

Vanuit een ander perspectief

Een onderzoek naar de dilemma's en mogelijkheden van het humanistische vormingsonderwijs binnen het Israëlische onderwijssysteem.

Jodie Ras

Studentnummer: 00000044

Beit Guvrin, Mei 2008

Doctoraalscriptie Universiteit voor Humanistiek

Begeleider: prof. dr. W. Veugelers

Meelezer: dr. C. Suransky.

Voorwoord

Na geboren en getogen te zijn in Nederland, woon ik sinds enige jaren in Israël. Het integratieproces bleek een lange, soms moeizame, weg, maar het migrantschap bracht ook vele verrijkende ervaringen. Ik leerde leven in een andere cultuur en de wereld vanuit dit perspectief betekenis te geven. Ook leerde ik door contact met verschillende bevolkingsgroepen in Israël en de bezette gebieden het Arabisch-Israëliisch conflict op multidimensionale wijze bezien en begrijpen. Ik raakte ervan overtuigd dat wanneer men een mening over het conflict wil vormen en recht wil doen aan de betrokkenen, men elke bevolkingsgroep ‘van binnenuit’ moet leren verstaan. Ik bedoel hiermee dat het noodzakelijk is dat men diepgaand inzicht heeft in de culturele, religieuze en politiek-ideologische achtergronden die het persoonlijk en collectief handelen richting en legitimatie geven.

De scriptie is het resultaat van mijn motivatie om mensen ‘van buiten’ inzicht te geven in de Israëliische samenleving van ‘binnenuit’. Het is een poging het dominante Israëliisch collectief narratief te communiceren zoals dit gegroeid is vanuit eeuwenoude verwachtingen, tradities en levensbeschouwelijke posities en het socialisatieproces van Israëliische jongeren bepaalt. Deze scriptie is tevens het resultaat van mijn wens Israëliische jongeren aan te sporen dit socialisatieproces kritisch te onderzoeken. Het onderzoek naar de mogelijkheden van het humanistisch vormingsonderwijs binnen het Israëliisch onderwijssysteem heeft daarbij als doel dat Israëliische jongeren gestimuleerd worden voorbij het vertrouwde te kijken, dit ter verbreding van het perspectief op zowel het eigen als het collectief handelen.

Het schrijven van deze scriptie heeft uiteindelijk een jaar in beslag genomen. Ik heb in deze periode een dochtertje gekregen en de zorg voor haar, samen met RSI-klachten, maakte dat het schrijfproces langzaam verliep. Het onderzoek heeft echter mijn inzicht in de Israëliische samenleving verdiept en zicht gegeven op humanistische activiteiten en mogelijkheden binnen het schoolsysteem. Bij de totstandkoming van deze scriptie wil ik naast mijn begeleider Wiel Veugelers en meezezer Carolyn Suransky, Yifat Faran, Fūgel Huisman, Ela Yaron, Anne-Marie Mouwen, Marcelle Zion, Sonia Letzer-Pouw, Thomas Dohmen, Marianne Kirchner en Nicoline Wolthuis speciaal bedanken voor hun hulp en medewerking. Ook wil ik alle Israëliische professoren, scholieren en ouders bedanken voor hun medewerking.

Met deze scriptie sluit ik mijn studie Humanistiek af, een studie waar ik naast brede intellectuele kennis vooral gegroeid ben als persoon en als professional. Het zijn intensieve, inspirerende jaren geweest, een periode waar ik met veel voldoening op terug kijk. Ik wil mijn familie bedanken voor hun steun en vertrouwen. Ook wil ik vrienden, studiegenoten en docenten bedanken voor het stimuleren van mijn leerproces, steun, inspiratie en de gezelligheid.

Inhoudsopgave

Voorwoord.....	ii
1 Inleiding.....	1
1.1 Persoonlijke verantwoording.....	1
1.2 Probleemstelling.....	1
1.2.1 Vraagstelling	2
1.2.2 Doelstelling	2
1.2.3 Definities humanistisch vormingsonderwijs	3
1.3 Methodologische verantwoording.....	3
1.4 Opzet scriptie en verantwoording literatuur.....	4
2 Het Israëlische schoolsysteem en moreel onderwijs	5
2.1 Het Israëlische schoolsysteem.....	5
2.1.1 <i>Geschiedenis en ideologische achtergrond</i>	5
2.1.2 <i>De structuur van het onderwijsstelsel</i>	6
2.1.3 <i>Het huidige beleid</i>	7
2.1.4 <i>Civics (Burgerschapsvorming of maatschappijleer)</i>	9
2.2 Morele educatie in Israël.....	9
2.2.1 <i>Humanistische initiatieven binnen het Israëlische onderwijsstelsel</i>	10
2.2.2 <i>Het netwerk voor Humanistisch onderwijs</i>	10
2.2.3 <i>Het democratisch onderwijs</i>	13
2.2.4 <i>Vredeseducatie</i>	15
2.3 Een vergelijkend onderzoek.....	15
2.3.1 <i>Het humanistisch vormingsonderwijs</i>	15
2.3.2 <i>Een vergelijking</i>	16
2.4 Samengevat: het Israëlische schoolsysteem en moreel onderwijs.....	18
3 De Israëlische identiteit ontrafelt	20
3.1 Het zionisme.....	20
3.1.1 <i>Oorsprong van het zionisme</i>	20
3.1.2 <i>Ontstaan van het modern politieke zionisme</i>	21
3.1.3 <i>Het postzionisme</i>	22
3.1.4 <i>Thematiek: het zionisme</i>	23
3.2 Het Jodendom.....	24
3.2.1 <i>De oorsprong van de godsdienst</i>	24
3.2.2 <i>Het religieuze schisma</i>	25
3.2.3 <i>De joodse staat als ethno-democratie</i>	26
3.2.4 <i>Thematiek: het Jodendom</i>	27
3.3 Antisemitisme.....	28
3.3.1 <i>Anti-judaïsme en antisemitisme</i>	28
3.3.2 <i>Holocaust</i>	29
3.3.3 <i>De Palestijnen, het slachtoffer van slachtoffers?</i>	30
3.3.4 <i>Thematiek: Antisemitisme</i>	31
3.4 Het conflict met de Palestijnen.....	31
3.4.1 <i>Het Arabisch- Israëlisch conflict</i>	32
3.4.2 <i>Terreur, macht en geweld</i>	34
3.4.3 <i>De dienstplicht</i>	35
3.4.4 <i>Thematiek: het conflict met de Palestijnen</i>	36
3.5 De pluralistische samenleving.....	37
3.5.1 <i>Oorsprong en kenmerken</i>	37
3.5.2 <i>De Israëlische Arabieren</i>	38
3.5.3 <i>Thematiek: de pluralistische samenleving</i>	39
3.6 Adolescentie.....	40

3.6.1	<i>Van kind via adolescentie naar volwassenheid</i>	40
3.6.2	<i>Familiebanden</i>	41
3.6.3	<i>Leeftijdsgenoten</i>	41
3.6.4	<i>Seksualiteit</i>	42
3.6.5	<i>De school</i>	42
3.6.6	<i>Thematiek: adolescentie</i>	43
3.7	Samengevat: de Israëlische identiteit ontrafelt	43
4	Formatie lesprogramma's	45
4.1	HVO methodiek	45
4.1.1	<i>Theoretische achtergrond</i>	45
4.1.2	<i>De verantwoording van het moduleontwikkelingsmodel</i>	46
4.1.3	<i>Het moduleontwikkelingsmodel</i>	46
4.1.4	<i>Aandachtspunten binnen het lesontwerp</i>	50
4.2	Leerlijnen	51
4.2.1	<i>Het jaarplan</i>	51
4.2.2	<i>Het basisonderwijs</i>	51
4.2.3	<i>Het lager middelbaar onderwijs (basisvorming)</i>	53
4.2.4	<i>Het hoger middelbaar onderwijs</i>	55
4.3	Het HVO binnen het Israëlische schoolsysteem	56
4.4	Samengevat: de formatie van lesprogramma's	57
5	De Israëlische klas en haar cultuur	59
5.1	De Israëlische schoolsituatie	59
5.1.1	<i>Factoren van invloed op het gedrag van scholieren</i>	59
5.1.2	<i>Disciplineren en orderverstoring</i>	61
5.2	Israëlische werkmethode: methodiek voor ordehandhaving	62
5.3	Samengevat: de Israëlische klas en haar implicaties voor de HVO-docent	65
6	Conclusies en discussie	66
6.1	De opzet van het onderzoek	66
6.2	De onderzoeksresultaten	66
6.3	HVO binnen het Israëlische onderwijssysteem: punten ter discussie	70
6.4	En nu verder...?	71
	Literatuurlijst	72
	Bijlage	77

1 Inleiding

1.1 Persoonlijke verantwoording

Ik woon sinds enige jaren in Israël en een drietal ervaringen brachten mij de inspiratie voor dit afstudeeronderzoek. Zo ondervond ik hoe het is te leven in een land waarin inwoners voortdurend (in)direct te maken krijgen met strijd en oorlogsvoering. Het confronteert (jonge) Israëliërs met een scala aan morele en levensbeschouwelijke dilemma's zonder dat daar mijn inziens binnen het onderwijs op voldoende en constructieve wijze aandacht aan wordt besteed. Het migrantschap gaf mij op de tweede plaats de ervaring van 'de ander' te zijn. Ik ben niet joods en de toegang tot de samenleving op basis van deze identiteit is niet altijd evident. Het vergt niet alleen veel geestelijke veerkracht en incasseringsvermogen met negatieve reacties om te gaan, ook het verlaten van je *comfort zone* is niet eenvoudig. Het migrantschap heeft echter een unieke waarde dat het je leert het perspectief van de ontvangende samenleving eigen te maken. Je blik verruimt en (zelf)inzicht verdiept. Tot slot ontwikkelde ik door mijn werk met Holocaustoverlevenden een hernieuwd besef en diepgaand inzicht in de traumatische gevolgen van het Nazi-regime. De confrontatie met het psychische leed maakt dat ik me sterk identificeer met de verontwaardiging van waaruit Jaap van Praag tijdens en na de Tweede Wereldoorlog de humanistische levensvisie ontwikkelde. Het motiveert me om, op basis van dit gedachtegoed, aan het DIT NOOIT MEER van na de oorlog gehoor te geven.

Binnen mijn werk noemen Holocaustoverlevenden regelmatig dat zij hopen dat 'hun grote lijden' de klein- en achterkleinkinderen bespaard zal blijven en dat zij opgroeien tot zelfstandige, sociaal betrokken volwassenen. Deze wens voor een humane, veilige wereld voor en door de derde en vierde generatie oorlogsslachtoffers bevindt zich precies op het brandpunt van de drie hier boven beschreven ervaringsvelden. Het Humanisme biedt mijn inziens met het humanistisch vormingsonderwijs (HVO) een doeltreffend kader waar binnen gewerkt kan worden aan de morele bewustwording en levensbeschouwelijke vorming van Israëlische jongeren. Het biedt de mogelijkheid hun inzicht te verdiepen in wie zij zijn, waar zij vandaan komen en waar zij naartoe willen.

1.2 Probleemstelling

De Holocaust als dieptepunt van Europees antisemitisme, vormt een van de fundamenteën van de staat Israël. Binnen de Israëlische samenleving staat jaarlijks een dag in het teken van het herinneren van de genocide en het gedenken van haar slachtoffers. Los van het belang van het gedenken, heeft dit beleid mijn inziens een negatieve uitwerking. Ik betwijfel dat de Israëlische jeugd voldoende wordt aangezet tot (zelf)reflectie met als risico dat aan de Holocaust gerelateerde gevoelens van slachtofferschap, wantrouwen en angst zowel op persoonlijk als op nationaal niveau in stand worden gehouden. Deze scriptie is het resultaat van mijn overtuiging dat er binnen het schoolsysteem meer en op kritische wijze aandacht moet worden besteed aan de invloed van het turbulente Israëlische leven op de morele ontwikkeling en identiteitsvorming van jongeren. Ik ben van mening dat het HVO daartoe een

belangrijke bijdrage kan leveren en vier onderzoeksvragen rond de mogelijkheden van dit onderwijs binnen het Israëlische onderwijssysteem vormen het uitgangspunt van deze scriptie.

1.2.1 Vraagstelling

Deze scriptie onderzoekt de mogelijkheden van het HVO binnen het Israëlische schoolsysteem. Ik heb allereerst onderzocht op welke wijze binnen het huidige Israëlische onderwijssysteem de morele ontwikkeling en identiteitsvorming van jongeren wordt gestimuleerd. Vervolgens heb ik de vraag gesteld welke vraagstukken en bijbehorende thematiek actueel en relevant zijn binnen de Israëlische samenleving en de leefwereld van jongeren. Ik heb vervolgens onderzocht op welke wijze deze thematiek kan worden toegepast binnen onderwijsprogramma's. Tot slot wilde ik weten wat het gedrag van de Israëlische scholier en het klimaat in de Israëlische klas typeert en welke specifieke eisen dit stelt aan een HVO-docent.

Vraagstelling is vierledig en luidt als volgt:

- Hoe is het Israëlische onderwijssysteem gestructureerd en ideologisch opgebouwd en op welke wijze is er aandacht en plaats voor de levensbeschouwelijke en morele ontwikkeling van scholieren?

(hoofdstuk 2)

- Welke politieke, sociaal-culturele, levensbeschouwelijke en morele thema's en/of dilemma's zijn relevant binnen de leefwereld van de Israëlische scholier? (hoofdstuk 3)

- Op welke wijze worden relevante politieke, sociaal-culturele, levensbeschouwelijke en morele thema's en/of dilemma's op constructieve wijze toegepast binnen een lesprogramma? (hoofdstuk 4)

- Welke attitudes, werkmethode en/of vakkennis heeft een docent HVO nodig om binnen de Israëlische schoolcultuur processen van zelfreflectie en bewustwording te begeleiden? (hoofdstuk 5)

1.2.2 Doelstelling

Ik wil met het literatuuronderzoek een bijdrage leveren aan bestaande theorieën en praktische kennis rond de toepassing van het HVO in het buitenland. Op theoretisch vlak hoop ik inzicht te geven in relevante politieke, morele en levensbeschouwelijke thematiek binnen de leefwereld van Israëlische jeugd. De antwoorden op mijn vraagstelling geven op praktisch niveau inzicht in de attitudes en werkmethode die constructief zijn voor de toepassing van het HVO binnen het Israëlische onderwijssysteem. Tevens geven de onderzoeksresultaten inzicht in hoe levensbeschouwelijke, politieke, morele en levensbeschouwelijke thematiek op praktische wijze verwerkt kan worden binnen lesprogramma's. De organisatie waar ik werk is geïnteresseerd in het aanbieden van workshops binnen het Israëlische onderwijssysteem rond (zelf)bewustwording, morele en levensbeschouwelijke ontwikkeling en met deze scriptie wil ik dit initiatief bevorderen door het vergaren van relevante theoretische kennis en inzicht in haar praktische toepassing. Door het (deels) vertalen van dit onderzoek hoop ik aansluiting te vinden bij humanistische onderwijsinitiatieven in Israël.

1.2.3 Definities humanistisch vormingsonderwijs

Het HVO zoals dit op theoretisch niveau en in praktijk vorm heeft gekregen in Nederland, heeft betrekking op 'het begeleiden van jonge mensen bij het ontwikkelen van een eigen waardebefef en een eigen levensovertuiging door hen op een kritische en creatieve manier te leren omgaan met vragen over normen, waarden en levensovertuigingen. Leerlingen onderzoeken samen hun eigen ervaringen en ideeën, leren zelf keuzes maken en verantwoorden, worden aangemoedigd te communiceren over wat ze denken, voelen, willen en doen' (www.hvo.nl, zie Vorming, Humanistisch vormingsonderwijs). Het Israëliische onderwijssysteem heeft betrekking op het basis en middelbare schoolonderwijs zoals dit binnen openbare schoolgemeenschappen wordt aangeboden. Het betreft Israëliische scholieren in de leeftijdscategorie van zes tot achttien jaar. De structuur van het onderwijs betreft de opbouw en inhoudelijke samenstelling van het onderwijs. De ideologische opbouw betreft het geheel aan ideeën over de mens, menselijke relaties en de inrichting van de samenleving dat binnen het schoolsysteem gehanteerd wordt. De levensbeschouwelijke ontwikkeling betreft een geleidelijke verandering in een bepaalde, vaak gunstige richting op het gebied van opvattingen over het leven, zijn waarde en wezen. De morele ontwikkeling verwijst naar de groei binnen het herkennen en hanteren van waarden en normen, handelingen en gedrag. Politieke en sociaal-culturele thema's en dilemma's betreffen onderwerpen en vraagstukken die een Israëliër als staatsburger binnen de samenleving in al haar uitingsvormen tegenkomt.

De leefwereld van een scholier heeft betrekking op zowel zijn innerlijke belevingswereld als de directe omgeving, zowel op het niveau van de familie, gemeenschap en samenleving. De constructieve wijze duidt op een aanpak dat op efficiënte, gestructureerde wijze beoogde doelstellingen bereikt. Het woord attitude verwijst naar een consistente en voorspelbare houding waarop een docent denkt, voelt en zich gedraagt ten opzichte van scholieren. Werkmethode betreft een vaste en weldoordachte werkwijze. Vakkennis heeft betrekking op inzicht over de werkpraktijk door ervaring en studie. De schoolcultuur betreft de heersende algemene gesteldheid, sfeer en gedragsnormen binnen Israëliische schoolgemeenschappen. Tot slot doelt het proces van zelfreflectie op een geleidelijke verandering die bewerkstelligd wordt door het nadenken over het eigen doen en laten waardoor men inzicht krijgt in een bepaalde gesteldheid van verhoudingen en het eigen functioneren. Het begeleiden heeft betrekking op het bijstaan van scholieren binnen dit proces.

1.3 Methodologische verantwoording

Ik heb gekozen mijn scriptie te schrijven op basis van een literatuuronderzoek, omdat ik vier verschillende onderzoeksvragen wil beantwoorden. Ik richt me daarbij op verschillende niveaus, dat van de leerling, de docent, de klascultuur en de methodiek. Voor elke onderzoeksvraag was al enig relevant materiaal beschikbaar. Ik heb de theoretische onderzoeksresultaten getoetst aan empirisch materiaal in de vorm van interviews met dr. Nimrod Aloni, prof. dr. Gavriel Salomon, dr. Shoshana Merotsnik (vooraanstaande academici binnen het Israëliisch humanistisch onderwijs) en eigen

ervaringen en indrukken. Ik heb tevens binnen onze (seculiere) kibboets gesproken met acht ouders waarvan ik wist dat zij positief staan tegenover humanistische initiatieven binnen het onderwijs. Ook heb ik vier scholieren uit het basisonderwijs, drie scholieren uit de basisvorming en vier scholieren binnen het hoger middelbaar onderwijs geïnterviewd (totaal zeven meisjes en vier jongens) waarvan ik dacht dat zij in het vak HVO geïnteresseerd zullen zijn. Door het vertalen van het moduleontwikkelingsmodel (4.3.1) benoemden ouders en scholieren hun interessegebieden. Dit om een indicatie te krijgen of de geanalyseerde thematiek daadwerkelijk actueel en relevant is binnen hun leefwereld van Israëliische scholieren.

1.4 Opzet scriptie en verantwoording van de literatuur

Ik zal in het tweede hoofdstuk uiteenzetten hoe het Israëliische onderwijssysteem ideologisch en inhoudelijk is gestructureerd en op welke wijze aandacht wordt geschonken en plaats is ingeruimd voor de levensbeschouwelijke en morele ontwikkeling van scholieren. Ik maak gebruik van literatuur afkomstig uit de disciplines educatie, sociologie en filosofie. In het derde hoofdstuk geef ik een analyse van de religieuze, morele, politieke en sociaal-culturele principes en overtuigingen waarop de Israëliische samenleving is gefundeerd. Ik noem welke specifieke dilemma's en thema's een rol spelen binnen de leefwereld van de Israëliische scholier. Ik heb gebruik gemaakt van literatuur afkomstig uit de disciplines van de politicologie, psychologie, geschiedenis, sociologie, maatschappij- en religiewetenschappen. Het vierde hoofdstuk behandelt de vraag hoe dit materiaal op constructieve wijze toe valt te passen binnen een lesprogramma. De geraadpleegde literatuur is afkomstig uit de humanistiek, pedagogiek en onderwijskunde. Het vijfde hoofdstuk geeft een antwoord op de vraag wat een docent HVO nodig heeft aan kennis en inzicht en welke attitude(s) en werkhouding geschikt zijn om binnen het Israëliisch schoolsysteem processen van zelfreflectie en bewustwording te begeleiden. De literatuur is afkomstig uit de disciplines psychologie, pedagogiek en educatie. In het laatste hoofdstuk, hoofdstuk zes, geef ik een overzicht van de onderzoeksresultaten aangevuld met een aantal opmerkingen ter discussie.

2 Het Israëlische schoolsysteem en moreel onderwijs

2.1 Het Israëlische schoolsysteem

Het Israëlische schoolsysteem is net als de staat Israël relatief jong en is opgericht in de laatste decennia van de 19e eeuw. Grote groepen Oost-Europese joden emigreerden vanaf 1880 naar Palestina om er, verdreven door antisemitisme en/of gemotiveerd door het zionisme een joods thuisland op te richten. Met de opbouw van de joodse gemeenschap, de zogenaamde *Yeshuv*, formeerde zich de nationale identiteit en het onderwijs kreeg een belangrijke ideologische taak toegewezen. Ik bespreek in de komende paragrafen de ideologische missie en de structuur van het onderwijssysteem, het huidige beleid en hoe het vak *civics* binnen het onderwijs vorm geeft aan de burgerschapsvorming.

2.1.1 Geschiedenis en ideologische achtergrond

Toegewijd aan de opbouw van het joodse thuisland, construeerde de *Yeshuv* in rap tempo haar economische infrastructuur en het politieke leiderschap. Het is onduidelijk of de Europees-joods filantropische organisaties (Iram en Schmida, 1998, p.5) of het Britse mandaat (Jones en Murphy, 2002, p.21-23) verantwoordelijk was voor de oprichting van het onderwijssysteem, maar de drie grote politieke partijen kwamen al snel tot de oprichting van eigen onafhankelijke scholen. De religieuze *Mizrachi*-beweging bood extra, voor jongens en meisjes gescheiden, godsdienstonderwijs en de arbeidersbeweging concentreerde zich op het bijbrengen van socialistische waarden van het zionistische pionierschap. De rechts-liberale partij bood haar aanhangers een seculier curriculum met nadruk op de Hebreeuwse cultuur. Socioloog Almog (2000, p.25) noemt dat het onderwijsaanbod als rechterhand van het zionistische leiderschap de nadruk legde op het bijbrengen van de Hebreeuwse taal en het bestuderen van de geschiedenis en cultuur van het joodse volk. De religieuze feestdagen werden gevierd, nationale en culturele prestaties en gebeurtenissen herdacht. Het ethnocentrische karakter van het onderwijs benadrukte het belang en de successen van de joodse onderneming waarbij de Hebreeuwse cultuur gepresenteerd werd als de ideale samenleving. Het pionierschap van de zionisten werd geplaatst in een lange rij van joodse heroïek.

De *Yeshuv* zag met de oprichting van de staat in 1948 haar inwonersaantal exponentieel groeien en het onderwijssysteem kreeg de verantwoording voor de intellectuele en culturele integratie van grote groepen *Mizrachi*¹ migranten. De school diende als smeltkroes voor het construeren van een homogene nationale identiteit. Socioloog Rejwan (1999, p.23) en politicologen Jones en Murphy (2002, p.21-23) geven aan dat het Ministerie van Onderwijs een integratiebeleid voerde dat voortdurend refereerde aan het Bijbelse verleden waarbij joden als een volk onder een heilig verbond leefden in het land van Israël. Deze aanpak negeerde de sociaal-culturele diversiteit binnen de multi-etnische samenleving en integratie betekende voor *Mizrachi* migranten aanpassing aan de

¹ Mizrachi, oriëntaalse of Sefardische joden zijn afkomstig uit landen in het Midden-Oosten, ten zuiden en oosten van de Middellandse zee waaronder de Magreb.

economische, politieke en culturele overheersing van *Ashkenische*² Joden. Een pluralistisch beleid bracht eind jaren zestig ruimte voor de variëteit aan culturele tradities en de nadruk werd gelegd op het versterken van de sociale verbondenheid en het wegwerken van academisch en materiële achterstanden.

De Nationale Onderwijswet maakte in 1953 met de introductie van een eenduidig, nationaal curriculum een einde aan de invloed van de politieke partijen. Inherent aan de historische en sociaal-culturele omstandigheden bleef het beleid ideologisch kampen met de vraag of het onderwijs een uniform, traditioneel joods of juist een pluralistisch, modern karakter moet hebben. De spanning is opgevangen door de opdeling van het openbare onderwijs in een seculiere en religieuze variant. Ook hebben scholen sinds 2000 meer vrijheid in het bepalen van hun schoolbeleid. In tegenstelling tot de jaren '70 en '80 is er sinds de jaren '90 met de opkomst van particuliere scholen een elitaire trend zichtbaar.

2.1.2 De structuur van het onderwijsstelsel

Het onderwijssysteem ontwikkelde zich gedurende de afgelopen eeuw tot een modern systeem dat kleuterscholen, basis en middelbaar onderwijs, opleidingsinstituten voor onderwijzers, universitair en beroepsonderwijs omvat. Iram en Schmida (1998, p.6) geven aan dat de leerplichtwet van 1949 kinderen van vijf tot zestien jaar verplicht tot het volgen van (gratis) basis en middelbaar onderwijs. De laatste twee jaren van het middelbaar onderwijs zijn niet verplicht, maar noodzakelijk om het staatsexamen (*Bagrut*) te kunnen afleggen. De basisschool bestaat uit zes jaar onderwijs (klas 1 tot 6), gevolgd door drie jaar basisvorming (7 tot 9) en drie jaar (10 tot 12) hoger middelbaar onderwijs. Het basiscurriculum is verdeeld in verplichte en keuzevakken, ingedeeld naar verschillende niveaus. Het hoger middelbaar onderwijs biedt een wetenschappelijke, een beroeps en een gemengde variant. Het studiejaar beslaat tien maanden, de studieweek bestaat uit zes lesdagen met 37 lessen voor het basisonderwijs en 36 tot 40 lessen voor de brugklassen en het hoger middelbaar onderwijs. Binnen het basisonderwijs wordt aan de onderwijzer gerefereerd als 'opvoeder' die naast het bijbrengen van waarden en idealen, verantwoordelijk is voor een deel van het lesaanbod en de sociale activiteiten. Gespecialiseerde onderwijzers geven les in specifieke vakken zowel binnen het basis als het middelbaar onderwijs (Almog, 2000, p.25). Driekwart van het onderwijs moet besteed worden aan het standaardcurriculum, terwijl de overige lessen naar de wensen van het schoolbestuur en de ouders kunnen worden ingevuld.

Naast het reguliere wordt ook informeel onderwijs aangeboden waarvan de extra-curriculaire activiteiten binnen de school plaatsvinden. Deelname is vrijwillig en de activiteiten vinden plaats zonder vooropgesteld curriculum. Scholieren plannen en voeren in overeenstemming met het schoolbestuur activiteiten uit waarbij zij in diverse interessegebieden hun talenten kunnen uiten.

² Ashkenazische joden of Ashkenazim zijn joden die de laatste eeuwen in Oost-, Midden- en deels in West-Europa woonden. Hun afstammelingen worden nog steeds Ashkenazim genoemd.

Scholieren kunnen in een beschermde omgeving en binnen een gelijkwaardige relatie met docenten, oefenen in het dragen van verantwoordelijkheid, het maken van waardeoordelen en het nemen van beslissingen. Het programma beoogt het stimuleren van de persoonsontwikkeling, iets dat onmisbaar wordt gezien als voorbereiding op de veeleisende Israëliëse samenleving (Iram en Schmida, 1998, p.79).

Het openbaar onderwijs bestaat uit een religieuze (30%) en seculiere (70%) variant waarbij religieuze scholen binnen het curriculum meer aandacht besteden aan de bestudering van religieuze geschriften en observatie. Het seculiere staatsonderwijs doceert het Jodendom vanuit cultureel- historisch perspectief. Het omvat onder andere democratische scholen en scholen voor kinderen uit (voormalige) kibboetsen die een sterke nadruk leggen op de sociale vaardigheden en persoonsontwikkeling (Yariv, p.149) Het Ministerie van Educatie is verantwoordelijk voor de ontwikkeling en naleving van het educatieve beleid en zorgt samen met de lokale autoriteiten voor de financiën. De overheid financiert tevens het, inhoudelijk onafhankelijke, orthodoxe onderwijssysteem dat, voor jongens en meisjes gescheiden, grote nadruk legt op de joodse traditie, religieuze studie en observatie. Privé-onderwijs maakt tot slot gebruik van onafhankelijke, particuliere financiële en organisatorische bronnen en kent verschillende gebieden van expertise.

Uit onderzoek (Adler et al., 2005) blijkt dat binnen de zogenaamde ontwikkelingssteden³ en de Arabische gemeenschap jongeren ondermaats presteren en het is onduidelijk of de geringe kwaliteit van scholen of de afwezigheid van een interessante beroepssector direct verantwoordelijk is. Het onderwijssysteem binnen de Arabische gemeenschap wordt volgens de Arabisch-Israëliëse socioloog Al- Haj (2004, p.115) benadeeld, omdat de Israëliëse staat het (gescheiden) Arabische onderwijs volledig vormgeeft en controleert. Iram en Schmida (1998, p.17) als joods-Israëliëse onderwijsdeskundigen noemen dat Israël door denominatief onderwijs juist haar niet-joodse minderheidsgroeperingen in staat stelt eigen scholen op te richten. Er is binnen het nationale curriculum ruimte gecreëerd voor onderwijs in de specifieke religieuze traditie, nationale en sociaal-culturele geschiedenis en leerkrachten doceren in het Arabisch.

2.1.3 Het huidige beleid

Het Ministerie van Onderwijs streeft met het huidige beleid voor het basisonderwijs naar het verbeteren van algemene academische vaardigheden en het bijwerken van studieachterstanden door extra hulp te bieden aan scholieren uit zwakke, kwetsbare bevolkingsgroepen. Naast wetenschappelijke en technologische kennis worden scholieren onderwezen in het zionistische gedachtegoed, het nationale culturele erfgoed, democratische en humanitaire waarden

³ De ontwikkelingssteden zijn door de regering in de jaren vijftig gebouwd in de periferie van het land om de grote groepen migranten op te vangen en worden ook nu nog voornamelijk bewoond door *Mizrachim* en hun nakomelingen.

(www.cms.education.gov.il, p.34). De vergrote autonomie maakt dat het onderwijzend personeel, bekend met de behoeften van scholieren en de gemeenschap, de educatieve benadering, werkmethode en het gebruik van tijd kan bepalen. Er wordt gewerkt met flexibele tijdseenheden en studieclusters en de wijze waarop het onderwijsrooster is georganiseerd, reflecteert het schoolspecifieke curriculum en specialismen. De school wil door in te spelen op actuele sociaal culturele, economische en technologische ontwikkelingen de studievoorzieningen creëren dat eigen initiatief en keuzes stimuleert en honoreert.

Het middelbare onderwijs heeft sinds 2000 meer vrijheid gekregen rond het aanbieden van vakken en studiemethoden. Scholieren worden gestimuleerd in hun vaardigheid zelfstandig te studeren en krijgen ruimte voor het exploreren van persoonlijke interesses. Het onderwijs in studieclusters is interdisciplinair. Er worden verschillende facetten van het persoonlijk functioneren aangesproken waaronder het vermogen tot kritisch nadenken, creativiteit, originaliteit en het maken en beargumenteren van ethische afwegingen en standpunten. De door mij geïnterviewde scholieren beamen dat het onderwijs door middel van discussieforums en studieprojecten interactieve studievormen initieert, iets dat, variërend van enigszins tot in ruime mate, hun interesse heeft. Het Ministerie van Onderwijs streeft binnen het gehele schoolsysteem naar de integratie van democratische principes. Zo zijn de extra-curriculaire activiteiten bedoeld om het eigen initiatief en de betrokkenheid te stimuleren, terwijl het algemene curriculum scholieren dient te stimuleren om actuele politieke en sociale dilemma's in dialoog te bediscussiëren. Het Ministerie wil dat de school een plaats is waar menselijke waardigheid, vrijheid van meningsuiting, democratische besluitvorming en gelijkwaardigheid met ruimte voor diversiteit een vanzelfsprekend onderdeel uitmaken van de leeromgeving (<http://cms.education.gov.il>, zie *Pedagogic Issues*).

De doelstellingen van het Ministerie van Onderwijs staan in fel contrast met een diepe crisis waarin het onderwijssysteem zich bevindt. Het lage salaris van leerkrachten gecombineerd met grote klassen van veertig kinderen maakt het moeilijk om goede professionals aan te trekken. Dit leidde in het afgelopen decennium tot afname van het academische niveau en sociaal-economische verschillen zijn duidelijk terug te vinden in drop-outcijfers en eindexamenresultaten. De toenmalige minister van Onderwijs kondigde in 2004 een voorstel aan voor een grondige herziening van onderwijs. Het betrof het verhogen van de salarissen, het investeren in technologische voorzieningen en het actualiseren van onderwijsprogramma's. De commissie wil de financiële inspraak van gemeenten terugdringen ten gunste van een meer gelijke verdeling van middelen, lesuren en onderwijzend personeel (<http://www.hanitzotz.com>, zie Dovrat-Report). De commissie wil tevens de bewustwording en overdracht van een aantal humane en academische waarden stimuleren, maar vanwege de dominante aanwezigheid van joods- zionistische waarden binnen het maatschappelijke en politieke discours is men nog niet tot de definiëring van kernwaarden gekomen (Koznizky-Gendler, 2005, p.278). Het voorstel leidde niet tot de gewenste veranderingen en langdurige stakingen (september 2007 tot januari

2008) hebben uiteindelijk bereikt dat het budget voor 2008 werd verhoogd met 400 miljoen dollar naar 10 biljoen dollar. De Israëlische krant Businessweek (Sandler, 2007) bericht dat het geld gebruikt zal worden voor het verhogen van salarissen en het renoveren en het langer open houden van scholen.

2.1.4 Civics (Burgerschapsvorming of maatschappijleer)

De moord op premier Yitschak Rabin in 1995 maakte bewindslieden pijnlijk bewust van interne spanningen binnen de multi-etnische en multireligieuze samenleving. Het vak *civics* kreeg een belangrijke preventieve rol toegewezen in het reguleren van spanningen door democratische burgerschapsvorming. Het onderwijs in nationale waarden moet ertoe leiden dat jongeren het vermogen en de motivatie eigen maken als actieve, betrokken en verantwoordelijke burgers binnen de samenleving te functioneren. De sentimentele, nationalistische benadering van de *Yeshuv* heeft anno 2008 plaats gemaakt voor een cognitieve benadering rondom burgerlijke vrijheden en mensenrechten (Ichilov O et al., 2005, p.320). Het vak is binnen de basisvorming voor twee á drie uur in de week optioneel en de uitvoering is afhankelijk van het schoolbestuur. Het vak is een jaar binnen het hoger middelbaar onderwijs verplicht voor drie uur per week.

Het curriculum onderwijst de twee principes van Israël als joodse en democratische staat en onderzoekt de dilemma's die deze politieke opmaak opwerpt. Scholieren moeten een eigen interpretatie van de nationale identiteit kunnen formuleren en actuele politieke en sociale vraagstukken analyseren op basis van rationele argumentatie en morele overweging. Het recht op menselijke waardigheid, gelijkwaardigheid, de onschendbaarheid van een mensenleven en de vrijheid van expressie krijgen de nadruk. Scholieren moeten in staat zijn om binnen een debat een verantwoorde en weloverwogen positie in te nemen, kritiek op constructieve wijze te uiten en in dialoog verschil en overeenkomst in mening onderzoeken. Jongeren moeten het vermogen eigen maken om afwijkende posities, meningen en andere culturen te begrijpen en te respecteren om, ondanks de verschillen, een gemeenschappelijke noemer te vinden. Scholieren moeten hun verantwoordelijkheden in de praktijk brengen door deelname aan het debat over algemene en controversiële vraagstukken en actuele politieke gebeurtenissen. Een blik in de studieboeken maakt me duidelijk dat het gaat om de overdracht van kennis rond het politiek democratisch stelsel zonder dat de joodszionistische opmaak van de staat of het huidige politieke beleid verregaand kritisch onderzocht wordt.

2.2 Morele educatie in Israël

Veel westerse landen zijn vanwege hun democratisch stelsel voorstander van een humanistische oriëntatie binnen het onderwijs. Het label humanistisch is verbonden aan diverse wetenschapstradities rond morele educatie en *critical pedagogy* die een dynamische opvatting hebben over ontwikkeling, onderwijs en opvoeding en zich richten op de ontwikkeling van waarden en normen onder jongeren (Veugelers, 2003, p.18). Humanistisch onderwijs is gericht op de ethische, levensbeschouwelijke, sociale, culturele en esthetische ontwikkeling van mensen en bevat kernbegrippen als zingeving,

humanisering, kritisch democratisch (wereld)burgerschap en pedagogische normatieve professionalisering. Ik laat in de komende paragrafen zien hoe de humanistische benadering binnen Israëlisch onderwijs vorm krijgt en hoe specifieke onderwijsprogramma's co-existentie, vrede en democratie promoten.

2.2.1 Humanistische initiatieven binnen het Israelische onderwijssysteem

Binnen het onderwijssysteem zijn verschillende, zowel seculiere als religieuze scholen die binnen hun schoolbeleid zoeken naar een humanistische identiteit en missie. Het begrip humanistisch wordt daarbij op verschillende wijze gedefinieerd en binnen het onderwijs vormgegeven. Er zijn vier benaderingen te onderscheiden. Allereerst zijn er de zogenaamde democratische, open of vrije scholen die op basis van waarden als verantwoordelijkheid en authenticiteit de onderwijsactiviteiten volledig afstellen op het initiatief en de interesse van het kind. Ten tweede is er het onderwijs dat zich richt op het cultiveren van humanistische vaardigheden als het kritisch, onafhankelijk en creatief denkvermogen en morele gevoeligheid. Ten derde is er het onderwijs dat zich richt op de culturele vorming door het bijbrengen op de hoogtepunten binnen de menselijke beschaving. Een vierde benadering legt de nadruk op het ontwikkelen van sociale vaardigheden en het cultiveren van verbondenheid met de gemeenschap.

Dr. Shoshana Merochnik is directrice van een middelbare school en gepromoveerd op een onderzoek naar de probleemmanagement binnen het humanistisch onderwijs in Israël met betrekking tot de crisis binnen het onderwijsstelsel. Zij legt me tijdens een interview (3.4.08) uit dat haar school de nadruk legt op de culturele vorming en de ontwikkeling van sociale vaardigheden onder haar leerlingen. De school is vormgegeven naar het principe van *social ecology* dat inhoudt dat naast leerkrachten, ook de leerlingen, ouders, districtafgevaardigden en jeugdbewegingen worden betrokken bij de totstandkoming van het onderwijs. Het doel is het gevoel van verantwoordelijkheid te stimuleren en daarmee de betrokkenheid bij en deelname van alle deelnemers aan het onderwijs en de gemeenschap. In de praktijk betekent dit dat verschillende forums de partijen in staat stelt de uitvoering van activiteiten voor te bereiden en te evalueren. De culturele vorming van haar leerlingen wordt gestimuleerd door kunstgeschiedenis verplicht te stellen, *civics* al in de basisvorming te geven en het Jodendom vanuit een humanistisch perspectief te doceren. De keuzes van onderwerpen binnen het curriculum benadrukken de waarde van de mens, respect voor diversiteit en verschil in mening. Een leerling moet leren omgaan met dilemma's en door kritisch waardeonderzoek wordt de (humanistische) levensbeschouwelijke ontwikkeling gestimuleerd.

2.2.2 Het netwerk voor humanistisch onderwijs

Een deel van de humanistische georiënteerde scholen zijn aangesloten bij het netwerk voor humanistisch onderwijs in Israël. Het zijn scholen die zich richten op wat Aloni (2002, p.191-195) noemt het ontwikkelen van liefde, kennis en toewijding rond het menselijke bestaan en een kritische, authentieke en creatieve benadering tot het leven op het oog heeft. Het nationale curriculum interdisciplinair wordt benaderd en scholieren worden aangesproken op het niveau van hun eigen belevingen en ervaringen. Het onderwijs streeft naar het transformeren van de *tree of knowledge* in een *tree of life*, het in wijsheid gebruiken en toepassen van kennis. De didactische benadering is gericht op *empowerment* door scholieren te helpen hun potenties te verwerkelijken en hen de kennis en vaardigheden te helpen vergaren die zij nodig hebben voor een succesvol en menswaardig bestaan. Ook worden scholieren gestimuleerd humanistische morele en burgerlijke overtuigingen te ontwikkelen en hun leven op kritische, gevoelige en sociaal verantwoorde wijze te onderzoeken. Aloni (2002, p.77) typeert het humanistisch onderwijs als de multi-dimensionale cultivering van de persoonlijkheid in een sfeer van intellectuele vrijheid en respect van menselijke waardigheid. Dit in de richting van het beste en hoogste leven binnen drie fundamentele bestaansdomeinen: het op harmonieuze en authentieke wijze verwezenlijken van het individuele potentieel, als betrokken en verantwoorde burgers binnen een democratie en als mensen door zich te verrijken en perfectioneren door actieve betrokkenheid bij de collectieve prestaties van de menselijke cultuur.

The network for the advancement of humanistic education in Israel heeft als doel het stimuleren van onderzoek, informatie, documentatie en training rond humanistisch onderwijs. Nimrod Aloni is de coördinator van het netwerk en ik heb hem opgezocht op zijn werkplek in *Seminar Hakibbutzim*, een humanistisch opleidingsinstituut voor docenten binnen het basis, middelbare en hoger onderwijs. Hij vertelde (5.3.08) dat scholen die zich als humanistisch willen profileren gedurende vijf jaar ondersteuning krijgen bij het implementeren van een humanistisch beleid. De school geeft een eigen, specifieke invulling aan het beleid. De eerste activiteiten zijn gericht op het trainen van de leraar, die als uitdrager van de humanistische visie een belangrijke modelfunctie vervult. Binnen de gehanteerde onderwijsmethode vindt niet enkel kennisoverdracht plaats, maar kennis vormt het middel op basis waarvan de ontwikkeling van de leerling tot kritisch, verantwoordelijk mens wordt gestimuleerd. De humanistische vorming komt in het bijzonder tot uiting in de democratische burgerschapsvorming binnen het vak *civics*, de kunstvakken en eventueel extern aangeboden onderwijsprogramma's rond filosofie, democratisch en vredesonderwijs. Aloni is tevens nauw betrokken bij een pressiegroep van vooraanstaande zakenmensen en politici voor het verbeteren van het onderwijs.

2.2.3 Democratisch onderwijs

Het Ministerie van Onderwijs controleerde sinds 1948 nauwgezet, maar vanaf de jaren zeventig groeide de betrokkenheid bij en invloed van burgers op het onderwijssysteem. Dit leidde volgens Lemish (2003, p.54-63) tot een variëteit aan democratisch georiënteerde initiatieven waarbij ouders succesvol het beleid en besluitvorming binnen lokale scholen democratiseerden. Zij maakten gebruik van hun medezeggenschap over 25 procent van het curriculum en ontwikkelden na bezuinigingen het zogenaamde grijze onderwijs dat disciplines als kunst, sport en deelname aan culturele gebeurtenissen binnen het curriculum behield. Een tweede initiatief beoogt het bevorderen van kennis over het democratische stelsel, een paradigma dat Aloni (2002, p.190-1) uitlegt als een sociale orde waarin vrije burgers met gelijke rechten samen op pluralistische, rechtvaardige en tolerante wijze vormgeven aan het karakter en de omgangsvormen binnen de samenleving. Alle burgers, ongeacht gender, ras, nationaliteit, godsdienst, ideologie, etniciteit en sociale status, genieten individuele vrijheden en mensenrechten. Onafhankelijke organisaties voor democratisch (en veelal ook vredes-)onderwijs betrekken scholieren met lesprogramma's, projecten en campagnes rond maatschappelijke bewustwording bij actuele persoonlijke en maatschappelijke kwesties die hoog op de politieke agenda staan zoals migranten(problematiek), discriminatie, drugsgebruik, geweld en verkeersveiligheid. De programma's zijn gericht op het verhogen van inzicht in en ervaringen rond democratie en mensenrechten, zowel op praktisch als theoretisch niveau.

De democratische golf leidde in derde instantie in 1986 tot de opening van de eerste democratische (of vrije of open) school in Hadera. De school bleef aanvankelijk een kleinschalig project, maar sinds midden jaren negentig zijn er twaalf scholen opgericht, verspreid over Israël. Lemish (2003, p.68) noemt dat studenten en stafleden op basis van hun oordelend vermogen een gelijkwaardige stem in de besluitvorming hebben. Er wordt gestreefd naar een gelijkwaardige relatie tussen stafleden en scholieren en op basis van het principe van zelfgeïnitieerde leren, kunnen scholieren zelf hun dagelijks activiteiten kiezen. De democratische van Hadera (<http://www.democratics.org.il>, zie *background and structure*) streeft op basis van democratische waarden als vrijheid en verantwoordelijkheid naar het scheppen van een optimale omgeving waarbinnen adolescenten kunnen opgroeien tot zelfstandige, daadkrachtige en ondernemende volwassenen. Het uitgangspunt van de mens als lerend, ondernemend en zelfsturend wezen met unieke voorkeuren en talenten maakt dat scholieren ondernemingsvrijheid hebben om de middelen en informatie die zich daarvoor nodig hebben zelf te selecteren en te verwerken. De scholier heeft de verantwoordelijkheid dat wat hij leert in functie staat van de dingen die hij wil bereiken. Zij leren onderhandelen met mensen van alle leeftijden en achtergronden en ontwikkelen organisatorische en communicatieve vaardigheden. De vrijheid te ontdekken wat hen echt raakt, moet studenten een innerlijk kompas geven dat hen in hun volwassen leven richting en doorzettingsvermogen geeft.

Om uit te vinden hoe een democratische workshop in zijn werk gaat, bezoek ik een bijeenkomst van het Adaminstituut, een non-profit organisatie dat onderwijs rond democratie, mensenrechten en tolerantie aanbiedt. Kinderen uit groep zes, zeven en acht van zowel een seculiere als een religieuze basisschool verzamelen zich die middag in een buurthuis. Het is er met ongeveer honderdvijftig kinderen een drukte van jewelste. Het programma bestaat uit het gezamenlijk bekijken van de film *Babe*, een kinderfilm over een biggetje dat na geadopteerd te worden door een boer, zich ontpopt tot een ware held. Na afloop van de film worden de kinderen opgedeeld in groepjes van twintig tot dertig leerlingen. De begeleidster van het groepje waarbij ik me heb aangesloten, doet eerst een uitgebreid voorstelronde. Een kennismakingsspel moet de kinderen verder op hun gemak stellen. Vervolgens worden de leerlingen uitgenodigd te vertellen welke scènes hen raakten en wat hen tegenstond. Na eerst wat verlegenheid beginnen de leerlingen te vertellen dat zij het mooi vonden dat de boer naar het biggetje luisterde, maar het verschrikkelijk vonden dat een gemene man hem een trap verkocht. De begeleidster laat telkens maar een leerling aan het woord en weet zo heel goed de orde te behouden. De begeleidster vraagt vervolgens naar de mening van de leerlingen over welke rechten een dier bezit. De vraag komt op of een dier ook recht op vrijheid heeft? Kan een dier zelf bepalen wat hij wil? De leerlingen zijn het erover eens dat een dier, ondanks dat het geen mens is, ook recht heeft op respect en een dierwaardig bestaan, iets waar mensen voor moeten zorgen. De bijeenkomst komt ten einde en ik neem afscheid. Ik zie nog net hoe leerlingen hun lunchpakketjes met boterhamworst (!) te voorschijn halen.

2.2.4 Vredeseducatie

Israël's korte bestaansgeschiedenis is gekenmerkt door gewapende strijd. Waar de oorlogen van 1948, 1956 en 1967 werden gezien als Israël's legitieme antwoord in een strijd om overleving, verbrak de traumatische Yom Kippur oorlog van 1973 het vertrouwen in het politieke leiderschap. Kritiek werd openbaar geuit en voor het eerst erkenden nieuw opgerichte vredesbewegingen zowel Israëlische als Palestijnse nationale aspiraties. Het leidde in de jaren tachtig tot de oprichting van verschillende organisaties rond vredesonderwijs en onderzoek, veelal gefinancierd door Westerse donaties. Deze organisaties bieden seminars en workshops gericht op het verbeteren van joods-Palestijnse verhoudingen.

Brahm (2006, p.3) noemt dat vredeseducatie (ook wel onderwijs voor co-existentie genoemd) een scala aan concepten en doelstellingen omvat met als gemeenschappelijke noemer het cultiveren van een vreedzame, tolerante houding waarbij de andere partij respectvol wordt benaderd, zowel als collectief als op individueel niveau. Het onderwijs richt zich op thema's rond *empowerment*, mensenrechten en vreedzaam gedrag. Het zet zich in voor een democratische gemeenschap en stimuleert onder deelnemers de morele gevoeligheid, het kritische denkvermogen en het gevoel van eigenwaarde. Het doel is dat men door een kritische (her-)evaluatie van het eigen en vijandige

collectief narratief komt tot het doorbreken van vooroordelen en stereotypen. Israël is als diep verdeelde samenleving betrokken bij een voortdurend, gewelddadig conflict en Salomon (2002, p.9) noemt dat deze sociaal-politieke context maakt dat de programma's zich richten op het kritisch onderzoeken van de daden van de eigen groep. Deelnemers worden gestimuleerd zich op basis van empathie en vertrouwen te verdiepen en te verhouden tot het collectieve narratief van de vijandige partij.

Professor Salomon is mededirecteur van het centrum voor onderzoek naar vredeseducatie aan de Universiteit van Haifa en tijdens een telefoongesprek (10. 2. 08) noemt hij allereerst dat het doel en lesinhoud van deze programma's haaks staat op de zionistische missie van het onderwijssysteem. Het gevolg is dat een klein aantal, veelal seculiere, progressieve scholen hun scholieren deel laten nemen. De programma's bestaan altijd uit het samenbrengen van Israëliische en Palestijnse scholieren, dit zodat zij de mens achter het collectief narratief leren kennen. De ontmoeting vereist goede professionele begeleiding, omdat het contact door wederzijdse persoonlijke betrokkenheid bij het conflict vele spanningen oproept. Daarnaast komen de jongeren uit twee totaal verschillende en gescheiden werelden en spreken tot op zekere leeftijd geen gemeenschappelijke taal. Het is gebleken dat intensieve deelname aan het programma met diverse follow-up ontmoetingen daadwerkelijk een verandering in houding, perceptie en benadering van de ander teweeg brengt. Scholieren zijn beter in staat het perspectief van de ander in te nemen en meer bereid tot contact. Het gebrek aan tijd, bijvoorbeeld door stakingen, de politieke dynamiek en hardnekkige collectieve sociaal-historische mythen maken het echter moeilijk om duurzame veranderingen te bewerkstelligen. Er is sinds het uitbreken van de *Intifada* een algemeen gevoel van zinloosheid en een sterke afname in deelname tot zelfs volledige boycot aan Palestijnse zijde. Tot slot heeft het centrum aan het Ministerie van Onderwijs het advies uitgebracht om binnen het nationale curriculum vredeseducatie op te nemen. Vanwege grote politieke weerstand is het zeer de vraag of het initiatief überhaupt overwogen wordt.

Vredeseducatie moet dus verplicht en geïntegreerd zijn binnen het reguliere onderwijsprogramma wil het succesvol zijn. Enkel door intensief contact kunnen affectieve relaties worden opgebouwd die op hun beurt waardering en erkenning van het perspectief van de ander genereren. Het samenbrengen van de verschillende partijen, het delen van persoonlijke ervaringen binnen een veilige setting en het samenwerken aan projecten met wederzijds voordeel, stimuleert het besef dat er, ondanks de tegenstrijdige agenda's, sprake is van een gemeenschappelijk doel. Salomon (2002, p.11) noemt dat bestaande sociale en economische ongelijkheid en/of politieke onderdrukking een belangrijk obstakel vormt. De onderdrukte partij richt zich primair op het corrigeren van de ervaren ongelijkheid, dat als bron van woede en frustratie verhindert zich op positieve wijze te verhouden tot het narratief van de

ander. Brahm (2006, p.5) noemt dat vredeseducatie relevant is in elk stadium van conflictsituaties, juist ook omdat historische mythen die bijdroegen aan de geweldstoename kunnen worden doorbroken. Hij kent een belangrijke taak toe aan het vak maatschappijleer dat door onderwijs in democratische waarden de kans op gewelddadige conflictsituaties moet verminderen.

Na een democratische school in Bethlehem te hebben bezocht, besluit ik in te gaan op de uitnodiging van de directeur en deel te nemen aan een ontmoetingsweekend tussen (volwassen) Israëliërs, Palestijnen en *Internationals*. Alle, bijna zeventig, deelnemers nemen bij aanvang plaats in een grote kring en tijdens het voorstelrondje vertelt ieder over zijn achtergrond en motivatie voor deelname aan dit vredesinitiatief. Het blijkt dat velen komen om het verhaal van de ‘ander’ te horen. De eerste activiteit houdt in dat iedere deelnemer een ander aanspreekt waarvan zijn introductiepraatje hem aansprak om verder kennis te maken. Vrijwel direct komt een Palestijnse man naar mij toe en hij vertelt dat hij in Nablus het eerste Arabische Holocaustmuseum heeft geopend. Hij acht het voor het wederzijds verstaan noodzakelijk dat Palestijnen kennis hebben van de genocide en haar impact op het Israëliërs collectief bewustzijn. Er volgen nog vele korte kennismakingsgesprekken waarbij ik me bewust wordt van mijn wantrouwen en vooroordelen. Ik krijg een heel ander beeld van ‘de Palestijn’ dan dat door de verslaggeving in de media in mij gegroeid is.

Ik spreek tijdens de lunch een Israëliërs man en hij geeft aan hoe moeilijk het voor hem is als voormalige legerofficier om de Palestijnse kant van het verhaal te horen. Hoezeer het in strijd is met al datgene waar hij op basis van zijn loyaliteit aan volk en vaderland in geloofde. Het middagprogramma bestaat uit brainstormsessies over wat er nodig is voor vrede. Elke Palestijnse deelnemer benadrukt dat de Israëliërs bezetting opgeheven moet worden en de gesprekken verzanden in verhitte discussies over het spanningsveld tussen veiligheid en vrijheid. Er ontstaat een interessante dialoog tussen mijn lunchpartner en een Palestijnse jongen over de beruchte grensposten. De Palestijnse jongen uit zijn woede en frustratie over de vrijheidsberoving en vernederingen door soldaten. De Israëliërs man legt uit dat hij regeert werd door angst tijdens het controleren van Palestijnse burgers op een grenspost, de angst op te worden geblazen of verantwoordelijk te worden gesteld voor het doorlaten van een terrorist. Het is wonderlijk te zien hoe beide mannen met begrip luisteren naar de positie van de ander. Verward door deze kakofonie aan stemmen keer ik na een intensieve dag huiswaarts.

2.3 Een vergelijkend onderzoek

2.3.1 Het humanistisch vormingsonderwijs

Vermeulen (1996, p.59) definieert het humanisme als een open, pragmatische levensbeschouwing dat op basis van vrijheid, gelijkheid en solidariteit streeft naar een menswaardig bestaan voor alle mensen

binnen een samenleving. Aloni (2002, p.178) noemt dat het humanisme als normatieve levensbeschouwing de mens als een soeverein individu verantwoordelijk acht voor zijn eigen lot en alle mensen een onvoorwaardelijke, intrinsieke waarde toekent gelijk aan dat van zijn medemens. Het streeft naar een rechtvaardig, democratisch en menswaardig samenleefverband dat, toegewijd aan de onschendbaarheid van het menselijke leven, de menselijke gelijkheid, vrijheid, solidariteit, groei en geluk stimuleert. Met de mens als autonome vormgever van zijn leven, acht het hedendaagse humanisme de vorming van de mens essentieel. Het HVO richt zich op vragen rond het mens-zijn en de vorming en opvoeden van de mens richting menswording. Het onderzoek naar waarden staat daarbij centraal, omdat waarden een belangrijke motiverende, inspirerende en toetsende invloed hebben op het gedrag van personen. Het HVO richt zich op de persoonsvorming en de identiteitsontwikkeling van jongeren en daarmee de wijze waarop zij in het leven (zullen) staan. Het onderwijs wordt op ongeveer een derde van de openbare en algemeen bijzondere basisscholen aangeboden als keuzevak, meestal drie kwartier per week. Het HVO is geen officieel vak binnen het middelbaar onderwijs, maar wordt toegepast binnen het vak levensbeschouwing of filosofie (wanneer aangeboden) of als onderdeel van maatschappijleer.

Het HVO is gericht op de oriëntatie op en communicatie van waarden waarbij de persoonlijke beleving en verwerking van ervaringen een belangrijke rol spelen. Binnen de les worden thema's besproken die actueel zijn binnen de leefwereld van een scholier, zodat hij⁴ kan relateren aan eigen belevingen en ervaringen. De centrale doelstelling van het HVO luidt 'een leerling die in toenemende mate in staat is om vanuit humanistische uitgangspunten op kritische en creatieve manier, onder eigen verantwoording, zin (inhoud) en vorm te geven aan het eigen leven en dat anderen en het zelfbeschikkingsrecht hierbij als toetsingcriterium kan hanteren.' Het procesdoel binnen het vervolgonderwijs wordt geformuleerd als 'de leerling zodanig te begeleiden dat deze in toenemende mate kan functioneren als reflecterend participant binnen de democratische cultuur van onze samenleving en kan participeren in de discussie over de validiteit van cognitieve, normatieve en esthetische claims ten aanzien van de rechten en plichten voortvloeiende uit de zelfbeschikking van mensen (Vermeulen, 1996, p.41,75).' Zonneveld (2007, p.9-13-15) noemt dat het HVO de democratische houding van leerlingen stimuleert door hen bewust te maken van hun ervaringen en hen te laten oefenen met en participeren in democratische activiteiten, zowel in als buiten de les. De leerlingen worden gestimuleerd in dialoog oplossingen te zoeken die de kwaliteit van leven voor zichzelf en voor anderen verbetert. Het achterliggende motief van het onderzoek is het transformeren van het denken en het gedrag, zowel van het individu als van de gemeenschap en het cultiveren van een houding van openheid en medemenselijkheid (Vermeulen, 1996, p.48-55).

⁴ Waar 'hij' staat kan ook 'zij' gelezen worden.

2.3.2 Een vergelijking

Het formele onderwijs wordt altijd vormgegeven binnen en door de specifieke gemeenschap die het representeert en Vermeulen (1996, p.43) noemt dat het curriculum primair gericht is op de sociale identiteitsvorming van leerlingen. Het onderwijs grijpt dus disciplinerend in en stimuleert de overdracht van een gemeenschappelijke set van waarden dat aan de basis ligt van een gedeelde, uniforme nationale identiteit. Het curriculum binnen het Israëlische onderwijssysteem is gericht op wat Suransky & Manschot (2005, p. 62) noemen, het kweken van patriotisme waarbij jongeren gevormd worden tot verantwoorde en betrokken staatsburgers, die zich loyaal voelen met en trots zijn op hun vaderland. Het vak *civics* heeft met onderwijs in het democratische paradigma en bijbehorende burgerrechten en mensenrechten een belangrijke emanciperende en daarmee humanistische waarde. Waar binnen het vak *civics* de overdracht van cognitieve kennis centraal staat, wordt binnen het HVO juist de hele persoon en zijn ervaringen aangesproken. Naast cognitieve aspecten vormen sociale en existentiële vraagstukken, identiteitsproblematiek en levensbeschouwelijke waarden het uitgangspunt binnen het onderzoeksproces (Veugelers, 2003, p.21). *Civics* heeft tot doel dat een leerling binnen een debat een positie kan innemen, kritiek op constructieve wijze kan uiten en kan beargumenteren en in dialoog verschil en overeenkomst in mening kan onderzoeken. Het HVO heeft een soortgelijke doelstelling binnen het stimuleren van sociale, creatieve en communicatieve vaardigheden. Het HVO gaat echter een stap verder doordat de scholier menselijke behoeften leert herkennen, onderliggende waarden leert verwoorden, zijn rol in gebeurtenissen leert herkennen en zich leert verplaatsen in andermans standpunt. Democratische werkvormen vormen de methodiek voor een diepgaand waardeonderzoek dat van deelnemers actieve, creatieve en kritische doordenking en participatie vereist.

Het vak *civics* is ingesteld om democratische waarden en vaardigheden over te dragen op leerlingen en ook het informele onderwijs heeft dezelfde functie. Het informele onderwijs heeft met het HVO overeen dat deelname aan de activiteiten vrijwillig is. De persoonsontwikkeling van de scholier wordt gestimuleerd door middel van het leren dragen van verantwoordelijkheid en het maken van waardeoordelen en beslissingen. Binnen het HVO maken deze vaardigheden echter deel uit van een diepgaand leerproces waarbij het handelen op collectief en individueel niveau wordt onderzocht.

Het humanistisch onderwijs in Israël is gebaseerd op dezelfde levensbeschouwelijke principes als het HVO, maar verschilt in de wijze waarop de humanistische doelstelling wordt toegepast binnen het schoolbeleid. Het HVO stimuleert binnen een afzonderlijk vak de morele, levensbeschouwelijke en persoonlijke ontwikkeling van scholieren, terwijl het humanistisch onderwijs in Israël dezelfde doelstelling binnen de manier waarop het nationale curriculum wordt aangeboden, verwezenlijkt. Het humanistisch onderwijs in Israël kent daarbij verschillende benaderingswijzen en aandachtspunten, die afhankelijk van het specifieke schoolbeleid, verschillende doelstellingen najagen. Een belangrijke overeenkomst is dat affectieve werkmethode zowel binnen het HVO als het Israëlische humanistische

onderwijs scholieren aansporen hun ervaringen, gedachten en gevoelens te onderzoeken als onderdeel van het onderzoeksproces.

Het democratisch en vredesonderwijs als specifieke lesprogramma's vertonen op basis van hun humanistische grondslag grote overlap met het HVO in werkwijze, doelstelling en ideologische achtergrond. Het HVO is echter geen workshop, maar als vak geïntegreerd binnen het curriculum. Het democratisch onderwijs is gebaseerd op humanistische waarden als rechtvaardigheid, vrijheid, gelijkheid, verantwoordelijkheid en mensenrechten waarbij deelnemers als autonoom, soevereine wezens zelf posities kunnen vormgeven en besluiten actualiseren, zonder daarbij de rechten van anderen te overtreden. Het onderwijs rond democratie is in het bijzonder gebaseerd op kernbegrippen als participatie, het algemene belang, erbij horen en ertoe doen, betrokkenheid, zelfsturing en kritische meningsvorming. Naast mondigheid vormt de nadruk op humaniteit en kritisch, actief burgerschap de leidraad binnen het leerproces. Het HVO integreert het democratische paradigma binnen haar onderwijs door wat Zonneveld (2007, p.14) noemt het stimuleren van 'democratie van binnenuit', de ontwikkeling een eigen ik op basis waarvan authentieke en autonome keuzes kunnen worden gemaakt. Alle bijdragen zijn daarbij welkom en evenveel waard. Het HVO verschilt, omdat het een breed scala aan levensbeschouwelijke en morele dilemma's aanspreekt. De ontwikkeling van democratische vaardigheden en inzicht in het democratische paradigma zijn een belangrijk onderdeel van de oriëntatie op en communicatie van waarden, maar vormen niet primair het uitgangspunt. Het vredesonderwijs heeft binnen de context van het Israëliësch onderwijs naast het cultiveren van een democratische houding, de specifieke doelstelling van het cultiveren van (affectieve) relaties tussen twee vijandige partijen. Deze doelstelling een bijdrage te leveren aan een tolerante, vreedzame samenleving is binnen het HVO geïntegreerd naast andere morele en levensbeschouwelijke doelstellingen.

2.4 Samengevat: het Israëliësch schoolsysteem en moreel onderwijs

Ik heb binnen dit hoofdstuk de eerste onderzoeksvraag beantwoord, de vraag naar hoe het Israëliësch schoolsysteem is gestructureerd en ideologisch is opgebouwd en op welke wijze er aandacht en plaats is voor de levensbeschouwelijke en morele ontwikkeling van scholieren. Het hoofdstuk laat zien dat het onderwijssysteem sinds de oprichting van de *Yeshuv* op basis van joods- zionistische pioniersidealen een sterke ethnocentrische benadering kende. Het nationale curriculum heeft anno 2008 nog altijd een nationalistisch insteek doordat de vorming van jongeren tot verantwoorde en betrokken staatsburgers, loyaal aan en trots op hun vaderland, een belangrijke doelstelling vormt. Elke school kan daarbij bepalen of het schoolbeleid de nadruk legt op joods-religieuze of juist meer universele waarden. Het Ministerie van Onderwijs stimuleert democratische waarden en vaardigheden binnen het gehele schoolsysteem door binnen het algemene curriculum scholieren te confronteren met actuele politieke en sociale problematiek. Ook het informele onderwijs is ingesteld om de persoonsvorming te

stimuleren en het vak *civics* is gericht op de overdracht van het democratische paradigma en de maatschappelijke *empowerment* van jongeren.

Er zijn verschillende scholen in Israël die humanistisch zijn geïnspireerd waarbij scholen de nadruk kunnen leggen op het zelfgeïnitieerde leren, culturele vorming, humanistische en/of sociale vaardigheden. Het netwerk voor humanistisch onderwijs in Israël steunt scholen bij het implementeren van de humanistische missie en waarden. Dit doen zij door het invoeren van affectieve werkmethoden (het aanspreken van de scholier op het niveau van hun eigen belevingen en ervaringen) binnen onderwijs dat scholieren vaardigheden biedt voor een succesvol en menswaardig bestaan. De culturele vorming komt tot uiting in de extra ruimte voor vakken rond kunst en filosofie en eventueel democratisch en vredesonderwijs. Het democratisch onderwijs verhoogt inzicht in rond democratie en mensenrechten, terwijl vredesonderwijs is gericht op het verbeteren van joods-Palestijnse verhoudingen.

Het HVO is als keuzevak gericht op de waardeoriëntatie en –communicatie en daarmee de morele, levensbeschouwelijke en identiteitsontwikkeling van jongeren. Dit zodat een leerling in toenemende mate in staat is om vanuit humanistische uitgangspunten op kritische en creatieve manier, onder eigen verantwoording, zin (inhoud) en vorm te geven aan het eigen leven en dat anderen en het zelfbeschikkingsrecht hierbij als toetsingcriterium kan hanteren. Actuele thema's en vraagstukken uit de leefwereld van een scholier zijn het uitgangspunt binnen het onderzoek. Het humanistisch onderwijs in Israël is gebaseerd op dezelfde levensbeschouwelijke principes als het HVO en heeft een soortgelijke doelstelling, maar verschilt in werkwijze. De humanistische doelstelling is geïntegreerd binnen de wijze waarop het nationale curriculum wordt benaderd en onderwezen. Ook het democratisch en vredesonderwijs vertonen op basis van hun humanistische grondslag grote overlap met het HVO in werkwijze, doelstelling en ideologische achtergrond. De doelstelling van het democratisch en vredesonderwijs is binnen het HVO geïntegreerd, maar vormt niet de centrale doelstelling binnen het proces van morele en levensbeschouwelijke ontwikkeling.

3 De Israëliëische identiteit ontrafelt

Het Ministerie van Onderwijs heeft het informele onderwijs ontwikkeld als antwoord op de turbulente Israëliëische samenleving. Het moet jongeren de vaardigheden bij brengen om te gaan met vraagstukken rond de zionistische identiteit, de pluralistische samenleving, het Arabische-Israëliëische conflict en de dienstplicht (Iram, 1998, p.86). De artikelen in *Israeli Identity in transition* (Shapira, red. 2004) en *Critical Issues in Israeli Society* (Dowry red., 2004) haken in op het huidige debat binnen de samenleving en ontleden identieke thematiek aangevuld met levensbeschouwelijke thematiek rond het Jodendom en antisemitisme. Ook het onderzoek van Seginer en Shoyer (2006, p.205) naar invloedrijke factoren binnen de ontwikkeling van adolescenten in Israël wijst op joods-Arabische relaties, de dienstplicht en migrantenproblematiek. Zij vullen dit aan met factoren gerelateerd aan de adolescentie zoals het zelf (zelfbeeld, identiteit en oriëntatie naar de toekomst), familieverhoudingen, vriendschappelijke relaties en de school. Door het in kaart brengen van deze vraagstukken geef ik antwoord op de tweede onderzoeksvraag, de vraag naar welke ideologische, morele, sociaal-culturele en politieke thematiek relevant is binnen de leefwereld van een jongere. Ik bespreek achtereenvolgens de centrale positie van het zionisme (3.1), het Jodendom (3.2), antisemitisme (3.3), het conflict met de Arabieren (3.4) en de pluralistische samenleving (3.5) binnen de joods-Israëliëische identiteit van scholieren. De invloed en gevolgen van de adolescentie bespreek ik in paragraaf 3.6.

3. 1 Het zionisme

Het zionisme staat aan de wieg van de oprichting van de staat en is fundamenteel binnen de politiek-ideologische en culturele oriëntatie van vele (jonge) Israëliërs. Binnen het huidige debat rond (nationale) identiteitsvraagstukken neemt het zionisme, haar verhouding tot de joden in de diaspora en het postzionisme een centrale rol in. Ik bespreek binnen dit hoofdstuk de oorsprong en kenmerken van de ideologie en de betekenis van en het spanningsveld tussen het klassieke zionisme en het postzionisme.

3.1.2 Oorsprong van het zionisme

Het zionisme is een nationalistische ideologie die een joods thuisland op het oog heeft in het gebied waar de Bijbelse koninkrijken Israël en Judea lagen (1200 tot 586 v. C.). De Britse journalist La Guardia (2001, p.16-20) noemt dat de term verwijst naar de berg Zion waarmee Jeruzalem wordt aangeduid. De oorsprong van Jeruzalem als heilige stad begint met een stuk rots, de plek waar volgens de legende Abraham zijn zoon Izaak offerde. De zoon van koning David, koning Salomon liet op de plek *Beit Hamikdash* of Huis der Heiligdom bouwen dat onderdak bood aan de religieuze geschriften en het middelpunt werd voor de joodse riten en feesten. Joden vanuit het hele land maakten drie keer per jaar met de belangrijke feestdagen een pelgrimstocht naar deze tempel, ook wel *aliya* genoemd. De plaats Jeruzalem werd het symbool voor het volk van Israël.

De vernietiging van de tempel, eerst door de Babyloniërs rond 587 v.C. en later door de Romeinen in 70 n.C., zou op dezelfde datum plaats hebben gevonden en wordt elk jaar herdacht door vasten en rouw. Met de verwoesting van de tweede tempel begon de diaspora, de verstrooiing van het joodse volk over verschillende delen van de wereld. De herinnering aan de tempel wordt door vrome joden dagelijks opgeroepen in het gebed en garandeerde gedurende de eeuwen van diaspora het behoud van de collectieve identiteit. Het moderne zionisme blies in de 19^{de} eeuw nieuw leven in het eeuwenoude verlangen naar het herstel van het Joodse koninkrijk. Het woord van *aliya* verwijst sinds 1948 naar emigratie naar Israël, de hoogste vorm van joodse zelfverwerkelijking binnen het moderne politieke zionisme (La Guardia, 2001, p.25).

Vanaf ons huis in Beit Guvrin bestijg ik regelmatig de weg naar Jeruzalem. De weg slingert door de *Elah* vallei, de plek waar David de reus Goliath zou hebben verslagen, om vervolgens de heuvels van Jeruzalem te beklimmen. Een deel van de rit gaat door bezet gebied en aan mijn linkerhand ligt een Arabisch dorp met jongens op ezels en venters langs de weg. Aan de rechterkant ligt een ultraorthodox stadje en bussen brengen de in het zwart gehulde mannen naar hun studiehuisen in Jeruzalem. Langs het stuk voor de grenspost wordt aan de veiligheidsmuur gewerkt door Palestijnse arbeiders, ingehuurd door Israëliische aannemers. Ook de weg na de grenspost is afgeschermd, maar tussen de betonnen panelen door kun je Bethlehem zien liggen. Eenmaal in de stad verradt de kleding de afkomst en de geloofsovertuiging van haar inwoners. De meeste moslimvrouwen dragen een sluier, joodse-religieuze mannen dragen keppeltjes en joods-religieuze vrouwen lopen in rokken met het hoofd bedekt. Groepen meisjes in uniform haasten zich naar hun religieuze scholen, jongens in het zwart en met slaaplokken zijn op weg naar de studiehuisen. Seculiere jongeren lopen in jeans. Men deelt de stad, maar leeft gescheiden.

2.1.3 Ontstaan van het modern politieke zionisme

In de negentiende eeuw woonden ongeveer vijf miljoen joden (circa 40 procent van de joden in de diaspora) in de zogenaamde *pale of settlement*, een gebied dat een groot deel van het huidige Wit-Rusland, Polen, Oekraïne en Europees Rusland omvat. Het was joden verboden zich buiten dit gebied permanent te vestigen en de gemeenschap had zeer te lijden onder economische en politieke achterstelling en vervolging. Het antisemitisme dwong tot het verblijf in zelfstandige, geïsoleerde getto's die zich door hun lokale bestuursstelsel ontwikkelden tot een 'staat in een staat'. La Guardia (2001, p.66-67) noemt dat emancipatie en intergratie de joodse gemeenschap hoop gaf op verbetering. Grootschalige pogroms (1881-82) deden zich echter voor in steden waar joden het meest geassimileerd waren en de Russische autoriteiten en intellectuelen keken onverschillig toe. Langzaam ontwikkelde zich onder gemoderniseerde joden de veronderstelling dat het stichten van een eigen staat een adequaat antwoord op het antisemitisme was. Historicus Penslar (Dowry (eds.), 2004, p.243) plaatst de opkomst van het zionisme in de context van het Europese nationalisme dat aan

bevolkingsgroepen met een gedeelde etniciteit, cultuur en/of geschiedenis het recht toekent een autonome politieke gemeenschap te stichten.

De zionistische oproep tot *Autoemanzipation* door joodse migratie uit Europa, had aanvankelijk weinig aanhangers. La Guardia (2001, p.68) noemt dat juist het voortduren van het antisemitisme in de jaren 1880 een grote migratiegolf op gang bracht naar de Verenigde Staten. Slechts een klein gedeelte, enkele tienduizenden zionisten, migreerden begin 20^{ste} eeuw naar Palestina. Socialistische doctrines motiveerden hen tot het oprichten van een 'nieuwe rechtvaardige samenleving' in het joodse thuisland. Het gemeenschappelijke, egalitaire leven in de landbouwkolonies moest de gedegeneerde diasporajood terug brengen naar een gezond lichamelijk en geestelijk leven. De verloren joodse natie werd na 2000 jaar onderbreking herbouwd waarbij een nieuwe jood, de zogenaamde *sabra*⁵, herrees als sterke, trotse man dat het Hebreeuws van zijn voorvaderen sprak. Deze seculiere, socialistische, intellectuele gemeenschap van Oost-Europese herkomst bepaalde de mentaliteit van de *Yeshuv*, de strijdkrachten en uiteindelijk van de staat Israël. De zionistische ideologie veroordeelde de achterblijvers in de diaspora, maar Penslar (2004, p.237) noemt dat de huidige samenleving nog vele kenmerken heeft van een diasporagemeenschap. Israëliische managers kenmerken zich bijvoorbeeld door risicovol en innoverend ondernemerschap en Israëliërs zijn de meest mobiele mensen ter wereld. Ook definiëren nog vele Israëliërs het joods-zijn in termen van slachtofferschap, kwetsbaarheid en het gevoel alleen te staan in een vijandige wereld.

2.2.4 Het postzionisme

Na het politieke falen van de *yom kippuroorlog* (1973) werd voor het eerst de joodsreligieuze en zionistische identiteit in verband gebracht met Israël's isolement in de wereld. Tevens leidde in de jaren '80 de internationalisering van de markt en de opkomst van massacommunicatiemiddelen tot interculturele contacten en mondiale bewustwording (Idalovichi, 2004, p.622). Binnen joods intellectuele kringen in Israël en de diaspora leidde dit tot een postnationale oriëntatie. De beweging, aangevoerd door vooraanstaande historici, pleit voor een grondige herinterpretatie van het verleden en zoals dit in schoolboeken, herdenkingsceremonieën en media het collectieve socialisatieproces bepaalt (Bar-On, p.3-4). Postzionisten zijn van mening dat het zionisme haar ideologische missie heeft volbracht met de oprichting van de staat en kritiek varieert van bijstelling tot volledige verwerping van de ideologie. Filosoof Idalovichi (2004, p.622) noemt dat het zionisme wordt gezien als een moderne nationalistische beweging met de voor zijn tijd revolutionaire doelstelling de joodse heerschappij in het land van Israël te herstellen. Het was revolutionair, omdat het rebelleerde tegen de traditie die de diaspora accepteerde en de Europees nationalistische ideeën probeerde over te dragen naar de joodse gemeenschap. Het collectief joodse geheugen zou echter zijn gemanipuleerd om koloniale doelstellingen te rechtvaardigen. Penslar (in Dowty eds., 2004, p.242-6) noemt dat de beweging op

⁵ Sabra afgeleid van *tzabar*, een cactusvrucht met een stekelige buitenkant en zachte, zoete binnenkant.

basis van universele waarden van een liberale democratie streeft naar een seculiere, multi-etnische en multiculturele samenleving. Het betreft een inclusieve, kosmopolitische identiteit dat niets te maken heeft met de joodsreligieuze traditie. Het benadert het leven in het Midden-Oosten op pragmatische wijze waarbij de bezetting van de Palestijnse gebieden direct opgeheven moet worden, de Israëlische nederzettingen moeten worden ontruimd en Israël een oplossing moet bieden voor het Palestijnse vluchtelingenprobleem. De beweging komt sterk naar voren binnen het politieke discours rond de identiteit van de staat en haar (toekomstige) beleidsvoering.

2.2.6 Thematiek: het zionisme

Het zionisme is ontstaan in de geest van de gedesillusioneerde, gemoderniseerde jood die het gettobestaan en het antisemitisme van het 19^{de} eeuwse Oost-Europa probeerde te ontvluchten. Het getto garandeerde relatieve veiligheid en het behoud van de eigen identiteit, maar isoleerde en vervreemde de joodse gemeenschap van zijn niet-joodse omgeving die met een mengeling van wantrouwen, arrogantie, jaloezie en angst werd waargenomen. Historicus en journalist Rejwan (1999, p.12) plaats de oproep en oprichting van een joods thuisland als een daad gericht op zelfbehoud en zelfverdediging, het waarborgen van de bestaansveiligheid en het garanderen van mensenrechten voor een getraumatiseerde, vervolgte bevolkingsgroep. De lange geschiedenis van opgelegde segregatie bracht echter deze cultuur van exclusiviteit en uitsluiting naar Palestina. De *Yeshuv* zocht veiligheid binnen de isolatie en afzondering van een eigen staat. Een nationalistische oriëntatie die mijn inziens werd aangemoedigd door de specifieke joodsreligieuze belangen (zie paragraaf 3.2.1). Het traumatische verleden leidde tot het geloof dat het joodse volk voor overleving enkel op zichzelf kan vertrouwen, iets dat afscherming noodzakelijk maakt. Rejwan (1999, p.92) argumenteert dat deze mentaliteit van een opgejaagde (getto)minderheid leidde tot de bouw van een onzichtbare muur en de angst voortdurend ondergelopen te worden in politiek, cultureel en demografisch opzicht. Het kent een inherent risico van distantiëring, xenofobie, chauvinisme, intolerantie en het gevoel van morele superioriteit en arrogantie. De traditionele angst voor niet-joden en het gevoel van kwetsbaarheid beïnvloedt volgens Penslar (2004, p.234) in grote mate hedendaagse Israëlische politieke besluitvorming.

De strijd om bestaansveiligheid stond op gespannen voet met de nationalistische aspiraties en de mensenrechten van de inheemse bevolking (Jones en Murphy, 2002, p.13) en na de oprichting van de staat van niet-joodse minderheidsgroeperingen. De zionistische oproep tot (exclusief) joods zelfbestuur is moeilijk te verenigen met moderne democratische principes rond culturele integratie en pluralisme, het volwaardig samenleven en –werken van verschillende etnische en religieuze groeperingen. Het etnisch-nationale beleid maakt dat meer dan de helft van de Arabische bevolking zich vervreemd en afgewezen voelt en het multireligieuze karakter leidt enerzijds tot wederzijdse tolerantie, maar ook tot grote religieuze spanningen, intolerantie, haat en minachting. De etnocentrische zionistische identiteit staat tevens op gespannen voet met een kosmopolitische,

seculiere identiteit waar jongeren door globaliseringprocessen in toenemende mate mee geconfronteerd worden. Burgerschap verwijst altijd naar processen van in- en uitsluiting (Suransky en Manschot, 2005, p.66) en het curriculum versterkt de nationalistische (patriottistische) opvoeding van jongeren. De internationalisering van de arbeidsmarkt binnen een steeds complexer wordende wereld, waarbij Westerse waarden als authenticiteit, verheerlijking van autonomie, privatisering, individualisering, materialisme, competitie en prestatiedruk van grote invloed zijn binnen de leefwereld van jongeren, doet de vraag rijzen of jongeren niet meer baat hebben bij vorming tot wereldburgerschap.

3.2 Het Jodendom

De pioniersgemeenschap van de *Yeshuv* stond vijandig tegen godsdienstuitoefening, maar de komst van religieuze *Mizrachi*-migranten blies nieuw leven in de joodse traditie. Joodse symbolen worden gebruikt binnen de nationale identiteitsconstructie en het genereren van loyaliteit aan de staat. Ik bespreek binnen dit hoofdstuk de oorsprong van de godsdienst, het religieuze schisma en Israël als joodse staat.

3.2.1 De oorsprong van de godsdienst

De oorsprong van de godsdienst gaat volgens de orthodoxe interpretatie 4000 jaar terug naar het moment dat Abraham, de aartsvader van de Israëlieten, de afgoderij verwierp. Het geloof in één, almachtige God, schepper en bestuurder van het universum, maakt het Jodendom tot de oudste monotheïstische religie. God openbaarde via de profeet Mozes aan de Israëlieten de voorwaarden van het verbond. De juiste naleving van de wetten en geboden, zoals opgetekend in de Thora, zou geestelijke verheffing brengen. De verbanning van 70 n.C. (zie 3.1.2) leidde er toe dat de godsdienstbeleving zich van de tempel verplaatste naar het bestuderen en naleven van de wetten. La Guardia (2001, p.28) noemt dat de verbanning werd geïnterpreteerd als God's woede voor religieuze nalatigheid en de naleving van de geboden werd aangescherpt om de genade van God terug te winnen. Een muur van voorschriften (waaronder het verbod op een gemengd huwelijk) moest voorkomen dat de joden assimileerden in hun niet-joodse omgeving zodat hun unieke identiteit bewaard bleef.

De notie van het uitverkoren volk houdt in dat God voor zijn verbond de Israëlieten uit alle andere volkeren heeft uitgekozen en hen het land Israël toewees. Het joodse volk claimt in ononderbroken lijn af te stammen van de Israëlieten en daarmee de bijzondere opdracht te vervullen God's uniciteit en grootsheid te verkondigen, zijn wetgeving te openbaren en voor andere volkeren een licht te zijn. Het joodse volk zal volgens de traditie de Messias voortbrengen die als afstammeling van de bijbelse koning David het 'koninkrijk Gods' in zal luiden. Het joodse volk draagt daarmee de zware verantwoordelijkheid voor te gaan in de joodse en universele verlossing door *tikoén olam*, het herstel van de oorspronkelijke rechtvaardige wereld, aldus rabbijn Evers (1999, p.18). Socioloog Almog (2000, p.73) geeft aan dat binnen het religieuze zionisme de joodse staat niet enkel als veilige

thuishaven dient. Het land moet als modelsamenleving fungeren dat op basis van morele en spirituele perfectie een lichtend voorbeeld is voor de gehele mensheid. De mens wordt binnen het jodendom vrij van zonde geboren en de menselijke ziel, rein en onsterfelijk, bevat een element van goddelijkheid. De mens beschikt over een vrije wil, maar kent de neiging tot het goede en het slechte. Bij oprecht berouw over begane zonden is vergeving door God mogelijk en zal de ziel na de dood zonder loutering het eeuwige leven bereiken.

Rejwan (1999, p.48-53) beargumenteert dat joden geen ras vormen (het is mogelijk voor een niet-jood om joods te worden) en ook geen natie (joden wereldwijd kennen geen gemeenschappelijke taal, geschiedenis en gebied) of cultuur. Een jood is binnen de orthodoxe opvatting iemand die of geboren is uit een joodse moeder of zich op orthodoxe wijze bekeerd heeft tot het jodendom en zo onderdeel uitmaakt van het joodse volk. De identificatie van joden als volk is afkomstig van de bijbelse term *Am* (volk van) *Israël* en beschouwt elke jood als lid van de familie van Abraham. De Israëliëse verwarring rond etniciteit, nationaliteit en religie blijkt uit de identiteitskaart van een joodse Israëliër dat onder nationaliteit 'joods' vermeld. La Guardia (2001, p.168) noemt dat deze identificatie als volk resulteerde in een complexe relatie met de niet-joodse wereld. Antisemitisme garandeerde door gedwongen isolatie eeuwenlang het voortbestaan van de joodse gemeenschap, terwijl integratie het gevaar kent van volledige assimilatie. Israël moet daarbij fungeren als plek waar voldoende joden wonen om, aangemoedigd door de erkenning van enkel een joods religieus huwelijk, assimilatie te voorkomen.

Evers (1999, p.16) noemt dat het Jodendom en de joodse identiteit onlosmakelijk verbonden zijn met de staat Israël, dat voor joden wereldwijd als toevluchtshaven een gevoel van veiligheid geeft. De staat Israël garandeert staatsburgerschap voor elke jood die naar Israël emigreert en dit komt staatsrechtelijk neer op elk individu die uit een joodse moeder is geboren en geen andere godsdienst aanhangt of zich op liberale, conservatieve of orthodoxe wijze bekeerd heeft. De joodse identiteit betreft een gevoel van saamhorigheid en geborgenheid op basis van een collectief verleden, iets dat tegenwoordig sterk verbonden is met de Holocaust.

3.2.2 Het religieuze schisma

Het Jodendom kent verschillende stromingen die elk de Thora als Gods woord verschillend interpreteren. Een kwart van de joods Israëliëse bevolking identificeert zich als (ultra)orthodox, gelooft in de Thora als letterlijk God's woord waarvan de wetten absoluut zijn en de naleving verplicht. Andere stromingen worden niet erkend en het ultraorthodoxe kamp bestrijdt het zionisme als eschatologie op seculiere gronden. Een andere stroming binnen de orthodoxie is juist zionistisch en modern. De helft van de Israëliërs identificeert zich als traditioneel en voert in meer of mindere mate joodse rituelen en geboden uit. De rest als seculier en viert de joodse feestdagen veelal als een culturele, familiale aangelegenheid (Penslar, 2004, p.228). De georganiseerde geloofsgemeenschap bestaat naast de (ultra)orthodoxe gemeente uit een conservatieve synagogengemeente dat naleving van

de wetten op pragmatische wijze verbindt met het moderne leven. De liberale (progressieve of reformistisch) gemeente wijst het verplicht naleven van de joodse wet af en iedere jood kan zelf bepalen op welke wijze hij vorm geeft aan zijn geloof. Het merendeel van de seculiere jongeren die zich anders dan conservatieve en orthodoxe jongeren minder sterk identificeren als jood en Israëliër, voelt zich verbonden met het joodse volk en is loyaal aan de staat. Uit onderzoek van psychologen Fisherman en Shraga (2004) blijkt dat de religieuze geloofsovertuiging een betekenisvolle en positieve invloed heeft op dimensies binnen de identiteitsconstructie als soliditeit, continuïteit en zinervaring. De secularisatie en opkomst van humanistische vormen van spiritualiteit maakt dat de verbinding tot het Jodendom voor niet-religieuze Israëliische jongeren steeds minder evident wordt. Dit terwijl er volgens politicologen Liebman en Yadgar (2004, p.166-8) nauwelijks erkenning bestaat voor een neutrale of kosmopolitische identiteit binnen de religieuze identificatie van de staat.

De orthodoxe gemeente bepaalt op basis van de Thora het religieuze publieke leven en staat afkerig tegenover elke compromis rond het joodse karakter van de staat. Politicoloog Cohen (2004, p.78-90) noemt dat de orthodoxe monopoly afbrokkelt door de secularisatieprocessen, de liberalisering van de publieke opinie en het eisen van inspraak door de conservatieve en liberale gemeente rond religieuze kwesties. Penslar (2004, p.229) beweert dat het merendeel van de joodse Israëliërs tegen orthodoxe dominantie is, maar voor behoud van het joodse karakter van de staat. Het democratische, consensuele stelsel maakt dat door voortdurend onderhandelen religieuze spanningen gekanaliseerd worden en de stabiliteit en eenheid bewaard blijven. Een voorbeeld is de *gayparade*, dat als festijn rond de maatschappelijke erkenning van homoseksuelen, plaats zou vinden in Jeruzalem als hoofdstad van Israël. De parade stuitte op groot verzet van de orthodoxe gemeenschap en heeft uiteindelijk in Jeruzalem, maar afgeschermd in een voetbalstadion plaats gevonden.

3.2.3 De joodse staat als ethno-democratie

Israël is opgericht als staat van en voor joden dat boven alles joods moet zijn en blijven. Hoe het joodse karakter vorm moet krijgen, is bron van voortdurend debat en reflecteert het spanningsveld tussen het seculiere en religieuze zionisme. Seculiere zionisten benadrukken het belang van soevereiniteit, geven de voorkeur aan een volledig democratisch bewind waarbij Israël enkel in etnische termen een joodse staat is. Voor de aanhangers van het religieuze zionisme, veelal conservatief en orthodoxe georiënteerde joden, dient de staat de voorwaarden te bieden voor een (strikt) religieus leven. Dit wordt in de huidige samenleving tegemoet gekomen met de instelling van onder andere de *sabbat* als nationale rustdag en joodse feestdagen als nationale feestdagen en het gebruik van joodse symbolen als officiële nationale symbolen. Jones en Murphy (2002, p.41) noemen dat een deel van de orthodoxie streeft naar een theocratie, dat vormgegeven naar de wetten van de Thora exclusief de joden zou toebehoren.

Het primaire doel van de staat is het beschermen van de joodse gemeenschap en het waarborgen van haar demografische, politieke, sociaal- economische, culturele en ideologische dominantie. Deze

joodse bevoordeling maakt dat het politieke stelsel geïdentificeerd wordt als een 'ethno-democratie' (Jones en Murphy, p.26) De Israëliisch-Arabische sociologen Smooha (2004, p.33) en Al-Haj (2004, p.111) noemen dat Israël burgerschap en burgerrechten toekent aan al haar inwoners ongeacht religie, ras en gender, maar het etnocentrische beleid maakt dat de niet-joodse minderheid niet gelijkwaardig kan participeren en zich niet volledig kan identificeren met de staat. De niet-joodse gemeenschap gaat, ondanks het recht hun positie te bevechten, gebukt onder vormen van discriminatie, uitsluiting en vervreemding. Joodse Israëliërs staan veelal ambivalent tegenover deze kritiek, omdat zij vanwege hun aandeel binnen de verdediging en opbouw van het land en als joden in een joods land een voorkeursbehandeling verwachten. Smooha (2004, p.47) noemt dat het democratische karakter van de staat verder onder druk staat door de bezetting van de Westelijke Jordaanoever en binnen de orthodoxe claim op het verbond tussen God, het joodse volk en het beloofde land.

3.2.4 Thematiek: het Jodendom

De joodse identiteit is ondanks secularisatieprocessen betekenisvol voor jongeren en kent een variëteit aan interpretaties die elkaar soms tegenstaan of uitsluiten. De godsdienst als het toekennen van autoriteit op basis van goddelijke openbaring is vanuit het humanistisch perspectief gezien problematisch. Het betreft een bron van externe autoriteit die binnen de orthodoxe versie het leven tot in de details gereguleerd en volledige gehoorzaamheid en onderwerping vereist. Het strikt naleven van de wetten betekent het uitschakelen van een kritisch waardeonderzoek door middel van rationele vermogens en zedelijk of morele toetsing. De onafhankelijke, individuele vorm van evaluatie en afweging blijft onontwikkeld.

Een belangrijk levensbeschouwelijk aspect is dat je als jood tot een bepaald volk behoort. Dit maakt het jodendom particularistisch en exclusief, omdat je, onafhankelijk van je geloofsovertuiging, lid moet zijn of moet worden van de specifieke geloofsgemeenschap. La Guardia (2001, p.28) argumenteert dat dit exclusieve karakter zowel bewaard blijft als versterkt wordt door de muur aan religieuze regels dat joden onderscheidt en wederzijds herkenbaar maakt als vreemden. Historica Ofer (2004, p.148-9) noemt dat deze religieuze afscherming een proces op gang brengt van insluiting van joden en uitsluiting van niet-joden, een gegeven dat aan de oorsprong ligt van de joodse paradox binnen moderne naties. Volledige deelname en integratie binnen een samenleving staat op gespannen voet met het joodsreligieuze mechanisme dat joden voortdurend als specifieke, afwijkende bevolkingsgroep onderscheidt. Bar On (2004, p.6) en Jones en Murphy (2002, p.67) geven elk als verklaring voor de aantrekkingskracht van *tribal isolation* dat door het uitsluiten van anderen de eigen identiteit gehandhaafd en gedefinieerd kan worden. Het joodse familiegevoel impliceert gevoelens van verbondenheid en solidariteit, maar kan ook ervaren worden als bemoeizuchtig en gebonden aan regels en verwachtingen. Het behoud van de specifieke etniciteit is binnen de '*tikoen olam*' van groot belang

en het kan als verraad aan God en/of de joodse gemeenschap worden geschouwd wanneer men kiest voor een seculiere, kosmopolitische identiteit en joodse belangen loslaat.

Het verbond met God is volgens de orthodoxe interpretatie eeuwigdurend, vereist volledige toewijding en brengt naast de naleving van wetten een bijzondere taak met zich mee. Deze notie van het uitverkoren volk is een opdracht dat nederigheid, verantwoordelijkheid en opoffering vereist. Men moet bereid zijn een bepaalde last te dragen en om geïsoleerd van andere volken te leven. Politiek filosoof Hanna Arendt (1978, p.35) noemt dat de claim binnen het (seculiere) zionisme neer komt op de overtuiging anders en simpelweg beter te zijn. De joodse uitmuntendheid binnen een sociale utopie moest als voorbeeld voor de wereld fungeren. De notie kan dus geïnterpreteerd worden, door zowel joden als niet-joden, dat joden een verhoogde status bekleden met exclusieve rechten. Dit heeft als inherent risico het maken van onderscheid, distantiëring, uitsluiting en het ongelijkwaardige differentiëren. Joden in het bijzonder kunnen de notie verbinden met het gevoel superieur te zijn, dat op nationaal niveau cultureel imperialisme, discriminatie en/of xenofobie rechtvaardigt of juist creëert. Een ander risico is het voortdurend in competitie staan en door (academische) prestaties andere volken te wijzen op het unieke karakter. De notie gaat samen met het exclusieve recht op *Erets Israël* en Jones en Murphy (2002, p. 45) noemen dat binnen de onafhankelijkheidsverklaring het opeisen van het (Bijbelse) land geïnterpreteerd wordt als het meest recente hoofdstuk in het joodse verhaal van vervolging, lijden en strijd.

3.3 Antisemitisme

De staat Israël is geboren in de schaduw van de Holocaust, de morele ineenstorting van de Duitse beschaving waarbij miljoenen joden vermoord werden en de overlevenden (zwaar) getraumatiseerd raakten. De collectieve herinnering wordt binnen politieke en sociaal-culturele referentiekaders levend gehouden. Ik behandel in dit hoofdstuk de oorsprong en gevolgen van het antisemitisme en de Holocaust voor de Israëliëse identiteit.

3.3.1 Anti-judaïsme en antisemitisme

Anti-judaïsme als religieuze vorm van antisemitisme betreft een gedeeltelijke of totale weerstand tegen de joodse geloofsovertuiging en zijn aanhangers. De Christelijke haat tegen de joden als religieuze gemeenschap is eeuwenoud en stelde de joden verantwoordelijk voor de dood van Jezus. De term antisemitisme werd in de 19^{de} eeuw voor het eerst gebruikt toen de politieke en economische achterstelling aangevuld werd met raciale discriminatie. Het joodse volk werd op basis van de evolutietheorie van Darwin gezien als een genetisch en fysiek inferieur ras.

Joden waren in de diaspora als een minderheidsgroepering overgeleverd aan de mate waarin zij toe werden gestaan onderdeel uit te maken van de ontvangende samenleving. De West-Europese joodse gemeenschap kreeg voor het eerst in de 19e eeuw burgerrechten. De gemeenschap bleef echter uitgesloten van de elite, was overgeconcentreerd in bepaalde beroepen en hen werden gedegenerende

eigenschappen toegewezen die hen ongewild maakten. Franse joden moesten voor volledig burgerschap loyaliteit aan de Franse natie zweren en afstand doen van publieke en nationalistische aspecten van hun religieuze identiteit. Jones en Murphy (2002, p.4-5) noemt dat de joden in Oost Europa tot 1917 gedwongen waren te leven in geïsoleerde gemeenschappen en uitsluiting van bepaalde beroepen, hoge belastingen, levenslange dienstplicht en gedwongen bekering zijn slechts enkele voorbeelden van wreed antisemitisme. De eeuwen van uitsluiting stimuleerden binnen de gemeenschap religieuze studie, intellectuele activiteiten en culturele bloei. Joden en Christenen werden in moslimlanden gerespecteerd als ‘volk van het boek’. Ze hadden als tweederangs burgers een zeker aantal politieke en sociale rechten en leefden relatief harmonieus samen met hun Islamitische burens (Rejwan, 1999, p.79).

3.3.2 Holocaust

Hitler's fascistische nazipartij kwam in januari 1933 in Duitsland aan de macht en begon vrijwel direct met het uitsluiten en het demoniseren van joden door middel van antisemitische propaganda. Raciale wetgeving gaf enkel ‘Arische Duitsers’ volledige burgerrechten met als doel het isoleren van de joodse bevolking. Zij werden als zondebok aangewezen voor nationale ellende en een van de politieke doelstellingen werd gedurende de Tweede Wereldoorlog de *Endlösung*. Ik schreef in mijn stageverslag (Ras, 2005, p.12) dat dit ‘betreft primair de uitroeiing van joden, maar ook andere groepen zoals zigeuners, lichamelijk en/of geestelijk gehandicapten en Slavische volkeren waren het doelwit vanwege hun vermeende raciale inferioriteit. (...) Na de inval in Rusland in 1941 voerden Duitse *Einsatzgruppen* in Oost-Europa grootschalige moordacties uit op een miljoen joden, zigeuners en de Russische communistische regeringsbeambten. Tevens creëerden de nazi's en hun collaborateurs getto's, doorgangskampen en werkkampen om tussen 1942 en 1944 miljoenen joden vanuit Duitsland en de bezette gebieden naar concentratiekampen in Duitsland en Polen te transporteren. Het primaire doel van deze kampen was het systematisch en grootschalig vermoorden van gevangenen door middel van speciaal ingerichte moordfaciliteiten zoals gaskamers. Gevangenen die tewerk werden gesteld, stonden bloot aan ontbering, terreur en vernedering.’ Joden die de vervolging overleefden, liepen grote psychische, lichamelijk en/of materiële schade op, een groot trauma dat ook binnen de tweede en derde generatie zijn weerklink vindt.

De nationale herdenkingsdag brengt jaarlijks door middel van documentaires en krantenartikelen het traumatische verleden opnieuw in het geheugen. De boodschap is duidelijk: de wereld keek onverschillig toe terwijl zes miljoen joden in Europa massaal en op wrede wijze vermoord werden. De joodse gemeenschap had niet de middelen om zich te verdedigen en is voor zelfbehoud afhankelijk van een nationaal thuisland. Ofer (2004, p.139-141,150) noemt dat de oprichting van de staat wordt beschouwd als de ultieme wraak en een gerechtvaardigd antwoord op het verleden. Om de vrijheid en het voortbestaan van de staat te waarborgen, heeft iedere joodse Israëliër de morele plicht de herinnering aan het verleden levend te houden, iets dat van het herdenkingsinstituut *Yad Vashem*

bijna een nationaal heiligdom maakt. Scholen onderwijzen de Holocaust als onafhankelijk onderdeel binnen het curriculum en een groot deel van de Israëlische scholieren bezoekt onder begeleiding de voormalige concentratie- en vernietigingskampen in Polen. Dit om de impact en betekenis van de Holocaust binnen de joodse geschiedenis en identiteit over te dragen op de jongere generatie en in hen de bereidheid te cultiveren de vrijheid van de staat te verdedigen. Lazar en Chaitin (2004) tonen echter aan dat de Israëlische jeugd, ongeacht deelname aan een Polenreis of (familiaire) verwantschap met overlevenden, een sterke joods-Israëlische nationale identiteit bezit en adolescenten meer de neiging hebben joodse en zionistische dan universele lessen te trekken uit de Holocaust.

Ik bezoek op een doordeweekse dag het museum voor moderne kunst in Tel Aviv en die dag blijken ook verschillende groepen basisschoolkinderen onder begeleiding hetzelfde uitstapje te maken. De kinderen doen in de verschillende zalen spelletjes, raadsels en maken tekeningen en leren zo over kunst. Een lerares geeft uitleg bij een beroemde schilderij en ik luister op afstand mee. Een twintigtal kinderen van een jaar of acht schaart zich in een halve cirkel rond een schilderij van de bekende schilder Chagall. De lerares geeft met behulp van de kinderen duiding aan de afbeelding. Een trieste man zit op de voorgrond en aan zijn kleding is te zien dat hij joods is. De lerares noemt dat de viool duidt op een trieste stemming en op de achtergrond zien we een dorp dat in rook opgaat. Ze legt uit dat dit het lot was van vele joden in de diaspora. Het leven was er voor joden veelal niet veilig en zij werden in het ergste geval vervolgd. De lerares vertelt dat nu gelukkig het land Israël de joden een thuis biedt, een plek waar ze veilig zijn. Ik voel ergernis opkomen. Ik begrijp dat dit narratief gegroeid is binnen het joods-Israëlich perspectief op basis van eeuwenoude ervaringen, maar er ontbreekt zoveel. Waarom komt men ook niet tot een kritische reflectie op het Jodendom dat met haar exclusieve karakter soms zelf tot discriminerende praktijken komt? Iets dat binnen de huidige samenleving schrijnend zichtbaar wordt binnen de achtergestelde positie van Israëlische Arabieren of de racistische benadering van Aziatische gastarbeiders.

3.3.3 De Palestijnen, het slachtoffer van slachtoffers?

De eerste pioniers in Palestina waren primair gericht op het creëren van een veilige thuishaven binnen de grenzen van een eigen staat. Al Haj (2004, p.111) noemt dat het eeuwenoude antisemitisme onder Oost-Europese joden een diep wantrouwen, afkeer en angst voor niet-joden had gezaaid en de culturele erfenis van uitsluiting, geestelijke en fysieke afzondering kan een verklaring bieden voor het onvermogen en de onwil samen te werken en te leven met de Palestijnse Arabieren. De beslissing van de Verenigde Naties toe te stemmen met de oprichting van Israël was grotendeels gemotiveerd door het medelijden met en schuldgevoel rond de vernietiging van de Europees joodse gemeenschap. De onafhankelijkheidsoorlog bracht een thuis voor ontwrichtte, getraumatiseerde nazi-slachtoffers, maar leidde tevens tot de ontheemding en het lijden van de Palestijnse Arabieren. De traumatische

gebeurtenissen vormen aan beide zijden een definitief moment in de nationale geschiedenis, politieke activiteiten en identiteitsvorming. La Guardia (2001, p.155-160) noemt dat elke partij voor meer dan een halve eeuw de ellende van de andere partij heeft gebagatelliseerd, genegeerd en verdraaid om zo het recht te ontkennen te bestaan als een volk. De Holocaust wordt binnen het Palestijns narratief gezien als propagandamiddel om Palestijns nationale aspiraties te ontkennen, terwijl de Arabische strijdslust en toevlucht tot terreur voor de joden een moderne belichaming van de nazi's vormt.

3.3.4 Thematiek: antisemitisme

Het eeuwenoude Europese antisemitisme met de Holocaust als absoluut dieptepunt leidde ertoe dat de joodse identiteit nauw verweven raakte met slachtofferschap en kwetsbaarheid. De Holocaust bevestigde voor zionistische grondleggers van de staat de diepe angst, het wantrouwen en/of de minachting voor de niet-joodse buitenstaander en rechtvaardigde de zionistische onderneming. De overleving van het joodse volk binnen een vijandig gezinde omgeving wordt bovendien ieder jaar herdacht en gevierd binnen de religieuze traditie van joodse feestdagen. Het gevoel van isolatie en een ophanden zijnde catastrofe werd in de jaren tachtig versterkt toen de Holocaust door de rechtse Likoeed-partij in het centrum van het politieke discours werd geplaatst en hedendaagse politieke gebeurtenissen geïnterpreteerd werden vanuit dit historisch bewustzijn. De herinnering aan de immense collectieve traumatisering gevolgd door het conflict met de Arabieren kent als risico dat het politieke handelen gestuurd wordt in de richting van onaantastbaarheid door distantiëring, afscherming en bewapening. Onderwijspsycholoog Salomon (2002, p.8) benoemt het risico dat na het ultieme kwaad van de Holocaust de positie van haar slachtoffers ongenaakbaar wordt en in het licht van het veroorzaakte lijden alles gerechtvaardigd is. Gevoelens van slachtofferschap kunnen gepaard gaan met gevoelens van morele superioriteit. Zo blijkt uit La Guardia's (2001, p.47) tekst dat een intolerante stroom binnen de joodse traditie de wereld indeelt in joden en heidenen. Ondanks dat negatieve sentimenten tegenover niet-joden gewijd worden aan antisemitisme, is na bijna zestig jaar onafhankelijkheid het woord *goy*⁶ in Israël nog altijd een belediging.

De identiteitsvorming van jongeren wordt nauw beïnvloed door de boodschap binnen de media en het schoolsysteem van het joodse slachtofferschap binnen een onbetrouwbare niet-joodse buitenwereld. Penslar (2004, p.240) waarschuwt dat het sturen van jeugd naar Polen kan leiden tot een ongezonde neo-zionistische identiteitsconstructie rond slachtofferschap en empowerment. De joodse Israëliëse nationale identiteit is al sterk ontwikkeld onder jongeren en Ofer (2004, p.150) vraagt zich af of de Polenreis niet juist een intolerante, nationalistische kijk cultiveert, een mentaliteit dat zich verder vervreemd van niet-joodse naties, groeperingen en individuen.

3.4 Het conflict met de Palestijnen

⁶ Goy (meervoud gojim) betekent in het Hebreeuws volkeren en duidt op 'heidene' of de buitenwereld, mensen die niet tot de Joodse wereld worden gerekend.

Israël is het resultaat van bijna zestig jaar militaire strijd en in het kleine land worden oorlogssituaties en hun consequenties dichtbij huis gevoeld. Jongeren groeien op in een land in oorlog en ervaren aan den lijve de onveiligheid, verharding en angst die daarmee gepaard gaat. Ik bespreek het Arabisch-Israëliësch conflict en de invloed van terreur, het leger en militaire macht op de Israëliësch cultuur en psyche.

3.4.1 Het Arabisch- Israëliësch conflict

Het Arabisch- Israëliësch conflict vindt zijn oorsprong in de joodse en Arabische claim op een, vrijwel identiek, stuk grond, het gebied dat na de Eerste Wereldoorlog opgericht werd als het Britse mandaat voor Palestina. De eerste zionisten waren zich bewust van de inheemse bevolking, maar zij werden op basis van Europees chauvinisme niet in staat geacht een eigen land te kunnen regeren. De zionisten waren overtuigd dat het succes van de Europese beschaving de lokale bevolking enkel ten goede zou komen en hun aanwezigheid zou rechtvaardigen (Dowty, 2004, p.170). Ondanks Arabisch verzet en Britse migratiebeperking kwamen tussen 1918 en 1948 vele honderdduizenden joodse migranten naar Palestina. De Britten droegen na mislukte pogingen tot opdeling het gebied in 1947 over aan de Verenigde Naties die het gebied aan de *Yeshuv* toewees. Joodse leiders riepen in mei 1948 de staat Israël uit

Het conflict kan op vele verschillende wijzen geïnterpreteerd worden en wetenschappers als Smooha (2004, p.31-65), Jones en Murphy (2004, p.8) en Dowty (2004, p.170) plaatsen verschillende perspectieven naast elkaar waardoor de complexiteit van de situatie zichtbaar wordt. Het klassiek zionistische narratief ziet het zionisme als een nationale bevrijdingsbeweging dat, los van het bijbelse recht in de Britse Balfourverklaring (1917) de legitimatie verkreeg in Palestina een joods nationaal thuis op te richten. De joden kochten het verwaarloosde land van Arabische grootgrondbezitters en door dapper pionierschap brachten zij economische welvaart en modernisering. Het joodse volk had maar een kleine strook land nodig voor overleving en normalisatie, maar de Arabieren verwierpen elk redelijk plan voor opdeling. Zij faalden in 1948, 1967 en 1973 in hun verenigde poging de joden op gewelddadige wijze het land uit te drijven. De Israëliërs zijn door de Arabische toevlucht tot oorlogvoering en terrorisme opnieuw het slachtoffer van een haatdragend, onbetrouwbaar volk. Postzionisten bekritisieren Israël's neiging geweld te laten escaleren ten gunste van territoriale winst en verbraken de mythe van een gerechtvaardigde strijd tegen de kwaadaardige Arabier (Bar-On, 2004, p.14). De huidige situatie wordt geïnterpreteerd als een ongewenst gevolg van de Arabische onwil de joodse militaire superioriteit te aanvaarden en te komen tot een rechtvaardige opdeling van bezet gebied. Israël is gedwongen tot aanwezigheid in de westelijke Jordaanoever, omdat dit gebied anders (zoals bleek na terugtrekking uit de Gazastrook in 2005) een uitvalsbasis wordt voor Palestijnse oorlogvoering. Het veiligheidshek of de muur biedt bescherming en veiligheid voor de Israëliësch burgerbevolking.

Murphy en Jones (2002, p.8) noemen dat binnen het Arabische narratief het zionisme

verantwoordelijk wordt gesteld voor het Arabische lijden. De ideologie ontheemde de joden uit hun landen van herkomst, verspreidde de mythe dat Palestina hen toebehoort en heeft met het toe-eigenen van land, massale migratie, politieke dominantie en economische uitbuiting alle kenmerken van een koloniaal regime. De Arabieren, de eeuwenoude bewoners en rechtmatige eigenaren, zagen hun Palestina overspoeld worden door kolonisten die in hun expansiedrang onrechtvaardig en racistisch bleken. De Arabische-Israëlische socioloog Shooma (2004, p.37,50) noemt dat de militaire nederlaag van 1948 een nationale ramp vormt waarbij de joden 700.000 Palestijnen terroriseerden, vermoorden en verdreven, Arabische dorpen ontmantelden, Arabische land confisqueerden en het vluchtelingenprobleem veroorzaakten. Israël doet zich ondanks haar superieure militaire macht voor als hulpeloos slachtoffer om de sympathie van de wereld en Arabische concessies af te dwingen. Zij zoeken geen verzoening, negeren VN resoluties en stellen overdreven voorwaarden voor veiligheid. De huidige situatie is de voortzetting van de Palestijnse strijd voor een thuisland waarbij de joodse bezetting en kolonisatie van de westelijke Jordanoever leidt tot verregaande isolatie van de Palestijnse bevolking en de verslechtering van de humanitaire situatie.

Op 12 juli 2006 brak de tweede Libanonoorlog uit. Ik ben voor een korte vakantie in Nederland en wanneer ik terugkeer, vind ik het land in oorlog. Het noorden ligt onder vuur. Raketaanvallen eisen vele slachtoffers en veroorzaken vooral veel angst. De media bericht van honderdduizenden mensen die hun toevlucht hebben gezocht in schuilkelders, terwijl reservisten worden opgeroepen en naar het front worden gestuurd. Ironisch merkte ik, woonachtig op een stille plek in het zuiden, alleen via de media iets van het geweld. Het nieuws berichtte elke dag over gesneuvelde soldaten, jongvolwassenen of vaders van jonge gezinnen. Het staakt-het-vuren brengt na een aantal weken van intense spanning de rust terug. Een paar dagen later zie ik de vriend van een buurmeisje lopen en hij heeft een groot verband op zijn oog. Ook hij was opgeroepen als reservist en vocht met zijn legereenheid in zuid-Libanon. De nacht brachten zij door in een verlaten huis, maar hij kon de slaap niet vatten. Hij besloot in een andere kamer te gaan liggen. Niet veel later raakt een raket het bouwval en alle soldaten op zijn eerste slaapplek zijn op slag dood. De jongen en zijn vrienden in de andere kamer zijn gewond of met de schrik vrijgekomen. Hij maakt het goed en is weer aan het werk. Het gewone leven is teruggekeerd.

In het afgelopen decennium bleef Israël door aanwezigheid en bebouwing van de westelijke Jordanoever een bezettende macht. Vredesonderhandelingen rond Palestijnse autonomie en erkenning van Israël liepen vast en de tweede *Intifada* (2000 tot heden) leidde tot een geweldspiraal van Palestijnse (zelfmoord)aanvallen en harde Israëlische represailles. Israël's machtige leger vond met de Palestijnse guerrillaoorlog de vijand in armoedige, stenengooiende kinderen, terwijl bloedige zelfmoordaanslagen een verlamme, traumatiserende uitwerking hadden op de Israëlische burgerbevolking. De tweede Libanon-oorlog (2006) bevestigde voor Israël de haat van haar Arabische

buurlanden. Hun motivatie ‘de zionistische vijand’ voorgoed van de kaart te vegen, wordt door de Iranese poging tot het verrijken van uranium uiterst serieus genomen.

3.4.2 Terreur, macht en geweld

Israël's ontstaansgeschiedenis wordt weerspiegeld in de volgorde van de nationale herdenkingsdagen waarbij de wederopstanding van de joden uit Europa (de herdenking van de Holocaust) en de bloedige opoffering in de strijd tegen de Arabieren (de herdenking van de gesneuvelde soldaten en terreurslachtoffers) uiteindelijk werd beloond met soevereiniteit (onafhankelijkheidsdag). De vreugde rond onafhankelijkheid gaat gepaard met het verdriet voor de hoge prijs die werd betaald en de angst alsnog onder de voet te worden gelopen. La Guardia (2001, p.108) benoemt dat Israël een belegeringsmentaliteit heeft ontwikkeld dat crises in de regio interpreteert tegen de historische achtergrond van joodse vervolging. De Holocaust rechtvaardigt de opbouw en inzet van militaire macht met een krachtige, dappere militair als normatieve burger. Machtsuitoefening voor overleving beïnvloedt naast de ontwikkeling van normen en waarden ook de Israëlische psyche waarbij het zich wapenen, wantrouwen en verharding centrale elementen zijn. Idalivichi (2004, p.624) vult dit in zijn artikel aan door te benoemen dat militaire en politieke leiders angst verhogende mediatactieken gebruiken om de Israëlische samenleving te mobiliseren en de aandacht af te leiden van ernstige interne problematiek zoals groeiende sociaal-economische tegenstellingen, milieuvervuiling en de crisis binnen het onderwijs.

In de eerste vijftig jaar van de joodse staat zijn bijna 20.000 soldaten gedood en tien keer zoveel meer gewond geraakt. Solomon (1993) laat zien dat soldaten die geconfronteerd worden met doodsdreiging, gewond raakten en/of getuige waren van het gewond raken of sneuvelen van medesoldaten, voorgoed veranderd zijn en acute stressreacties en/of chronische stresssymptomen kunnen vertonen. Deze soldaten keren na hun militaire dienst, al dan niet met hulp, ‘gewoon’ terug in de samenleving en het is onduidelijk welke psychosociale gevolgen dit heeft voor hen en hun families. Daarbij komt dat sinds het oplaaien van het conflict in 2000 duizenden Israëliërs vermoord zijn of gewond zijn geraakt en bijna 20% van de slachtoffers was jonger dan achttien jaar. Burgers uit alle lagen van de bevolking stonden direct, dan wel indirect door de media-aandacht bloot aan terreur. De zelfmoordaanvallen, als psychologische oorlogsvoering, leidden tot een sterk gevoel van gevaar en onveiligheid binnen de dagelijkse routine. De burgerbevolking is meer kwetsbaar voor psychische stoornissen, omdat voor zij, anders dan soldaten, geen controle uit kunnen oefenen op de traumatische gebeurtenis. Uit onderzoek (Schiff et al., 2006) blijkt dat psychische en lichamelijke nabijheid van zelfmoordaanlagen leidt tot een toename van PTSS⁷-symptomen. Solomon en Itzhaky (2006) tonen aan dat de blootstelling van jongeren aan terrorisme leidt tot een toename in gewelddadig gedrag. Tot

⁷ PTSS of Posttraumatisch stresssyndroom is een psychische aandoening die kan ontstaan als gevolg van ernstige stressvolle, traumatische gebeurtenissen waarbij sprake is van levensbedreiging, ernstig lichamelijk letsel of de bedreiging van de fysieke integriteit. Enkele symptomen zijn depressie, angstig zijn en emotionele vervlakking.

slot benadrukt het onderzoek van Solomon en Lavi (2005) het belang van psychische zorg gecombineerd met vredeseducatie om de vicieuze cirkel van geweld en traumatisering te doorbreken.

3.4.3 De dienstplicht

Ik heb een jaar aan de Universiteit van Haifa gestudeerd en daar leerde ik Moshe kennen, de Israëlische huisgenoot van een klasgenoot. Hij, vijftientig jaar oud, vertelde me op een avond dat hij die dag als onderdeel van zijn reservistendienst op een grenspost had gestaan. Het was januari 2004, een jaar na een serie van bloedige zelfmoordaanslagen en het was zijn verantwoordelijkheid elke persoon goed te controleren. Vele Palestijnse mannen, vrouwen en kinderen zochten ook die dag hun doorgang naar Israël. Plotseling had hij een meisje gezien dat te warm was gekleed. Onmiddellijk had hij ingegrepen. Hij had het meisje geïsoleerd van de groep en haar, met haar handen op haar hoofd, fouilleert. Al snel vond hij de bom die, zo bleek later, bestemd was voor de kuststad Netanya. Ze werd gearresteerd. De bom werd tot explosie gebracht. Dit had zo een enorme knal veroorzaakt dat hij, ondanks dat hij op veilige afstand stond, tegen de muur werd gedrukt. Hij is er nog van ondersteboven.

Het Israëlische leger, de *Israel Defence Force* is het schild van de joodse staat en het machtigste en meest geavanceerde leger binnen een al zwaar gemilitariseerde regio. Jones en Murphy (2002, p.51) noemt dat het overgrote deel van de Israëlische jongens op achttienjarige leeftijd verplicht voor drie jaar in militaire dienst gaat en ondanks dat meisjes ook twee jaar dienen, blijft het leger hoofdzakelijk een mannenzaak. Mannen dienen na hun afzwaaien tot hun veertigste drie weken per jaar binnen de reservisten. *Yeshiva*-studenten en getrouwde, religieuze of zwangere vrouwen zijn vrijgesteld, maar kunnen als alternatief sociaal werk verrichten. Israëlische Arabieren kunnen niet in dienst treden, maar in de toekomst wordt hen en seculiere jongeren de mogelijkheid tot sociaal werk geboden. Ondanks dat het door toenemende kritiek op het regeringsbeleid minder schandalig is de plicht te ontduiken, beschikt het leger over 160.000 actieve soldaten en bijna een half miljoen reservisten.

De dienstplicht vormt een tijd waarin hechte vriendschappen gesloten worden die later veelal als bron van *protektzia* dienen. Jongvolwassenen leren verantwoordelijkheid dragen en samen te leven met leeftijdsgenoten van verschillende achtergronden. De militaire dienst legt naast en mede door intensieve lichamelijke conditietrainingen, een zware mentale druk. La Guardia (2001, p.105) noemt dat jongeren wordt verteld dat zij met hun prestaties en vermogens de verantwoordelijkheid dragen voor het (voort)bestaan van het land en daarmee indirect de veiligheid van familieleden en vrienden. Zij offeren op basis van loyaliteit aan het vaderland drie jaar van hun jonge leven op waarbij de hiërarchie van het leger volledige gehoorzaamheid en discipline vereist. Zij krijgen de beschikking over militaire machtsmiddelen om in de bezette gebieden de controle uit te oefenen op de Palestijnse bevolking. Dit kan leiden tot wat Aloni (2002, p.188) noemt 'het plegen van onmenselijke daden door compleet normale Israëlische jongeren'. De militaire acties, de oorlogssituatie en –dreiging met

inherente morele dilemma's leggen een grote psychische druk op jongeren, zowel voor, tijdens als na hun dienstplicht. Zo vermeldde een radio-uitzending (Galey Tsahal 1.1.2008) dat in het afgelopen jaar door vroegtijdig signalering van symptomen en het juist afstemmen van psychische hulp het hoge zelfmoordpercentage onder dienstplichtigen is teruggedrongen.

3.4.4 Thematiek: Het conflict met de Palestijnen

Het Arabisch- Israëliësch conflict kan op vele verschillende wijzen geïnterpreteerd worden waarbij het klassiek-zionistische narratief volgens Jones en Murphy (2002, p.15) wordt gekenmerkt door de mythe van het joodse volk dat dapper strijdt tegen de vijandige en in aantal superieure buitenwereld. Israël overwint zoals de kleine, Bijbelse David de kwaadaardige reus Goliath door superioriteit in moraal en Goddelijke bescherming. De Arabische (guerrilla)oorlog, geïnterpreteerd vanuit dit historische bewustzijn, bevestigt en versterkt de eeuwenoude ervaring van een vijandige, destructieve partij die zich tegenover Israël schaart. Dit maakt een defensieve houding noodzakelijk om, voortdurend alert en gewapend, een nieuwe aanval en poging tot vernietiging te voorkomen. De postzionistische beweging heeft sinds de jaren '80 de zionistische mythen van het verleden kritisch onderzocht en binnen het politieke debat aandacht opgeëist voor het Israëliësch falen binnen het vredesproces.

In een regio waar militaire macht al decennialang de toon zet, is het tonen van kwetsbaarheid en begrip voor het leed van de vijandige partij geen optie. Het zou de ander de mogelijkheid geven hard toe te slaan, iets dat voor Israël fatale consequenties zou hebben. Ook maakt het feit dat de collectieve geschiedenis van de Israëliërs en de Palestijnen getekend is door traumatische ervaringen het bijna onmogelijk zich op empathische wijze te verhouden tot het leed van de vijandige partij. Wanneer men zich wel inleeft en identificeert dan brengt dit automatisch de wandaden van de eigen partij naar voren, iets waar binnen een narratief getekend door slachtofferschap weinig ruimte voor is. Het doet bovendien de loyaliteit aan de eigen groep wankelen en dit is *out of question* binnen een regio waar de ethisch -religieuze affiliatie essentieel is binnen de identiteitsvorming en levensoriëntatie. Het traumatische verleden (met haar psychische nasleep in het heden) en de identificatie als slachtoffer herbergt het risico van volkomen, onbekritiseerde rechtvaardiging van het eigen handelen. La Guardia (2001, p.110-111) noemt dat Israël zich presenteert als democratie binnen een regio van dictatoriale regimes, maar met haar bewind de mensenrechten schendt van miljoenen Palestijnen. Smooha (2004, p.35) noemt dat Israël het vredesproces is begonnen om de joodse bevolking veiligheid te bieden binnen de ethno-nationale oriëntatie van de staat en niet om een inclusieve samenleving te creëren met Palestijnen als volwaardige Israëliësch burgers.

De laatste zes decennia brachten Israël niet de rust en veiligheid waar het naar streefde. De oorlogssituatie stelt jongeren in hoge mate bloot aan kwetsbaarheid, angst, verdriet en geweld en met mogelijk traumatiserende gevolgen. Uit onderzoek (Klingman & Shalev, 2001, p.303) naar graffititekeningen blijkt dat vele jongeren op emotionele wijze reageren op politieke dreigingen. Het gevoel van de eigenwaarde wordt daarbij negatief beïnvloed door angst voor de toekomst. Het

vermogen zich te verbinden met anderen en het aangaan van therapeutische activiteiten (bijvoorbeeld het uiten van emoties binnen een medium als kunst) kan voorkomen dat een jongere posttraumatische symptomen ontwikkelt en de vicieuze cirkel tussen traumatisering, geweld en intolerantie doorbroken wordt.

3.5 De pluralistische samenleving

De Israëlische bevolking kent binnen een pluralistische samenleving een verscheidenheid aan etnische, religieuze en culturele oriëntaties en achtergronden. Naast meer dan vijf miljoen joodse inwoners zijn een miljoen Palestijnen Israëliisch staatsburger en sinds de jaren '90 werken ongeveer 200.000 Aziatische gastarbeiders in Israël. Ik geef een overzicht van de kenmerken van de multiculturele samenleving en de consequenties voor haar inwoners.

3.5.1 Oorsprong en kenmerken

Het inhalen van joodse ballingen werd een van de belangrijkste doelstellingen van de staat en vanaf '48 begon de enorme toestroom van migranten. Binnen de samenleving zijn verschillende migrantengroepen herkenbaar die ook vandaag de dag de achtergrond, culturele en levensbeschouwelijke oriëntatie van jongeren bepalen. Getraumatiseerde, berooide Holocaustoverlevenden vonden vanaf '45 (aanvankelijk illegaal) in Israël een veilige thuishaven. In de jaren vijftig verdubbelde het bevolkingsaantal door de komst van bijna een miljoen *Mizrachi* migranten die deels in ontwikkelingssteden in de periferie van het land werden ondergebracht. Deze gemeenschap vulde door het geringe opleidingsniveau vrijwel direct de lage sociaal-economische klassen en was religieus traditioneel en sociaal conservatief. In gesprek over mijn verwondering rond de verwaarloosde straten en de harde omgangsvormen in het troosteloze *Mizrachi* stadje Kiriat Gat noemt mijn partner (Oded Yaron, 9.2.08) dat in de landen van herkomst het traditionele joodse leven het gedrag van de gemeenschap reguleerde. Met hun komst naar Israël nam de invloed van het geloof af zonder dat de Arabische wereld hen met een cultureel kader voorzag van 'beschaafde' omgangsvormen. Yariv (1999, p.80) noemt dat het joodse volk om te overleven in de diaspora een cultuur ontwikkelde dat zich kenmerkte door moed en innovatie. Na de Holocaust kwam er grote waardering voor een scherp en assertief reactievermogen. Deze waarden hebben zich binnen de Israëlische context ontwikkeld tot een mentaliteit van gotspe of brutaliteit, dat zich op basis van een arrogant soort zelfvertrouwen kenmerkt door onbeschoft gedrag. Het gevolg is een cultuur waar het openbare leven gekenmerkt wordt door onbeleefd gedrag, iets dat zich uit in voordringen, schaamteloos oplichten en grof, schreeuwend taalgebruik. Het gedrag is het meest storend in de ontwikkelingssteden, omdat daar de armoede het grootst is en de bevolking het minst ontwikkeld, aldus Oded.

De culturele diversiteit werd in de jaren '80 en '90 aangevuld door de komst van ruim anderhalf miljoen 'Sovjet-joden' (anno 2007 bijna 20 procent van de joods-Israëlische bevolking) en

bijna 100.000 Ethiopische joden. Cohen (2004, p.82) motiveert de migratiegolf uit de voormalige Sovjetunie negatief door pushfactoren als het sluiten van Westerse grenzen, het uiteenvallen van het Sovjetregime en de toename in etnische spanningen. Gitelman (2004, p.97) beschrijft dat de populatieomvang en de negatieve migratiefactoren geleid hebben tot een Russische subcultuur gericht op behoud van de Russische taal en culturele identiteit. De bevolkingsgroep is door Sovjet repressie van godsdienst grotendeels seculier en Israël kreeg door het hoge aantal gemene huwelijken voor het eerst te maken met een grote groep niet-joodse migranten. Grootschalige reddingsacties bevrijdden in 1984 en 1991 Ethiopische joden van hongersnood en burgeroorlog, maar de groep, afkomstig uit een traditionele agrarische samenleving met een hoog percentage analfabeten, bleek slecht voorbereid op het leven in een geïndustrialiseerde samenleving. Dit, aangevuld met interne problematiek en een racistische houding tegenover deze ‘zwarte joden’, deed het integratieproces moeizaam verlopen. Ethiopische jongeren bieden huidige sociale en academische stress het hoofd door kracht te putten uit hun verleden in Ethiopië en de traditionele familiewaarden die dat vertegenwoordigt. Zij zijn optimistisch dat in de toekomst sociale prestaties zullen verbeteren en zij volledig onderdeel uit zullen gaan maken van de Israëlische samenleving (Goldblatt, 2007).

Israël is een migrantenland en in de jaren '90 was nog slechts 20% van de joodse bevolking tweede generatie *sabre*. Ullman en Tatar (2001, p.459) tonen in hun onderzoek aan dat adolescenten uit migrantengezinnen minder tevreden zijn en zich meer vervreemd voelen van hun omgeving. Migrantengezinnen kennen hogere stressniveaus dat in het bijzonder voor adolescente kinderen veel spanning oplevert. Tartakovsky (2007) wijst in haar onderzoek aan dat stress door migratie toeneemt in het tweede jaar, maar afneemt in het derde jaar van migratie. Heimwee neemt vanaf het eerste jaar af. Discriminatie verhoogt het stressniveau, terwijl sociale steun het integratieproces positief bevordert. De multiculturele benadering van de jaren '80 creëerde legitimatie voor achtergestelde groepen, maar historicus Gutwein (2004, p.220-228) noemt dat achtergestelde groeperingen zich bewust zijn van hun positie onder aan de hiërarchie. Rejwan (1999, p.90) vult dit aan door hun vijandigheid tegen de Arabische Israëliërs uit te lichten, een groep die het ongenoegen van de pikorde absorbeert.

3.5.2 De Israëlische Arabieren

Israël voorzag de Palestijnse gemeenschap in 1948 van burgerrechten en economische modernisering, maar voerde tegelijkertijd, wat Shooma (2004, p.33) noemt, een bewind gericht op segregatie. De Arabische Israëliërs vormen, toegewijd aan het Palestijnse nationalisme, een niet-assimilerende minderheid, die gescheiden leeft in Arabische dorpen of in de afzonderlijke wijken binnen joods-Arabische gemeenschappen. Het contact vindt hoofdzakelijk plaats op de werkvloer en binnen publieke faciliteiten. Al-Haj (2004, p.110) noemt dat de Arabische en joodse gemeenschap verschillen op het gebied van taal, religie, nationaliteit, geschiedenis en cultuur waarbij de joodse gemeenschap een moderne Westerse, individualistische levensstijl vertegenwoordigt. De Arabische gemeenschap

kent de stereotype van joden die hun waardigheid opgeven voor geld en racistisch en exploiterend staan tegenover het Arabische leven. De joodse gemeenschap kent de stereotype van de Arabier als onderontwikkeld, gewelddadig, die de superioriteit van een nieuwe Israëliische jood benadrukt.

De Israëliische Arabieren zijn, vergeleken met de joodse bevolking, oververtegenwoordigd binnen de arbeidersklasse en kennen een hoog percentage armoede en werkloosheid. Hun status als onbetrouwbaar, het Hebreeuws als tweede taal en discriminatie, maakt dat zij niet gelijkwaardig kunnen concurreren. Ze zijn tegelijkertijd door sociaal economische ontwikkelingen in toenemende mate afhankelijk zijn van de door joden gecontroleerde arbeidsmarkt. Vanuit Israëliisch perspectief biedt de verzorgingsstaat de gemeenschap, anders dan Arabische landen, democratische rechten en vrijheden, een hoge levensstandaard, kwaliteit van onderwijs en werkgelegenheid. Al-Haj (2004, p.112) noemt dat de tweede *Intifada* joods-Arabische relaties binnen Israël bekoelde en in 2004 bleek meer dan de helft van de Israëliërs voor het uitzetten van de Israëliisch- Arabische gemeenschap. Joodse Israëliërs zijn zich tegelijkertijd meer bewust geworden van hun exclusieve positie en staan meer begripvol tegenover hun protest tegen discriminatie.

3.5.3 Thematiek: de pluralistische samenleving

Het politieke leiderschap was na de oprichting van de staat gericht op *nation building*, het opbouwen van een joodse natie met een eenduidige, gedeelde nationale identiteit, cultuur, taal en religie. De norm vormde de Askenazische elitecultuur waarbij afwijkende joods-etnische groeperingen als problematisch en minderwaardig werden beschouwd. Ondanks de opkomst van de multiculturele samenleving in de jaren '80 is er onder 'afwijkende' etnische groepen nog sprake van gevoelens van achterstelling dat binnen interetnisch en -cultureel contact minachting, distantie en wantrouwen tot gevolg kan hebben. Achtergestelde groepen lopen daarbij het risico geen volledige acceptatie, zelfvertrouwen en bestaansrecht te ervaren op basis van hun oorspronkelijke identiteit. De multiculturele samenleving dient juist de emancipatie van minderheidsgroeperingen te bevorderen, maar postzionisten argumenteren dat binnen de liberale democratie de marktwerking de overhand krijgt over sociale dynamiek. De verzorgingsstaat brokkelt af en dit treft juist de meer kwetsbare minderheidsgroeperingen (Gutwein, 2004, p.223,225).

Al-Haj (2004, p.117) noemt dat de joodse bevoorrechting binnen een etnisch nationaal bewind de opkomst van een inclusieve samenleving verhindert. De multiculturele samenleving beperkt zich tot de joodse samenleving. Het leidt tot verschillende vormen van racisme en marginalisatie van 'andere' Israëliische burgers en inwoners zoals de Arabische Israëliërs, niet-joodse Russische immigranten en de Aziatische gastarbeiders. Zij vormen de inferieure 'ander' die als tweederangs burger geen volledige toegang hebben tot de samenleving, zich niet volledig kunnen identificeren met de staat en als spanninggeleider fungeren voor interne etnische problematiek. De Aziatische gastarbeiders staan door hun status bloot aan economische exploitatie en/of erbarmelijke woon en/of werkomstandigheden. Arabisch- joodse relaties worden gekenmerkt door een diep wantrouwen en

angst waarbij de joodse achterdocht en discriminerende maatregelen het Arabische wantrouwen voeden. Het joodse wantrouwen is gebaseerd op Arabische identificatie met het Palestijnse nationalisme.

Israël als migratieland geeft jongeren niet alleen een verscheidenheid aan sociaal-culturele en etnische achtergronden, maar maakt ook dat voor een deel Israël het tweede vaderland is. Het verhuizen naar een ander land brengt veel veranderingen en dus spanning met zich mee. Het zelfvertrouwen van jongeren, van jongens in het bijzonder, blijkt kwetsbaar voor stressfactoren. Om de sociale vervreemding en isolatie onder adolescenten uit migrantengezinnen te voorkomen, adviseren onderzoekers interventies te richten op het vergroten van begrip tussen 'nieuwe' en 'oude' klasgenoten. Het versterken van persoonlijke psychische flexibiliteit en sociale steun bieden hulp tegen de stress en heimwee, terwijl discriminatie hun positie bemoeilijkt.

3.6 Adolescentie

Onderzoek van Seginer en Shoyer (2006, p.205) wijst uit dat naast Joods-Arabische relaties, de dienstplicht en migrantenproblematiek nog een drietal andere factoren rond het zelf (het zelfbeeld, de identiteit en oriëntatie naar de toekomst), de verhouding tot familie en vrienden (ouders, broers en zussen, leeftijdsgenoten en romantische relaties) en de school van invloed zijn op de ontwikkeling van adolescenten in Israël. Ik bespreek binnen dit hoofdstuk eerst de psychologische en sociale veranderingen die adolescentie teweeg brengt, de gevolgen van deze overgang voor de relaties met familie en vrienden en tot slot de invloed van de schoolomgeving.

3.6.1 Van kind via adolescentie naar volwassenheid

Waar baby's en jonge kinderen zich aanvankelijk nog een organische onderdeel van hun omgeving voelen, noemt Helsen (2001, p.11) dat het jonge kind tijdens het separatie-individueelproces geleidelijk aan beseft dat hij een afzonderlijk individu is. Hij gaat vervolgens meer gehoor geven aan eigen wensen en behoeften. Ze noemt dat jongeren tijdens de adolescentie een vergelijkbaar proces doormaken, waarbij het losmaken van het gezin en de ontwikkeling naar zelfstandigheid een belangrijk onderdeel uitmaken van de overgang naar volwassenheid. Dit losmakingproces leidt tot de herstructurering van primaire relaties. Waar ouders aan het begin van de adolescentie nog een centrale positie innemen, worden leeftijdsgenoten, zoals vrienden en eventueel een partner, gaandeweg even belangrijk, zometeen belangrijker. Deze sociale contacten binnen school en werk vormen een belangrijke steun binnen de 'strijd' voor onafhankelijkheid en identiteitsvorming.

De identiteitsontwikkeling krijgt tijdens de adolescentie vanwege fysieke, cognitieve en sociale veranderingen een centrale taak en is van groot belang voor interpersoonlijke relaties in het volwassen leven. Identiteitsproblemen vertonen samenhang met probleemgedrag en gedurende de adolescentie neemt het aantal gerapporteerde psychosociale problemen sterk toe. Helsen (2001, p.22) benoemt dat psychische onvrede en/of spanning onder jongeren kan leiden tot externaliserend

(alcohol- en drugsgebruik, aandachtsproblemen, agressief en delinquent gedrag) en/of internaliserend probleemgedrag (depressieve gevoelens, angsten, lage zelfwaardering, somatische klachten, obsessief en compulsief gedrag). Het onderzoek leidde tot aanwijzingen dat het internaliseren van problemen tijdens de adolescentie beduidend toeneemt, in het bijzonder in de vroege adolescentie. Jongens vertonen meer externaliserend probleemgedrag. Een zekere mate van regeloverschrijdend gedrag is normaal en voor de meeste jongeren houdt dat op tijdens de vroege volwassenheid.

3.6.2 Familiebanden

De transitieperiode van kindertijd naar volwassenheid brengt veel (stressvolle) veranderingen met zich mee en Helsén (2001, p.16) stelt dat de kwaliteit van gezinsrelaties van cruciaal belang is voor de competentie en het vertrouwen waarmee jongeren dit proces tegemoet treden. Ze noemt dat de rol en invloed van ouders afneemt vanaf het begin van de adolescentie en dat ook de aard en inhoud van relaties verandert. Zowel de ouder als het kind streven naar een meer gelijkwaardige relatie waarbij het kind meer verantwoordelijkheid gaat nemen en zich zelfstandiger kan gedragen. Dit proces, het zoeken naar de balans tussen autonomie en verbondenheid, levert vooral in de vroege adolescentie een toenemend aantal conflicten op. Tegelijkertijd blijft de mate van intimiteit in de relatie tussen ouders en kinderen stabiel of neemt zelfs toe.

Yariv (1999, p.82) noemt dat het joodse leven in de diaspora een belangrijke invloed had op de positie van het kind. In een vijandige buitenwereld werd grote waarde gehecht aan het gezin, dat het voortbestaan van de gemeenschap garandeerde. Kinderen werden een belangrijke bron van nationale trots. Nog altijd projecteren veel ouders op hen de wens voor een beter, veilig en succesvol bestaan en laten veelal geen gelegenheid voorbijgaan te pronken over de prestaties en eigenschappen van hun kind. Een van de gevolgen is dat een kind gebukt kan gaan onder een pakket aan verwachtingen of opgroeit met het gevoel het centrum van de wereld te zijn.

3.6.3 Leeftijdsgenoten

Het sociale netwerk breidt zich verder uit tijdens de adolescentie en het contact met leeftijdsgenoten op school of werk functioneert als nieuw sociaal referentiekader. Het helpt de adolescent bij wat Helsén (2001, p.17) noemt het herdefiniëren van de relatie tot zijn of haar ouders en het ontwikkelen van nieuwe sociale vaardigheden. Anders dan de omgang met gezinsleden kunnen conflicten worden opgelost op een relatief gelijkwaardige, wederkerige manier en de intimiteit in vriendschappen met leeftijdsgenoten van hetzelfde geslacht neemt beduidend toe. Het contact gaat vaak gepaard met een grote sociale druk, maar confirmatie aan groepsnormen blijkt vanaf de middenadolescentie (veertien en vijftien jaar) af te nemen. Waar een jongere aanvankelijk zijn identiteit ontleent aan leeftijdsgenoten en zij hem helpen zich los te maken van ouders komt een jongere vaak in de late adolescentie (vanaf zestien jaar) tot meer authentiek gedrag.

3.6.4 Seksualiteit

De opbloei van de seksualiteit en het ontstaan van romantische relaties beginnen doorgaans vanaf het veertiende jaar en worden vanaf de middenadolescentie meer frequent. De opkomst van de ziekte AIDS in het midden van de jaren tachtig en de constatering dat vele ouders niet voldoende dan wel geschikte seksuele voorlichting gaven, leidde tot het verplicht stellen van seksueel onderwijs in het basis, lager en hoger middelbaar onderwijs. De benadering is medisch-preventief, maar door gebrek aan financieel budget is de uitvoering afhankelijk van lokale omstandigheden. Recent onderzoek (Shtarkshall et al, 2007) wijst uit dat middelbare scholieren hun kennis over seks primair krijgen van leeftijdsgenoten en het Internet. Informatie kan in het eerste geval incompleet of onjuist zijn en is in het tweede geval vaak sensatiebelust. Ouders vormen een volgende bron van informatie, iets dat kan wijzen op dat jongeren makkelijker met hun ouders over seks praten, seks onder adolescenten meer geaccepteerd is en de afstand tussen jongeren en ouders verminderd is.

Ondanks dat homoseksualiteit in Israël als een van de weinige landen in het Midden-Oosten niet illegaal is, blijft homoseksualiteit een taboe. Onderzoek (Whitman, 2007) wijst uit dat Israëlische lesbische, homoseksuele, biseksuele en transgender-jongeren veelal nare, gewelddadige ervaringen op school opdoen, die een negatieve invloed hebben op hun ontwikkeling.

3.6.5 De school

Jongeren brengen een groot deel van hun week door in en rond school. Naast ouders en leeftijdsgenoten zijn leerkrachten en het schoolklimaat van grote invloed op hun houding en zelfvertrouwen. Yariv (1999, p.130) noemt dat de overgang naar de eerste klas meestal vol spanning en enthousiasme tegemoet wordt gezien, terwijl kinderen die wat achter zijn in de emotionele ontwikkeling moeilijkheden kunnen ondervinden. De overstap naar de basisvorming gaat gepaard met vele andere veranderingen in het leven van de leerling. Docenten kunnen door een toenemend ordeprobleem minder begripvol zijn, terwijl leerlingen in de puberteit juist meer behoefte hebben aan emotionele ondersteuning. Ook krijgen leerlingen binnen deze ontwikkelingsfase meer behoefte aan de vrijheid zelf te besluiten wat te doen. Scholieren gaan tijdens de basisvorming ook meer waarde hechten aan prestaties waardoor faalangst, afkijken en spijbelen toeneemt.

Een veilige leeromgeving is niet altijd evident en pesten op school blijkt wereldwijd een groot sociaal probleem (Xin, 2004, p.19-31). Pesten is het herhaald lastigvallen van en door leeftijdsgenoten, een activiteit dat op fysiek, verbaal, sociaal, psychologisch en/of seksueel niveau kan plaatsvinden. Het slachtoffer kent geen eenduidige karakterisering, maar kan of passief of provocatief reageren op zijn angst. Pesten heeft op korte en lange termijn psychische gevolgen voor zowel het slachtoffer als de pestende partij en het is veelal het slachtoffer dat professionele behandeling nodig heeft. Uit onderzoek (Astor, 2002, p.730) blijkt dat geweld op school ook in Israël in toenemende mate een probleem vormt, waarbij schoolverzuim uit angst voor geweld direct gerelateerd is aan het slachtofferschap op school.

3.6.6 Thematiek: adolescentie

De herstructurering van primaire relaties leidt tot de afname van de rol en invloed van ouders en jongeren leren in een gelijkwaardiger relatie meer verantwoordelijkheid te dragen. De groei richting zelfstandigheid leidt veelal tot een toenemend aantal conflicten met ouders waarbij leeftijdsgenoten een belangrijke steun vormen. Het (intieme) contact met leeftijdsgenoten stimuleert de ontwikkeling van nieuwe sociale vaardigheden en leidt in de vroege adolescentie tot confirmatie aan groepsregels en grote sociale druk. Identiteitsproblemen vertonen vaak samenhang met probleemgedrag en door alert te zijn op vormen van externaliserend en internaliserend probleemgedrag kunnen psychosociale problemen sneller opgevangen worden.

Op gebied van seksualiteit blijkt dat jongeren soms incomplete of onjuiste kennis hebben. Er is een indicatie dat jongeren makkelijker met hun ouders over seks praten en seks onder adolescenten meer geaccepteerd is. Homoseksuele jongeren doen veelal nare ervaringen op en geweld *an sich* vormt een toenemend probleem op Israëliische scholen. Onderzoeksresultaten dringen aan op het bijscholen van mentoren en onderwijzers rond preventie en interventie en de transformatie van het schoolklimaat naar een veilige en ondersteunende omgeving.

3.7 Samengevat: de Israëliische identiteit ontrafelt

Ik heb in dit derde hoofdstuk een analyse gemaakt van de Israëliische identiteit en een antwoord gegeven op de vraag welke politieke, sociaal-culturele, levensbeschouwelijke en morele thema's en/of dilemma's relevant is binnen de leefwereld van een Israëliische scholier. Op politiek niveau blijkt dat het waarborgen van bestaansveiligheid en het garanderen van mensenrechten voor een getraumatiseerde, vervolgte bevolkingsgroep aan de basis ligt van de oprichting van de staat. Het eeuwenoude antisemitisme cultiveerde onder zionistische leiders echter een diep wantrouwen en hun oproep tot joodse soevereiniteit bracht een gettocultuur van exclusiviteit en uitsluiting naar Palestina. De overtuiging dat joden binnen een vijandige buitenwereld enkel op zichzelf kunnen vertrouwen werd bevestigd door de Arabische oorlogsvoering. Het leidde tot het afschermen en bewapenen van de gemeenschap en het vereren van militaire macht als middel tot zelfbehoud. Deze belegeringsmentaliteit heeft als inherent risico het zich op basis van angst distantiëren van en/of het zich moreel superieur voelen ten opzichte van de vijand. De voortdurende conflictsituatie en oorlogsdreiging stellen jongeren in grote mate bloot aan geweld, angst, verlies en kwetsbaarheid. Het aangaan van therapeutische activiteiten kan posttraumatische symptomen voorkomen en de vicieuze cirkel van traumatisering en geweld doorbreken.

De oprichting van Israël als joodse staat staat op sociaal-cultureel niveau op gespannen voet met haar multi-etnische en multireligieuze karakter en democratische principes als culturele integratie en pluralisme. Het exclusieve, ethnocentrische bewind leidt tot de marginalisatie en discriminatie van 'andere' Israëliische burgers waarbij de Israëliische Arabieren bovendien als spanninggeleider fungeren

voor interne etnische problematiek. Israël als migratieland betekent dat vele jongeren en/of hun ouders nieuw zijn in het land, een factor dat stress, sociale vervreemding en isolatie met zich mee kan brengen. Het multiculturele perspectief binnen een liberale democratie moest erkenning bieden aan achtergestelde groepen, maar werkte juist ook armoede in de hand.

Het sterke etno-nationale element binnen de joods-Israëlische identiteit staat op levensbeschouwelijk niveau op gespannen voet met de opkomst van een kosmopolitische, seculiere identiteit door globaliseringprocessen. De notie van (en het belang van het voortbestaan van) het joodse volk geeft weinig erkenning aan een alternatieve identiteitsformatie. De notie maakt het Jodendom een particularistische en exclusieve religie en brengt een proces van in- en uitsluiting op gang. De notie van joden als uitverkoren volk is problematisch, omdat het geïnterpreteerd kan worden dat joden een verhoogde status bekleden met exclusieve rechten. Op nationaal niveau kan het cultureel imperialisme, discriminatie en/of xenofobie rechtvaardigen of juist creëren. Het eeuwenoude Europese antisemitisme maakt dat de joods-levensbeschouwelijke identificatie nauw verweven raakte met slachtofferschap en kwetsbaarheid. De jaarlijkse herdenking van de Holocaust en de Polenreis herbergen daarbij het risico dat gevoelens van angst, wantrouwen en/of de minachting gegenereerd worden en het politiek handelen sturen richting onaantastbaarheid door distantiëring, afscherming en bewapening. De sterke identificatie met de slachtofferrol heeft als ander risico dat kritisch zelfonderzoek achterwege blijft en de positie van Israël als schender van mensenrechten gerechtvaardigd wordt in haar strijd om overleving.

4 De formatie van lesprogramma's

4.1 HVO methodiek

Het HVO kent geen standaard lesmodel, maar maakt gebruik van verschillende modellen waaronder het 'leren en ontwerpen' van de Munnik en Vreugdenhil (2001) en het moduleontwikkelingsmodel van Vermeulen voor leerplanontwikkeling in de basisvorming en de tweede fase van het voortgezet onderwijs (1996). Dit laatste model biedt wat Vermeulen (1996, p.199) noemt 'een systematiek van leerinhouden die een inventarisatie van existentiële vragen en themavelden aanbiedt'. Ik heb gekozen dit model te gebruiken, omdat de door mij geanalyseerde problematiek gemakkelijk kan worden verwerkt binnen existentiële domeinen. Ik werk in het komende hoofdstuk deze theoretische achtergrond uit en verwerk de thematiek uit hoofdstuk drie binnen de vier existentiële domeinen en bijbehorende themavelden. De thema's zijn zo verwerkt en toepasbaar voor HVO-lesontwerp.

4.1.1 Theoretische achtergrond

Het doel van het HVO is, zoals ik al eerder heb aangegeven, leerlingen te stimuleren in hun ontwikkeling tot mens door hen op kritische en creatieve manier om te leren gaan met vraagstukken rond waarden en normen. De leefwereld van scholieren bevat elementen van normen, waarden en levensvisies en deze thema's vormen het onderwerp van het onderzoek binnen de HVO-les. Een aantal samenhangende thema's kan verenigd worden in een themaveld, dat verbonden is aan specifieke existentiële vragen binnen een existentieel domein. Vermeulen onderscheidt in het moduleontwikkelingsmodel (1996, p.199) vier existentiële domeinen (het domein van de existentie, het domein rond leven en dood, het domein rond het individuele en het gemeenschappelijke leven en het domein rond de zelfidentiteit) met elk de nadruk op verschillende humanistische postulaten. Het ontwerpproces bestaat uit de volgende stappen (Vermeulen, 1996, p.200):

1. het bestuderen van de existentiële domeinen om vervolgens
2. een domein te kiezen met bijbehorende themavelden
3. het formuleren van doelen en het invullen van de doelenflat (zie bijlagen, model 1)
4. het uitwerken van het themaveld naar een themaplan (zie bijlagen, model 2)
5. het uitwerken van themaplan naar lesontwerp (zie bijlagen, model 3)
6. evaluatie en toetsing.
7. het maken van een reader (zie bijlagen, model 4)

De lessen staan in het teken van de humanistische toetsing van waarden en dat betekent dat uitgezocht moet worden wat onder humaan verstaat wordt binnen de context van het thema en welke humanistische postulaten in het geding zijn. De module-inhoud werkt vanuit belevingen op het microperspectief via vragen op het mesoniveau (gemeenschap) naar het macroperspectief van de samenleving. De afsluiting van de module bestaat uit het evalueren van het proces waarbij de leraar in gesprek met de leerlingen terugkijkt op wat men heeft onderzocht en hoe meningen veranderd zijn. De

toetsingscriteria zijn geformuleerd in eindtermen, die verwijzen naar de doelstelling van de module en het themaveld.

4.1.2 Verantwoording van het moduleontwikkelingsmodel

De geanalyseerde thematiek uit hoofdstuk drie heb ik binnen de categorieën van het model ingedeeld door allereerst de algemene onderwerpen (zoals antisemitisme en zionisme) onder te brengen binnen themavelden, zoals deze door Vermeulen worden genoemd. De meer specifieke onderwerpen (zoals gastarbeiders en de Polenreis) heb ik als lesonderwerp verdeeld onder de gerelateerde thema's. Ik ben vervolgens het materiaal naar eigen inzicht verder gaan verdelen over het model. Vervolgens heb ik de resultaten van de interviews met scholieren uit onze kibboets verwerkt (andere godsdienten) samen met onderwerpen die in nieuws actueel waren (seksuele intimidatie).

Het valt binnen de toepassing van het materiaal op dat de thematiek zich overwegend in het existentiële domein van het individuele en maatschappelijke leven en van de zelfidentiteit bevindt. Dit valt mogelijk te verklaren door de aard van het (literatuur)onderzoek waarbij ik door thematiek binnen de Israëlische samenleving te analyseren, vast heb gesteld welke thematiek actueel is binnen de leefwereld van jongeren. De problematiek rond oorlog en veiligheid op macroniveau is daarbij van grote invloed op het microniveau. Een ander punt is dat ik me vanwege mijn werk met Holocaustoverlevenden voornamelijk bezig houd met psychosociale problematiek en traumatisering. Het kan zijn dat ik binnen het model te veel aandacht opeis voor de psychosociale ontwikkeling van jongeren door bijvoorbeeld de traumatiserende gevolgen van het conflict uit te lichten. Ouders gaven tijdens de interviews aan dat zij het onveilige klaslokaal niet geschikt vinden voor het bespreken van intieme zaken zoals de omgang met verlies en depressie. Zij zien het is als de taak van ouders om het kind psychosociale vaardigheden bij te brengen en psychische spanningen op te vangen.

4.1.3 Het moduleontwikkelingsmodel

Domein 1 de existentie: morele arena: zijn en overleving: intern referentiesysteem: natuur.

Themaveld	Thema	Lesonderwerp
Ecologie	Milieuproblematiek Israël	Luchtvervuiling
		Watergebrek en verwoestijning
	Mondiale risico's	Klimaatverandering
		Uitsterven diersoorten
	Ecologische verantwoordelijkheid	Recycling
		Wat kan ik doen?
		<i>Worst case vs. best case scenario</i>

Domein 2 leven en dood: morele arena: transcendentie: intern referentiesysteem: reproductie.

Themaveld	Thema	Lesonderwerp
Vroegtijdig afscheid	Rouw	Rituelen en tradities Persoonlijk vormgeven aan het afscheid Verdriet en depressie
Zorg	Kwetsbare bevolkingsgroepen	Nieuwe migranten Armoede Ouderen en hun zorg Sudanese vluchtelingen in Israël
Wetenschap en technologie	Gezondheid	Donorcodicil en orgaantransplantatie Euthanasie Genetische manipulatie

Domein 3 het individuele en maatschappelijke leven: morele arena: coöperatie: intern referentiesysteem: de samenleving.

Themaveld	Thema	Les onderwerp
Oorlog en vrede	Geweld	Geweld op school Het perspectief van dader, slachtoffer en omstander Het motief voor en de gevolgen van geweld Het leven in Israël (Zelf)verdediging en bewapening Seksueel geweld en intimidatie (Omgang met) ingrijpende gebeurtenissen Gespannen ouders <i>Angermanagement</i> Zelfmoord en zelfzorg Trauma binnen het collectief narratief
	Het posttraumatisch stress syndroom (PTSS)	De mores van het leger; hiërarchie en discipline Macht en (de omgang met) wapens Faalangst Na het leger: toekomstperspectief Het ontduiken van de dienstplicht; landverrader?
	Dienstplicht	Recht op veiligheid en je onveilig voelen Angst en paniekaanvallen De gevolgen van terreur Wat kan je doen om terreur te voorkomen?
	Terreur	Het perspectief van de ander
	Conflict met de Arabieren	

		Morele vraagstukken (de muur, bezetting)
		Belegeringsmentaliteit: bewapening en gevolgen
		Oorlogsdreiging, angst en kwetsbaarheid
		Gekidnapte soldaten
Mensenrechten	Recht op vrijheid en veiligheid	Verplichtingen naar omgeving en familie
		Religieuze verplichtingen en rechten
		Bestaansonzekerheid
		Verkeer(on)veiligheid
		Vrijheid van meningsuiting
	Recht op verschil: discriminatie en uitsluiting	Xenofobie en discriminatie
		Joden die een beetje anders zijn: ‘zwarte joden’
		Joodse bevoorrechting: de etno-democratie
		Aziatische gastarbeiders: wat is hun verhaal?
		<i>The enemy within</i> : de Arabische buurman
		Multiculturele samenleving
	Economische exploitatie	Gastarbeid en economische vluchtelingen
		Minimum (jeugd)loon
		Armoede
		Geld en macht
Socialisatie	Zionisme	Loyaal aan jezelf, je land of de wereld?
		Patriottisme: ben jij een echte sabra ?
		Nationale mythen onderzocht
		De vroegere leefwereld van je grootouders
		Het ‘minderheidssyndroom’
	Globalisatie	Moderne communicatiemiddelen
		<i>A global village</i> ; intercultureel contact
		Wereldburgerschap
		Mondiale verantwoordelijkheden en (grenzen aan) solidariteit
	Holocaust en antisemitisme	Stilstaan bij het ultieme kwaad: morele lessen
		Het zondebokmechanisme: verleden en heden
		De Polenreis en haar impact
		Hedendaags onrecht
		Echo’s uit het verleden: invloed van Holocaust op hedendaagse beslissingen
Het groepsgebeuren	Consumptiegedrag	Vrijtijdsbesteding, hobby’s
		Tv, computerspellen, Internet
		Illegaal downloaden: juist of niet?
		Drugs- en alcoholgebruik
	Sociale taboes	Homoseksualiteit

Domein 4 zelf identiteit: morele arena: het persoonlijke: intern referentiesysteem; het zelf en het eigen lichaam

Themaveld	Thema	Lesonderwerp	
Levensbeschouwing	Jodendom	Uitverkoren: wat betekent dat voor jou?	
		Exclusieve rechten versus inclusiviteit	
	Andere godsdiensten	Wie gelooft wat?: verschil in overtuiging en tolerantie (Externe of interne bron van) autoriteit; wie beslist? Het volk dat apart woont; isolatie vs. samenwerking	
		Islam Boeddhisme Christendom Hindoeïsme	
Spiritualiteit	Hoe zie jij God? Als ik de wereld zou regeren dan zou ik.... ? Secularisatie en globalisering; alternatieve bronnen van zingeving?		
Sociale identiteit	Etnische achtergrond	Stamboom: waar kom jij vandaan? Familietradities en -waarden Overall en nergens: joodse mobiliteit Nieuw of veteraan? Culturele verschillen	
		Jeugdsubcultuur	De MTV generatie? <i>Peerpressure</i> Imago en werkelijkheid Merkkleding
			Schoolcultuur
	Persoonlijke identiteit	Eigenwaarde	Passies, interesses en talenten Toekomstperspectief en dromen Heimwee na migratie Uiterlijk Zelfbeeld en zelfvertrouwen (Traditionele) genderpatronen
			Seksualiteit

		Liefde en seks
		Ongewenste zwangerschap en abortus
		Zelfbevrediging
		Je veranderende lichaam
		Ze bedoelde ja: gedwongen seks
Persoonlijke relaties	Vriendschap	Een echte vriend is....?
		Afscheid
		Vriendschap op het Internet: facebook, chatboxen etc.
	Verliefdheid	Jaloezie
		'Verboden liefde': inter-religieuze en inter-etnische relaties
		Vlinders en in de war
	Familie	Bemoeizucht en verplichtingen
		Stress na migratie
		Zelfstandig worden
		Eigen baas?: ruzie en conflict

4.1.4 Aandachtspunten binnen het lesontwerp

Het is belangrijk dat scholieren tijdens de les daadwerkelijk onderzoek doen, zelf vraagstukken uitzoeken en ervaringen opdoen. Een belangrijk toetsingscriterium is de participatie in dialoog, iets dat tijdens de module getoetst kan worden door huiswerkopdrachten en actieve deelname aan gesprekken. Om de participatie te bevorderen is het van belang werkvormen aan te bieden die gebruik maken van drie communicatiekanalen. Door zowel het horen, zien als het voelen aan te spreken, kan elke leerling zich op zo een wijze verbinden met de leerstof die voor hem het prettigst is. De toegepaste werkvormen stimuleren de ontwikkeling van sociale, creatieve, communicatieve en reflectieve vaardigheden door scholieren aan te zetten tot informatieverzameling en ordening, het zich uiten in dialoog, reflecterende en evaluerende activiteiten. Het doen van onderzoek is altijd ook zelfonderzoek en het wordt van leerlingen (en in bepaalde mate ook van de leraar) verwacht dat zij bereid zijn te reflecteren op het eigen handelen, hun levensovertuiging te expliciteren en te beargumenteren en actief deel te nemen binnen de wederkerige, wederzijdse vorming. Teksten vormen geen vast cognitief, maar het exemplarische uitgangspunt voor het onderzoek. De eerste les binnen het themaplan onderzoekt het thema op microniveau. De humanistische postulaten gelijkheid, vrijheid en verbondenheid zijn in het geding. De tweede les belicht het thema op mesoniveau en het onderwijsmateriaal haakt in op hoe het thema door de groep beleefd wordt. De postulaten gelijkheid, verbondenheid, redelijkheid en natuurlijkheid zijn in het geding. Het onderwijsmateriaal binnen de derde les stimuleert de reflectie op macroniveau en heeft betrekking op de postulatenikbaarheid, bestaan, toevalligheid, volledigheid en dynamiek (Vermeulen, 1996, p.172-217).

4.2 Leerlijnen

Idealiter wordt het HVO doorlopend aangeboden en een leerlijn geeft aan hoe een leerling van het beginniveau tot het examenniveau kan worden begeleidt. Leerlijnen stellen leerlingen in staat een diepgaand groeiproces door te maken, omdat nieuwe kennis, inzicht en ervaringen worden toegevoegd aan al opgedane kennis. Het HVO vindt daarbij plaats in cycli en elk schooljaar krijgt vorm op basis van een jaarplan.

4.2.1 Het jaarplan

Het HVO wordt op ongeveer een derde van de Nederlandse basisscholen aangeboden en aangezien leerlingen vrijwillig kunnen kiezen voor het vak is de HVO-klas vaak samengesteld uit leerlingen uit verschillende bestaande klassen. De introductie vergt dan niet alleen een kennismaking met het vak, maar ook met elkaar. Wanneer het vak nieuw is, wordt de inleiding in het humanistische gedachtegoed gevolgd door een inventarisatie van actuele thema's en themavelden gevolgd door een korte inleiding op het themaveld. Het jaarplan bestaat naast deze inleiding uit, verspreid over de beschikbare tijd, uitgewerkte modules (in de basisvorming spreekt men van domeinen en binnen het VWO en gymnasium van themablokken). De modules bevatten themavelden met bijbehorende thema's die de leraar dat jaar wil behandelen. Een jaarplan is afgestemd op het intellectuele en emotionele niveau en vermogens, morele ontwikkeling en het interessegebied van de leeftijdsgroep en de eisen en verwachtingen van de docent en het schoolbestuur. Ik heb binnen de bijlagen een voorbeeld van een jaarplan voor het lager en hoger middelbaar onderwijs opgenomen.

4.2.2 Het basisonderwijs

De basisschoolperiode maakt dat het leren voor het eerst door het onderwijssysteem wordt bepaald en kinderen door het benoemen van verschillen en het toetsen van gedrag en prestaties vergeleken worden met leeftijdsgenoten. Zonneveld (2007, p.71) noemt op basis van inzichten in ontwikkelingsfasen (Delfos, 1999) dat voor kinderen van zes tot negen jaar het vermogen tot abstract denken toeneemt en zij leren gedachten en gevoelens te verwoorden. Het kind begint te begrijpen welke rol mensen om hem heen vervullen en het contact met de leerkracht wordt erg belangrijk. De sociale en fysieke omgeving breidt zich uit en kinderen worden, door het toenemende begrip voor de behoeften van anderen, meer coöperatief. Een kind begrijpt dat een verhaal meerdere kanten kent en regels worden niet langer als absoluut beschouwd. Het negende tot het twaalfde jaar wordt gekenmerkt door steeds subtieler taalgebruik en verdieping in het denken. De zoektocht naar de sociale identiteit staat centraal. Door inzicht in en het aannemen van gangbare ideologische en maatschappelijke standpunten, richt het kind zich op het vergaren van de goedkeuring van anderen, vooral leeftijdsgenoten. Men wil er graag bij horen en pesten komt veel voor. Meisjes maken een groeispurt door rond het elfde jaar, jongens rond hun dertiende. Stemningswisselingen en niet goed weten waar je bij hoort, kunnen een gevolg zijn van deze hormonale veranderingen. De meisjes zijn meer gericht

op hun vriendschap met enkele goede vriendinnen en het in vertrouwen delen van emotionele gebeurtenissen. Jongens verkeren vaker in groepsverband en hebben de behoefte zich te meten. De afstand tussen de seksen is nu het grootst, maar de nieuwsgierigheid naar seksualiteit neemt toe. Seksuele voorlichting is belangrijk, omdat vanaf die leeftijd misbruik vaker begint voor te komen.

Binnen de Israëliëse context geldt voor kinderen op de basisschool dat zij ze de veilige, beschermde omgeving van de kleuterschool verlaten en zich in toenemende mate bewust worden van de gevaren en spanning in de gemeenschap en samenleving. De herdenking van de Holocaust vindt jaarlijks plaats en ook via de media krijgt het kind veel informatie over oorlogsvoering en dreiging. Het HVO geeft de mogelijkheid spanningen te kanaliseren en kan een begin maken scholieren grip te laten krijgen op de complexiteit van het conflict en haar levensbeschouwelijke en politieke achtergronden. Uit hoofdstuk vijf blijkt dat geweld in toenemende mate een probleem vormt binnen Israëliëse scholen waardoor kinderen, zowel pestend als gepest wordend, de school als onveilig kunnen ervaren.

Ik heb vier basisschoolkinderen (in de leeftijd van acht tot elf jaar) uit onze kibboets geïnterviewd en hen gevraagd aan te geven welke thema's hen binnen het model aanspreken. De kinderen gaven alle vier aan dat zij in het bijzonder geïnteresseerd zijn in hun etnische achtergrond en familiegeschiedenis, waar hun familie en dus zij vandaan komen. Ook kwam naar voren dat onderzoek naar talenten, interesses en toekomstdromen hen erg aansprak. Het blijkt dat zij geïnteresseerd zijn in het leren kennen van hun persoonlijke en familie achtergrond waardoor het mijn inziens belangrijk is veel aandacht te besteden aan thematiek op microniveau. Twee meisjes gaven aan geïnteresseerd te zijn in milieuproblematiek en de zorg voor ouderen als onderdeel van kwetsbare bevolkingsgroepen, terwijl een jongen zou willen praten over prestatiedruk en het klimaat op school. De vierde jongen was verder weinig spraakzaam over interessevelden. Themavelden als de persoonlijke identiteit (eigenwaarde en seksualiteit voor de hoogste klassen), persoonlijke relaties (vriendschap, verliefdheid) en sociale identiteit (schoolcultuur, jeugdsubcultuur, etnische achtergrond) kunnen worden aangesproken. Ook het themaveld socialisatie (zionisme, globalisatie en Holocaust) kunnen, mits goed op de emotionele ontvankelijkheid van de leeftijdscategorie afgesteld, besproken worden.

4.2.3 Het lager middelbaar onderwijs (basisvorming).

Voor de basisvorming geldt dat de kerndoelen van het HVO verwijzen naar de centrale doelstelling (Vermeulen, 1996, p.224) en ik heb deze kerndoelen opgenomen in de bijlagen. Voor de leerlingen in de leeftijdscategorie van twaalf tot veertien jaar (vroeg adolescentie) geldt dat zij binnen het losmakingproces al experimenterende oefenen met zelfstandigheid en het dragen van verantwoordelijkheid. Dit stadium van individuatie door het verleggen van grenzen gaat gepaard met

een toenemend aantal conflicten met ouders en gezagdragers waarbij het verschil met ouders wordt benadrukt. Het (intieme) contact met leeftijdsgenoten geeft sociale steun met als gevolg dat het losmakingproces gepaard gaat met een (voorlopige) sterke confirmatie aan groepsnormen. Het verlangen naar autonomie tegenover de behoefte aan zekerheid en de druk om aan verwachtingen van de groep te voldoen, kan spanning op leveren. De vorming van de identiteit is van belang en ook hier speelt het contact met leeftijdsgenoten een belangrijke rol (Zonneveld, 2007, p.111). In de vroege adolescentie maakt het lichaam grote veranderingen door en treedt de seksualiteit, samen met verliefdheid en romantische fantasieën, op de voorgrond. Het is onduidelijk of jongeren volledige en juiste kennis hebben over (veilige) seks. Aansluitend lijkt het mij van belang om binnen de basisvorming aandacht te besteden aan bovenstaande thematiek zoals dit binnen het domein van de zelfidentiteit naar voren komt binnen de themavelden van persoonlijke relaties (vriendschap, verliefdheid en ouders) en de persoonlijke identiteit (eigenwaarde, seksualiteit). Aandacht voor de identiteitsvorming kan opgevangen worden door het themaveld sociale identiteit (etnische achtergrond, jeugdsubcultuur, schoolcultuur).

De leerlingen binnen de basisvorming hebben de overstap van het basisonderwijs naar de middelbare school gemaakt, een verandering die met angst, enthousiasme, vertrouwen en/of spanning tegemoet kan zijn gezien of is ondergaan. De middelbare school is vaak verder van huis, grootschaliger en kan met haar beroep op zelfstandig studeren en de aanwezigheid van vele oudere studenten een intimiderende invloed hebben op scholieren. Voor de basisvorming binnen het Israëliëse onderwijssysteem geldt in het bijzonder dat geweld een groot probleem vormt. In mijn gesprekken met ouders blijkt dat zij geweld als een groot probleem zien, terwijl kinderen geweld lijken te hebben aanvaardt als onderdeel van het schoolklimaat. Ondanks dat het onderwerp binnen de school regelmatig wordt aangekaart zien ouders niet de gewenste resultaten. Ik zou aandacht besteden aan het thema geweld (themaveld oorlog en vrede, derde domein) door bijvoorbeeld de oorzaken en (traumatiserende) gevolgen van geweld voor de verschillende partijen en individuen te analyseren en scholieren in het kader van zelfzorg bewust te maken van copingstrategieën.

Een ander aspect is dat de leeftijdsgroep door moderne communicatiemiddelen bloot staat aan een overvloed aan informatie, 'volwassen zaken' zoals geweld en seks, intercultureel contact en mondiale bewustwording. Een ouder noemt in een interview dat ze denkt dat haar kinderen zich van veel meer dingen bewust zijn dan dat zij als volwassene weet. De verslaggeving in de media van het conflict met de Palestijnen stelt deze jongeren bloot aan de psychische druk en traumatische gevolgen van een oorlogssituatie. Tegelijkertijd zijn ze in toenemende mate in staat het conflict op een meer complexe wijze te doordenken en door inlevingsvermogen verschillende standpunten in te nemen. Het vermogen tot abstract denken maakt dat pubers gaan filosoferen en meer inzicht krijgen in sociale conventies. Hun mening in discussies is vaak heftig (Zonneveld, 2007, p.112). Ik acht het noodzakelijk aandacht te besteden aan het thema van het conflict met de Arabieren (derde domein, themaveld oorlog en vrede) zodat de oorzaken en (traumatiserende) gevolgen van het conflict voor

verschillende partijen en individuen kunnen worden onderzocht. Ik acht het binnen hetzelfde domein van belang aandacht te besteden aan het thema globalisatie binnen het themaveld socialisatie, dit om jongeren te begeleiden binnen een steeds kleiner wordende wereld.

Het nationale curriculum voor de basisvorming schrijft voor dat leerlingen in deze fase het zogenaamde *shorashiem* of *roots*-project uitvoeren, waarbij leerlingen door het interviewen van grootouders onderzoek doen naar de herkomst en achtergrond van hun familie. De herdenking van de Holocaust vindt plaats in april en ondanks dat leerlingen in de basisvorming nog te jong zijn voor de Polenreis krijgen zij door media-aandacht en het curriculum de nodige historische kennis en bewustzijn. Ik acht het aansluitend van groot belang om binnen het derde domein het thema Holocaust te bespreken, net als de etnische achtergrond en de schoolcultuur binnen het themaveld sociale identiteit van het vierde domein. Los van deze specifieke thema's voor het hoger middelbaar onderwijs, acht ik de toepassing van overige thema's uit het model optioneel binnen de basisvorming. De thema's die ik niet behandeld heb in de bovenstaande paragraaf acht ik relevant, maar minder essentieel dan de thema's die ik heb genoemd.

Ik heb een drietal kinderen geïnterviewd in deze leeftijdsklasse en het blijkt dat hun interesse uitgaat naar andere culturen en godsdiensten, iets dat nauwelijks binnen het standaard curriculum is opgenomen. Een meisje noemde dat ze graag wil leren over hoe 'mensen aan de andere kant van de wereld leven' en hoe hun levenswijze verschilt of juist overeenkomt. Dit kan worden opgevangen door binnen het themaveld levensbeschouwing (vierde domein) aandacht te besteden aan het Jodendom en andere godsdiensten en bijbehorende culturele tradities. Een jongen gaf aan te willen leren over filosofische stromingen en ethische vraagstukken zoals deze rond de vrijheid van meningsuiting, orgaantransplantaties en genetische manipulatie regelmatig in het nieuws zijn. De laatste twee thema's kunnen worden opgevangen door binnen het themaveld wetenschap en technologie (tweede domein) aandacht te besteden aan de ethische vraagstukken die gepaard gaan met gezondheid en gezondheidszorg. Het themaveld mensenrechten (derde domein) biedt de mogelijkheid om de ethische rechten en plichten van de mens te onderzoeken. Tot slot gaf een meisje interesse in dezelfde thematiek aan als de geïnterviewden van de basisschool.

4.2.5 Het hoger middelbaar onderwijs

De leerlingen in de laatste fase van het middelbaar onderwijs bevinden zich in de late adolescentie en voor deze leeftijdscategorie (15 tot 18 jaar) geldt dat zij zich, na zich eerst geconformeerd te hebben aan leeftijdsgenoten, nu meer gaan onderscheiden. De verhouding tot volwassenen kenmerkt zich door meer gelijkwaardigheid en intieme en diepgaande relaties met leeftijdsgenoten worden gevormd. Het gedrag van de leerlingen kenmerkt zich door meer zelfstandigheid. De opstandigheid en ordeproblemen van de basisvorming nemen af. Met een hoger abstract denkniveau en met toenemende

maatschappelijke verantwoordelijkheden zou ik binnen het themaveld mensenrechten (derde domein) thema's als recht op veiligheid, recht op verschil en economische exploitatie behandelen. Met betrekking tot mondiale bewustwording en het doordenken van levensbeschouwelijke en filosofische kaders wil ik voortborduren op wat ik over het themaveld levensbeschouwing (vierde domein) in de basisvorming heb geschreven.

Het geldt voor het Israëliëse onderwijssysteem dat het vak *civics* in deze fase van het onderwijs wordt geïntroduceerd, iets dat een kritisch onderzoek van het Jodendom (themaveld levensbeschouwing binnen het vierde domein) en het zionisme (themaveld socialisatie binnen het derde domein) relevant maakt. Uit interviews met ouders blijkt dat zij afhankelijk van hun politieke religieuze identificatie een kritisch onderzoek of juist de overdracht van bestaande zionistische waarden behartigen. Een deel van de leerlingen reist naar Polen, iets dat een kritisch onderzoek van de Holocaust (themaveld socialisatie, derde domein) hernieuwt belang geeft.

Ik heb drie meisjes en een jongen in deze leeftijdsklasse gesproken en zij gaven aan dat de komende dienstplicht hen bezig houdt (themaveld oorlog en vrede, derde domein). Het betreft twee en drie jaar van hun leven en zij willen spreken over verwachtingen, angsten en toekomstdromen voor en na het leger. De vraag kwam op naar waar hun idealen en wensen liggen voor de toekomst en interesses en talenten. Of zoals een meisje het verwoordde: "Ik ben nu zeventien en na het leger kan ik doen wat ik wil. Nu ik er over nadenk, weet ik eigenlijk niet goed wat dat is." Het lijkt me verstandig persoonlijke interesses en toekomstwensen (persoonlijke identiteit, vierde domein) te onderzoeken om jongeren te begeleiden bij het op authentieke wijze kiezen en vormgeven van studie- en werkomstandigheden binnen het volwassen bestaan. Ook blijkt dat vragen rond het opbouwen van gezonde relaties, familiebanden en vriendschappen en inzicht in de familieachtergrond, tradities en waarden hen bezig houdt. Dit kan opgevangen worden met het themaveld persoonlijke relaties binnen het vierde domein.

4.3 Het HVO binnen het Israëliëse schoolsysteem

Zoals ik in hoofdstuk twee heb aangegeven, draagt het standaardcurriculum en het informele onderwijs een scala aan sociaal-politieke boodschappen die de nationalistische joods-Israëliëse identiteit diep binnen het collectieve bewustzijn wortelt. Het onderwijssysteem, ontstaan binnen en vormgegeven door bijbehorende ideologische en religieuze zingevingkaders, bevindt zich daarmee in hetzelfde spanningsveld als de rest van de samenleving. Het beweegt zich voortdurend tussen een exclusieve, nationalistische oriëntatie enerzijds en universele, humanistische waarden anderzijds. Het HVO en de kritisch democratische variant van burgerschapsvorming die het voorstaat, staan op gespannen voet met de ethnocentrische beleidsvoering van de staat Israël. De ethnocentrische oriëntatie,

gericht is op het (onder)scheiden van bevolkingsgroepen en met interne joodse solidariteit en belangen als hoge prioriteit, biedt weinig ruimte voor een inclusieve, pluriforme identiteit.

Kritisch democratisch burgerschapsvorming verwijst naar actieve deelname en betrokkenheid van alle burgers, zowel op nationaal als interpersoonlijk niveau. Het streeft op basis van kosmopolitisch burgerschap naar *empowering humanity*, collectieve emancipatie door ongelijkheid te bestrijden en elke wereldburger de mogelijkheid tot persoonlijke ontwikkeling te bieden (Veugelers p.110). Het concept richt zich op persoonlijk niveau naar het streven van menselijke waardigheid en zelfbeschikking, op interpersoonlijk niveau naar solidariteit en verantwoordelijkheid en op sociaal-politiek niveau naar gelijkwaardigheid en diversiteit. Het inclusiviteitsbeginsel vertegenwoordigt binnen de Israëlische context op religieus niveau het risico van het verdwijnen van het Jodendom door assimilatie. Op nationaal niveau stuit het concept op de angst en de overtuiging dat Israël, zodra de verdediging iets verzwakt, op ideologisch en militair niveau volledig onder de voet wordt gelopen. De keuze tussen joodse en universele belangen wordt binnen de traditionele joodse visie gezien als een of situatie, iets dat door postzionistische afwijzing van elk religieus belang of overtuiging wordt bevestigd.

Het openbare schoolsysteem behartigt etnisch nationale belangen en ik betwijfel of scholen geïnteresseerd zijn in een voortdurende waardeontwikkeling en actieve en creatieve constructie van normen zoals binnen het HVO gangbaar is. Het land bestaat bij de gratie van de toewijding aan en identificatie met de zionistische overtuiging. Ik verwacht dat scholen wel geïnteresseerd zijn in programma's die zich op het geestelijke welzijn en identiteitsvorming richten en kinderen helpen om te gaan met de grote mentale druk en tal van stressfactoren die gepaard gaan met het leven binnen de Israëlische samenleving. Ook verwacht ik dat er vanwege interne problematiek rond geweld en migranten belangstelling zal zijn voor lesprogramma's die zich richten op het (inter)persoonlijk functioneren van leerlingen. Een kritisch onderzoek op een macroniveau kan zo vermeden worden.

Een volgend punt is dat het schoolsysteem, zoals de samenleving, volledig is verzuild en elke niet-joodse gemeenschap of 'sector' haar eigen aparte scholengemeenschap heeft. De multiculturele samenleving bracht erkenning voor de verschillende etnisch culturele groeperingen binnen de grenzen van de joodse gemeenschap, maar leidde niet tot volledige legitimatie en deelname voor alle inwoners van de staat. Deze gefragmenteerde samenleving leidt ertoe dat scholieren nauwelijks contact hebben met en inzicht hebben in de leefwereld van de 'gemarginaliseerde Israëliër'. Ze leren niet omgaan met de daadwerkelijke diversiteit vanwege de 'selectieve multiculturele samenleving'.

Een ander punt is dat leerlingen opgroeien in een regio waar eeuwenlang door middel van (heilige) oorlogen is gestreden om territorium en bevolkingsgroepen volledig uit elkaar zijn gedreven door aanhoudend conflict. Deze historische achtergrond cultiveert een overtuiging dat oorlogsvoering eigen is aan de aard van de mens en onvermijdelijk binnen een natuurlijk proces van groepsvorming en loyaliteit. Het HVO, als West-Europese onderwijsmodel, vertegenwoordigt het humanistische principe van menselijke verbondenheid met oorlog als het ultieme misverstaan tussen volkeren. Het

verschil in referentiekader kan tot gevolg hebben dat de humanistische missie tot internationale solidariteit binnen de Israëlische context op cynisme stuit. Enkele ouders noemden in het interview dat de opzet van het onderwijs erg idealistisch klinkt en waarschijnlijk geschikt binnen de context van het Westen. Het leven in Israël gaat gepaard met zoveel stressfactoren dat overleven de algemene modus vormt en waardeontwikkeling een vreemd soort luxe lijkt.

Binnen het Israëlische onderwijssysteem bestaat wel degelijk aandacht voor waardeontwikkeling. Elke openbare school biedt burgerschapsvorming en probeert binnen het formele en informele onderwijs een prettig schoolklimaat te creëren gebaseerd op goede, respectvolle omgangsvormen. Ook kunnen externe organisaties worden aangesproken die onderwijs rond co-existentie en democratische waarden aanbieden. Deze initiatieven leggen de nadruk op de scholier als burger, handelend binnen de samenleving waardoor deze lesactiviteiten zich voornamelijk afspelen binnen het derde existentiële domein (individu en samenleving). Het is mijn inziens de meerwaarde van het HVO dat het naast existentiële vragen rond het individu en de samenleving, juist ook vraagstukken behandelt binnen het domein van de zelfidentiteit, natuur en transcendentie. De lesprogramma's stimuleren zo de morele en levensbeschouwelijke ontwikkeling door het bestaan op zowel het micro-, meso als het macroniveau onder de loep te nemen, binnen verschillende existentiële domeinen.

4.4 Samengevat: de formatie van lesprogramma's

In dit hoofdstuk heb ik de onderzoeksvraag beantwoord op welke wijze relevante politieke, sociaal-culturele, levensbeschouwelijke en morele thema's en/ of dilemma's op constructieve wijze toegepast kunnen worden binnen een lesprogramma. Het moduleontwikkelingsmodel van Vermeulen geeft een inventarisatie van existentiële vragen en themavelden en ik heb de geanalyseerde thematiek van hoofdstuk drie binnen dit model verwerkt. De aard van het onderzoek en mijn persoonlijke achtergrond kunnen een verklaring geven voor de specifieke verdeling, iets dat ik heb proberen te balanceren met de resultaten van de interviews met scholieren. Het is binnen een lesprogramma in het bijzonder van belang dat de scholier daadwerkelijk ervaringen opdoet, iets dat door gebruik van specifieke werkvormen gestimuleerd kan worden. Het wordt van leerlingen (en in bepaalde mate ook van de leraar) verwacht dat zij actief deelnemen binnen wederkerige, wederzijdse vorming.

Een jaarplan geeft binnen een leerlijn structuur aan een specifiek jaar en moet natuurlijk goed afgestemd zijn op de intellectuele en emotionele voorwaarden van de leeftijdsgroep. Uit interviews met basisschoolkinderen blijkt dat zij in het bijzonder geïnteresseerd zijn in hun persoonlijke en familieachtergrond, iets waardoor onderwijsprogramma's naar mijn idee vooral gericht moeten zijn op het onderzoeken van het zelf en de eigen vertrouwde wereld. Tegelijkertijd krijgen kinderen binnen de Israëlische context voortdurend informatie over (militaire) spanningen in de samenleving en het HVO geeft de mogelijkheid spanningen bespreekbaar te maken. Ook kan een begin worden gemaakt scholieren grip te laten krijgen op de complexiteit van het conflict en haar levensbeschouwelijke en

politieke achtergronden. Uit mijn interviews met kinderen uit de basisvorming blijkt dat zij geïnteresseerd zijn in andere godsdiensten en culturen en in filosofische vraagstukken. Deze leerlingen zijn net als de scholieren in het hoger middelbaar onderwijs in toenemende mate in staat het conflict op een meer complexe wijze te doordenken en door toenemend inlevingsvermogen verschillende standpunten in te nemen. Voor de Israëliëse context geldt dat geweld een groot probleem vormt waarbij de schoolomgeving voor een toenemend aantal leerlingen onveilig is. Uit mijn interviews met leerlingen uit het hoger middelbaar onderwijs blijkt dat de opkomende dienstplicht en vragen rond toekomstige studie en werk hen bezighouden. Zij bleken ook geïnteresseerd in vragen rond gezonde relaties, familiebanden en vriendschappen.

De toepassing van het HVO binnen het Israëliëse schoolsysteem kan problematisch zijn in de zin dat het botst met de ethnocentrische beleidsvoering van de staat. Het humanistische inclusiviteitsprincipe stuit op de exclusieve grenzen van joodse solidariteit en belangen en het openbare schoolsysteem behartigt deze etnisch nationale belangen. Ik verwacht dat scholen wel geïnteresseerd zullen zijn in programma's die zich op het geestelijke welzijn richten en kinderen helpen om te gaan met het tal van stressfactoren die gepaard gaan met het leven binnen de Israëliëse samenleving. Ook verwacht ik dat er belangstelling zal zijn voor lesprogramma's die zich richten op het functioneren van leerlingen op (inter)persoonlijk en interpersoonlijk niveau, dit om amoreel gedrag bij te schaven. Tot slot is er het probleem dat jongeren binnen verzuilde en 'selectieve multiculturele samenleving' nauwelijks contact hebben met de 'gemarginaliseerde Israëliër'. De humanistische missie tot menselijke solidariteit kan binnen het land en haar geschiedenis van decennialang conflict op cynisme stuiten.

5 De Israëlische klas en haar cultuur

5.1 De Israëlische schoolsituatie

De Israëlische pedagoog en onderwijsdeskundige Yariv (1999) typeert in zijn boek rond ordehandhaving het vak van onderwijzer binnen het Israëlische schoolsysteem als een veeleisend beroep. De leraar moet tijdens een intensief uur de lesstof overdragen, is verantwoordelijk voor het gedrag van veertig kinderen en dient tegelijkertijd een unieke verstandhouding op te bouwen met ieder van hen. Zijn optreden wordt voortdurend onderzocht en uitgetest door leerlingen, die problematisch gedrag kunnen vertonen. Ik benoem verschillende factoren die van invloed zijn op het gedrag om vervolgens didactische oplossingen te benoemen.

5.1.1 Factoren van invloed op het gedrag van scholieren

De wereld en het gedrag van leerlingen en hun positie binnen de school zijn onderhevig aan verschillende factoren en Yariv (1999, p.80-82) noemt dat de historische achtergrond van het joodse volk op twee punten van invloed is op het schoolklimaat. Hij noemt dat de joodse diaspora binnen de Israëlische context geleid heeft tot een gotspementaliteit dat zich kenmerkt door assertief tot brutaal en onbeschoft gedrag. Zo blijkt dat een laag percentage Israëliërs zich als verlegen typeert of schaamte voelt en velen van hen deinzen niet terug voor contact met vreemden, autoriteit of kritiek. Een Israëliër zou zijn hart op de tong hebben en het leuk vinden om in het centrum van de belangstelling te staan. De diaspora leidde er in de tweede plaats toe dat de joodse gemeenschap zich in een vijandige buitenwereld naar binnen richtte en het kind een belangrijke bron werd van nationale trots. Een van de gevolgen kan zijn dat een kind gebukt gaat onder een pakket aan verwachtingen en opgroeit met het gevoel het centrum van de wereld te zijn.

Al jaren verbaas ik mij over de opvoeding en het gedrag van twee tieners in mijn uitgebreide Israëlische familie. De ouders van de twee jongens, nu twaalf en zestien jaar oud, behandelen hen alsof zij het centrum van de wereld zijn. Elke wens wordt vrijwel direct ingewilligd zonder dat er enige verwachting of verplichting tegenover staat. De gevolgen zijn, mijn inziens, desastreus. De jongens zijn door en door verwend, egoïstisch en gedragen zich bovendien respectloos tegenover volwassenen. De ouders proberen het gedrag nu bij te sturen, maar nemen het meestal voor hen op. Het lijkt te laat. Een verzoek om medewerking wordt genegeerd of ze krijgen een grote mond. De kinderen doen uiteindelijk wat ze willen, volkomen blind voor de positie van anderen. Een Nederlandse collega die al jaren in Israël woont, deelt mijn verontwaardiging, maar zij noemt dat zij er iets van is gaan begrijpen. In de jaren van de *Intifada* vielen er zoveel burgerslachtoffers dat ze als moeder angstig werd haar kinderen te verliezen. Het gevolg was dat ze haar kinderen meer ging verwennen en dingen toe ging staan, die ze voorheen, met haar Nederlandse achtergrond, nooit zou hebben gedoogt.

De leefwereld van jongeren is in de laatste decennia van de twintigste eeuw verregaand veranderd en beïnvloed door moderne technologische ontwikkelingen. Yariv (1999, p.19-29) beschrijft in zijn boek dat kinderen ondermeer door de mobiele telefoon en de magnetron minder afhankelijk zijn van de aanwezigheid van een volwassene. Door het stijgende aantal werkende moeders worden kinderen meer en op jongere leeftijd alleen gelaten (zogenaamde 'sleutelkinderen'). De televisie of de computer vervangt veelal het contact met de ouder en krijgt een 'opvoedende' rol. Deze moderne communicatieapparatuur overspoelt kinderen met informatie, die zich, door de blootstelling aan 'zaken van volwassenen', uiterst bewust zijn van (gewelddadige) gebeurtenissen in de wereld. De leraar krijgt te maken met kinderen die vroeg wijs en mede door de verminderde aanwezigheid van ouders, vroegtijdig zelfstandig zijn. Een andere factor is dat ouders minder gezag over hun kinderen hebben en kinderen zich op hun beurt in toenemende mate bewust zijn van hun rechten. De voormalige kloof tussen de oudere en de jongere generatie heeft plaats gemaakt voor een meer gelijkwaardige verhouding waarbij kinderen mondig zijn en inspraak eisen. Een andere factor is dat leerlingen door de opkomst van moderne media met gemak bericht kunnen geven van hun leefomgeving, iets dat de muren van de school steeds meer transparant maakt.

De Israëliëse klas wordt tevens beïnvloed door een aantal factoren die ik in hoofdstuk drie heb uitgelicht. Het gewelddadige conflict en de oorlogsdreiging hebben verregaande psychische gevolgen voor de Israëliëse bevolking en Milgram (2004, p.146) noemt dat Israëliëse burgers of al getraumatiseerd zijn door een vorm van geweld of een traumatische ervaring proberen te voorkomen. Onderzoek (Corner en Kendall, 2007) toont aan dat kinderen na zowel directe als indirecte blootstelling aan een terroristische aanslag verhoogde niveaus vertonen van posttraumatische stress, verlatingsangst en/of andere symptomen. Het begrip en de steun van de naaste familie en de gemeenschap vermindert de angst en gedragsstoornissen die hiermee gepaard gaan, maar deze steun is niet altijd voor handen. Het is onduidelijk welke invloed de dreiging en media-aandacht hebben op de ontwikkeling van het kind, maar de verhoogde stressniveaus leiden tot zowel internaliserende als externaliserende vormen van probleemgedrag. Een ander gegeven is dat veel kinderen of zelf migrant zijn of opgroeien in een migrantengezin. Dit kan eventueel gepaard gaat met een taalachterstand, heimwee, onzekerheid over de toekomst en een slechte economische situatie. Etnische spanningen in het klaslokaal kunnen volgens Yariv (1999, p.137) gewijd worden aan slechte begeleiding van integratieprocessen op nationaal niveau. Ook is er een toenemend aantal kinderen dat opgroeit met gescheiden ouders of binnen een eenoudergezin en/of door toenemende sociaaleconomische tegenstellingen opgroeit in armoede. Deze situaties kunnen emotionele spanning met zich meebrengen en de mentale druk kan gedrags- en/of aanpassingsproblemen veroorzaken (Yariv, 1999, p.134-137).

Geweld, door Milgram (2004, p.130) gedefinieerd als handelingen die van nature antisociaal en crimineel zijn en zich richten op het schaden van personen en/of het bezit van individuen, gemeenschap of de samenleving als geheel, heeft ook op andere wijze een grote invloed op de leefwereld van jongeren. Veel kinderen en jongeren brengen een groot aantal uren door voor de

televisie en onderzoek (Anderson, 2003) wijst uit dat media (televisie, film, videospelletjes en muziek) een grote hoeveelheid geweld bevat. Geweld in de media leidt onder jongeren, zowel op korte als lange termijn, tot een toename in fysiek en verbaal agressief gedrag, agressieve gedachten en agressieve emoties. De mate van invloed is afhankelijk van karaktereigenschappen van de kijker, de sociale omgeving en media-inhoud, doch het onderzoek geeft aan dat niemand geheel immuun is. Onderzoek (Sherer en Karnieli-Miller, 2004) naar agressie en geweld onder joodse en Arabische jongeren in Israël laat zien dat Arabische onderwijzers en ouders meer agressie vertonen dan hun joodse tegenhangers. Ondanks het feit dat Arabische jongeren met deze houding instemmen en deze rechtvaardigen, blijkt de joodse jeugd - jongens in het bijzonder - meer agressief en gewelddadig.

Een groot nationaal onderzoek naar geweld op school (Benvenishti, Astor en Zeira 1998, p.143) wijst uit dat de meerderheid van leerlingen geweld op school als een serieus probleem ziet. Meer dan de helft van de geïnterviewden noemt dat verbale beledigingen en vervloekingen dagelijks voorkomen en meer dan de helft van de basisschoolkinderen noemt gestompt of geslagen te zijn in de maand voorafgaand aan het onderzoek. Deze cijfers nemen af in de brugklas (48%) en het hoger middelbaar onderwijs (28%). Een deel van de kinderen noemt dat leerkrachten hen beledigden of uitlachten, dit in het bijzonder in het basisonderwijs en minder in het voortgezet onderwijs. Tijdens mijn interviews noemden zes van de acht ouders dat zij agressieve omgangsvormen, geweld op school en in de samenleving als een probleem zien. Een ouder noemde dat haar dertienjarige zoon een tijd lang geterroriseerd en geslagen is door leeftijdsgenoten. Tijdens een interview merkte een veertienjarige jongen cynisch op dat 'je op de basisschool alleen maar geschopt en geslagen wordt, terwijl het treiteren op de middelbare school gepaard gaat met het trekken van messen'.

Tot slot noemt Yariv (1999, p.111) dat er de laatste jaren in toenemende mate aandacht is voor gedragsproblemen en leerstoornissen. Het begrip leerstoornissen is enorm breed, bevat onder andere dyslexie en lage intelligentie en kan onder de betreffende leerlingen leiden tot veel frustraties en lage eigenwaarde. Kinderen die problemen hebben rond gedrag, ontwikkeling en aanpassing vertonen dit meestal in de eerste jaren van hun leven en vroegtijdige diagnose en begeleiding kan wederzijdse frustratie, stigmatisering en het vroegtijdig verlaten van school voorkomen. Een voorbeeld is hyperactiviteit (ADHD), een stoornis dat door haar kenmerken als een slecht concentratievermogen en een hoog energieniveau tot verstoring van de les kan leiden.

5.1.2 Disciplineren en ordeverstoring

Het ontwerp van vele scholen in Israël stamt uit de tijd van de industriële revolutie en scholen hebben daardoor vaak het uiterlijk van een fabriek. De bouw van de scholen is gericht op standaardisering en het klaslokaal is daarbij een relatief volle ruimte, in het bijzonder in de Arabische en orthodoxe sector. Deze omstandigheden en het leveren van intellectuele inspanningen in een warm, mediterraan klimaat vereisen van de leerlingen een hoog niveau van concentratie en discipline. Internationaal onderzoek (Har-El, Kenny en Rahav, 1997) wijst uit dat Israël het laagste percentage leerlingen heeft dat de

school een leuke plek vindt waar ze zich thuis voelen. Slechts 20 procent van de geïnterviewden is geïnteresseerd en voelt zich uitgedaagd door het onderwijsaanbod. De verhouding tot docenten wordt beter gewaardeerd, maar blijft relatief laag. Het Ministerie van Onderwijs (www.cms.education.gov.il, zie Feiten, Prestaties scholieren) rapporteert echter binnen haar onderzoek naar de groei en efficiëntie van scholen over het jaar 2004 (het meest recente rapport beschikbaar) dat 80% van de leerlingen hun school leuk vinden en dat van de 23 geïnterviewde docenten 90% tevreden is met en 70% zeer gemotiveerd is voor zijn werk. Het hoge aantal stakingen wijst echter op het tegendeel.

Het is niet verwonderlijk dat met ontevreden leerlingen en onderbetaalde leerkrachten de lessen regelmatig verstoord worden en Yariv (1999, p.15) noemt dat het handhaven van de orde een van de grootste didactische problemen en uitdagingen vormt binnen het Israëlische schoolsysteem. De bovengenoemde factoren maken dat de Israëlische leerling getypeerd kan worden als mondig, zelfstandig en assertief tot zelfs egocentrisch en brutaal met excessen naar verbaal en fysiek agressief gedrag. De psychische druk als gevolg van de politieke situatie kan zich uiten in het in zichzelf terugtrekken of juist uitleven van spanning. Uit onderzoek van Friedman en Kroongold (1992) blijkt dat onderwijzers klagen over moeilijkheden rond disciplineren, in het bijzonder het houden van de aandacht bij de les (dit uit zich in het doen van andere dingen, het negeren van de leraar, geklets en het maken van grapjes), veeleisendheid (brutaliteit, schreeuwen naar de leraar, voortdurend in discussie gaan en het stellen van eisen), gebrek aan interesse en enthousiasme (het huiswerk niet maken, niet meebrengen van de boeken, liegen, te laat komen, weggaan zonder toestemming). Dit gedrag draagt ertoe bij dat 40% van de docenten in de brugklas en 12% van de leraren in het hoger middelbaar onderwijs de werkdruk te hoog vindt. Het is een van de hoofdredenen voor vroegtijdig vertrek van beginnende docenten en *burnout* klachten onder ervaren docenten. Het onderzoek van Har-El, Kenny, Rahav (1997) toont tevens aan dat het ordeprobleem zich met rumoerige, brutale en beweeglijke leerlingen voornamelijk in de brugklas concentreert en daarmee het moeilijkst is te onderwijzen: van de leerlingen is slechts 30% tevreden over de wijze waarop de docent zich tot de klas verhoudt en slechts 10% van de onderwijzers vindt dat hij open communiceert en initiatief stimuleert. Het algemene niveau van tevredenheid rond het niveau van onderwijs en wederzijdse verhoudingen is relatief hoog binnen het basisonderwijs, daalt drastisch binnen de brugklas en stijgt enigszins in het hoger middelbaar onderwijs.

5.2 Israëlische werkmethode: methodiek voor ordehandhaving

Op het gebied van ordehandhaving geeft Yariv (1999, p.56) allereerst aan dat leerlingen op kleine scholen, ondanks een gering aanbod van activiteiten, grotere deelname en betrokkenheid bij schoolactiviteiten vertonen. Leerlingen die onderwijs krijgen in kleine klassen hebben meer waardering voor het klimaat in de klas, de steun van de leraar, effectiviteit en de organisatie van de les en voelen zich meer thuis en betrokken. Een leraar kan door zijn verantwoordelijkheid voor een kleiner aantal leerlingen een hogere mate van vertrouwelijkheid opbouwen, iets dat zich vertaalt in

een afname van storend gedrag. Op organisatorisch niveau wordt aangeraden aandacht te besteden aan de verdeling van de docenten over de klassen, het verbeteren van het schoolklimaat door het stimuleren van een persoonlijke verhouding en samenwerking tussen de schoolleiding, docenten en leerlingen en voor de schoolleiding duidelijk en actief aanwezig te zijn. Ook kan het onderwijs rond moraliteit en sociaal bewustzijn en opvang en begeleiding van ‘probleemkinderen’ de ordehandhaving aanzienlijk vergemakkelijken (Yariv, 1999, p.58).

Yariv (1999, p.175) vult aan dat het voor succesvol onderwijzerschap van groot belang is dat de leraar tijdens de eerste kennismaking helderheid creëert rond de spelregels. Hij dient te benoemen welke eisen en verwachtingen hij stelt, welke onderwerpen hij dat jaar zal behandelen, hoe hij vorderingen zal toetsen en hoe hij zal reageren op storend gedrag. Het is van belang om tijdens deze korte uiteenzetting ook de leerlingen de kans te geven hun verwachtingen uit te spreken, zodat het definiëren van de regels leidt tot een wederzijdse verplichting en toewijding. Het is een valkuil een strenge en autoritaire houding aan te nemen en het is juist aan te raden om vanaf de eerste dag de leerlingen directief, maar geïnteresseerd en vriendelijk te benaderen, zodat zij merken aan de leraar een begripvolle volwassene te hebben. De nadruk ligt tijdens de eerste kennismaking op het afbakenen van grenzen en tijdens de eerste weken wordt de verstandhouding gevormd die de toon zal zetten voor de rest van het jaar. De eerste weken staan in het teken van het wederzijds uittesten van regels. Het is van belang dat de leraar assertief en consequent optreedt wanneer hij op de proef wordt gesteld, omdat de gestelde grens verder zal worden opgerekt en overtreden. Provocaties moeten snel het hoofd worden geboden zodat de schade beperkt wordt gehouden.

Een succesvolle opening trekt de aandacht van de toehoorders, wekt interesse en bepaalt het onderwerp. Tijdens de les gaat veel tijd verloren aan de overgang naar verschillende activiteiten en het is aan te raden om duidelijke aanwijzingen te geven en gestructureerd les te geven. De les dreigt verstoord te raken wanneer leerlingen zich vervelen of juist teveel informatie voorgeschoteld krijgen, moe raken en afdwalen. Verveling kan voorkomen worden door onderwerpen te kiezen die nieuwsgierigheid opwekken, praktische waarde hebben, stof tot nadenken geven en afgestemd zijn op de interesse en emotionele betrokkenheid van de leerling. Uit onderzoek van Shechtman en Leichtentritt (2004) naar affectieve onderwijsmethoden⁸ blijkt dat deze benadering, in tegenstelling tot cognitieve onderwijsmethoden, een hoge mate van medewerking kent en storend gedrag doet afnemen. Leerlingen uiten meer gedachten en gevoelens, ondersteunen klasgenoten en hun zelfbewustzijn neemt toe. Het aanbod van een verscheidenheid aan activiteiten maakt dat een leerling op diverse wijze (fysiek en intellectueel) geactiveerd en gestimuleerd wordt, verschillende vaardigheden ontwikkelt en diverse talenten gebruikt. Voorbeelden zijn het doen van groepsactiviteiten in de klas (openbaar debat, rollenspel), het gebruikmaken van audioapparatuur (maken van een documentaire, kijken van film) en computers (informatie zoeken, meedoen aan een interactief discussieforum), een

⁸ Affectieve onderwijsmethoden tonen waardering voor de houding, gevoelens en geloofsovertuigingen van leerlingen en stimuleert hen hun persoonlijke interesses en ervaringen te bediscussiëren.

verrassingsbijeenkomst (een gastdocent, een telefoongesprek met een vooraanstaande persoonlijkheid, leerlingen organiseren een les), buitenschoolse activiteiten (wijkbezoek voor observaties, bejaardentehuis/welzijnsorganisaties bezoeken, enquête houden) of een project (het organiseren van een tentoonstelling of een sporttoernooi) (Yariv, 1999, p.247).

Wordt de voortgang van de les verstoord door rumoerige, kletsende leerlingen dan kan volgens Yariv (1999, p.143-174) op drie verschillende wijzen worden ingegrepen. Allereerst kan het storende gedrag direct worden aangesproken en een reactie moet redelijk, professioneel en weloverwogen zijn, zonder dat daarbij de eigenwaarde van de leerling of docent wordt aangetast. De leraar dient te reageren op basis van betrokkenheid, maar moet tegelijkertijd duidelijk maken dat hij de acties van de leerling heeft gezien, afkeurt en (indien nodig) bestraft. Het bestraffen van gedrag heeft vaak een directe uitwerking, maar veroorzaakt ook boosheid en wraakacties. Het is belangrijk te weten dat *peerpressure* geweldig sterk is en de individuele leerling nauw beïnvloed is door groepsnormen. De docent pakt het probleem enkel aan de oppervlakte aan als hij de groepsverantwoordelijkheid negeert. Een onrechtvaardige terechtwijzing ten overstaan van de klas is een grote vernedering. Leerlingen hebben juist grote waardering voor een docent die zich op warme en betrokken wijze tot hen verhoudt, respect voor en vertrouwen in de leerling toont en in staat is om een aangename atmosfeer te creëren in de klas (Yariv, 1995, p.124). De leraar kan op efficiënte wijze gebruik maken van zijn lichaamstaal door op non-verbale wijze in te grijpen door bijvoorbeeld oogcontact met de leerlingen te houden, de storende leerling een corrigerende blik toe te werpen, de klas door te lopen en in de buurt van storende leerlingen te gaan staan of (alleen bij jonge kinderen) een hand op een schouder te leggen. De aandacht van leerlingen kan op effectieve wijze bij de les worden betrokken door het doen van iets onverwachts, bijvoorbeeld stoppen met praten, expres een fout te maken in het schrijven of praten of een hoog scherp geluid te maken (Yariv, 1999, p.135).

Het blijkt dat mensen beter reageren op complimenten dan op negatieve, bestraffende opmerkingen en een tweede optie is het geven van positieve feedback. Het bemoedigen van gewenst gedrag kan in de vorm van klassikale waardering (het op verbale of non-verbale wijze complimenteren), concrete waardering (cijfers, lijst met uitmuntende studenten), deelname aan favoriete activiteiten (versieren van de klas, deelname aan een forum) of beloningen (cadeautjes). Tot slot kan een persoonlijk gesprek met een storende leerling een bijdrage leveren tot meer medewerking. Het gesprek dient te leiden tot wederzijdse verheldering over wat er gebeurde en dient de leerling inzicht te geven in zijn aandeel zonder direct bestraft te worden. Het is van belang dat de leraar luistert naar de gevoelens en motivatie van de leerling en de leerling vraagt een oplossing aan te dragen. Dit om de leerling te stimuleren verantwoordelijkheid te nemen over zijn (toekomstige) gedrag.

5.3 Samengevat: de Israëliëse klas en de implicaties voor een HVO-docent

Ik heb in dit hoofdstuk een antwoord op de vierde onderzoeksvraag gegeven, de vraag naar welke attitudes, werkmethoden en/of vakkennis een docent HVO nodig heeft om binnen de Israëliëse

schoolcultuur processen van zelfreflectie en bewustwording te begeleiden. Ik heb verschillende factoren genoemd die het vak van (HVO)docent in Israël tot een intensieve bezigheid maken. Israëliëse samenleving kent een gotspementaliteit, dat zich kenmerkt door assertief tot mogelijkerewijsbrutaal of onbeschoft gedrag. Daar komt bij dat door moderne uitvindingen, verminderde aanwezigheid van en afname in gezag van ouders kinderen vroegtijdig wijs, mondig en zelfstandig zijn. Ik heb ook genoemd dat verschillende stressfactoren binnen de samenleving, zoals het conflict met de Palestijnen, migrantschap, etnische spanningen, armoede en gezinsproblematiek kunnen leiden tot internaliserend als externaliserend vormen van probleemgedrag. Fysiek en verbaal agressief gedrag blijkt in toenemende mate problematisch en doet zich in het bijzonder in de basisvorming voor. Deze factoren leiden ertoe dat de Israëliëse klas kan zijn samengesteld uit opstandige, mondige kinderen, met excessen naar agressief, onbeschoft gedrag.

Het is voor een HVO-docent belangrijk te weten dat het opbouwen van vertrouwelijkheid tussen de leraar en leerling in een kleine klas zich kan vertalen in meer medewerking. Ook doet hij er goed aan tijdens de eerste kennismaking helderheid te creëren rond de spelregels waarbij ook de leerlingen de kans krijgen hun verwachtingen uit te spreken. Het is van belang dat de leraar assertief en consequent optreedt wanneer hijzelf of de regels op de proef worden gesteld. Provocaties kunnen het hoofd worden geboden door het storende gedrag direct aan te spreken, gebruik te maken van lichaamstaal of door het doen van iets onverwachts. Het apart nemen van een storende leerling kan wederzijds verheldering geven waarbij de leraar luistert naar de leerling en hem vraagt een oplossing aan te dragen. Gewenst gedrag kan worden aangemoedigd door positieve feedback, bijvoorbeeld het geven van complimenten of beloningen.

Het HVO heeft een aantal andere didactische aanbevelingen al binnen de werkhouding integreert, bijvoorbeeld het element dat een docent respect voor en vertrouwen in de leerling toont. Aloni (2002, p.105) benoemt dat de onderwijzer zich kenmerkt door de humanistische waarden die hij voorstaat en hij beschikt over een betrokken houding, dat openheid, respect en belangstelling in de ontwikkeling en welzijn van scholieren uitstraalt. Ook wordt aangeraden onderwerpen te kiezen die nieuwsgierigheid opwekken, praktische waarde hebben, stof tot nadenken geven en afgestemd zijn op de interesse en emotionele betrokkenheid van de leerling. De HVOmethodiek is juist gericht op het aanbieden van een verscheidenheid aan activiteiten zodat een leerling op diverse, dat wil zeggen op intellectueel, moreel, esthetische, levensbeschouwelijke en emotionele wijze geactiveerd wordt, verschillende vaardigheden ontwikkelt en diverse talenten gebruikt. Het Wartena Fred Leerplan (1986) rond didactische vormgeving noemt dat binnen het HVO geleerd wordt door en vanuit de ervaring, het zelf meedoen, meemaken en doormaken van situaties. Dit en het toepassen van affectieve onderwijsmethoden maakt dat het HVO de kans op medewerking verhoogt.

6 Conclusies en discussie

6.1 De opzet van het onderzoek

Deze scriptie stond in het teken van de dilemma's en mogelijkheden van het HVO binnen het Israëliësch schoolsysteem. Het gaat hierbij om het HVO zoals dit op theoretisch en praktisch niveau vorm heeft gekregen binnen het Nederlandse onderwijssysteem en binnen ongeveer een derde van de Nederlandse openbare en algemeen bijzondere basisscholen als keuzevak wordt aangeboden. Mijn onderzoeksvraag richtte zich op verschillende niveaus, dat van de leerling, de docent, de klas en het schoolsysteem. Allereerst bestond de vraag centraal naar de structuur en de ideologische opbouw van het Israëliësch onderwijssysteem en op welke wijze er aandacht en plek is ingeruimd voor de levensbeschouwelijke en morele ontwikkeling van scholieren. Ik heb onderzocht welke thematieken actueel zijn binnen de leefwereld van de Israëliësch scholier om vervolgens deze thematieken toepasbaar te maken voor lesprogramma's. Tot slot heb ik onderzocht wat een docent HVO moet weten over de Israëliësch klas en haar cultuur om er processen van zelfreflectie en bewustwording te begeleiden. Het onderzoek is grotendeels gebaseerd op literatuur afkomstig uit de disciplines educatie, pedagogiek en humanistiek, terwijl de onderzoeksvraag naar relevante thematieken gebaseerd is op de disciplines filosofie, geschiedenis, politicologie, psychologie, sociologie, humanistiek, maatschappij-, religiewetenschappen. Ik heb deze onderzoeksresultaten aangevuld met en getoetst door middel van interviews met betrokkenen, zowel academici, ouders als scholieren. Ook heb ik eigen associaties en inzichten verwerkt binnen het onderzoek en relevante ervaringen beschreven in speciale kaders. De organisatie waar ik werk is geïnteresseerd in het aanbieden van workshops voor jongeren rond (zelf)bewustwording, morele en/of levensbeschouwelijke ontwikkeling. Het is met deze scriptie mijn belangrijkste doelstelling geweest dit initiatief te bevorderen door inzicht te vergaren in relevante theoretische kennis en de praktische verwerking van relevante thematiek binnen lesprogramma's.

6.2 De onderzoeksresultaten

Uit de onderzoeksresultaten blijkt dat binnen het Israëliësch onderwijssysteem de morele vorming van scholieren op diverse wijze wordt gestimuleerd. Het kritisch bespreken van actuele sociale en politieke thema's binnen het standaard curriculum is gericht op de overdracht van democratische waarden. De (sociale) activiteiten binnen het informele onderwijs zijn ingesteld ter bevordering van de persoonsvorming richting zelfstandigheid en het dragen van verantwoordelijkheid. Het vak maatschappijleer (*civics*) richt zich op de overdracht van het democratische paradigma en de maatschappelijk *empowerment* van scholieren. Scholen kunnen door gebruik te maken van extern aangeboden lesprogramma's kiezen bijzonder aandacht te besteden aan de specifieke doelstellingen van het democratisch en vredesonderwijs binnen de morele ontwikkeling van de scholier. Deze onderwijsprogramma's vertonen grote overlap met het HVO in werkwijze, doelstelling en ideologische achtergrond waarbij het HVO hun specifieke doelstelling integreert binnen haar

algemene doelstelling rond de morele, levensbeschouwelijke en identiteitsontwikkeling van jongeren. Israël kent verschillende scholen die zich als humanistisch identificeren, iets dat zich uit in extra ruimte voor de kunstvakken en de (affectieve) wijze waarop het standaard curriculum wordt gedoceerd. Het HVO kan binnen het (humanistisch) onderwijs in Israël de belangrijke meerwaarde hebben dat het existentiële problematiek niet op basis van het algemene curriculum, maar binnen een specifiek vak en afgesteld op de leefwereld van scholieren, onderzoekt.

De onderzoeksresultaten naar aanleiding van de tweede onderzoeksvraag zijn gebaseerd op het huidige debat rond de Israëlische identiteit en onderzoek naar de ontwikkeling van adolescenten (Seginer en Shoyer, 2006). Het blijkt dat de zionistische identiteit, de pluralistische samenleving, het Arabische-Israëlische conflict en de dienstplicht samen met het Jodendom en antisemitisme van grote invloed zijn op het socialisatieproces en de identiteitsvorming van Israëlische jongeren. Seginer en Shoyer noemen tevens dat factoren zoals het zelf (zelfbeeld, identiteit en oriëntatie naar de toekomst), familieverhoudingen, vriendschappelijke relaties en de school van invloed zijn. Israëlische scholieren groeien op binnen een land dat geteisterd is door conflict en oorlog, terwijl de staat is opgericht om bestaansveiligheid te garanderen voor Europese joden als getraumatiseerde, vervolgte bevolkingsgroep. Uit de analyse van de politiek-ideologische achtergrond van het land blijkt dat het eeuwenoude antisemitisme onder zionistische leiders een diep wantrouwen voor de niet-joodse wereld cultiveerde en hun oproep tot joodse soevereiniteit bracht de (getto)cultuur van exclusiviteit en uitsluiting naar Palestina. De overtuiging dat joden binnen een vijandige buitenwereld enkel op zichzelf kunnen vertrouwen werd bevestigd door de Arabische oorlogsvoering. Het leidde tot het afschermen en bewapenen van de gemeenschap met als inherent risico de overtuiging dat enkel militaire macht soelaas biedt, het distantiëren van en/of het zich moreel superieur voelen ten opzichte van de vijand. De conflictsituatie stelt jongeren in grote mate bloot aan geweld, angst, verlies en kwetsbaarheid. Het groepsgewijs aangaan van therapeutische activiteiten kan posttraumatische symptomen voorkomen en de vicieuze cirkel van traumatisering en geweld doorbreken.

De oprichting van Israël als joodse staat op gespannen voet met haar multi-etnische en multireligieuze karakter en democratische principes als culturele integratie en pluralisme. Het exclusieve, ethnocentrische bewind leidt tot de marginalisatie en discriminatie van 'andere' Israëlische burgers waarbij Israëlische Arabieren bovendien als spanninggeleider fungeren voor interne etnische problematiek. Israël als migratieland betekent dat vele jongeren en/of hun ouders nieuw zijn in het land, een factor dat stress, sociale vervreemding en isolatie met zich mee kan brengen. Het multiculturele paradigma binnen een liberale democratie moest erkenning bieden aan achtergestelde groepen. Het werkt echter armoede in de hand waar juist de minderheidsgroeperingen door getroffen worden. Het sterke etno-nationale element binnen de joods-Israëlische identiteit staat tevens op gespannen voet met de opkomst van een kosmopolitische, seculiere identiteit door globaliseringprocessen. De nadruk op en het belang binnen het Jodendom (van het voortbestaan) van

het joodse volk geeft weinig erkenning aan een alternatieve identiteitsformatie. Het maakt het Jodendom tevens een particularistische, exclusieve religie dat een proces van in- en uitsluiting op gang brengt. De notie van joden als uitverkoren volk is problematisch, omdat het geïnterpreteerd kan worden dat joden een verhoogde status bekleden met exclusieve rechten. Op nationaal niveau kan het cultureel imperialisme, discriminatie en/of xenofobie rechtvaardigen of juist creëren. Het eeuwenoude Europese antisemitisme met de Holocaust als absoluut dieptepunt maakte dat de joods-levensbeschouwelijke identificatie nauw verweven raakte met slachtofferschap en kwetsbaarheid. De jaarlijkse herdenking van de Holocaust en de Polenreis herbergen daarbij het risico dat jongeren de gevoelens van angst, wantrouwen en/of de minachting op persoonlijk niveau voortdragen. Op nationaal niveau kan het historische bewustzijn het politiek handelen sturen in de richting van onaantastbaarheid door distantiëring, afscherming en bewapening. De sterke identificatie met de slachtofferrol heeft als ander risico dat kritisch zelfonderzoek achterwege blijft en de positie van Israël als schender van mensenrechten gerechtvaardigd wordt in de strijd om overleving.

Voor de ontwikkelingsfase van de adolescentie geldt dat de rol en invloed van ouders af neemt en jongeren in een meer gelijkwaardige relatie leren verantwoordelijkheid te dragen. De groei richting zelfstandigheid leidt veelal tot een toenemend aantal conflicten met ouders waarbij leeftijdsgenoten een belangrijke steun vormen. Het (intieme) contact met leeftijdsgenoten stimuleert de ontwikkeling van nieuwe sociale vaardigheden en leidt in de vroege adolescentie vaak tot confirmatie aan groepsregels en grote sociale druk. Identiteitsproblemen vertonen vaak samenhang met probleemgedrag en door alert te zijn op vormen van externaliserend en internaliserend probleemgedrag kunnen psychosociale problemen sneller opgevangen worden. Op het gebied van seksualiteit blijkt dat jongeren soms incomplete of onjuiste kennis hebben. Er is een indicatie dat jongeren makkelijker met hun ouders over seks praten en seks onder adolescenten meer geaccepteerd is. Homoseksuele jongeren doen veelal nare ervaringen op en geweld *an sich* vormt een toenemend probleem op Israëliische scholen.

De derde onderzoeksvraag stond in het teken van de vraag op welke wijze de bovenstaande thematieken kunnen worden toegepast binnen HVO lesprogramma's. Ik heb het materiaal verdeeld over het moduleontwikkelingsmodel van Vermeulen (1996) en dit aangevuld met de resultaten van de interviews met scholieren. Het model geeft zo de mogelijkheid het geanalyseerde materiaal deductief uit te werken naar een lesontwerp. Mijn interviews met scholieren geven een verdere indicatie over welke thematiek actueel en relevant is. Uit interviews met basisschoolkinderen blijkt dat zij in het bijzonder geïnteresseerd zijn in hun persoonlijke en familieachtergrond, iets waardoor onderwijsprogramma's naar mijn idee vooral gericht moeten zijn op het onderzoeken van het zelf en de eigen vertrouwde wereld. Tegelijkertijd krijgen kinderen voortdurend informatie over spanningen in de samenleving en het HVO geeft de mogelijkheid dit bespreekbaar te maken. Ook kan een begin worden gemaakt scholieren grip te laten krijgen op de complexiteit van het conflict en haar

levensbeschouwelijke en politieke achtergronden. Uit mijn interviews met kinderen uit de basisvorming blijkt dat zij geïnteresseerd zijn in andere godsdiensten en culturen en in filosofische vraagstukken. Deze leerlingen zijn net als de scholieren in het hoger middelbaar onderwijs in toenemende mate in staat het conflict en verwante thema's rond mensenrechten en zionisme op een meer complexe wijze te doordenken en het lijkt me noodzakelijk deze thema's met hen te onderzoeken. Uit mijn interviews met leerlingen uit het hoger middelbaar onderwijs blijkt dat de opkomende dienstplicht en vragen rond toekomstige studie en werk hen bezighouden. Zij bleken ook geïnteresseerd in de vraag naar het opbouwen van gezonde relaties, familiebanden en vriendschappen.

Om het HVO goed af te stemmen op de Israëliëse praktijk heb ik door middel van de vierde onderzoeksvraag de specifieke kenmerken van een Israëliëse klas geanalyseerd. Allereerst kent de Israëliëse cultuur een gotspeentaliteit dat zich kenmerkt door onbeleefd, brutaal gedrag. Daar komt bij dat door moderne uitvindingen, de verminderde aanwezigheid van ouders en afname van hun gezag kinderen vroegtijdig wijs, mondig en zelfstandig zijn. Ook verschillende stressfactoren binnen de samenleving, zoals het conflict met de Palestijnen, migrantschap, etnische spanningen, armoede en gezinsproblematiek kunnen leiden tot internaliserende als externaliserende vormen van probleemgedrag. Deze factoren leiden ertoe dat de Israëliëse klas kan zijn samengesteld uit opstandige, mondige kinderen, met excessen naar fysiek en/of verbaal agressief, onbeleefd gedrag. Ordehandhaving is een grote uitdaging en het blijkt dat het HVO al diverse didactische aanbevelingen rond het verkrijgen van medewerking, al heeft geïntegreerd in haar werkhouding en methodiek. De HVO-docent is bijvoorbeeld toegewijd aan het tonen van respect voor en vertrouwen in de leerling en probeert door aan te sluiten op de belevingswereld van de leerling, zijn aandacht, interesse en persoonlijke betrokkenheid te winnen. Het aanbieden van een diversiteit aan activiteiten maakt dat scholieren zich op verschillende terreinen kunnen uiten, terwijl affectieve onderwijsmethoden de HVO-leerling aanspreken op het niveau van zijn ervaringen, gedachten en emoties. Andere aandachtspunten betreffen het opbouwen van vertrouwelijkheid tussen de leraar en leerling, het creëren van helderheid rond de spelregels en assertief optreden wanneer hijzelf of de regels op de proef worden gesteld. Gewenst gedrag kan worden aangemoedigd door positieve feedback, bijvoorbeeld het geven van complimenten of beloningen.

6.3 HVO binnen het Israëliëse onderwijssysteem: punten ter discussie

Het HVO stuit bij een (theoretische) toepassing binnen de Israëliëse context op een aantal problemen. Allereerst bestaat de staat Israël bij de gratie van het zionisme dat als joodsnationalistische ideologie van groot belang is binnen de bestaansoriëntatie van vele (jonge) Israëliërs. Ook het schoolsysteem is opgericht binnen deze levensbeschouwelijke en politiek-ideologische kaders en onderwijs levert een stevige bijdrage aan het socialisatieproces van jongeren binnen de nationalistische joods- zionistische ideologie. Het probleem van deze exclusieve, ethnocentrische identificatie van de staat Israël is dat het botst met de humanistische principes van het HVO rond inclusiviteit en diversiteit. Het is, zoals ook

Salomon in het interview aangaf, dat de ideologische principes van humanistische onderwijsprogramma's indruisen tegen nationalistische en religieuze belangen van de staat en het onderwijssysteem. Op basis van deze waarneming veronderstel ik dat veel scholen niet geïnteresseerd zijn in een diepgaand onderzoek naar waarden en normen op nationaal niveau. Het bekritisieren van de fundamenteën van de staat en het ondermijnen van haar verdedigingsmuren brengt een oude (en met de Iranese dreiging van een kernaanval realistische) angst naar boven opnieuw het slachtoffer te worden van een wrede, vijandige buitenwereld.

Een tweede probleem is dat gebeurtenissen op macroniveau van grote invloed zijn op de leefwereld van de scholier. De voortdurende conflictsituatie en oorlogsdreiging stellen jongeren in grote mate bloot aan geweld, angst, verlies en kwetsbaarheid, iets dat samen met andere stressfactoren binnen het gezin en de samenleving kunnen leiden tot zowel internaliserende als externaliserende vormen van probleemgedrag. Een ander gevolg van het conflict is dat bevolkingsgroepen binnen het land uit elkaar zijn gedreven en joodse jongeren binnen de verzuilde en 'selectieve multiculturele samenleving' nauwelijks contact hebben met de 'gemarginaliseerde Israëliër'. De humanistische missie tot menselijke solidariteit kan daarmee in een land met deze achtergrond op veel cynisme stuiten. Vanwege deze interne problematiek en tal van stressfactoren binnen de Israëliëse samenleving verwacht ik dat scholen meer interesse zullen tonen in programma's rond geestelijk welzijn, identiteitsvorming, (inter)persoonlijk functioneren en het zelfbewustzijn van scholieren.

6.4 En nu verder....?

Ik vond de inspiratie voor deze scriptie tijdens een evaluatiegesprek op mijn werk, een centrum voor psychosociale begeleiding in Israël. Ik besprak de mogelijkheid om op basis van mijn studie Humanistiek en kennis van het HVO workshops of lesprogramma's rond persoonsvorming en bewustwording aan te bieden voor Israëliëse jongeren. Het initiatief werd binnen de organisatie positief ontvangen en leidde tot een aantal voorbereidende gesprekken. Het plan was om een reeks workshops te ontwikkelen rond thema's als seksualiteit en vriendschap en dit als 'product' van de organisatie aan diverse instanties aan te bieden. De potentiële doelgroep vormde hierbij niet alleen scholieren binnen het basis en middelbaar onderwijs, maar ook jongeren binnen de jeugdbewegingen, studenten binnen oriëntatieprogramma's aan de universiteit (de zogenaamde *magina*) en soldaten die de sociale dienstplicht vervullen.

Ik merkte als snel dat ik inzicht miste in het Israëliëse onderwijssysteem en het reeds bestaande aanbod van moreel en humanistisch georiënteerd onderwijs. Ook de drie andere onderzoeksvragen zijn ontstaan vanuit mijn verlangen relevante kennis te vergaren om het project tot een succes te maken. De voortgang van het initiatief is vertraagd vanwege de geboorte van mijn dochter en mijn uitgebreide zwangerschapsverlof. Ik ben nu, bijna een jaar na haar geboorte, van plan om binnenkort weer parttime aan het werk te gaan en het project, met diepgaand inzicht in de mogelijkheden van het HVO binnen de Israëliëse context, opnieuw op te starten.

Literatuurlijst;

- Adler, I, N. Lewin-Epstein & Y. Shavit (2005). Ethnic stratification and place of residence in Israel: A truism revisited. *Research in social stratification and mobility* 23, p.153-190.
- Al-Haj, M. (2004). The status of the Palestinians in Israel: a double periphery in an ethno-National State. In A. Dowry (red.). *Critical Issues in Israeli Society*, p.109-126. Westport: Praeger Publishers.
- Almog, O. (2000). *The Sabra, the creation of the new Jew*. Berkeley: University of California Press.
- Aloni, N. (5 maart 2008). Uitspraak van de heer N. Aloni, coördinator van *the network of Humanistic Education in Israel* te Tel Aviv, Israël. Persoonlijk gesprek.
- Aloni, N. (2002). *Enhancing Humanity. The Philosophical Foundations of Humanistic Education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Anderson, C.A. et.al. (2003). The influence of media violence on youth Psychological Science. *Public Interest* 4, p.81–110.
- Arendt, H. (1978). *The Jew as pariah*. New York: Grove Press Inc.
- Astor, R. et.al (2006). Arab and Jewish elementary school students' perceptions of fear and school violence: Understanding the influence of school context. *British journal of Educational psychology* 76, p.91-118.
- Bar-On, M. (2004). New historiography and national identity: reflections on changes in the self-perception of Israelis and recent Israeli revisionist historiography. In A. Shapira (red.). *Israeli identity in transition*, p.1-30. Westport: Praeger Publishers.
- Brahm, E. (2006). *Peace education*. Gevonden 10 juni 2007 op http://www.beyondintractability.org/essay/peace_education/?nid=6785
- Central Bureau of Statistics. Statistical Yearbook. Jerusalem: State of Israel. http://www1.cbs.gov.il/reader/cw_usr_view_Folder?ID=141
- Cohen, A. (2004). Changes in the Orthodox Camp and Their Influence on the deepening religious-secular schism at the outset of the twenty-first century. In A.,Dowry (red.). *Critical Issues in Israeli Society*, p.71-94. Westport: Praeger Publishers.
- Corner, J.S. & P.C. Kendall (2007). Terrorism: the psychological impact on youth. *Clinical Psychology: Science and Practice* 14, p.179-212.
- Delfos, M.F. (1999). *Ontwikkeling in vogelvlucht, ontwikkeling van kinderen en adolescenten*. Swets & Zeitlinger BV, Lisse.
- Democratic school of Hadera, background en structure (n.d) (Hebrew). Gevonden op 29 september 2007 op <http://www.democratics.org.il/bg11.htm>
- Dowty, A. (2004). The question that outweighs all others: Israel and the Palestinians in broad perspective. In A.,Dowry (red.). *Critical Issues in Israeli Society*, p.169-194. Westport: Praeger Publishers.

- Evers, L. (1999). *Jodendom voor beginners*. Amsterdam: De Boekerij.
- Fisherman B. & R. Shraga (2004). Ego identity and spiritual identity in religiously observant adolescents in Israel. *Religious Education* 99, p.371-384.
- Friedman Y. en N. Kroongold (1992). *Mutual relations between teachers and students: the perspective of teachers*. Jerusalem: Magon Henriette Szold.
- Gitelman Z. (2004). The "Russian Revolution" in Israel. In A.,Dowry (red.). *Critical Issues in Israeli Society*, p.95-108. Westport: Praeger Publishers.
- Goldblatt, H. & S. Rosenblum (2007). Navigating among worlds. *Journal of adolescent research* 22, p.585-611.
- Har-El Y., D. Kenny & G. Rahav, (1997). *Youth in Israel, social welfare, health and behavior, risk to international perspective* (Hebrew). Tel Aviv: Magon Brookdale University Bar-Ilan.
- Helsen, M.J.E. (2001). *Seperatie-individuatie en psycho-sociale problemen in de adolescentie*. ISBN: 30-393-2817X
- Humanistisch vormingsonderwijs. (n.d.). Gevonden op 13 oktober 2007 op <http://www.hvo.nl/HVO/vorming/humanistisch+vormingsonderwijs>
- Idalovichi, I. (2004). Generating social identity in times of war and terror. *Social Identity* 10, p.619-628.
- Ichilov, O, Salomon G. & D. Inbar (april 2005), Citizenship education in Israel: a jewish-democratic state. *Israel Affairs* 11, p.320.
- Iram, Y. & M. Schmida, (1998). *The educational system of Israel*. Connecticut: Greenwood Press.
- Jones, C. & E.C. Murphy (2002). *Israel, challenges to identity, democracy and state*. Londen: Routledge.
- Klingman, A. & R. Shalev (2001). Graffiti, voices of Israeli youth following the assassination of the prime minister. *Youth & Society* 32, 4, p.403-420.
- Koznizky-Gendler, Y. (2005). Developing the awareness of values, as a standard in the educational process of teacher training. In Banks J.A. (eds.), *Citizenship, education and diversity*
- La Guardia, A. (2001) *Holy land, unholy war*. London: John Murray Publishers.
- Lahav, H. (2004). The Dovrat report: populism and elitism will not mix. *Challenge* 87
Gevonden op 3 januari 2008 op <http://www.hanitzotz.com/edu/Dovrat-Report.html>
- Lazar A. et al. (2004). A journey to the holocaust: modes of understanding among Israeli adolescents who visited Poland. *Educational Review* 56, p.13-31.
- Lemish, (maart 2003). Civic and citizenship education in Israel. *Cambridge journal of Education* 33, p.53-72.
- Liebman C. & Y. Yadgar (2004). Israeli identity: the jewish component. In A. Shapira (red.). *Israeli identity in transition*, p.1-30. Westport: Praeger Publishers.

- Milgram, N.A. (2004). Violence in Israel. *International perspectives on violence*, p.129-147.
- Ministry of Education, State of Israel. Gevonden op 1 oktober 2007 op <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Owl/English/PedagogicIssues>
- Ministry of Education, State of Israel. Gevonden op 6 februari 2008 op <http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/AF37CC9A-E5D8-40E4-8ADE-17DDB91393EE/23674/2004זוהמתורגםלאנגלית2004.doc>
- Mirochnok, S. (3 april 2008). Uitspraak van mevrouw dr. S. Mirochnok, directrice van middelbare school *Shekma* in kibboets Yad Mordechai.
- Munnik, C. de & K. Vreugdenhil (2001). *Leren en ontwerpen*. Groningen: Wolters Noordhoff.
- Ofer, D. (2004). Fifty years of Israeli discourse on the holocaust: characteristics and dilemmas. In A. Shapira (red.). *Israeli identity in transition*, p.1-30. Westport: Praeger Publishers.
- Penslar, D. (2004). Normalization and its discontents: Israel as a diaspora jewish community. In A.,Dowry (red.). *Critical Issues in Israeli Society*, p.223-247. Westport: Praeger Publishers.
- Ras, J. (2005). *Hahollandim haele*,
- Rejwan, N (1999). *Israel in search for identity. Reading the formative years*. Gainesville: University Press of Florida.
- Salomon, G. (2002). The nature of peace education: not all programs are created equal. In G. Salomon (red.). *Peace Education, the concepts, principles and practices around the world*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Salomon, G. (2004). Does peace education make a difference in the context of an intractable conflict? *Peace and conflict: journal of peace psychology* 10, p.257-274.
- Salomon, G. (10 februari 2008). Uitspraak van de heer prof.dr. G.Salomon, mededirecteur van *Center of research on peace education, University of Haifa*. Telefoongesprek.
- Sandler, N. (9 november 2007). The crisis in the Israeli school system, a breakdown in the financially strapped. School system is jeopardizing the country's high-tech edge. *Businessweek*. Gevonden op 4 januari 2008 op http://www.businessweek.com/magazine/content/07_47/b4059074.html.
- Schiff, M., R. Benbenishty, M. McKay, E. DeVoe & X. Liu (2006). Exposure to terrorism and Israeli youths' psychological distress and alcohol use: an exploratory, *American Journal of addictions*, volume ??.
- Seginer, R. & S. Shoyer (2006). Research on adolescents in Israel: recent developments. In A. Ittel, L. Stecher, H.Merkens & J. Zinnecker (red.) *Jahrbuch Jugendforschung*, p.205-223. VS Verlag
- Shechtman, Z. & J. Leichtentritt (oktober 2004). Affective teaching: a method to enhance classroom management. *European Journal of Teacher education* 27, p.323-333.

- Sherer, M. & B. Enbal (2005). In the shadow of the dispute: self-esteem of Jewish and Arab youth in Israel, *International journal of intercultural relations* 30, p.287-309.
- Sherer en Karnieli-Miller, 2004. Aggression and violence among Jewish and Arab youth in Israel. *International journal of intercultural relations* 28, 2, p.93-109.
- Shooma, S. (2004). Arab-Jewish relations in Israel: a deeply divided society. In A. Shapira (red.). *Israeli identity in transition*, p.31-68. Westport: Praeger Publishers.
- Solomon, M. en Itzhaky H. (2006). Exposure to terrorism and violent behaviour among adolescents in Israel. *Journal of community psychology* 35, p.43-55.
- Solomon, Z. & T. Lavi (2005). Israeli youth in the second intifada: PTSD and future orientation. *Journal of the American academy of child & adolescent psychiatry* 44, 11, p.1167-1175.
- Suransky C. & H. Manschot (2005). Patriotisme of kosmopolitisme? Over educatie en wereldburgerschap. *T.v.Humanistiek* 6, p.62-72.
- Tartakovsky, E. (juni 2007). A longitudinal study of acculturative stress and homesickness: high-school adolescents immigrating from Russia and Ukraine to Israel without parents, *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology* 42, p.485-494.
- Tatar, M. & S. Amram (2007). Israeli adolescents' coping strategies in relation to terrorist attacks. *British Journal of Guidance and counselling* 35, p.163-173.
- Vermeulen, D. *Hedendaags Humanisme voor het vervolgonderwijs*. Utrecht: De Tijdstroom, 1996.
- Veugelers, W.M.M.H. (2003). *Waarden en normen in het onderwijs. Zingeving en humanisering: autonomie en sociale betrokkenheid*. Rede uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van bijzonder hoogleraar educatie aan de Universiteit voor Humanistiek op 10 maart 2003. Utrecht: Universiteit voor Humanistiek.
- Veugelers, W.M.M.H. (januari 2007). Creating critical-democratic citizenship education: empowering humanity and democracy in Dutch education. In *Compare* 37, p.105-119.
- Whitman, J.S. et al. (2007). Activism in the schools: providing LGBTQ affirmative training to school counsellors. *Journal of Gay & Lesbian Psychotherapy* 11, p.143-154.
- Xin, M. (2004). Who are the victims? In Phye, G.D. (red.). *Bullying: Implications for the classroom*, p.19-34. Elsevier Academic Press.
- Yariv, E. (1999). *Silence in the class! A guide to maintaining discipline*. Even Yehuda: Reches Publishing House.
- Yaron, O. (7 januari 2008). Uitspraak van de heer O. Yaron, te Beit Guvrin. Persoonlijk gesprek.

Model 1 Kerndoelen HVO basisvorming (Vermeulen, 1999, p.224)

1. De leerlingen kunnen een eenvoudig onderzoek verrichten in dialoog met medeleerlingen naar onderliggende waarden en normen voor het persoonlijk handelen en het effect van dit handelen in een groepssituatie. Hierin ervaart de leerling wat levensbeschouwing is. De leerling kan op kritische wijze vraagstellingen formuleren die dit onderzoek mogelijk maken. Hij verzamelt informatie en verricht de nodige waarnemingen en bespreekt de opgedane ervaringen met andere leerlingen.
2. De leerlingen kunnen na herkenning van eigen onderliggende waarden keuzes maken voor een stellingname ten aanzien van de besproken problematiek en een standpunt verwoorden, argumenten formuleren, om zich na toetsing aan humanistische uitgangspunten in dialoog met anderen te bezinnen op het ingenomen standpunt om zo te komen tot kritische en creatieve oplossingen of alternatieve handelswijzen.
3. De leerlingen kunnen samenwerken aan opdrachten en in communicatieve situaties meningen en onderliggende waarderingen duidelijk verwoorden, ze zijn bereid naar anderen te luisteren. De leerling kunnen iets aan de ander uitleggen en gezamenlijk een resultaat presenteren.
4. De leerling kan een relatie leggen tussen het door hem ingenomen standpunt en zijn ervaring en deze toetsen aan humanistische uitgangspunten. Hij is in staat om distantie te nemen van zijn rol en zijn standpunt vanuit een andere positie te bekijken: bijvoorbeeld een toekomstige beroepspositie.
5. De leerling kan zijn eigen werkstukken beoordelen, beoordelingscriteria hanteren, en het proces dat hij heeft doorgemaakt in dialoog met anderen evalueren.

Model 2 Het formuleren van de doelen en het invullen van de doelenflat voor het thema geweld (themaveld oorlog en vrede, derde domein) voor de leeftijdscategorie van 16 jaar.

1. Centrale doelstelling (van het HVO)

Een leerling die in toenemende mate in staat is om vanuit humanistische uitgangspunten op kritische en creatieve manier, onder eigen verantwoording, zin (inhoud) en vorm te geven aan het eigen leven en dat anderen en het zelfbeschikkingsrecht hierbij als toetsingcriterium kan hanteren.

2. Doelstelling module: oorlog en vrede

De leerling verwerft kennis en inzicht over en ontwikkelt een houding ten aanzien van existentiële vragen op het gebied van oorlog en vrede, waarbij het zelfbeschikkingsrecht van de mens centraal staan.

3. Doelstelling themaveld: oorlog en vrede

De leerling denkt na over de verantwoordelijkheid die mensen hebben ten opzichte van een leefbare wereld en het vreedzaam samenleven.

Kennisaspect: de leerling neemt kennis van de cognitieve en morele claims ten aanzien van oorlog.

Procesaspect (verwijst naar vaardigheden en houdingen die de scholier zich eigen moet maken om tot bezinning te komen ten aanzien van thematiek): de leerling leert reflecteren vanuit humanistische uitgangspunten over de gevolgen van deze morele en cognitieve claims voor het persoonlijke

handelen, de ander en de samenleving. De leerling leert onderbouwde argumenten op te voeren en in dialoog met anderen te komen tot een bezinning op een mogelijke persoonlijke stellingname ten aanzien van de besproken thematiek.

Houding: open, betrokken en actieve deelname aan dialoog, samenwerking en stellingname.

Vaardigheden: reflecteren, beargumenteren van stellingname.

4. Doelstelling thema: geweld

Kennisaspect: de leerling verwerft kennis over en inzicht in de mogelijke gevolgen van geweld en de grenzen die de samenleving stelt aan deze praktijken ter bescherming van personen en groepen.

Procesaspect: de leerling leert reflecteren op de mogelijke gevolgen van geweld voor individuen, in relatie tot het zelfbeschikkingsrecht van mensen. De leerling bezint zich op mogelijke stellingen en ontwikkelt het vermogen om de eigen stellingname vanuit verschillende perspectieven te beschouwen, ter discussie te stellen en waar nodig te herzien.

Houding: bereid tot experimenteren en verkennen door open, kritisch onderzoek.

Vaardigheden: reflecteren, inlevingsvermogen, flexibiliteit, kritisch denkvermogen.

5. Lesdoel 1: de klas, verschillende vormen van en motieven voor geweld.

Kennisaspect (het lesdoel valt gedeeltelijk samen met de doelstellingen van het themaveld en thema met extra aandacht voor het specifieke onderwerp of exemplaar): de leerling heeft kennis verworven over de praktijk van en motivaties voor geweld op school.

Procesaspect: de leerling kan vanuit de eigen beleving van vrijheid begrip opbrengen voor de bedoelde en onbedoelde gevolgen van geweld. Hij of zij weet de eigen beleving van vrijheid en zelfbeschikking te verwoorden.

Houding: onderzoekend

Vaardigheden: informeren, inventariseren

Model 3 Het themaplan voor het thema geweld (themaveld oorlog en vrede, derde domein) voor de leeftijdscategorie van 16 jaar.

<i>Niveau</i>	<i>Vraag</i>	<i>Thema/ les</i>	<i>Exemplaar</i>
Micro	Waar en wanneer was jij het slachtoffer van gewelddadige acties? Hoe reageerde je en welke gevoelens gingen daarbij gepaard?	Geweld op school en in de klas, verschillende vormen van en motieven voor geweld	Krantenartikel Verhalen van de scholieren zelf Korte verhalen met verschillende soorten van geweld en grensoverschrijdend gedrag
Meso	Welke soorten van geweld zijn er? Wanneer is er sprake van grensoverschrijdend	Gevolgen van geweld; herstelrecht	Filmscènes van biografisch verhaal van slachtoffer, dader en toeschouwer

	gedrag?		
Macro	Welke rechten en plichten zijn in het geding bij (ernstige) geweldsdelicten? Welk recht, heeft een dader, een omstander en een slachtoffer?	Wat mag en wat is verboden? Regelgeving rond geweld	Rapport rond wetgeving geweld (uit verschillende landen)

Model 4 Het lesontwerp voor het thema geweld (themaveld oorlog en vrede, derde domein) voor de leeftijdscategorie van 16 jaar.

Les 1 het microniveau, het niveau van ' ik en de direct betrokken ander'

<i>Niveau</i>	<i>Verkennen</i>	<i>Onderzoeken</i>	<i>Kiezen</i>	<i>Vertoog</i>	<i>Huiswerk</i>
Micro	1. Inleiding: lezen van artikel over gewelddadig gedrag onder jongeren	4. Benoemen van motieven voor gewelddadig gedrag	7. Geven van samenvatting over meningen in een groepje	10. Inbrengen van meningen	13. Gelezen; korte verhalen met subtiële vormen van geweld
Reflectie	2. Formuleren van onderzoeksvraag rond geweld	5. Discussie in groepjes over problematiek			14. Noteren van voorvallen uit dagelijks leven
Bezinning	3. Formuleren van een voorlopig antwoord	6. Inleving in problematiek: wat zou jij doen?	9. Rekening houden met recht op vrijheid en zelfbeschikking	12. Herformuleren van een voorlopig antwoord	15. Gelezen: Universele Verklaring van de rechten van de mens (veiligheid en bescherming)

Les 2 het mesoniveau, het niveau van de buurt, familie enz.

<i>Niveau</i>	<i>Verkennen</i>	<i>Onderzoeken</i>	<i>Kiezen</i>	<i>Vertoog</i>	<i>Huiswerk</i>
Micro	1. Bespreken van huiswerkopdracht noteren voorvallen	4. In groepje onderzoeken welke emoties dader, slachtoffer en toeschouwer doormaken	7. Het geven van een aantal conclusies	10. Benoemen van ervaringen en conclusies rond herstelrecht	13. Gelezen: herstelrecht

Reflectie	2. Filmscènes of (auto)biografische verhalen van slachtoffer, dader en toeschouwer	5. Het samenbrengen van drie partijen; tot welke dilemma's leidt dit?	8.	11. Bezinnen op conclusies van andere groepjes	14. Gelezen: brieven aan en van gevangenen en hun slachtoffers
Bezinning	3. Vergelijken van reacties	6. Hoe zou je herstelrecht kunnen toepassen?	9. Een kort rollenspel	12. Bijstellen van conclusies	15. Maken van schema of collage rond oorzaken en gevolgen van geweld.

Les 3 het macroniveau, de samenleving, het buiten perspectief

<i>Niveau</i>	<i>Verkennen</i>	<i>Onderzoeken</i>	<i>Kiezen</i>	<i>Vertoog</i>	<i>Huiswerk</i>
Micro	1. Bespreken van schema's	4. Discussie in groepjes hoe wetgeving bijdraagt aan vreedzame samenleving	7. Bediscussieer in groepjes advies uit over preventieve maatregelen.	10. Geef conclusies in vertoog	13. Gelezen: wetgeving rond geweld(delicten)
Reflectie	2. Opschrijven van nieuwe inzichten	5. Stel dat je (als dader, slachtoffer of toeschouwer) in aanraking komt met de wet, wat verwacht je?	8. Waar moet je gezien het recht op zelfbeschikking en veiligheid rekening mee houden?	11. Noteer en vergelijk verschillen	14. Gelezen: wetgeving en preventiemethoden
Bezinning	3. Bezinnen op inzichten	6. Is dat voldoende?	9.	12. Herzien van conclusies	15. Geschreven; essay met eigen mening rond geweld en preventiemethoden

Model 5 Jaarplan voor het lager middelbaar onderwijs (basisvorming). Opzet voor 2^{de} klas op basis van de analyse uit hoofdstuk 4 (4.2.3) voor de leeftijdscategorie van 14 jaar.

<i>Domein</i> <i>Themaveld</i>	<i>Doelstellingen</i>	<i>Periode: week en</i> <i>thema</i>	<i>Subdomeinen (thema's en</i> <i>lesonderwerpen</i>
Inleiding in de humanistiek	<p><i>Kennis.</i> De leerling verzamelt informatie over de uitgangspunten en toetsingscriteria die gelden voor een humanistische levenshouding.</p> <p><i>Vaardigheid.</i> De leerling ontwikkelt de basisvaardigheden die nodig zijn om te participeren als reflectief participant in een dialogisch onderzoek</p> <p><i>Houding.</i> De leerling kan in toenemende mate onbevooroordeeld luisteren en anderen delen in zijn ervaringen, hij kan reflecteren over exemplarische situaties en durft een eigen standpunt in te nemen en deze te beargumenteren. Hij is na het horen van anderen en toetsing bereid tot nuancering van en herbezinning op eigen standpunten.</p>	September/ oktober	
		Week 1 Zoektocht	Kennismaking met elkaar en met humanistische uitgangspunten en HVO-werkvormen
		Week 2 Thema-inleiding en inventarisatie	Inventarisatie van de themavelden/ thema's die behandeld kunnen worden.
		Week 3 Zelfbeschikkingsrecht	Zoeken naar de humanistische uitgangspunten in de rechten van de mens.
		Week 4 Waardeoriëntatie	Kleine problemen uit het dagelijkse leven uitspreken en beargumenteren van morele keuzes en onderliggende waarden
		Week 5 Kijk op het leven	Betekenis van levensbeschouwing kunnen plaatsen in persoonlijke en maatschappelijke context
Persoonlijke identiteit Existentieel domein: zelfidentiteit	De leerling onderzoekt wat er in de vroege adolescentie verandert ten aanzien van de familie, vrienden en zelfvertrouwen. De leerling kan eigen ervaringen en gedachten over het veranderende lichaam en status in familie, vrienden en gemeenschap benoemen.	November/december:	
		Week 1 Familie	Aan de hand van thema's als medezeggenschap onderzoeken scholieren hoe hun positie binnen het gezin is veranderd.
		Week 2 Onzekerheid en uiterlijk	Collega van foto's en artikelen uit tijdschriften: welke schoonheidsideaal vertegenwoordigt het en op welke wijze beïnvloedt dit het zelfbeeld van pubers.
		Week 3 Vriendschap en <i>peerpressure</i>	Discussieforum over vriendschap: verandert vriendschap naarmate je opgroeit? In welke opzichten?
		Week 4 Jongvolwassen in de samenleving	Wat mag en wat mag je niet als puber? Discussieforum of dit rechtvaardig is.

		Januari/februari	
Persoonlijke identiteit	De leerling onderzoekt wat er in de puberteit verandert ten aanzien van het lichaam en seksualiteit en onderzoekt zijn eigen seksuele beleving binnen maatschappelijke normen en verwachtingen.	Week 1	Interactief onderzoek naar de seksuele moraal door de eeuwen heen en onderzocht wordt welke seksuele boodschappen de media, familie en leeftijdsgenoten uitzenden.
Existentieel domein: zelfidentiteit		Seksualiteit en de samenleving	
		Week 2	De liefde zoals in liedjes, literatuur en kunst: wat vindt jij ervan?
		Verliefdheid	Scholieren bekijken voor zichzelf hoe zij uiting geven aan verliefdheid en seksuele gevoelens.
		Week 3	Wat moet je weten om gezonde, veilige seks te hebben?
		Veilige seks	
		Week 4	Welke vormen van (seksuele) liefde bestaan er tussen mensen en hoe denkt de samenleving erover?
		Homoseksualiteit	
		Februari/Maart	
Sociale identiteit	De leerling onderzoekt zijn etnische achtergrond, hoe hem dit vormt en welke positie zijn gemeenschap in de samenleving heeft. De leerling heeft inzicht in verschillende sociale gelederen binnen de samenleving.	Week 1	De leerling doet onderzoek naar de culturele achtergrond van het land(en) van zijn (groot)ouders en benoemt leefstijl.
Existentieel domein: zelfidentiteit		Waar komt je familie vandaan?	
		Week 2	De leerling onderzoekt door interviews met familieleden verschillende familietradities en hun oorsprong.
		Familiewaarden en tradities	
		Week 3	Voel jij je Israëliër en/of ...? Welk deel van jou is bepaald door je etnische achtergrond?
		Hoe ben jij gevormd door je achtergrond?	
		Week 4	Voel je je bij een gemeenschap behoren en zo ja ben je trots op deze achtergrond? Wat is kenmerkend voor deze gemeenschap/ welke stereotypen?
		Positie van de gemeenschap binnen de multiculturele samenleving	
		Maart- april	De leerling vergelijkt het leven van grootouders en ouders met zijn of haar levensstijl en benoemt verschillen.
Socialisatie	Leerling onderzoekt de gevolgen van globalisatie en de voor- en nadelen van de moderne communicatiemiddelen.	Week 1	
Existentieel domein: het individuele en		Vroeger en nu:	
		Week 2	Uit kranten worden voorbeelden

**maatschappelijke
leven**

Risico's van het
Internet

gezorgd van 'Internetmisbruik' en
wordt gebrainstormd hoe dit
voorkomen kan worden.

Week 3
Global village: wie
wil jij leren kennen?

Op een grote wereldkaart zoekt
iedere scholier een interessant land,
stad of regio, via het internet zoekt
hij contact met een persoon daar.

Week 4
Toekomstscenario

In groepjes wordt gebrainstormd tot
welke (on)gewenste veranderingen
de technologie kan leiden.

April- mei

De leerling onderzoekt

Oorlog en vrede

Leerling onderzoekt de motieven en
gevolgen van geweld op het welzijn van

Week 1
Vormen van geweld

verschillende vormen van geweld
op verschillende niveau's
onderscheiden kunnen worden.

**Existentieel domein:
het individuele en
maatschappelijke
leven**

dader, slachtoffer en toeschouwer. De
leerling leert zich in te leven in
verschillende posities en leert van daaruit
suggesties voor interventie en preventie
maatregelen te formuleren.

Week 2
Motief en gevolgen
van geweld

De leerling kan motieven voor
geweld onderscheiden en weet
welke uitwerking dit heeft op
verschillende partijen.

Week 3
Drie verschillende
posities: dader,
slachtoffer en
toeschouwer

(Valt in de week van de landelijke
herdenking van de Holocaust) De
leerling leeft zich in de
verschillende partijen van de
Holocaust en kan motivaties en
waardenpatronen benoemen.

Week 4
Preventie en
interventie

Leerling benoemt verschillende
interventiemethoden die geweld
kunnen voorkomen

Mei- Juni

Leerlingen onderzoeken de

Zorg

Leerling onderzoekt de positie van en
maakt kennis met verschillende zwakke
bevolkingsgroepen binnen de samenleving.
Hij leert op basis van menswaardigheid en
solidariteit naar alternatieve
handelingsmogelijkheden zoeken.

Week 1
De verzorgingsstaat
en armoede

mogelijkheden beperkingen van de
verzorgingsstaat en de gevolgen
voor (meest kwetsbare) inwoners.

**Existentieel domein:
leven en dood**

Week 2
Ouderen

Op bezoek in een bejaardentehuis
en bij je opa en oma. Zijn zij
tevreden en wat kan je doen om hun
leven aangener te maken?

Week 3
Israëliische Arabieren

Hoe leeft de Arabische
gemeenschap? Welke gevolgen
hebben werkloosheid en armoede
op het welzijn.

Week 4

Hoe ziet solidariteit er in de praktijk

Solidariteit in de praktijk uit, wat zijn haar beperkingen?

Model 6 Jaarplan voor het hoger middelbaar onderwijs. Opzet voor 4^{de} klas op basis van analyse hoofdstuk 4 (4.2.4) voor de leeftijdscategorie van 16 jaar.

<i>Domein themaveld</i>	<i>Doelstellingen</i>	<i>Periode: week en thema</i>	<i>Subdomeinen (thema's en lesonderwerpen</i>
		September/oktober	
Socialisatie	Leerlingen leren de grondbeginselen van het zionisme kritisch onderzoeken, weten in hoeverre angst en wantrouwen een rol speelt in de ontstaansgeschiedenis van de ideologie en de oprichting van de staat. De leerlingen kunnen op verschillende niveaus belangen onderscheiden en daar binnen benoemen wat voor hen relevant en richtinggevend is.	Week 1 leefwereld van grootouders	In welke omgeving is het zionisme ontstaan en wat wilden je grondleggers bereiken? Hoe staan je grootouders tegenover het zionisme en waar waren zij tijdens de oprichting van de staat?
Existentieel domein: het individuele en maatschappelijke leven		Week 2 Nationale mythen	Onderzocht wordt welk beeld of image de zionisten creëerden en op welke wijze angst een rol speelt.
		Week 3 patriottisme versus wereld- burgerschap	In een groot diagram analyseren scholieren hun belangen en die hun ouders, de gemeenschap, de staat en de wereld zijn.
		Week 4 Loyaliteit	Loyaliteit betekent dat je als Israëliër...?
Levensbeschouwing	Leerlingen kunnen aangeven op welke wijze het Jodendom van belang is binnen hun identificatie en vormgeeft aan hun leven. Ze hebben onderzocht in welke mate religieuze dogma's van invloed zijn op het nationale, collectieve en individuele waardepatronen.	Oktober/november Week 1 Joods-zijn is?	Leerlingen lezen in korte verhalen over verschillende joodse identiteiten en benoemen eigen invulling.
Existentieel domein: zelfidentiteit		Week 2 Uitverkoren	Bestaat er zoiets als uitverkorenheid en welke gevolgen heeft dit?
		Week 3 Wie gelooft wat?	In groepjes discussiëren leerlingen over wat een mens 'goed' maakt, een juiste invulling van een geloof en zoeken voorbeelden.
		Week 4 Isolatie	Hoe ziet een ideale joodse wereld eruit en in welke zin is dit problematisch?
Levensbeschouwing	Leerlingen kunnen aangeven wat zij van belang vinden in het leven en geven zo	November/dec. Week 1 waarden van de	Wat wordt in je familie als ultiem waardevol geacht

Existentieel domein: zelfidentiteit	een aanzet voor de vorming van hun levensvisie.	(groot) ouders Week 2 Inspiratiebronnen Week 3 Ik geloof.... Week 4 Ideale wereld Januari/februari	Vier films over vier 'helden', ieder schrijft een essay over wat voor hem een held maakt. Discussie in groepjes over eigen waarden, idealen, verwachtingen, die vervolgens in tweetallen uitgewerkt worden tot een samenhangend geheel. Het combineren van waarden en idealen van het groepje leidt tot het volgende (creatieve presentie).
Ecologie Existentieel domein: zijn en overleven	Leerlingen kunnen benoemen hoe zij zich tot milieu en natuur verhouden en op welke wijze dit verhoudt tot cultureel-ideologische kaders waarin zij zijn opgegroeid. Ze hebben inzicht in de ernst van milieuproblematiek, zowel op regionaal, nationaal als mondiaal niveau en kunnen verschillende alternatieven in gedrag benoemen ten gunste van ecologische duurzaamheid.	Week 1 verhouding tot natuur Week 2 Milieu-problematiek in Israël Week 3 Mondiale risico's Week 4 Ecologische verantwoordelijkheid	Teksten geven leerlingen inzicht in verhouding tot natuur in verschillende culturen en de leerling verwoordt zijn eigen standpunt. In groepjes onderzoeken en presenteren leerlingen milieuproblematiek en hun gevolgen voor Israëliërs. Hetzelfde groepje onderzoekt hoe dit milieuprobleem zich verhoudt tot mondiale dreigingen. Samen wordt op het niveau van het individu, de gemeenschap en het land gezocht naar alternatieven die leefbaar houden.
Oorlog en vrede Existentieel domein: het individuele en maatschappelijke leven	Leerlingen leren het conflict op verschillende wijzen te bekijken en te interpreteren en weten welke gevolgen het conflict heeft voor de betrokken partijen. Ook kunnen zij benoemen op welke wijze angst en wraak een rol speelt binnen de oorlogsvoering.	Februari/maart Week 1 verschil in perspectief Week 2 de mens achter de vijand Week 3 Morele dilemma's Week 4 Angst en hoop	Op welke verschillende wijzen valt het conflict te interpreteren, in welk licht komen de verschillende partijen te staan? Het lezen van biografische verhalen van diverse betrokkenen bij het conflict Welke gevolgen hebben (militaire) acties voor de eigen en de andere partij? Op welke wijze speelt angst een rol in het conflict, en wraak? Welke wens heb

			jij voor de toekomst?
		Maart/april	
Oorlog en vrede	Leerling doen onderzoek naar wederzijdse ervaringen, opgedaan tijdens de jaren van oorlog en <i>intifada</i> . Ze onderzoeken welke psychische gevolgen terreur heeft en leren PTTS symptomen herkennen.	Week 1 oorlog, terreur en gevolgen	Leerlingen verzamelen in een muurkrant materiaal rond het conflict en verzien dit van commentaar.
Existentieel domein: het individuele en maatschappelijke leven		Week 2 Angst en paniek	In kleine groepjes wordt besproken wat het conflict op emotioneel niveau teweeg brengt
		Week 3 herkennen van PTTS	College over PTTS door een gastdocent met werkvormen rond zelfzorg
		Week 4 Gevolgen PTTS op handelen	De muurkrant wordt opnieuw bekeken en de psychosociale gevolgen van het conflict ontleed.
		April-mei	
Socialisatie	Leerlingen leren nadenken over wat de Holocaust voor hen en andere partijen betekent, welke impact het traumatische verleden heeft op hedendaagse beslissingen, zowel op persoonlijke, collectief als nationaal niveau en leren nadenken over hoe onrecht voorkomen kan worden.	Week 1 Inleiding: Holocaust.	Wat betekent de Holocaust voor jongeren persoonlijk, hoe is het joodse volk en staat Israël er door beïnvloedt?
Existentieel domein; individu en samenleving		Week 2 Collectief trauma	Welke gevolgen heeft de Holocaust voor het persoonlijk handelen van overlevenden? En het politieke handelen van Israël?
		Week 3 De Polenreis	Discussie over en reflectie op de ervaringen en impact van de Polenreis
		Week 4 Hedendaags onrecht	Op welke wijze kan voorkomen worden dat het verleden zich herhaald?
		Mei-juni	
Mensenrechten	Leerlingen verwerven inzicht in mensenrechten en de praktijk van de Israëlische samenleving. Ze leren zich inleven in de gevolgen van discriminatie.	Week 1 Recht op leven	Wat betekenen mensenrechten in de praktijk, zoals het recht op vrijheid van meningsuiting en recht op leven?
Existentieel domein: het individuele en maatschappelijke leven		Week 2 Xenofobie	In hoeverre bepaalt de angst voor het vreemde persoonlijke en nationale besluitvorming?
		Week 3 'Zwarte joden'	In welke mate is er sprake van discriminatie en hoe voelt het om anders te zijn?
		Week 4 Authenticiteit	Wat houdt authentiek handelen in en wat betekent het om jezelf te zijn?

