

**Michi Almer
Beate Matznetter
&
Hetty Vlug**

anti-racistisch onderwijs

KOM OP, DOE JE MOND OPEN!
Anti-fascistische leerlingen op school

Moer 1985/2 ging helemaal over anti-racistisch onderwijs. Inmiddels is de studiedag over hetzelfde onderwerp ook al weer geweest. Anti-racistisch onderwijs: zo belangrijk dat de redactie daar op gezette tijden over wil blijven publiceren in Moer. Michi Almer, Beate Matznetter en Hetty Vlug schrijven over jongeren die expliciet kozen voor een anti-racistische, anti-fascistische stellingname in hun school. De auteurs onderzochten hoe jongeren anti-fascistisch worden. Ze interviewden 23 scholieren tussen de 13 en 23 jaar. De meesten waren 16 en 18 jaar, het aantal meisjes en jongens was ongeveer even groot. Ze waren afkomstig van havo en vwo en in een enkel geval van de lts en mavo.

Vragen die in de interviews aan bod kwamen, waren:

Wat verstaan ze onder fascisme?

Wat voor fascistische en/of racistische ontwikkelingen zien ze op dit moment?

Welke oorzaken dragen ze aan voor fascisme?

Welke bestrijdingsmogelijkheden zien ze?

Welke activiteiten ontplooiën ze tegen racisme en fascisme?

In het artikel is sprake van het SKA (ScholierenKomité voor Vrede en Anti-fascisme). Het SKA bestaat nu ongeveer vier jaar en is gevestigd in de Spuistraat 47 te Amsterdam. Bekendheid kreeg het vooral door de Bonte Reus-acties (het overschilderen van fascistische en racistische leuzen). Het Komité geeft verder voorlichting op scholen met behulp van een stellingenspel, of een kort toneelstukje. In 1984 organiseerde het de scholierenstaking tegen de kernraketten.

Inleiding

In de herfst van 1982 werd veel aandacht besteed aan de onder jongeren levende rechtsextreme

houdingen en meningen. Dit gebeurde vooral naar aanleiding van het onderzoek van Janssen en Hagendoorn naar opvattingen over politiek en samenleving onder havo- en vwo-scholieren. De uit-

komst van het onderzoek was zorgwekkend: 8 procent van de scholieren bleek rechtsextreme standpunten te huldigen.¹

Er zijn echter ook scholieren die openlijk rechtsextreme opvattingen afkeuren en zich in kleinere en grotere kring verzetten tegen racistische uitspraken, nadenken over fascisme en daarover in discussie gaan. Naar deze groep, waarover zeer weinig bekend was, ging onze belangstelling uit. Op basis van uitgebreide interviews met scholieren waarvan een deel had deelgenomen aan het onderzoek van Janssen en Hagendoorn terwijl de overigen lid waren van scholierenorganisaties tegen racisme en fascisme, zijn onder meer hun meningen en achtergronden van hun betrokkenheid bij anti-fascisme onderzocht.²

Voor een deel van de geïnterviewde jongeren geldt dat zij van jongs af aan met (aspecten van) fascisme en anti-fascisme zijn geconfronteerd. Dit blijken jongeren te zijn uit gezinnen met een verzetsachtergrond of jongeren met een donkere huidskleur of joodse ouders. Stimulansen om zich tegen fascistische tendensen te verzetten kregen zij vooral van naaste familieleden. Wij spreken in dit geval van 'geleidelijke' ontwikkeling. Een kenmerkende uitspraak voor dit deel van de scholieren is: 'Het anti-fascisme werd er bij ons met de paplepel ingegoten.' Voor een ander deel van de geïnterviewde jongeren geldt dat hun betrokkenheid bij anti-fascisme is ontstaan door één of meer gebeurtenissen die zij op latere leeftijd meegemaakt hebben. De belangrijkste voorbeelden hiervan zijn lessen over fascisme toen en nu, confrontaties met rechtsextreme meningen en contacten met anti-facistische personen. Hun ontwikkeling noemden we 'abrupt'. Voor hen is de uitspraak '... dat riep wel iets in me wakker' zeer typerend.

In dit artikel ligt de nadruk op de functie die het onderwijs kan vervullen voor scholieren die racistische of fascistische ontwikkelingen afwijzen. Met name in onderwijskringen wordt veel nagedacht over de manier waarop aan het onderwijs over fascisme vorm gegeven kan worden, maar er is weinig bekend over het effect van deze lessen op scholieren. Door aandacht te besteden aan vragen als: 'welk onderwijsmateriaal of welke gebeurtenissen op school hebben hen geraakt', 'welke stimulansen ervaren zij van docenten en medeleerlingen', hopen wij deze leemte enigszins op te vullen.

De school als kennisbron

Bij geschiedenis en maatschappijleer bleek fascisme vrijwel altijd aan bod te komen. Voor een aantal scholieren waren deze lessen een belangrijke stimulans om zich meer met fascisme bezig te gaan houden:

'Zo'n twee jaar geleden, toen kregen we met maatschappijleer en met geschiedenis als onderwerp fascisme ... Je werd er eigenlijk de hele tijd met je neus opgedrukt ... Je houdt je er vanzelf mee bezig, je gaat er over nadenken. Je praat erover met andere mensen. ... Toen werd ik voor het eerst actief.'

'Het afgelopen jaar hebben we les gehad over fascisme en neofascisme. Ik vond dat echt heel leuk, nou ja leuk, goed om er wat over te weten. Dat je weet uit wat voor een gevoelens die mensen praten en denken, uit wat voor een achtergrond en wat ze gelezen hebben, waar die ideeën vandaan komen. ... Door die achtergrondinformatie signaleer ik het nu wat eerder.'

De nieuwe kennis en informatie is voor deze jongeren de belangrijkste motivatie om zich meer in het verschijnsel te verdiepen.

Maar ook voor wie zich al eerder met fascisme bezig hielden, kunnen lessen op school stimulerend werken. De school lijkt voor degenen die thuis veel over fascisme, oorlog en verzet praten, een kader te bieden waarin zij informatie die zij elders opdoen, kunnen plaatsen. Een dergelijk kader kan ook helpen om actuele gebeurtenissen juist in te schatten. Een voorwaarde daarvoor is volgens een aantal scholieren dat bij een behandeling van het historisch fascisme ook een link naar het heden gelegd wordt. Waar dit niet gebeurt, is de kans groot dat het effect van de lessen beperkt blijft tot droge feitenkennis. Het zijn met name scholieren met een 'geleidelijke' ontwikkeling die dit opmerken. Illustratief zijn de volgende interviewfragmenten:

'In het begin hebben de filmpjes over joden (in concentratiekampen, red.) me heel erg getroffen ... dat vond ik echt heel gruwelijk om te zien, dat vind ik nog steeds hoor ... ik wil zeggen dat het bijna normaal is geworden dat ze dat ieder jaar laten zien ... Ze zouden daar meer een boodschap ... een soort bericht bij moeten verzinnen, "dat is gebeurd en je moet dat niet meer doen en dat moet je ertegen doen".'

'Het is toch zinloos om bij geschiedenis een rijtje fascistiekenmerken uit je hoofd te moeten leren! Zo krijg je toch geen inzicht in geschiedenis! Laat de leerlingen beter pamfletten van de Centrum Partij onderzoeken ...'

Om de gevolgen van fascisme voor individuen

duidelijk te maken, worden op school soms gast-sprekers uitgenodigd. Mensen die in een concentratiekamp hebben gezeten of mensen uit het verzet vertellen, veelal op zeer indringende wijze, hun ervaringen.

'Dat heeft ongelooflijke indruk op mij gemaakt! En ook op de meeste mensen bij mij in de groep en dat zijn dingen die werken. Ik was echt ontzettend onder de indruk en dan heb ik ook zoiets van: "dat mag nooit meer gebeuren". Het was voor mij dan niet een stimulans om actief te worden, maar wel om ... ik heb daar wel over nagedacht en weet nog vrij goed wat hij heeft gezegd. En het was ook echt stil daarna, dat vond ik heel goed.'

De verhalen van de 'getuigen uit het verleden' roepen bij veel scholieren sterke emoties op, ook hun waarschuwende woorden over hedendaagse ontwikkelingen kunnen veel indruk maken. Daarbij is het ons inziens van belang dat zij de scholieren ruimte bieden zelf invulling te geven aan hun emotionele waardering van fascisme en proberen aan te sluiten bij hun gedachtenwereld. Dit blijkt bijvoorbeeld te gebeuren als deze oudere mensen de vanzelfsprekendheid van democratische beginselen als vrijheid van meningsuiting en pers en recht op vergadering en vereniging aan de orde stellen. Zij tonen de gevaren van het tornen aan dergelijke vrijheden en rechten.

De jongeren vinden kennis belangrijk, die bovendien een duidelijke boodschap moet bevatten: 'Zo is het geweest en dat mag nooit meer gebeuren'. Doordat in het schooljaar 1982/83 nationaal-socialisme in Duitsland (1918-1945) het onderwerp voor het examen geschiedenis was, hadden jongeren een uitstekende garantie voor het vergaren van historische kennis over fascisme. Maar, lang niet iedereen heeft geschiedenis in zijn of haar vakkenpakket. In de groep scholieren die wij geïnterviewd hebben, is een opvallend groot aantal dat wél geschiedenis heeft. Zij leveren veel kritiek op het gebrek aan kennis bij medescholieren. Dit gebrek wordt als een van de belangrijkste oorzaken gezien van rechtsextreme en racistische uitingen van medeleerlingen. Hoopvol klinkt in een aantal interviews de verwachting door dat, 'als ze maar weten wat fascisme inhoudt, ze vanzelf wel anti-fascistisch worden'. Niet verwonderlijk dat ze, mede op basis van hun eigen ervaringen, verschillende suggesties geven om meer aandacht te besteden aan fascisme op school.

Bij godsdienst kan het bij de behandeling van vrijheid van geloof en bij biologie kan de rol van het

Darwinisme voor het nationaal-socialisme besproken worden. Bij de verschillende talen moet meer aandacht besteed worden aan antifascistische schrijvers en schrijfsters. Ook het schrijven van een opstel of het maken van een samenvatting biedt uitgangspunten om op een indirecte manier discussie te bevorderen en kennis over te dragen. En zeker niet in de laatste plaats benadrukken de leerlingen het belang van anti-racistische en antifascistische projectweken.

Schoolbeleid en houding van docenten

Het beleid van een school ten aanzien van fascisme en racisme heeft invloed op de sfeer in een school en het gedrag van leerlingen. Aan de hand van twee voorbeelden willen we dat toelichten. In het ene geval wordt op een school door de schoolleiding en docenten een duidelijk antifascistisch beleid gevoerd. De scholiere die daarover vertelde, denkt dat zij daarom op school haast nooit racistische uitspraken tegenkomt, terwijl ze daar zeer alert op is.

'Bij mij op school besteedt bijna elke leraar of lerares aandacht aan fascisme, daarom ben ik zo blij dat ik op deze school zit. Dat vinden ze echt belangrijk. In Den Haag was er een demonstratie, midden onder schooltijd, omdat de Centrum Partij in de Kamer geïnstalleerd werd. Toen ze het bij mij op school hoorden, hebben ze de school stilgezet ... een paar leraren en leraressen bleven op school met kinderen, die wilden doorwerken, en kinderen, die mee wilden, gingen naar Den Haag. Onze directeur heeft toen bussen geregeld en dat blijft altijd in mijn hoofd hangen. Dat vind ik echt heel goed!' (In een uur tijd waren alle ouders gebeld voor toestemming, was er een bus en waren 65 van de 300 leerlingen op weg naar Den Haag. Het schoolfonds heeft alles betaald. red.)

Volstrekt anders is de situatie op een school waar een vooraanstaand lid van de Centrum Partij docent is. Volgens een aantal scholieren heeft de aarzende houding van hun schoolleiding en bestuur mede bijgedragen aan een scherpe polarisatie op school. Conflicten bleven niet uit. Discriminerende opmerkingen werden feitelijk gelegitimeerd door de aanwezigheid van die leraar, de houding van de directie en de legale status van de Centrum Partij.

In de meeste interviews wordt echter niet zozeer ingegaan op het beleid van een school — want dat blijkt pas duidelijk zichtbaar te worden in situaties als de bovengenoemde — als wel op de hou-

ding van individuele docenten. Een anti-fascistische stellingname wordt als zeer positief en stimulerend ervaren. Het betekent voor de scholieren dat een docent(e) net iets méér aandacht besteedt aan fascisme dan voor het vak noodzakelijk is en hierbij een voelbare afkeuring laat horen.

'Fascisme was één van de eindexamenonderwerpen. De leraar liet ook heel erg zijn mening blijken, dus anti-fascistisch. Daar konden we ontzettend goed mee praten. Dat kwam ook omdat ik zo'n goede klas had.'

Vraag: 'Voel je je door anti-fascistische leraren ook gestimuleerd om je ermee bezig te houden?'

Antwoord: 'Ja, ik denk het wel. Als het allemaal mensen zouden zijn, die zouden zeggen, waar slaat dat op, dat anti-fascisme, zich daartegen zouden verzetten, dan zou ik me inderdaad niet zo gestimuleerd voelen om daar tegen in te gaan.'

Wat vonden scholieren stimulerend en ondersteunend in het gedrag van docenten? Allereerst werd hen kennis aangeboden, op een manier die hen aansprak. Ook persoonlijke gesprekken met een leraar of een lerares maakten soms grote indruk. Een jongen vertelde dat hij een jaar of drie geleden nogal racistische ideeën had:

'Ik vond toen dat gastarbeiders, die hier gingen wonen ... in een fabriek, *niet het recht* hadden om hun familie over te halen! Die leraar heeft me er toen van overtuigd dat ze dat recht wel degelijk moeten hebben.'

Ongeveer in dezelfde periode gebeurde in de geschiedenisles iets dat voor hem zeer belangrijk is geweest: Alle leerlingen moesten een politieke partij bedenken en deze presenteren. Samen met een vriend bedacht hij toen een fascistische partij:

'Nou en daar moest ik dan een rede afsteken en ik stond zoals Hitler te brallen ... in die trant ... En toen hebben we een stemming gehouden en we kregen wel 60 procent van de stemmen! Nou en daar schrok ik eigenlijk wel van en de leraar geschiedenis, die schrok daar nog veel meer van (...) Ik heb hem wel uitgelegd dat het in feite een lolletje was van ons. Ja, je wilt het gewoon een keertje uitproberen, de zaak een beetje opfokken. (...) Met de jongen met wie ik het samen deed, dat is wel heel vervelend, die is dus wel echt zo gaan denken en daar heb ik heel erg over gediscussieerd, maar die jongen is heel erg rechts.'

Scholieren die al het een of ander over fascisme hadden gehoord en persoonlijke ervaringen hadden met racisme vonden het leuk om meer kennis

te verwerven. Bijzonder trots zijn degenen van wie de docenten hen stimuleerden om zelf iets te vertellen. Een scholiere werd gevraagd om een spreekbeurt te houden over de februaristaking waar haar opa bij betrokken was geweest. Een ander verzorgde een les over neofascisme, waar hij als lid van het Scholierenkomité voor Vrede en Antifascisme (SKA) meer vanaf wist dan zijn docente. Deze jongen werd nog op andere wijze ondersteund: Leraren op zijn school hielpen bij de verspreiding van pamfletten van het SKA door een stapeltje mee te nemen naar hun klassen. Vrijwel alle jongeren vonden het makkelijker om voor hun mening uit te komen als ze zich gesteund wisten door een anti-fascistische en anti-racistische leraar.

Aansluiten bij de dagelijkse praktijk

Op grond van ons onderzoek lijkt het ons belangrijk dat docenten aansluiten bij de dagelijkse praktijk van leerlingen. Lesinhouden spraken vooral aan, wanneer die aspecten 'van het fascisme' benadrukt werden die strijdig waren met de verlangens van (individuele) scholieren. Jongeren die bijvoorbeeld journalist(e) willen worden, komen juist in opstand tegen een bedreiging van een vrije meningsuiting. Voor een fervent voorstander van emancipatie is juist het seksistische aspect van fascisme een belangrijke motivatie om zich meer te verdiepen in het fascisme-toen en zich te verzetten tegen huidige ontwikkelingen. Niet het moraliserende vingertje of het verplichte rijtje fascisme-kenmerken is de basis van verzet, maar kennis, beelden, verhalen en gebeurtenissen die het laten 'leven'.

De jongeren vinden veel van hun leerkrachten anti-fascistisch. Ze signaleren wel verschillen, onder andere in de mate waarin een verband gelegd werd tussen toen en nu. Vooral de jongeren die aangesloten zijn bij een organisatie, vinden dat hun docenten nooit genoeg aandacht kunnen vestigen op neofascisme en vooral racisme en etnocentrisme als meest uitgesproken vormen van hedendaagse ontwikkelingen.

Ook zijn er jongeren die dat anders beleven:

'Fascisme komt op ... en wat ik dan zelf ervaar, vond ik dat hij (de leraar) een beetje overdreef ... een beetje panische angst had voor wat er dan komen ging. Misschien heeft hij wel gelijk, maar ik zie het niet zo om me heen.'

Deze uitspraak komt echter in een ander daglicht te staan als er bij verteld wordt dat voor deze jongen de lessen waar hij aan refereert voor hem aanleiding waren om zich meer in fascisme te verdiepen.

Anti-fascistische docenten verschillen niet alleen in de mate waarin ze hedendaagse ontwikkelingen aan de orde stellen, maar ook op inhoudelijk gebied. Ze hebben verschillende ideeën over bijvoorbeeld het al of niet verbieden van de Centrum Partij en zetten hiermee hun leerlingen aan het denken. Afhankelijk van de eigen ervaring en mening van leerlingen wordt van hen ook verwacht tegemoet te komen aan specifieke inhoudelijke vragen. De jongeren met een communistische achtergrond zijn erop gespitst dat het anti-communisme van fascistten niet wordt vergeten, anderen willen meer nadruk op het vrouwvijandige karakter of op het homovijandige van een fascistische ideologie.

Vaak impliciet lieten de scholieren horen wat voor een houding ze verwachten van anti-fascistische docenten: 'Ze moeten ons wel serieus nemen' en: 'We moeten onze eigen mening mogen formuleren'. Hiermee stuiten we op het dilemma dat door leerkrachten in *het Schoolblad* wordt geformuleerd als: 'Ja, ik vind het moeilijk om me in te houden. Je hebt teveel te zeggen en teveel recht te zetten.'³ Het gaat daarbij vooral om hun houding ten opzichte van racistische uitingen van scholieren. In hetzelfde artikel geeft een andere leerkracht aan, dat zijn houding de laatste tijd is veranderd. 'Mijn grenzen zijn ook duidelijker geworden. De leerlingen hebben behoefte aan duidelijkheid. Die kunnen ze van mij ook krijgen, niet alleen van Janmaat.'⁴ Kusters e.a. (1983) stellen dat de doelen van anti-fascistische vorming voornamelijk beschreven worden in termen als: *laten zien dat, laten kennis nemen van, leren kennen*. Doelstellingscategorieën die nog niet zo lang geleden populair waren, zoals: *confronteren met, ontplooiën van, ieders inbreng is belangrijk*, lijken voor anti-fascistische vorming niet meer te bestaan. Een simpele waardering voor deze ommezwaai door 'onze' scholieren is niet te geven. Het lijkt erop dat zij van hun docenten verwachten dat ze én fel reageren op racistische opmerkingen en grappen én hen de ruimte laten hun eigen meningen te formuleren en met elkaar te discussiëren. Moeten docenten voortaan met twee maten meten: discussie voor de 'welwillenden' en autoritaire kennisoverdracht voor 'de

rest'? Dit is waarschijnlijk ook niet dé oplossing. Vast staat echter wel dat de door ons geïnterviewde jongeren zich juist gestimuleerd voelen als ze serieus en niet-autoritair benaderd worden.

In een aantal gevallen — en dat geldt met name voor leerlingen op de school waar de geschiedenisleraar en huidige voorzitter van de Centrum Partij Nico Konst in opspraak was gekomen — was juist de racistische houding van een docent aanleiding om zich meer met fascisme bezig te houden. Door de gebeurtenissen op hun school werd (neo-)fascisme een onderwerp dat deel ging uitmaken van hun dagelijkse leven.

'School is hét voorbeeld waar ik met fascisme geconfronteerd word. Die leraar bij ons op school, Konst, die uitspraken die die man doet en dat hij op die manier erg veel mensen kan beïnvloeden, dat vind ik eng!'

Ze gingen op zoek naar meer informatie over de Centrum Partij, schreven stukken in de schoolkrant en voerden vanuit de leerlingenraad discussies met de directie. Hierbij was het zeker van belang dat ook zij zich gesteund voelden door docenten, medeleerlingen en familieleden.

Medeleerlingen

Niet alleen de kennis die op school wordt overgedragen en de houding van docenten ten aanzien van fascisme kunnen voor scholieren een aanleiding zijn om zich (meer) met fascisme bezig te houden. Ook klasgenoten en andere medeleerlingen kunnen hierbij een rol spelen; hetzij doordat zij meningen verkondigen die door andere scholieren als schokkend worden ervaren, hetzij doordat zij anderen stimuleren of ondersteunen om zich tegen fascistische tendensen te verzetten. Een belangrijk deel van de scholieren die wij geïnterviewd hebben, vertelt op school wel eens geconfronteerd te zijn met discriminerende uitspraken. Dit kunnen incidentele 'moppen' zijn over joden, homo's, vrouwen, zwarten of Turken, maar ook regelmatige verstoringen van de les door jongens die proberen rechtsextreme opvattingen ten gehore te brengen. De betekenis die aan dergelijke gebeurtenissen gehecht wordt, verschilt. Sommigen zien in wat zij op school meemaken een symptoom voor het toenemen van racisme en fascisme:

'Mensen worden steeds intoleranter ... Vorig jaar op school was dat heel erg. Als je een beetje gekke broek aan had of rare oorbellen dan werd er meteen een opmerking over gemaakt. Een vriend van mij werd zelfs eindeloos achterna gezeten door jongetjes uit de tweede en derde klas. ... "Mietje, mietje, mietje" ... nou daar werd hij toch ziek van en ergens ook best angstig. Toen greep ik samen met een vriendin in en toen werd er gezegd ... "ja, maar jullie zijn onze vijanden want jullie zijn links ... en de Centrum Partij vindt ook dat homoseksuelen mietjes zijn en vies ... en dat mag, want die zitten in het parlement." En ook jongetjes die de Hitlergroet brengen en "Heil Hitler" tegen elkaar zeggen.'

Of:

'Ja, wat er op school gebeurt, dat is soms wel ... als je na een les waar je gezegd hebt, dat in het communisme ook wel goede dingen zitten, terugkomt in het lokaal en er staat een hakenkruis op je tas ... Het is waarschijnlijk toch sterker dan je denkt, je verkijkt je erop.'

Anderen gaan ervan uit dat dergelijke opmerkingen vooral gemaakt worden uit onwetendheid of om stoer te doen.

Onafhankelijk daarvan vindt haast iedereen het belangrijk om te reageren op discriminerende uitspraken. Al zal het dan lang niet altijd lukken om de persoon in kwestie te overtuigen, wel is het daardoor in ieder geval mogelijk solidariteit te tonen met mensen die door racisme en discriminatie gekwetst, bedreigd en achtergesteld worden. Of ze in een bepaalde situatie daadwerkelijk reageren en hoe die reactie er dan uit ziet, hangt af van een groot aantal factoren. Zo blijkt het bijvoorbeeld gemakkelijker te zijn om met klasgenoten in discussie te gaan dan met een willekeurige groepje scholieren in de kantine:

'Als ik in de klas opmerkingen hoor over buitenlanders moeten zich maar aanpassen en als dan blijkt dat als we in Italië zitten met school en die mensen lusten het eten niet, dan pak ik ze terug. Of als iemand een racistische uitspraak doet, vragen naar het waarom. Dat is soms wel moeilijk, maar ... een van die jongens die altijd zo fel tegen buitenlanders was, die helpt nou in zijn vrije tijd buitenlandse jongens uit een andere klas met Nederlands en Engels ... wat dat betreft ... een beetje stevig aanpakken en het lukt wel.'

Maar soms is het ook in de eigen klas heel moeilijk:

'Toen we bij maatschappijleer over fascisme praatten, (...) toen schrok ik ontzettend van mijn klas! De helft zat ongeïnteresseerd te ouwehoeren en de andere helft zat botte fascistische opmerkingen te maken ... Tja, wat moet je dan?'

Een andere reden om niet te reageren als dat eigenlijk wel nodig gevonden wordt, is angst voor (fysieke) bedreiging of geweld. Een zwart meisje vertelt dat ze altijd tegen racistische opmerkingen ingaat, behalve als ze tegen haar persoonlijk gericht zijn.

Ook angst voor subtielere vormen van psychische bedreiging kan een rol spelen: als de norm is 'grapjes zijn grapjes en wat doe je moeilijk' dan kan iemand bang zijn dat het telkens reageren op racistische opmerkingen uitsluiting tot gevolg zal hebben. Niet alleen vergt het de bereidheid om voortdurend persoonlijkheid en populariteit in de waagschaal te stellen, maar het roept ook de vraag op hoe effectief de reactie van iemand is, die al uit de groep gestoten is. Het kan een overweging zijn af en toe maar een opmerking te laten passeren om vanuit de 'in-group' een volgende keer wel te reageren. Of:

'Beetje demonstratief niet lachen om zo'n grap, hopen dat ze het de volgende keer achterwege laten en een leukere grap verzinnen. In discussie gaan helpt niet, die jongens willen gewoon opvallen door die grap.'

Ook uit het volgende fragment blijkt dat in discussie gaan niet altijd de meest zinvolle manier om te reageren gevonden wordt:

'Ik probeer altijd iedereen over te halen, vooral in de klas. In ieder geval moet je je eigen mening laten horen, dan weten ze tenminste dat die bestaat. Ik laat anderen ook niet uitpraten. (...) Toen vergeleek een jongen uit mijn klas eens een keer Turken en krakers met elkaar, toen hebben we allemaal dubbel gelegen van het lachen, "die waren allemaal hetzelfde, doodschieten gewoon ..." Wij moesten zo lachen, iemand die zo dom is ... zelfs de leraar moest lachen.'

Op het moment dat argumenten niet meer bruikbaar zijn kan men volgens dit meisje maar het beste een bevrijdende lach laten horen en voor gek zetten wie voor gek hoort te staan. Maar, dat kan alleen als anderen met je mee lachen.

Daarmee zijn we aangekomen bij de stimulerende of ondersteunende functie die medeleerlingen kunnen hebben. Impliciet kwam dit ook al in het voorafgaande aan bod. Verwacht mag immers worden dat scholieren die vaak reageren op discriminerende opmerkingen anderen zullen stimuleren dat ook te doen. Opvallend is echter dat de scholieren die wij gesproken hebben, zelf nauwelijks medeleerlingen genoemd hebben als stimulators. Dit kan komen doordat zij over het alge-

meen meer betrokken zijn bij het verschijnsel fascisme dan hun klasgenoten, maar het is ook mogelijk dat een aantal zichzelf juist om de eigen betrokkenheid te benadrukken actiever heeft voorgesteld dan de rest. Gaat het er echter om duidelijk te maken hoe belangrijk een actieve opstelling van scholieren is, dan blijkt dat er nog veel meer gelijkgestemde scholieren — veelal hun vrienden en vriendinnen — zijn, en dat zij wel degelijk ondersteuning van hen ervaren.

Voor de scholieren die zichzelf als actiever of feller zien dan hun klasgenoten geldt dat een deel van hen actief is in een anti-fascistische organisatie of bijvoorbeeld in de leerlingenvoorraad:

'Ik reageer radicaler en eerder dan zij, laat ik zeggen ... zij zitten niet zoveel, hoe zeg je dat, organisatorisch als ik. Dus ik hoor het meestal eerder en ik ben er dichter bij betrokken dan zij. Maar als het over praten gaat, dan zeggen zij hetzelfde als ik.'

Steun krijgen zij vooral van jongeren die samen met hen in de schoolkrant of de leerlingenvoorraad zitten en qua politieke ideeën veelal sterk overeenstemmen. Deze scholieren, die bekend staan als anti-fascistisch, worden vaak hierop aangesproken. Soms positief, dan wordt er vol bewondering en enthousiasme naar hun verhalen geluisterd:

'Aan de ene kant vind ik dat heel fijn en aan de andere kant ben ik ook wel meer dan anti-fascistisch. Ze snapten niet dat je niet altijd aan alle acties mee kunt doen'

zegt een scholiere uit het SKA. Soms worden deze scholieren ook gepest of geprovoceerd. Het meisje dat na een discussie in haar klas een hakenkruis op haar tas kreeg, is daar een voorbeeld van. Twee jongens, leden van het SKA, worden regelmatig door kleinere jongens op hun scholen ontvangen met de Hitlergroet. Eén van hen vindt dat erg vervelend, de ander reageert er meestal lakoniek op. Hoewel,

'als je stencils staat uit te delen ... daar staan ze dan voor hun lokaal ... vieze communist, ben je weer bezig ... daar word je op het laatst wel akelig van'.

Al met al weerhoudt hen dat echter niet om, soms actief ondersteund door anderen, door te gaan met argumenteren, stukjes te schrijven voor de schoolkrant of schriftelijke reacties achter te

laten in de (school-)bibliotheek als ze zich ergeren aan racistische passages in boeken.

Tenslotte

Het blijkt dat de meeste geïnterviewde scholieren vinden dat zijzelf wel genoeg geleerd hebben over (neo-)fascisme op school, maar dat ze vinden dat hun medescholieren vaak een gebrek aan kennis op dit gebied hebben. Deze kritiek heeft vooral betrekking op medescholieren die racistische uitspraken laten horen. Het idee dat hierachter zit, is dat mensen die niet voldoende informatie of kennis hebben gemakkelijk domme dingen zeggen. Met andere woorden, 'als ze maar weten wat het fascisme inhoudt dan maken ze nu geen racistische opmerkingen meer'. Van hun docenten verwachten ze niet alleen kennisoverdracht, maar ook een anti-fascistische houding. Docenten die daaraan voldoen, werken stimulerend op de anti-fascistische ideeën en praktijk van scholieren. Steun en stimulans gaan ook uit van gelijkgestemde medeleerlingen en een schoolbeleid gericht op de bestrijding van discriminatie.

Kortom, het effect van anti-fascistische vorming is voor de scholieren die wij geïnterviewd hebben, positief. Dat wij hier niet over alle scholieren praten, spreekt voor zich, want wat voor de één een stimulans in anti-fascistische richting betekent, kan voor een ander nauwelijks betekenis dragen of, negatiever, juist rechtsextreme denkbeelden bevestigen of stimuleren. Een voorbeeld dat al eerder aan bod kwam, is de oprichting van een fascistische partij door twee scholieren. Voor de één betekende deze gebeurtenis een legitimatie van zijn rechtsextreme ideeën, voor de ander was het juist een stimulans om zich intensief met anti-fascisme bezig te gaan houden. Ook het vertonen van een film over de deportatie van joden tijdens de Tweede Wereldoorlog riep in een klas extreme reacties op. Bij de één riep dit heftige emoties op — 'het is toch je familie die er tussen loopt' — en voor een ander is een dergelijke film aanleiding om — weliswaar zachtjes — te stellen dat 'ze er helaas nog velen hebben laten lopen'. Dat deze effecten kunnen optreden, is belangrijk om in de gaten te houden. Ze moeten echter niet tot gevolg hebben dat docenten besluiten om in klassen met veel leerlingen met rechtsextreme sympathieën, anti-fascistische scholing en vorming achterwege te laten. Kennis, een anti-fascistische houding van docenten en confrontaties

met rechtsextreme ideeën zijn immers voor een aantal leerlingen de stimulans geweest om zich meer met anti-fascisme bezig te houden.

Noten

- 1 A. Hagendoorn & J. Janssen *Rechts-omkeer. Rechts-extreme opvattingen bij leerlingen van middelbare scholen* Baarn, Ambo, 1983.
- 2 De interviews werden afgenomen in de periode tussen juni en oktober 1983 en de gesprekken duurden gemiddeld twee uur. Voor meer informatie verwijzen wij naar het onderzoeksverslag *'Als je er niet tegen in opstand komt ...'* door Michi Almer, Beate Matznetter & Hetty Vlug (1984), te verkrijgen bij Hetty Vlug, Postbus 3633, 1001 AK Amsterdam.
- 3 Pag. 17, nr 6, 1983, zoals geciteerd in G. Kusters e.a. *Vlinders en hakenkruizen* scriptie Sociale Pedagogiek, 1984, pag. 50-51.
- 4 Pag. 17, nr 6, 1983 — zie noot 3.

→ Driehoekstr. 2a
Amsterdam

→ Hartingstraat 14
Souterrain
Librecht

→ Nw. Zel. Boornburgwal 232
1012 ZL Amsterdam