



# Facilitator en stimulator: een veilige balans in een gepolariseerde mini-maatschappij

Een kwalitatief onderzoek naar de rolpercepties van docenten in hun beoogde omgang met het toegenomen antisemitisme onder Nederlandse jongeren in het voortgezet onderwijs.



Marion T.M. Mulaji

7 juni 2024

Masterscriptie Marion. T. M. Mulaji

[m.t.m.mulaji@students.uu.nl](mailto:m.t.m.mulaji@students.uu.nl) | 6825451

Organisaties, Verandering & Management (OVM)

Utrechtse School voor Bestuurs- en Organisationswetenschap (USBO)

Begeleider en eerste beoordelaar | Dr. Kim Loyens

Tweede beoordelaar | Dr. Jeroen Vermeulen

Datum | 7 juni 2024

Utrecht

Omslag: Pixabay

# Dankwoord

Voor u ligt het eindproduct van een enerverend maar ook zeer leerzaam scriptieproces, waarvoor ik graag nog mijn dank wil uitspreken naar een aantal mensen.

Zo zou dit onderzoek niet mogelijk zijn geweest zonder de medewerking van de docenten die bereid waren om hun ervaringen en inzichten met mij te delen.

Verder wil ik mijn begeleider, dr. Kim Loyens, graag bedanken voor haar scherpe en snelle feedback, flexibiliteit en geduld. Dankjewel!

Tot slot wil ik mijn naasten bedanken voor de voortdurende steun en aanmoediging tijdens dit uitdagende proces.

Marion,

Utrecht, 7 juni 2024

## Samenvatting

In dit kwalitatieve onderzoek werd naar een antwoord gezocht op de volgende onderzoeksvraag: *hoe percipiëren docenten in het voortgezet onderwijs hun rol in het omgaan met antisemitisme onder jongeren en hoe verhouden die percepties zich tot politiek-maatschappelijke verwachtingen van docenten op dit vlak?* Door semigestructureerde interviews af te nemen bij geschiedenis- en maatschappijleerdocenten uit verschillende delen van Nederland werden deze percepties verkend en werd inzicht verkregen in hun interpretaties en ervaringen.

Wat uit het onderzoek naar voren kwam, was zowel fascinerend als verontrustend. De respondenten zien zichzelf als belangrijke spelers in het bevorderen van sociale normen zoals tolerantie en respect. Ze voelen de verantwoordelijkheid om niet alleen kennis over te dragen, maar ook bewustzijn te creëren en discussies te faciliteren over actuele kwesties bij leerlingen, waaronder weerstandsonderwerpen als antisemitisme. Daarbij speelt een proactieve invulling van het burgerschapsonderwijs een belangrijke rol om een veilige en inclusieve omgeving te creëren waarin jongeren zich kunnen ontwikkelen, zodat zij later succesvol kunnen deelnemen aan de maatschappij.

Desalniettemin ervaren de respondenten ook druk en spanning door verschillende interpretaties van de docentenrol op het gebied van antisemitisme en andere burgerschapsthema's. Deze stressoren komen voor binnen de docentengemeenschap, als ook bij externen als politici en ouders. Uit verschillende ervaringen blijkt dat dergelijke misinterpretaties en verschil in kennis en kunde, kunnen leiden tot rolconflict en -overbelasting.

Ondanks deze uitdagingen houden de rolopvattingen van de respondenten stand. Vanuit een zeker bewustzijn van zelfeffectiviteit, komt een behoefte aan erkenning van hun taken en grenzen als facilitator, stimulator en vormverzor naar voren. Daarmee vragen ze niet alleen aan externe spelers in het maatschappelijke veld om op waarde geschat te worden, maar streven ze tevens een betere samenwerking en afstemming met andere spelers in het maatschappelijke veld na.

# Inhoudsopgave

1. Inleiding .....	7
1.1 Een toename van antisemitisme onder Nederlandse jongeren .....	7
1.2 Probleem- en vraagstelling .....	8
1.2.1 Wetenschappelijke relevantie .....	9
1.2.2 Maatschappelijke relevantie.....	10
1.3 Leeswijzer.....	11
2 Theoretisch Kader .....	12
2.1 Antisemitisme in het voortgezet onderwijs.....	12
2.2 Burgerschapsvorming .....	13
2.2.1 Burgerschapsdilemma's voor de docent.....	14
2.2.2 Eigenaarschap.....	15
2.3 <i>Public service motivation (PSM)</i> .....	16
2.3.1 Wat is PSM? .....	16
2.3.2 De institutionele logica en PSM.....	17
2.3.3 PSM en de docent.....	17
2.4 Wat is roldidentiteit? .....	18
2.4.1 Rolidentiteit .....	18
2.4.2 Rolstressoren en zelfeffectiviteit .....	19
3 Methodologische verantwoording .....	21
3.1 Onderzoeksstrategie: interpretatief kwalitatief onderzoek.....	21
3.2 Dataverzameling .....	22
3.3 Data-analyse .....	25
3.4 Kwaliteitscriteria .....	26
4 Resultaten .....	28
4.1 De omgang met antisemitisme in de lespraktijk .....	28
4.1.1 Socialiseren: impact maken vanuit de opvoedrol.....	29
4.1.2 Informeren: impact maken vanuit de kennistaak .....	30
4.1.3 Deelconclusie.....	31
4.2 Verantwoordelijkheidsgevoel voor de sociale vorming.....	32
4.2.1 Objectieve houding.....	32
4.2.2 Autonomie en flexibiliteit .....	35
4.2.3 Deelconclusie.....	36
4.3 Weerstand op politieke onwetendheid .....	37

4.3.1	Politieke kortzichtigheid .....	37
4.3.2	Misinformatie en tegenstrijdige verwachtingen .....	38
4.3.3	Onbegrip en erkenning .....	41
4.3.4	Deelconclusie.....	44
5	Analyse.....	45
5.1	Percepties van verwacht rolgedrag.....	45
5.1.1	Een stabiel gedragspatroon .....	45
5.1.2	De docent-leerling-relatie.....	46
5.2	Tegenstrijdige bevestigingen van de roldidentiteit.....	47
5.2.1	Identificatie met de groepsnorm .....	47
5.2.2	Behoefte aan bevestiging en erkenning van buitenaf .....	48
6	Conclusie.....	50
6.1	Antwoord op de onderzoeksvraag.....	50
6.2	Reflectie op het onderzoek.....	51
6.3	Suggesties voor vervolgonderzoek .....	52
	Referentielijst.....	54
	Bijlagen .....	59
I.	Vignetten.....	59
II.	(Sociale) mediaberichten .....	60
III.	Topiclist .....	62
IV.	Respondentenbestand .....	67
V.	LinkedIn wervingsbericht .....	68
VI.	Informed consent.....	69
VII.	Codeboom .....	70

# 1 Inleiding

## De recente oorlog in Gaza

*Het conflict in het Midden-Oosten is al decennialang een bron van wereldwijde spanningen en verdeeldheid. In oktober 2023 laaide het geweld opnieuw op in de Gazastrook, waardoor het debat over Israël-Palestina verder werd aangewakkerd. De nasleep van deze recente oorlog in Gaza heeft echter niet alleen gevolgen voor de internationale arena, maar heeft ook een duidelijke impact op de Nederlandse samenleving. Als reactie op de gebeurtenissen in het Midden-Oosten zien we hoe de alarmerende trend van polarisatie in Nederland verder toeneemt in termen van “pro”-Israël, of -Palestina. Deze ontwikkelingen werpen een scherp licht op de complexiteit van het debat over antisemitisme en de uitdagingen waarmee de Nederlandse samenleving wordt geconfronteerd in haar streven naar tolerantie; wat sinds oudsher immers het adagium is van de Nederlandse cultuur (Sociaal Cultureel Planbureau (SCP), 2021).*

### 1.1 Een toename van antisemitisme onder Nederlandse jongeren

Antisemitische incidenten variërend van hatelijke spreekkoren tijdens voetbalwedstrijden tot het bekladden van synagogen, werpen een sombere schaduw over de Nederlandse samenleving (Van Beek, 2020; NOS, 2022). Als reactie op deze verontrustende trend heeft de Nederlandse overheid in april 2021 de Nationaal Coördinator Antisemitismebestrijding (NCAB) aangesteld (Ministerie van Algemene Zaken, 2023). Ondanks deze maatregel wijzen recente onderzoeksresultaten van een studie naar de kennis van de Holocaust onder Millennials en Generatie Z (*Gen Z*) op een alarmerende trend (*Claims Conference*, 2023), blijkt uit onderstaand fragment dat in de *Volkscrant* verscheen in januari 2023:

*In een onderzoek in opdracht van de internationale organisatie Claims Conference onder Nederlanders die na 1980 geboren zijn, stelt 6 procent [van de respondenten] dat de Holocaust ‘een mythe’ is en nog eens 17 procent dat het aantal vermoorde Joden zwaar overdreven is. (Keulemans, 2023)*

Na de publicatie van de onderzoeksresultaten van *Claims Conference*, een organisatie gericht op het nastreven van “*justice for holocaust survivors worldwide*” (*Claims Conference*, 2024), ontstond er ophef in Nederland over de onderzoeksmethoden die werden gebruikt in deze studie (Keulemans, 2023). Volgens hoogleraar statistiek Casper Albers aan de Rijksuniversiteit Groningen, bestond de steekproef die de organisatie gebruikte uit 2000 deelnemers in de leeftijdscategorie 18-40 jaar, waarbij slechts 40% jonger was dan veertig jaar ten tijde van hun deelname aan het onderzoek (De Vries, 2023). Aangezien *Gen Z* bestaat uit personen tussen 11 en 26 jaar, wordt deze groep aanzienlijk ondervertegenwoordigd in het onderzoek, waardoor de resultaten berusten op een wankle steekproef.

Hoewel de onderzoeksresultaten van het bovengenoemde onderzoek niet volledig overtuigend zijn, suggereren recente studies naar antisemitisme onder Nederlandse jongeren dat er wel degelijk iets voor de cijfers te zeggen valt. Verschillende studies naar antisemitische incidenten in het voortgezet onderwijs tonen namelijk aan dat het antisemitisme onder Nederlandse jongeren toeneemt en dat dit mede gerelateerd is aan percepties van de Holocaust (Maas & Van Marwijk-Hol, 2023). Zo is het aantal gevallen van het bagatelliseren van de Holocaust of het maken van grievende opmerkingen over joden in het voortgezet onderwijs, gestegen van 35% in 2013 naar 45% in 2023 (Maas & Van Marwijk-Hol, 2023). Deze toename blijkt ook uit een onderzoek naar het

Holocaustonderwijs en antisemitische incidenten onder jongeren in het voortgezet onderwijs, uitgevoerd in opdracht van het Centrum Informatie en Documentatie Israël (CIDI) (Cuppen, Hendrix, Brink & Lodewick, 2022). In dit onderzoek geeft 42% van de geschiedenis- en maatschappijleerdocenten aan getuige te zijn geweest van antisemitische incidenten in de klas, een stijging ten opzichte van 35% in 2013 (Cuppen et al., 2022). Verder nemen antisemitische uitingen ook toe bij escalaties in het Midden-Oostenconflict en dragen rivaliteiten tussen voetbalclubs ook bij aan antisemitisch gedrag onder jongeren (Cuppen et al., 2022; Maas & Van Marwijk-Hol, 2023).

Het nieuws over de slechte gesteldheid van de kennis over de Holocaust onder Nederlandse jongeren ontgaat ook de politiek in Den Haag niet. Zo worden er in de nasleep van de publicatie van de onderzoeksresultaten van *Claims Conference* Kamervragen gesteld over de slechte staat van de kennis over de Holocaust in relatie tot de toename van antisemitisme onder Nederlandse jongeren (Tweede Kamer Der Staten-Generaal, 2023). Op verschillende (sociale)mediakanalen lieten politici ook weten geschrokken te zijn van de tendens, waarbij de afname in kennis onder andere een “voedingsbodem voor antisemitisme, haat en racisme” werd genoemd (*De Telegraaf*, 2023). In de reacties op het nieuws valt het voornamelijk op dat de Kamerleden en bewindslieden – zowel links als rechts georiënteerd – veelvuldig het onderwijs aanstippen als verantwoordelijke speler in het tegengaan van antisemitisme onder jongeren (*Het Parool*, 2023; Kuik, 2023; Kuiken, 2023).

## 1.2 Probleem- en vraagstelling

De toename van antisemitisme onder Nederlandse jongeren in het voortgezet onderwijs vormt een zorgwekkende ontwikkeling die aandacht verdient vanuit zowel politieke als maatschappelijke kringen. Inmiddels is er dan ook veel wetenschappelijk (longitudinaal) onderzoek gedaan naar de oorzaken, omgevings- en daderkenmerken van het antisemitisme in het voortgezet onderwijs, met als bijkomend doel het ontwikkelen en/of actualiseren van educatieve *tools* die antisemitisme in het voortgezet onderwijs het hoofd moeten bieden (Cuppen et al., 2022; Mestrum & Van der Bas, 2018; Van Maas & Van Marwijk-Hol, 2023). Desondanks spreken we van een toename van antisemitische incidenten op middelbare scholen. Kijkend naar de berichtgeving valt op dat de politiek en media in zeer brede termen spreken over *waar* het probleem aangepakt moet worden, zoals “*onderwijs*” en “*belang van educatie*” (Beertema, 2023; Ellian, 2023; Kuik, 2023; Kuiken, 2023). Echter, rijst de vraag *wie* wordt er nu precies aangesproken wordt? Het vingerwijzen naar het onderwijs door de politiek in samenspel met de onderzoekscijfers, die gaan over jongeren vanaf elf jaar oud, suggereert dat de verantwoordelijkheid die voor het “*onderwijs*” wordt weggelegd voornamelijk gericht is naar de docentengemeenschap.

Hoewel de onderzoeksresultaten berusten op antwoorden van docenten op de vragenlijsten, ligt de focus vooral op de trends en patronen van de antisemitische incidenten in het voortgezet onderwijs (Maas & Van Marwijk-Hol, 2023). Dit soort kwantitatieve onderzoeksstrategieën biedt maar weinig inzicht in de individuele ervaringen en interpretaties van docenten met betrekking tot dit vraagstuk (Clark, Foster, Sloan, & Bryman, 2021). Zodoende ontbreekt het ons aan een diepgaand inzicht in hoe docenten omgaan met antisemitische voorvallen in de (les)praktijk.



Als individuen die dagelijks in direct contact staan met jongeren, hebben docenten de taak om hen van de juiste kennis te voorzien (Reeves, 2018; Weller & Foster, 2019). Om een diepgaander beeld te verkrijgen van deze complexe problematiek, is het van belang om het perspectief van docenten nader te exploreren. Door te kijken naar hun rol en ervaringen in het omgaan met antisemitisme in het voortgezet onderwijs, kunnen eerder onderbelichte behoeften en ervaringen van deze groep verder worden blootgelegd (Boeije & Bleijenbergh, 2023; Clark et al., 2021). De centrale onderzoeksvraag van dit onderzoek luidt dan ook: *hoe percipiëren docenten hun rol in het omgaan met antisemitisme in het voortgezet onderwijs en hoe verhouden deze percepties zich tot politiek-maatschappelijke verwachtingen van docenten op dit vlak?* Om tot een antwoord op deze hoofdvraag te komen, zal ik in dit onderzoek antwoord geven op de volgende drie deelvragen:

**Deelvraag 1:** *Welke strategieën beschrijven docenten om met antisemitisme onder jongeren om te gaan in de lespraktijk?*

Het beantwoorden van deze deelvraag biedt inzicht in de praktische benadering die docenten beschrijven om antisemitisme in hun klaslokalen te voorkomen en tegen te gaan. Dit inzicht is cruciaal om de centrale vraag te beantwoorden, omdat het direct betrekking heeft op de manieren waarop docenten hun rol beogen te vervullen en welke maatregelen zij nemen om antisemitisme aan te pakken.

**Deelvraag 2:** *Welke percepties hebben docenten van hun verantwoordelijkheden als docent in het benaderen van antisemitisme onder leerlingen?*

Deze deelvraag richt zich op de zelfperceptie van docenten met betrekking tot hun professionele verplichtingen, houding en normatieve verantwoordelijkheden. Dit helpt bij het beantwoorden van de centrale vraag door te verduidelijken hoe docenten hun rol begrijpen en welke interne en externe factoren hun perceptie van verantwoordelijkheid kunnen beïnvloeden.

**Deelvraag 3:** *Op welke manier interpreteren docenten de politiek-maatschappelijke zorgen over antisemitisme in het voortgezet onderwijs en welke impact heeft dit op hun lespraktijk?*

Het beantwoorden van deze deelvraag maakt het mogelijk om te begrijpen hoe docenten de bredere politieke en maatschappelijke context rondom antisemitisme zelf interpreteren en waar zij zichzelf plaatsen ten opzichte van deze externe factoren. Door de impact van externe politieke en maatschappelijke verwachtingen te onderzoeken, biedt deze deelvraag inzicht in de mogelijke druk en uitdagingen waarmee docenten worden geconfronteerd.

### **1.2.1 Wetenschappelijke relevantie**

Kijkend naar de wetenschappelijke literatuur aangaande de toename van antisemitisme onder Nederlandse jongeren vallen er twee dingen op. Enerzijds is kennis voornamelijk gestoeld op kwantitatieve onderzoeksmethoden. Zo is het thema in kwestie meerdere malen onderzocht via vragenlijsten (Cuppen et al., 2022; Maas & Van Marwijk-Hol, 2023). Anderzijds richten onderzoekers zich veelal op de *daders*, *slachtoffers* en de *aard* van het antisemitisme (Cuppen et al., 2022; Maas & Van Marwijk-Hol, 2023; Sijbers, Elfering, Lubbers, Scheepers & Wolbers, 2015). Hoewel we hierdoor weten dat er inderdaad een probleem is op het gebied van antisemitisme in het voortgezet onderwijs, hebben we weinig kennis over hoe docenten hiermee omgaan en welke

rol zij voor zichzelf zien in de aanpak ervan. Met dit kwalitatieve onderzoek help ik deze lacune op te vullen door te focussen op de eerstelijnspectieven van docenten.

Volgens Boeije en Bleijenbergh (2023) heeft kwalitatief onderzoek vanuit de interpretatieve benadering de capaciteit om sociale fenomenen te verkennen en nieuwe kennis te creëren. Dit onderzoek verkent de percepties van docenten in het voortgezet onderwijs ten aanzien van hun rol(len) in het benaderen van antisemitisme in de lespraktijk. In dit onderzoek maak ik gebruik van de concepten *public service motivation (PSM)* en de roltheorie, die binnen de bestuurs- en organisatiwetenschap vaak worden besproken in het verklaren van de motieven, structuren en gedragingen van personen die ervoor kiezen om in (semi)publieke organisaties te werken (Perry & Wise, 1990; Vandenaabeele, Ritz & Neumann, 2018). Het concept *PSM* richt zich op de drijfveren van individuen om een bijdrage te leveren aan de maatschappij vanwege hun werk binnen (semi)publieke instellingen, terwijl de roltheorie inzicht biedt in hoe sociale verwachtingen en rollen invloed uitoefenen op het gedrag van deze individuen binnen hun professionele context (Burke & Stets, 2009; Schott, Neumann, Baertschi, & Ritz, 2019). Door deze theoretische invalshoeken te combineren, kunnen we een dieper begrip creëren van de drijfveren van docenten in het kader van het antisemitismevraagstuk dat in dit onderzoek centraal staat, en welke structuren en verwachtingen daar al dan niet invloed op hebben.

### 1.2.2 Maatschappelijke relevantie

De vier muren van een klaslokaal beschermen niemand tegen de injectie van actualiteit en maatschappelijke onrust. Sterker nog, het is een leeromgeving of oefenplaats waarbinnen jongeren voorbereid moeten worden op deelname aan de maatschappij (Munniksma, Dijkstra, Van der Veen, Ledoux, Van de Werfhorst & Ten Dam, 2017). Dit maakt van het leslokaal een plek die ook niet bestand is tegen antisemitisme, zoals ook blijkt uit het onderzoek van Maas en Van Marwijk-Hol (2023).

De koppeling tussen de afname van kennis over de Holocaust en de toename van antisemitisme onder Nederlandse jongeren maakt duidelijk dat kennisoverdracht een cruciaal element is in het bestrijden van hedendaags antisemitisme. Zo komen racisme en discriminatie, vaak voort uit onwetendheid en angst voor het onbekende, ook wel "*vreemdelingenhaat*" of "*xenofobie*" genoemd (Van Dale, z.d.). Het is daarom niet gek dat politici naar het onderwijs wijzen om deze tendens een halt toe te roepen. De school is logischerwijs dé plek waar er op grote schaal voorlichting gegeven en kennis verschaft kan worden over controversiële thema's. Het verstrijken van de tijd zorgt er tevens voor dat jongeren steeds minder waarde hechten aan het herdenken van de slachtoffers van de Tweede Wereldoorlog en de Holocaust (De Regt, 2019). Dit leidt tot een verminderd gevoel van urgentie bij jongeren om Holocaustslachtoffers te herdenken, en desinteresse tijdens holocaustonderwijs of zelfs het bagatelliseren van de Jodenvervolging (Cuppen et al., 2022; Maas & Van Marwijk-Hol, 2023). Gezien de plek die holocausteducatie heeft in het examenprogramma, impliceert de afname van kennis over de Holocaust onder Nederlandse jongeren een kennisprobleem. Het verkennen van het docentenperspectief ten aanzien van hun strategieën om met weerstand van leerlingen op dergelijke lesonderwerpen om te gaan, kan bijdragen aan het inzichtelijk maken van effectieve benaderingen van antisemitisch gedrag onder schooltijd, en daarmee de essentiële kennisoverdracht van de Holocaust en Tweede Wereldoorlog vergemakkelijken. Op die manier kan dit onderzoek bijdragen aan het keren van de dalende trend in kennis onder Nederlandse jongeren.

Daarnaast wordt van Nederlandse onderwijsinstellingen verwacht dat zij bijdragen aan maatschappelijke integratie en sociale cohesie door middel van burgerschapsonderwijs (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW), 2023). Hoewel xenofobische praktijken zoals antisemitisme al eeuwenlang zorgen voor polarisatie in de samenleving, impliceert de integratie van burgerschapsvorming in het onderwijsbeleid een zekere plicht om antisemitisme actief aan te pakken binnen de context van het voortgezet onderwijs. Docenten, die werken in de (semi)publieke sector, hebben vanwege hun maatschappelijke rol een potentieel sterke bijdrage te leveren aan deze taak. Uit verschillende publicaties blijkt echter dat deze beroepsgroep moeite heeft met de toepassing van burgerschapsvorming in hun werk, hetgeen tot uiting komt in de gebrekkige burgerschapscompetenties van Nederlandse jongeren ten opzichte van andere landen (Nieuwelink, Boogaard, Dijkstra, Kuiper, & Ledoux, 2016; Munniksma, et al., 2017). Door te verkennen hoe docenten al dan niet betekenis geven aan burgerschapsvorming in relatie tot het omgaan met antisemitisme in het voortgezet onderwijs en welke verwachtingen zij van hun collega's hebben op dit vlak, kan de bereidheid van docenten om bij te dragen aan het bevorderen van burgerschapswaarden bij leerlingen beter begrepen worden. Zodoende levert dit onderzoek waardevolle informatie op voor instanties die gemoeid zijn met het ontwikkelen van burgerschapsonderwijs.

Bovendien geeft de roltheorie in samenspel met *PSM*, inzicht in eventuele stressfactoren die kunnen ontstaan als gevolg van verschillende opvattingen over de rol die docenten hierin willen en kunnen oppakken. Dit kan waardevolle informatie opleveren voor instanties die betrokken zijn bij de hoge werkdruk binnen onderwijsinstellingen en terugdringen van het lerarentekort (Van Loon, Vandenabeele & Leisink, 2015).

### 1.3 Leeswijzer

Hoofdstuk 2 biedt een overzicht van de belangrijke publicaties omtrent antisemitisme in het voortgezet onderwijs, burgerschapsvorming in Nederland en een bondige uiteenzetting van de relevante concepten uit de wetenschappelijke literatuur omtrent *public service motivation (PSM)* en de roltheorie. In hoofdstuk 3 licht ik de methodologische keuzes toe die aan dit onderzoek ten grondslag liggen. Vervolgens zullen in hoofdstuk 4 de deelvragen worden beantwoord aan de hand van de uiteenzetting van de resultaten die voortkomen uit de analyse van de semigestructureerde interviews. In hoofdstuk 5 breng ik de resultaten uit de thematische analyse in verband met de theoretische concepten, waarna ik in hoofdstuk 6 antwoord zal geven op de centrale onderzoeksvraag, zal reflecteren op het onderzoeksverloop en enkele suggesties zal doen voor vervolgonderzoek.

## 2 Theoretisch Kader

In dit hoofdstuk staan de belangrijkste concepten en onderzoeken centraal die relevant zijn voor het begrijpen van de rolperceptie van docenten in het omgaan met antisemitisme binnen het voortgezet onderwijs. Het eerste deel van dit hoofdstuk bestaat uit een bondige uiteenzetting van begrippen en uitkomsten uit eerdere publicaties van onderzoeken naar antisemitisme in de schoolcontext en uit de wetenschappelijke literatuur omtrent burgerschapsonderwijs. In het tweede deel zet ik belangrijke concepten uit de wetenschappelijke literatuur omtrent *public service motivation (PSM)* en de roltheorie uiteen, om de relevantie van deze concepten in het licht van het onderzoeksonderwerp toe te lichten.

### 2.1 Antisemitisme in het voortgezet onderwijs

Uit verschillende studies blijkt dat antisemitisme een toenemend probleem is in het voortgezet onderwijs. Maas en Van Marwijk-Hol (2023) deden onderzoek naar de aard, omvang en achtergrondkenmerken van antisemitisme binnen scholen. Hun studie toont aan dat antisemitisme voorkomt op alle schooltypen en denominaties, met diverse triggers zoals voetbal gerelateerde incidenten en het Israël-Palestina-conflict. Daarnaast wordt gebrekkige kennis over en ontkenning van de Holocaust genoemd als belangrijke factoren die bijdragen aan antisemitische incidenten tijdens de lespraktijk (Maas & Van Marwijk-Hol, 2023; Mestrum & Van der Bas, 2018). Deze kenmerken geven inzicht in welke categorieën waardevol zijn om een verkennend interpretatief onderzoek naar de ervaringen en percepties van docenten in het voortgezet onderwijs op in te richten, in termen van de dataverzameling.

Verder blijkt dat docenten te kennen geven zelf meer voorlichting te willen krijgen over de Holocaust, het antisemitisme, discriminatie en over goede omgangsvormen en geloofsvrijheid (Maas & Van Marwijk-Hol, 2023). Maar hoe dit precies vorm moet krijgen, dat wordt niet duidelijk. Een verklaring hiervoor kan liggen in de keuze voor kwantitatief onderzoek, waardoor deelnemers niet de kans krijgen om dieper in te gaan op de antwoorden die zij geven (Boeije & Bleijenbergh, 2023). Dit maakt het relevant om te verkennen wat de interpretaties van docenten in het voortgezet onderwijs zijn met betrekking tot hun omgang met antisemitische incidenten in de les en in welke mate zij zelfvertrouwen hebben om met dit soort situaties om te gaan.

In tegenstelling tot bovenstaand onderzoek, nemen Cuppen en collega's (2022) het perspectief van docenten in het voortgezet onderwijs al meer mee in hun onderzoek. Ze stellen dat een derde deel van de geschiedenisdocenten obstakels ervaart bij het onderwijs over de Holocaust, en dat een gedeelte van de docenten zich voorzichtiger opstelt wanneer controversiële thema's centraal staan, vanwege heftige reacties en emoties van leerlingen (Cuppen et al., 2022). Volgens de auteurs kan deze voorzichtigheid negatieve gevolgen hebben in de toekomst, want door bepaalde thema's te vermijden wordt er afbreuk gedaan aan de boodschap en wordt de kennisoverdracht bemoeilijkt (Cuppen et al., 2022). Deze uitkomst is tevens relevant in het kader van de burgerschapsopdracht waarin het bespreken van maatschappelijke thema's en problematiek centraal staan; waaraan iedere Nederlandse onderwijsinstelling invulling moet geven (Geboers, Geijssel & Admiraal, 2013; OCW, 2023). Daarom is het interessant om verdiepend vervolgonderzoek te doen naar onder andere de vraag hoe docenten zich dan voorzichtiger opstellen.

Tot slot blijkt uit de grootschalige *mixed-methods* studie van Weller en Foster (2019) dat er een aantal belangrijke uitdagingen is, bij het lesgeven over antisemitisme binnen de OSCE-regio. De OSCE-regio is de grootste regionale veiligheidsorganisatie in Europa en bestaat uit 57 landen, waaronder Nederland (Weller & Foster, 2019). Tijdens dit onderzoek namen 138 docenten en onderwijsprofessionals deel aan interviews en focusgroepen. Verder werden 369 vragenlijsten afgenomen bij docenten en onderwijsprofessionals. Ook werden er 135 interviews en 68 vragenlijsten afgenomen bij studenten en jongvolwassenen, en 55 interviews bij experts (Weller & Foster, 2019). Het doel van dit rapport is om op basis van die uitdagingen educatieve tools aan te bevelen die toepasbaar zijn op de gehele OSCE-regio. Hun onderzoek, dat plaatsvond in de periode 2016-2017, toont aan dat de leeromgeving niet los kan worden gezien van bredere maatschappelijke invloeden, wat de complexiteit van het lesgeven over antisemitisme benadrukt (Weller & Foster, 2019). Wederom raakt dit aan de burgerschapstaak van onderwijsinstellingen, aangezien de school als oefenplaats gezien wordt om met vaardigheden te oefenen die helpen bij een succesvolle deelname aan de maatschappij en dit gepaard gaat met de complexiteit van verschillende normen en waarden die van buitenaf de klas in komen (Gelinck, 2020; Munniksmā et al., 2017; Nieuwelink, 2023a). Zoals in de inleiding al gezegd is, is het klaslokaal dé plek waar de onderwijsinteracties tussen leraren en jongeren plaatsvinden. Tegelijkertijd vinden leraren het moeilijk om te beseffen dat het klaslokaal niet kan worden geabstraheerd van de externe omgeving, zoals gezinnen, maar ook interacties tussen leerlingen onderling buiten de lessen om (Weller & Foster, 2019). Een voorbeeld uit een Nederlands onderzoek is dat het eerdergenoemde conflict in het Midden Oosten als onderwerp in veel lesmethodes terugkomt, maar met name islamitische leerlingen al worstelen met de naamgeving “Israël”, omdat het thuis een gevoelig onderwerp is (Sijbers et al., 2015). In het kader van het bijbrengen van wenselijke gedragsnormen onder jongeren, is het interessant om na te gaan hoe docenten zich verhouden tot het bespreken van zulke thema’s in een cultureel diverse klassensetting.

Zoals gezegd hebben de hierboven genoemde onderzoeken voornamelijk een kwantitatieve benadering gekozen. Hoewel dit waardevolle data oplevert over de omvang en kenmerken van antisemitisme in het voortgezet onderwijs, zien we dat de uitkomsten nopen tot een dieper begrip van de ervaringen en interpretaties van docenten.

## 2.2 Burgerschapsvorming

Het is voor onderwijsinstellingen sinds 2006 wettelijk verplicht om aandacht te geven aan burgerschap en dus voor docenten om burgerschapscompetenties bij jongeren te stimuleren en bevorderen, met als doel een succesvolle deelname aan de samenleving wanneer zij volwassen zijn (OCW, 2023). In de wetenschappelijke literatuur wordt burgerschap gedefinieerd als de manier waarop mensen, zowel in persoonlijke relaties als binnen de bredere gemeenschap met elkaar omgaan (Munniksmā et al., (2017); Nieuwelink, 2023a). Onder burgerschapscompetenties onder leerlingen verstaan we de kunde om op een goede manier met anderen om te gaan en om bij te dragen aan de samenleving, de democratie en de gemeenschappen waarin leerlingen zowel vandaag de dag, als in de toekomst leven (Munniksmā et al., 2017).

Uit verschillende onderzoeken blijkt dat Nederlandse scholen tot een van de slechtste jongetjes in de klas behoren, wanneer het gaat om de burgerschapscompetenties bij leerlingen (Munniksmā

et al., 2017; Dijkstra, Ten Dam & Waslander, 2019). Zij stellen onder andere dat Nederlandse scholen vaak niet goed weten wat hun leerlingen nodig hebben, waardoor het lastig is om het onderwijs hierop af te stemmen (Munniksmā et al., 2017). Inzicht in hoe docenten over burgerschapsonderwijs denken, is daarom cruciaal. Docenten hebben door hun dagelijkse interactie met leerlingen namelijk een unieke kijk op wat werkt en wat niet (Munniksmā et al., 2017; Reeves, 2018). Hoewel ik dit later in het hoofdstuk verder zal toelichten door in te gaan op de professionele identiteit van docenten, maakt het feit dat docenten voortdurend in contact met de leerlingen staan het waardevol om hun interpretaties en ervaringen over hoe op een zinvolle en effectieve manier burgerschapsvorming te onderwijzen tegen het licht van antisemitisme aan te houden.

### 2.2.1 *Burgerschapdilemma's voor de docent*

Hoewel de doelstellingen bij wet geformuleerd zijn, blijkt uit de literatuur dat niet iedere docent even ontvankelijk is voor het opnemen van de burgerschapstaak in zijn of haar lespraktijk (Nieuwelink, 2023a). Burgerschap is een complex begrip en omvat diverse thema's die zowel in de directe omgeving als op mondiaal niveau spelen, bestaande uit sociale, politieke, maatschappelijke en economische dimensies (Munniksmā et al., 2017). Internationaal onderzoek naar *citizenship* bevestigt dan ook dat docenten het moeilijk vinden om de klasomgeving te scheiden van de externe maatschappij, wat invloed heeft op hoe ze omgaan met weerstandsonderwerpen zoals antisemitisme in de klas (Weller & Foster, 2019). Zoals eerder vermeld stellen Cuppen en collega's (2022), dat docenten moeite hebben met het reageren op antisemitisme, omdat het een thema is dat vaak heftige reacties bij leerlingen oproept. Dit is een ontwikkeling die problematisch is, aangezien het bespreken van weerstandsonderwerpen, in de vorm van discussies tijdens de les, als een van de meest effectieve methoden gezien wordt in het vergroten van burgerschapscompetenties bij leerlingen (Geboers et al., 2013).

Er wordt in de literatuur dan ook gesproken van een spanningsveld waar docenten mee te maken krijgen bij het bevorderen van burgerschapsvorming, namelijk de spanning tussen een open en een veilig klassenklimaat (Nieuwelink, 2023b). Een open klimaat suggereert dat alles gezegd en gedeeld mag worden, maar dit kan leiden tot een als onveilig ervaren klassenklimaat (Nieuwelink, 2023b). De vraag in dezen is, waar je als docent een grens kunt trekken om het veilige klimaat te behouden, terwijl leerlingen uitgenodigd worden om multiperspectiviteit te leren (Geboers et al., 2013; Nieuwelink, 2023b). In het verlengde daarvan ligt een tweede dilemma, want mag je als docent wel bepalen waar de grens ligt? En breder, in welke mate doen jouw opvattingen ertoe bij het bespreken van burgerschapsthema's, tegen het licht van "*kritisch denkvermogen*" als kenmerk van burgerschap (Dijkstra et al., 2019, p. 316). Nieuwelink (2023b) onderscheidt twee kampen op het gebied van dit spanningsveld, waarbij de ene kant gekenmerkt wordt door het idee dat een neutrale houding onmisbaar is bij het bespreken van burgerschapsthema's. Het zou irrelevant zijn om eigen standpunten te delen, aangezien je leerlingen op die manier stuurt in hun denken en bevragingen van bepaalde thema's (Nieuwelink, 2023b). Dit kan leiden tot onveiligheid, aangezien jouw mening als autoriteit ervoor kan zorgen dat leerlingen die van hun niet meer durven delen (Nieuwelink, 2023b). Aan de andere kant heerst de opvatting dat neutraliteit niet bestaat en het nastreven ervan het doel om een leermoment te creëren voor leerlingen voorbijgaat. Zo zijn leerlingen vaak nieuwsgierig naar de ervaringen van docenten, bijvoorbeeld in het kader van

stemgedrag, of hoe er gekeken wordt naar bepaalde lesprogramma's waarin een specifiek onderwerp centraal staat (Nieuwelink, 2023b). Door te laten zien hoe je zelf ergens naar kijkt, toon je leerlingen hoe en waarom je zelf maatschappelijk betrokken bent, wat een waarde-stimulerende werking op de leerlingen kan hebben (Nieuwelink, 2023b).

Als met al is dit spanningsveld een goed vertrekpunt om ervaringen en interpretaties van docenten te verkennen, aangezien de triggerfactoren voor antisemitisme samenhangen met actuele gebeurtenissen en crises, zoals het voetbalgeweld, de recente oorlog in Gaza en ook vragen rondom de invulling van holocausteducatie (Mestrum & Van der Bas, 2018; Munnikma et al., 2017).

### 2.2.2 *Eigenaarschap*

Verder roepen de spanningen die de burgerschapstaak met zich meebrengt voor docenten, samen met de vrije invulling van deze taak, vragen op over hoe burgerschapscompetenties het best op leerlingen kunnen worden overgebracht en door wie. Burgerschap wordt momenteel alleen *expliciet* behandeld in het vak maatschappijleer, dat pas in de bovenbouw van de middelbare school wordt gegeven (Gelinck, 2020; Munnikma et al., 2017). De notie van de school als oefenplaats, impliceert echter dat de burgerschapstaak bij iedere docent ligt en zij allen verantwoordelijk zijn voor het creëren en cultiveren van een veilige omgeving waarbinnen leerlingen kunnen oefenen met burgerschapscompetenties (Munnikma et al., 2017; Nieuwelink, 2023a). Niet in de laatste plaats vanwege de opvatting dat leerlingen vaak zelf de behoefte hebben om actuele problematiek en crises te bespreken tijdens de les (Dijkstra et al., 2019), waardoor burgerschapsvorming niet vast te leggen lijkt in een vaste leerlijn of op een vast moment op de schooldag.

Wat betreft het vergroten van burgerschapscompetenties bij leerlingen ziet Gelinck (2020) maatschappijleer, geschiedenis en ook aardrijkskunde als relevante vakken. Echter, stelt hij dat het een onmogelijke opgave is om één leerlijn burgerschapsvorming neer te zetten vanuit deze drie vakken (Gelinck, 2020). Hij stelt namelijk dat de diversiteit van docenten en hun uiteenlopende vakken niet goed wordt benut, terwijl juist die verschillen een zo rijk mogelijke kennisoverdracht kunnen bewerkstelligen (Gelinck, 2020). Voortbouwend hierop pleiten Nieuwelink en Oostdam (2021) voor een professionalisering van burgerschapsvorming onder ook docenten die andere vakken geven dan geschiedenis en maatschappijleer. Vanwege de vrije invulling die de burgerschapstaak bij alle docenten neer lijkt te leggen, nemen docenten met minder affiniteit of kennis omtrent burgerschapsthema's, snel genoeg met de vrijblijvendheid om deze taak op te pakken (Nieuwelink & Oostdam, 2021). Waar aan burgerschapsthema's als klimaatverandering, tijdens aardrijkskundeles op zich goed invulling wordt gegeven door docent, blijft het bespreken van gevoelige thema's achter tijdens de verschillende schoolvakken (Nieuwelink, 2023; Nieuwelink & Oostdam, 2021). Met name dit laatste komt overeen met de terughoudendheid die Cuppen en collega's (2022) zien bij docenten in het aangaan van antisemitische incidenten in de klas.

Tot slot is ook hier een spanningsveld te zien dat betrekking heeft tot de energie die docenten in het bevorderen van burgerschapscompetenties willen steken, aangezien "*jongeren toch wel in aanraking [komen] met opvattingen die grievend kunnen zijn*" buiten de schoolomgeving (Nieuwelink, 2023b, p. 59). Zo stelt Nieuwelink (2023b) of het als docent dan niet beter is om, met

die wetenschap dat je als docent jongeren niet voor de buitenwereld kunt behoeden, in de context van een veilig klassenklimaat jongeren op voorhand al te confronteren met verschillende perspectieven op gevoelige thema's. Dit spanningsveld is intrigerend binnen mijn onderzoek, omdat het de maatschappelijke toewijding van docenten om bepaalde thema's al dan niet proactief bespreekbaar te maken, aansnijdt.

## 2.3 *Public service motivation (PSM)*

In dit onderzoek staat de toename van antisemitisme in het voortgezet onderwijs centraal, waarbij de focus ligt op docenten als onderzoekseenheid en de rol die burgerschapsvorming hierbij speelt. De *Public service motivation (PSM)* theorie biedt een relevant kader om deze dynamiek te begrijpen, omdat het de redenen van personen om zich in te zetten voor het publiek belang uiteenrafelt en inzicht geeft in hun (professionele) identiteit (Vandenabeele et al., 2018). In deze paragraaf zal ik eerst enkele wetenschappelijke interpretaties van *PSM* uiteenzetten, waarna ik toelicht op welke manier *PSM* in dit onderzoek begrepen moet worden. Vervolgens zal ik de institutionele logica kort toelichten, waaruit duidelijk zal worden hoe dit concept bijdraagt aan een beter begrip van de manier waarop de identiteit van docenten tot stand komt.

### 2.3.1 *Wat is PSM?*

Om te beginnen is *PSM* een concept dat helpt verklaren waarom mensen zich aangetrokken voelen tot werk in publieke instellingen en organisaties (Perry en Wise, 1990). Perry (1996) stelt dat *PSM* gemeten kan worden aan de hand van vier dimensies: aantrekking tot het maken van publiek beleid, toewijding aan het dienen van het publiek belang, compassie, en zelfopoffering. Deze dimensies vormen de kern van *PSM* en laten zien hoe individuen hun eigen belangen opzij zetten voor het welzijn van anderen (Perry, 1996).

Hoewel bovenstaande definitie *PSM* als theorie binnen de bestuurs- en organisatiewetenschap op de kaart heeft gezet, wordt deze uitleg van het concept inmiddels als te nauw omschreven door critici. Wright, Christensen en Pandey (2013) stellen bijvoorbeeld dat *PSM* beter begrepen kan worden als een eendimensionale theorie, omdat de verschillende dimensies zoals compassie en zelfopoffering overlap vertonen. Bovendien stellen onderzoekers de vraag hoeveel zin het überhaupt heeft om te willen spreken van een vaste set van dimensies, aangezien je daardoor altijd kanten van het fenomeen onderbelicht (van Loon, Leisink, & Vandenabeele, 2013).

Verder is de *PSM* theorie van Perry en Wise onvoldoende repliceerbaar in relatie tot andere regio's dan de Verenigde Staten, stellen verschillende onderzoekers (Giauque, Ritz, Varone, Anderfuhren-Biget, & Waldner 2011). Kim et al., (2013) wijzigden de set van dimensies die de aspecten van *PSM* vertegenwoordigen om deze toepasbaar te maken op verschillende culturen. Op basis van hun onderzoek gericht op twaalf landen, blijven de dimensies compassie en zelfopoffering ongewijzigd, terwijl de andere twee dimensies opnieuw werden geïnterpreteerd als toewijding aan publieke waarden en als motivatie voor publieke dienstverlening (Kim et al., 2013).

Daarenboven dienen waarde-geladen gedragsimplicaties als ethiek en rollen ook meegenomen te worden in de bestudering van *PSM*, Vandenabeele, Hondeghem en Scheepers omschrijven *PSM* als "*the belief, values and attitude that go beyond self-interest and organizational interest, that concern the interest of a larger political entity and that motivate individuals to act accordingly*



*whenever appropriate*" (2007, p. 547). Deze definitie van *PSM* legt de wisselwerking tussen institutionele structuren en verwachtingen enerzijds en individuele handelingen anderzijds bloot en staat centraal in mijn onderzoek. Kortgezegd is *PSM* in het kader van dit onderzoek te vatten als een verankerde mix van motieven en structuren die de loyaliteit en toewijding van docenten om het publiek belang weerspiegelt, en waarbij sprake is van een zeker niveau van compassie en zelfopoffering (Kim et al., 2013; Vandenabeele et al., 2018).

### 2.3.2 De institutionele logica en *PSM*

De institutionele logica, die in de definitie van Vandenabeele en collega's (2007) al naar boven komt, vormt een waardevolle invalshoek om *PSM* te begrijpen. Deze logica houdt in grote lijnen de structuren, interacties, doelen, normen en waarden in die verankerd zijn in gedragsregels binnen organisaties (Olsen, 2007; Vandenabeele et al., 2018). Door de standaardisatie van deze sets gedeelde normen en waarden zien we dat mensen binnen die organisaties en gemeenschappen hun rol legitimeren, verklaren en ernaar handelen (Olsen, 2007). Dit concept, bekend als de "*logic of appropriateness*", is onmiskenbaar voor de *PSM*-theorie, omdat het laat zien dat *PSM* verder gaat dan individuele, intrinsieke motivatie; het weerspiegelt een overkoepelende identiteit die bepaalt hoe mensen in bepaalde rollen zich horen te gedragen (Vandenabeele et al., 2018, p. 267).

In het kader van mijn hoofdvraag is dit een belangrijk concept, aangezien we op die manier gericht kunnen kijken naar de manieren waarop docenten hun rollen al dan niet definiëren en op welke manieren zij hun gedrag zeggen vorm te geven in het kader van antisemitisme onder jongeren aan en hoe de burgerschapstaak daarin een plek heeft. Bovendien geeft deze invalshoek inzicht in de druk die docenten wellicht ervaren van externe verwachtingen van hun rollen en taken.

### 2.3.3 *PSM* en de docent

Docenten die een hoge mate van *PSM* hebben, zijn vaak sterk gemotiveerd om bij te dragen aan het welzijn van hun leerlingen en de samenleving als geheel. Ze zijn bereid om extra inspanningen te leveren, zelfs als dit persoonlijke offers betekent (Kim et al., 2013). Dit kan een positieve invloed hebben op de manier waarop burgerschap en sociale verantwoordelijkheid worden onderwezen, wat essentieel is in een tijd waarin diversiteit en polarisatie toenemen. Desalniettemin roept dit ook vragen op over eventuele negatieve implicaties die een onvoorwaardelijke toewijding aan het publieke belang, kan meebrengen voor de docent. Een onvoorwaardelijke toewijding aan het publiek belang kan namelijk leiden tot stress en hoge werkdruk, blijkt uit onderzoek naar de relatie tussen *PSM* en een verhoogd risico op stress- en *burn-outklachten* (Van Loon, Vandenabeele & Leisink, 2015).

Vandenabeele en collega's (2018) stellen dat de interacties die onderdeel uitmaken van de gedeelde set waarden die personen binnen (semi)publieke instellingen in staat stelt hun werk uit te voeren, ook tussen verschillende lagen in de samenleving plaatsvinden. Dit soort interacties wordt ook wel interacties op macroniveau genoemd (Scott, 2001; Vandenabeele et al., 2018). In die zin is het interessant om te zien hoe externe verwachtingen vanuit de politiek en maatschappij, van wat docenten zouden moeten doen op het gebied van de toename van antisemitisme in het voortgezet onderwijs, beleefd worden door docenten in termen van druk. Het is belangrijk om

deze balans te begrijpen en te onderzoeken hoe docenten ondersteund kunnen, maar ook willen worden om hun motivatie te behouden zonder te bezwijken onder de druk.

## 2.4 Wat is roldentiteit?

In deze paragraaf worden concepten uit de roltheorie geïntroduceerd en gerelateerd aan het onderzoeksthema. De roltheorie helpt ons te begrijpen hoe het gedrag en de identiteit van docenten ontstaan en welke implicaties rolverwachtingen kunnen hebben op hun werkzaamheden binnen het onderwijs. In deze paragraaf zal ik eerst ingaan op de professionele identiteit (hierna: roldentiteit), waarna ik de voor dit onderzoek relevante stressoren uiteenzet die voortkomen uit de roltheorie.

### 2.4.1 Rolidentiteit

Om te beginnen worden *rollen* in dit onderzoek gezien als sets van verwachtingen en verplichtingen die bepalen welk gedrag gepast is voor een persoon in een bepaalde positie (Byrd-Poller, 2013; Schmidt, 2000). Deze verwachtingen zijn vaak het resultaat van institutionele normen en interacties tussen individuen, waardoor rolgedragingen en -identiteiten richting krijgen, verklaard en gelegitimeerd worden (Olsen, 2007; Vandenabeele et al., 2018). De roltheorie bouwt dus naadloos voort op de institutionele theorie als dimensie van *PSM*.

Wat betreft docenten is de professionele, c.q. roldentiteit, een dynamisch proces dat tot stand komt door persoonlijke en contextuele interacties en betekenisgeving aan de eigen rolopvatting (Burke & Stets, 2009; Byrd-Poller, 2013). Docenten ontleen hun identiteit onder andere aan de interpersoonlijke relaties met hun leerlingen (Reeves, 2018). Door les te geven en relaties op te bouwen met hun leerlingen, krijgen docenten de kans om hun identiteit te bevestigen en verder te ontwikkelen. Dit proces noemt Reeves "*enactment*", ofwel het in de praktijk brengen van hun identiteit, en zorgt ervoor dat de professionele "*self*" voortdurend evolueert (2018, pp. 4-5). Zoals gezegd, hebben docenten vanwege hun voortdurende contact met leerlingen een unieke kijk op wat zij nodig hebben (Munniksma et al., 2017), waardoor er op basis van de bovengenoemde interpersoonlijke relatie tussen docent en leerling gesuggereerd kan worden dat de behoeften van leerlingen richting geven aan de rolgedragingen van de docent.

Verder spelen ook de relaties tussen collega's een cruciale rol in de wijze waarop een professionele identiteit ontstaat. Hoewel docenten in een setting werken waarin zij als de enige autoriteit in de klas relatief autonoom zijn, moeten zij ook samenwerken en respect tonen voor het expertisegebied van hun collega's (Moss, 2015). Deze samenwerking is essentieel, omdat beide partijen verantwoordelijk zijn voor het overbrengen van kennis op de leerlingen in een geschikte leeromgeving (Moss, 2015). De interactie tussen collega's kan begrepen worden als een interdependentie tussen docenten, die inhoudt dat groepsleden afhankelijk zijn van elkaar om een bepaald doel te bereiken (Stangor, 2015). Zo kan een gezamenlijk doel binnen een bepaalde gemeenschap al voldoende zijn om je gedrag als persoon in een bepaalde positie binnen een groep te legitimeren (Stangor, 2015). Dit raakt aan de vraag hoe docenten in normatieve zin denken over collega's, leden van dezelfde beroepsgroep, die minder of weinig affiniteit hebben met burgerschapsthema's en daarom wellicht minder energie in het bespreken van weerstandsonderwerpen als het antisemitisme, steken.

Aan de hand van de sociale identiteitstheorie leggen Schott et al., (2019) uit dat *PSM* onderdeel is van iemands identiteit en ervoor zorgt dat die persoon altijd zal proberen die identiteit te verifiëren en versterken. Met andere woorden zal de persoon de rollen willen bekleden die van hem of haar verwacht worden (Burke & Stets, 2009). Naast de interne rolverwachtingen die *PSM*, en de burgerschapsopdracht met zich meebrengen voor docenten in het voortgezet onderwijs, krijgen docenten ook van buitenaf verwachtingen op zich afgevuurd. Zo stellen Pels, Postma en Bottelier (2011) dat docenten met de burgerschapsopdracht onder andere een opvoedende rol toebedeeld krijgen. Tel daar de impact van (internationale) crises en vraagstukken rondom sociale veiligheid, gevaren van sociale media bij op, en je komt tot een aardig pakket dat in het kader van burgerschapsvorming besproken kan worden binnen de muren van het klaslokaal. Tegelijkertijd blijkt uit onderzoek dat docenten zich gedeeltelijk voorzichtiger opstellen tijdens het bespreken van gevoelige thema's tijdens de les (Cuppen et al., 2022). Dit roept vragen op over de grenzen die er zijn aan de rolverwachtingen en hoe daar mee omgegaan wordt docenten.

#### *2.4.2 Rolstressoren en zelfeffectiviteit*

In het kader van burgerschapsvorming hebben docenten de taak om een veilige leeromgeving te creëren waarin burgerschapscompetenties kunnen worden ontwikkeld. Echter, niet iedere docent is even ontvankelijk voor deze taak vanwege de complexe en multidimensionale aard van burgerschap of hun kennis van bepaalde thema's (Nieuwelink, 2023a). Dit maakt het interessant om te kijken naar de rolstressoren die mogelijk invloed hebben op de burgerschapstaak van docenten. Voortbordurend op bovenstaande, kunnen docenten te maken krijgen met verschillende rolstressoren bij de invulling van hun rol, zoals rolconflicten, -ambigüiteit en -overbelasting (Byrd-Poller, 2013).

Zo kunnen professionele verwachtingen van het gedrag van een bepaalde persoon in een bepaalde rol, in conflict raken met de persoonlijke identiteit van diegene, wat kan leiden tot stress en burn-outklachten (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004; Van Loon, Vandenabeele & Leisink, 2015). In het geval van kwantitatieve rol-overbelasting, moeten docenten bijvoorbeeld, meerdere rollen vervullen zonder daarvoor de benodigde tijd en ruimte te hebben (Alyamy & Loh, 2020; Becker, 2021; Coverman, 1989). Dit raakt aan het burgerschapsthema in het gegeven dat docenten van bepaalde vakken gezien worden als verantwoordelijken om invulling te geven aan de burgerschapstaak, waardoor er een disbalans kan ontstaan in de eigen invulling van de burgerschapstaak en de lesstof die overgedragen moet worden. Daarnaast kan er ook sprake zijn van kwalitatieve rol-overbelasting, wanneer de juiste kennis en kunde ontbreekt bij een individu om een bepaalde rol te bekleden (Becker, 2021; Coverman, 1989). Hierbij valt te denken aan de docenten die de burgerschapstaak laten liggen, omdat ze het idee hebben niet genoeg te weten van bepaalde thema's (Nieuwelink, 2023a).

Verder kan er rolambigüiteit optreden wanneer er onduidelijkheid is over de verwachtingen van gedrag dat bij een bepaalde functie hoort (Alyamy & Loh, 2020; Byrd-Poller, 2013; McCormack & Cotter, 2013). Dit komt vaak voor in situaties waar docenten veel vrijheid hebben om invulling te geven aan hun onderwijs, zoals bij burgerschapsonderwijs. Byrd-Poller (2013) onderscheidt twee potentiële bronnen van dit fenomeen. Zo kan er aan de ene kant onzekerheid rondom een rol

ontstaan, doordat de opdrachtgever die verwachtingen communiceert dit niet duidelijk doet; of doordat de ontvanger deze verwachtingen niet goed begrijpt of weigert (Byrd-Poller, 2013).

Tot slot kunnen deze rolstressoren zoals gezegd de effectiviteit en productiviteit van docenten ondermijnen en leiden tot druk en burn-outklachten (Beijaard et al., 2004; Van Loon, et al., 2015). In de literatuur over rolidentiteit en PSM wordt de mate van zelfeffectiviteit dan ook gezien als een belangrijk element van een stabiele rolidentiteit (Kelchtermans, 2009). Onder zelfeffectiviteit wordt in dit onderzoek het volgende verstaan:

*A teacher's perception of his or her ability to (a) perform required professional tasks and to regulate relations involved in the process of teaching and educating students and (b) perform organizational tasks, become part of the organization and its political and social processes. (Friedman and Kass 2002, p. 684)*

De zelfeffectiviteit lijkt een belangrijke factor van invloed om te verkennen hoe docenten reageren op uitdagende situaties, zoals antisemitisme in de klas. Door te kijken naar de rolopvattingen van docenten met betrekking tot het bespreken van thema's die betrekking hebben op antisemitisme, zoals de manier waarop zij invulling geven aan burgerschapsvorming, en hun beleving van externe verwachtingen van docenten, kan er een begrip ontstaan van de bereidheid en begrenzing van docenten om bij te dragen aan het antisemitismevraagstuk dat centraal staat in dit onderzoek.

### 3 Methodologische verantwoording

In dit hoofdstuk licht ik de methodologische keuzes toe die ik heb gemaakt om een antwoord te vinden op de vraag: *hoe percipiëren docenten hun rol in het omgaan met antisemitisme in het voortgezet onderwijs en hoe verhouden deze percepties zich tot politiek-maatschappelijk verwachtingen van hen op dit vlak?*

Allereerst licht ik de keuze voor de kwalitatieve onderzoeksstrategie toe, waarbij ik tevens de keuze voor het *casestudy-design* toelicht. Ten tweede bespreek ik de dataverzamelmethode, waarbij ik de keuze voor de semigestructureerde interviews zal toelichten evenals de *setting* waarin ze plaatsvonden. Ten derde beschrijf ik de respondenten en hoe zij werden geworven. Vervolgens bespreek ik hoe ik de interviewgegevens thematisch analyseerde, waarna ik het hoofdstuk zal afsluiten met de kwaliteitscriteria.

#### 3.1 Onderzoeksstrategie: interpretatief kwalitatief onderzoek

Om antwoord te geven op de onderzoeksvraag voerde ik een kwalitatief onderzoek uit. Deze onderzoeksstrategie past het best bij het onderzoeksthema, omdat er nog weinig bekend is over de eerstelijnspectieven van docenten met betrekking tot hun omgang en rol aangaande de toename van antisemitisme in het voortgezet onderwijs. Kwalitatieve onderzoeksmethoden maken het mogelijk om sociale verschijnselen te verkennen of exploreren (Boeije & Bleijenbergh, 2023). Door middel van een verkennend onderzoek was het mijn bedoeling om de ervaringen en interpretaties van de doelgroep niet alleen te beschrijven, maar ook te begrijpen in hun natuurlijke context. Dat maakt dat dit onderzoek geplaatst kan worden binnen het interpretatieve paradigma (Clark et al., 2021). Binnen dit paradigma, proberen onderzoekers de sociale wereld te zien door de ogen van de mensen die ze bestuderen (Clark et al., 2021). Daarbij streeft de onderzoeker ernaar om de betekenissen die zij aan hun ervaringen geven te begrijpen en beschrijven in het teken van de sociale context waarin die betekenissen worden gevormd en beïnvloed (Clark et al., 2021). Het is dan ook belangrijk dat onderzoekers zich bewust zijn van hun eigen vooroordelen en aannames, en dat ze proberen deze zo veel mogelijk te verminderen om een open en empathische houding te behouden ten opzichte van de onderzoekseenheid (Boeije & Bleijenbergh, 2023). Hierover vertel ik in de paragraaf over de kwaliteitscriteria meer.

#### **Onderzoeksdesign**

Omdat er weinig wetenschappelijk onderzoek is gedaan naar het eerstelijnspectief van Nederlandse docenten met betrekking tot antisemitisme in het voortgezet onderwijs, hoopte ik met dit onderzoek diepgaandere inzichten te verkrijgen die wellicht kunnen aanzetten tot verder onderzoek naar het betreffende vraagstuk. Het zogenoemde *exemplifying casestudy design* bood de beste mogelijkheid om de ervaringen en interpretaties van docenten in het voortgezet onderwijs te beschrijven, omdat het doel bij dit soort *casestudies* is om dagelijkse omstandigheden en bezigheden van de personen die onderzocht worden te vatten (Clark et al., 2021). Hoewel ik dus niet als doel had een generaliserend beeld te creëren op basis van de uitspraken van de docenten die deel uitmaakten van de selectie respondenten, geeft een *exemplifying casestudy* wel een richting voor eventueel vervolgonderzoek. Dit komt doordat dit soort *casestudies* iets zeggen over de kenmerken van de omstandigheden van de bredere populatie waar docenten een onderdeel van uitmaken (Clark et al., 2021).

## 3.2 Dataverzameling

Om tot een antwoord op de centrale onderzoeksvraag te komen, nam ik in de periode oktober tot en met december 2023 semigestructureerde interviews af bij elf docenten in het voortgezet onderwijs. De dataverzameling en -analyse liepen door elkaar heen, maar grofweg kan de dataverzameling verdeeld worden in drie rondes. Acht interviews werden *face-to-face* afgenomen en bij respondenten 8, 9 en 11, vonden de interviews online op *Microsoft Teams* plaats.

### **Semigestructureerde interviews**

Vanwege het interpretatieve karakter van dit onderzoek werden semigestructureerde interviews als de meest geschikte methode beschouwd. Deze methode stelt respondenten in staat om hun verhaal en ervaringen te delen en zo hun perspectief over te brengen op de onderzoeker (Boeije & Bleijenbergh, 2023).

Aan de hand van een *topiclist* die ik opstelde naar aanleiding van de relevante concepten die voortkwamen uit de literatuurstudie, kon ik structuur aanbrengen in de interviews. De onderwerpen en vragen die ik in de *topic list* had verwerkt, waren dusdanig opgetekend dat de interviews verschillende wendingen konden nemen en er ruimte was van mijn kant voor *follow-up* vragen over relevante onderwerpen die ik op voorhand niet had bedacht.

Omdat ik een aantal specifieke begrippen wilde bespreken tegen de achtergrond van het toegenomen antisemitisme in het voortgezet onderwijs, en de eigen rolpercepties van de respondenten wilde toetsen aan politiek-maatschappelijke verwachtingen van docenten op dit vlak, koos ik ervoor om de respondenten al vroeg in het interview te confronteren met de cijfers over de toename van antisemitisme onder jongeren en de reacties die daarop volgden vanuit de politiek. Zo kon ik bij het bespreken van de concepten uit de theorie steeds refereren aan deze berichten en waren de respondenten goed geïnformeerd over het te bespreken onderwerp. De volgorde waarop ik deze concepten na de confrontatie met de mediaberichten aan de kaak stelde, varieerde wel weer per respondent.

De flexibiliteit van deze interviewmethode maakt het mogelijk om op sommige onderwerpen dieper in te gaan en andere vooraf opgestelde vragen achterwege te laten, omdat deze toch minder relevant blijken te zijn (Boeije & Bleijenbergh, 2023; Clark et al., 2021). Dit kwam tijdens de dataverzameling in dit onderzoek tot uiting in de wijze waarop ik burgerschapsvorming had gekoppeld aan motivatie en dit als apart *topic* had opgetekend, maar tijdens de beantwoording van de respondenten vooral besproken kon worden aan de hand van de taakopvattingen en motivatie van de respondenten.

### **Vignettenmethode**

Ondanks de doelgerichte steekproef wist ik niet of de respondenten daadwerkelijk ervaring zouden hebben met antisemitische incidenten tijdens schooltijd. Daarom maakte ik gebruik van de vignettenmethode. Vignetten kunnen omschreven worden als een schriftelijke beschrijving van een hypothetische gebeurtenis die betrekking heeft op het centrale onderzoeksonderwerp (Sampson en Johannessen, 2020). Het is een methode die onderzoekers in staat stelt om de interpretatie en mogelijke handelingen van respondenten in bepaalde situaties te achterhalen (Raaijmakers et al., 2015; Sampson & Johannessen, 2020). De vignetten baseerde ik op cijfers uit

de onderzoeken naar veelvoorkomende *triggerfactoren* van antisemitische incidenten onder schooltijd, te weten: voetbalgeweld en het Israël-Palestina conflict (Wonderen & Wagenaar, 2015; Maas & Van Marwijk-Hol, 2023). De vignetten zijn opgenomen in de bijlagen van dit document.

Door het interview af te nemen in de context van een schoolomgeving – waaraan docenten deels hun professionele identiteit ontleen (Coverman, 1989; Reeves, 2018) – hoopte ik een realistische reactie te ontlokken bij de confrontatie met de vignetten. Ik presenteerde de hypothetische situaties en liet de respondenten eerst vrij reageren. Vervolgens stelde ik concrete vragen, zoals "*wat betekent het dat er met het woord 'jood' wordt gescholden?*" en "*is dit een herkenbare situatie?*" Daarna stelde ik algemenere vragen als "*wat is jouw taak als docent?*", zodat de respondenten ook bewogen werden tot het reflecteren op het eigen rolgedrag.

Hoewel vignetten veel potentieel hebben, kan het voorkomen dat de vignetten geen herkenning oproepen bij de respondenten (Sampson & Johannessen, 2020). Om dit op voorhand te beperken, heb ik de vignetten zo goed mogelijk overeen willen laten komen met de realiteit door de situaties te baseren op daadwerkelijke cijfers uit grootschalig onderzoek naar het onderzoeksthema. Verder controleerde ik bij de respondenten tijdens de interviews, of de situaties herkenbaar waren voor hen en of zij gelijkaardige voorbeelden uit hun werk konden noemen. Vaak kwam dit vanzelf naar voren in hun primaire reacties. Verder stellen Sampson en Johannessen (2020) dat het moeilijk kan zijn om de respondenten te laten focussen op hun eigen opvattingen in plaats van de fictieve personages uit de vignetten. Hierdoor kan het tijdens de interviewanalyse lastig zijn om te bepalen welke uitspraken de echte meningen van respondenten weergeven en welke hun begrip van sociale normen weerspiegelen (Sampson & Johannessen, 2020). De fictieve docenten gaf ik daarom een naam, waardoor er in mijn vraagstelling en de beantwoording door de respondenten duidelijkheid was over wiens rolgedrag er werd gesproken. Ook vroeg ik concreet naar de eigen ervaringen en of respondenten concrete voorbeelden daarvan wilden delen.

In het verlengde hiervan ligt de valkuil van *sociaal wenselijke antwoorden* die volgens de literatuur op de loer ligt bij het gebruik van deze methode, en interviews in het algemeen (Clark et al., 2021; Sampson & Johannessen, 2020). Tot een bepaalde hoogte kan een onderzoeker zich wapenen tegen sociaal wenselijke antwoorden van respondenten, door onder andere de vragen dusdanig te formuleren dat er geen normatieve klank in zit en een empathische en open houding aan te nemen (Clark et al., 2021). Om de risico's op dit vlak verder in te perken, benadrukte ik voorafgaande aan de interviews dat de anonimiteit van de respondenten gewaarborgd blijft, bij het ondertekenen van het *informed consent* formulier.

Na afloop van de gesprekken werden alle interviews *verbatim* getranscribeerd, met behulp van de audiotranscriptietool in *Microsoft Word*. Dit was om, zoals passend is bij kwalitatief onderzoek, zo dicht mogelijk bij de oorspronkelijke tekst te blijven (Boeije & Bleijenbergh, 2023).

## **Respondenten**

Voor de selectie van respondenten is in dit onderzoek gebruikgemaakt van een doelgerichte steekproef. Dit houdt in dat respondenten worden geselecteerd op basis van specifieke criteria die voortkomen uit de literatuur en de onderzoeksdoelen (Boeije & Bleijenbergh, 2023). De inclusiecriteria werden afgeleid uit onderzoeken naar burgerschapsvorming en antisemitisme in het voortgezet onderwijs. Hierbij richtte ik me voornamelijk op docenten die lesgeven in vakken

zoals geschiedenis, aardrijkskunde, maatschappijleer en levensbeschouwing. Deze vakken werden gekozen omdat uit de literatuur blijkt dat zij waarschijnlijk het meest te maken hebben met antisemitische incidenten, vanwege de aard van de onderwerpen die ze tijdens hun lessen behandelen (Cuppen et al., 2022; Maas & Van Marwijk-Hol, 2023; Sijbers et al., 2015; Nieuwelink, 2023a). Zoals in de inleiding vermeld, kan de aanleiding voor antisemitische incidenten per schooltype verschillen (Cuppen et al., 2022; Maas & Van Marwijk-Hol, 2023; Wonderen & Wagenaar, 2015). Door interviews af te nemen bij docenten die werkzaam zijn binnen uiteenlopende schooltypen, hoopte ik een diverse steekproef te trekken met als doel een breder beeld te verkrijgen van de rolpercepties van docenten.

Bij het benaderen van de potentiële respondenten benaderde ik onderwijsinstellingen binnen en buiten de Randstad, zowel via de *mail* als telefonisch. Op basis hiervan kreeg ik geen respons. Verder benaderde ik via het *online* platform LinkedIn zes respondenten, door middel van een kort bericht waarin ik in een beperkt aantal woorden mijn motivatie om hen te benaderen kenbaar maakte. Dit bericht heb ik in de bijlagen opgenomen. Daarnaast wierf ik twee respondenten door middel van mijn eigen netwerk binnen de universiteit.

Verder zijn er via de sneeuwbal methode vier respondenten geworven voor dit onderzoek. Deze methode houdt in dat de onderzoeker aan deelnemers vraagt om andere, mogelijk relevante respondenten uit hun netwerk aan te bevelen om deel te nemen aan het onderzoek (Boeije & Bleijenbergh, 2023). Hierdoor kon ik docenten bereiken die anders misschien buiten mijn directe netwerk zouden vallen, zoals docenten werkzaam in afgelegen gebieden. Deze methode raakt tevens aan wat Boeije en Bleijenbergh een “*theoretische steekproeftrekking op basis van de zich tijdens het onderzoek ontwikkelende theorie*” noemen (2023, p, 60). Hierdoor kon ik tijdens het analyseren van de eerste gegevens namelijk anticiperen op nieuwe inzichten die respondenten deelden en bepaalde verschijnselen beter begrijpen of in een ander licht zetten (Boeije & Bleijenbergh, 2023). Door deze combinatie van methoden kon ik een variëteit aan perspectieven en ervaringen ophalen ondanks de beperkingen die kleine steekproeven binnen kwalitatief onderzoek met zich meebrengen (Boeije & Bleijenbergh, 2023).

### **Ethiek**

In dit onderzoek zijn twee belangrijke ethische richtlijnen nauwgezet gevolgd om de integriteit van het onderzoek te waarborgen en de belangen van de respondenten te respecteren (Boeije & Bleijenbergh, 2023). De eerste richtlijn is het principe van *informed consent*. Voordat de deelnemers schriftelijk toestemming gaven voor hun deelname aan de interviews, zijn ze volledig en correct geïnformeerd over de aard en het doel van het onderzoek. Ze kregen de gelegenheid om vragen te stellen en konden op elk moment besluiten om hun deelname te beëindigen, zelfs na het verlenen van toestemming door het *informed consent formulier* te ondertekenen voorafgaande aan het interview. Geen van de respondenten maakte gebruik van deze mogelijkheid. Het *informed consent* formulier is opgenomen in de bijlagen.

Ten tweede is er zorgvuldig omgegaan met de vertrouwelijkheid van de informatie en de bescherming van de *privacy* van de respondenten. Om dit te waarborgen, zijn alle onderzoeksgegevens die persoonsgegevens bevatten opgeslagen op *Microsoft OneDrive*, conform de Europese privacywetgeving. Daarnaast zijn alle persoonlijke gegevens in de transcripten



gepseudonimiseerd aan de hand van respondentnummers. De gegevens die relevant zijn voor het beantwoorden van de centrale onderzoeksvraag, zijn per respondent vastgelegd: schoolvak, leeftijd, ervaring, schooldenominatie en geabstraheerde omgevingsfactoren van de onderwijsinstelling. Voor het gebruik van deze relevante persoonlijke gegevens is expliciet toestemming gevraagd in het *informed consent* formulier.

### 3.3 Data-analyse

De interviewgegevens werden gecodeerd volgens de stappen van een thematische analyse. Dit houdt bij kwalitatief onderzoek in dat patronen (thema's) in gegevens worden geïdentificeerd, geanalyseerd en gerapporteerd (Braun & Clarke, 2008). Het is een methode om kwalitatieve gegevens systematisch te coderen en te interpreteren om betekenisvolle patronen en inzichten af te leiden (Clark et al., 2021). Onderstaande tabel illustreert het stappenplan van het thematische analyseproces, dat in grote lijnen in de volgende codeerfasen te vatten is: initiële/open codering, axiale codering en selectieve codering (Clark et al., 2021).

1: Braun & Clarke's algemene 6-stappenplan van de thematische analyse <sup>1</sup>

Phase	Description of the process
1. Familiarizing yourself with your data:	Transcribing data (if necessary), reading and re-reading the data, noting down initial ideas.
2. Generating initial codes:	Coding interesting features of the data in a systematic fashion across the entire data set, collating data relevant to each code.
3. Searching for themes:	Collating codes into potential themes, gathering all data relevant to each potential theme.
4. Reviewing themes:	Checking if the themes work in relation to the coded extracts (Level 1) and the entire data set (Level 2), generating a thematic 'map' of the analysis.
5. Defining and naming themes:	Ongoing analysis to refine the specifics of each theme, and the overall story the analysis tells, generating clear definitions and names for each theme.
6. Producing the report:	The final opportunity for analysis. Selection of vivid, compelling extract examples, final analysis of selected extracts, relating back of the analysis to the research question and literature, producing a scholarly report of the analysis.

Deze inductieve analysemethode biedt ruimte voor veronderstellingen en de vrijheid om daarvan af te wijken en lijkt daarom ook wel op de *grounded theory* waarbij de onderzoeker vanuit onderzoeksdata een theorie ontwikkelt (Boeije & Bleijenbergh, 2023). Het verschil met de *GT* is de thema's bij een thematische analyse niet leiden tot een theorie zoals het geval is bij *grounded theory*, maar wel tot een diepgaander begrip van een sociaal fenomeen (Braun & Clarke, 2008). Het vereist echter dat de onderzoeker continu openstaat voor nieuwe inzichten en bereid is om bevindingen aan te passen. In het verlengde hiervan ligt dan ook de valkuil van veel vrijheid en weinig structuur.

Tijdens het codeerproces maakte ik gebruik van het *software* programma MAXQDA. In de eerste fase dompelde ik me onder in de onderzoeksgegevens om een gevoel te krijgen voor de belevingswereld van de respondenten. Na het transcriberen van de eerste vier interviews identificeerde ik al snel terugkerende onderwerpen. Vervolgens heb ik per tekstfragment initiële codes toegepast, zonder me al te veel te laten leiden door eerdere concepten uit mijn

<sup>1</sup> Overgenomen uit "Using thematic analysis in psychology", door V. Braun en V. Clarke, 2008, *Qualitative Research in Psychology* (3), 2, pp. 77-101.

literatuuronderzoek. Op die manier konden de interpretaties van de respondenten richting geven aan de thematisering van de codes in latere fasen van dit proces (Clark et al., 2021).

De dataverzameling liep ondertussen door met het afnemen van nieuwe interviews. Tijdens de tweede coderingsronde ging ik verder met open coderen, wat resulteerde in een lijst van 350 initiële codes na acht interviews. Deze gedetailleerde aanpak zorgde voor verwarring en overweldiging. Door de codes voor te leggen aan een *peer* en aan mijn begeleidend docent, kwam ik tot de conclusie dat ik te veel op de details focuste. Deze *feedback* gaf vertrouwen om te schiften in de codes. Conform de axiale codeerstep, waarbij ik het aantal codes reduceerde tot 239 codes, ging ik opzoek naar thema's door de initiële codes te herzien en samenvoegen. Daarbij werden open codes als "ondersteuner", "facilitator", "begeleider" bijvoorbeeld samengevoegd tot de hoofdcode "facilitator". En begon ik codes en bijbehorende fragmenten aan elkaar te koppelen, waardoor er patronen zichtbaar werden. Door thema's te definiëren in lijn met de hoofdvraag van het onderzoek en de *sensitizing concepts* die uit het theoretisch kader voortkomen, kwam ik tot een hiërarchische structuur waarbij ik drie centrale thema's identificeerde en definieerde.

Na een derde verzamelingsronde, waren er in totaal elf getranscribeerde en gecodeerde interviews en kwamen er geen nieuwe relevante inzichten meer naar boven. Dit resulteerde in de finale thematische map, die opgenomen is in de bijlagen. Deze structuur vormt de basis voor het resultatenhoofdstuk.

### 3.4 Kwaliteitscriteria

Vanuit het interpretatieve paradigma benaderen onderzoekers het vraagstuk van kwaliteit vanuit de vraag of ze recht kunnen doen aan de betekenissen en interpretaties van de mensen die ze onderzoeken (Boeije & Bleijenbergh, 2023). Om de kwaliteit van kwalitatief onderzoek te bewaken en beoordelen wordt er binnen het interpretatief paradigma onder andere gekeken naar de vier pijlers van *trustworthiness*, te weten: geloofwaardigheid (*credibility*), overdraagbaarheid (*transferability*), afhankelijkheid (*dependability*) en overtuigingskracht (*confirmability*) (Amin, et al., 2020; Clark et al., 2021).

Allereerst komt het criterium van *geloofwaardigheid* overeen met de *interne validiteit* in kwantitatief onderzoek (Amin et al., 2020; Clark et al., 2021). Bij validiteit gaat het om het "*meten wat je beoogt te meten*" (Boeije & Bleijenbergh, 2023, p. 154). Het verwijst naar de mate waarin de onderzoeksresultaten een waarheidsgetrouw beeld weergeven van de sociale realiteit(en) (Clark et al., 2021). Om hieraan te voldoen heb ik een hoge variatiedekking binnen mijn steekproef nagestreefd. Dit leverde rijkere en meer genuanceerde data op, waardoor de beperkingen die kleine steekproeven met zich mee kunnen brengen, konden worden ingeperkt (Boeije & Bleijenbergh, 2023). Daarnaast heb ik gebruikgemaakt van vignetten om herkenbare situaties voor de respondenten te creëren, hetgeen bijdroeg aan een herkenbare dan wel realistische context die waarheidsgetrouwe reacties opleverde en sociale wenselijkheid doet afnemen (Hughes & Huby, 2004; Sampson & Johannessen, 2020).

*Overdraagbaarheid* is vergelijkbaar met de *externe validiteit* in kwantitatief onderzoek en betreft de relevantie en toepasbaarheid van bevindingen buiten de specifieke casus of, in het geval van kwantitatief onderzoek, populatie (Boeije & Bleijenbergh, 2023; Clark et al., 2021). In kwalitatief

onderzoek draait het om een diepgaand begrip van een sociaal fenomeen. Daarom moeten onderzoekers gedetailleerde informatie verstrekken over de casus en methodologie, zodat anderen kunnen beoordelen of de resultaten toepasbaar zijn op andere contexten (Clark et al., 2021). Mijn onderzoek voldoet aan dit criterium vanwege de gedetailleerde beschrijvingen van mijn methodologische keuzes, inclusief de kenmerken, setting en context van de dataverzameling en -analyse. Ook heb ik citaten uit de woordelijk getranscribeerde interviews opgenomen in de resultaten, waardoor lezers zelf kunnen inschatten in hoeverre de bevindingen relevant zijn voor andere contexten.

Verder is het criterium *afhankelijkheid* verwant aan *externe betrouwbaarheid* in kwantitatief onderzoek (Clark et al., 2021). Dit houdt in dat onderzoekers niet-systematische fouten minimaliseren en gedetailleerde documentatie bijhouden van het gehele onderzoeksproces (Boeije & Bleijenbergh, 2023). Hoewel het onmogelijk is om een interpretatief onderzoek volledig op dezelfde wijze te herhalen vanwege de beweeglijkheid van sociale contexten (Clark et al., 2021), stelt dit collega-onderzoekers in staat om als *auditors* op te treden en de onderzoeksprocedures na te volgen. Om de betrouwbaarheid verder te vergroten, heb ik alle interviews woordelijk getranscribeerd, waardoor de oorspronkelijke data nauwkeurig beschikbaar was voor analyse. Daarnaast heb ik één analysemethode gehanteerd, namelijk de thematische analyse, om consistentie in mijn dataverzamelings- en analysemethoden te waarborgen. Tevens draagt de vignettenmethode bij aan de betrouwbaarheid van het onderzoek, omdat de verschillende reacties van de respondenten op dezelfde vignetten met elkaar kunnen worden vergeleken (Pepper & Wildy, 2009). Bovendien schreef ik memo's tijdens het codeerproces om mijn gedachten over bepaalde onderzoeksgegevens vast te leggen, die ik later kon toetsen aan de thema's die uit de analyse voortkwamen.

Tot slot verwijst het criterium *overtuigingskracht* naar de *interne betrouwbaarheid* van de onderzoeksresultaten en de mate waarin deze vrij zijn van de subjectiviteit van de onderzoeker (Clark et al., 2021). Onderzoekers zijn gevormd door diverse ervaringen en ideeën, die belangrijk zijn om te erkennen en om op te reflecteren (Weiner-Levy & Popper-Giveon, 2013). In het kader van *reflexiviteit* heb ik mijn verwachtingen theoretisch onderbouwd en omschreven in de inleiding en het theoretisch kader (Boeije & Bleijenbergh, 2023). Verder liet ik mijn onderzoeksopzet en tussentijdse resultaten kritisch beoordelen door mijn begeleidend docent en een medestudent, om de consistentie van de analyse te waarborgen en de invloed van subjectiviteit te beperken (Amin et al., 2020). In het kader van *transparantie* heb ik mijn *topiclist*, vignetten, nieuws- en mediaberichten, het wervingsbericht en het gepseudonimiseerde respondentenbestand in de bijlagen opgenomen. Bovendien schreef ik memo's tijdens het codeerproces om mijn gedachten vast te leggen en later te toetsen aan de thema's uit de analyse.

## 4 Resultaten

In dit hoofdstuk presenteer ik de resultaten die voortkomen uit de thematische analyse van de elf interviews die ik afnam bij docenten in het voortgezet onderwijs. De resultaten liggen aan de basis voor de analyse in het volgende hoofdstuk, waarin ik de resultaten naar een abstracter niveau zal tillen door theoretische verdieping aan te brengen aan de thema's. Zodoende legt dit hoofdstuk het fundament voor het beantwoorden van de centrale onderzoeksvraag: *Hoe percipiëren docenten hun rol in het omgaan met antisemitisme in het voortgezet onderwijs en hoe verhouden die percepties zich tot politiek-maatschappelijke verwachtingen op dit vlak?*

In de eerste paragraaf beschrijf ik hoe respondenten aangeven om te gaan met antisemitisme in hun lespraktijk. Hieruit komt naar voren dat ze burgerschapsvorming zien als een cruciale schakel tussen hun socialiserende rol als opvoeders enerzijds en een informerende rol als kennisverstrekkers anderzijds. Tevens komt hieruit naar voren dat een proactieve invulling van de burgerschapstaak een brug slaat tussen de informerende en socialiserende rollen die respondenten beschrijven.

Vervolgens zet ik uiteen welke normatieve verwachtingen respondenten hebben van het docentschap, bij het benaderen en bespreekbaar maken van antisemitisme in de lespraktijk. Hieruit komt een gevoel van eigenaarschap naar voren met betrekking tot de manier waarop kennisoverdracht plaatsvindt. Respondenten benadrukken het belang van een objectieve, autonome en flexibele houding van docenten, zodat ze flexibel kunnen inspelen op de behoeften van leerlingen.

Tot slot bespreek ik in de derde paragraaf drie bronnen van weerstand die voortkomen uit de analyse van de interviews. Hieruit komt het belang van kennis naar voren als leidraad. De respondenten geven aan dat een kortzichtig begrip van politici over de toename van antisemitisme invloed heeft op het klaslokaal en de lespraktijk van docenten. Door de behoefte aan erkenning van de kennistaak van docenten te benadrukken, geven respondenten aan dat misverstanden in de maatschappij over de toename van antisemitisme kunnen verminderen en er een betere communicatie tussen spelers die van invloed zijn op de ontwikkeling van leerlingen kan bevorderen.

### 4.1 De omgang met antisemitisme in de lespraktijk

In deze paragraaf zet ik de thema's uiteen die voortkomen uit de beschrijvingen van de respondenten van hun invulling van burgerschapsvorming en de omgang met antisemitisme in de lespraktijk. Centraal staat de volgende deelvraag: *welke strategieën beschrijven docenten om met antisemitisme onder jongeren om te gaan in de lespraktijk?*

De resultaten in deze paragraaf zijn onderverdeeld in twee secties: (1) Socialiseren, waarin de nadruk ligt op hoe gedragsnormen en het creëren van een respectvolle leeromgeving antisemitisme in de lespraktijk kunnen ontmoedigen volgens de respondenten, en (2) Informeren, waarin de focus ligt op hoe kennisoverdracht volgens respondenten kan bijdragen aan het bevorderen van tolerantie en multiperspectiviteit bij leerlingen. De combinatie van socialiserende en informerende taken helpt docenten een veilige, tolerante leeromgeving te creëren, waardoor antisemitisme in de schoolcontext ontmoedigd kan worden.

#### 4.1.1 Socialiseren: impact maken vanuit de opvoedrol

Uit de interviews komt naar voren dat respondenten een gelijksoortig beeld hebben van effectieve strategieën om met antisemitisme in de les om te gaan. Vrijelijk geïnterpreteerd naar de definitie van socialisatie in het Psychoanalytisch Woordenboek (Gotschalch, 2013), geven ze aan gemotiveerd te zijn om leerlingen te ondersteunen bij het verwerven van sociale (gedrags)normen en het ontwikkelen van vaardigheden voor een succesvolle deelname aan de maatschappij. Daarbij zien ze een *veilig klassenklimaat* als belangrijk vertrekpunt.

##### **Stimuleren en bevorderen van gedragsnormen**

Zo geven alle respondenten aan dat ze het stimuleren en bevorderen van gewenste gedrags- en omgangsnormen bij hun leerlingen zien als een belangrijke aanpak van het toegenomen antisemitisme onder jongeren. Daarbij geeft het merendeel van de respondenten aan de antisemitische denkbepelden niet te kunnen sturen, maar wel mogelijkheden ziet om invloed uit te oefenen op antisemitisch gedrag van leerlingen tijdens de les. Onderstaande uitspraak van Respondent 7 vat dit treffend samen:

*Kijk, ik denk dat de basis is [...] Is dat je naar elkaar luistert en respect hebt voor elkaar. Als je respect hebt, dan is er geen antisemitisme. Vind ik. Je houdt je mond, je luistert. Je spreekt elkaar op een normale manier aan. Een soort van basis respect, basis vertrouwen. Dan kom je al heel ver, denk ik. En dan denk ik dat het antisemitisme, misschien wel in de hoofden... want je kan natuurlijk niet de hoofden besturen... maar er in de omgangsvormen dan niet echt uitkomt. (Respondent 7)*

Met het woord “*basis*” verwijst de respondent naar een standaardnorm voor hoe je met elkaar om moet gaan. Vanuit de socialiserende rol lijken docenten zodoende een klimaat te kunnen creëren waarin antisemitisch gedrag ontmoedigd en onderdrukt wordt.

##### **Leeftijdsgerichte interventies**

In hun reacties op de lessituatie uit vignet 1 (bijlage I) geven acht respondenten aan dat ze de lessituatie waarin een leerling een ander uitscheldt voor “*jood*”, herkenbaar vinden, maar het schelden met het woord “*jood*” te zien als een generiek scheldwoord. Daarbij is het opvallend dat verschillende respondenten een vergelijking trekken met andere woorden die een negatieve connotatie hebben, zoals “*kanker*” en “*homo*” (Respondent 1). Verschillende respondenten geven dan ook aan dat het gedrag van de leerlingen vaak niet direct te categoriseren is als antisemitisch. Ze schrijven het eerder toe aan typisch gedrag voor hun leeftijd. Dit geven de respondenten onder andere aan door te spreken van “*naroepen*”, “*schapengedrag*” en “*meepraten*” (Respondent 2; Respondent 3). Om die reden zijn het achterhalen van de intenties waarmee jongeren bepaald gedrag vertonen erg belangrijk in de al dan niet inhoudelijke aanpak van de respondenten. Respondent 10 zegt hierover het volgende:

*Ik vind het altijd lastig om jongeren, die iets uitflappen... ik denk niet altijd dat ze volledig onderschrijven wat ze zeggen. We hebben, nou ja, een voorbeeld hier op school, één keer in de vier, vijf jaar, een vlag, waarin opeens swastika's worden getekend, op tafels. Super vervelend. En dat is super antisemitisch. Maar, die kinderen doen het uit baldadigheid. En dan moet je ze opsporen, en dan moet je ze opvoeden, dat het echt niet kan. (Respondent 10)*

Door te spreken van “*baldadigheid*” en “*dan moet je ze opsporen en opvoeden*”, laat respondent 10 zien hoe het gedrag van leerlingen begrepen moet worden en gehandhaafd op een manier die bij hun leefwereld past. De zin “*dat is super antisemitisch*” toont aan dat Respondent 10 de ernst van het gedrag onderschrijft en een leeftijdsgerichte aanpak dus niet hoeft te betekenen dat het gedrag acceptabel is. De respondenten geven daarom aan niet altijd inhoudelijk in te gaan op het

gedrag als zijnde antisemitisch, maar vooral in te grijpen in het kader van lesverstoring om een grens te stellen. Respondent 7 legt uit hoe dit er in haar klas aan toe zou gaan:

*Ja, ik zou hem niet eruit sturen [...] Ik weet niet of ik het klassikaal zou doen. Want dan wordt het meteen een heel ding. Ik zou hem sowieso klassikaal aanspreken. Zodat de klas weet dat het niet kan. En misschien daarna die jongen individueel nog uitleggen waarom. [...] (Respondent 7)*

Met de woorden “*dan wordt het meteen een heel ding*”, lijkt de respondent te impliceren dat ze zorgvuldig omgaat met het benaderen en corrigeren van leerlingen in een klassikale setting. Zodoende lijkt het waarborgen van een veilig klassenklimaat centraal te staan in de afweging om al dan niet klassikaal of inhoudelijk in te gaan op antisemitische uitlatingen tijdens de les.

Toch geven twee respondenten aan het niet altijd zinvol te vinden om überhaupt in te grijpen, ook al is het niet inhoudelijk. Respondent 5 zegt hier het volgende over:

*[...] Choose your battles. Ik hoor zoveel... Ik hoor zoveel scheldwoorden... Ik ga niet overal op in, daar ben ik de hele dag mee bezig. Gaat ook ten koste van je eigen lestijd. Het hangt er een beetje vanaf hoeveel je zelf op dat moment de situatie aanvoelt of je zoiets bespreekbaar moet maken. (Respondent 5)*

Al met al het bovenstaande fragment zien dat het stellen van grenzen niet enkel gebeurt door bepaald gedrag actief te corrigeren. Ook lijkt de keuze om wel of geen energie te besteden aan bepaalde gedragingen een rol te spelen in het ontmoedigen van ongewenst gedrag tijdens de les.

#### **4.1.2 Informeren: impact maken vanuit de kennistaak**

Verder blijkt uit de interviews dat de taak om kennis en informatie over te dragen op leerlingen ook gezien wordt als een manier om burgerschapscompetenties en sociale omgangsnormen te bevorderen bij leerlingen. Respondenten geven dit aan door hun faciliterende rol te benadrukken in de beschrijvingen van hun strategieën om tolerantie en multiperspectiviteit te vergroten bij leerlingen tijdens het behandelen van vaste lesstof. Verder leggen ze uit bij holocausteducatie kunnen bijdragen aan een breder begrip onder jongeren over goed en fout.

#### **Faciliteren van discussies**

Om multiperspectiviteit en mediawijsheid te bevorderen onder leerlingen, geven de respondenten aan onder andere de actualiteit te bespreken met leerlingen en hen de berichtgeving ook leren te bevragen. Een van de maatschappijdocenten geeft aan hoe zij haar lesstof koppelt aan de actualiteit:

*[...] Ik heb ze net een stukje laten zien van College Tour met Twan Huys, daar begon het gesprek van vier partijen over het Israël-Palestina conflict [...] Maar in plaats van dat ik vertel hoe ik denk dat het in mekaar zit [...] probeer ik hun vragen te stellen, waardoor zij zelf op bepaalde gesprekstof komen waarbij ik het gesprek ga faciliteren (Respondent 4).*

Uit dit fragment blijkt dat een docent niet alleen op de hoogte moet zijn van zijn of haar vakgebied, maar ook een brede kennis moet hebben van wat er in de wereld gaande is en hoe dit in de media naar voren komt. Tegelijkertijd benadrukt de respondent haar begeleidende rol in het vormingsproces door te stellen dat ze zich niet wil mengen in het gesprek, maar deze enkel wil “*faciliteren*” (Respondent 4).

Hoewel de respondenten zichzelf omschrijven als “*ondersteuners*” en “*facilitators*”, komt in enkele omschrijvingen naar voren dat zij wel degelijk een sturende rol aannemen. In de context van een debat met betrekking tot het conflict in Israël-Palestina bijvoorbeeld, stelt Respondent 6 dat hij leerlingen met een islamitische achtergrond toewijst aan een team dat niet noodzakelijk het

gedachtegoed vertegenwoordigt waarmee zij vanuit hun culturele achtergrond het meest vertrouwd zijn: *“En tuurlijk bewust, zeg maar een moslim was dan opeens een lid van de regering van Netanyahu. En andersom ook”*. Dit illustreert hoe docenten hun (machts)positie als het ware in zouden kunnen zetten om jongeren bewust te maken van verschillende perspectieven op bepaalde thema’s. Goed, de docent bepaalt de opdracht en wie in welke groep zit, maar hoe krijg je puberale leerlingen zover dat ze ook echt actief meedoen? Respondent 5 legt uit hoe een dergelijk debat er in zijn lespraktijk aan toegaat:

*Wat ik heel vaak deed, was de grootste anti-Israël roepers, die zette ik juist aan kamp-Israël, zodat ze dat kamp eens een keertje uit moesten zoeken en die kant van het verhaal een keer leerden kennen. Het was wel voor een cijfer, dus dan gaan leerlingen er altijd meteen voor. Nou, dan kwam het. [...] Ik hoefde niemand aan te sporen. [...] Ik moest alleen maar kalmeren: "Jongens, relax. Schreeuw niet tegen elkaar." Juist de enorme Israël haters, die hadden zich daarop ingelezen, die waren heel fanatiek in zo'n debat. (Respondent 5)*

Hoewel de respondent in dit fragment de nadruk legt op zijn ondersteunde rol, door te stellen dat hij slechts hoefde te kalmeren lijkt ook deze respondent vooral zijn ondersteunende rol te benadrukken. Toch blijkt hieruit dat ook hij bewust is van zijn machtspositie als docent en hoe hij deze strategisch kan inzetten om leerlingen te activeren om verschillende perspectieven te ontdekken. Hieruit komt naar voren hoe docenten tijdens het overbrengen van kennis en lesstof, alsnog invulling kunnen geven aan de vorming van leerlingen in hun sociale ontwikkeling.

### **Creëren van (historisch) bewustzijn**

Verder stellen de respondenten dat de confrontatie met menselijk handelen in het verleden bij kan dragen aan een beter begrip van goed en fout. Dit maakt geschiedenisles een geschikt middel om bewustzijn te creëren over hoe met elkaar om te gaan. Over de relevantie van holocausteducatie zegt Respondent 9 bijvoorbeeld het volgende: *“Het is niet leuk wat er is gebeurd... Maar ik wil gewoon dat ze zien: ‘dit is er gewoon gebeurd, wij mensen zijn gewoon niet altijd even aardig’”*. Daarenboven dient holocausteducatie volgens de respondenten een preventief belang. In onderstaande uitspraak impliceert Respondent 3 dat het behandelen van de Holocaust leerlingen helpt bij het signaleren van bepaald ongewenst gedrag:

*En ik benadruk ook altijd wel bij de leerlingen van dat het iets is wat toen gebeurd is en dat we niet willen uitsluiten dat het niet meer kan gebeuren. Dus wees op je hoede als je dit soort dingen hoort. Maak er een melding van als het op school is, of als je het thuis gehoord hebt, bespreek het met je ouders. (Respondent 3)*

Het bovenstaande illustreert hoe de kennis- en opvoedaspecten in elkaar kunnen overvloeien. Enerzijds maakt de Holocaust deel uit van het examenprogramma, anderzijds biedt de bespreking ervan kansen om bewustwording onder jongeren te creëren. Al met al komt hieruit naar voren hoe docenten op meerdere manieren impactvol denken te zijn op de ontwikkeling van hun leerlingen.

### **4.1.3 Deelconclusie**

Uit de resultaten komt naar voren dat de manieren waarop de respondenten om zeggen te gaan met antisemitisme in de lespraktijk bestaat uit een mix van opvoed- en kennistaken. Deze taken komen samen in burgerschapsvorming, waarbij leerlingen vaardigheden aanleren die hen zowel helpen bij het opdoen van de juiste kennis als sociale gedragsnormen. Docenten geven aan hierin een faciliterende rol te hebben, maar bij te sturen waar nodig. Deze balans houdt een tolerante en veilige leeromgeving in stand, die volgens hen noodzakelijk is om leerlingen deze vaardigheden aan te kunnen leren. Op die manier lijken docenten antisemitische incidenten zowel onder schooltijd als daarbuiten te kunnen ontmoedigen.

## 4.2 Verantwoordelijkheidsgevoel voor de sociale vorming

In deze paragraaf bouw ik voort op de voorgaande thema's, waarbij de houding van de respondenten over de verantwoordelijkheden en normatieve verwachtingen van docenten in hun omgang met antisemitisme in de lespraktijk centraal staat. Centraal staat de deelvraag: *welke percepties hebben docenten van hun verantwoordelijkheden als docent in het benaderen van antisemitisme onder leerlingen?*

De paragraaf is opgedeeld in twee delen. Allereerst staat de objectieve houding centraal, die de respondenten zeggen na te streven en essentieel achten om in hun lespraktijk aan te sluiten op de behoeften van hun leerlingen, en zo op inclusieve wijze invloed te kunnen uitoefenen op het antisemitismevraagstuk. In het tweede deel ga ik in op de normatieve verwachtingen die de respondenten schetsen van docenten in het algemeen, waarbij de nadruk ligt op de behoefte aan autonomie en flexibiliteit.

### 4.2.1 Objectieve houding

Om te beginnen is objectiviteit een thema dat consistent naar voren komt in de interviews. Respondenten benadrukken dat een docent objectief moet blijven bij het aanpakken van antisemitisme. Dit is cruciaal om effectief te kunnen communiceren over gevoelige onderwerpen. Een objectieve houding helpt niet alleen antisemitisme te bestrijden, maar bevordert ook een klimaat van tolerantie, begrip en inclusie onder jongeren. Zo kan een open en respectvolle dialoog gestimuleerd worden.

#### **Inclusieve aanpak antisemitisme**

Hoewel de respondenten aangeven dat holocausteducatie een manier kan zijn om leerlingen te confronteren met de gevolgen van discriminatoir menselijk handelen, geven ze vrijwel allemaal aan dat dit onderwerp niet bij iedere leerling tot de verbeelding spreekt. Onder andere Respondent 11 geeft aan dat de Tweede Wereldoorlog en Holocaust voor veel leerlingen niet langer een *"levend verleden"* is, wat een belang van andere voorbeelden waarbij intolerantie een rol speelt benadrukt. In het verlengde hiervan ligt de nadrukkelijke afwijzing van Respondent 4 om antisemitisme als apart onderwerp aan te kaarten. Ze stelt dat ze juist de bredere problematiek erachter wil belichten om onder andere beter aan te sluiten op de belevingswereld van de leerling:

*Wij kunnen als docenten wel ons daar op vestigen, maar wat ik bedoel, als je ziet hoeveel leerlingen hier in transitie zijn en ook hoeveel leerlingen daar echt van denken: 'wat een aansteller'. Hoe daar de polarisatie is, maar ook huidskleur, geloof..." (Respondent 4)*

Verder lijkt de culturele en etnische diversiteit onder leerlingen voor de respondenten erg belangrijk te zijn om een inclusieve benadering van antisemitismebestrijding te willen nastreven. Door antisemitisme aan te vliegen aan de hand van holocausteducatie, bestaat volgens hen het risico dat sommige leerlingen zich niet gezien voelen of vanwege hun achtergrond minder open staan voor verhalen over de Holocaust. Tijdens de interviews benadrukken de respondenten dan ook het belang van het bespreken van onderwerpen als het Slavernijverleden, of homohaat, wanneer het gaat om het creëren van bewustzijn rondom sociale uitsluiting. Respondent 2 legt uit dat dit niet ten koste hoeft te gaan van het doel om bij te dragen aan het vraagstuk in kwestie:

*Er zijn zoveel voorbeelden. Waarbij intolerantie... Of gewoon waar discriminatie eigenlijk een groot probleem is. Dus er zijn heel veel onderwerpen die je kan aangrijpen om het wel dichter bij hen te laten zijn. Natuurlijk is dit een onderdeel van Nederlandse geschiedenis, wat ook aandacht behoeft. Alleen je moet je ook bewust zijn dat de groep verandert. Dus daar moet je ook mee leren omgaan. (Respondent 2)*



In plaats van de focus op enkel het antisemitisme te leggen, spreekt deze respondent van discriminatie en intolerantie. Daarmee lijkt hij de kern van het fenomeen antisemitisme bloot te leggen. Hij ziet het namelijk als een voorbeeld van een groter geheel waarin mensen en groepen worden uitgesloten. Door te benoemen dat de groep leerlingen verandert, suggereert hij dat de manier waarop bewustwording rondom sociale uitsluiting gecreëerd kan worden ook kan veranderen. Dit laat zien dat de middelen misschien veranderen, maar het doel hetzelfde blijft in de ogen van de respondent.

### **Reflexiviteit**

Voor docenten die in tegenstelling tot hun leerlingen wél zijn opgevoed met verhalen over de Tweede Wereldoorlog en de Holocaust, lijkt een objectieve houding voor uitdagingen te kunnen zorgen. Hoewel het leeftijdsverschil tussen Respondenten 2 en 6 maar liefst 35 jaar is, geven zij beiden aan dat de Holocaust van grote betekenis was voor hun vorming. Zo stelt Respondent 2 dat de Tweede Wereldoorlog en Holocaust voor hem heel dichtbij voelen, mede doordat zijn oma in een joodse buurt woonde tijdens de Duitse bezetting. Op de vraag of hij er moeite mee heeft dat de Holocaust een onderwerp is dat ver van de huidige generatie leerlingen af staat, geeft Respondent 2 aan dat er genoeg andere manieren zijn om leerlingen gevoelig te maken voor het leren herkennen van situaties waarin intolerantie een rol speelt. Dat hij geen moeite lijkt te hebben met het feit dat deze geschiedenis voor veel leerlingen niet tot de verbeelding spreekt, zoals het dat bij hem wel deed, lijkt te impliceren dat hij het belangrijk vindt om mee te bewegen met de tijdgeest van de leerling van nu.

Verder geeft Respondent 6 aan zich ervan bewust te zijn dat zijn opvoeding een aanzienlijke invloed heeft gehad op zijn kijk op de wereld. In onderstaand citaat komt naar voren hoe hij probeert te voorkomen dat zijn eigen standplaats invloed heeft op die van zijn leerlingen:

*En ik zeg ook tegen leerlingen over dit onderwerp: 'Ik ben mega pro-Israël opgevoed.' [...] Ik ben opgevoed van PLO is het kwaad. Israël is oké. En ja, ik heb een ander beeld, maar ik maak ook... Zo maak ik een onderscheid tussen joden en Israël. En Israël, niet iedereen in Israël, denkt hetzelfde. En dat probeer ik, dat hoop ik duidelijk te maken. (Respondent 6)*

Wat hierin opvalt is dat de respondent zijn gekleurdheid onderkent en dit deelt met zijn leerlingen. Daarmee geeft hij het signaal af dat hij een bepaald denkbeeld heeft, dat mede door zijn opvoeding is ingegeven, maar dat dit niet betekent dat hij niet openstaat voor het bekijken en begrijpen van alternatieve perspectieven.

## Proactief het gesprek aangaan

Hoewel een inclusieve benadering het antisemitismevraagstuk op een andere manier aan het licht brengt en de objectiviteit van de docent uit lijkt te dagen, betekent dit volgens de respondenten niet dat docenten het bespreken van weerstandsonderwerpen rondom antisemitisme uit de weg moeten gaan. Dit blijkt uit reacties op vignet 2.

### Vignet 2: voorlichting over controversiële thema's voor docenten

*Op een avond wordt er door het schoolbestuur een e-learning module verspreid, waarbij docenten op vrijwillige basis extra informatie op kunnen doen over de Holocaust, voetbalgeweld en het conflict in het Midden Oosten.*

*Erwin (54) is al twintig jaar docent Nederlands en heeft passie voor zijn werk en leerlingen. Onlangs kreeg een van de docenten aardrijkskunde te maken met een islamitische leerling die de les verstoorde door anti-Joodse opmerkingen te maken. Erwin herinnert zich hoe zijn collega vertelde dicht te klappen nadat de leerling weigerde Israël als land te erkennen: "Tja, straks krijg ik mijn ouders op m'n dak."*

*Hij ziet 's avonds het bericht op zijn laptop verschijnen terwijl hij thuis zijn tas voor de volgende werkdag inpakt. Hij twijfelt of hij even kort een blik zal werpen op de module, maar er ligt ook nog nakijkwerk op hem te wachten en hij wil ook nog even gesport hebben.*

### 2: Vignet 2

Over de terughoudendheid van Erwin, geeft het merendeel van de respondenten aan het als een gemiste kans te zien dat Erwin zich terughoudend opstelt. Enerzijds zien we dit in de reacties terug als het nalaten van het overbrengen van de juiste feitenkennis. Zo stelt onder andere Respondent 1 op cynische toon: *"Straks krijg ik mijn ouders op m'n dak? Wat is dat nou, het is toch gewoon lesstof?"* Anderzijds geeft onder andere respondent 2 in zijn reactie op het vignet aan dat docenten ieder onderwerp *"openlijk moeten kunnen bespreken. En als dat niet kan is dat ook wel een beperking op je onderwijs. En überhaupt qua tolerantie is dat naar elkaar toe ... is dat wel erg vind ik."* Hiermee uit hij een normatieve verwachting over het algemene takenpakket van een docent op dit gebied in het kader van het bevorderen van tolerantie.

Verder blijkt uit de reacties van de respondenten verdeeld over de mate waarin de e-module voorrang zou moeten krijgen op andere taken buiten werktijd. Sommigen geven aan niet eens naar hun werkmail te kijken na een bepaald tijdstip, omdat ze het *"niet moeilijk [vinden] om school en privé gescheiden te houden"* (Respondent 6; Respondent 1). Uit de reactie van Respondent 5 op dit onderdeel van het vignet komt bovendien verontwaardiging ten opzichte van het schoolbestuur naar voren. Zo geeft hij aan het *"sowieso raar"* te vinden dat er na werktijd dergelijke mails verstuurd worden (Respondent 5). Tegelijkertijd geven vier anderen juist aan dat het onderliggende signaal aan het versturen van deze e-module al veelzeggend is. Respondent 4 zegt hierover dat ze het *"belangrijk [vindt] dat een schoolbestuur dat doet, want ze geven niet alleen maar inhoudelijk iets waar je iets mee kan. Ze geven ook een boodschap uit en dat gaat weer over bewustzijn en dat vind ik er eigenlijk nog belangrijker aan."* Desalniettemin komen de reacties van het merendeel van de respondenten overeen in zoverre zij benadrukken zelf over genoeg kennis te beschikken om dergelijke situaties aan te gaan en een e-module aan de kant te schuiven.

Tot slot geeft het merendeel van de respondenten nadrukkelijk aan, zelf geen behoefte te hebben aan het doornemen van de betreffende e-module. Desalniettemin geven ze vrijwel allemaal aan dit wel van Erwin te verwachten, zodat hij beter in staat is om te kunnen anticiperen op de eventuele behoefte van leerlingen om het gesprek aan te gaan, of om op een passende manier in

te grijpen in het kader van lesverstoring. Respondent 1 legt dit uit aan de hand van een voorbeeld over een leerling uit zijn klas met een Pakistaanse achtergrond:

*[...] ja, Pakistan is zo'n beetje een van de meest antisemitische landen op aarde. Dus als dan een leerling komt en die zei van: 'ja meneer, Hitler was geweldig en blablabla', ja. Het klinkt heel heftig totdat je weet wat [in] Pakistan op tv wordt [uitgezonden], en dan begrijp je het wel dus... En dan op basis van die achtergrond kan je ook een discussie aangaan, zonder dat je bloeddruk omhoog gaat en je denkt: wat komen daar voor rare dingen? (Respondent 1)*

Hiermee suggereert de docent dat het investeren in een goede relatie met de leerling, ook een positieve invloed heeft op de manier waarop je als docent voor de klas staat. Hij suggereert dat je jezelf helpt als docent, wanneer je je verdiept in de culturele achtergrond van de leerling.

#### 4.2.2 Autonomie en flexibiliteit

De respondenten geven aan de vorming van hun leerlingen als een essentieel aspect van hun werk te zien, zelfs als dit niet expliciet in hun takenpakket is opgenomen. Tijdens de interviews uit dit zich door claims waarmee de respondenten aangeven dat hun vak zich *"perfect leent voor burgerschapsvorming"*, of burgerschap *"in alles zit"* (Respondent 6; Respondent 10). Dit suggereert een hoog verantwoordelijkheidsgevoel ten opzichte van de sociale ontwikkeling van de leerling en een behoefte aan autonomie en flexibiliteit om op die belevingswereld te kunnen anticiperen.

#### Eigenaarschap

De respondenten geven zoals hierboven gezegd voortdurend aan dat burgerschapsvorming iets is wat inherent is aan hun eigen schoolvak. De wil om zelf invulling te kunnen geven aan dit onderwijsaspect komt onder andere terug in de afwijzing van speciale themagroepen en *"coördinatoren burgerschapsvorming"* door de respondenten. Zo geeft Respondent 5 op cynische toon aan de *"daadwerkelijke gevolgen van zo'n [themagroep] groep nog niet 'heel erg' gevoeld"* te hebben. Als geschiedenisdocent zegt hij vooral zélf invulling te geven aan het bevorderen van burgerschapnormen: *"En dan zie ik zelf dat vooral in de trant van 'wat leren we van deze situatie? Waarom is dat belangrijk voor het nu? Waarom heeft dat ons gevormd als mensheid en waarom zou je daar als mens van moeten leren?'"* (Respondent 5).

Gek genoeg lijkt de schijnbare hang naar een eigen vrije invulling van burgerschapsvorming ook een zekere groepsrioriteit te impliceren. Dit komt naar voren in de manier waarop de respondenten aangeven van hun collega's te verwachten om ook vrijwillig invulling te geven aan burgerschapsvorming. Zo stelt respondent 11 het bijvoorbeeld *"heel vervelend"* te vinden *"dat ze van burgerschap één vak hebben gemaakt."* Daarmee lijkt hij te suggereren dat het vormingsonderwijs toebehoort aan het algemene takenpakket van iedere docent, ongeacht het vakgebied. Respondent 4 legt dit als volgt uit:

*Dat zij er ook zo in staan. En dat dat niet per se een politiek links of rechts uitspraak is. Maar dat dat gewoon vanuit je burger zijn, dat mens zijn, humanisme, iets is wat je doet. Omdat het jonge mensen zijn die zich in deze wereld ook weer staande moeten gaan houden. Ik vind dat, ik vind dat ja en daar loopt voor mij de rol tussen wie ik ben, als mens of als docent lopen door mekaar heen, dus in die zin (Respondent 4).*

Met name het woord *"gewoon"* zegt iets over de vanzelfsprekendheid waarmee ze, in het geval van bovenstaand citaat, van een docent verwacht gemotiveerd te zijn op dit vlak.

Ondanks dat de respondenten aangeven het als hun plicht te beschouwen om onderwerpen die tot weerstand kunnen leiden bespreekbaar te maken in de klas, realiseren ze zich dat niet alle docenten evenveel kennis hebben van zulke weerstandsonderwerpen. Uit de interviews komt naar

voren dat ze een verantwoordelijkheid lijken te dragen om zulke collega's in staat te stellen om dergelijke thema's toch te kunnen behandelen. Onder meer Respondent 7 geeft aan dat er vanuit de geschiedenissectie op haar school bijvoorbeeld lesbrieven en tips, over het onderliggende conflict van de recente oorlog in Gaza, worden gedeeld in de online werkomgeving. Zo kunnen collega's die bijvoorbeeld bètavakken onderwijzen en minder parate kennis hebben over dit onderwerp, ook inspelen op de actualiteit en zodoende anticiperen op de eventuele interesse of onrust bij leerlingen tijdens de les

Tijdens de interviews laten de respondenten zich herhaaldelijk negatief uit over docenten die het bespreken van bijvoorbeeld weerstandsonderwerpen tijdens hun les alsnog nalaten. De respondenten benadrukken de plicht om ieder leermoment aan te grijpen en daarbij persoonlijke standpunten, of het lesprogramma los te laten. Zo zegt Respondent 5: *“Als je een leerling beter en objectiever kan leren nadenken over eigenlijk welke soort wereldproblematiek dan ook. Dan is dat toch je doel als docent. Zo moet je erin staan”*.

### **Anticiperen op de leerling**

Verder geven de respondenten aan te willen kunnen afwijken van het lesprogramma om tegemoet te komen aan de belevingswereld van hun leerlingen. Zo zegt Respondent 5 het volgende over het behandelen van actualiteit rondom de recente oorlog in Gaza:

*Ik vind dat je alles moet kunnen laten varen als je weet dat er zoiets speelt en de klas heeft er behoefte aan om het te bespreken of om er meer van te weten... Vind ik dat je dat meteen moet doen. Dat is zeker als geschiedenisdocent of maatschappijlerendocent bijna een verplichting om te doen. (Respondent 5)*

De respondenten geven verder aan het belangrijk te vinden om als docent een begrip te hebben van de digitale leefwereld van de generatie die ze onderwijzen. Diverse respondenten stellen dat het leeftijdsverschil tussen collega's ertoe kan leiden dat er spanningen ontstaan op de werkvloer, aangezien sommige oudere collega's in hun ervaring niet genoeg mee bewegen met de tijd. Respondent 8 geeft bijvoorbeeld aan last te hebben van *“oude rotten”* die volgens haar minder flexibiliteit tonen met betrekking tot de belevingswereld van de leerlingen, zeker nu de oorlog in Israël-Palestina een hot topic is. Over die docenten vraagt ze zich hardop af of het onderwijs wel iets voor hen is:

*[...] Die leerlingen komen elke dag anders binnen. De oorlog Israël-Palestina is natuurlijk nu het onderwerp in een klaslokaal. Dus dan maakt het wel dat je mee moet gaan met hoe die leerlingen bewegen. Als er dan inderdaad een keer een les is die niet zo loopt zoals je wilt of dit onverwachts besproken moet worden [...] Ja dat kunnen een aantal collega's gewoon niet. (Respondent 8)*

De respondent geeft aan dat kinderen op die manier *“niet het onderwijs krijgen dat ze verdienen”* en het risico lopen om *“achterstanden op te lopen”* (Respondent 8). Zo lijkt de hang naar flexibiliteit en autonomie van de respondenten ook een concretere functie te hebben ten opzichte van de leerling.

### **4.2.3 Deelconclusie**

De percepties van de respondenten van hun verantwoordelijkheden in het voorkomen en tegengaan van antisemitisme lijken beïnvloed te worden door hun motivatie om bij te dragen aan de sociale ontwikkeling van hun leerlingen. De socialiserende en informerende taken zijn hierbij consistent, alhoewel de invulling ervan door de respondenten afhankelijk lijkt te zijn van de behoeften en leefwereld van de leerling. Zo lijkt een inclusieve benadering van het antisemitismevraagstuk door de docent essentieel om op effectieve wijze bewustwording te

creëren rondom discriminatie in algemene zin. Dit vergt van de docent een objectieve en flexibele houding die ook van collega's op de werkvloer verwacht wordt.

### 4.3 Weerstand op politieke onwetendheid

Uit de analyse van interviews komt een aanzienlijke weerstand bij respondenten tegen politiek-maatschappelijke zorgen over de toename van antisemitisme in het voortgezet onderwijs naar voren. Deze weerstand valt te vatten in uitingen van kritiek op politieke onwetendheid en onkunde. De deelvraag die naar aanleiding van deze paragraaf zal beantwoorden is: *Op welke manier interpreteren docenten de politiek maatschappelijke zorgen over antisemitisme in het voortgezet onderwijs en welke impact heeft dit op hun lespraktijk?*

In de eerste paragraaf beschrijf ik de kritiek van respondenten op een kortzichtig begrip van antisemitisme van politici. Hieruit komt naar voren dat de respondenten de politieke zorgen en verwachtingen niet als realistisch zien, vanwege een gebrekkige kennis van het fenomeen onder politici. Vervolgens bespreek ik de misinformatie die volgens de respondenten zorgt voor polariserende situaties voor, en tegenstrijdige verwachtingen van, docenten in hun lespraktijk. Tot slot ga ik dieper in op het thema onbegrip, waarbij de behoefte van respondenten aan erkenning als deskundige centraal staat. Hieruit komt naar voren dat de respondenten weinig bemoeienis van externen dulden in relatie tot wat zij nodig achten voor het bereiken van de leerling.

#### 4.3.1 Politieke kortzichtigheid

Uit de interviewanalyse komt het thema kortzichtig begrip naar voren in de kritiek die respondenten leveren op de in hun ogen gebrekkige kennis die politici hebben van het antisemitisme. Volgens de respondenten leidt dit tot misvattingen over antisemitisme en hoe het zich in de samenleving manifesteert. Vooral het causale verband dat politici benadrukken in hun X-berichten – tussen de afname van kennis over de Holocaust onder jongeren en de toename van antisemitisme in het voortgezet onderwijs – vormt een rode draad in de kritiek en irritatie van de respondenten ten aanzien van de politieke zorgen over dit onderwerp. Respondent 11 zegt hierover het volgende:

*Wat ik lees is eigenlijk mensen weten niet genoeg van de Holocaust, daarom is het antisemitisme. En als we dit oplossen. Dus als mensen er meer vanaf zouden weten, dan lost het dat op. En dat is denk ik helemaal niet wat er aan de hand is [...] Op het moment dat je het probleem niet identificeert en niet definieert. Zo kun je het nooit oplossen. Dit ligt heel erg op symptoombestrijding. (Respondent 11)*

Mede door het gebrek aan een juiste probleemdefinitie te benoemen, impliceert de respondent in bovenstaand citaat zelf wél over de juiste kennis en kunde te beschikken. Hoewel ik later in de paragraaf verder in zal gaan op hoe respondenten zich onderscheiden van politici vanwege het verschil in deskundigheid, illustreert het onderscheid dat deze respondent maakt de manier waarop hij de politieke zorgen vertaalt naar verwachtingen van het onderwijs. Met de notie van “*symptoombestrijding*” suggereert hij namelijk dat een eventuele opschaling van holocausteducatie in het onderwijs, geen effect zal hebben op het terugdringen van antisemitisme onder jongeren.

Voortbouwend op het bovengenoemde, geven ook de tien andere respondenten aan dat de socialmediaberichten hen als docent niet extra motiveren om iets te doen op dit vlak. Over het ontkennen en bagatelliseren van de Holocaust zegt Respondent 10 bijvoorbeeld: *“Mensen die dit geloven hebben het niet gemist op school. Vaak hebben ze wel geschiedenis gehad, hebben ze deze lessen wel gehad. [...] Dus ik denk vooral dat ze op een andere manier aan die informatie komen*

*en daar heel erg in geloven.”* Het valt op dat de respondent de betreffende gedragingen toeschrijft aan iets anders dan een vermeend gebrek aan (holocaust)educatie. Dit laat zien dat ook deze docent een andere kijk heeft op het antisemitismevraagstuk dan de politiek, en zich dus niet herkent in de probleemanalyse van de Kamerleden.

Om antisemitisme aan te pakken is het volgens de respondenten vooral van belang om de complexiteit van het fenomeen onder ogen te komen. Dit komt in de analyse onder andere naar voren door te stellen dat het antisemitisme door politici en media *“tekort wordt gedaan door de nadruk op de Holocaust te blijven leggen”* (Respondent 11). Dit suggereert dat er andere manieren nodig zijn om het fenomeen te begrijpen en aan te pakken. Onder andere Respondent 1 onderschrijft die noodzaak en licht dit toe door te spreken van *“generaties antisemitisme”* die maar in een geringe mate met elkaar overlappen. Onder de generaties valt onder andere het antisemitisme gericht op het zionisme en op de situatie in het Midden-Oosten. Verder staat in dat rijtje ook het wereldcomplot tegen joden, dat *“heel erg socialmedia gedreven is”* (Respondent 1). Het is dan ook niet gek dat de respondenten consistent onderscheid maken tussen het begrip van de Holocaust en het antisemitisme, onder wie ook Respondent 5:

*Ja, ik vind het lastig om het, want we hebben het over twee verschillende dingen. Hier gaat het over Holocaust ontkennen en jij wil het over antisemitisme hebben... Waar vind je nou antisemitisme? Momenteel denk ik niet dat je dat vindt in dezelfde groep die de Holocaust ontkent. Ik denk dat Holocaustontkenners heel erg extreemrechts zijn. (Respondent 5)*

Wat opvalt in bovenstaand citaat is dat de respondent spreekt van waar antisemitisme nu eigenlijk te vinden is vandaag de dag. Hiermee wekt hij de suggestie dat antisemitisme een dynamisch fenomeen is, dat niet op één manier te duiden is.

#### **4.3.2 Misinformatie en tegenstrijdige verwachtingen**

Naast het bekritisieren van de gebrekkige kennis van politici, maken de respondenten zich ook zorgen om de uitingen van politici over weerstandsonderwerpen en de manier waarop (nieuws)media deze onderwerpen aan het licht brengen. De respondenten geven aan dat ze de politici niet alleen onwetend te vinden, maar ook subjectief. Daardoor voelen zij zich genooddaakt om alert te zijn op misinformatie en die waar nodig nuanceren. Gezien de beschrijvingen van de continue alertheid van de respondenten op onjuiste feiten en polariserende uitspraken in de politiek en media, lijken de respondenten aan te geven dat de verwachtingen die in de politieke zorgen over het antisemitismevraagstuk doorklinken tegenstrijdig zijn met het doel om een tolerantie en respect te bevorderen bij leerlingen en in de maatschappij.

##### **Alert zijn**

Tijdens het bespreken van het nieuws over de toename van jongeren die de Holocaust bagatelliseren en ontkennen, geven de respondenten aan dat een opschaling van holocausteducatie weinig zal uithalen. Dit komt onder andere naar voren in het onder de respondenten veel genoemde argument dat jongeren die de Holocaust ontkennen *“dit niet gemist hebben op school”* (Respondent 10). Op mijn vraag wat hij als docent kan doen op dit gebied, geeft Respondent 10 aan dat het onderwijs wel een wapen kan zijn tegen misinformatie: *“Als ik een complottheorie tegenkom, dan wil ik het ook aangaan [...] Dus dat is wel een rol van het onderwijs. Maar dan moet je vooral alert zijn en buiten je lesstof ingrijpen op wat er speelt.”* Wat opvalt is dat deze docent aangeeft ook buiten de les om te *“moeten”* anticiperen op misinformatie. Hiermee

geeft hij aan dat het tegengaan van misinformatie een belangrijke taak is die niet stopt wanneer de les eenmaal afloopt. Deze plichtsgetrouwe houding roept bij mij vragen op over de mate waarin het al dan niet bewust verspreiden van misinformatie, door politici en (nieuws)media, de grenzen van de docentenrol overstijgt. De respondenten geven namelijk aan het belangrijk te vinden om als docent ingelezen te zijn in wat er in de wereld speelt. Desondanks stelt Respondent 5 dat dit soms extra moeilijk wordt gemaakt door onder andere nieuwsmedia:

*Nou, ik vind het NOS-journaal dus niet altijd even objectief of feitelijk juist. Maar ik ben geen NOS-hater, NOS-fakenieuws, zo'n wappie ben ik niet. [...] Omdat ik er vrij veel over lees, zie ik gewoon dat er ook fouten gemaakt worden. En ik vind het altijd stom als er dan later niks meer over gezegd wordt. En zo creëer je een bepaalde gekleurdeheid. Die dus niet altijd feitelijk juist is. Dat vind ik jammer. (Respondent 5)*

In bovenstaand fragment legt de geschiedenis- en staatsleerdocent een nadruk op het belang van de juiste feitenkennis en dat het rectificeren van misvattingen een serieuze zaak is voor de docent.

### **Nuances aanbrengen**

Over feitelijkheden gesproken, is het volgens de respondenten belangrijk om duidelijk onderscheid te maken tussen het Israëliësch-Palestijns conflict, het jodendom en de Holocaust. Een voorbeeld dat respondenten geven van wanneer dit onderscheid niet wordt gemaakt, is de antisemitische associatie die aan het bekritisieren van Israëliësch beleid in het conflict met Palestina kleeft. Dit lijkt negatieve implicaties voor de lespraktijk te betekenen, omdat het klaslokaal niet afgezonderd is van de bredere samenleving en polariserende discussies over dit onderwerp dus ook binnen de schoolcontext plaatsvinden. Het aanstippen van het belang van goed onderwijs door politici in de X-berichten over het toegenomen antisemitisme onder jongeren, leidt dan ook tot scepsis en verontwaardiging bij de respondenten. Zo stelt Respondent 7 dat ze het *“nogal grote woorden [vindt] voor mensen die eigenlijk niet zo goed weten wat er in de wereld gebeurt, aangezien ze niet zelf in een klaslokaal staan.”* Hiermee lijkt ze te impliceren dat politici er geen idee van hebben dat maatschappelijke thema's, en de berichtgeving daarover, zich ook naar het klaslokaal vertalen. De respondenten benadrukken het belang om de *“Holocaust in historisch perspectief”* te zetten en een streep te zetten door het gebruik, of misbruik, ervan in politiek-maatschappelijke discussies over een conflict dat daar niets mee te maken heeft (Respondent 11). Respondent 7 legt uit wat zij met het loskoppelen van dit holocaustnarratief probeert te bereiken bij haar leerlingen:

*Maar dan vind ik het niet per se antisemitisch. Het is gewoon een soort van reactie op wat er in Israël gebeurt. En dan moet je dus bij die leerlingen het zien los te koppelen. Dat Israël en Joden in principe twee verschillende onderwerpen zijn. En je mag kritiek hebben op Israël. En binnen gewoon morele kaders die er zijn. Maar dat betekent niet dat je een antisemiet bent. En dat je de Holocaust hoeft te ontkennen. (Respondent 7)*

In dit fragment lijkt het nuanceren door de docent niet enkel als doel te hebben om de gemoederen van een potentieel hevige discussie in de klas te bedaren. Ook lijken docenten dit volgens de respondent te moeten doen om een tolerante leeromgeving te herstellen of in stand te houden, waarin leerlingen leren omgaan met verschillende perspectieven.

### **Gevaren van subjectiviteit**

Verder benadrukken zeven respondenten polarisatie als een gevaarlijk bijgevolg te zien van de manieren waarop politici en media zich volgens hen profileren rondom het conflict in het Midden Oosten en antisemitisme in algemene zin. Dit komt tijdens de interviews onder andere naar voren in uitspraken waarin respondenten verwijzen naar de politiek als *“pro-Israël”* (Respondent 4).

Twee respondenten geven expliciet aan dat politici het gepolariseerde debat niet alleen aanwakkeren, maar zelf deels verantwoordelijk zijn voor het voeden van het debat. In zijn reactie op de nadruk die politici op het belang van antisemitismebestrijding in de klas leggen zegt Respondent 1: “Maar [sic] ja, de keerzijde van de medaille is natuurlijk ook moslimhaat.” Verder geeft Respondent 9 aan het problematisch te vinden dat politici hun steun aan Israël betuigden in oktober 2023:

*[...] De mensen weten gewoon vaak niet meer wat er nou echt gespeeld heeft. Dan krijg je zo'n gebeurtenis als Israël-Palestina, dat dan de overheid gaat roepen: 'Ja, we zijn eigenlijk pro-Israël.' Ja, dan weet je dat je commentaar gaat krijgen. Dat je gewoon een grote groep eigenlijk mensen erbuiten laat, die waarschijnlijk andere meningen hebben of überhaupt geen mening hierover. (Respondent 9)*

Met deze uitspraak geeft de respondent aan dat het betuigen van steun aan Israël, ervoor zorgt dat er verdeeldheid ontstaat. Bovendien komt in haar uitspraak over dat sommige mensen niet eens weten wat er zich nu precies afspeelt naar voren dat politici een zekere verantwoordelijkheid hebben om voorzichtig met bepaalde onderwerpen om te springen.

Een tweede opvallende bevinding die uit de thematische analyse voortkomt met betrekking tot de gevaren van subjectiviteit, is de overcompensatie die respondenten zeggen toe te passen om polarisatie en uitsluiting binnen de context van de klas in te perken. Een aantal respondenten geeft aan dat ze leerlingen die tot een minderheid behoren extra het gevoel willen geven dat ze gezien of gehoord worden, of dat ze de homogene meerderheid willen confronteren met het marginale geluid. Respondent 10 zegt het te begrijpen wanneer docenten overcompensatie toepassen, maar deze strategie vooral te plaatsen in het kader van burgerschapsonderwijs:

*Ik kan me voorstellen dat je overcompensatie toepast op het moment dat je toch echt heel graag die leerlingen wel iets wil meegeven... Meegeven wat niet zo speelt, ja. Maar ik denk dat dat ook onze taak is. Als het in de maatschappij speelt, maar niet op school, dan moet het toch wel behandeld worden. Dat denk ik wel. Ja, dat hoort bij burgerschap vind ik.*

Hoewel overcompensatie in dit fragment als normale burgerschapstaak omschreven wordt, vind ik het opvallend dat onder andere Respondent 4 haar persoonlijke situatie zegt in te zetten:

*Ik vergroot mijn wonen in de [een probleemwijk] altijd uit... Doe ik om twee redenen, enerzijds heb ik hier leerlingen met een andere etnische achtergrond die ik daarmee iets wil geven, namelijk [...] ik heb je gezien. En dat is een invulling van mij, maar ik zie heel vaak dat leerlingen hier met een andere etnische achtergrond, omdat ze zo in de minderheid zijn, daar behoefte aan hebben, ook vanuit docenten. En andere leerlingen... Je hoeft niet bang te zijn voor die [een probleemwijk] [...] Dus ik wil ze ook een andere kant laten zien, want hoe ga je anders straks samenleven? (Respondent 4)*

Wat opvalt is dat de respondent met het uitvergroten van haar woonplek aannames zegt te doen over of leerlingen al dan niet de behoefte hebben om extra gezien te worden vanwege hun etnische achtergrond. Hoewel ze hiermee een inclusieve omgeving lijkt te willen creëren, doet ze dat op basis van een vooroordeel. Verder roepen haar uitspraken over het delen van zulke privacygevoelige informatie vragen op over de veiligheid van de docent in kwestie. Zoals de respondent zelf aangeeft heersen er vooroordelen over die betreffende buurt. Door het benadrukken van haar woonsituatie, lijkt het risico op een andere behandeling door de groep rijke leerlingen toe te nemen. Niet in de laatste plaats doordat het delen van persoonlijke informatie de professionele afstand tussen docent en leerlingen lijkt te verkleinen.



## Kritisch op lesplan

Tot slot komt de weerstand op misinformatie tijdens de analyse van de interviews ook naar voren als kritiek van respondenten op hoe de lesprogramma's ingevuld zijn. Daarbij wijzen ze de politiek aan als verantwoordelijke, omdat zij het onderwijs inricht. Dit komt tijdens de interviews enerzijds naar voren in de manier waarop respondenten naar het lesprogramma verwijzen in termen van "dichtgetimmerd" en "overvol" (Respondent 8). Anderzijds geven respondenten aan de lesprogramma's over bepaalde onderwerpen te eenzijdig en gekleurd te vinden. Zo geeft onder andere Respondent 3 aan blij te zijn dat er op haar school sinds kort een ander lesplan voor de Holocaust gebruikt wordt, omdat in het vorige een aanzienlijke Israëliische boventoon doorklonk: "Ik weet dat op heel veel scholen die methodes wel gebruikt worden. En daar ben ik dan weer niet zo'n voorstander van."

Hoewel ik in de volgende paragraaf verder inga op de haalbaarheid van de politieke verwachtingen, lijkt bovengenoemde combinatie van gekleurde lesmethoden enerzijds en een strak curriculum anderzijds, te impliceren dat docenten soms concessies moeten doen met betrekking tot de kwaliteit van hun kennisoverdracht. Respondent 10 stelt bijvoorbeeld dat het strakke curriculum maakt dat er niet altijd genoeg tijd is om bepaalde onderwerpen op een juiste manier bij leerlingen over te brengen:

*Zeker als je ook nog met een curriculum werkt, dat doordendert. Dan worden dit soort dingen al snel naar een mentorles geschoven. Dus eigenlijk hebben we het over een essentiële vraag: Wat doe je? Leer je die kids zich ontwikkelen? Of wil je vooral je programma afdraaien? Daar zit ook een verwijt in als ik kijk naar de politiek. Op het moment dat je je programma gaat afdraaien... Vermijd je een stukje ontwikkeling. [...] Dan vraag ik me af. Dan kun je sowieso niet zo'n ding doen als Holocaustonderwijs. Want daar heb je gewoon tijd expertise. Maar je hebt er ook commitment voor nodig. (Respondent 10)*

Door te stellen dat er tijd en toewijding voor nodig is om holocaustonderwijs op een goede manier te verzorgen, suggereert de respondent dat het curriculum niet ingericht is op de combinatie van de elementen die volgens hem de juiste kennis op leerlingen overbrengt. De opmerking over het verschuiven van de les naar het mentoruur, toont aan dat hij het overbrengen van die kennis dusdanig belangrijk acht, dat hij dit onderdeel niet laat vallen omwille van tijdsgebrek.

### 4.3.3 Onbegrip en erkenning

Uit de analyse van de interviewgegevens komt het thema onbegrip naar boven als een derde belangrijk aspect van de weerstand van de respondenten op de politieke onwetendheid. Daarbij is het opvallend dat respondenten zichzelf op verschillende manieren omschrijven als deskundige, terwijl ze politieke en maatschappelijke verwachtingen omtrent hun benadering van het betreffende antisemitismevraagstuk bekritisieren en afwijzen tijdens de interviews.

## Wij-zij-verhouding

Uit de interviewanalyse komt een wij-zij-verhouding naar voren tussen de respondent als expert en de politici als onkundig. In een reactie op de vraag wat hij denkt dat politici van hem verwachten in een situatie waarin een leerling zou schelden met het woord "jood", zoals geschetst in vignet 1, stelt Respondent 11 zich daar wel een voorstelling van te kunnen maken, maar liever zijn eigen afwegingen maakt:

*Kijk, weet je zo'n politicus. Het enige... De enige reden dat zij daar zitten is dat ze door heel veel mensen gekozen zijn. Dus dat is een feit. Ik denk dat ik... Ik denk dat ik in mijn vak deskundiger ben, dan de politicus die me dat*

*voorhoudt. Dan ben je natuurlijk ook een geschiedenisdocent, dus ik denk dat ik daar zelf mijn eigen afweging kan maken. Ik denk dat ik beter die afweging kan maken. (Respondent 11)*

Met bovenstaande uitspraak lijkt de respondent te suggereren dat hij niet tegemoet hoeft te komen aan de verwachtingen van politici of andere leden van de maatschappij die minder kennis van zaken hebben. Verder geeft ook Respondent 5 aan meer expertise in huis te hebben dan zij “*daar in de Tweede Kamer*”, en legt deze kenniskloof dan ook bloot door te spreken van “*jullie*” en “*Den Haag*” (Respondent 5). Naast het nemen van afstand tot de politieke opvattingen over dit onderwerp, lijkt hij vooral moeite te hebben met de bemoeienis die het vingerwijzen impliceert:

*Kom eens kijken wat er hier [in het onderwijs] echt gebeurt en gaat[sic] het dan over hebben. [...] Hou het onderwijs bij de experts en dus bij de schoolleiders en de docenten. [...] Ik mis een beetje een kenniskabinet. Ik mis een beetje het vertrouwen in de expert en dat zijn mensen van het onderwijs zelf. Ik ga dagelijks met die leerlingen om, ik weet heus wel hoe ik ze moet bereiken. Ik weet waar er vraag naar is. Weet Harm Beertema dat? Weet Attje Kuiken dat? Weet Ulysse Elian dat? Weet ik niet, daar twijfel ik over. (Respondent 5)*

Met zijn uitnodiging aan het adres van de Kamerleden, lijkt de respondent te impliceren dat de politici niet weten waar ze het over hebben, omdat ze niet zien wat er eigenlijk allemaal gebeurt in het onderwijs. Hiermee plaatst ook hij zich als deskundige uit het werkveld, boven de onwetende politicus. Bovendien geeft hij aan de bemoeienis frustrerend te vinden, hetgeen iets lijkt te zeggen over de mate waarin hij zich serieus genomen voelt. Zo geeft hij aan “*vertrouwen in de expert*” te missen, waarmee hij naar zichzelf refereert als expert en een behoefte aan erkenning kenbaar maakt.

### **Op waarde geschat**

Toch valt het tijdens de interviewanalyse op dat de behoefte aan erkenning hem niet zit in een hang naar extra waardering en een pluim. De respondenten lijken daarentegen vooral op waarde geschat te willen worden. Wat hierbij belangrijk lijkt te zijn is het begrip van wat docenten (kunnen) doen en wat hen begrenst in hun taken om bewustzijn te creëren rondom antisemitisme.

Het leeuwendeel van de respondenten stelt zich aanvankelijk defensief op door hun inspanningen om antisemitisme onder jongeren te voorkomen en bestrijden te verdedigen. Dit uit zich tijdens de interviews onder andere in uitspraken als “*we doen ons best*” en “*ligt niet aan ons*” (Respondent 7; Respondent 10). Zo geven meerdere respondenten bijvoorbeeld aan in verhouding tot andere lesonderwerpen veel aandacht te besteden aan het behandelen van de Tweede Wereldoorlog en de Holocaust: “*Hier wordt zeker gewoon, ik denk wel drie maanden aan de Tweede Wereldoorlog... Of ja drie maanden aan de Eerste en Tweede Wereldoorlog besteed. Dus als school zijn we hier best wel bewust van*” (Respondent 2). Toch lijkt die defensieve houding niet tot een bewijsdrang te leiden en blijven respondenten achter hun strategieën staan. Zo impliceert Respondent 7 onder andere via onderstaande uitspraak dat haar inspanningen toch nooit genoeg zullen zijn voor de politiek en maatschappij:

*Ik denk dat de verwachtingen niet haalbaar zijn... Eigenlijk wat ze vragen, doen we over het algemeen wel. Maar ze willen meer, ze willen groter en weet ik veel. En ‘ze’ is dan dus Kamerleden, maar ook allerlei andere opiniemakers. Ja, ik denk dat we het eigenlijk al wel genoeg doen. (Respondent 7)*

Met het woord “*genoeg*” lijkt de respondent een grens te impliceren van haar mogelijkheden om als docent bij te dragen aan het vraagstuk in kwestie. Het gegeven dat de respondent zich daarbij

neer lijkt te leggen, impliceert dat zij van de maatschappij verlangt die grens te erkennen in plaats van eroverheen te gaan om tegemoet te komen aan de eisen van de samenleving.

### **Spanningsveld met thuisfront**

Bovendien benadrukken de respondenten tijdens de interviews dat vooral ouders een veel grotere invloed op hun kinderen hebben, dan docenten hebben op hun leerlingen. Enerzijds geven de respondenten hiermee aan dat ze daardoor te maken hebben met meerdere spelers op het spanningsveld waarop zij de strijd moeten aangaan om bewustzijn over dit onderwerp te creëren bij leerlingen, anderzijds geven ze hiermee de grenzen van de eigen effectiviteit aan door derden hun eigen verantwoordelijkheden op te laten pakken. Dit wordt tijdens de interviews duidelijk door respondentenuitspraken naar aanleiding van het vingerwijzen van politici naar het onderwijs, waarbij opmerkingen in de trant van “*makkelijk praten*” en “*laat ons het maar weer oplossen*” herhaaldelijk terugkomen (Respondent 11; Respondent 7).

Op de vraag of hij zich aangesproken voelt door de zorgen vanuit de politiek over het belang van het onderwijs, zegt Respondent 6: “*Er wordt zoveel op het bordje van de docent gelegd. En dan denk ik: Ja, is dat reëel? En dan denk ik heel vaak: Nee. En ook een deel waarvan ik denk: Ja, maar waar bent u, ouder?*” Verder geeft ook Respondent 11 aan dat er verschillende personen een verantwoordelijkheid dragen om een bewustzijn rondom antisemitisme te creëren bij jongeren. Hij stelt het onder andere inefficiënt en “*makkelijk*” te vinden dat er zo snel naar het onderwijs wordt gewezen:

*Er wordt snel naar het onderwijs gewezen, terwijl je ook weet, het grootste gedeelte van de tijd gaat over thuis. Dus alleen naar het onderwijs wijzen is makkelijk. Je zou ook moeten kijken... We hebben met z'n allen een verantwoordelijkheid voor die kids. Het lijkt op pleisters plakken. Maar op het moment dat je dat gaat doen in het onderwijs en de kids komen thuis... [...] Je vecht tegen de bierkaai. Ik denk ook niet dat het heel efficiënt is. (Respondent 11)*

Hoewel de zin “*je vecht tegen de bierkaai*” een zekere machteloosheid impliceert, lijkt hij vooral bezig te zijn met het nut van bepaalde benaderingen. Hij lijkt hiermee te suggereren dat het zinloos is om als docent de invloed van een thuissituatie in het kader van antisemitismebestrijding te negeren. Die strijd tegen de thuissituatie zegt ook Respondent 7 niet te kunnen winnen, in haar reactie op de hypothetische lessituatie uit vignet 2, waarin een leerling de staat Israël weigert te erkennen tijdens de les, zegt ze het volgende:

*[...] daar ga ik eigenlijk nooit echt op in, want dat is zo erg ingegeven vanuit ehm... meestal een thuissituatie, daar ga ik niet mee concurreren [...] Dat ga ik echt niet doen. Want ik zie daar niet echt het nut van in. Want uiteindelijk zijn hun ouders... hun grootste rolmodellen over het algemeen. En de mensen naar wie ze het meeste luisteren. Ja, en zeker op het gebied van het onderwerp Israël. (Respondent 7)*

Met deze uitspraak lijkt de respondent haar positie als docent aanvankelijk ondergeschikt te maken aan die van de ouder. Toch lijkt ze met deze instelling de focus juist terug te willen brengen naar het effectief bereiken van de leerling, in plaats van het overrulen van het geluid dat zij thuis verkondigd krijgen. Zodoende lijkt ze haar opvoedrol niet groter te maken dan hij is, maar ook niet kleiner.

In tegenstelling tot de bovengenoemde respondenten, geven zes respondenten aan, in het algemeen niet terughoudend te zijn in het opzoeken van de grenzen van het hierboven omschreven spanningsveld tussen hen en het thuisfront van de leerlingen. Over de lessituatie uit

vignet 2 in het specifiek, zegt Respondent 11 bijvoorbeeld dat hij de ouders van de leerling juist wél zou uitnodigen voor een gesprek over het gedrag van hun kind:

*Ja, kijk. Dat je Israël niet erkent als land. Ja, mooi. Moet je doen. Dat betekent niet dat je de les hoeft te verstoren. Ik zou daar met ouders wel over willen praten, ja. [...] Op de manier waarop je met elkaar omgaat. (Respondent 11)*

Door de nadruk op de gewenste omgangsvormen te leggen, impliceert de respondent niet te concurreren met de ideologie die de ouders de leerling volgens hem ingeven. Het gegeven dat hij aangeeft zijn ongenoegen over het gedrag van de leerling uit zou spreken naar de ouders toe, suggereert dat hij zijn positie als mede-opvoeder serieus neemt en ook als zodanig serieus genomen wil worden door andere leden van de samenleving.

#### **4.3.4 Deelconclusie**

Al met al komt uit bovenstaande bevindingen naar voren dat de respondenten zich niet aangesproken voelen door de politieke zorgen en verwachtingen. De respondenten herkennen zich niet in de zorgen en lijken hiermee een kenniskloof tussen hen als expert en de onwetende overheid aan te stippen. Politici lijken zorgen te uiten over de achteruitgang van kennis bij jongeren en het antisemitisme, terwijl hun eigen handelen bijdraagt aan polarisatie en intolerantie. Dit draagt bij aan een tegenstrijdig en onhaalbaar verwachtingspatroon van de rol van een docent, omdat het indruist tegen de omschreven taakopvatting van de respondenten. Tot slot kan het erkennen van de taken, mogelijkheden en grenzen van docenten met betrekking tot het voorkomen en tegengaan van antisemitisme er volgens de respondenten toe leiden dat de communicatie tussen de docent en derden verbetert. Dit kan leiden tot het opnemen van verantwoordelijkheden door niet enkel de docenten, maar ook andere spelers die van invloed zijn op de ontwikkeling van jongeren.

## 5 Analyse

In dit hoofdstuk verbind ik de resultaten van de interviews met de concepten uit het theoretisch kader. Eerst breng ik aan de hand van de *PSM*- en roltheorie verdieping aan in de beschrijvingen van de beoogde omgang van respondenten met antisemitisme in de lespraktijk in combinatie met burgerschapsvorming. In het tweede deel bespreek ik twee schijnbare paradoxen die inzicht geven in de rolidentiteit van de respondenten. Enerzijds ga ik in op hun neiging om hun docentenrol te bevestigen door anderen uit de beroepsgemeenschap uit te sluiten. Anderzijds bespreek ik hun weerstand op externe verwachtingen van het onderwijs ten aanzien van antisemitismebestrijding, die wijst op een behoefte aan betere samenwerking tussen docenten, politiek en andere betrokkenen.

### 5.1 Percepties van verwacht rolgedrag

In deze paragraaf bespreek ik hoe de uitspraken van de respondenten over hun beoogde omgang met antisemitisme in de lespraktijk, hun houding ten opzichte van burgerschapsvorming in relatie tot hun beschreven strategieën en de onderlinge overeenkomsten in hun uitspraken, zich verhouden tot dimensies uit de *PSM*-theorie. Dit biedt inzicht in rolopvattingen van docenten met betrekking tot het onderzoeksonderwerp en praktische implicaties voor het omgaan met antisemitisme gezien vanuit de burgerschapsopdracht.

#### 5.1.1 Een stabiel gedragspatroon

Uit verschillende secties in het resultatenhoofdstuk blijkt dat de respondenten burgerschapsvorming als een inherent onderdeel van het docentschap beschouwen. Zij zeggen deze vormende rol actief op te pakken in hun lespraktijk, door deze samen te zien met socialiserende en informerende activiteiten. Deze taken zijn volgens de respondenten gericht op het stimuleren van sociale gedragsnormen zoals tolerantie en respect, een veilig klassenklimaat waarin burgerschapscompetenties worden aangeleerd en het overdragen van vaste lesstof, maar dragen volgens hen ook bij aan het ontmoedigen van antisemitisch gedrag in de lesomgeving.

Hoewel uit de resultaten blijkt dat de respondenten zelf een proactieve invulling van hun vormende rol voor zich zien, geven zij allen op verschillende momenten tijdens de interviews aan dit ook van collega-docenten te verwachten. Dit duidt op een heldere taak- en rolomschrijving voor de docent in het algemeen, van wiskunde- tot geschiedenisdocent. Dit staat in contrast met eerdere onderzoeksresultaten die suggereren dat de vrijheid van onderwijsinstellingen om de burgerschapstaak in te vullen leidt tot rolambigüiteit bij docenten, onder andere vanwege een gebrek aan affiniteit met burgerschapsthema's (Cuppen et al., 2022; Munnikma et al., 2017; Nieuwelink, 2023a). Rolambigüiteit ontstaat wanneer het voor een bepaald individu in een bepaalde situatie niet duidelijk is wat er van hem of haar verwacht wordt (Byrd-Poller, 2013). Dit kan leiden tot stress en tot een gebrek aan eigenaarschap onder docenten, omdat niemand zich verantwoordelijk voelt om de taak op te pakken (Nieuwelink, 2023a). In het kader van de doelstelling rondom het verkennen van de bereidheid van docenten om bij te dragen aan het antisemitismevraagstuk, is het interessant dat, hoewel de respondenten de burgerschapstaak toe zeggen te eigenen, ze deze opdracht toch ook organisatie breed willen dragen.

Daarnaast suggereert de coherentie tussen de uitspraken over de invulling van hun strategieën en de invulling van de vormende rol, dat de respondenten duidelijke normen en gedragingen voor ogen hebben die ze aan hun rol als docent koppelen in relatie tot het antisemitismevraagstuk. Dit

wijst op de institutionele theorie die volgens Vandenabeele en collega's (2018) cruciaal is bij het onderzoeken van rolgedrag in relatie tot *PSM*. Zoals in het theoretisch kader vermeld, verstaan we onder instituties de verzamelingen van normen, waarden en gestandaardiseerde praktijken binnen een bepaalde gemeenschap die zijn verankerd in betekenisvolle en relatief stabiele structuren, gezamenlijke doelen, interacties en middelen (Olsen, 2007). Deze instituties bepalen het gepaste gedrag voor bepaalde personen in bepaalde situaties, ook wel bekend als *logic of appropriateness (LoA)*, en vat het proces samen waarin een overkoepelende identiteit van een bepaalde groep of gemeenschap ontstaat (Balsiger, 2014; Olsen, 2007; Vandenabeele et al., 2018). Deze standaardisatie van interacties en gedragingen is een mogelijke verklaring voor het uitblijven van stress door rolambiguïteit onder de respondenten op het gebied van burgerschapsvorming. Het is aannemelijk dat de rol van burgerschapsvorming door de respondenten wordt gezien als een vanzelfsprekend en logisch onderdeel van het takenpakket van een docent omtrent het antisemitismevraagstuk, aangezien zij aangeven dat onderdelen van de burgerschapstaak antisemitisme in de regel ontmoedigen in de lesomgeving en daarbuiten.

### 5.1.2 De docent-leerling-relatie

Voortbouwend op de voorgaande alinea, illustreren de bevindingen een continu proces van afstemming tussen de beoogde omgang van de respondenten met antisemitisme in de lespraktijk, en normatieve opvattingen over hoe er met de behoeften en leefwereld van de leerlingen moet worden omgegaan als docent. Dit is consistent met de theoretische opvatting dat het rolgedrag van docenten mede geconstrueerd wordt door de interpersoonlijke relatie tussen docent en leerlingen (Reeves, 2018; Vandenabeele et al., 2018).

Zo blijkt dat de respondenten een goede relatie met de leerlingen erg belangrijk vinden. Zowel in hun beschrijvingen van het aanpakken van antisemitisme in de lespraktijk als bij het creëren van bewustzijn hierover, zeggen ze voortdurend het nut van hun aanpak af te wegen tegen de leeftijd en culturele achtergrond van de leerlingen. Dit sluit aan bij de affectieve dimensie uit de *PSM*-theorie, die de compassie en bereidheid om goed te doen voor anderen kenmerkt (Vandenabeele, 2018; Perry & Wise, 1990; Wright et al., 2013). Jongeren hebben steeds minder affiniteit met recente geschiedenis, waardoor ze snel "moe" worden van onderwerpen als de Holocaust. Daarnaast blijkt uit onderzoek dat aandacht voor joodse en Israëliëse perspectieven weerstand oproept bij sommige leerlingen, waardoor kennisoverdracht van examenstof in het gedrang komt (Cuppen et al., 2022; De Regt, 2019; Maas & Van Marwijk-Hol, 2023). Een inclusieve benadering kan docenten helpen bewustwording over antisemitisme en sociale uitsluiting vanuit meerdere invalshoeken te stimuleren. Dit kan de weerstand tegen deze onderwerpen onder bepaalde leerlingen mogelijk verminderen en een toleranter klassenklimaat creëren, dat nodig is wanneer er wel aandacht besteed moet worden aan de Holocaust, omdat het nu eenmaal examenstof is. Dit maakt het aannemelijk dat de inclusieve benadering bij kan dragen aan het effectiever overdragen van informatie die nodig is om de trend van afnemende kennis over de Holocaust onder jongeren keren.

Verder blijkt uit de resultaten dat de respondenten vaak een ondersteunende of faciliterende rol voor zich zien. Daarbij omschrijven ze hun taken onder meer als het aanreiken van verschillende perspectieven en het cultiveren van een veilige omgeving waarbinnen leerlingen die verschillende perspectieven leren kennen en begrijpen. Ze geven aan hun eigen standpunten over bepaalde thema's zo goed als mogelijk aan de kant te zetten en een neutrale dan wel reflexieve houding aan te nemen, bijvoorbeeld tijdens het begeleiden van discussies over weerstandsonderwerpen. Dit

komt overeen met de pro-sociale dimensie van *PSM*, waarbij individuen hun eigen belangen opofferen ten behoeve van het algemeen belang (Andersen et al., 2014). De respondenten benadrukken dat het vanuit hun machtspositie als docent gevaarlijk en ongewenst is om de ontwikkeling van de denkbeelden van leerlingen te sturen. Dit onderstreept het belang van zelfeffectiviteit in de totstandkoming van de rolidentiteit van docenten, die voortvloeit uit een voortdurende interactie met hun professionele context (Kelchtermans, 2009). Hieruit maak ik op dat docenten hun eigen effectiviteit in het ondersteunen van de sociale ontwikkeling van leerlingen naar een succesvolle deelname aan de samenleving, en daarmee het tegemoetkomen aan het publiek belang, kunnen belemmeren wanneer ze professionele gedragsnormen als objectiviteit en flexibiliteit niet naleven.

Alles overziend lijkt de inclusieve benadering voor docenten een zelfbeschermingsmechanisme te impliceren om adequaat met verschillende denkbeelden in de klas om te kunnen gaan. Enerzijds kan compassie helpen bij het creëren van begrip van de leerlingendoelgroep, waardoor je als docent beter kunt anticiperen op soms uitdagende of onverwachte lessituaties met betrekking tot ongewenst gedrag. Anderzijds hoeven we zelfopoffering niet te zien als enkel een handeling of houding waarbij de docent volledig in dienst van de leerling staat en zichzelf wegcijfert, maar eerder als een strategische afweging om het werk naar behoren uit te kunnen voeren. Zodoende illustreert deze wisselwerking hoe de interpersoonlijke relatie tussen de docent en leerling, richting geeft aan de rolidentiteit van de docent.

## 5.2 Tegenstrijdige bevestigingen van de rolidentiteit

In deze paragraaf beschrijf ik twee ogenschijnlijke paradoxen die aantonen hoe respondenten zich identificeren met bepaalde rollen, door zich juist af te zetten tegen zowel interne als externe interpretaties van het docentschap. Eerst bespreek ik hoe respondenten hun eigen rolopvattingen lijken te legitimeren door andere docenten uit hun gemeenschap uit te sluiten. Vervolgens ga ik in op hoe respondenten hun kennis- en opvoedrol afbakenen door weerstand te bieden tegen politieke zorgen over het antisemitisme-vraagstuk.

### 5.2.1 Identificatie met de groepsnorm

Uit de resultaten blijkt dat alle respondenten veel waarde hechten aan het bespreekbaar maken van onderwerpen die weerstand kunnen oproepen, zoals homoseksualiteit, de Holocaust en de recente oorlog in Gaza, waarvan de laatstgenoemden specifieke triggers zijn voor antisemitisch gedrag tijdens de les (Cuppen et al., 2022). De respondenten geven aan dat ze voldoende kennis bezitten om deze onderwerpen te behandelen en bereid te zijn om collega's die minder parate kennis hebben van dergelijke weerstandsonderwerpen te ondersteunen om deze taak alsnog te volbrengen. Hoewel dit de suggestie wekt van harmonie binnen de beroepsgroep, benadrukken respondenten herhaaldelijk hun sterke afkeer om geassocieerd te worden met collega-docenten die zich niet "houden" aan de ogenschijnlijke norm om alle kansen en leermomenten te benutten om bewustzijn te creëren bij leerlingen.

Ten eerste geven de respondenten aan dat leerlingen elke dag weer anders de les inlopen en vaak zelf de behoefte hebben om het gesprek aan te gaan over actuele ingrijpende gebeurtenissen, zoals crises en oorlog. Het bespreken van weerstandsonderwerpen vanuit de vormende rol en de verwachting dat mededocenten dit ook doen, kan daarom worden gezien als teken van gepast gedrag (*LoA*) (Balsiger, 2016). Echter, is deze houding niet consistent met de resultaten uit het onderzoek van Cuppen et al. (2022), waarin gesteld wordt dat docenten zich voorzichtiger

opstellen in het bespreken van thema's als de Holocaust. Tegen het licht van de uitgebroken oorlog in Gaza, zouden reserveringen ten opzichte van het bespreken van dergelijke onderwerpen begrijpelijk zijn. Voortbordurend op de institutionele logica achter *PSM*, lijkt dit schijnbaar gepaste gedrag zich onder docenten te manifesteren door de interactie met leerlingen enerzijds, en in de interne rolverwachtingen en van docenten anderzijds, waardoor een overkoepelende identiteit weerspiegeld wordt (Olsen, 2007; Vandenabeele et al., 2018). Het onderscheid dat respondenten maken tussen zichzelf en mededocenten, die zich niet aan de ogenschijnlijke norm houden om weerstandsonderwerpen te bespreken wanneer leerlingen daar behoefte aan hebben, kan daarom worden geïnterpreteerd als een positieve identificatie met hun vormende rol.

Ten tweede komt in de uitspraken van respondenten over de plicht om weerstandsonderwerpen bespreekbaar te maken een paradox naar voren. Aan de ene kant lijken ze te streven naar individuele autonomie omtrent de invulling van hun vormende rol. Aan de andere kant impliceren de respondenten met hun normatieve verwachtingen van mededocenten, over deze "vrije" invulling wel te verstaan, een zekere groepsrioriteit. Dit raakt aan de theorie dat gestandaardiseerde interacties en gedeelde doelen een overkoepelende identiteit van een groep weerspiegelen (Vandenabeele et al., 2018). De respondenten stellen dat het bevorderen van burgerschapscompetenties en sociale gedragsnormen, waaronder het bespreken van weerstandsonderwerpen, antisemitisme in de lespraktijk kan ontmoedigen. Dit maakt het aannemelijk dat het benadrukken van bovengenoemde groepsrioriteit bedoeld is om effectief om te gaan met het vraagstuk van antisemitisme. Tegelijkertijd lijkt de behoefte aan individuele autonomie datzelfde doel te dienen, aangezien de respondenten een flexibele houding essentieel achten om een effectievere overdracht van de burgerschapscompetenties in de les mogelijk te maken. Hieruit valt op te maken dat respondenten zich identificeren met andere docenten die zich inzetten voor hetzelfde doel. Daaronder valt te verstaan dat zolang je je als docent inzet om tegemoet te komen aan dat gezamenlijke doel, je tot de zogenoemde in-groep behoort (Stangor, 2015).

Tot slot blijkt uit de weerstand van respondenten op collega's die niet meegaan met de tijdsgeest of minder moeite doen om zich in te lezen in actuele onderwerpen die bij leerlingen spelen, dat respondenten het werk van deze collega's moeten overnemen, wat tot tijdsdruk kan leiden en de kwaliteit van het onderwijs kan aantasten. Dit wijst op een kwantitatieve rol-overbelasting, waarbij een persoon te veel rollen tegelijkertijd vervult zonder de juiste middelen te hebben (Alyamy & Loh, 2020; Coverman, 1989). Daarmee sluit dit onderzoek aan bij eerdere studies naar de negatieve implicaties van *PSM* voor stress en burn-outklachten bij docenten (Giauque et al., 2012; Van Loon et al., 2015). Zowel de bereidheid van respondenten om mededocenten te ondersteunen bij het anticiperen op weerstandsonderwerpen, als de afstand die ze zeggen te nemen van deze collega's wanneer zij hier niet toe bereid zijn, impliceren extra taken voor de docent en zijn daarmee mogelijke indicatoren van een verhoogde werkdruk.

### *5.2.2 Behoeftte aan bevestiging en erkenning van buitenaf*

Uit de resultaten blijkt dat de zorgen en verwachtingen die politici hebben van docenten op het gebied van het antisemitismevraagstuk, weinig invloed lijken te hebben op de manier waarop respondenten hun rol zeggen op te vatten. Dit is een opmerkelijke uitkomst, aangezien zowel de respondenten als politici het eens zijn over dat de toename van antisemitisme een zorgelijke ontwikkeling is.



Een verklaring voor deze uitkomst ligt in de kenniskloof die volgens respondenten bestaat tussen hen en politici. Zo benadrukken de respondenten hun kennisrol door middel van het uiten van kritiek op het gebrek aan inhoudelijke kennis die politici volgens hen hebben van het complexe fenomeen antisemitisme. Deze politieke kortzichtigheid leidt volgens de respondenten tot onrealistische en tegenstrijdige verwachtingen van docenten. Zo vertonen de resultaten aanwijzingen voor rolverbelasting, omdat de respondenten aangeven dat het nuanceren van eenzijdige mediaberichtgeving en politieke acties die verdeeldheid zaaien rondom het conflict tussen Israël en Hamas bijvoorbeeld, ten koste kan gaan van het overbrengen van de vaste lesstof die behandeld moet worden. Daarmee suggereren ze bemoeilijkt te worden in het uitvoeren van hun kennisrol. Dergelijke rolconflicten kunnen ertoe leiden dat docenten harder moeten werken om alles in één les gepropt te krijgen, waardoor er een risico op een toename van stress en spanning ontstaat (Byrd-Poller, 2013; Van Loon et al., 2015). Bovendien zien we dit terug in het voorbeeld van overcompensatie dat respondenten benoemen ten gevolge van dergelijke politieke subjectiviteit. Zowel de uitvoering van, als het begrip voor overcompensatie is in strijd met het objectiviteitsprincipe dat onderdeel is van de set van waarden die docenten in staat stelt hun werk naar behoren te kunnen doen (Vandenabeele et al., 2018). Dit benadrukt dan ook het belang van een verbeterde communicatiestroom tussen beide partijen.

Daarnaast lijkt de weerstand van de respondenten op de naar eigen zeggen politieke onkunde en onwetendheid tijdens de interviews, te wijzen op een behoefte aan erkenning van hun positie en rolidentiteit. Dit blijkt onder andere uit hun verontwaardiging over het gebrek aan inzicht van politici in de behoeften van leerlingen, omdat ze volgens de respondenten niet bekend zijn met de schoolomgeving. In de literatuur wordt de totstandkoming van een professionele identiteit beschreven als een continu en dynamisch proces van persoonlijke en contextuele ontwikkeling, waarin interacties binnen die context belangrijk zijn (Burke & Stets, 2009; Reeves, 2018; Vandenabeele et al., 2018). Door een onderscheid te maken tussen politici en docenten op basis van de afstand tot de leerlingendoelgroep, bevestigen en legitimeren de respondenten hun socialiserende rol en ontkennen ze deze voor externen die buiten die context bewegen. Dit is interessant omdat het knelpunten kan blootleggen die de communicatie tussen docenten en politiek kunnen verstoren.

Verder blijkt uit de resultaten dat de respondenten zich onbegrepen voelen, omdat het verschil in kennis en kunde dat ze zien tussen de eigen beroepsgroep en externe actoren, ervoor lijkt te zorgen dat hun inspanningen om bij te dragen aan het antisemitismevraagstuk niet als zodanig herkend worden. Uit onderzoek blijkt dat duidelijkheid over basisbehoeften als autonomie en erkenning over de taakinvulling, voor betere prestaties en werkgeluk zorgt (Bakker, 2015; Richter, Brunner & Richter, 2021). Hiermee is een dwarsverband met de pro-sociale dimensie te trekken, aangezien deze schijnbare behoefte aan erkenning niet voortkomt uit eigenbelang, maar wederom in dienst lijkt te staan van het publiek belang. De respondenten geven namelijk aan niet terughoudend te zijn om ouders te informeren over de invloed en grenzen van de opvoedrol die zij hebben als docent. Ook geven de respondenten aan dat ze openstaan voor een gesprek over deze taken met politici. Dit komt overeen met eerder onderzoek naar de relatie tussen *self-efficacy* en publiek engagement, waarin een duidelijke afbakening van de eigen effectiviteit bijdraagt aan een stabiele identiteit van een individu binnen een organisatie (Canrinus et al., 2011; Richter et al., 2021). De wil om de eigen rolopvattingen en -verwachtingen, motivaties en grenzen naar ouders en politici toe te communiceren, suggereert dat respondenten externen willen aanmoedigen om de verantwoordelijkheden en taken die zij hebben ook beter op te pakken.

## 6 Conclusie

In dit onderzoek zocht ik naar een antwoord op de vraag hoe docenten hun rol percipiëren in het omgaan met antisemitisme in het voortgezet onderwijs en hoe die percepties zich verhouden tot politiek-maatschappelijke verwachtingen van docenten op dit vlak. Door middel van elf semigestructureerde interviews zijn middels een thematische analyse inzichten verkregen in de interpretaties, ervaringen en normatieve opvattingen van docenten met betrekking tot dit vraagstuk. In dit hoofdstuk beantwoord ik de hoofdvraag op basis van de deelconclusies uit de resultaten en de bevindingen uit het analytische hoofdstuk. Vervolgens reflecteer ik op het onderzoeksproces, waarna ik enkele suggesties zal doen voor vervolgonderzoek.

### 6.1 Antwoord op de onderzoeksvraag

Uit dit onderzoek blijkt dat de respondenten zichzelf omschrijven als actief betrokken bij het stimuleren van sociale gedragsnormen zoals tolerantie en respect, het creëren van een veilig klassenklimaat, en het overdragen van kennis die allen het bijkomende effect dienen om antisemitisme in de lespraktijk te ontmoedigen. Deze rolperceptie komt overeen met de affectieve dimensie van de *PSM*-theorie, die compassie en de bereidheid om goed te doen voor anderen benadrukt (Vandenabeele, 2018; Perry & Wise, 1990).

Verder blijkt dat het bespreekbaar maken van weerstandsonderwerpen, zoals de Holocaust en actuele ontwikkelingen inzake het Israël-Palestina conflict, door de respondenten als een belangrijk aspect van hun rol gezien wordt en dat ze deze proactieve houding ook verwachten van hun collega's. Deze houding weerspiegelt de institutionele logica achter de *PSM* van docenten, waarbij gestandaardiseerde normen en gedragingen binnen de beroepsgroep leiden tot een gezamenlijke identiteit en duidelijke rolverwachtingen (Balsiger, 2016; Olsen, 2007). Dit staat in contrast met eerdere onderzoeken die suggereren dat vrijheid in de invulling van burgerschapstaken leidt tot rolambigüiteit en de injectie van maatschappelijke problematiek in het klaslokaal leidt tot voorzichtig- en onzekerheid onder docenten (Cuppen et al., 2022; Munniksma et al., 2017; Nieuwelink, 2023a).

Daarnaast benadrukken de respondenten het belang van interpersoonlijke relaties met leerlingen. Ze beschrijven een inclusieve benadering, waarbij de nadruk op antisemitisme wordt afgeleid en verbreed naar thema's die meer tot de verbeelding spreken bij de leerlingendoelgroep. De respondenten hechten een belang aan het kweken van een breed begrip rondom sociale uitsluiting en het verminderen van weerstand. Ze zien zichzelf als faciliterend en ondersteunend, waarbij ze objectief en reflexief proberen te handelen om de sociale ontwikkeling van leerlingen te bevorderen. Hoewel uit verschillende ervaringen blijkt dat een sturende rol onvermijdelijk is bij het bevorderen van burgerschapscompetenties, staat dit volgens de respondenten altijd in het teken van kennisoverdracht. Dit sluit aan bij de pro-sociale dimensie van *PSM*, waarin individuen hun eigen belangen opofferen ten behoeve van het algemeen belang (Andersen et al., 2014).

Verder wijst dit onderzoek uit dat respondenten een kenniskloof ervaren tussen zichzelf en politici, waarbij ze politici verwijten onvoldoende inzicht te hebben in de complexiteit van antisemitisme in de schoolcontext. Op basis van uiteenlopende voorbeelden uit de interviews zien we dat deze discrepantie kan leiden tot rolconflicten en een verhoogde werkdruk, wat aansluit bij de bevindingen van Byrd-Poller (2013) en Van Loon en collega's (2015) over de negatieve implicaties

van *PSM* voor stress en burn-outklachten bij docenten. Het verantwoordelijkheidsgevoel van de respondenten met betrekking tot de vormende rol in het sociale ontwikkeling van de leerling, maakt namelijk dat elk leermoment om misinformatie te nuanceren, aangegrepen moet worden.

Dat deze uitdagingen geen afbreuk doen aan de rolperceptie van de respondenten, blijkt uit hun latente behoefte aan erkenning en bevestiging van hun positie en rol vanuit zowel de politiek als maatschappij. Ze ervaren een gebrek aan begrip voor hun inspanningen, dat zij gedeeltelijk wijten aan een kortzichtig begrip bij externen van wat er zich in de schoolcontext afspeelt. De dagelijkse lespraktijk en interpersoonlijke interacties tussen zowel leerlingen als mededocenten, lijken zodoende de socialiserende en vormende rol te legitimeren (Scott, 2014). Daarop geven de respondenten aan niet terughoudend te zijn om de capaciteiten en grenzen van hun socialiserende, informerende en vormende rollen te communiceren naar externen toe, zoals politici en ook ouders. Dit reflecteert een gedeeld begrip van de zelfeffectiviteit van de respondenten en ondersteunt de institutionele logica achter *PSM*, waarin het belang van duidelijke rolverwachtingen en de erkenning en ondersteuning daarvan door externe actoren, cruciaal zijn voor de stabiliteit van de professionele identiteit (Vandenabeele et al., 2018; Van Loon et al., 2015).

Kortom, respondenten zien hun rol in het aanpakken van antisemitisme als een integraal onderdeel van hun onderwijstaak, maar geven aan zich soms beperkt te voelen in het uitoefenen van hun werk door onhaalbare externe rolverwachtingen en een intern gebrek aan consequente groepsprioriteiten. De *PSM*-theorie helpt dit te verklaren, aangezien de normen, waarden en gestandaardiseerde interacties en praktijken binnen de onderwijsomgeving, een rol spelen in hoe respondenten hun taken en verantwoordelijkheden opvatten, identificeren en zeggen uit te voeren (Olsen, 2007; Scott, 2014; Vandenabeele et al., 2018).

## 6.2 Reflectie op het onderzoek

De rol van de onderzoeker is cruciaal in de uitkomsten van kwalitatief onderzoek (Boeije & Bleijenbergh, 2023). Mijn eigen opvattingen en interpretaties hebben de resultaten onvermijdelijk beïnvloed. Ondanks pogingen om reflexiviteit en methodologische zorgvuldigheid te waarborgen (zie paragraaf 3.4), blijft dit een aandachtspunt voor toekomstig onderzoek. Hieronder reflecteer ik op de uitdagingen en beperkingen van mijn onderzoeksproces en hoe ik daarmee om ben gegaan.

Tijdens het onderzoek liet ik mijn resultaten tussentijds kritisch beoordelen door mijn begeleidend docent en een medestudent. Deze momenten van *peer debriefing* hielpen de consistentie van de analyse te waarborgen en subjectieve vertekeningen te beperken (Clark et al., 2021). Memo's en aantekeningen tijdens en na de interviews hielpen om mijn gedachten en observaties vast te leggen en later te toetsen aan nieuwe bevindingen. *Free-writing* oefeningen bij momenten van overweldiging tijdens de data-analyse hielpen mijn interpretaties te verhelderen; tevens hielpen deze reflecties om de uitdagingen die ik tegenkwam te vertalen naar vragen die ik tijdens feedbackmomenten kon stellen aan mijn begeleider.

Verder laten de resultaten zien dat de respondenten sterke overeenkomsten hebben wat betreft hun beoogde omgang met antisemitisme in de lespraktijk, de normatieve opvattingen over de houding en verantwoordelijkheden van de docent op dit vlak en de kijk op externe

rolverwachtingen. De vignetten en *socialmediaberichten* die als stimuli dienden tijdens de semigestructureerde interviews, waren een waardevolle aanvulling op de dataverzamelmethode, in termen van interne validiteit (Hughes & Huby, 2004). Toch had het onderzoek verder baat kunnen hebben bij een diversificatie van dataverzamelmethoden (Amin et al., 2020) Zo hadden focusgroepen de interacties tussen respondenten zichtbaarder gemaakt en de validiteit van de resultaten, als gevolg van triangulatie, extra versterkt.

Een andere beperking was de tijdsperiode van de dataverzameling, die bijna op de dag af samenviel met de escalatie van het conflict tussen Israël en Hamas. De nadruk op antisemitisme in de context van internationale politieke ontwikkelingen als *trigger* voor antisemitische incidenten tijdens de les (Maas & Van Marwijk-Hol, 2023), werd hierdoor explicieter besproken dan aanvankelijk bedacht en bedoeld. Dit conflict kan de beleving van de respondenten ten aanzien van politieke zorgen en verwachtingen, hebben versterkt of veranderd. Hoewel het oplopen van dit conflict de relevantie van het onderzoek verder benadrukt, heeft dit mogelijk implicaties op de *externe validiteit* van het onderzoek. Indien de dataverzameling op een ander moment had plaatsgevonden, hadden de uitkomsten daarom wellicht anders kunnen zijn.

Dit gezegd hebbende, wil ik benadrukken dat het oorspronkelijke doel van dit kwalitatieve onderzoek niet was om generaliserende uitspraken te doen over een grotere populatie docenten. In plaats daarvan lag de focus op het verkrijgen van een dieper begrip van de interpretaties van docenten met specifieke kenmerken. Dit eerstelijns perspectief was namelijk onderbelicht in eerdere studies naar de omgang van docenten met antisemitisme in het voortgezet onderwijs (Maas & Van Marwijk-Hol, 2023; Mestrum & Van der Bas, 2018). Hoewel bovengenoemde beperkingen niet genegeerd mogen worden, versterken de consistente patronen in de beschrijvingen van de respondenten en de methodologische keuzes die daaraan ten grondslag liggen, de *interne* en *externe validiteit* van dit onderzoek. De onderzoeksresultaten bieden daarom een waardevol vertrekpunt om verder te bouwen aan een diepgaand wetenschappelijke begrip van de rolperceptie van docenten in relatie tot antisemitisme.

### 6.3 Suggesties voor vervolgonderzoek

Met het oog op een effectievere aanpak van het antisemitismevraagstuk is het waardevol om mogelijke rolconflicten tussen docenten, politici en ouders verder te exploreren. Hoewel er voorzichtige aannames zijn gedaan over de potentiële invloed van externe rolverwachtingen op de lespraktijk van docenten, is een diepgaandere analyse noodzakelijk om deze dynamiek volledig te doorgronden gebaseerd op verschillende methodologische invalshoeken. Toekomstig onderzoek zou zich daarom kunnen concentreren op de impact van politieke retoriek op de lespraktijk van docenten, met specifieke aandacht voor het bespreekbaar maken van weerstandsonderwerpen en het bevorderen van belangrijke burgerschapscompetenties zoals mediawijsheid en multiperspectiviteit. Door deze aspecten grondig te onderzoeken, kunnen beleidsmakers en onderwijsinstellingen beter worden uitgerust met de benodigde kennis om effectieve strategieën te ontwikkelen en te implementeren ter bestrijding van antisemitisme en ter bevordering van inclusief burgerschap in de samenleving, zonder dat dit ten koste hoeft te gaan van de inspanningen van de docent.

Uit dit onderzoek blijkt dat verschillende respondenten tekenen van rol-overbelasting ervaren bij het al dan niet oppakken van de burgerschapstaak door hun collega-docenten. Hoewel de

respondenten hun rollen duidelijk voor zich zien, heb ik niet kunnen vaststellen of het nalaten van het bespreken van weerstandsonderwerpen door andere docenten wél voortkomt uit rolambigüiteit. Een kwalitatief onderzoek naar de percepties, praktijken en motieven van docenten uit vakgebieden met minder affiniteit met burgerschapsthema's, kan een dieper inzicht geven in ook hun rolperceptie bij het benaderen van antisemitische incidenten onder jongeren in het voortgezet onderwijs. Dit kan mogelijk leiden tot een efficiënter burgerschapsbeleid en een doeltreffender aanpak van ongewenst en racistisch gedrag tijdens de les, omdat meer docenten zich bekwaam voelen om hier adequaat op te reageren.

Met de groeiende polarisatie rondom burgerschapsthema's in de Nederlandse samenleving, zoals het verhitte debat over Israël-Hamas, is het relevant om te onderzoeken hoe conflicterende rolopvattingen over de burgerschapstaak binnen de docentengemeenschap op een middelbare school kunnen leiden tot aanzienlijk meer stress- en burn-outklachten bij docenten. Voortbouwend op het bovenstaande punt, benadrukken de respondenten namelijk dat *alle* vakdocenten een rol zouden moeten spelen in het bevorderen van burgerschapsvaardigheden bij Nederlandse jongeren. De consistentie tussen de onafhankelijke uitspraken en de onderlinge diversiteit van de respondenten als gevolg van de gecombineerde steekproeftrekking, maken het aannemelijk dat ook een grotere steekproef deze normatieve opvatting weerspiegelt. In het kader van de hoge werkdruk in het onderwijs, is het zinvol om via een vragenlijstonderzoek in kaart te brengen in hoeverre deze bevinding geldend is in een bredere steekproef.

## Referentielijst

- Alyamy, K. F., & Loh, S. C. (2020). Role of Ambiguity, Conflict, and Overload as Predictors of Emotional Exhaustion: The Mediation Effect of Teaching Satisfaction and Affective Commitment. *International Journal of Education Psychology and Counseling*, 5(36), 37-55.
- Amin, M. E. K., Nørgaard, L. S., Cavaco, A. M., Witry, M. J., Hillman, L., Cernasev, A., & Desselle, S. P. (2020). Establishing trustworthiness and authenticity in qualitative pharmacy research. *Research in Social and Administrative Pharmacy*, 16(10), 1472-1482.
- Bakker, A. B. (2015). A Job Demands-Resources Approach to Public Service Motivation. *Public Administration Review*, 75(5), 723-732.
- Balsiger, J. (2016). Logic of Appropriateness. *Encyclopedia Britannica*, 23, 1-3.
- Becker, S. (2021). Role Overload: Examining the Definition and Measurement of a Common Work Stressor (Scriptie). Geraadpleegd op 28 mei, van [https://corescholar.libraries.wright.edu/etd\\_all/2532?utm\\_source=corescholar.libraries.wright.edu%2Fetd\\_all%2F2532&utm\\_medium=PDF&utm\\_campaign=PDFCoverPages](https://corescholar.libraries.wright.edu/etd_all/2532?utm_source=corescholar.libraries.wright.edu%2Fetd_all%2F2532&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages)
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering Research on Teachers' Professional Identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128.
- Boeije, H. R., & Bleijenbergh, I. L. (2023). *Analyseren in kwalitatief onderzoek* (4e druk). Boom Uitgevers Amsterdam.
- Braun, V., & Clarke, V. (2008). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Burke, P. J., & Stets, J. E. (2009). *Identity Theory*. Oxford University Press.
- Byrd-Poller, L. D. (2013). *Exploring the Relationship Between Role Conflict, Role Ambiguity, and General Perceived Self-Efficacy: A Quantitative Study of Secondary Assistant Principals* (Dissertatie). Geraadpleegd, via The George Washington University ProQuest Dissertation & Theses, 2013.
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2011). Profiling Teachers' Sense of Professional Identity. *Educational Studies*, 37(5), 593-608.
- Claims Conference. (2024, maart 18). History - Claims conference. Claims Conference. Geraadpleegd op 5 juni 2024, van <https://www.claimscon.org/about/history/>
- Claims Conference. (2023, 29 augustus). New Study Reveals Nearly One Quarter of Dutch Millennials and Gen Z Believe the Holocaust Was a Myth or Exaggerated - Claims Conference. Claims Conference. Geraadpleegd op 2 juni, 2024, van <https://www.claimscon.org/netherlands-study/>
- Clark, T., Foster, L., Sloan, L., & Bryman, A. (2021). *Bryman's Social Research Methods* (6de editie). Oxford University Press.
- Coldron, J., & Smith, R. (1999). Active Location in Teachers' Construction of Their Professional Identities. *Journal of Curriculum Studies*, 31(6), 711-726.
- Correspondent, O. (2023, 25 januari). Bijna kwart jongere Nederlanders twijfelt aan Holocaust, Yeşilgöz geschokt. Telegraaf. <https://www.telegraaf.nl/nieuws/580592012/bijna-kwart-jongere-nederlanders-twijfelt-aan-holocaust-yesilgoz-geschokt>
- Coverman, S. (1989). Role Overload, Role Conflict, and Stress: Addressing Consequences of Multiple Role Demands. *Social Forces*, 67(4), 965-982.

- Cuppen, J., Hendrix, M., Brink, M., & Lodewick, J. (2022). Holocaustonderwijs en antisemitisme in het voortgezet onderwijs: Onderzoek in opdracht van het Centrum Informatie en Documentatie Israël. ResearchNed. Geraadpleegd op 20 april 2024 van <https://www.cidi.nl/wp-content/uploads/2022/04/Holocaustonderwijs-en-antisemitisme-in-het-voortgezet-onderwijs.pdf>
- De Regt, S. (2019). Jongeren & herdenken en vieren: Analyses Nationaal Vrijheidsonderzoek 2002-2018. Nationaal Comité 4 en 5 mei & ARQ Nationaal Psychotrauma Centrum.
- De Telegraaf (Red.). (2023, 25 januari). Bijna kwart jongere Nederlanders twijfelt aan Holocaust, Yeşilgöz geschokt. De Telegraaf. Geraadpleegd op 1 mei, 2024, van <https://www.telegraaf.nl/nieuws/580592012/bijna-kwart-jongere-nederlanders-twijfelt-aan-holocaust-yesilgoz-geschokt>
- De Vries, H. (2023, januari). Hoogleraar statistiek kritisch over onderzoek Holocaust: 'Dit is zwaar onrepresentatief'. AD.nl. [https://www.ad.nl/binnenland/hoogleraar-statistiek-kritisch-over-onderzoek-holocaust-dit-is-zwaar-onrepresentatief~abbba91c/?referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F?cb=b3fce305-fac8-479a-b5af-c497fb33b799&auth\\_rd=1](https://www.ad.nl/binnenland/hoogleraar-statistiek-kritisch-over-onderzoek-holocaust-dit-is-zwaar-onrepresentatief~abbba91c/?referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F?cb=b3fce305-fac8-479a-b5af-c497fb33b799&auth_rd=1)
- Dijkstra, A., Ten Dam, G., & Waslander, S. (2023). Sturing van burgerschapsvorming door de overheid? Tussen staatspedagogiek en persoonlijkheidspedagogiek. *Pedagogische Studiën*, 95(5/6), 315-328.
- Ellian, U. (2023, 25 januari). Nee, de Holocaust is niet verzonnen. Zolang zoveel mensen dit denken zal er een stevige voedingsbodem voor antisemitisme zijn. Twitter.com. Geraadpleegd op 5 maart 2024 van <https://twitter.com/UlyseEllian/status/1618148917476196352>
- Friedman, I. A., & Kass, E. (2002). Teacher Self-efficacy: A Classroom-organization Conceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 18(6), 675-686.
- Geboers, E., Geijsel, F., Admiraal, W., & Ten Dam, G. (2013). Review of the Effects of Citizenship Education. *Educational Research Review*, 9, 158-173.
- Giauque, D., Ritz, A., Varone, F., Anderfuhren-Biget, S., & Waldner, C. (2011). Putting Public service motivation into Context: A Balance Between Universalism and Particularism. *International Review of Administrative Sciences*, 77(2), 227-253.
- Gotschalch, W. (2013, 23 september). Socialisatie - psychoanalytisch woordenboek. *Psychoanalytisch Woordenboek*. <https://psychoanalytischwoordenboek.nl/lemmas/socialisatie/>
- Het Parool (Red.). (2023, 25 januari). Minister schrikt van twijfel aan Holocaust door kwart van de jongeren: 'Zeer ernstig'. Parool.nl. Geraadpleegd op 4 maart 2024 van <https://www.parool.nl/nederland/minister-schrikt-van-twijfel-aan-holocaust-door-kwart-van-de-jongeren-zeer-ernstig~bac505e9/?referrer=https://www.google.nl/>
- Hughes, R., & Huby, M. (2004). The Construction And Interpretation Of Vignettes In Social Research. *Social Work and Social Sciences Review*, 11(1), 36-51.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I Am In How I Teach Is the Message: Self-understanding, Vulnerability, And Reflection. *Teachers and Teaching*, 15(2), 257-272.
- Keulemans, M. (2023, 25 januari). Holocaustonderzoek rammelt aan alle kanten: steekproef niet representatief, percentages lukraak opgeteld. *De Volkskrant*. Geraadpleegd op 5 juni 2024,

van <https://www.volkskrant.nl/nieuws-achtergrond/holocaustonderzoek-rammelt-aan-alle-kanten-steekproef-niet-representatief-percentages-lukraak-opgeteld~b5fa22ba/>

- Kim, S., Vandenabeele, W., Wright, B. E., Andersen, L. B., Cerase, F. P., Christensen, R. K., ... & Palidauskaite, J. (2013). Investigating the Structure and Meaning of Public service motivation Across Populations: Developing an International Instrument and Addressing Issues of Measurement Invariance. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 23(1), 79-102.
- Kuik, A. (2023, 25 januari). Pijnlijk en zeer verontrustend 🤔 berichtgeving over Holocaust @nrc. Dit mogen we als samenleving niet negeren. Twitter.com. Geraadpleegd op 4 maart 2024 van <https://twitter.com/AnneKuik/status/1618168513893666817>
- Kuiken, A. (2023, 25 januari). Wanneer gruwelijkheden uit het verleden niet worden erkend of begrepen is dat een onacceptabele voedingsbodem voor antisemitisme, haat, en racisme. Twitter.com. Geraadpleegd op 3 maart 2024 van <https://twitter.com/attjekuiken/status/1618167914997104643>
- Maas, K., & Van Marwijk-Hol, M. (2023). Antisemitisme in het voortgezet onderwijs: Een survey-onderzoek voor de Anne Frank Stichting. Panteia.
- McCormack, N., & Cotter, C. (2013). *Managing Burnout in the Workplace: A Guide For Information Professionals*. Oxford: Chandos Publishing.
- Ministerie van Algemene Zaken. (2023). *Nationaal Coördinator Antisemitismebestrijding (NCAB)*. Den Haag: Ministerie van Justitie en Veiligheid (JenV).
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW). (2023). *Wettelijke opdracht burgerschap*. Den Haag: OCW.
- Moss, P. (2013). *Early Childhood and Compulsory Education: Reconceptualising the Relationship*. New York: Routledge.
- Munnikma, A., Dijkstra, A. B., Van Der Veen, I., Ledoux, G., Van de Werfhorst, H., & Ten Dam, G. (2017). *Burgerschap in het voortgezet onderwijs: Nederland in vergelijkend perspectief*. Amsterdam University Press.
- Nieuwelink, H. (2023a). *Bevorderen van veerkrachtige democratische gezindheid: een pleidooi voor het versterken van burgerschapsonderwijs*. Hogeschool van Amsterdam.
- Nieuwelink, H. (2023b). Burgerschapsvorming door politiek en onderwijs. *Liberaal Reflecties*, 52-61.
- Nieuwelink, H. (2023c). Burgerschap en onderwijs: Hoe je kunt werken aan burgerschap bij het vak Nederlands. In J. Dera, J. Gubbels, J. Van der Loo, & J. Van Rijt (Eds.), *Vaardig met vakinhoud: Handboek vakdidactiek Nederlands* (pp. 51-63). Amsterdam: Uitgeverij Coutinho.
- Nieuwelink, H., Boogaard, M., Dijkstra, A. B., & Kuiper, E. J. (2016). *Onderwijs in burgerschap: wat scholen kunnen doen. Lessen uit wetenschap en praktijk*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- NOS. (2022, 22 augustus). Geen uitsupporters bij Ajax-PSV na antisemitische spreekkoren en vernielingen. NOS. Geraadpleegd op 1 mei 2024, van <https://nos.nl/artikel/2441691-geen-uitsupporters-bij-ajax-psv-na-antisemitische-spreekkoren-en-vernielingen>
- Olsen, J. P. (2007). Understanding Institutions and Logics of Appropriateness. *Arena Working Paper Series*, 13, 7-13.



- Pels, T. V. M., Postma, L., & Boutellier, J. C. J. (2011). *De pedagogische functie van het onderwijs*. Verwey-Jonker Instituut.
- Perry, J. L. (1996). Measuring Public service motivation: An Assessment of Construct Reliability and Validity. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 6(1), 5-22.
- Perry, J. L., & Wise, L. R. (1990). The Motivational Bases of Public Service. *Public Administration Review*, 50(3), 367–373.
- Pepper, C., & Wildy, H. (2009). Using Narratives As a Research Strategy. *Qualitative Research Journal*, 9, 18-26.
- Raaijmakers, A. G., Vermeulen, P. A., Meeus, M. T., & Zietsma, C. (2015). I need time! Exploring pathways to compliance under institutional complexity. *Academy of Management Journal*, 58(1), 85-110.
- Reeves, J. (2018). Teacher Identity. In: *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching* (pp. 1-9). Wiley.
- Richter, E., Brunner, M., & Richter, D. (2021). The Relation Between Teachers' Emotional Exhaustion and Students' Educational Outcomes: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 33(2), 259-275.
- Sampson, H., & Johannessen, I. A. (2020). Turning On the Tap: The Benefits of Using 'Real-life' Vignettes in Qualitative Research Interviews. *Qualitative Research*, 20(1), 56–72.
- Schmidt, M. (2000). Role theory, emotions, and identity in the department headship of secondary schooling. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), pp. 827– 842.
- Schott, C., Neumann, O., Baertschi, M., & Ritz, A. (2019). Public service motivation, Prosocial Motivation and Altruism: Towards Disentanglement and Conceptual Clarity. *International Journal of Public Administration*, 42(14), 1200-1211.
- Schulz, M. (2014). Logic of Consequences and Logic of appropriateness. *Palgrave Encyclopedia of Strategic Management*, 1-6.
- Scott, W. R. (2014). *Institutions and Organizations: Ideas, Interests, and Identities (4)*, Los Angeles: SAGE.
- Sociaal Cultureel Planbureau (SCP). (2021, 27 december). Nederlander maakt zich zorgen, en verlangt naar saamhorigheid. spc.nl. Geraadpleegd op 5 juni 2024, van <https://www.scp.nl/actueel/nieuws/2021/12/27/nederlander-maakt-zich-zorgen-en-verlangt-naar-saamhorigheid>
- Spalding, N.J., & Phillips, T. (2007). Exploring the Use of Vignettes: From Validity To Trustworthiness. *Qualitative Health Research*, 17, 954-962.
- Stangor, C. (2015). *Social Groups In Action and Interaction*. Routledge.
- Tweede Kamer Der Staten-Generaal. (2023). Vragen gesteld door de leden der Kamer, met de daarop door de regering gegeven antwoorden. In Aangangsel van de Handelingen (p. ah-tk-20222023-1876) [Vragen en antwoorden]. 's-Gravenhage. Geraadpleegd op 2 juni 2024, van <https://zoek.officielebekendmakingen.nl/ah-tk-20222023-1876.pdf>
- Van Beek, M. (2020, 14 december). Bekladding: Moskee en synagogen in Utrecht beklad met hakenkruizen. *Trouw*. Geraadpleegd op 1 mei 2024, van <https://www.trouw.nl/religie-filosofie/moskee-en-synagogen-in-utrecht-beklad-met-hakenkruizen~b6e85685/>
- Van Dale. (z.d.). Xenofobie. In *Van Dale*. Geraadpleegd op 4 juni 2024, van <https://www.vandale.nl/gratiswoordenboek/nederlands/betekenis/xenofobie>

- Van Loon, N. M., Leisink, P., & Vandenabeele, W. (2013). Talking the Talk of Public service motivation: How Public Organization Logics Matter For Employees' Expressions of PSM. *International Journal of Public Administration*, 36(14), 1007-1019.
- Van Loon, N. M., Vandenabeele, W., & Leisink, P. (2015). On the Bright and Dark Side of Public service motivation: The Relationship Between PSM and Employee Wellbeing. *Public Money & Management*, 35(5), 349-356.
- Vandenabeele, W., Ritz, A., & Neumann, O. (2018). Public service motivation: State of the Art and Conceptual Cleanup. In: *The Palgrave Handbook of Public Administration and Management in Europe*, E. Ongaro and S. Van Thiel, (eds.), pp. 261-278.
- Vandenabeele, Wouter & Scheepers, Sarah & Hondeghem, Annie. (2007). Public service motivation in an International Comparative Perspective: The UK and Germany. *Public Policy and Administration*, 21. 13-31.
- Van Soest, H. (2023, januari 25). *Minister en Tweede Kamer willen meer aandacht voor Holocaust op school*. ad.nl. Geraadpleegd op 1 juni 2024, van <https://www.ad.nl/politiek/minister-en-tweede-kamer-willen-meer-aandacht-voor-holocaust-op-school~aac505e9/>
- Weiner-Levy, N., & Popper-Giveon, A. (2013). The Absent, the Hidden and the Obscured: Reflections On “Dark Matter” In *Qualitative Research. Quality & Quantity*, 47(4), 2177-2190.
- Wilks, T. (2004). The Use of Vignettes In Qualitative Research Into Social Work Values. *Qualitative Social Work*, 3(1), 78-87.
- Van Wonderen, R., & Wagenaar, W. (2015). Antisemitisme onder jongeren in Nederland: Oorzaken en triggerfactoren. Verwey-Jonker Instituut.
- Wright, B. E., Christensen, R. K., & Pandey, S. K. (2013). Measuring Public service motivation: Exploring the Equivalence of Existing Global Measures. *International Public Management Journal*, 16(2), 197-223.

## Bijlagen

### I. Vignetten

#### Vignet 1: het eerste lesuur op maandagmorgen

*Het eerste lesuur op maandagochtend begint en geschiedenisdocent Rob (46) ziet zijn leerlingen langzaam binnendruppelen. Gistermiddag speelden Ajax en Feijenoord tegen elkaar en, zoals wel vaker bij de kraker, liepen de gemoederen hoog op. Rob weet dat de sportzondag tijdens dit lesuur vaker onderwerp van gesprek is en laat de leerlingen even hun gang gaan. Wanneer Rob de klas na een paar minuten tot stilte maant, scheldt een van de jongens achterin zijn buurman lachend uit voor "Jood".*

#### Vignet 2: voorlichting over weerstandsonderwerpen voor docenten

*Op een avond wordt er door het schoolbestuur een e-learning module verspreid, waarbij docenten op vrijwillige basis extra informatie op kunnen doen over de Holocaust, voetbalgeweld en het conflict in het Midden Oosten.*

*Erwin (54) is al twintig jaar docent Nederlands en heeft passie voor zijn werk en leerlingen. Onlangs kreeg een van de docenten aardrijkskunde te maken met een islamitische leerling die de les verstoorde door anti-Joodse opmerkingen te maken. Erwin herinnert zich hoe zijn collega vertelde dicht te klappen nadat de leerling weigerde Israël als land te erkennen: "Tja, straks krijg ik zijn ouders op m'n dak."*

*Hij ziet 's avonds het bericht op zijn laptop verschijnen terwijl hij thuis zijn tas voor de volgende werkdag inpakt. Hij twijfelt of hij even kort een blik zal werpen op de module, maar er ligt ook nog nakijkwerk op hem te wachten en hij wil ook nog even gesport hebben.*

## II. (Sociale) mediaberichten

 **Attje Kuiken**  
@attjekuiken

Wanneer gruwelijkheden uit het verleden niet worden erkend of begrepen is dat een onacceptabele voedingsbodem voor antisemitisme, haat en racisme. Rol voor ouders, onderwijs, media en politiek.



Jongvolwassenen zouden twijfelen aan Holocaust, veel vragen over onderzoek

Van rtdnieuws.nl

9:44 a.m. · 25 jan. 2023 · 132,7K Weergaven

111 Reposts 65 Geciteerd 663 Vind-ik-leuks 1 Bladwijzer

Figuur 1: Twitterbericht Kuiken, 2023

## Minister en Tweede Kamer willen meer aandacht voor Holocaust op school

Scholen moeten meer aandacht geven aan de Holocaust. Een meerderheid van de Tweede Kamer wil dat na onderzoek waaruit blijkt dat bijna een kwart van de Nederlandse jongeren twijfelt aan de Jodenvervolgging tijdens de Tweede Wereldoorlog. Minister Wiersma (Onderwijs) wil 'steviger inzet'.

 **Dennis Wiersma**   
@DennisWiersma · [Follow](#) 

Schokkend dat veel jongeren de Holocaust in twijfel trekken. Des te belangrijker dat je op school de feiten leert over de WOII verschrikkingen.

En dat kinderen die feiten van desinformatie op sociale media leren onderscheiden. Nog steviger inzet is nodig.

Figuur 2: Nieuwsbericht van Soest, 2023



Figuur 3: Twitterbericht Kuik, 2023



Figuur 4: Twitterbericht Ellian, 2023

## Minister schrikt van twijfel aan Holocaust door kwart van de jongeren: 'Zeer ernstig'

Justitieminister Dilan Yesilgöz is erg geschrokken van onderzoek waaruit blijkt dat bijna een kwart van de Nederlandse jongeren twijfelt aan de Jodenvervolgning tijdens de Tweede Wereldoorlog. 'Dit is niet alleen ronduit schokkend, het is ook zeer ernstig,' twittert de VVD-bewindsvrouw.

Het Parool 25 januari 2023, 12:01

PVV'er Harm Beertema wijt de slechte kennis bij jongeren over het oorlogsverleden aan de slechte staat van het onderwijs. "24 procent functioneel analfabeet en ongeveer hetzelfde percentage twijfelt aan de Holocaust. Wat een afgang. Dit land is stuk."

Figuur 5: Nieuwsbericht het Parool, 2023

### III. Topiclist

- **Voorstellen en bedanken**  
(opleiding, waarom dit onderwerp)
- **Doel interview**  
(beter beeld krijgen van het perspectief van docenten, met name op rollen, motivatie en vormingsonderwijs i.r.t. antisemitisme in het voortgezet onderwijs).
- **Aanpak (open vragen, nieuwsberichten, 2 cases)**
- Tijdsduur ca. 50 min
- Anonimiteit
- Informed consent
- Vragen vooraf?
- Toestemming opname voor transcriptie
- Timer

#### **Introductie respondent**

- Hoe lang bent u al docent?

→ leeftijd

- Waarom gekozen voor het docentschap?

→ Waarom geeft u dit vak?

→ Wat houdt het docentschap eigenlijk in?

Kunt u me iets vertellen over de school waar u werkt?

→ missie/visie?

Hoe heeft dit invloed gehad op uw keus om hier te werken?

Wat doe jij om die visie uit te dragen? Vind je dat belangrijk? Hoort dat bij jou?

#### **Motivatie en burgerschap**

Wat motiveert u om les te geven in dit specifieke schoolvak?

Hoe kijkt u naar burgerschapsvorming?

→ Zijn daar duidelijke verwachtingen van vanuit de school?

→ Wat zijn uw taken?

Hoe ziet u uw rol als docent op dit vlak?

→ Lopen rollen wel eens in elkaar over?

→ Hoort dit bij het docentschap?

→ Herkent u dat bij uw collega's?

Hoe verhoudt u zich tot de rol van ouders m.b.t. burgerschapsvorming?

→ Houdt u zich wel eens in, wanneer het gaat om opvattingen van leerlingen? Waarom wel/niet?

→ Hoe kan dit voor uitdagingen zorgen tijdens uw werk?

→ Hoe gaat u daarmee om?

Wat vindt u dat u als docent kunt betekenen in burgerschapsvorming bij jongeren?

→ Kunt u een voorbeeld geven vanuit de lespraktijk?

→ Hoe geven collega's hier invulling aan?

Hoort het bij uw taak als docent om jongeren te onderwijzen in wat goed burgerschap is?

→ Waarom wel/niet? → Kunt u daarop doorgaan?

### **Antisemitisme in het VO**

Dan wil ik even de stap maken naar antisemitisme in het voortgezet onderwijs

Ik heb een nieuwsbericht meegenomen dat afgelopen januari in verschillende kranten verscheen.

- Hoe kijkt u tegen dit nieuwsbericht aan?

Uit verder onderzoek is gebleken dat er in het voortgezet onderwijs een toename is van antisemitische incidenten. Wat zou de toename van antisemitisme in het voortgezet onderwijs betekenen voor uw werk als docent?

Op welke manier kunnen dit soort maatschappelijke problemen uw motivatie om uw werk te beoefenen beïnvloeden?

Ik heb een selectie berichten meegenomen waarin verschillende politici reageren op de afname van kennis over de Holocaust onder Nederlandse jongeren. Ik wil u vragen deze berichten even door te lezen.

Wat roepen de berichten bij u op?

→ Hoe komt dat?

Hoe kijkt u aan tegen de rol van het onderwijs die politici benoemen in het tegengaan van antisemitisme?

→ Waarom doen ze dit denkt u?

→ Is het voor u duidelijk wat ermee bedoeld wordt?

Voelt u zich aangesproken als u de berichten leest?

→ Waarom wel/niet?

→ Kunt u daarop doorgaan?

→ Voelt u zich verbonden met de boodschap die politici over willen brengen? Als burger?

Op welke manier kunnen dit soort maatschappelijke verwachtingen uw motivatie om uw werk te beoefenen beïnvloeden?

→ Motiveert het u bijvoorbeeld? Waarom wel/niet?

Wat mag of kan er op dit vlak van docenten verwacht worden, vindt u?

→ Waarom?

Mag het terugdringen van antisemitisme onder jongeren van u verwacht worden?

→ Waarom wel/niet?

### **Rolgedrag en antisemitisme**

Dan wil ik u vragen om de volgende casus even door te nemen.

#### Casus 1: het eerste lesuur op maandagmorgen

Wat roept deze situatie bij u op?

→ Is dit voor u een herkenbare situatie?

→ Wat betekent het voor u dat “Jood” hier als scheldwoord wordt gebruikt?

Hoe zou u reageren in deze situatie?

→ Vraagt dit om een inhoudelijke sanctie, bijv. in de vorm van een preek of meer een ingreep vanwege het verstoren en schelden?

→ Wat verwacht u van uw collega's in een dergelijke situatie?

Wat kan de docent in dit geval volgens u het beste doen?

→ Welke rol bekleedt Rob dan?

Hoe speelt het klaslokaal een rol in de manier waarop je als docent zou reageren?

→ Hoe voelt u zich als u voor een klas staat? Is dat gevoel er altijd?



Ik heb nog een tweede casus die ik u voor wil leggen, lees deze even door.

### Casus 2: voorlichting over controversiële thema's voor docenten

Wat roept deze situatie bij u op? Wat voelt u?

→ Vertel door.

Wat zou uw reactie zijn op het ontvangen van de module?

→ Waarom?

Vind u het nodig dat docenten buiten hun werkuren tijd besteden aan voorlichting over controversiële thema's? Is dit belangrijk?

→ Is dit een reële verwachting? Waarom wel/niet?

Welke rol heeft Erwin?

→ Is die rol anders dan die van zijn collega?

### **Algemene vragen rollen en professionele identiteit**

Heeft u wel eens het gevoel dat uw maatschappelijke taken overlopen in persoonlijke, en andersom?

→ Kunt u hierop doorgaan?

→ Heeft u het hier wel eens over met collega's?

Is het haalbaar om te voldoen aan verschillende maatschappelijke en professionele verwachtingen?

→ (lesgeven, burgerschapsvorming, orde houden)?

Voelt u zich binnen uw werkomgeving zelfverzekerd wanneer het gaat om het aanpakken en bespreken van antisemitisme?

→ Hoe komt dat?

Kunt u het "docent zijn" uitzetten wanneer u thuiskomt na een werkdag?

→ Hoort dit bij het beroep, vindt u?

→ Zorgt dit wel eens voor uitdagingen? Op wat voor manier?

→ Lopen rollen wel eens in elkaar over?

Kunt u een voorbeeld geven van een situatie waarin u het gevoel heeft dat er te veel van u verwacht wordt?

→ Kunt u daar meer over vertellen?

→ Voel je je wel eens ondergewaardeerd?

Kunt u tot slot iets vertellen hoe uw verwachtingen van uw werk als docent door de tijd heen zijn veranderd?

→ Wat vindt u daarvan?

Mijn vragen zijn beantwoord, maar heeft u zelf nog aanvullingen of vragen?

Terugkomen op afspraken.

Bedanken voor het interview.

#### IV. Respondentenbestand

Respondent	Leeftijd	Denominatie	Regio	Werkervaring	Schoolvak
1	51	Openbaar	Randstad	14 jaar	Geschiedenis
2	27	Openbaar	Randstad	4 jaar	Mens en maatschappij
3	24	Openbaar	Randstad	4 jaar	Geschiedenis, maatschappijleer
4	39	Bijzonder	Randstad	5 jaar	Maatschappijleer
5	42	Bijzonder	Randstad	14 jaar	Geschiedenis
6	61	Bijzonder	Randstad	34 jaar	Geschiedenis
7	28	Openbaar	Randstad	5 jaar	Geschiedenis
8	25	Bijzonder	Buiten Randstedelijk gebied	4 jaar	Geschiedenis
9	25	Openbaar	Buiten Randstedelijk gebied	4 jaar	Mens en maatschappij
10	40	Bijzonder	Buiten Randstedelijk gebied	17 jaar	Geschiedenis
11	44	Bijzonder	Buiten Randstedelijk gebied	20 jaar	Geschiedenis

## V. LinkedIn wervingsbericht

Beste meneer/mevrouw ...,

Voor mijn masterthesis aan de UU doe ik onderzoek naar het perspectief van docenten op hun rol en de maatschappelijke verwachtingen in het kader van het omgaan met antisemitisme in het VO. Gezien uw expertise kom ik (heel) graag met u in contact!

Vr groet,

Marion

## VI. Informed consent

### **Informed consent** [*titel onderzoek*]

Ik verklaar hierbij op voor mij duidelijke wijze te zijn ingelicht over de aard en methode van het onderzoek voor de scriptie, zoals uiteengezet op het informatieblad [*titel*]. Mijn vragen zijn naar tevredenheid beantwoord.

Ik stem geheel vrijwillig in met deelname aan dit onderzoek. Ik behoud daarbij het recht deze instemming weer in te trekken, zonder dat ik daarvoor een reden hoeft op te geven. Ik besef dat ik op elk moment mag stoppen met het interview. Als mijn onderzoeksresultaten gebruikt worden in wetenschappelijke publicaties, of op een andere manier openbaar worden gemaakt, dan zal dit volledig geanonimiseerd gebeuren. Mijn persoonsgegevens worden niet door derden ingezien zonder mijn uitdrukkelijke toestemming.

Als ik meer informatie over het onderzoek wil, nu of in de toekomst, dan kan ik me wenden tot de scriptiebegeleider [*naam, e-mail*] verbonden aan het Departement Bestuurs- en Organisatiewetenschap van de Universiteit Utrecht.

Aldus in tweevoud getekend:

.....

Naam en handtekening student:    Naam en handtekening respondent:

Plaats:

Datum:

## VII. Codeboom

