

anne frank stichting

Antisemitisme in het Voortgezet Onderwijs

-

Achtergronden van ouders en de aanpak door docenten

Verslag van een kwalitatieve verkenning

Amsterdam, Oktober 2014

Willem Wagenaar

Wies Dinsbach

Inhoudsopgave

| | |
|--|----|
| 1. Inleiding..... | 2 |
| 2. Methode | 3 |
| 3. Jongeren | 6 |
| 3.1 Extreemrechtse jongeren | 6 |
| 3.2 Jongeren met een Nederlands-Turkse en een Nederlands-Marokkaanse achtergrond | 8 |
| 3.4 Conclusie | 11 |
| 4. Docenten..... | 13 |
| 4.1 Achtergronden en motieven | 13 |
| 4.2 De rol van docenten | 16 |
| 4.3 Contextfactoren..... | 19 |
| 4.4 Conclusie | 22 |
| 5. Overzicht en discussie..... | 22 |
| Literatuur | 25 |



1. Inleiding

In de zomer van 2013 publiceerde Onderzoeksbureau Panteia in opdracht van de Anne Frank Stichting het onderzoeksrapport 'Antisemitisme in het Voortgezet Onderwijs' (Wolf e.a., 2013). Dit onderzoek gaf een kwantitatief (cijfermatig) beeld van de omvang en aard van dit probleem.

Uit dit onderzoek kwam naar voren dat een derde van de docenten het voorafgaande jaar antisemitische incidenten had meegemaakt in de klas. Het ging veelal om ongerichte scheld- en schreeuwpartijen. Daders waren meestal jongens en meestal autochtoon. Vaak was er sprake van een voetbalcontext. Allochtone leerlingen waren, gerelateerd aan hun aandeel in de totale leerlingpopulatie, relatief oververtegenwoordigd.

Dit heldere, maar tevens complexe beeld van uitingen van antisemitisme in het voortgezet onderwijs gaf antwoord op een aantal vragen. Voor het eerst kon op basis van een representatief onderzoek een goed inzicht gegeven worden over de globale aard en omvang van dit probleem. In de schriftelijke vragenlijst is echter gebruik gemaakt van een aantal vooraf gedefinieerde globale categorieën, die de respondenten konden aankruisen. Daardoor is weliswaar een helder beeld ontstaan, maar zijn er geen details over achtergronden van daders, motieven en dergelijke beschikbaar. Om nadere details van deze antisemitische incidenten te verkrijgen en voor meer inzicht in de achtergronden van incidenten en daders is een aanvullende kwalitatieve schets gemaakt door onderzoekers van de Anne Frank Stichting. In een eerste verkenning op dit thema zijn een aantal gesprekken gevoerd met jongeren en met docenten over antisemitisme: Wat wordt er op scholen precies over of tegen Joden geroepen? Waarom doen jongeren dat? En waar komt dat vandaan? Hoe zien de docenten de uitlatingen van hun leerlingen? Hoe gaan docenten hiermee om?

In dit verslag geven we de uitkomsten van deze verkennende gesprekken weer. Vanwege de kleinschalige opzet zijn deze uitkomsten niet te generaliseren. Daarbij benadrukken we dat, als vervolg op de survey van Panteia, verder kwalitatief onderzoek nodig is om uitspraken te kunnen doen. Zo zal de Anne Frank Stichting in 2014 uitgebreid onderzoek gaan doen naar domeinen waar jongeren hun opvattingen hebben (aan)geleerd om zo beter de motieven voor antisemitische uitlatingen te kunnen duiden.

Voorliggend rapport omvat een eerste verkenning om na te gaan wat er zoal speelt op school en wat mogelijke achtergronden van antisemitische incidenten zijn.



2. Methode

Voor deze eerste verkenning hebben we diverse bronnen en methodes gebruikt. Naar aanleiding van het onderzoek 'Antisemitisme in het Voortgezet Onderwijs' (Wolf e.a., 2013) zijn in 2013 en 2014 gesprekken gevoerd met jongeren en met docenten. Het doel hiervan was om achtergronden van antisemitische ideeën onder jongeren in het middelbaar onderwijs te verkennen en de aanpak van docenten om iets tegen antisemitische incidenten te ondernemen. Het verslag naar aanleiding van deze gesprekken valt uiteen in twee delen. In Hoofdstuk 3 bespreken we de gesprekken met jongeren die er antisemitische ideeën op na houden of hebben gehouden. In Hoofdstuk 4 wordt aandacht besteed aan de omgang met antisemitische incidenten door docenten.

Jongeren

Om een beeld te krijgen van antisemitische ideeën onder jongeren hebben wij drie groepen geselecteerd om te bevragen: extreemrechtse autochtone jongeren, allochtone jongeren en voetbalsupporters. De keuze voor deze drie groepen komt voort uit de uitkomsten uit het kwantitatieve onderzoek van Onderzoeksbureau Panteia. Docenten gaven hierin aan dat antisemitische incidenten in het onderwijs plaatsvinden rondom drie thema's: de geschiedenis van de Holocaust, het Midden Oosten-conflict en voetbal. Uit de resultaten blijkt verder dat bij incidenten met een achtergrond in het Midden-Oosten conflict voornamelijk allochtone jongeren betrokken zijn. Bij voetbalgerelateerde incidenten waren dit in meerderheid autochtone leerlingen.

Wij hebben de drie groepen jongeren op verschillende manieren benaderd.

De voormalige rechtsextremisten zijn in 2010 geïnterviewd in het kader van een eerder onderzoek naar radicalisering en deradicalisering (Van der Valk & Wagenaar, 2010). Tijdens vijftien gesprekken zijn antisemitisme en Holocaustontkenning regelmatig aan de orde gekomen.¹ Ten behoeve van de huidige verkenning zijn de interviews opnieuw geanalyseerd. Daarbij is gekeken naar uitspraken die deze respondenten hebben gedaan over antisemitische ideeën tijdens hun extreemrechtse periode. Ten tijde van hun extreemrechtse periode zaten deze jongeren (een deel van de tijd) in het voortgezet onderwijs.

Voor informatie over antisemitisme onder allochtone jongeren baseren we ons hoofdzakelijk op twee interviews die wij afnamen in de zomer van 2013, één met een jongen met een Nederlands-Turkse en één met een Nederlands-Marokkaanse achtergrond. Beiden jongeren zijn in Nederland opgegroeid, in Amsterdam en Rotterdam. Van belang is, dat de Turks-Nederlandse respondent is opgegroeid in en met zijn Turkse familie, maar binnen een vriendenkring van bijna alleen maar Marokkaans-Nederlandse jongeren. Hij kon daardoor ook inzicht geven in verschillen tussen die twee groepen jongeren. De Nederlands-Marokkaanse jongere zat ten tijde van het gesprek in zijn examenjaar. De Turks-Nederlandse jongen had het voortgezet onderwijs verlaten, maar blikte terug op deze periode. Daarnaast hebben we kennis genomen van de autobiografie van een voormalige islamitische radicale jongere, Yeya Kaddouri (2011). Kaddouri beschrijft zijn snelle radicalisering, zijn plannen om een

¹ Het ging hier om een totaal van vijftien respondenten. Zie voor de precieze gang van zaken en gehanteerde methodiek: Van der Valk en Wagenaar, 2013.



bomaanslag op 'de Joden' (dat wil zeggen de Israëlische ambassade) te plegen, zijn arrestatie, gevangenschap en deradicalisering. Voor zover wij hebben kunnen nagaan is dit de enige Nederlandse autobiografische publicatie van een voormalige moslimextremist waarin ook antisemitische ideeën aan de orde komen. Wij hebben informatie uit deze autobiografie overgenomen wanneer die andere of meer verhelderende inzichten gaf dan uit de interviews naar voren kwamen.

Het bleek helaas niet mogelijk om gesprekpartners te vinden voor het thema voetbalgerelateerd antisemitisme. Pogingen om met jongeren in gesprek te komen over antisemitische of anti-Joodse uitlatingen gerelateerd aan voetbal zijn niet gelukt.

Op basis van de uit deze bronnen verzamelde data over antisemitisme onder jongeren hebben wij geprobeerd voor de twee groepen drie vragen te beantwoorden. Ten eerste wilden wij weten hoe antisemitische ideeën er bij deze groepen uitzien: waar gaat het over? Ten tweede waren wij benieuwd waar deze ideeën vandaan komen: hoe worden deze ideeën geleerd en geaccepteerd? Ten derde wilden wij weten of deze ideeën na het leren en accepteren sterk geworteld zijn: hoe sterk is de overtuiging?

De antwoorden op deze vragen zijn van belang om pedagogisch verantwoorde methoden in te kunnen zetten wanneer dergelijke antisemitische ideeën opduiken. Om in een educatieve context - preventief of reactief - antwoorden te formuleren op antisemitische ideeën onder leerlingen, zal je de inhoud van die ideeën immers moeten kennen. Om vroeg in te kunnen grijpen bij het ontwikkelen van deze ideeën moet je weten hoe deze ideeën worden geleerd. En om te proberen dergelijke ideeën weer af te leren, is het van belang om te weten hoe diep geworteld deze antisemitische overtuigingen zijn.

Docenten

In de landelijke survey 'Antisemitisme in het Voortgezet Onderwijs' (Wolf e.a., 2013) is aan docenten gevraagd of en hoe zij hebben ingegrepen bij het laatste antisemitische voorval dat zij meemaakten. De resultaten tonen aan dat vrijwel alle docenten hebben ingegrepen.

De docenten die meededen aan het kwantitatieve onderzoek van Onderzoeksbureau Panteia noemen diverse manieren waarop zij reageerden: 79% daarvan heeft ingegrepen door de dader(s) mondeling terecht te wijzen en 25% van de docenten heeft ingegrepen door achteraf een gesprek met de betrokkene(n) aan te gaan. Daarnaast geeft 15% van de docenten aan dat zij "anders" hebben ingegrepen dan de voorgestelde antwoordopties. Vooral veel genoemd wordt het direct aangaan van een groepsgesprek met de klas over wat er gebeurd is. Bijvoorbeeld door in te gaan op de achtergrond van 'Jood' als geuzennaam voor Ajacieden. Over het algemeen beoordelen docenten hun reactie als effectief; volgens 87% van de docenten heeft hun reactie een positief effect gehad op de situatie.

Bron: Antisemitisme in het Voortgezet onderwijs (Wolf e.a., 2013)



Dit onderzoek geeft een cijfermatig antwoord op de vraag of docenten ingrijpen en hoe zij dat doen. Ter verdieping en ter illustratie van deze cijfers zijn er gesprekken gevoerd met een aantal docenten over hun aanpak van voorvallen op school. In totaal hebben elf docenten uit het voortgezet onderwijs meegewerkt. Vier docenten hebben deelgenomen aan een groepsgesprek. Zeven docenten zijn individueel geïnterviewd door freelance medewerker Laura Boerhout, co-auteur van hoofdstuk 4. De gesprekken zijn gevoerd met docenten uit Amsterdam (5), Utrecht (1), Eindhoven (1), Rotterdam (1), Zaandam (1), Groningen (1) en Alkmaar (1). Het betrof docenten geschiedenis en maatschappijleer – voornamelijk werkzaam in het VMBO/HAVO- met een werkervaring variërend van 3 tot 25 jaar. De gesprekken gingen over de persoonlijke ervaringen met antisemitisme van de docenten op school en hun reacties op deze antisemitische incidenten.

Het gaat in dit rapport om verkennende gesprekken. Wij beseffen dat door het kleine aantal respondenten de weerslag van deze verkenning geen compleet beeld geeft van alle vormen, alle achtergronden en alle oplossingen die in het onderwijs voorkomen. De uitkomsten zijn dus niet zonder meer te generaliseren naar andere jongeren of naar andere docenten in het voortgezet onderwijs. Deze eerste verkenning dient als een illustratie bij het kwantitatieve onderzoeksrapport 'Antisemitisme in het Voortgezet Onderwijs' (Wolf e.a., 2013) en als aanzet tot verder onderzoek.



3. Jongeren

In dit hoofdstuk beschrijven we antisemitische ideeën onder drie verschillende groepen: extreemrechtse jongeren (3.1) en jonge allochtonen (3.2).

3.1 Extreemrechtse jongeren

Deze paragraaf is gebaseerd op gesprekken met Nederlandse jongeren met een verleden in neonazi-groeperingen. Zij zijn onder andere bevraagd over hun antisemitisme.

Hoe zien antisemitische ideeën er uit binnen deze groep?

Antisemitisme bij extreemrechtse jongeren kent verschillende uitingsvormen. Misschien wel de meest bekende is de racistische vorm, waarbij de Joden als een minderwaardig ras worden gezien. Deze vorm van antisemitisme zit in het hart van de nationaal-socialistische ideologie, maar opmerkelijk genoeg kwam dat in gesprekken met deze jongeren – meestal met een nationaal-socialistisch verleden - zelden ter sprake. Vaker werden samenzweringstheorieën genoemd, rond de veronderstelde kwaadaardige bedoelingen van Joden. Er zou sprake zijn van een geheime samenwerking van Joden of zionisten die de touwtjes wereldwijd in handen hebben, of er juist op uit zouden zijn deze wereldmacht in handen te krijgen. Neonazi's hebben het in die context vaak over ZOG (Zionist Occupied Government of Zionist Occupational Government, een regering die overheerst is door zionisten of zionistische bezettingsmacht). Door middel van deze geheime samenzwering willen de Joden hun eigen belangen dienen, zo wordt in deze complottheorie betoogd: rijkdom vergaren, land inpikken (Israël) en het superieure blanke ras uitroeien door middel van een multiculturele rasvermenging.²

Antisemitisme kan binnen extreemrechtse kringen op verschillende manieren tot uiting komen. Ten eerste dient het als legitimering voor het verzet tegen de staat. De overheid moet immers gezien worden als onderdeel van het grote Joodse complot: *'Nee, arrestatie leidde niet tot twijfel, politie was een onderdeel van "het systeem", van "de Joodse machthebbers".'*

Een tweede manier waarop dit antisemitisme tot uiting komt is door solidarisering met de vijanden van Israël, de Palestijnen, Iran, maar ook met anti-Israëlische terreurgroepen: *'En we waren bijvoorbeeld wel heel erg voor Palestina, zeg maar.'*

Een derde vorm van antisemitisme binnen extreemrechts is de omgang met de Holocaust. Er zijn neonazi's die de verantwoordelijkheid voor de Holocaust toerekenen aan de Joden zelf. De Holocaust

² Opvallend is verder dat uit een aantal gesprekken met docenten bleek dat dergelijke samenzweringstheorieën zich niet beperken tot extreemrechtse jongeren. Samenzweringstheorieën rond de zogenaamde 'Illuminati' zouden enige populariteit genieten onder middelbare scholieren. Het gaat hier om vergelijkbare ideeën over een samenzwering om wereldheerschappij te verwerven en een Nieuwe Wereld Orde (NWO) te scheppen, waar 'De Joden' een belangrijke rol in zouden spelen.



zou een vooropgezet plan zijn, als onderdeel van het Joodse complot. Joden zouden de Holocaust opzettelijk hebben uitgelokt, of zelfs hebben helpen organiseren om op die manier sympathie en politieke steun te verwerven voor hun geheime agenda. In lijn hiermee beweren deze neonazi's ook dat hedendaagse Joden de geschiedenis van de Holocaust met opzet overdrijven en misbruiken. Men stelt dat er niet zoiets heeft plaatsgevonden als de georganiseerde moord op Joden, of in ieder geval niet in de historische omvang. Het verhaal van de als 'valse geschiedenis' betitelde Holocaust wordt volgens deze neonazi's in stand gehouden ten behoeve van een geheime Joodse agenda. Joden zouden op die manier de superieure Germaanse volkeren willen onderdrukken. Of zij zouden rijkdommen willen vergaren door middel van schadevergoedingen of land willen stelen (Israël). Verder stellen neonazi's dat de Holocaust wordt misbruikt om kritiek op het optreden van de Israëliëse overheid in een kwaad daglicht te stellen of zelfs onmogelijk te maken. In deze neonazistische visie moet er dan ook een herziening, een revisie plaatsvinden van het huidige historisch dominante beeld van de Holocaust. De maatschappij moet overtuigd worden dat er geen Holocaust heeft plaatsgevonden.

Andere neonazi's ontkennen of bagatelliseren de Holocaust niet op basis van dergelijke ideologische afwegingen, maar op meer opportunistische gronden. Zij beweren dat de Holocaust een strategische sta-in-de-weg is voor het vergaren van steun voor de eigen ideologie. Zolang men Auschwitz gelooft, zal de nationaal-socialistische ideologie geen steun krijgen van de bevolking. Daarom moet de 'Auschwitz-leugen' ontkracht worden.

Een laatste groep neonazi's ontkent de Holocaust niet, maar juicht de Jodenmoord juist toe: *'Maar er zijn zeker jongens, die ontkennen het niet. Het interesseert ze gewoon niet. Maar inderdaad wel dingen zeggen als: 6 miljoen? 6 miljoen te weinig.'*

Hoe worden dit soort antisemitische ideeën door deze jongeren geleerd en geaccepteerd?

Wanneer de geïnterviewde jongeren in contact kwamen met extreemrechtse groepen, was dat meestal de eerste keer in hun leven dat zij geconfronteerd werden met antisemitisch gedachtegoed. Vaak hoorden zij antisemitische ideeën van mensen die aan zijn te duiden als de 'harde kern' van extreemrechtse formaties, mensen die door hun langere aanwezigheid of dominantie in extreemrechtse circuits een bepaalde status hebben verworven. Maar het kon ook gebeuren dat zij op extreemrechtse verzamelaars op het internet voor het eerst met dergelijke ideeën in aanraking kwamen.

Ondanks de sympathie voor de groep (men was immers niet voor niets lid geworden), betekende de kennismaking met deze antisemitische ideeën niet automatisch dat die ook als waar of goed werden geaccepteerd. Het bleek voor veel jongeren erg lastig te zijn om dergelijke verhalen zomaar te accepteren. Soms omdat het verhaal gewoon te ingewikkeld was: *'In het begin snapte ik er allemaal weinig van, tot ik veel artikelen ging lezen die daar gepost werden, over de "Holocaust leugens", en dat soort zaken, en zo raakte ik langzamerhand ervan overtuigd dat de geschiedschrijving niet juist was, de verliezer van oorlogen zal in geen enkele geschiedenis als "goed" worden omschreven, terwijl dat misschien zo nu en dan wel het geval was.'* Die ingewikkeldheid hoeft niet alleen betrekking te hebben op de complexiteit van het verhaal, maar kan ook voort komen uit het gebrek aan aansluiting die antisemitische ideeën hebben op de eigen ervaringen van deze jongeren: *'Je moest opeens Joden gaan haten, (...) waar ik voorheen nooit last van heb gehad...Joden! Voordat ik daarmee bezig was*



dacht ik: boeiend! Maar voor hun was dat allemaal heel erg.' Verder speelde ook een rol dat er geen gevoel van urgentie was rond dit thema. Er waren wel belangrijkere problemen: 'Je leeft niet meer in de jaren twintig of dertig. Met het antisemitisme heb ik nooit iets gehad. Daar bleven ze maar mee komen, terwijl er veel grotere problemen zijn. Ik denk omdat het een makkelijk zwart schaap is.'

Voor veel respondenten bleek het dus buitengewoon lastig om zich dergelijk antisemitisch gedachtegoed eigen te maken, ook al werd daar wel op aangedrongen: *'(...) in die groep, word je soms gestuurd naar bepaalde informatie. Het wordt je makkelijk gemaakt om dit soort dingen te gaan geloven.'* In sommige gevallen voelden respondenten zich gedwongen om het gedachtegoed te omarmen, om zo in de groep geaccepteerd te worden: *'Ik heb wel eens onderzoeken gelezen die die dubieuze figuren hebben gedaan rondom concentratiekampen, maar ik weet dondersgoed hoe het zit. Maar je kiest ervoor, om er niet tegenin te gaan, tegen wat zij zeggen. Als zij zeggen: die hele Shoah, dat is maar twee miljoen, dan ga je daar niet keihard tegenin.'*

Uiteindelijk leidde dergelijke sociale dynamiek er toe dat de meeste van deze jongeren toch megingen in het geloof in dergelijke antisemitische ideeën: *'Maar op een gegeven moment komt dat toch omdat je toch die ideologie aanhangt en blijkbaar hoort dat er nog steeds bij. Ook al is het geen issue meer tegenwoordig, toch moet je dat wel denken, Als je erbij wil horen moet dat.'*

Hoe sterk is de overtuiging?

De hierboven beschreven moeilijkheden om het antisemitisch gedachtegoed te omarmen waren wellicht een voorbode van de niet al te hardnekkige overtuigingen van deze neonazistische jongeren. Gevraagd naar de ideeën over Joden na het verlaten van de extreemrechtse organisatie blijkt er dan ook weinig van over te zijn. Van alle respondenten bleek er nog één enige complotachtige ideeën te hebben over gehouden. Zij geloofde dat het Dagboek van Anne Frank een vervalsing was. Alle anderen hadden hun antisemitische gedachtegoed volledig achter zich gelaten.

3.2 Jongeren met een Nederlands-Turkse en een Nederlands-Marokkaanse achtergrond

Ten behoeve van deze paragraaf zijn twee jongeren van Turks-Nederlandse en Marokkaans-Nederlandse afkomst geïnterviewd. Verder is geput uit een autobiografie van een voormalige Marokkaans-Nederlandse terrorist.

Hoe zien antisemitische ideeën eruit binnen deze groep?

Een eerste belangrijke constatering is dat het bij uitingen van antisemitisme onder deze groep jongeren vaak gaat om het gebruik van 'Jood' als scheldwoord. Volgens een Turkse respondent zijn de verschillen tussen Turken en Marokkanen op dit vlak echter groot: *'Turkse Nederlanders gebruiken het woord Jood niet zo gauw als scheldwoord. Uitzonderlijk. Ik denk dat ik geen voorbeelden kan noemen waarbij het zo wordt gebruikt. Het betekent niet dat de ideeën er niet zijn, maar het wordt niet gauw gebruikt. Met Marokkaanse jongeren, ik heb het vorige week nog zelf weer meegemaakt (...) dat je aan het tennissen bent en dat het dan is van: "Wat een Jodenactie, wat een Jood". Maar als we dan met Nederlanders zijn, (...) nooit te nimmer zou hij dat woord gebruiken. Omdat hij weet: nou dat kan*



ik niet maken, dat is disrespectful. Ik schaam me daarvoor. Maar als we als jongens onder elkaar, in de heat of de moment, dan gebruik je dat. Of onderling. Dat is iets... dat is de intimiteit die je deelt, maar ook de taal die je deelt. Als ik het zo een beetje analyseer.. Volgens mij wordt het scheldwoord "Jood" vooral gebruikt om dingen aan te duiden: Je bent egoïstisch. Heel egoïstisch. Je bent sneaky bezig. En vaak heeft dat te maken met onderling contact. Dat je bijvoorbeeld contacten met een bepaald meisje niet deelt, omdat je haar voor jezelf wilt houden. Of dat je in het sporten vals speelt, dat soort dingen.' Dit citaat is in meerdere opzichten interessant. Het eerste dat opvalt is dat de respondent stelt dat het niet om een scheldwoord uit de losse pols gaat dat in elke willekeurige situatie als scheldwoord gebruikt kan worden. Er zou een relatie bestaan met situaties die samenhang vertonen met typische antisemitische stereotypen als egoïstisch gedrag en onbetrouwbaarheid. Dat zou er op kunnen wijzen dat er een meer diepgewortelde overtuiging achter het schelden schuilgaat. Het tweede dat opvalt is dat er volgens de respondent een verschil bestaat tussen Turkse en Marokkaanse jongeren. Dat zou er niet in liggen dat er verschil in ideeën bestaat, maar meer dat er verschil is wanneer je 'Jood' als scheldwoord kan gebruiken. De respondent suggereert dat beide groepen weliswaar dezelfde ideeën hebben, maar andere morele grenzen hebben om die in het publieke domein te uiten. Bij Turkse jongeren zou dat publiek gebruik van 'Jood' als scheldwoord eigenlijk niet gebeuren. Bij Marokkaanse jongeren wel, maar alleen in een omgeving waarbij ze verwachten dat dit niet confronterend is.

De verschillen in ideeën over Joden tussen Turken en Marokkanen zouden ook samenhangen met de visie op Israël, zo stelt dezelfde respondent. Turken zouden, meer dan Marokkanen, Joden primair beoordelen op de politiek van de staat Israël. Als Israël negatief in de belangstelling staat, heeft dit in Turkije directe consequenties voor het oordeel over Joden. In Marokko zou dit veel minder het geval zijn. Daar worden Joden beoordeeld op de onderlinge verhoudingen tussen bevolkingsgroepen in dat land en minder op basis van Israëlische politiek: *'In Turkije wordt veel minder verschil gemaakt tussen Jood en Israëlische Jood. De Jood is altijd trouw aan Israël. De Jood zal, als het er op neer komt, uiteindelijk toch altijd achter Israël staan. Dat wordt veel meer gepolitiseerd dan in Marokko. In Marokko maken ze veel meer het onderscheid van: Palestijns en Israëlisch, (...) dat is toch daar. Hoe wij het onderling hier (in Marokko, red.) vinden met elkaar, dat is anders.'*

Hoe werden deze antisemitische ideeën door deze jongeren geleerd en geaccepteerd?

De Turkse respondent vertelt dat hij het begrip 'Jood' als scheldwoord zonder echte betekenis leerde kennen: *'In de pubertijd, in de brugklas ontwikkelt dat zich. Maar het heeft natuurlijk ook te maken met de taal die je hanteert. En die schoolcultuur, elkaar uitschelden en dat soort dingen. Daarin speelt.. daarin speelden Joden zelf natuurlijk niet echt een rol.'*

De betekenis van wat een Jood is, leerden beide respondenten thuis en op straat, van ouders, van vrienden, maar ook via de media in relatie tot de conflicten rond Israël. *'Thuis stond meestal Al Jazeera aan, Arabisch. Het is zoals gezegd niet pro-Israël. Toen zag je ook al die beelden, wat Israël daar allemaal deed en zo. En ja, thuis was het ook niet pro-Israël en zo. Er werd wel over gepraat maar er viel niet veel over te zeggen, alles was duidelijk, alles was in beeld.. alles.. (...) Iedereen praat er buiten over. Het creëert denk ik haat bij jongeren, tegen Israël. Maar ook tegen alle Joden denk ik (...) en dan wordt de afkeer steeds groter.'* Over het directe verband tussen de gepercipieerde



slechtheid van Israël en de daaruit voortvloeiende aannames over de slechtheid van Joden in het algemeen bestond grote overeenstemming tussen beide respondenten. De populariteit van 'Jood' als scheldwoord op straat was daar een direct gevolg van volgens de respondenten.

De voormalige moslim-extremist Yehya Kaddouri (2011, p. 19 e.v.) beschrijft in zijn autobiografie nog een andere plek waar hij zijn ideeën over Joden opdoet: de moskee. In de plaatselijke moskee werd tijdens zijn jeugd veel over de wereldpolitiek gesproken; daar leerde hij dat er een band bestaat tussen hemzelf en alle andere moslims in de wereld en dat het leed van moslims, waar ook ter wereld, een collectief leed is van alle moslims. En dat dat leed wordt aangericht door Amerikanen en Joden. Na de aanslagen van 9/11 en de Amerikaanse inval in Afghanistan verscherpte de toon in zijn moskee. Ook de imam riep op tot vernietiging van de Verenigde Staten en Israël. Kaddouri beschrijft verder dat hij samen met vrienden via internet radicale sites bezocht waar filmpjes te zien waren over geweld tegen moslims door Israëlische en Russische soldaten. *'De Amerikanen en de Joden waren de "echte" terroristen, de agressors'*, schrijft hij.

De Turkse respondent signaleert culturele verschillen in het leren kennen van 'Jood' als scheldwoord. *'Ik maak wel een onderscheid tussen de Marokkaanse cultuur en de Turkse cultuur. Ik denk dat in Marokko over het algemeen Joods zijn niet iets apart is. Het is niet iets van: je hebt ons en je hebt de Joden. Maar het is een onderdeel van elkaar in hokjes stoppen. Want in Marokko heb je ook verschillende bevolkingsgroepen. Er zijn er zeven op te noemen. Joden zijn er ook één van. Ze zijn een van de kleinere groepen. Ik denk dat ze dat in Nederland niet begrijpen (...). Ze zijn meer onderdeel van de samenleving dan in de Turkse samenleving, denk ik. Je hebt een aantal bekende Joodse Marokkanen. Eén van de adviseurs van de koning is een zeer gerespecteerde Joodse Marokkaan. Een aantal andere figuren, in de traditie, zangers, artiesten et cetera. Men is daar iets bekender met de personen, met karakters. Marokkanen zijn er ook heel trots op, je hebt Joodse Marokkanen. (...) In Nederland wordt het (het gebruiken van stereotypen over Joden die in Marokko gebruikelijk zijn, red.) meer het antisemitisme wat we kennen. En het vormt zich ook meer naar het antisemitisme omdat de Marokkaanse context een beetje wegvalt. (...) Het nationalisme in Turkije is veel en veel sterker en intoleranter dan het Marokkaanse nationalisme. Joden in Turkije of Joodse Turken zijn altijd als vreemdelingen gezien. In Marokko is dat anders denk ik. En tot vandaag de dag.'*

Hoe sterk is de overtuiging?

De Marokkaanse respondent zegt dat antisemitische ideeën zelf niet diepgeworteld zijn. Veel relaties in zijn omgeving laten zich makkelijk overtuigen dat het onverstandig is, of ongepast, om 'Jood' als scheldwoord te gebruiken. Waar jongeren zich niet laten overtuigen ligt dat volgens hem aan cultuur en opvoeding, niet aan een diepgewortelde antisemitische ideologie. Er zou bij een deel van zijn gemeenschap sprake zijn van een trots, die het onmogelijk maakt het eigen ongelijk te erkennen. Anderzijds zou ook een autoritaire opvoeding, door vaders die nooit een ongelijk erkennen, een inspiratie zijn om zelf ook onbuigzaam en volhardend te zijn in dergelijke ideeën. Yehya Kaddouri omschrijft de rol van trots iets anders. Reacties uit zijn omgeving bepalen wat goed of slecht is. Normatief besef komt dus niet vanuit een eigen innerlijke overtuiging, maar wordt door de omgeving bepaald (2011, p.35). Zijn negatieve ideeën over Joden en Israël werden binnen zijn



vertrouwde omgeving met veel instemming begroet. Daarmee waren deze ideeën 'goed' en werden door hem als acceptabel beschouwd.

Wanneer we kijken naar de mogelijkheden om jongeren met antisemitische ideeën te beïnvloeden roemt de Marokkaanse respondent het educatieve effect van kennismaking. Hij ontmoette op een bijeenkomst over de Midden Oosten-problematiek een aantal Joden die zich kritisch opstelden tegenover de Israëlische bezetting van de Palestijnse gebieden. *'Ja ik schrok er echt van. Zo van: wat gebeurt hier? Dat kan niet! Eerst dacht ik: alle Joden zijn pro-Israël en keuren al het gedrag van Israël goed, maar dat bleek helemaal niet zo te zijn (...). Ja toen ging die knop echt om. Je gaat met die mensen in gesprek en je merkt dat je totaal fout zat.'* Ook een kennismaking in Marokko was van belang voor deze respondent: *'Ik was vorig jaar naar Marokko gegaan. En toen was ik bij een oom van mij in Fes. Daar wonen toch heel veel Joden. Zijn buurman was ook Joods. En die kwamen bij elkaar eten en op visite en zo. Ik schrok daar wel van. Ten eerste, ik wist niet eens dat er Joden in Marokko waren, dat wist ik niet eens. En toen ik dat zag, dacht ik toch echt: Hoe Marokkanen daar met Joden omgaan, is beter dan hoe Marokkanen en Joden hier met elkaar omgaan.'*

Deze zelfde respondent betwijfelt het nut van kennisoverdracht. Lesgeven over de Holocaust of het Midden Oosten-conflict leidt tot veel discussies in de klas, maar zorgt er niet voor dat zijn medeleerlingen anders gaan denken. Zelf gaat hij dergelijke discussies ook uit de weg: zijn medeleerlingen zouden niks van hem aannemen. *'Kijk, als ik met zo iemand praat, dan komt het volgens mij helemaal niet aan. Ze moeten zelf ervaren hoe Joden zijn, je moet het zelf inzien. Want als ik het zeg, heeft het heel weinig zin.'*

3.4 Conclusie

In het rapport 'Antisemitisme in het Voortgezet Onderwijs' (Wolf et al., 2013) bleek er sprake te zijn van verschillende vormen, verschillende dadergroepen en verschillende contexten bij antisemitische incidenten op middelbare scholen. Er werd veel gescholden en geroepen, vaak in het wilde weg zonder dat de scheldpartij tegen specifieke individuen was gericht. Er was enerzijds sprake van een meerderheid van autochtone ouders, maar anderzijds – afgezet tegen de leerlingenpopulatie – was er sprake van een relatieve oververtegenwoordiging van Turkse en Marokkaanse jongeren die verantwoordelijk waren. En die incidenten vonden plaats in verschillende contexten: voetbal, Midden Oosten en het ontkennen of bagatelliseren van de Holocaust.

Wat kunnen we dan, op basis van de aanvullend gesprekken en in lijn met de gegevens uit de kwantitatieve onderzoeksrapport constateren?

Een eerste opvallende aanvullende bevinding is dat antisemitisme op verschillende manieren geleerd wordt. Daarbij lijken culturele verschillen een rol te spelen. Autochtone voormalige rechts-extremisten geven aan dat zij het antisemitische gedachtegoed met de nodige moeite leerden accepteren. Antisemitisme paste namelijk niet of nauwelijks binnen hun eigen ervaringskader. Zij kenden geen problemen met Joden, zagen die problemen ook niet en vonden ze ook niet erg urgent in vergelijking met andere problemen. Dat lag anders bij de Nederlands-Turkse en Nederlands-Marokkaanse respondenten. Daar bleek vanuit huis, in de moskee, via de media en onder vrienden een vruchtbare bodem voor anti-Joodse sentimenten te bestaan. Maar ook binnen die groepen zijn belangrijke verschillen zichtbaar. Zo wordt gesteld dat er onder Marokkaanse Nederlanders sprake is van een



geïmporteerd verschijnsel. In Marokko zijn Joden één van de verschillende bevolkingsgroepen die over en weer stereotypen en daarbij behorende krachttermen hanteren. Dat zou vergelijkbaar zijn met de houding van Amsterdammers tegenover Rotterdammers en vice versa. Turkse Nederlanders zouden daarentegen een ander beeld meenemen. Meer gerelateerd aan het officiële verhaal van de Turkse overheid en sterk gerelateerd aan de Turks-Israëlische verhoudingen. Wat bij beide groepen terugkomt is dat het Midden Oosten-conflict door al deze processen heen speelt en een substantiële bijdrage levert aan het ontstaan van antisemitische sentimenten onder deze groepen in Nederland. Dat onderstreept de bevindingen uit het rapport 'Antisemitisme in het Voortgezet Onderwijs'. Over het leerproces van de derde groep, voetbalsupporters, hebben wij helaas geen data kunnen verzamelen.

Een tweede zaak die opvalt is dat antisemitische ideeën niet sterk geworteld lijken en daarom misschien ook niet bekliven. Zowel allochtone jongeren als voormalig extreemrechtse autochtonen geven aan dat zij relatief eenvoudig afstand deden van antisemitische ideeën. Verder blijken ook vrienden in een aantal gevallen makkelijk te overtuigen van hun ongelijk. Zij doen afstand van deze ideeën, enerzijds door middel van kennisoverdracht, geconfronteerd met de onhoudbaarheid van hun redeneringen en anderzijds door kennismaking, wanneer zij Joden ontmoeten die hun stereotiepe beelden over deze groep aan het wankelen brengen. Dat is in lijn met de ervaringen van docenten in de kwantitatieve rapportage. Zij stelden dat het aanspreken van scholieren op een antisemitisch incident in veel gevallen succesvol was. De kwalitatieve interviews laten echter ook twijfel zien bij docenten. Zij geloven niet altijd dat het mogelijk is hun leerlingen op andere ideeën te brengen; zie daarvoor het volgende hoofdstuk.



4. Docenten

In dit hoofdstuk volgt een weergave van gesprekken met docenten over antisemitische incidenten op school. Naast de achtergronden en motieven die volgens de docenten een rol spelen bij hun leerlingen (4.1), behandelt dit hoofdstuk de rol en reacties van de docenten (4.2). Verder besteden we aandacht aan contextfactoren die van invloed zijn op het optreden van docenten (4.3).

Vrijwel alle voorbeelden van antisemitische uitlatingen van de geïnterviewde docenten werden volgens de docenten gemaakt door jongeren van Nederlands-Marokkaanse of Nederlands-Turkse komaf en/of met een islamitische achtergrond³. Deze afwijking ten aanzien van de bevindingen van het kwantitatieve onderzoek – waar ook jongeren met andere achtergronden verantwoordelijk werden gehouden voor antisemitische uitspraken- kan verklaard worden door het geringe aantal interviews en de beperkte geografische spreiding van de respondenten. De gevallen die hieronder beschreven worden moeten dus in dit licht geïnterpreteerd worden en zijn dus niet zondermeer representatief voor het gehele Nederlands middelbaar onderwijs. Zoals al eerder geschreven gaat het hier nadrukkelijk om een illustratieve aanvulling op het beeld dat naar voren kwam in het cijfermatige onderzoeksverslag naar antisemitisme in het voortgezet onderwijs.

4.1 Achtergronden en motieven

Om inzicht te krijgen in antisemitisme en het probleem te kunnen aanpakken is het van belang om achtergronden en motivatie te kennen. In paragraaf 3 gaven jongeren al inzicht in achtergronden en motieven, maar ook docenten vertellen in de gesprekken dat het van belang is te weten waar uitspraken vandaan komen of wat de achterliggende motivatie is van antisemitische uitlatingen: *'Als ik weet waar de oorzaak ligt van antisemitische uitingen, kan ik er iets aan doen, en mijn aanpak erop aan laten sluiten. Er zijn altijd zoveel oorzaken als er individuen zijn. Dus simpelweg vragen is nodig om daarachter te komen. Belangrijk is eerst vragen te stellen aan de leerling zonder een waardeoordeel te geven over de uitspraak zelf.'*

Volgens de docenten die wij spraken zitten er verschillende motieven achter de antisemitische opmerkingen. In veel gevallen moet er niet al teveel diepgang achter opmerkingen gezocht worden stellen zij. Geïnterviewde docenten gaven aan dat leerlingen het woord 'Jood' met enige regelmaat als scheldwoord en als stopwoord gebruiken. Dat wordt normaal gevonden, aldus de docenten. Bijvoorbeeld in de kantine: *'He Kankerjood, geef mijn koekje terug!'*. Leerlingen praten elkaar ook na, volgens de respondenten, en hebben niet door dat ze taal gebruiken die voor grote groepen kwetsend is. Dit 'kwetsen om het kwetsen' komt veelvuldig voor in groepsverband. Sommige leerlingen vinden

³ Geïnterviewde docenten gebruikten deze beschrijvingen van identificatie vaak door elkaar, waarbij de impressie gewekt werd dat Nederlands-Turkse/Marokkaanse jongeren altijd een islamitische achtergrond hebben en omgekeerd.



het stoer om antisemitische of discriminerende uitingen te doen, menen de geïnterviewde docenten. Eén docent heeft veel ervaring met jongens en meisjes die in zijn ogen willen provoceren en met opzet bepaalde uitspraken doen om de leraar te testen. Hij noemt een voorval met een Turks-Nederlands meisje van vijftien. Die zei terloops bij het verlaten van het klaslokaal: *'Meester, alle Joden moeten dood. U weet, Palestina'*. In andere gevallen lijkt het ook om een bewijsdrang naar vrienden te gaan, omdat het leerlingen het gevoel kan geven erbij te horen. Een aantal docenten vermoedde overigens dat antisemitische opmerkingen veel vaker onderling voorkomen en dat de aanwezigheid van de docent, zeker bij lessen Geschiedenis en Maatschappijleer, wellicht ook als een filter fungeert. Dat de vrijheid om buiten het gezichtsveld van de docent antisemitische opmerkingen te maken mogelijk veel groter is.

Maar docenten vertelden ook dat er regelmatig meer aan de hand is dan schelden en provoceren. Er wordt door hen bijvoorbeeld gerefereerd aan een serieuzere achtergrond van antisemitische uitlatingen, vaak gelegen in de Midden-Oostenproblematiek. Een docente Maatschappijleer geeft aan dat naar aanleiding van een gesprek over actuele internationale politiek in het Midden-Oosten een leerling de schuld legt bij de Joden. *'Als we bespreken wat er in de wereld speelt dan komt die groep op één of andere manier bij hem boven.'* Soortgelijke opmerkingen laten vaak een vorm van complotdenken ("we worden aangevallen door de Joden"), wraakgevoelens ("de Joden hebben dat toch allemaal gedaan bij de Palestijnen") en een sterk gevoel van solidariteit met de eigen groep (in dit geval de Palestijnen) zien. In een ander geval illustreerde een docent het belang van kennis over achtergronden van jongeren met een voorbeeld over een jongen die erg negatief was over Joden en grove uitspraken deed: *'Het bleek dat een deel van zijn familie in Palestina woonde en dat kwam terug bij die jongen.'* Eén docent meende dat de gedachte dat De Jood slecht is iets is wat van jongs af aan wordt meegegeven aan jongeren met een islamitische achtergrond. Hij onderbouwde dit met de bevindingen van een klein onderzoek op zijn school, waar jongeren hun mening moesten geven over stellingen als: 'Je mag Joden best discrimineren', of: 'De Holocaust was best goed'. Na de verwerking van de resultaten bleek het volgende: *'Je kon gewoon twee stapeltjes maken. Het was schrikbarend! Het was echt gewoon, de meest extreme antisemitische stellingen daar werd vaak "eens" op geantwoord. (...) Bijna elke leerling met een Islamitische achtergrond was in zekere mate antisemitisch. Van mild tot extreem.'* Antwoorden van jongeren zonder godsdienst waren nauwelijks antisemitisch en dit sterkte de docent in de gedachte dat het voornamelijk een probleem is dat speelt onder islamitische jongeren van Nederlands-Turkse en Nederlands-Marokkaanse komaf.

Ook een combinatie van overtuiging en provocatie is mogelijk. Verwijzend naar de uitspraak van een Nederlands-Marokkaanse jongen die aangaf dat de Joden zelf verantwoordelijk zijn voor hoe ze in de Tweede Wereldoorlog behandeld werden, geeft een docent aan: *Ik denk zeker dat er iets meespeelt vanuit zijn verleden, wat hij heeft meegekregen of van thuis of vooroordelen. Want de appel valt vaak niet ver van de boom.'* De docent is van mening dat de bewuste leerling tegelijkertijd de grenzen van de docent uittest: *'Ik zal eens kijken hoe ver ik kan gaan.'* Deze ambivalente interpretatie ten aanzien van de motieven van de leerlingen kwam regelmatig terug in de interviews.

Uit het kwantitatieve onderzoek naar antisemitisme in het Voortgezet Onderwijs van Panteia kwam naar voren dat in veel gevallen sprake was van antisemitisme in een voetbalcontext. De dynamiek rond Ajax-aanhang en supporters van rivaliserende clubs bleek zich volgens de uitkomsten in dit onderzoek te hebben uitgebreid vanuit het stadion tot in het klaslokaal. Bij de door ons gehouden



interviews met docenten kwam dat probleem echter nauwelijks terug. Docenten zelf zoeken daar, desgevraagd, als verklaring voor dat dit soort incidenten alleen in de stadions voortkomen. Verder stellen zij dat jongeren van Nederlands-Turkse en Nederlands-Marokkaanse afkomst (dat zijn de jongeren die zij voornamelijk betrappen op antisemitische uitlatingen) mogelijk andere (buitenlandse) voetbalfeesten steunen waar antisemitische uitlatingen niet voorkomen. In een enkel geval werd wel melding gemaakt van dergelijke incidenten. Een docente vertelt over schoolfeesten waar 'Joden, Joden' op de melodie van de liedjes werd meegezongen door de jongens. Volgens deze docent gaat het hier voornamelijk om kopieergedrag, zonder dat de leerlingen een duidelijk idee hebben wat ze zingen.

Zelf zien wij nog twee mogelijke verklaringen voor dit grote verschil tussen het kwantitatieve onderzoek en de interview-uitkomsten. Ten eerste worden antisemitische opmerkingen in voetbalcontext vaak als minder ernstig beschouwd. Men vraagt zich vaak hardop af of het hier wel om 'echt' antisemitisme gaat⁴. Daarom wordt het door onze respondenten wellicht ook minder vaak aangehaald als voorbeeld. Een docent merkt hierover op: '*Dat is geen antisemitisme. Het is in de eerste plaats provocatief bedoeld.*' Niettemin zegt een andere docent over dit onderwerp: '*Ze weten wel degelijk dat het een groep is en ze weten wel degelijk dat die in de Tweede Wereldoorlog massaal zijn afgevoerd, dus..*'

Een tweede mogelijke verklaring voor het niet noemen van een voetbalcontext is gelegen in een selectieprobleem. Van alle door ons geïnterviewde docenten kwam er maar één van een school uit een regio waar deze problematiek in sterke mate speelt (de regio Rijnmond). De overige docenten kwamen uit andere regio's, vooral rond Amsterdam. Het ligt voor de hand dat er rond Amsterdam minder aversie bestaat tegenover Ajax en er dus ook minder behoefte bestaat om zich in antisemitische bewoordingen over die club uit te laten.

Naast de vraag over achtergronden en motieven is het ook van belang om inzicht te hebben in de diepgang van antisemitische ideeën onder jongeren. Hoe serieus zijn de ideeën? Hoe hardnekkig zijn ze en hoe makkelijk laten leerlingen zich van het onverstandige van hun handelen overtuigen? Onder docenten bleken er verschillende interpretaties te zijn wat betreft de hardnekkigheid van het antisemitisme. Volgens sommigen wordt het woord 'Jood' als scheldwoord veel minder gebruikt dan bijvoorbeeld 'homo'. Er is mogelijk minder sociale ruimte om 'Jood' in een negatieve context te gebruiken. Verschillende docenten geven aan dat hun status als docent er voor zorgt dat jongeren zich beheersen. Daardoor ontstaat een soort filter, ook omdat het vaak verboden is om scheldwoorden te gebruiken op school.

In lijn met de antwoorden van de jongeren in hoofdstuk 3 stellen de docenten dat leerlingen antisemitische uitspraken meestal van huis uit hebben meegekregen of hebben opgedaan binnen de eigen gemeenschap, via buitenlandse televisiezenders of via bepaalde websites waar antisemitische filmpjes circuleren. '*Voor die kinderen is het niet altijd antisemitisme. Zij herhalen alleen wat hun oom heeft gezegd en, for crying out loud, natuurlijk geloof je wat je oom zegt. Want als je je familie niet kan vertrouwen, waar moet je dan nog heen.*' Een docent geeft aan dat dit ook met het opleidingsniveau te

⁴ Dat is ook terug te lezen in het onderzoeksrapport van Panteia. Daar doen meer docenten melding van voetbalgerelateerd antisemitisme in de klas, dan dat zij antisemitische incidenten melden. Dat verschil is te verklaren doordat deze docenten deze voetbalgerelateerde incidenten niet als antisemitisme betitelen.



maken kan hebben. *'Er wordt weinig afgevraagd. Wij zijn Moslim dus we zijn tegen Joden.'* Wanneer er in gesprek wordt gegaan met de leerling blijken de opvattingen niet zo diepgeworteld te zitten volgens de docent. Volgens een docente valt dit te verklaren omdat de Tweede Wereldoorlog voor jongeren met een migratieachtergrond niet 'hun' geschiedenis is. Dit gebrek aan kennis en empathie creëert volgens haar ruimte om Joden te discrimineren: *'Daarom denk ik soms ook dat, omdat ze zelf ook vaak gediscrimineerd worden, dat ze denken van "boeie de Joden, we worden zelf ook gediscrimineerd".'*

Een docent zegt dat het ook meespeelt dat de leerlingen constant moeten navigeren tussen verschillende bronnen en de neiging hebben om deze kennis juist op waarheid te toetsen in het klaslokaal. Deze leerlingen ventileren soms schokkende opinies in de klas, maar doen dit niet om te choqueren, maar eerder om via de docent te weten te komen of de stelling op waarheid berust. Volgens een docent laten sommige opmerkingen meer het gebrek aan kritische reflectie onder vijftien- en zestienjarigen zien, welke bronnen ze als betrouwbaar inschatten, dan dat er sprake is van diepgeworteld antisemitisme.

Op basis van deze interviews komen enkele zaken duidelijk in beeld. Wat opvalt is dat docenten in veel gevallen stellen dat het antisemitisme dat zij meemaken niet heel serieus genomen moet worden. Het is vaak bedoeld als provocatie of het gevolg van groepsdruk en als er al iets van ideeën achter schuil gaat, dan kennen die weinig diepgang. Verder valt het, in lijn met het kwantitatieve onderzoek van Panteia op dat de docenten hun eigen rol als belangrijk zien. Zij weten door hun aanwezigheid de hoeveelheid incidenten te beperken. Verder stellen zij dat de leerlingen hun ideeën vooral thuis meekrijgen, terwijl de jongeren zelf in paragraaf 3 vooral naar hun leeftijdsgenoten als bron van kennis wezen.

Hoopgevend is de gedachte van een docent die overweegt dat antisemitisme in de klas juist voortkomt uit twijfel. Leerlingen horen verschillende boodschappen, verschillende 'waarheden' en toetsen die in de klas in de veronderstelling dat de docent kan uitleggen wat de echte waarheid is.

4.2 De rol van docenten

Naast kennis over de achtergronden en context van antisemitische opvattingen is het ook van belang om te weten hoe daar tegen wordt opgetreden. Uit het kwantitatieve onderzoek van Panteia bleek dat docenten in het overgrote deel van de gevallen zeiden op te treden tegen deze incidenten. Bovendien gaven ze aan dat hun optreden in de meeste gevallen ook succesvol was. Ook in de interviews die wij afnamen kwam de eigen rol ter sprake. Het ging in die gesprekken om het reageren op antisemitische incidenten in de klas.

Tijdens de interviews kwamen er verschillende aspecten van dat optreden aan de orde. Zo werd er gesproken over verschillende reactievormen, het stellen van grenzen, maar ook over het bijbrengen van kennis over het beledigende karakter van opmerkingen. Verder werd er ingegaan op de competenties die nodig zijn om antisemitisme aan te pakken en de problemen die daarbij spelen.



Alle docenten die wij spraken zijn het er over eens dat het van belang is om grenzen te stellen en om bij antisemitische opmerkingen op te treden tegen de dader(s). Dit is volgens de docenten een normerend signaal voor de andere leerlingen in de klas: *'Ik wil niet dat kinderen 's avonds tegen hun ouders vertellen hoe makkelijk het is om antisemitische dingen te roepen in de klas.'* Een andere docent geeft aan: *'Zie ik normaalafwijkend of discriminerend gedrag dan treed ik op.'* Tegelijkertijd laten enkele docenten weten dat ze in een aantal gevallen wel zouden willen optreden, maar dat toch niet doen. Vooral bij discussies over het conflict in het Midden-Oosten voelen ze zich onvoldoende voorbereid. Dit onderwerp is niet opgenomen in het reguliere onderwijs-curriculum en daardoor ontbreekt het docenten aan voldoende kennis om het te bespreken.

Kennisoverdracht aan leerlingen wordt door docenten wel gezien als een goede manier om antisemitisme tegen te gaan. Kennis kan bijvoorbeeld gebruikt worden om het besef over de kwetsende aard van uitspraken bij te brengen. De docenten geven aan dat het bij de aanpak van een specifiek voorval kan helpen om discriminatie van andere groepen aan te halen, het bespreekbaar te maken in een meer algemene context, *'zodat duidelijk is dat iedereen op een bepaalde manier gepakt kan worden'*. Een docent vroeg bijvoorbeeld in de les aan een jongen die een presentatie gaf over de Holocaust: *'Kijk naar wat je hebt gepresenteerd en vervang het woord Joden nu door moslims of Turken.'*

Eén van de geïnterviewde docenten vertelt dat zij gebruik maakt van confronterend beeldmateriaal over de Tweede Wereldoorlog. Zij probeert zo aan te sluiten op de belevingswereld van de kinderen die regelmatig grove beelden zien, bijvoorbeeld op internet. Alvorens het gesprek met de leerlingen aan te gaan, beoogt de docent de leerlingen eerst te choqueren met de beelden. De docent meent dat de vertoning van dit beeldmateriaal zal helpen om de leerlingen te laten beseffen dat hun antisemitische uitlatingen grof zijn. De docent: *'Als tegenhanger van hun eigen grove discriminerende opmerkingen laat ik ze harde beelden zien van overlevenden van de Holocaust. Maar daarbij is het belangrijk om aan nazorg te doen, ik ben immers bij de leerlingen binnengedrongen.'* Andere docenten die deelnamen aan een groepsgesprek vonden deze werkwijze met schokkende beelden overigens te heftig. Zij erkenden echter wel dat alleen met woorden inspelen op de denkbeelden en de emoties van leerlingen vaak niet voldoende werkt en dat beelden beter kunnen aanslaan bij leerlingen. Eén docente gaf als voorbeeld hoe een ongeïnteresseerde VMBO-klas onder de indruk raakte van de Spielberg-film *Schindlers List*. De geïnterviewde docenten gaven in dit kader aan behoefte te hebben aan geschikt beeldmateriaal om antisemitisme in de klas bespreekbaar te maken.

Maar kennisoverdracht is niet altijd eenvoudig. Er bestaat onder deze docenten de nodige twijfel over wat die kennis zou moeten behelzen. Er is enerzijds behoefte aan *'onpartijdige, correcte informatie over hoe het zit'*, om de onwetendheid bij leerlingen weg te nemen en vooroordelen tegen te gaan. Meerdere docenten merken op dat er vaak kennis ontbreekt over de Tweede Wereldoorlog. Verder is er behoefte aan *'juiste informatie over het Midden Oosten-conflict en objectieve gegevens over de groep Joden en over de groep moslims.'* Maar anderzijds blijkt tijdens gesprekken dat er ook twijfel en verschil van mening te bestaan onder de geïnterviewde docenten. Die twijfel gaat over de vraag of het aangaan van een discussie over de inhoud en de feiten helpt bij het bestrijden van vooroordelen van leerlingen. Sommige docenten vragen zich af of er eigenlijk wel ongekleurde informatie over deze thema's bestaat en of je wel wat kunt bereiken met neutrale, uitgebalanceerde informatie. De ervaring leert dat docenten vaak in oeverloze discussies over feiten belanden en er ondertussen niets verandert aan de houding van de leerlingen. Daarnaast spelen er nog andere problemen mee. Een



docent die in de les aandacht besteedde aan de Tweede Wereldoorlog en Anne Frank, kreeg van zijn Nederlands-Turkse leerlingen te horen: *'Dat is niet onze geschiedenis.'* Een andere docent laat overigens een ander geluid horen, dat het soms stil is als hij over de Tweede Wereldoorlog vertelt, *'dat hebben ze nog nooit gehoord aan de eettafel thuis.'* Verder vinden docenten het soms lastig om adequaat reageren wanneer de daders van antisemitische incidenten verwijzen naar de vrijheid van meningsuiting wanneer zij worden aangesproken op hun uitspraken: *'Dat hebben ze een keer opgevangen, dat je je mening mag uiten. "Je mag toch een mening hebben?"', zeggen de leerlingen dan.'*

Een enkele keer wordt door de docenten naast kennisoverdracht ook kennismaking als mogelijke remedie gezien. Een docent geeft aan: *'Wat ik zou denken, wat belangrijk zou zijn is om veel meer het contact te maken tussen Joden en niet-Joden.'*

Naast de gesignaleerde problemen met kennisoverdracht spelen er nog andere uitdagingen mee bij het aanpakken van antisemitische incidenten in de klas. Zo speelt het omgaan met emoties een rol bij het reageren op deze incidenten. Kennis van emoties van de leerlingen is van belang om een goede reactie te kunnen geven menen sommige docenten. Er wordt aangeraden alvorens in te gaan op de discriminerende uitspraak over Joden, eerst te luisteren naar eventuele verhalen en emoties van leerlingen. De erkenning van de situatie van de dader biedt een opening bij de leerling om in een volgende stap zijn of haar uitspraken over Joden inhoudelijk te bespreken. Eén docent raadt aan: *"Het werkt het beste om eerst de pijn en het verdriet van de leerling te erkennen en daarna pas in een volgende stap terug te komen op de gedane uitspraken."* Ook emoties van docenten zelf kunnen een rol spelen. Een geschiedenisdocent vertelde dat hij in de les over de Tweede Wereldoorlog en de Holocaust zijn emoties toont en de leerlingen laat weten dat hij, ook al is hij zelf niet Joods, het heel erg vindt wat de Joden is overkomen. Een andere deelnemer vertelt over een Joodse collega-docent die erachter kwam dat er een leerling was met een foto van Hitler op zijn Twitter-account. *'De Joodse collega is toen direct met deze jongen apart gaan zitten en heeft hem gewoon gevraagd: Besef je wel wat je doet? En na het gesprek heeft de leerling die foto verwijderd. Wel zat de docent daarna te huilen in de docentenkamer.'* Docenten schrikken vaak van de antisemitische uitspraken van leerlingen, maar hebben tegelijkertijd de neiging om hen in bescherming te nemen. Naar aanleiding van een heftige uitspraak zegt een docent het volgende: *'Dat is toch wel even schrikken. Maar verder is het een leuk, aardig kind, niets mis mee.'*

Desalniettemin laten de aangehaalde voorbeelden van docenten zien dat ze in veel gevallen juist besluiten niet op te treden, zeker als het niet binnen het onderwerp van de les valt of buiten het klaslokaal voorkomt. Ze geven dit vaak – verontschuldigend – aan met als verklaring dat ze immers niet tegen alles kunnen optreden. Er lijkt in sommige gevallen ook sprake te zijn van handelingsverlegenheid. Docenten voelen zich niet altijd goed toegerust om op te treden of ontvangen beperkte steun vanuit de school zelf.

Samengevat kunnen we constateren dat docenten, wanneer zij ingrijpen, vooral steunen op kennisoverdracht. Zij willen hun leerlingen door middel van kennis overtuigen van het beledigende karakter of van de onjuistheid van opvattingen. Maar zij merken tegelijkertijd op dat dit vaak geen eenvoudige zaak is. Onwetendheid en desinteresse van leerlingen, eigen kennisgebrek of handelingsverlegenheid, maar ook het verzanden in discussies over feiten zorgen voor twijfel of dit wel



het juiste instrument is. Zij zien een behoefte aan goede en juiste kennis over de Holocaust, maar ook aan bruikbaar foto- en filmmateriaal, omdat (schokkende) beelden vaak beter lijken te werken bij de huidige generatie jongeren. Verder vertellen zij dat emoties, van leerlingen en van docenten zelf, bij dit onderwerp een niet te onderschatten rol spelen.

4.3 Contextfactoren

De vorm die antisemitisme aanneemt, maar ook de manieren waarop docenten reageren zijn afhankelijk van verschillende contextfactoren. Zo wordt het opleidingsniveau regelmatig genoemd. Maar ook de situatie in de klas en het verloop van de groepsdynamiek in een klas kunnen van invloed zijn.

In het kwantitatieve onderzoek van Panteia is zichtbaar dat antisemitische incidenten plaats vonden op scholen van alle niveaus, maar dat er wel verschillen waren te zien tussen de verschillende niveaus. Ook de docenten die wij spraken zien verschillen in antisemitische incidenten tussen HAVO/VWO enerzijds en VMBO anderzijds. Het verschil in lagere opleidingsniveaus is vooral te zien in de verschillende uitingsvormen, de verschillende omgang met stereotypen, maar ook in de verschillende manieren waarop docenten de problematiek aanpakten. Het verschil in uitingsvorm is vrij duidelijk volgens docenten: *'Op het VMBO reageren leerlingen vaak primair en gaat het om schreeuwen, zoals op internetsites, maar de VWO'ers, die gaan vernuftiger te werk en beargumenteren hun uitspraken.'* Op HAVO/VWO-scholen werd het probleem minder waargenomen of in een meer bedekte vorm. Op een meer elitaire school werd door leerlingen gezegd: *'Dat bestaat toch helemaal niet meer, antisemitisme.'* Een andere docent stelt dat er voornamelijk op het VMBO veel vooroordelen leven, zoals *'rondom Ajax en voetbal en rond het Midden-Oosten conflict'*. Een geïnterviewde docent vertelt dat leerlingen op het VMBO 'jood' en 'moslim' gebruiken als algemene scheldwoorden, maar dat zij daarbij niet doelen op een vriend of klasgenoot *'die toevallig joods of moslim is, en volgens de leerlingen een uitzondering is'*. Een docente van een VMBO-klas geeft aan: *'Dit is een niveau waarin nuanceren nu niet echt op de hoogste plek staat.'* De geïnterviewden zien ook verschil in de manier waarop zij leerlingen bewust maken van discriminatie en vooroordelen. Zij stellen dat dit zowel op het VMBO als op HAVO/VWO lastig kan zijn, maar om andere redenen. Een docent suggereerde een bewustwordingsoefening te doen waarbij leerlingen twee versies van eenzelfde gebeurtenis krijgen om zo het bestaan van gekleurde informatie aan te tonen. Docenten bediscussiëren dat deze oefening wel op HAVO/VWO zou werken, *'die leerlingen kunnen goed reflecteren'*, maar niet op het VMBO, *'want VMBO-leerlingen nemen het te letterlijk'*. Ook het lesgeven op het VMBO is anders is dan op HAVO/VWO: *'Op het VMBO kun je als docent niet zeggen dat je zelf het antwoord ook niet hebt of dat de waarheid in het midden ligt. Zij hebben de docent als houvast nodig.'* Een andere docent meent dat het bespreken van vooroordelen ook een uitdaging kan zijn op HAVO/VWO, omdat leerlingen sommige oefeningen doorhebben en dan sociaal wenselijke antwoorden geven. Een docent kreeg als reactie: *'aha, deze oefening is zeker om mijn vooroordelen te achterhalen'*.

Naast het opleidingsniveau verschillen de situaties en de dynamiek in de klas sterk en kunnen van invloed zijn op het verloop van een incident of de manier waarop een docent moet reageren. De meeste gespreksdeelnemers zijn het er over eens dat er ogenblikkelijk moet worden opgetreden bij



antisemitische opmerkingen in de klas. Dat gaat echter niet altijd om een inhoudelijke reactie. Inhoudelijk reageren op leerlingen die schelden of antisemitische uitspraken doen, landt niet goed, aldus de geïnterviewde docenten. *‘Op het moment van de scheldpartij is het te onrustig in de klas en zijn leerlingen vaak nog baldadig, waardoor ze niet of nog niet open staan voor een echt inhoudelijk gesprek. Vaak is het beter om pas later een inhoudelijk discussie aan te gaan over de achterliggende opvattingen van leerlingen.’* De docenten zijn van mening dat het beter werkt om een rustiger en passend moment te zoeken voor de klas (of een deel van de klas) om discriminatie en vooroordelen te bespreken. Er wordt dus niet zozeer direct inhoudelijk ingegaan op de uitspraken, maar de dader(s) worden wel direct bestraft. *‘Zo toon je aan de hele groep dat het niet oké is wat er werd gezegd of gedaan.’* Als optie wordt genoemd dat de docent iemand het lokaal uit kan sturen als signaal voor de hele klas dat dergelijk gedrag grensoverschrijdend is. *‘We moeten als docenten niet toelaten dat het maar gewoon gevonden wordt. Dit is dan ook de reden om op te treden, ook al helpt dit niet om de gedachten van de daders te beïnvloeden.’* Een docent vertelt hoe hij heeft ingegrepen bij een leerling die zei problemen te hebben met een lesbische collega-docent. *‘Ik heb hem meegenomen uit de klas en met deze jongen gepraat, de jongen barstte toen in tranen uit, na afloop van ons gesprek hebben we elkaar de handen geschud, en hij weet: “niet meer fokken”. Het betekent alleen niet dat hij anders is gaan denken over lesbische stellen, maar je stelt grenzen en je geeft aan hoe samen verder te gaan.’*

Verschillende docenten gaven aan dat het klimaat in de klas of op school meespeelt bij de wijze van interveniëren: *‘een docent moet zorgen dat alle leerlingen zich veilig voelen in de klas en dat de groep intact blijft.’* Bij de aanpak van incidenten is het van belang om alert te zijn op de groepsdynamiek. De docenten maken vaak mee dat slachtoffers de voorvallen en opmerkingen relativeren uit verlegenheid, angst of schaamte. Een docent vertelt over een Joods meisje, wiens klasgenoten zeiden: *‘Ze zijn jouw opa in Auschwitz vergeten’.* Het meisje vond dat erg, maar wilde liever niet dat deze uitspraak besproken werd in de klas. Maar ook voor andere leerlingen is het vaak ingewikkeld om te reageren op antisemitische uitlatingen: *‘Kinderen denken “ik ga er niets van zeggen (van antisemitische opmerkingen, red.), dan krijg ik allemaal gezeik.”* Eén van de geïnterviewde docenten worstelt dan ook met de vraag hoe je diegene aanpakt die discrimineert, zonder dat het slachtoffer zich schuldig voelt dat een klasgenoot door hem of haar in problemen raakt. Een andere docent stelt dat docenten ook moeten uitkijken dat met de focus op een bepaald voorval het risico bestaat dat het slachtoffer door klasgenoten als een probleem wordt gezien. Een geïnterviewde zegt dat docenten in de klas kunnen vragen naar vergelijkbare verhalen, om niet de aandacht op een specifieke leerling te vestigen en *‘ook positief daaraan is dat het slachtoffer zo het gevoel krijgt dat hij of zij niet de enige is’.* Een docent waarschuwt: *‘Ik denk dat je als docent niet te snel resultaat moet willen zien. Veiligheid staat voorop en is heel belangrijk binnen de groep. De leerlingen moeten bijvoorbeeld nog jarenlang door met elkaar in hetzelfde klasverband.’*

Dat er moet worden ingegrepen bij antisemitische incidenten in de klas staat dus buiten discussie bij de meeste docenten. Maar de manier waarop er gereageerd moet worden is volgens docenten afhankelijk van contextuele aspecten: het opleidingsniveau, de groepsdynamiek en de positie van daders, slachtoffers en toeschouwers in de klas. Het lijkt erop dat docenten er belang aan hechten antisemitische incidenten zo klein mogelijk te houden en de rust en orde in de klas zwaar mee te laten wegen. Deze bevinding is in lijn met het kwantitatieve onderzoek van Panteia. Daar bleek dat door de



bevroegde docenten veel waarde werd gehecht aan lessen en voorlichting over onderwerpen als discriminatie en antisemitisme. De meeste geïnterviewde docenten vinden overigens dat antisemitisme niet als geïsoleerd probleem moet worden aangepakt, maar in een breder kader. Zo vinden zij het beter om naast het bespreken van antisemitisme ook in te gaan op discriminatie van andere groepen. Daarnaast komt in de gesprekken naar voren dat docenten vinden dat de bestrijding van antisemitische en discriminerende opmerkingen het beste kan worden opgenomen in de richtlijnen voor goede omgangsvormen op school. *'Het is goed om het niet alleen specifiek te hebben over antisemitisme, maar over het gedrag op school in het algemeen, hoe ga je met elkaar om? We hebben op onze school geen apart beleid voor antisemitisme, dat valt onder het beleid "omgaan met elkaar". Ik vind deze brede aanpak goed.'* Een deelnemer voegt daaraan toe dat een positieve insteek - wat zijn goede omgangsvormen? - beter werkt voor leerlingen dan alleen te focussen op wat niet mag en wat onwenselijk is. Een van de deelnemers ziet juist een gevaar bij het behandelen van alle vormen van discriminatie tegelijk: *'Als je naast antisemitisme teveel dingen wil bespreken, denk ik dat de kern van de zaak uit het oog verloren wordt.'* Ook wordt benadrukt dat het belangrijk is dat het hele team dergelijke aanpak ondersteunt: *'Iedereen moet de visie van de school onderschrijven, en er moeten daadwerkelijk consequenties zijn als men zich er niet aan houdt.'* Overigens zien de docenten nog wel enige problemen om tot daadwerkelijke aanpak van het probleem te komen. Zo constateren zij dat er weliswaar beleid bestaat tegen discriminatie, maar dat dit beleid niet altijd even goed geïmplementeerd is of daadwerkelijk uitgevoerd wordt. *'Op mijn school staan we er heel goed voor, op papier, maar je moet het uitvoeren en doen wat je hebt afgesproken. Dat gebeurt niet.'* Een andere geïnterviewde docent vertelt dat er wel beleid op papier is, maar dat als er iets ernstigs gebeurt er vanuit school geen bestraffende maatregel volgt, zoals een schorsing: *'De school sust de boel of schuift een voorval af op de betreffende docent, die het voorval verkeerd heeft begrepen of dit niet goed zou hebben aangepakt.'* Weer een andere deelnemer vertelt dat vanuit school verwacht wordt dat de docent ingrijpt op het moment dat er iets gebeurt, maar *'hoe je ingrijpt, bepaalt iedereen zelf. Er zijn geen standaardvoorschriften hiervoor. Iedere docent gaat weer anders om met grensoverschrijdend gedrag.'* Bovendien is de schoolleiding vaak niet op de hoogte van juridische kaders en verantwoordelijkheden.

In lijn met het survey-onderzoek van Panteia bestaat er onder de docenten enige vraag naar ondersteuning bij het aanpakken van antisemitisme en discriminatie op school. Als behoefte aan specifieke ondersteuning of lesmaterialen noemen de docenten onder andere *'een spel over diverse groepen in Nederland, een kennisquiz met feitencheck, gastlessen bij musea zoals het Joods Historisch Museum of een werkvorm over wat gekleurde informatie inhoudt'*. Tevens willen de docenten graag weten wat er leeft onder collega-docenten en willen zij met elkaar situaties in de klas uitwisselen. Ook binnen de school moet er beter informatie worden uitgewisseld over incidenten en effectieve reacties: *'Ik wil niet in mijn eentje het wiel uitvinden, maar graag afkijken of input krijgen van collega's.'*

De wil om tot een aanpak te komen leeft onder docenten, rekening houdend met de specifieke contexten van een incident. Maar zij zien het liefst een aanpak van discriminatie of van onfatsoenlijk gedrag in brede zin en die aanpak blijkt in de praktijk lastig. Op scholen heerst veel onduidelijkheid en worden regels en afspraken niet gehandhaafd.



4.4 Conclusie

Uit de gesprekken met de docenten komen diverse aspecten van hun aanpak naar voren. De docenten noemden verschillende motivaties en achtergronden van de incidenten die zij waarnemen en delen die in twee categorieën in. Enerzijds gaat het om leerlingen die het gewoon vinden, stoer of een leuke provocatie vinden om zich antisemitisch uit te laten. Anderzijds gaat het om leerlingen die een antisemitische opmerking maken die zij klaarblijkelijk hebben meegekregen uit hun eigen omgeving. De observaties van de docenten sluiten hiermee grotendeels aan bij de bevindingen uit de interviews met de jongeren die wij in het vorige hoofdstuk optekenden. Het antisemitisme lijkt vaak niet al te diepgeworteld te zijn.

In de interviews hebben de docenten weergegeven hoe zij omgaan met deze achterliggende motivaties en referentiekaders van leerlingen. Zij stellen dat ingrijpen bij incidenten altijd noodzakelijk is, maar stemmen hun reactie wel af op de context van een incident. Zo zijn het opleidingsniveau van de klas, de groepsdynamiek en klassituatie van belang om tot een goede reactie te komen. De docenten constateerden verder de nodige problemen bij het handhaven van regels binnen school. Dat liet te wensen over.

Verder werd geconstateerd dat het bestrijden van antisemitisme met alleen woorden vaak tekort schiet. Het gebruik van (soms schokkende) beelden over de Holocaust, waaronder het afspelen van een film als Schindler's List blijkt een geschikt alternatief om antisemitisme in de klas bespreekbaar te maken. Tenslotte zouden zij graag zien dat antisemitisme bestreden wordt als onderdeel van discriminatie in het algemeen.

5. Overzicht en discussie

Dit verslag bevat de uitkomsten van een aantal verkennende gesprekken met jongeren en docenten, die naar aanleiding van het kwantitatieve onderzoek van onderzoeksbureau Panteia naar antisemitisme in het Voortgezet Onderwijs (Wolf e.a., 2013) zijn geïnterviewd. Deze verkenning heeft als doel de kwantitatieve bevindingen uit dat onderzoek meer kleur en diepte te geven. Het gaat om enkele interviews, aangevuld met gegevens uit een beperkt aantal geschreven bronnen. Gezien deze kleinschalige opzet, is het lastig concluderende uitspraken te doen. De uitkomsten dienen nadrukkelijk als illustratie van het cijfermatig onderzoek van Panteia gelezen te worden.

In dit laatste hoofdstuk brengen we enkele opvallende zaken onder de aandacht.

- Eén belangrijke bevinding is dat het complexe beeld uit het kwantitatieve onderzoek in deze verkennende gesprekken wordt bevestigd, zo niet versterkt. In de Panteia-rapportage was al sprake van een complex beeld van antisemitische incidenten met verschillende uitingvormen (schelden, leuzen schreeuwen, persoonlijke beledigingen), verschillende dadercategorieën (autochtoon en allochtoon, verspreid over verschillende schooltypes) en verschillende contexten (voetbal, Midden Oostenconflict en Holocaustontkenning). Maar uit de verdere inkleuring van dit beeld op basis van gesprekken komt nu ook naar voren dat er sprake is van verschillende motieven, verschillende achtergronden en verschillende leerprocessen die



volgens de geïnterviewden tot antisemitische uitingen kunnen leiden. Hierbij dient opgemerkt te worden dat de geïnterviewde docenten niet het brede spectrum van diverse soorten incidenten dekken. Zo werd voetbalgerelateerd antisemitisme nauwelijks genoemd tijdens de interviews, terwijl dat volgens onderzoek van Panteia naar antisemitisme in het voortgezet onderwijs op school een frequente verschijningsvorm is. De meeste voorvallen die in de gesprekken met docenten genoemd worden komen van jongeren met een Nederlands-Turkse en Nederlands-Marokkaanse achtergrond. Deze antisemitische incidenten vonden in veel gevallen plaats in een context van het Midden-Oosten conflict. Ook dat is een andere vaststelling dan naar voren kwam uit het onderzoek van Panteia. Daar bleek dat een ruime meerderheid van de plegers van antisemitische incidenten een autochtoon Nederlandse achtergrond had. Openlijke ontkenning van de Holocaust werd door de docenten die wij spraken nauwelijks gemeld, wel waren de meeste docenten bekend met getekende hakenkruizen in en rondom school.

- Een tweede constatering heeft betrekking op de geworteldheid of diepgang van antisemitische ideeën van plegers van antisemitische incidenten. Uit zowel de interviews met jongeren als met docenten komt naar voren dat antisemitische ideeën onder jongeren meestal weinig diepgang kennen. In het geval van rechtsextremisten kost het betrokkenen veel moeite om dergelijk gedachtegoed aan te leren en doen zij er na het verlaten van een extreemrechtse formatie vaak met groot gemak weer afstand van. Bij allochtone jongeren is het aanleren van antisemitisch gedachtegoed minder lastig, maar er blijkt onder omstandigheden ook redelijk makkelijk weer afstand van gedaan te worden. Naar onze overtuiging zijn dit aanwijzingen voor een gebrek aan worteling van dergelijke ideeën, een idee dat ook onder de docenten leeft. Wij veronderstellen hier ook een samenhang met de constatering in het Panteia-onderzoek dat de leeftijdsopbouw van plegers van antisemitische incidenten een duidelijke piek kent rond 13-15 jaar. De redenering daarachter is dat er in deze ontwikkelingsfase binnen korte tijd veel sociaal gedrag eenvoudig wordt aan- en afgeleerd. Jongeren pikken antisemitische statements op als politiek idee of als manier om te schelden of te choqueren. Vervolgens worden ze geconfronteerd met de sociale kosten van dergelijke ongewenste uitingen en leren het even snel weer af. Om zekerheid te krijgen of de worteling van ideeën inderdaad een relatie heeft met deze leeftijdsopbouw zou echter verder onderzoek moeten worden uitgevoerd.
- Uit de gesprekken met docenten constateren wij als derde uitkomst dat er in grote lijnen sprake is van twee verschillende routes die zij tot hun beschikking hebben om te reageren op antisemitische incidenten. De eerste route betreft het gebruik maken van het generieke schoolbeleid. Het gaat daarbij om het handhaven van orde in de klas, het verbod op discriminatie op school en de verplichting om fatsoenlijk met elkaar om te gaan. Wanneer voor deze route wordt gekozen zal er door een docent niet inhoudelijk op een antisemitisch incident worden gereageerd, maar wordt er in algemene zin een grens gesteld en eventueel gestraft. Er is op scholen veel consensus dat antisemitisme niet kan worden getolereerd. Om die grens te handhaven staat docenten een formeel generiek instrumentarium ter beschikking, opgeschreven in schoolreglement (repressieve maatregelen zoals verwijdering uit de klas). Docenten constateren in de gesprekken echter dat er vaak een verschil zit tussen deze formele realiteit en de situatie op de werkvloer. Handhaving en implementatie van richtlijnen laten vaak te wensen over. Individuele docenten kennen regels en afspraken niet of worden



onvoldoende gesteund wanneer zij op basis van deze regels ingrijpen.

De tweede route betreft het kiezen voor een specifieke reactie, aangepast aan een concrete situatie. Daarbij houden docenten bijvoorbeeld rekening met de dynamiek in de klas, de inhoud en context van een antisemitisch incident en de positie van de daders en slachtoffers van het incident. Wanneer voor deze route wordt gekozen speelt de proactieve wapening van een docent een grote rol. Een docent zal dan in staat moeten zijn snel, creatief en gebruikmakend van een divers instrumentarium te reageren op een antisemitisch incident. Bovendien zal van de docent vaak een inhoudelijk en met kennis van zaken onderbouwde reactie worden gevraagd. Dat blijkt echter lastig. Er wordt door docenten onder andere gemeld dat dat leidt tot langdurige inhoudelijke discussies waar niemand veel wijzer van wordt.

Deze twee routes zijn ook te combineren volgens de docenten. De toepassing van de ene of de andere route hangt vervolgens af van de context, de betrokkenen of het tijdstip.

Hiermee komt ook de grens van de verantwoordelijkheid van het onderwijs en van de docent in beeld. Het is duidelijk dat er schoolbrede overeenstemming bestaat over de noodzaak om in te grijpen wanneer er een antisemitisch incident plaatsvindt in de klas. Het generieke schoolinstrumentarium is daar ook afdoende op ingericht. Verder wordt er ook in proactieve zin aandacht aan het onderwerp besteedt: De geschiedenis van de Tweede Wereldoorlog en de Holocaust is opgenomen in het verplichte curriculum⁵ en er is dus al sprake is van brede kennisoverdracht over dit thema vanuit historisch perspectief. Verder ligt er een plan om tot een onderwijsbrede aanpak van pesten te komen⁶, waarmee de overheid wil voorzien in een educatieve invulling om te leren fatsoenlijk met elkaar om te gaan. Daarmee is de vraag gerechtvaardigd of er binnen het onderwijskader nog meer activiteiten zouden moeten worden ontplooid om antisemitisme tegen te gaan. Een aanvulling op dit bestaande aanbod zou kunnen zijn om jongeren te onderwijzen in de meer algemene werking van stereotypen, vooroordelen en discriminatie binnen het kader van Mensenrechten op basis van kennisoverdracht en kennismaking. Het onderzoek van Panteia en de verkennende gesprekken uit deze rapportage geven voldoende ondersteuning voor het introduceren van een dergelijke aanpak.

Deze aanvullende verkenning geeft zicht op hoe enkele jonge daders aankijken tegen antisemitische opmerkingen en hoe een aantal docenten omgaat met antisemitische incidenten op hun school. Dit illustreert de bevindingen uit het onderzoeksrapport van Panteia. Vervolgonderzoek naar concrete casussen, naar achterliggende motivaties, naar leerdomeinen onder jongeren en naar de effectiviteit van diverse aanpakmethodes op school, zijn aan te raden.

⁵ 'De leerling leert daarbij in elk geval de relatie te leggen tussen de gebeurtenissen en ontwikkelingen in de 20e eeuw (waaronder de Wereldoorlogen en de Holocaust), en hedendaagse ontwikkelingen'. Zie 'Kerndoelen onderbouw voortgezet onderwijs', <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/besluiten/2010/09/17/kerndoelen-onderbouw-voortgezet-onderwijs.html> (20.11.2013)

⁶ Zie *Plan van aanpak tegen pesten*. <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/rapporten/2013/03/25/plan-van-aanpak-tegen-pesting.html> (20.11.2013).



Literatuur

Husain, E. (2007). *The Islamist*. London: Penguin Books.

Kaddouri, Y. (2011). *Lach met de duivel*. Autobiografie van een 'rotte-appel'-Marokkaan. Amsterdam: Van Genneep.

Valk, I. van der & Wagenaar, W. (2010). *In en Uit Extreemrechts*. Amsterdam: Pallas Publications.

Wolf, E., Berger, J. & Ruig, L. de (2013). *Antisemitisme in het voortgezet onderwijs*. Eindrapport. Zoetermeer: Panteia.

