgeving als goed en slecht beschouwt (Kottak 2011:27). Ouders spelen hierbij een belangrijke rol, omdat percepties van culturele verschillen tussen etnische groepen een reden kunnen zijn waarom ouders contact binnen de eigen groep prefereren. Deze etnoculturele normen en waarden proberen ouders op hun kinderen over te dragen (Munniksma et al 2012:576). Bovendien blijkt dat kinderen meer vrienden buiten hun etnische groep hebben wanneer hun ouders in mindere mate vasthouden aan culturele tradities van de groep waartoe ze zouden behoren. Niet alleen de houding van ouders is van belang, maar ook het gedrag wat zij tonen. Kinderen van ouders die interetnische vriendschappen aangaan, hebben zelf eveneens meer interetnisch contact (Smith 2015:85). Ouders die ervoor kiezen om hun kind naar een school te laten gaan die een gedeelde humaniteit centraal stelt, hangen wellicht minder aan culturele tradities en hebben zelf mogelijk meer interetnisch contact dan ouders van kinderen die overheidsscholen bezoeken. Omdat de houding en het gedrag van ouders kinderen influenceert en dit de harmonische situatie op Clavis kan verklaren, is het nodig om te onderzoeken hoe kinderen die overheidsscholen bezoeken groeps grenzen sociaal construeren. Aangezien de invloed van ouders essentieel is voor het socialisatieproces is het nodig dat vervolgonderzoek op overheidsscholen in een bredere sociale context plaatsvindt.

Tenslotte zou longitudinaal onderzoek naar het beleven van groeps grenzen door opgroeiende kinderen belangwekkend zijn. Mijn onderzoek heeft getoond hoe kinderen van negen tot elf jaar groeps grenzen sociaal construeren. Longitudinaal onderzoek kan inzicht bieden in de vraag of het beleven van categorisatie afhangt van leeftijd en welke tendensen hierbij essentieel zijn in de Mauritiaanse samenleving.

7. Bibliografie

Aapravasi Ghat Trust Fund

2015 Our Heritage. Elektronisch document,

<http://www.aapravasighat.org/English/Our%20Heritage/Pages/default.aspx>, bezocht 6 juni 2015.

Adichie, Chimamanda

2009 The Danger of the Single Story. Oxford: Ted Global.

American Anthropological Association (AAA)

2012 Principles of Professional Responsibility. Elektronisch document,

<http://ethics.aaanet.org/category/statement/>, bezocht op 31 mei 2015.

Anderson, Benedict

2006[1983] Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism. London:Verso.

Asgarally, Issa

2012 Mauritius: An Island of Cultures. Vacoas: Editions Le Printemps Ltée.

Aumeerally, Naseem

2005 The Ambivalence of Postcolonial Mauritius. Policy versus Practice in Education: a Reading of Official and Popular Multiculturalism. International Journal of Cultural Policy 11(3): 307-323.

Aventure du Sucre

2015 The Adventure begins here. Elektronisch document,

<http://www.aventuredusucre.com/en>, bezocht op 5 juni 2015.

Blue Penny Museum

2015 Cultural Heritage. Elektronisch document,

<http://www.bluepennymuseum.com/en/>, bezocht op 6 juni 2015.

Boswell, Rosabelle

2006 Le Malaise Créole: Ethnic Identity in Mauritius. Oxford: Berghahn Books.

Bragard, Véronique

2005 Transoceanic Echoes: Coolitude and the Work of the Mauritian Poet Khal Torabully. *International Journal of Francophone Studies* 8(2):219-233.

Burke Johnson, R. met Anthony J. Onwuegbuzie en Lisa A. Turner

2007 Towards a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research* 1(2):112-133.

Cader Kalla, A. met B. Burrun en S.B.A.Y. Bhunoo

2012 *Social Studies: History, Geography, Sociology*. Curepipe: BM Bookcentre.

Clavis

2015 Clavis Website. Elektronisch document, www.clavis.mu, bezocht op 22 mei 2015.

Conrad, Diane

2004 Exploring Risky Youth Experiences: Popular Theatre as a Participatory, Performative Research Method. *International Journal of Qualitative Methods* 3(1):12-25.

De l'Estrac, Jean Claude

2009 *The Story of Mauritius as told to my grandchildren*. Vacoas: Editions Le Printemps Ltée.

DeWalt, Kathleen M. en Billie R. DeWalt

2011 *Participant Observation: A Guide for Fieldworkers*. Lanham: AltaMira Press.

Dinan, M. met V. Nababsing en H. Mathur

1999 Cultural Accommodation in Mauritius. *In* The Accommodation of Cultural Diversity: Case Studies. C. Young, ed. Pp. 72-102. New York: Palgrave Macmillan.

Duits, Linda

2012 “Ben jij een filmster?” Onverwachte complicaties in onderzoek met jonge meisjes. *In* ervaren en ervaren worden. Opstellen over langdurig sociaalwetenschappelijk veldonderzoek. Lammert Gosse Jansma met Durk Hak en Martijn de Koning, eds. Pp. 17-31. Delft: Eburon.

Eisenlohr, Patrick

2006 Little India: Diaspora, Time and Ethnolinguistic Belonging in Hindu Mauritius. Berkeley: University of California Press.

Eriksen, Thomas Hylland

1995 We and Us: Two Modes of Group Identification. *Journal of Peace Research* 32(4):427-436.

1998 Common Denominators: Ethnicity, Nation-Building and Compromise in Mauritius. Oxford: Berg.

2004 Ethnicity, Class, and the 1999 Mauritian Riots. *In* Ethnicity, Nationalism and Minority Rights. S. May, T. Modood, and J. Squires, eds. Pp. 78-95. Cambridge: Cambridge University Press.

2010 Ethnicity and Nationalism: Anthropological Perspectives. London: Pluto Press.

Fail, Helen met Jeff Thompson en George Walker

2004 Belonging, Identity and Third Culture Kids: Life Histories of Former International School Students. *Journal of Research in International Education* 3(3):319-338.

Gellner, Ernest

2006[1983] Nations and Nationalism. Oxford: Blackwell Publishing.

Guadeloupe, Francio

2009 Chanting Down the New Jerusalem: Calypso, Christianity, and Capitalism in the Caribbean. Berkeley: University of California Press.

Harper, Douglas

2002 Talking about Pictures: A Case for Photo Elicitation. *Visual Studies* 17(1):13-26.

Heeroo, Rai

2014 More Michael Sik Yuens will result in a Post Electoral Disaster. Elektronisch document, <http://www.lemauricien.com/article/more-michael-sik-yuens-will-result-post-electoral-disaster>, bezocht op 25 mei 2015.

Image KB

2015 Mauritius Map Image Gallery. Elektronisch document, <http://www.imagekb.com/mauritius-map>, bezocht op 16 juni 2015.

Johnson, C. met H. Sheth en C. Ollier

2010 Geological Attractions for Tourists in Mauritius. Oxford: Goodfellow Publishers.

Kottak, Conrad Phillip

2011 Cultural Anthropology: Appreciating Cultural Diversity. New York: McGraw-Hill.

Lagesse, Jane

2004 The oldest Dodo in the World. Port Louis: IPC.

Liberty Ellis Foundation

2015 Ellis Island History. Elektronisch document, <http://www.libertyellisfoundation.org/ellis-island-history>, bezocht op 21 juni 2015.

Martial, Yvan

2004 Mauritian Sketchbook. Singapore: Archipelago Press.

Minogue, Martin

1987 Mauritius. *In* Politics, Security and Development in Small States. C. Clarke and T. Payne, eds. Pp.125-140. London: Allen and Unwin.

Modood, Tariq

2007 Multiculturalism: A Civic Idea. Cambridge: Polity Press.

Morrow, Virginia met Martin Richards

1996 The Ethics of Social Research with Children: An Overview. *Children & Society* 10(2):90-105.

Mumm, Jesse

2008 Report from the Field: Redoing Chicago: Gentrification, Race, and Intimate Segregation. *North American Dialogue* 11(1):16-19.

Munniksma, Anke met Andreas Flache, Maykel Verkuyten en René Veenstra

2012 Parental Acceptance of Children's Intimate Ethnic Outgroup Relations: The Role of Culture, Status, and Family Reputation. *International Journal of Intercultural Relations* 36(4):575-585.

Nave, Ari

2000 Marriage and the Maintenance of Ethnic Group Boundaries: The Case of Mauritius. *Ethnic and Racial Studies* 23(2):329-352.

Neerunjun Gopee, R.

2014 The Next Milestone: Many more Steps to climb yet... *In* 180th Anniversary of the Arrival of Indentured Labourers in Mauritius. Port Louis: Aapravasi Ghat Trust Fund.

Ng Tseung-Wong Tak Wan, Caroline

2013 Adolescents living Multiculturalism: Intergroup Relations in Multicultural Mauritius. Ede: GVO drukkers & vormgevers.

Ng Tseung-Wong Tak Wan, Caroline en Maykel Verkuyten

2015a "I'd rather we be neighbours than lovers": The two-sidedness of Multiculturalism. *Group Processes and Intergroup Relations* 18(4):437-453.

2015b Multiculturalism, Mauritian Style: Cultural Diversity, Belonging, and a Secular State. *American Behavioral Scientist* 59(6):679-701.

Owodally, Ambarin Mooznah Auleear

2011 Multilingual Language and Literacy Practices and Social Identities in Sunni Madrassahs in Mauritius: A Case Study. *Reading Research Quarterly* 46(2):134-155.

Perry-Castañeda Library

2015 Indian Ocean Area. Elektronisch document,

http://www.lib.utexas.edu/maps/islands_oceans_poles/indianoceanarea.jpg, bezocht op 16 juni 2015.

Prown, Jules David

1982 *Mind in Matter: An Introduction to Material Culture Theory and Method*. Winterthur Portfolio 17(1):1-19.

Ramdoyal, Ramesh

2009 *More tales from Mauritius*. Beau-Bassin: Osman Publishing.

Rattansi, Ali

2011 *Multiculturalism: A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.

Schiffauer, Werner met Gerd Baumann, Riva Kastoryano en Steven Vertovec, eds.

2004 *Civil Enculturation: Nation-State, School and Ethnic Difference in The Netherlands, Britain, Germany and France*. Oxford: Berghahn Books.

Smith, Sanne

2015 *Ethnic Segregation in Friendship Networks: Studies of its Determinants in English, German, Dutch and Swedish School Classes*. Ridderkerk: Ridderprint BV.

Sometics

2015 Maak een sociogram in een handomdraai met Sometics! Elektronisch document, <http://www.sometics.com/nl/sociogram>, bezocht op 23 mei 2015.

Southern African Legal Information Institute

2004 Bishop of Roman Catholic Diocese of Port Louis & Ors v. Tengur & Ors. Elektronisch document, <http://www.saflii.org/mu/cases/UKPC/2004/9.html>, bezocht op 13 juni 2015.

Supreme Court

2014 Tsang Man King T.F.K. v Yeung Sik Yuen J.M.T. & ORS. Elektronisch document, <http://www.mrucourt.com/caseid?courtcase=48723>, bezocht op 18 mei 2015.

Taylor, Charles

1992 Multiculturalism and 'The Politics of Recognition'. Princeton: Princeton University Press.

Torabully, Khal

2014 The Aapravasi Ghat and Le Morne: The Transcultural Landscape of Coolitude. *In* 180th Anniversary of the Arrival of Indentured Labourers in Mauritius. Port Louis: Aapravasi Ghat Trust Fund.


Truth and Justice Commission

2011 Report of the Truth and Justice Commission. Elektronisch document, http://www.usip.org/sites/default/files/ROL/TJC_Vol1.pdf, bezocht op 13 juni 2015.

World Bank


2013 GNI per capita. Elektronisch document, <http://data.worldbank.org/country/mauritius>, bezocht op 21 mei 2015.

8. Bijlage: toestemmingsbrief Clavis


Clavis International Primary School
Montagne Ory,
Moka,
Mauritius

Telephone (230) 433 4439 / 433 7708
Facsimile (230) 433 4274
Email queries@clavis.mu
Website www.clavis.mu

Headmaster Nicholas J Hamer M.Ed.


CLAVIS
INTERNATIONAL
PRIMARY SCHOOL

Friday 6th February 2015.

Dear Parents,

We have had a request from a primary teacher from the Netherlands, Ciska Tillema, who is currently studying for a degree in cultural anthropology at the University of Utrecht and completing a Master's Degree on 'Multiculturalism in Comparative Perspective'.

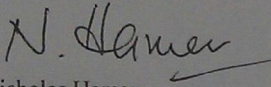
In completing her research work she has requested to do a period of fieldwork at Clavis, as an international school in Mauritius, because of the diversity of the setting. As her study is concerned with social sciences, her thesis will focus on group boundaries. She wishes to observe children in Years 5 and 6 to get illustrations of the ways in which children with various backgrounds work together. She hopes to start next week and will observe and participate for 3 days in one year group and 2 days in another and vice-versa. She will be with us until the end of term.

Although the name of the school will be used, the real names of the students will not be used as she will use pseudonyms. Her thesis will be written in Dutch and will be put online, in the archive of the university, for future students to read.

We have received documentation from the University of Utrecht, requesting that Ciska can carry out her research here, together with letters from her professor and the equivalent of a Certificate of Morality. We would be happy to allow her to do her research at Clavis.

However, if you do not want your child to be mentioned in her thesis, please complete the slip below and return it to your child's teacher. If you are agreeable to Ciska being with us, you do not need to take any action.

Yours sincerely,


Nicholas Hamer
Headmaster

I/we.....parent/guardian ofin Class.....

Confirm that I do not wish Ciska Tillema to include any observations she may make about my child in her thesis.

Parent's/Guardian's signature:.....Date:.....