



VERWEY ^{Instituut}
JONKER

nsCr
Nederlands Studiecentrum
Criminaliteit en Rechtshandhaving

VU  VRIJE
UNIVERSITEIT
AMSTERDAM

Een studie naar het ontstaan van radicalisering in de vroege adolescentie en de rol van het onderwijs hierin

Onderwijs, identiteitsontwikkeling bij jongeren en hun omgang met idealen

Harrie Jonkman - Anne-Marie Slotboom - Frank Weerman - Jan-Jaap van Eerten

Onderwijs, identiteitsontwikkeling bij jongeren en hun omgang met idealen

Een studie naar het ontstaan van radicalisering in de vroege adolescentie en de rol van het onderwijs hierin

Auteurs

Jonkman, H.B.

Slotboom, A.M.

Weerman, F.

Eerten, J.J. van

Met medewerking van

Echelmeyer, L.

Stoeldraaijers, C.

Sieckelinck, S.

Peelen, A.

Ezinga, M.

Westmaas, S.

Huntelaar, C.

Utrecht, mei 2022

Inhoud

| | | |
|---|---|----|
| | Samenvatting | 5 |
| 1 | Inleiding | 6 |
| | Radicalisering en polarisering | 6 |
| | Radicalisering en de rol van het onderwijs | 6 |
| | Een pedagogische kijk op preventie van radicalisering | 7 |
| | Identiteitsontwikkeling en radicalisering | 8 |
| | Het onderzoek dat ten grondslag ligt aan dit rapport | 9 |
| | Onderzoeksvragen en deelprojecten | 10 |
| | De context van dit onderzoek | 12 |
| | Leeswijzer | 12 |
| | Literatuur | 14 |
| 2 | Adolescenten en voorlopers van radicalisering | 16 |
| | Inleiding | 16 |
| | Methode | 18 |
| | Resultaten | 24 |
| | Conclusie | 45 |
| | Literatuur | 52 |
| 3 | Docenten over radicalisering | 54 |
| | Inleiding | 54 |
| | Methode | 55 |
| | Resultaten | 58 |
| | Discussie en conclusie | 82 |
| | Literatuur | 88 |

| | | |
|---|--|-----|
| 4 | In gesprek op scholen over idealen en radicalisering | 90 |
| | Inleiding | 90 |
| | Methode | 91 |
| | Resultaten | 94 |
| | Conclusie | 123 |
| | Literatuur | 127 |
| 5 | Hoe op school om te gaan met idealen, identiteit en radicalisering: Een review van de literatuur | 128 |
| | Inleiding | 128 |
| | Methode literatuurreview | 132 |
| | Resultaten: bestaande programma's ter voorkoming van radicalisering | 133 |
| | Conclusies: Wat valt op bij aanpak scholen en interventies | 157 |
| | Literatuur | 160 |
| 6 | Samenvatting en conclusies | 165 |
| | Achtergrond van de studie | 165 |
| | Het niveau van de jongeren | 166 |
| | Het niveau van scholen | 168 |
| | Aanbevelingen met betrekking tot onderzoek en praktijk | 173 |
| | Enkele laatste woorden | 175 |

Samenvatting

In dit rapport is nagegaan hoe het onderwijs kan bijdragen aan het voorkomen van radicalisering en polarisatie van jongeren. Het uitgangspunt was om daarbij aan te sluiten bij de identiteitsontwikkeling in de adolescentie en het ontwikkelen van sociale competenties binnen het onderwijs. Door beter aan te sluiten bij de identiteitsbehoeften van jongeren kunnen eventuele radicale gedachten worden bijgestuurd naar positieve politieke of maatschappelijke betrokkenheid. Deze benadering is tot op heden onderbelicht gebleven in onderzoek en ook onvoldoende aanwezig in bestaande beleidsstrategieën voor het onderwijs.

Het rapport is gebaseerd op gegevens van het project *Onderwijs, identiteitsontwikkeling bij jongeren en hun omgang met idealen* (ONID). Dit is een longitudinaal onderzoek op middelbare scholen naar (voorlopers van) radicalisering in de vroege adolescentie en de manier waarop het onderwijs hierop reageert en kan reageren, in relatie tot de identiteitsontwikkeling in deze leeftijdsfase. In het ONID-project is gekozen voor een 'multi-method'-aanpak, waarbij zowel kwantitatieve als kwalitatieve gegevens zijn verzameld op het niveau van leerlingen en dat van scholen. Bij leerlingen is niet alleen onderzocht welke voorlopers van verschillende vormen van radicalisering zijn te herkennen, maar ook in hoeverre leerlingen bereid zijn zich op een positieve maatschappelijke manier in te zetten voor de samenleving. Daarbij is nagegaan hoe beide fenomenen met elkaar samenhangen en hoe voorlopers van radicalisering samenhangen met indicatoren voor de zoektocht naar een eigen identiteit en de manier waarop jongeren gebruik maken van internet en (sociale) media. Op schoolniveau zijn gesprekken gevoerd met schooldirecties, leraren en andere medewerkers om te achterhalen hoe het onderwijs op dit moment omgaat (en

worstelt) met voorlopers van radicalisering bij jongeren en probeert dit om te buigen via positieve betrokkenheid en burgerschapsvorming. Vervolgens is nagegaan hoe professionals in het onderwijs maar ook daarbuiten hebben geprobeerd om methoden en interventies te ontwikkelen die het onderwijs kunnen ondersteunen bij het voorkomen van radicalisering en bij het stimuleren van positieve betrokkenheid. Het project beoogde hiermee inzichten te genereren in de mogelijkheden van het onderwijs om een gezonde identiteitsontwikkeling te stimuleren waarin jongeren minder negatief betrokken zijn bij de samenleving (door polarisering en radicalisering), maar wel op een positieve manier (door actieve inzet voor een diverse en pluriforme samenleving).

In dit onderzoeksproject wordt specifieke aandacht besteed aan de vroege adolescentie (12-15 jaar), een periode die zich kenmerkt door grote veranderingen: de impactvolle overgang naar het voortgezet onderwijs en het ontwikkelen van nieuwe vriendschappen en interesses. Ook wordt extra aandacht besteed aan de rol van sociale media en aan mogelijke verschillen tussen jongens en meisjes, die zich in deze levensfase in verschillend tempo ontwikkelen.

Het uiteindelijke doel van dit onderzoeksproject was om leraren en scholen in de beginfase van het VO meer handvatten te bieden waar het gaat om de omgang met (voorlopers van) radicalisering en polarisatie en het ontwikkelen en stimuleren van positieve politieke en maatschappelijke betrokkenheid onder leerlingen.

Een inhoudelijke en meer uitgebreide samenvatting vindt u in het zesde en laatste hoofdstuk van dit rapport ('Samenvatting en conclusies').

1 Inleiding

Radicalisering en polarisering

Sinds de aanslagen van 11 september 2001 in de Verenigde Staten staat het tegengaan van radicalisering en polarisatie ook in Nederland hoog op de politieke en beleidsmatige agenda. Al naar gelang de actualiteit zwelt de aandacht voor dit onderwerp aan (bijvoorbeeld na de moord op Theo van Gogh in 2004, of tijdens de golf van uitreizigers naar Syrië in 2013 en 2014), en soms neemt het weer wat af (zoals na de val van I.S. in het Midden-Oosten). Maar helemaal weg uit de maatschappelijke discussie zijn deze onderwerpen sinds het begin van de eeuw nooit geweest. De meeste aandacht ging daarbij uit naar radicalisering, gekoppeld aan de islam of aan jihadistische opvattingen, maar radicalisering is breder dan dat. Een belangrijke vorm van radicalisering die op dit moment ook sterk in de aandacht staat van de overheid en het beleid zijn allerlei varianten van rechts-extremistische ideologieën. Maar radicalisering kan ook plaatsvinden vanuit extreem-linkse gedachtegoeden, vanuit bepaalde activistische groeperingen (one-issue radicalisering, zoals dierenrechten), vanuit andere religies (christelijk fundamentalisme) en ook allerlei samenzweringstheorieën en alternatieve waarheden die kunnen worden aangehangen. In zekere zin staat een substantieel deel van de bevolking in meer of mindere mate open voor polariserende, extreme en radicale gedachten in bredere zin.

Ook onder jongeren komen polariserende en soms extreme standpunten voor, die kunnen worden gezien als signalen of voorlopers van radicalisering. Zo signaleren Sikkens et al. (2017) dat een deel van de jongeren zich in meer of mindere mate aansluit bij uiteenlopende radicale ideeën, zoals politiek georiënteerde of religieus georiënteerde ideeën. Uit interviews met jongeren met drie uiteenlopende typen radicale ideeën (radicaal-islamitisch, radicaal-rechts

en radicaal-links) komen gemeenschappelijke factoren naar voren die jongeren lijken te verleiden tot een radicale ideologie. Maar er lijken ook unieke factoren te zijn die juist passen bij elk van de drie vormen van radicalisering.

Radicalisering en de rol van het onderwijs

Medewerkers van het onderwijs, zoals leraren, conciërges en zorgcoördinatoren, komen regelmatig in aanraking met jonge mensen die soms schrikwekkende uitlatingen doen over andere bevolkingsgroepen, politiek of religie. Zij zien zich voor de taak gesteld adequaat te reageren op mogelijke voorlopers van radicalisering bij leerlingen. Tegelijkertijd worden ze geacht bij te dragen aan een gezonde ontwikkeling van jongeren tot actieve en betrokken burgers die zonder geweld zich inzetten voor een goede samenleving. Deze opgave wordt nog eens versterkt door de opdracht die vanuit de overheid wordt gesteld aan het onderwijs. De afgelopen jaren wordt op diverse manieren getracht scholen en docenten in te schakelen om signalen van radicalisering op te vangen en zo nodig interventies te starten. Aan scholen wordt ook gevraagd om polarisering tegen te gaan, politiek gevoelige discussies te leiden, en leerlingen te stimuleren tot een democratische grondhouding.

Eind 2005 is akkoord gegeven aan het wetsvoorstel "bevordering actief burgerschap en sociale integratie". Daarin wordt wettelijk geregeld dat het onderwijs (zowel primair als secundair onderwijs) mede is gericht op de bevordering van actief burgerschap en sociale integratie. Onder actief burgerschap en sociale integratie wordt verstaan dat er sprake is van betrokkenheid en sociale binding. Met dit beleid werd specifiek ingestoken op verbinding tussen groepen met tegengestelde gedachten, mede als doel tegenstellingen bespreekbaar te maken en polarisatie tegen te gaan. De uitvoering hiervan was uitbesteed aan het onderwijs zelf, en in de loop van de jaren zijn scholen zelf aan de slag gegaan en zoeken ze nog steeds manieren om actief burgerschap en sociale integratie te integreren in hun lesplannen.

Met betrekking tot het tegengaan van radicalisering zijn er sinds het begin van deze eeuw diverse signaleringsinstrumenten en interventiestrategieën ontwikkeld voor scholen in het voortgezet onderwijs en voor het docentenkorps dat daar werkt. UCARE en Omgaan met (Extreme) Idealen zijn daar goede voorbeelden van. UCARE is een breed programma en probeert bij te dragen aan het voorkomen van radicalisering door leerlingen te sterken in hun sociale en burgerschapscompetenties en alternatieven te bieden om aan psychologische behoeften te voldoen en sociale grieven te adresseren. Omgaan met (Extreme) Idealen is bedoeld om (jeugd)professionals zoals docenten, jongerenwerkers en wijkagenten kennis en handvatten aan te reiken voor de omgang met jongeren die vanwege hun extreme idealen kunnen radicaliseren. Ook is het instrument Radicx ontwikkeld, op basis van onderzoek naar het onderscheid tussen puberaal gedrag, een verstoorde ontwikkeling en radicaliserend gedrag (Spee & Reitsma, 2010). Dit instrument is bedoeld om docenten en schoolmedewerkers enig houvast te bieden in het signaleren van radicaliserend gedrag onder leerlingen van het voortgezet onderwijs.

Ondanks al deze tools en interventiestrategieën blijft radicalisering onder jongeren, het tegengaan van polarisering en het stimuleren van burgerschap een grote uitdaging voor medewerkers van scholen en voor het onderwijs in het algemeen. Directies, docenten en begeleiders zien zich voor verschillende opgaves geplaatst: ten eerste om op de hoogte te zijn van alle ontwikkelingen en mogelijkheden op dit terrein, ten tweede om uit dat hele palet die handvatten en instrumenten te kiezen die in hun situatie en voor hun leerlingen bruikbaar zijn, en ten derde om in het dagelijkse schoolleven op een adequate manier te reageren op leerlingen met mogelijk radicaliserende opvattingen.

Onderzoek heeft laten zien dat docenten op dit moment nog steeds handelingsverlegen zijn in het bespreekbaar maken van thema's van polariserende

onderwerpen en radicalisering¹. Daarbij zien zij dat uitingen van radicalisering ook kunnen passen binnen relatief normaal puberaal gedrag, terwijl radicalisering in de samenleving en bij de veiligheidsinstanties in eerste instantie wordt gezien als een afwijkende uitingsvorm. Docenten en scholen ervaren druk vanuit de samenleving om wat te doen met radicalisering en polarisering enerzijds en burgerschap en maatschappelijke betrokkenheid anderzijds. Maar zij hebben vaak niet voldoende beschikking over instrumenten en handvatten om dit te doen of hebben het idee dat instrumenten die kunnen worden ingezet niet overeenkomen met het idee dat zij hebben over het radicaliserende gedrag dat dient te worden gesignaleerd.

Een pedagogische kijk op preventie van radicalisering

Het huidige radicaliseringsbeleid in Nederland lijkt vooral gebaseerd op het denken in termen van veiligheid (Van San et al., 2010). Binnen dit type denken gaat het vooral om de vraag hoe de samenleving is te beschermen tegen radicale ideologieën die een gevaar kunnen vormen. Veel hedendaagse beleidsmodellen vormen zich aan de hand van deze stellingname (zie bijvoorbeeld het model van Zannoni et al.(2008) en het actieprogramma van de Nationaal Coördinator Terrorismebestrijding en Veiligheid, NCTV, 2014). Hierbinnen wordt aan de ene kant polariseren en radicaliseren ontmoedigd en aan de andere kant wordt deradicaliseren gestimuleerd via het ontwikkelen van 'counter-narratives' (tegenverhalen). Radicalisering wordt dan gezien als een fenomeen waarbij mensen opinies, ideeën en standpunten omarmen die uiteindelijk kunnen leiden tot terroristische daden (European Commission, 2006).

Verschillende auteurs suggereren dat er ook een andere benadering mogelijk is om radicalisering te voorkomen en bij te sturen, vanuit het idee dat radicalisering een verstoorde variant is van identiteitsvorming en burgerschap

1 <https://wij-leren.nl/pedagogisch-didactisch-handelen-leerkrachtgedrag.php>

(bijvoorbeeld Van San et al., 2010; Sieckelink, 2018). Zo spreekt het rapport 'Idealen op drift' (Van San et al., 2010) over "...een proces waarin door jongeren oprecht gekoesterde idealen op drift raken" (pag. 7). Deze denkwijze gaat uit van een pedagogische aanpak waarbij jongeren worden gestimuleerd om op een positieve manier betrokken te raken bij de samenleving. Het uitgangspunt van deze benadering is dat radicaliserende en polariserende gedachten (gedachten die tegenstellingen versterken tussen meerdere partijen) te beschouwen zijn als onderdeel van de eerste stappen naar een eigen identiteitsvorming. In deze visie moeten jongeren niet worden belemmerd in het ontdekken van hun grenzen en het onderdrukken van hun opvattingen. Zij zouden vanuit dit perspectief zich juist erkend moeten voelen in het vormen en verkennen van ideeën en tegelijkertijd daarin de juiste begeleiding krijgen. Vanuit dit pedagogische perspectief is een repressieve, veiligheidsgerichte agenda niet de beste wijze waarop scholen, andere vormende instellingen en hun docenten hun leerlingen en jongeren moeten en zouden willen benaderen. Sieckelink (2017) heeft betoogd om in plaats daarvan te streven naar reradicalisering. Reradicalisering houdt in dat je de idealistische zoektocht van jongeren via educatieve strategieën kunt sturen en ombuigen naar iets vruchtbaars en waarbij identiteit en idealen essentiële onderdelen zijn. Als je bij identiteit en idealen aansluit, sluit je aan bij de drang naar betekenisgeving van jongeren in die specifieke periode van identiteitsontwikkeling en voelen jongeren zich serieus genomen. Bovendien heeft het als positief bijeffect dat gewelddadige groepen en extremistische opvattingen dan niet meer het enige perspectief bieden op radicale betrokkenheid bij maatschappelijke idealen.

Identiteitsontwikkeling en radicalisering

De adolescentie kenmerkt zich door de zoektocht naar de eigen identiteit (Erikson, 1968). Identiteit laat de positieve en negatieve elementen zien die in een individueel ontwikkelingsproces aanwezig zijn en geeft antwoord op de vraag: 'Wie ben ik, wie wil ik zijn en hoe zien anderen mij?' De zoektocht naar antwoorden op dit soort vragen kan tijdens de adolescentie voor

grote onzekerheid zorgen en ook voor een grotere vatbaarheid voor negatieve invloeden. Nederlands onderzoek (bijvoorbeeld Maliepaard & Phalet, 2012; Verkuyten & Yildiz, 2007) en onderzoek uit het buitenland (Beelmann & Jonkman, 2021; Heitmeyer, et al., 1997; King & Taylor, 2011; Moghaddam, 2005) laat op verschillende wijzen zien dat problemen met de identiteitsvorming kunnen samenhangen met het ontbreken van sociale weerbaarheid van jongeren, het weerstand kunnen bieden aan verleidingen en groepsdruk van leeftijdsgenoten. Er is ook onderzoek beschikbaar dat suggereert dat de vorming van een stevige identiteit in de adolescentie ook kan leiden tot weerbaarheid tegen radicalisering, terwijl een onzekere en diffuse identiteit eerder gerelateerd is aan extremistische opvattingen en gedragingen (zie bijvoorbeeld Mann et al., 2015; Lösel et al., 2018). Meer in het algemeen geldt dat de zoektocht naar zingeving en verbondenheid kan worden gezien als een achterliggende oorzaak van radicalisering (zie o.a. Kruglanski et al., 2014; Doosje et al., 2016).

Het is daarom belangrijk onderzoek te doen naar verschillende elementen van identiteitsontwikkeling van jongeren in relatie tot radicalisering. In deze benadering kan er dan ook ruimte zijn voor het benaderen van radicaliserende gedachten en gedrag vanuit de 'normale' ontwikkeling, maar ook vanuit de relatie met andere vormen van risicovolle en problematische ontwikkelingen bij adolescenten. Het aftasten van grenzen en exploreren van mogelijkheden is immers min of meer inherent aan de identiteitsvorming van een jongere (Lightfoot, Cole & Cole, 2018). Dit sluit ook aan bij de ervaringen van veel docenten dat veel schijnbare uitingen van radicalisering ook gezien kunnen worden als "normaal puberaal gedrag" (zie Zanoni et al., 2008).

De relatie tussen identiteitsontwikkeling en radicalisering kan mogelijk nieuwe handvatten bieden voor hoe actief burgerschap en sociale cohesie onder jongeren op scholen kunnen worden bevorderd en gestimuleerd en radicalisering kan worden voorkomen en/of omgebogen naar positieve betrokkenheid. Daarvoor is enerzijds nodig dat onder die leerlingen zelf nader wordt onderzocht op welke manier de normale identiteitsontwikkeling in de adolescentie is

verbonden aan het ontwikkelen van zowel radicale opvattingen als het vormen van positieve vormen van maatschappelijke betrokkenheid. Anderzijds dient te worden verkend hoe het onderwijs kan voorkomen dat het exploreren met radicale gedachten en ideeën resulteert in polariserend en extremistisch gedrag, zoals het beledigen van medeleerlingen, extreme uitingen op sociale media of agressie tegenover andere bevolkingsgroepen. Nieuwe handvatten en benaderingswijzen vanuit deze pedagogische kijk op identiteitsontwikkeling kunnen wellicht een toevoeging bieden aan het palet aan instrumenten dat inmiddels is ontwikkeld.

Het onderzoek dat ten grondslag ligt aan dit rapport

Dit rapport is de weerslag van het onderzoek *Onderwijs, identiteitsontwikkeling van jongeren en hun omgang met idealen (ONID)*. Een studie naar het ontstaan van radicalisering in de vroege adolescentie en de rol van het onderwijs hierin. In deze studie is de identiteitsontwikkeling in de adolescentie verbonden aan voorlopers van radicalisering en polarisatie bij jonge adolescenten en aan het ontwikkelen van burgerschap en sociale integratie binnen het onderwijs. Met dit project werd beoogd om uiteindelijk docenten en scholen in de beginfase van het VO meer handvatten te bieden voor het stimuleren van identiteitsvorming en het tegengaan van radicalisering en polarisatie in de klas in samenhang met het beleid rond burgerschap en sociale integratie.

Om dit te bereiken wilden we aan de ene kant meer inzicht verkrijgen in de relatie tussen identiteitsvorming in de (vroege) adolescentie en voorlopers van radicalisering en polarisering, in combinatie met positieve betrokkenheid. Het beter begrijpen van dit ontwikkelingsproces bij jongeren kan bijdragen aan een verstandige en gerichte aanpak in het onderwijs. Aan de andere kant wilden we onderzoek doen naar de manier waarop scholen en docenten in het voortgezet onderwijs nu omgaan met signalen van radicalisering en polarisering bij hun leerlingen en welke instrumenten en onderwijsmateriaal zij

hiervoor ter beschikking hebben. Hiermee wilden we beter begrijpen voor welke uitdagingen scholen staan op dit gebied, en wat zij nodig hebben en kunnen gebruiken.

De leeftijdsgroep waarop dit onderzoeksproject zicht richt is de vroege adolescentie (12-15 jaar), een periode die zich kenmerkt door grote fysieke en ontwikkelingspsychologische veranderingen (Ezinga et al., 2008; Westenberg, 2008). Kort voordat zij naar het voortgezet onderwijs gaan, beginnen (de meeste) leerlingen de eerste tekenen van de puberteit te ervaren. Het ontwikkelingsproces versnelt vervolgens wanneer ze naar het voortgezet onderwijs (VO) gaan, als jongeren nieuwe en diepgaandere vriendschappen ontwikkelen en vanuit allerlei kanten nieuwe informatie krijgen over de wereld waarin ze een plek moeten vinden. Tegenwoordig omvat dat ook allerlei impulsen die jongeren van elkaar krijgen via sociale media. Daarom hebben we in het onderzoek ook gegevens verzameld over de manier waarop jongeren via sociale media informatie krijgen over maatschappelijke onderwerpen en daar mogelijk worden beïnvloed in hun opvattingen over religie, politiek en maatschappelijke betrokkenheid.

In het onderzoek wilden we daarnaast ook extra aandacht schenken aan mogelijke verschillen tussen jongens en meisjes in de ontwikkeling van identiteit en radicalisering en de onderlinge relaties daartussen. Tijdens de puberteit ontwikkelen jongens en meisjes zich in een verschillend tempo en verschillende onderzoekers lieten ook al verschillen zien in de identiteitsontwikkeling van jongens en meisjes (Archer, 1989; McLean & Breen, 2009). Nog weinig bekend is in hoeverre jongens en meisjes zich ook verschillend ontwikkelen met betrekking tot voorlopers van radicalisering en polarisering en maatschappelijke betrokkenheid. Mogelijk spelen andere motieven en factoren een rol bij jongens en meisjes om radicaliserende gedachten en gedragingen te ontwikkelen (zie ook Pedersen et al., 2018; Theuri, 2017). Kennis over mogelijke genderverschillen in de relatie tussen identiteitsontwikkeling en radicalisering kan bijdragen aan meer gerichte aanpakken in het onderwijs.

Wat betreft de omgang van scholen met voorlopers van radicalisering en polarisering wilden we niet alleen nagaan hoe directies en docenten reageren op uitingen en signalen van mogelijke radicalisering, maar ook hoe die scholen omgaan met het stimuleren van burgerschap en sociale integratie van leerlingen. We wilden weten hoe dit in de praktijk vorm krijgt en welke hindernissen scholen hierbij ervaren. Daarbij wilden we ook een indicatie krijgen in hoeverre scholen meer vanuit een traditioneel veiligheidsdenken proberen radicalisering tegen te gaan of dat ze ook aandacht schenken aan positieve vormen van idealistisch handelen van leerlingen in de verschillende fases van identiteitsontwikkeling waarin leerlingen zich bevinden. In het onderzoek wilden we ook stilstaan bij de rol van de docent in het proces van identiteitsontwikkeling en radicalisering. We beoogden meer inzicht te krijgen in de wijze waarop docenten tegen hun rol hierbij aankijken, wat hun ideeën zijn over identiteit, idealen en radicalisering aankijken en hoe ze hier uiteindelijk in de praktijk mee omgaan. Tot slot hoopten wij met dit onderzoek scholen en docenten te kunnen helpen met de uitdagingen waar ze in de praktijk tegenaan lopen en met het vinden van bestaande initiatieven, aanpakken en handvatten. Daarbij wilden we met name aandacht schenken aan de meer pedagogische invalshoek bij radicalisering die tot op heden nog onderbelicht is gebleven in bestaande onderwijsbeleidsstrategieën.

Onderzoeksvragen en deelprojecten

Met dit project hadden we drie onderzoeksdoelen: 1) Inzicht verkrijgen in de relatie tussen identiteitsvorming in de (vroege) adolescentie en voorlopers van radicalisering en polarisering bij jongeren; 2) Inzicht verkrijgen in de manier waarop scholen en docenten omgaan met radicalisering en polarisering en met het stimuleren van burgerschap en sociale integratie; en 3) Inzicht verkrijgen in de verschillende instrumenten, aanpakken en handvatten die inmiddels beschikbaar zijn voor het onderwijs. Uiteindelijk beoogden we hiermee docenten en scholen in de beginfase van het VO meer handvatten te bieden

bij hun reactie op radicalisering en polarisering bij leerlingen in samenhang met het beleid rond burgerschap en sociale integratie.

Om deze onderzoeksdoelen te bereiken hadden we vooraf onderzoeksvragen geformuleerd op het niveau van de jongeren en op het niveau van scholen. Op het individuele niveau hadden we de volgende vragen:

- In welke mate zijn er bij vroege adolescenten in Nederland indicatoren aanwezig voor voorlopers van radicalisering en positieve betrokkenheid, en in welke mate is bij hen sprake van identiteitsonzekerheid en -ontwikkeling?
- In hoeverre veranderen maatschappelijke opvattingen en identiteitsindicatoren gedurende de vroege adolescentie?
- Welke relaties bestaan er tussen identiteitsonzekerheid en -ontwikkeling bij leerlingen in de (vroege) adolescentie en voorlopers van radicalisering en maatschappelijke betrokkenheid?

Op het niveau van de scholen, leraren en aanpakken/interventies wilden we antwoord op de volgende vragen:

- Op welke manier verschillen scholen in hun beleid met betrekking tot radicalisering en burgerschap?
- Hoe ervaren leraren hun (pedagogische) rol met betrekking tot de identiteitsvorming van hun leerlingen, polarisatie en radicalisering, en burgerschap en sociale integratie in de (vroege) adolescentie?
- Op welke wijze zien docenten mogelijkheden om hun pedagogische rol te versterken op deze terreinen?
- Welke programma's en handvatten zijn beschikbaar voor scholen en docenten en in hoeverre kan dit een aanvulling bieden voor hun beleid met betrekking tot radicalisering en burgerschap?

Om deze onderzoeksvragen te beantwoorden was het onderzoek verdeeld in de twee deelprojecten, een op het niveau van individuele leerlingen en een op het niveau van scholen.

In het eerste deelproject zijn meer dan zevenhonderd leerlingen tweemaal ondervraagd met een vragenlijst over onder andere identiteitsontwikkeling en idealen. Daarin werden uitgebreid indicatoren voor radicaliserende uitingen en gedrag verzameld over religie, geloof, en sociale verhoudingen. Die hadden niet alleen betrekking op al vaker onderzochte aanwijzingen voor moslimradicalisering en rechts-extremisme, maar ook op radicaal-linkse en radicaal-christelijke opvattingen, anti-islamitische opvattingen, liberale intolerantie, radicaal dierenwelzijn, homofobie en seksisme. Daarnaast werden de jongeren bevraagd over hun positieve maatschappelijke betrokkenheid in de vorm van intenties voor en daadwerkelijke inzet in sociale activiteiten en goede doelen. Voorts zijn in dit deelproject meerdere indicatoren opgenomen die betrekking hebben op de identiteitsvorming en de bijbehorende zoektocht en onzekerheid.²

Om in een zo kort mogelijke periode informatie te verzamelen over de ontwikkeling van jongeren in de vroege adolescentie werd een zogeheten versneld cohort design gehanteerd. In twee leeftijdsgroepen is de ontwikkeling gedurende twee jaar bestudeerd: jongeren uit de brugklas werden een jaar later weer bevraagd in de tweede klas van het voortgezet onderwijs, en jongeren uit de derde klas werden opnieuw opgezocht in de vierde. Op deze manier kan in korte tijd een indruk worden verkregen van de ontwikkeling over vier jaar.

Het tweede deelproject is uitgevoerd op de scholen waar het leerlingonderzoek is uitgevoerd. Dit is een kwalitatief onderzoek naar hoe op scholen wordt omgegaan met vraagstukken rond het beleid en de praktijk van radicalisering, polarisering, burgerschap en maatschappelijke betrokkenheid.

Op de scholen die deelnamen aan het eerste deelproject zijn op verschillende manieren gegevens verzameld. Om te beginnen zijn semi-gestructureerde interviews gehouden met docenten en andere leden van de schoolstaf die werkzaam waren op deze scholen en direct te maken hadden met de al dan niet radicale opvattingen en idealen van leerlingen. Op enkele van deze scholen zijn een aantal interviews gehouden met deze sleutelinformanten (directie, afdelingsleiders). Op een aantal deelnemende scholen zijn focusgroepsessies gehouden waarbij in een groep werd gediscussieerd over de onderwerpen van het project. Deelnemers aan deze focusgroepen zijn primair docenten die direct contact met de leerlingen hebben en met elkaar konden vaststellen hoe zij in de praktijk te maken hebben en omgaan met voorlopers van radicalisering. In deze focusgroepen werd ook ingegaan op de instrumenten en handvatten die docenten en schoolmedewerkers gebruiken en kennen bij vraagstukken rond radicalisering en burgerschap. Er is ook met groepen leerlingen in gesprek gegaan.

Naast de dataverzameling op de scholen zelf is, als onderdeel van het tweede deelproject, ook uitgebreid gezocht naar bestaande, programma's en 'tools' die op scholen gebruikt kunnen worden in verband met radicalisering en burgerschap. Ten eerste is hiervoor een literatuurstudie verricht waarbij zowel in academische als in de grijze literatuur (niet-academisch gepubliceerd) is gezocht naar programma's gericht op de preventie van radicalisering in het onderwijs, waarbij ook een vorm van evaluatie heeft plaatsgevonden. Programma's waar geen evaluatiegegevens over beschikbaar waren zijn in deze selectie niet meegenomen. Ten tweede is contact gezocht (via email, telefoon of andere kanalen) met professionals die betrokken zijn bij de ontwikkeling en uitvoering van de verschillende instrumenten en aanpakken die beschikbaar zijn. Op deze manier kon een omvattend overzicht worden verkregen van mogelijke handvatten voor scholen, docenten en meer in het algemeen het onderwijs.

² Deze dataverzameling zal verder worden verwerkt in een dissertatie-onderzoek van Lea Echelmeier.

De context van dit onderzoek

Dit onderzoeksproject werd mede mogelijk gemaakt door het stimuleringsprogramma van het NRO, het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek met als thema 'de socialiserende functie van het onderwijs'. Binnen dit programma wordt signaleerd dat scholen meer en meer worden gevraagd niet alleen een bijdrage te leveren aan de ontwikkeling van jeugdigen maar ook aan de samenleving. De vorming van sociale en burgerschapscompetenties bij de jongeren is daar een concreet voorbeeld van. Door het vormen van dergelijke competenties leveren scholen naast de conventionele leerstof een sociale bijdrage aan oplossingen voor maatschappelijke uitdagingen.

Onderwijs dient bij te dragen aan 'de overdracht van de gedeelde cultuur, door leerlingen algemeen geldende waarden en normen die een voorwaarde zijn voor maatschappelijke samenhang te doen verwerven'. Aanpassingen in de wetgeving hebben scholen gestimuleerd om hun lesplannen zodanig in te richten dat zij hun leerlingen ook op het gebied van burgerschap en sociale competenties vormen. Een spanningsveld hierbij is dat nog niet is uitgekristalliseerd wat de samenleving normaal acht als het gaat om identiteitsvorming in relatie tot radicalisering en welke vaardigheden daarbij horen te worden getoond. De diversiteit in lesplannen en de verscheidenheid in constituties van scholen laten ook een heterogeen beeld zien in de wijze waarop kinderen zich kunnen ontwikkelen.

Dit onderzoek probeert meer zicht te geven op radicalisering vanuit een pedagogisch perspectief door het te verbinden met de identiteitsontwikkeling van jongeren en te laten zien hoe scholen en docenten hier op een geschikte manier mee kunnen en willen omgaan. Geschikte aanpakken en tools zouden ertoe moeten bijdragen dat adolescenten opgroeien tot betrokken burgers, die niet enkel bestand zijn tegen extremistische boodschappen en polariserende propaganda, maar zich ook proactief kunnen inzetten in de maatschappij en

kunnen oefenen in democratisch samenleven. Dit kan ook bijdragen aan het aanscherpen van het onderwijsbeleid op het gebied van burgerschapsonderwijs in tijden van politieke en culturele polarisatie (zie ook het rapport van Kleijwegt, 2016).

Leeswijzer

Na dit eerste inleidende hoofdstuk zal in *hoofdstuk 2*, getiteld *Adolescenten en voorlopers van radicalisering* inzicht worden geboden in het begin van het proces van radicalisering. Dit is de weerslag van het deelproject op individueel niveau, onder leerlingen in het voortgezet onderwijs. Het hoofdstuk begint met een uitgebreide beschrijving: het laat zien in welke mate er bij vroege adolescenten in Nederland reeds indicatoren aanwezig zijn voor polariserende en extremistische opvattingen (voorlopers van radicalisering). Maar het gaat ook in op welke vormen van positieve betrokkenheid en burgerschap er te vinden zijn bij deze jongeren, in hoeverre er bij vroege adolescenten sprake van is van identiteitsonzekerheid en -ontwikkeling. Daarbij wordt ingegaan op verschillen tussen jongens en meisjes en ook wordt aandacht besteed aan het gebruik van internet en media bij deze leeftijdsgroep en de mate waarin dat een bron is van informatie over maatschappelijke en identiteitsgerelateerde zaken. Verder laat dit hoofdstuk zien hoe de opvattingen van de jongeren en de indicatoren voor identiteitsvorming veranderen tijdens de vroege adolescentie. Na een de beschrijving worden analyses gepresenteerd over verbanden tussen de verschillende onderzochte kenmerken. Deze hebben betrekking op relaties tussen identiteitsonzekerheid en -ontwikkeling bij leerlingen in de (vroege) adolescentie en de ontwikkeling van polariserende en extremistische opvattingen. Maar ook wordt geanalyseerd in hoeverre dit soort voorlopers van radicalisering samenhangen met positieve vormen van betrokkenheid en burgerschap en of hierin ook verschillen te zien zijn tussen verschillende vormen van radicalisering.

In hoofdstuk 3, getiteld *Docenten over radicalisering*, gaan we in op de manier waarop docenten van verschillende Nederlandse middelbare scholen met dit onderwerp omgaan. Dit hoofdstuk geeft antwoord op volgende vraagstukken: 1) Hoe kijken docenten aan tegen de thematiek van identiteitsvorming en radicalisering? 2) Zijn er groepen docenten te onderscheiden die met elkaar overeenkomen en verschillen van andere groepen wat betreft percepties en perspectieven op pedagogische rol, jongeren en hun identiteit, het radicaliseringsproces van jongeren en hun rol daarin? En 3) wat zijn pedagogische mogelijkheden van docenten met betrekking tot radicalisering? Dit hoofdstuk is gebaseerd op een deel van het kwalitatieve deelproject op middelbare scholen.

Hoofdstuk 4, getiteld *In gesprek op scholen over idealen en radicalisering*, borduurt voort op hoofdstuk 3. In dit hoofdstuk zal worden ingegaan op de opvattingen en ervaringen van directieleden, docenten en leerlingen op het gebied van ideaalontwikkeling en radicalisering. Met directieleden wordt gesproken over de karakteristieken van de leerlingenpopulatie, het sociale klimaat op school, identiteitsontwikkeling en hoe zij aankijken tegen radicalisering. Vervolgens zal dieper worden ingegaan op de visies en ervaringen van docenten. Er wordt besproken hoe zij aankijken tegen de maatschappelijke betrokkenheid van leerlingen en de mate waarin gesproken wordt over maatschappelijke idealen. Vervolgens wordt ingegaan op hoe docenten dit vormgeven in hun lessen en welke belemmeringen zij hierbij ervaren. Tevens is docenten gevraagd naar gespreksvoering over maatschappelijke gevoelige thema's en hoe zij omgaan met extreme uitingen van leerlingen. Aan leerlingen zijn vragen over dezelfde thema's als aan docenten gesteld. Leerlingen is gevraagd wat zij onder maatschappelijke idealen verstaan, waar ze zich graag voor (zouden willen) inzetten en hoe de school volgens hen aandacht besteed aan maatschappelijke idealen. Met leerlingen is tevens gesproken over extreme idealen door in te gaan op de vraag hoever men mag gaan om idealen te bereiken en of daarbij in sommige gevallen geweld geoorloofd is.

Hoofdstuk 5 (*Hoe op school om te gaan met idealen, identiteit en radicalisering: Een review van de literatuur*) gaat in op hoe scholen met dit thema om kunnen gaan en welke materialen hiervoor beschikbaar zijn. Ondanks alle beleidsplannen en ontwikkelingen rondom burgerschap, idealen, en sociale integratie zou er op scholen de nodige handelingsverlegenheid bestaan hoe nu om te gaan met extreme opvattingen en risico op radicalisering van leerlingen. Naar aanleiding van gesprekken op scholen (zie Hoofdstuk 3 en 4 van dit rapport) bespreken we in dit hoofdstuk de literatuur over preventieprogramma's ter voorkoming van radicalisering die bedoeld zijn voor het onderwijs. We bespreken zowel internationale als nationale preventieprogramma's waarbij in ieder geval een vorm van evaluatie heeft plaatsgevonden. De pedagogische insteek staat hierbij centraal. Tot slot wordt een kort overzicht gegeven van bestaande handreikingen, instructies en trainingen voor het onderwijs, en gaan we in op de rol van gender en mogelijke verschillen tussen jongens en meisjes.

Hoofdstuk 6 (*Conclusies*) vat het onderzoek samen, geeft antwoorden op de gestelde onderzoeksvragen en geeft tot slot enkele aanbevelingen voor toekomstig onderzoek en voor het beleid en de praktijk.

Literatuur

- Archer, S.L. (1989). Gender differences in identity development: Issues of process, domain and timing. *Journal of Adolescence*, 12(2), 117-138.
- Beelmann, A. & Jonkman, H. (2021). *Preventie van radicalisering en extremisme*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.
- Crocetti, E., Rubini, M., & Meeus, W. (2008). Capturing the dynamics of identity formation in various ethnic groups: Development and validation of a three-dimensional model. *Journal of Adolescence*, 31, 207-222.
- Doosje, B., Moghaddam, F. M., Kruglanski, A. W., De Wolf, A., Mann, L., & Feddes, A. R. (2016). Terrorism, radicalization and de-radicalization. *Current Opinion in Psychology*, 11, 79-84.
- Erikson, E.H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. London: Faber & Faber.
- European commission (2006). Terrorist Recruitment: A commission's communication addressing the factors contributing to violent radicalization. *MEMO*, 05, 329.
- Ezinga, M.A.J., Weerman, F.M., Westenberg, M. & Bijleveld, C.C.J.H. (2008). Early adolescence and delinquency: levels of psychosocial development and self-control as an explanation of misbehaviour and delinquency. *Psychology, Crime and Law*, 14(4), 339-356.
- Heitmeyer, W., Müller, J., & Schröder, H. (1997). *Verlocken der Fundamentalismus. Türkische Jugendliche in Deutschland*. Frankfurt: Suhrkamp.
- King, M., & Taylor, D.M. (2011). The radicalization of homegrown Jihadists. A review of theoretical models and social psychological evidence. *Terrorism and Political Violence*, 23, 602-622.
- Kleijwegt, M. (2016). *Twee werelden, twee werkelijkheden. Hoe ga je als docent daarmee om?* Den Haag: Ministerie van OCW.
- Kruglanski, A. W., Gelfand, M. J., Bélanger, J. J., Sheveland, A., Hetiarachchi, M., & Gunaratna, R. (2014). The psychology of radicalization and deradicalization: How significance quest impacts violent extremism. *Political Psychology*, 35, 69-93.
- Lightfoot, C., Cole, M., & Cole, S. R. (2008). *The Development of Children*. New York: Macmillan.
- Maliepaard, M., & Phalet, K. (2012). Social integration and religious identity expression among Dutch muslims: The role of minority and majority group contact. *Social Psychology Quarterly*, 75(2), 131-148.
- Mann, L., Doosje, B., Konijn, E., Nickolson, L., Moore, U., & Ruigrok, N. (2015). Weerbaarheid tegen radicalisering en extremisme: Welke factoren bepalen of iemand weerbaar is tegen extremistische invloeden en zijn deze factoren meetbaar? *Magazine Nationale Veiligheid en Crisisbeheersing*, 13(4), 24-25.
- McLean, K.C., & Breen, A.V. (2009). Processes and content of narrative identity development in adolescence: gender and well-being. *Developmental psychology*, 45(3), 702.
- Moghaddam, F.M. (2005). The staircase to terrorism: a psychological exploration. *American Psychologist*, 60, 161-170
- NCTV (2014). *Actieprogramma Integrale Aanpak Jihadisme*. Den Haag, ministerie van Veiligheid en Justitie.
- Pedersen, W., Vestel, V., & Bakken, A. (2018). At risk for radicalization and jihadism? A population-based study of Norwegian adolescents. *Cooperation and Conflict*, 53, 61-83
- Sieckelinck, S. (2017). *Reradicaliseren. Ronselen voor een betere wereld*. Leuven: LannooCampus.
- Sieckelinck, S. (2018). Towards a pedagogy of the radicalised. In: Smeyers (ed.), *International Handbook of Philosophy of Education*. Dordrecht: Springer.
- Sikkens, E., Van San, M., De Winter, M., & Sieckelinck, S. (2017). Verschillende extreme idealen, dezelfde radicale zoektocht. *Pedagogiek*, 37(2), 157-171.
- Spee, I., & Reitsma, M. (2010). *Puberaal, lastig of radicaliserend? Grensoverschrijdend gedrag van jongeren in het onderwijs*. Den Bosch: KPC groep.
- Theuri, N. (2017). *Gender and Contextual Perspective in Countering Violent Extremism (CVE): Examining Inclusion of Women and Contextual Factors in Online Approaches to CVE*.
- Van San, M., Sieckelinck, S., & de Winter, M. (2010). *Idealen op drift: Een pedagogische kijk op radicaliserende jongeren*. Den Haag: Boom Lemma.

Verkuyten, M., & Yildiz, A.A. (2007). National (dis) identification and ethnic and religious identity: A study among Turkish-Dutch Muslims. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33(10), 1448-1462.

Westenberg, P.M. (2008). *De jeugd van tegenwoordig!* Leiden: Universiteit Leiden.

Witteveen, W. (2017). Preventie van radicalisering is geen kwestie van indammen maar van voorkomen. *Sociale vraagstukken*: <https://www.socialevraagstukken.nl/preventie-van-radicalisering-is-geen-kwestie-van-indammen-maar-van-voorkomen/>

Zannoni, M., Van der Varst, L.P., Bervoets, E.J.A., Wensveen, M., Van Bolhuis, V.J., & Van der Torre E.J. (2008). *De rol van eerstelijnsverleners bij het tegengaan van polarisatie en radicalisering*. Leiden: COT Instituut voor Veiligheids- en Crisismanagement.

2 Adolescenten en voorlopers van radicalisering

Frank Weerman, Lea Echelmeyer, Anuschka Peelen, & Anne-Marie Slotboom

Inleiding

De vroege adolescentie is een leeftijdsfase die zich kenmerkt door grote dynamiek: adolescenten maken allerlei biologische, neurologische, psychologische en sociale veranderingen door, ze rijpen lichamelijk en geestelijk en gaan nieuwe en diepgaandere vriendschappen aan (Giordano, 2003; Coleman, 2011; Crone, 2018). Een belangrijk moment is de overgang van het primaire naar het secundaire onderwijs, wanneer jongeren in een voor hen nieuw soort onderwijs in aanraking komen met een bredere groep van leeftijdsgenoten, leraren en met allerlei nieuwe informatie en informatiebronnen, waaronder ook sociale media (zie o.a. Simmons & Blyth, 2017). Door al deze ontwikkelingen en veranderingen vormt de adolescentie ook een belangrijke fase in het proces van identiteitsontwikkeling (Erikson, 1980; Marcia, 1980; Meeus, 1996). Dit kan gepaard gaan met veel onzekerheid en het ontdekken en uitproberen van allerlei nieuwe ideeën en activiteiten. Deze kunnen soms haaks staan op de normen en waarden van ouders en andere autoriteiten en dus ook gepaard gaan aan enige mate van opstandigheid. Het is dan ook te begrijpen dat in deze periode de eerste tekenen van radicalisering zichtbaar kunnen worden. In het inleidende hoofdstuk maakten we duidelijk dat het nader onderzoeken van de identiteitsontwikkeling interessante inzichten kan opleveren met betrekking tot het begrijpen en bijsturen van het radicaliseringsproces alsmede de ontwikkeling van maatschappelijke betrokkenheid en burgerschap. In dit hoofdstuk

onderzoeken we dit idee bij vroege adolescenten, aan de hand van het eerste deel van onze studie, het vragenlijstonderzoek.

Over radicalisering en de risicofactoren daarvoor is al veel geschreven en onderzocht (zie voor overzichten bijvoorbeeld Schmid, 2013; Doosje et al., 2016; Vergani, Iqbal, Ilbahar, & Barton, 2020; Beelmann & Jonkman, 2021; Nickolson et al., 2021). Veel van dit onderzoek is gebaseerd op case-beschrijvingen en kwalitatieve methoden zoals interviews en veldwerk. Er is relatief weinig kennis beschikbaar over de sterkte en statistische significantie van verbanden en effecten. Recent verschenen hierover enkele meta-analyses, op basis van kwantitatief survey-onderzoek (Lösel et al., 2018; Wolfowicz et al., 2019; Emmelkamp et al., 2020). Hieruit komt een groot aantal risicofactoren naar voren die deels overlappen met de literatuur over risicofactoren voor criminaliteit in het algemeen (zie Servaas et al., 2021). Zo is gevonden dat kenmerken als lage zelfcontrole, problematische opvoedingssituaties, een slechte band met school, omgang met deviante vrienden en ook eerder delinquent gedrag niet alleen een risicofactor vormen voor delinquent gedrag maar ook voor radicalisering (Wolfowicz et al., 2019). Er zijn ook onderzoeksbevindingen die erop wijzen dat het hebben van veel zelfcontrole en positieve sociale bindingen juist preventieve factoren kunnen zijn voor radicalisering, net als voor delinquent gedrag (Lösel et al., 2018). Daarnaast zijn er ook specifieke risicofactoren voor radicalisering, waarvoor substantiële ondersteuning in onderzoek is gevonden. Voorbeelden zijn het gevoel om als groep te worden bedreigd of gediscrimineerd, superioriteitsgevoelens van de eigen groep, activisme, woede en gevoelens van achterstelling als groep (Wolfowicz et al., 2019). Ook voor kenmerken die te maken kunnen hebben met identiteit zijn in deze meta-analyses verbanden gevonden met radicale houdingen of intenties, zoals het zoeken naar betekenis, gevoel van niet verbonden zijn, sterk identificeren met een bepaalde nationale of religieuze groep, en het behoren tot meerdere groepen (dubbele identiteit). Er is nog wel weinig bekend over de relatie tussen *identiteitsontwikkeling* en radicale houdingen of intenties.

Vergelijkbare risicofactoren zijn ook gevonden in onderzoek onder jongeren en jongvolwassenen, zoals blijkt uit een recente meta-analyse van Emmelkamp et al. (2020). De sterkste verbanden met indicatoren voor radicalisering uit die studie worden gevonden voor delinquent gedrag en agressie, activisme, in-groep superioriteit, ervaren discriminatie en bedreiging van de eigen groep, en ervaren afstand van anderen. Ook deze factoren hebben deels te maken met identiteit, maar opvallend is ook het sterke verband met activisme, wat erop wijst dat een deel van de onderzochte jongeren en jongvolwassenen met radicale opvattingen ook sterk maatschappelijk betrokken zou kunnen zijn.

Tot nu toe is er onder *vroege* adolescenten nog relatief weinig onderzoek gedaan naar radicalisering en de factoren die daarmee verband houden. In de meta-analyse van Emmelkamp et al. (2020) zijn 30 studies opgenomen, maar veel daarvan hebben betrekking op een brede leeftijdsgroep tot voorbij het twintigste levensjaar. Slechts enkele studies hadden betrekking op adolescenten in de eerste jaren van het voortgezet onderwijs, zoals de studie van Boehnke et al. (1998) naar rechts-extremisme onder jongeren in Oost- en West-Berlijn; die van Moyano en Trujillo (2014) over radicale opvattingen en activisme onder Christelijke en Moslimjongeren op een school in Spanje, en het onderzoek van Nivette, Eisner en Ribeaud (2017) naar opvattingen over extremistisch geweldsgebruik onder jongeren rond de 15 jaar in een Zwitserse studie. Een recent onderzoek in Duitsland onderzocht bij jongeren in het derde jaar van het voortgezet onderwijs welke factoren samenhangen met opvattingen over geweld voor politieke of religieuze doeleinden en rechts-extreme en moslim-radical opvattingen (Goede et al., 2019; Jahnke et al., 2020; 2021).

In Nederland onderzochten Doosje en collega's (Doosje et al., 2012; 2013) mogelijke oorzaken van rechts-extremistische radicalisering en radicalisering bij moslim-jongeren (zowel opvattingen als intenties) met behulp van vragenlijsten onder jongeren van 12-21 jaar oud in het voortgezet en middelbaar onderwijs. Van Bergen en collega's (Van Bergen et al., 2015; 2016) onderzochten onder bijna 400 Turkse en Marokkaanse middelbare scholieren opvattingen over de

toelaatbaarheid van geweld om de eigen religie of etnische groep te verdedigen. Zij vonden verbanden met een groot aantal van de factoren als hierboven genoemd, waarbij met name gevoelens van bedreiging en achterstelling van de eigen groep naar voren kwamen als belangrijk, evenals de identificatie en superioriteit van de eigen groep. Ook deze uitkomsten suggereren een mogelijke rol van de identiteitsontwikkeling in het proces van radicalisering.

Al met al zijn er veel aanwijzingen dat er een mogelijke relatie bestaat tussen indicatoren van identiteitsontwikkeling en radicalisering en extremisme bij jongeren (zie ook Hogg & Adelman, 2013). En er zijn aanwijzingen voor een relatie tussen maatschappelijke betrokkenheid/activisme en indicatoren voor radicalisering (zie ook Van San et al., 2010). Het onderzoek kent echter nog een aantal belangrijke beperkingen. Ten *eerste*, zoals we hierboven zagen, is er nog relatief weinig onderzoek verricht onder vroege adolescenten. We weten daardoor nog relatief weinig over de prevalentie van verschillende indicatoren voor radicalisering in deze leeftijdsgroep en de relatie met het begin van de identiteitsontwikkeling en met maatschappelijke betrokkenheid. We weten ook nog weinig over de relatie met onlineactiviteiten en ervaringen van de huidige generatie jongeren, terwijl al wel duidelijk is dat tegenwoordig een groot deel van de communicatie over radicale en extremistische online plaatsvindt (Conway, 2017; Van Eerten et al., 2019; Winter et al., 2020). Ten *tweede* wordt er in onderzoek vaak alleen gevraagd naar algemene radicale of extremistische opvattingen, of staat een bepaald type radicalisering centraal, zoals moslim-extremisme of rechts-extremisme, of een combinatie van beiden. Onder jongeren komen echter veel meer soorten radicale opvattingen voor, inclusief links-radical opvattingen, christelijk extremisme, en extremistische one-issue opvattingen of samenzweringstheorieën (zie ook Sikkens et al., 2017). Het is onduidelijk hoe het zit met de verspreiding van al deze verschillende vormen van radicalisering onder vroege adolescenten, en hoe hun opvattingen passen binnen die categorieën. En het is nog nauwelijks onderzocht in hoeverre er voor verschillende vormen van radicalisering dezelfde of heel andere verbanden bestaan met identiteitsontwikkeling en positieve

maatschappelijke betrokkenheid bij adolescenten. Ten *derde* is er nog nauwelijks longitudinaal onderzoek gedaan naar radicalisering en extremistische opvattingen bij jongeren. Het meeste onderzoek maakt gebruik van metingen op een moment, waardoor niet kan worden vastgesteld op welke manier radicale opvattingen over de tijd veranderen en in hoeverre deze veranderingen samengaan met veranderingen in indicatoren voor identiteitsonzekerheid en -ontwikkeling, maatschappelijke betrokkenheid (zie ook Nivette et al., 2021). Ten *vierde* is er nog weinig duidelijk over verschillen tussen jongens en meisjes op het terrein van radicalisering en de relatie met identiteitsontwikkeling.

In dit hoofdstuk proberen we bij te dragen aan de kennis over het begin van het proces van radicalisering en we richten ons daarbij met name op de bovengenoemde tekortkomingen. De volgende specifieke onderzoeksvragen staan daarbij centraal:

- *Beschrijvende onderzoeksvragen:* In welke mate zijn er bij vroege adolescenten in Nederland indicatoren aanwezig voor verschillende vormen van polariserende en extremistische opvattingen (voorlopers van radicalisering)? Welke verschillen zijn er daarbij te zien tussen jongens en meisjes? Welke vormen van positieve betrokkenheid en burgerschap zijn er te vinden bij deze jongeren? In hoeverre is er bij vroege adolescenten sprake van identiteitsonzekerheid en -ontwikkeling? Op welke manier maken zij gebruik van het internet en (sociale) media en hoe vaak worden zij online blootgesteld aan grensoverschrijdend gedrag en uitingen van extreem activisme?
- *Beschrijvende vragen over veranderingen:* In hoeverre veranderen voorlopers van radicalisering en uitingen van maatschappelijke betrokkenheid gedurende een jaar in het leven van vroege adolescenten? Zien we ook duidelijke indicatoren voor ontwikkelingen met betrekking tot identiteit?

- *Analyse van verbanden:* Welke relaties bestaan er tussen identiteitsonzekerheid en -ontwikkeling bij leerlingen in de (vroege) adolescentie en de ontwikkeling van polariserende en extremistische opvattingen (voorlopers van radicalisering)? In hoeverre hangt dit ook samen met positieve vormen van betrokkenheid en burgerschap? In hoeverre hangen gebruik van internet en (sociale) media van jongeren samen met voorlopers van radicalisering? En in hoeverre zijn indicatoren voor identiteitsontwikkeling (in de loop van een jaar) gerelateerd aan veranderingen in radicale opvattingen en maatschappelijke betrokkenheid?

Methode

Onderzoekdesign

Om de prevalentie van en verbanden tussen indicatoren van radicalisering, maatschappelijke betrokkenheid en identiteitsontwikkeling bij vroege adolescenten te onderzoeken, is gebruik gemaakt van een longitudinaal (herhaald) vragenlijstonderzoek. Meer precies heeft ons onderzoek een zogeheten versneld cohort design, waarbij in relatief korte termijn de ontwikkeling bij jongeren over een bredere levensfase kon worden bestudeerd. Bij twee leeftijdsgroepen zijn er met behulp van vragenlijsten kwantitatieve gegevens verzameld in het najaar van 2019 en van 2020. De leerlingen vulden in de klas een vragenlijst in, onder begeleiding van onderzoeksmedewerkers van het project. Cohort A bestond uit leerlingen van de brugklas van het Voortgezet Onderwijs, zij zijn een jaar later opnieuw gevraagd om mee te doen toen zij in de tweede klas zaten. Cohort B bestond uit leerlingen van derde klassen Voortgezet Onderwijs, die een jaar later opnieuw zijn benaderd in de vierde klas. Op deze manier kon binnen een relatief korte onderzoeksperiode gegevens worden verzameld voor vier momenten tijdens de vroege adolescentie.

Oorspronkelijk was het de bedoeling om tot een nog uitgebreider cohort design te komen, waarbij ook leerlingen van de zevende klassen uit het Primair Onderwijs zouden worden benaderd, en waarbij een deel van de leerlingen nog een derde keer zou worden bevraagd om deels overlappende leeftijden te krijgen bij de cohorten. Het bleek echter al snel dat basisscholen nauwelijks bereid waren om mee te doen aan dit onderzoek, omdat naar hun zeggen deze problematiek nog niet speelde onder hun leerlingen. Omdat dit ook een periode betrof die in feite voorafgaat aan de vroege adolescentie, leek het verstandiger om de inspanningen te richten op het verkrijgen van voldoende deelname onder scholen voor Voortgezet Onderwijs.

Steekproef en werkwijze bij de werving van respondenten

Om tot een substantiële en gevarieerde steekproef van vroege adolescenten te komen, zijn wij in het voorjaar 2019 begonnen met het rekruteren van scholen die bereid waren mee te doen aan ons onderzoek. Dit was een lang en moeizaam proces. In eerste instantie probeerden wij een representatieve steekproef te krijgen van scholen in twee steden (Amsterdam en Arnhem), en benaderden daarvoor schoolbesturen, schooldirecties, schoolbegeleidingsdiensten en de gemeentes, en we bezochten enkele onderwijsgerelateerde bijeenkomsten en trainingen. Dit leverde echter onvoldoende respons op, en de meeste scholen uit deze twee steden wilden niet meedoen aan dit onderzoek. Zij gaven aan dat zij al overbelast waren en regelmatig werden benaderd voor onderzoek, en aan dit onderzoek geen prioriteit wilden geven omdat het onderwerp destijds niet meer zo actueel leek te zijn. Daarnaast waren sommige scholen ook huiverig om dit gevoelige onderwerp aan de orde te stellen.

Na deze moeizame start werd besloten om een andere strategie te kiezen en niet meer te streven naar een representatieve steekproef, maar voor een 'convenience sample' van scholen die bereid waren mee te doen. In plaats van het formeel benaderen van scholen en instanties, werd nu informeel via het sociale media platform LinkedIn contact gelegd met docenten en schoolleiders van Nederlandse middelbare scholen. Om de kans op respons te verhogen werden onderwijsprofessionals met een mogelijke affiniteit voor het onderzoeksonderwerp benaderd, zoals docenten of sectievoorzitters maatschappijleer, maatschappijwetenschappen, geschiedenis en mediawijsheid, of relevante functies zoals pest-coördinatoren, mentoren van eerste of derde klassen en afdelingsleiders. Hen werd gevraagd of ze met hun scholen of enkele klassen daaruit deel zouden willen nemen aan het onderzoek. Deze strategie had meer succes.

Uiteindelijk hebben negen middelbare scholen aan de eerste wave (onderzoeksrunde) en acht aan beide waves deelgenomen. Een middelbare school was namelijk door de uitdagingen rond de coronapandemie niet in staat om aan de tweede wave van het onderzoek deel te nemen, maar heeft wel de online-vragenlijst onder de leerlingen weten te verspreiden. In Tabel 2.1 zijn de kenmerken van elk van de deelnemende scholen weergegeven. De middelbare scholen zijn over vijf provincies verdeeld (drie in Gelderland, drie in Noord-Brabant, een in Noord- en een in Zuid-Holland, en een in Overijssel). Ook de omvang, stedelijkheid, opleidingsniveaus en denominaties van de deelnemende scholen lopen uiteen. Daarmee is uiteindelijk het streven van een gevarieerde steekproef gehaald, al is deze zeker niet representatief voor alle scholen in Nederland. Verder verschilt het aantal deelnemende leerlingen per school, uiteenlopend van 34 tot 290.

Tabel 2.1 Kenmerken van de deelnemende scholen

| | Percentage van alle leerlingen in Wave 1 | Percentage van alle leerlingen in Wave 2 | Provincie | Stedelijkheid | Opleidingsniveau(s) deelnemende leerlingen | Denominatie /Levensbeschouwing | Schoolgrootte in aantal leerlingen |
|----------|--|--|---------------|------------------|--|--------------------------------|------------------------------------|
| School 1 | 6,6% | 0,4%* | Gelderland | Stedelijk | mavo, havo, vwo | Rooms-Katholiek | 500-1000 |
| School 2 | 22,4% | 28,1% | Noord-Brabant | Stedelijk | vmbo, havo, vwo | Rooms-Katholiek | > 2000 |
| School 3 | 15,4% | 20,6% | Noord-Brabant | Weinig stedelijk | praktijk-onderwijs, vmbo | Rooms-Katholiek | > 1000 |
| School 4 | 8,9% | 11,2% | Gelderland | Weinig stedelijk | vmbo | Protestants-Christelijk | 500-1000 |
| School 5 | 2,8% | 3,6% | Noord-Brabant | Stedelijk | vmbo | Rooms-Katholiek | > 1000 |
| School 6 | 8,3% | 10,2% | Gelderland | Weinig stedelijk | vmbo | Combinatie / samenwerking | 500-1000 |
| School 7 | 3,0% | 4,0% | Noord-Holland | Sterk stedelijk | Praktijk-onderwijs | Algemeen bijzonder | 500-1000 |
| School 8 | 6,9% | 2,6% | Zuid-Holland | Sterk stedelijk | havo, vwo | Openbaar | 500-1000 |
| School 9 | 25,4% | 19,2% | Overijssel | Stedelijk | mavo, havo, vwo | Protestants-Christelijk | >1000 |

* School 1 deed niet meer mee in de tweede wave, maar enkele leerlingen hebben online de vragenlijst ingevuld

In verband met de aangescherpte regels rond privacy en de AVG-wetgeving, zijn eerst alle ouders van de potentiële deelnemers benaderd voor toestemming. Dit moest in de vorm van 'active consent', waarbij door docenten, mentoren of andere medewerkers van elke school een link naar een digitaal toestemmingsformulier naar de ouders werd gestuurd, die door de ouders moest worden ingevuld en online teruggestuurd als zij geen bezwaar hadden tegen deelname van hun kinderen. De betrokken docenten en schoolmedewerkers toonden hierbij grote inzet en stuurden enkele dagen na de oorspronkelijke uitnodiging herinneringsmails uit of vertelden de leerlingen tijdens de les dat hun ouders een uitnodigingsmail voor een onderzoek hebben ontvangen. Om het

onderzoek voor leerlingen aantrekkelijker te maken en daardoor de deelname te verhogen, werd bovendien benadrukt dat alle leerlingen die de vragenlijst volledig invullen kans zouden maken op een cadeaubon van een bekende Nederlandse onlinewinkel. Echter, omdat deze vorm van toestemminggeven een actieve handeling vergde van de ouders, en niet alle ouders hierop tijdig reageerden konden niet alle leerlingen worden gevraagd om mee te doen aan het onderzoek. De leerlingen die toestemming hadden van de ouders werden op school benaderd om mee te doen aan het onderzoek. Het doel en de werkwijze van het onderzoek werd uitgelegd door de in de klas aanwezige onderzoekster en eventuele assistenten. Leerlingen deden mee op basis van vrijwilligheid en konden op elk moment hun deelname stoppen. Als ze klaar waren of niet mee wilden of konden doen omdat hun ouders geen toestemming hadden gegeven, konden ze een vervangende opdracht doen die vooraf door de onderzoekers werd gekozen en door de docenten werd goedgekeurd.

Door de gezamenlijke inspanning van de onderzoekers en helpende leerkrachten van deelnemende scholen deden aan de eerste wave 1142 respondenten mee. Dit komt neer op een respons rate van 56% van alle leerlingen van wie de ouders zijn benaderd voor toestemming en die dus potentieel hadden kunnen meedoen aan het onderzoek. Na de dataverzameling van de eerste onderzoeksrunde is een nadere check uitgevoerd met betrekking tot de compleetheid en bruikbaarheid van de ingevulde vragenlijsten. Er bleken enkele respondenten te zijn geweest die (ruim) voor het eind van de vragenlijst zijn afgehaakt en daardoor geen bruikbare data voor dit onderzoek hebben kunnen leveren. Daarnaast konden we uit de bijgehouden tijdsduur aflezen dat sommige jongeren de vragenlijst in een onwaarschijnlijk snelle tijd hebben ingevuld (minder dan 10 minuten). Daarvan kunnen we aannemen dat ze de vragenlijst niet serieus hebben ingevuld en dus geen betrouwbare antwoorden hebben aangeleverd. Deze personen (21) zijn verwijderd uit de dataset, waarmee de opgeschoonde dataset over de eerste ronde bestaat uit 1121 respondenten.

Aan de tweede wave in het najaar van 2020 konden minder respondenten deelnemen dan in de eerste onderzoeksrunde. De situatie op scholen was complex vanwege de Coronapandemie: lessen werden deels online gegeven of hybride, waarbij de helft van de leerlingen thuis zat en de andere helft op school. Leerlingen en soms hele klassen waren afwezig wanneer iemand ziek was geworden, en lessen vielen uit. Door deze situatie is in overleg met de scholen bepaald dat de tweede afname online zou plaatsvinden tijdens lessen, zodat zoveel mogelijk leerlingen mee konden doen. De onderzoekster introduceerde de vragenlijst online, meestal via Teams, en de leerlingen vulden het online in, thuis of in de klas. Een school wilde niet meer meedoen, mede vanwege de problemen rond de Coronapandemie. Op deze school zijn er ook via de mail linkjes verstuurd naar de vragenlijst, maar dit werd veel minder goed ingevuld dan vragenlijsten die begeleid, tijdens lessen konden worden afgenomen. Uiteindelijk kon, ondanks de moeilijke situatie, toch nog een substantieel deel van de steekproef opnieuw worden bereikt. Tegelijkertijd zorgde de andere procedure en de Coronasituatie ook voor flink wat uitval. Uiteindelijk hebben in de tweede wave 727 leerlingen meegedaan. Na opschoning van leerlingen die de vragen onvolledig hebben ingevuld en/of sneller klaar waren dan 10 minuten, bleven er 701 leerlingen over die zowel in de eerste als de tweede onderzoeksrunde bruikbare antwoorden hebben geleverd. Dat betreft 62,5% van het aantal leerlingen uit de opgeschoonde steekproef van de eerste ronde.

In Tabel 2.2 zijn verschillende demografische kenmerken weergegeven van de steekproef op beide meetmomenten. Duidelijk wordt dat jongens en meisjes bijna evenredig zijn verdeeld tijdens beide waves, iets meer meisjes dan jongens. In wave 1 waren er ook enkele leerlingen die aangeven zichzelf tot een andere gender-categorie te rekenen, niet exclusief man of vrouw. Er is ook een bijna evenredige verdeling van beide cohorten: iets meer respondenten uit klas 1 tijdens de eerste wave. De steekproef is wel grotendeels van Nederlandse afkomst, de meerderheid van de respondenten heeft geen migratieachtergrond. Ongeveer een op de zes heeft een migratieachtergrond door zelf te zijn geboren buiten Nederland of een of twee ouders te hebben die in een ander land dan Nederland zijn geboren.

Wat verder opvalt is dat de samenstelling van de steekproef wat betreft de onderzochte demografische kenmerken vrijwel hetzelfde blijft, ook al zijn er veel leerlingen uitgevallen uit de steekproef in de tweede wave. Dat geeft aan dat de uitval niet selectief was. Vermoedelijk zijn de complexe manieren van lesgeven en het ziekteverzuim die gepaard gingen met de Coronapandemie de belangrijkste redenen geweest dat leerlingen niet meer mee konden doen in de tweede wave.

Tabel 2.2 Kenmerken van de respondenten in de steekproef

| | Wave 1 % en aantal | Wave 2 % en aantal |
|----------------------------|--------------------|--------------------|
| <i>Geslacht</i> | | |
| Jongen | 48,1 % (539) | 49,5 % (347) |
| Meisje | 51,7 % (539) | 50,5 % (354) |
| Anders / niet ingevuld | 0,3 % (3) | 0,0 % (0) |
| <i>Leerjaar</i> | | |
| Klas 1 | 58,5 % (656) | 55,5 % (389) |
| Klas 3 | 41,5 % (465) | 44,5 % (312) |
| <i>Migratieachtergrond</i> | | |
| Geen | 82,9 % (929) | 82,6 % (579) |
| Wel | 15,9 % (178) | 16,0 % (112) |
| Onbekend / niet ingevuld | 1,2 % (14) | 1,4 % (10) |

Operationalisering van begrippen

De centrale begrippen die worden behandeld in dit hoofdstuk zijn geoperationaliseerd door middel van combinaties van vragen die aan de leerlingen zijn voorgelegd met de herhaalde vragenlijsten. Voor de belangrijkste begrippen is niet volstaan met een of twee vragen, maar werden meerdere vragen voorgelegd die samen een schaal vormen voor een begrip. Daarmee wordt beoogd om zo valide en betrouwbaar mogelijk vast te stellen hoe 'hoog' of 'laag' een respondent scoort op een bepaalde variabele. Om tot valide schalen te komen, werd zoveel mogelijk aangesloten bij bestaande definities en eerdere schalen

voor de verschillende begrippen. Waar dit niet mogelijk was, of waar bestaande schalen onvolkomen waren, werden vragen toegevoegd en bediscussieerd in het team van onderzoekers. Om tot betrouwbare schalen te komen (minder gevoelig voor toevals-schommelingen) zijn per schaal meerdere vragen gesteld, waarbij de vragen niet allemaal in dezelfde richting (positief of negatief) werden geformuleerd. Voor elke set van stellingen is vervolgens een factoranalyse en een betrouwbaarheidsanalyse (voor de interne consistentie van de vragen in een schaal) uitgevoerd. Op basis hiervan is besloten welke stellingen mee zijn genomen in een uiteindelijke schaal. Indien er sprake was van een te lage alpha (in beide onderzoeksronden onder de .60), is slechts een enkele stelling geselecteerd om uit te werken als indicator van een begrip. Er is geen gebruik gemaakt van 'imputatie' (aanvullen van missende gegevens op basis van andere gegevens); alleen metingen van schalen die volledig waren ingevuld zijn gebruikt bij de analyses uit dit hoofdstuk.

De meeste schalen bestaan uit drie, vier of vijf stellingen over een bepaald onderwerp. Voor de meeste van deze stellingen geldt dat ze aan de respondenten zijn voorgelegd in de vorm van een zogeheten Likertschaal, met de waarden van 1 ('oneens'), 2 ('beetje eens'), 3 ('niet eens of oneens'), 4 ('beetje eens') en 5 ('eens')³. Bij een aantal vragen zijn de woorden die bij de Likertschaal horen zodanig aangepast dat zij aansluiten bij de inhoud ervan (bijvoorbeeld vijf antwoordopties variërend van 'vertrouw ik helemaal niet' tot 'vertrouw ik helemaal'). Stellingen die in een andere richting werden bevraagd dan de hoofdrichting van de schaal, zijn eerst gespiegeld voordat ze zijn gebruikt in

³ Bij enkele specifieke stellingen over radicale opvattingen, waarin concepten werden gebruikt zoals de sharia of (neo-)nazi's, hadden leerlingen ook de antwoordoptie 'ik weet niet wat dit betekent'. Hoewel wij bij dit soort moeilijke woorden ook een korte uitleg hebben toegevoegd, vonden wij het verstandig om ook de 'weet niet' optie toe te voegen zodat respondenten alleen wat in zouden vullen wat ze echt begrepen.

de berekening van de schaalscores. In sommige gevallen was er sprake van een geschikte alpha voor wave 1, maar een te lage alpha voor dezelfde schaal in wave 2. In dit geval is wel besloten om voor wave 2 dezelfde stellingen te gebruiken als wave 1, zodat toch kan worden vergeleken tussen de twee meetmomenten.

Hieronder zal kort worden ingegaan op de bevroegde onderdelen per thema. Hier wordt in algemene termen aangegeven welke schalen en dimensies we hebben onderzocht en hoe we dit hebben gemeten. De afzonderlijke vragen voor de verschillende concepten en gegevens over de interne consistentie van vragen binnen een schaal (zoals gemeten door Cronbach's alpha) worden gepresenteerd in de resultatensectie van dit hoofdstuk.

Radicale opvattingen

Om de opvattingen van de respondenten te peilen, is een lange reeks van specifieke stellingen voorgelegd over radicaal-linkse en radicaal-rechtse opvattingen, radicaal-islamitische en radicaal-christelijke opvattingen, anti-islamitische opvattingen, liberale intolerantie, radicaal dierenwelzijn, homofobie en seksisme. De radicaal-religieuze stellingen zijn enkel voorgelegd aan respondenten die aangaven de betreffende religie aan te hangen én belangrijk te vinden voor hun identiteit (zie de maat voor de sociale identiteitscategorie verderop). De anti-islamitische en antisemitische stellingen zijn niet voorgelegd aan respondenten die hadden aangegeven zichzelf als islamitisch of joods te beschouwen. Na deze reeks van specifieke stellingen zijn een aantal stellingen voorgelegd over de algemene ondersteuning van het gebruik van geweld voor politieke of religieuze doeleinden (bijvoorbeeld *'Ik vind dat mensen soms geweld moeten gebruiken om hun waarden of geloof te verdedigen'*).

Positieve maatschappelijke betrokkenheid

Om de positieve maatschappelijke betrokkenheid bij jongeren te onderzoeken, zijn verschillende methoden gebruikt. Allereerst zijn verschillende stellingen voorgelegd over iemands gevoel van sociale verantwoordelijkheid (bijvoorbeeld *'Ik vind dat ik andere mensen moet helpen'*). Daarnaast is gevraagd naar maatschappelijke betrokkenheid door na te gaan welke maatschappelijke en politieke activiteiten iemand in de afgelopen 12 maanden heeft gedaan (zoals bijgewoonde politieke of activistische evenementen, ondertekende petities), en welke activiteiten iemand van plan is te doen in de toekomst. Vervolgens werd geteld hoeveel activiteiten iemand heeft uitgevoerd en van plan is.

Identiteit

Binnen het thema identiteit is gekeken naar verschillende indicatoren. Ten eerste is er gevraagd naar identiteitsonzekerheid (*'Ik ben op zoek naar mijn echte ik'*) en naar psychosociale behoeften (*'Ik voel me nutteloos'*; *'Niemand begrijpt me'*) die volgens eerder onderzoek gerelateerd zijn aan identiteit. Vervolgens zijn leerlingen gevraagd welk van een zevental aspecten hen het meeste kenmerkt: hun geloof, nationaliteit, cultuur, muziek, kledingstijl, sport of hobby. Hun keuze verwijst binnen ons onderzoek naar de sociale categorie of het ideologisch domein waar zij zich het meeste mee identificeren. Daarna is gekeken in hoeverre deze categorieën persoonlijke identiteitsbehoeften (*'Mijn [ingevulde sociale/ideologische categorie] geeft mijn leven betekenis (of een doel)'*) en sociale identiteitsbehoeften (*'Ik zie mensen met dezelfde [ingevulde sociale/ideologische categorie] als een hechte groep'*) van de leerling vervult.

Gebruik van internet en nieuwsmedia en online blootstelling aan grensoverschrijdend gedrag

Omdat er de laatste tijd steeds meer aandacht is voor de rol die het internet speelt bij de radicalisering van jongeren werden leerlingen in de tweede wave een aantal vragen gesteld over hun media- en internetgebruik. Naast een vraag over het gemiddeld aantal uur dat leerlingen in hun vrije tijd online besteden, werden de leerlingen gevraagd via welke (sociale) media zij het nieuws consumeren en in hoeverre zij verschillende media vertrouwen. Verder werden leerlingen gevraagd om aan te geven aan wat voor positief of negatief maatschappelijk gedrag zij online worden blootgesteld (bijv. geweld en oproepen tot verschillende vormen van activisme), over hun eigen online maatschappelijke betrokkenheid en in hoeverre zij het internet gebruiken om hun identiteit te exploreren.

Analyse

We hebben om te beginnen verschillende beschrijvende analyses verricht om in kaart te brengen welke voorlopers van verschillende vormen van radicalisering voorkomen onder de onderzochte groep adolescenten, hoe het is gesteld met hun positieve maatschappelijke betrokkenheid en met de verschillende indicatoren van de zoektocht naar een eigen identiteit. Om te beginnen zijn de verschillende typen radicale opvattingen in kaart gebracht met behulp van beschrijvende tabellen waarbij met name is gekeken naar de percentages 'eens' of 'beetje eens' bij vragen die passen bij een bepaalde stroming. Beschrijvende analyses zijn ook verricht voor alle afzonderlijke vragen die onderdeel waren van de verschillende schalen die zijn gebruikt voor positieve betrokkenheid en identiteitsontwikkeling. Voor elke schaal berekenden we de Cronbach's alpha om na te gaan wat de interne consistentie was van de vragen die bij een schaal hoorden, en wanneer deze niet te laag waren (vanaf ongeveer .60) hebben we ook gebruik gemaakt van gemiddelde scores voor de betreffende schaal. Naast beschrijvende analyses voor de hele steekproef hebben we ook

verschillen in kaart gebracht tussen meisjes en jongens in de steekproef. Om te kijken of deze verschillen statistisch significant zijn, werden chi-kwadraat toetsen uitgevoerd (voor afzonderlijke items) of werden t-toetsen of Anova's uitgevoerd (voor schaalgemiddelden).

Vervolgens zijn veranderingen over de tijd in kaart gebracht. Hiervoor zijn enkel de respondenten meegenomen die op beide meetmomenten (wave 1 en wave 2) de survey hebben ingevuld (n=701). Voor deze groep zijn de gemiddelde scores op schalen (waar sprake was van voldoende interne consistentie) of voor afzonderlijke items die werden gebruikt als indicator (wanneer er geen voldoende betrouwbare schaal kon worden gevormd) berekend voor wave 1 en wave 2. Daarmee kan een overzicht worden gegeven van veranderingen in scores in klas 1 en klas 2 voor cohort A uit de steekproef en veranderingen van klas 3 tot klas 4 voor cohort B. Door middel van een t-toets is getoetst of gemiddelden tussen de twee momenten significant verschilden binnen elk van de cohorten. Er zijn met deze gegevens ook verschilcores gecreëerd door de score op wave 1 af te trekken van de score op wave 2. Vervolgens is een variabele gecreëerd voor 'betekenisvolle verandering', waarbij de verschillen zijn ingedeeld in meer dan een standaarddeviatie afname, meer dan een standaarddeviatie toename of minder dan een standaarddeviatie verschil. Wanneer respondenten meer veranderden dan een standaardafwijking, gingen we ervan uit dat er geen sprake was van toevalsfluctuaties maar van een substantiële wijziging in de betreffende variabele binnen de periode van het onderzoek.

Na de analyse over veranderingen, zijn samenhangen berekend voor de verschillende indicatoren voor radicalisering, positieve betrokkenheid en identiteitsontwikkeling. We berekenden daarbij twee maten. Om te beginnen zijn de gebruikelijke Pearson's r scores berekend voor de correlatie, aangezien de schaalvariabelen te interpreteren zijn als intervalvariabelen. Daarnaast zijn Kendall's tau-b correlaties berekend, die ook bruikbaar zijn voor variabelen van ordinaal niveau (zoals de afzonderlijke vragen uit de schalen) en die rekening houdt met een eventuele scheve verdeling van de antwoorden. Omdat

deze berekening echter tot vrijwel dezelfde statistisch significante verbanden leidde als de berekeningen op basis van Pearson's r, presenteren we in dit hoofdstuk alleen de laatste maat (wanneer de andere maat afwijkt wordt dit aangegeven in de tekst).

De verbanden zijn allereerst berekend voor de cross-sectionele gegevens van wave 1. Daarbij is eerst gekeken naar de samenhang tussen de indicatoren van positieve betrokkenheid en radicale opvattingen, en vervolgens naar samenhangen tussen indicatoren van identiteitsontwikkeling en radicale opvattingen. Hierna zijn ook correlaties berekend voor de verschilcores van enerzijds positieve betrokkenheid en identiteitsvorming en anderzijds de indicatoren voor radicale opvattingen. Als extra check zijn daarbij ook correlaties berekend tussen de indicatoren voor identiteit op wave 1 en de verschilcores voor radicale opvattingen en positieve betrokkenheid, maar dit gaf een sterk vergelijkbaar beeld.

Resultaten

Om te beginnen geven we een overzicht van de prevalentie onder de onderzochte adolescenten van verschillende opvattingen die kunnen wijzen op radicalisering, en verschillen daarin tussen jongens en meisjes. De beschrijvende gegevens zijn gebaseerd op de data van de eerste onderzoeksrunde, met uitzondering van de cijfers over nieuwsmedia en internetgebruik, waarnaar alleen in de tweede wave is gevraagd.

Algemene toelaatbaarheid van geweld

In Tabel 2.3 is weergegeven hoe respondenten reageren op stellingen over de toelaatbaarheid van geweld voor politieke of religieuze doeleinden, een algemene indicator voor mogelijke radicalisering. Weergegeven zijn de percentages van respondenten die met de stelling in verschillende mate oneens of eens zijn, met de meest radicale scores dik en cursief.

Tabel 2.3 Houding over de toelaatbaarheid van geweld voor politieke of religieuze doeleinden

| | Oneens | Beetje oneens | Niet oneens, niet eens | Beetje eens | Eens |
|--|--------|---------------|------------------------|-------------|------|
| Ik denk dat geweld soms nodig is om tegen oneerlijke dingen te vechten | 31% | 13% | 23% | 17% | 17% |
| Ik vind dat mensen soms geweld moeten gebruiken om hun waarden of geloof te verdedigen | 52% | 12% | 17% | 12% | 8% |
| Ik ondersteun groepen die met geweld tegen oneerlijke dingen vechten | 48% | 10% | 27% | 9% | 6% |
| Soms moet je aanslagen plegen of mensen ontvoeren om een betere wereld te maken | 85% | 6% | 6% | 2% | 2% |
| Geweld is altijd verkeerd, ook al kun je daarmee een betere wereld maken [R] | 15% | 13% | 23% | 19% | 30% |

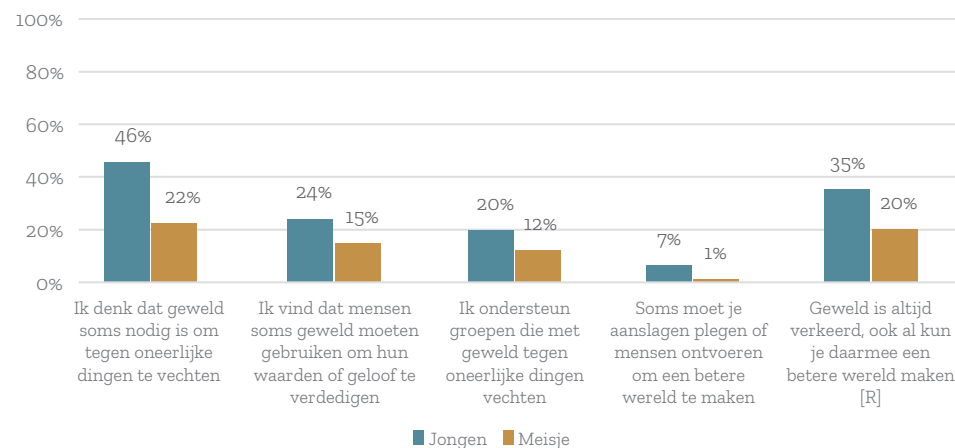
n=1121

In Tabel 2.3 zien we dat het overgrote deel van ondervraagde leerlingen het gebruik van geweld afkeurt, al zit er tussen de verschillende stellingen wel wat variatie. Het meest duidelijk zijn de antwoorden met betrekking tot aanslagen of ontvoeringen: de overgrote meerderheid is het oneens met de stelling hierover. Een heel kleine groep leerlingen (4%) geeft echter aan het hier mee eens te zijn. Bij de minder concrete stellingen over geweld zien we dat rond of over de helft het oneens is dat dit soms nodig kan zijn. Toch vindt ongeveer een derde geheel of gedeeltelijk dat geweld soms nodig is om tegen oneerlijke dingen te vechten of een betere wereld te maken, en vindt een vijfde geheel of gedeeltelijk dat geweld soms moet worden gebruikt om waarden of geloof te verdedigen. De meningen op deze stellingen lijken verdeeld te liggen, en er lijkt ook een redelijk grote groep te zijn die geen uitgesproken mening heeft (niet oneens, niet eens). Tezamen vormen deze stellingen een voldoende consistente schaal (met een alpha van .66 in wave 1 en .68 in wave 2), met een gemiddelde van 2.41 in de eerste onderzoeksrunde, wat weergeeft dat de leerlingen zich in het

algemeen tussen een beetje oneens en tusseneen beetje eens bevinden wat betreft deze vragen.

In figuur 2.1 zijn voor jongens en meisjes de percentages weergegeven van respondenten die het eens zijn met de meest radicale antwoordmogelijkheden (eens of een beetje eens met het gebruik van geweld in sommige omstandigheden).

Figuur 2.1 Houding over de toelaatbaarheid van geweld naar geslacht



Uit de figuur komt naar voren dat jongens het gebruik van geweld meer lijken te rechtvaardigen dan meisjes. Zo is bijna de helft van de jongens het eens of een beetje eens met de stelling dat geweld soms nodig is om tegen oneerlijke dingen te vechten, tegenover iets meer dan een vijfde van de meisjes. Zo'n 7% van de jongens is het eens of een beetje eens met het idee dat aanslagen of ontvoeringen soms nodig zijn, bij de meisjes is dat maar 1%. Bij de andere stellingen zijn de verschillen soms minder uitgesproken, maar wel consistent. De gemiddelde score op de hele schaal is ook bij jongens wat hoger (en statistisch significant) dan bij meisjes (2,41 tegen 2,00).

Specifieke typen radicale opvattingen

In Tabel 2.4 is weergegeven in hoeverre jongeren het eens of oneens zijn met rechts-radicalen en links-radicalen stellingen. Steeds zijn de percentages weergegeven van de respondenten die gereageerd hebben op alle stellingen uit dit blok, dus geen vragen hebben overgeslagen of 'weet niet' hebben ingevuld. De meest radicale antwoorden zijn weer dikgedrukt. Het blijkt dat van de 927 leerlingen die de stellingen hebben ingevuld de grote meerderheid het niet eens is met de voorgelegde radicaal-rechtse stellingen. Een klein deel van de jongeren vindt wel dat buitenlanders niet welkom zijn in Nederland en dat Nederland alleen voor de Nederlanders is. Een paar procent heeft radicale opvattingen over Joodse en donkere mensen. De radicaal-rechtse stellingen vormen samen een intern consistente schaal (alpha van .73 en .78 in de verschillende ronden).

Voor de onderzochte radicaal-linkse opvattingen lijkt wat meer ondersteuning te zijn, een aanzienlijk percentage is het ermee eens om discriminerende mensen het land uit te zetten en geld van rijke mensen gedwongen te herverdelen. Aan de andere kant vindt slechts een klein percentage dat een land zonder regering of zonder leger beter is. Bij deze politieke stellingen valt overigens op dat niet alle leerlingen de vragen hebben ingevuld, niet iedereen weet hier genoeg van (waardoor zij de 'weet niet'-antwoordoptie hebben aangevinkt). Zo werd de eerste vraag bij de links-radicalen stellingen door 978 respondenten ingevuld, omdat niet iedereen weet wat neo-nazi's zijn. Daarnaast lopen de antwoorden op de links-radicalen stellingen nogal uiteen, dat geeft weer dat jongeren deze vragen niet als een overkoepelend geheel ervaren, maar als relatief verschillende dingen waar ze ook verschillend over kunnen denken. De radicaal-linkse stellingen vormen samen ook geen intern consistente schaal (alpha's ruim onder .60). Bij verdere analyses hiervan hebben we daarom als indicator voor radicaal-links de stelling weergegeven over het afpakken van geld van rijke mensen om aan arme mensen te geven (als indicator van radicale herverdeling van vermogens). Met deze stelling is nog wel een behoorlijk percentage het eens of een beetje eens (19%), dus wellicht minder radicaal dan de andere indicatoren, maar we achten het een betere representatie van het radicaal linkse gedachtengoed dan de andere stellingen.

Tabel 2.4 **Meningen over radicaal-rechtse of radicaal-linkse stellingen**

| | Oneens | Beetje oneens | Niet oneens, niet eens | Beetje eens | Eens |
|---|--------|---------------|------------------------|-------------|------|
| Radicaal-rechtse stellingen (n varieert tussen 1109 en 1116) | | | | | |
| Wat mij betreft zijn buitenlanders in Nederland welkom [R] | 4% | 6% | 11% | 24% | 55% |
| Ik wil dat Joodse mensen uit mijn buurt blijven ⁴ | 87% | 5% | 5% | 2% | 1% |
| Ik vind dat Nederland alleen voor Nederlanders is | 68% | 12% | 11% | 7% | 3% |
| Ik vind dat donkere mensen evenveel waard zijn als lichte mensen [R] | 3% | 1% | 4% | 4% | 89% |
| Radicaal-linkse stellingen (n varieert tussen 978 en 1107) | | | | | |
| Neo-nazi's en mensen met discriminerende meningen moeten het land worden uitgezet | 21% | 15% | 31% | 21% | 11% |
| Ik vind het eerlijk om het geld van rijke mensen af te pakken en aan arme mensen te geven | 35% | 15% | 31% | 14% | 5% |
| Volgens mij is een land zonder regering beter | 73% | 10% | 14% | 2% | 2% |
| Het is goed dat Nederland een leger heeft [R] | 1% | 0% | 7% | 11% | 80% |

Jongens en meisjes blijken nauwelijks te verschillen in de mate waarin ze het eens zijn met de links-radicalen stellingen, maar ze lopen wel uiteen wat betreft de rechts-radicalen opvattingen. Zo vindt 14% van de jongens geheel of een beetje dat Nederland alleen voor de Nederlanders is, tegen 5% van de meisjes. Ook de gemiddelde score van de jongens op de schaal voor radicaal-rechtse opvattingen is statistisch significant hoger dan die van de meisjes (1,62 tegen 1,36).

⁴ Deze vraag is niet voorgelegd aan jongeren die hadden ingevuld dat ze 'Joods' als geloof hadden.

In Tabel 2.5 is weergegeven hoe de respondenten hebben gereageerd op de radicaal-islamitische en radicaal-christelijke stellingen. Deze stellingen zijn alleen voorgelegd aan de respondenten die aangaven de Islam of het Christendom als geloof te hebben. Van de eerste categorie waren er maar weinig in de steekproef (34), van de tweede een behoorlijk aantal (249).

Tabel 2.5 **Meningen over radicaal-islamitische en radicaal-christelijke stellingen**

| | Oneens | Beetje oneens | Niet oneens, niet eens | Beetje eens | Eens |
|--|--------|---------------|------------------------|-------------|------|
| Radicaal-islamitische stellingen (n=34) | | | | | |
| De Nederlandse wet moet een islamitische wet (sharia) zijn | 47% | 12% | 29% | 6% | 6% |
| Ik vind dat ongelovigen evenveel waard zijn als moslims [R] | 9% | 3% | 9% | 12% | 68% |
| Moslims en ongelovigen kunnen prima vrienden zijn [R] | 3% | 0% | 6% | 6% | 85% |
| Voor een mooie wereld moet iedereen moslim worden | 74% | 6% | 9% | 6% | 6% |
| Radicaal-christelijke stellingen (n=249) | | | | | |
| De Nederlandse wet moet een christelijke wet zijn | 58% | 10% | 22% | 6% | 4% |
| Ik vind dat ongelovigen evenveel waard zijn als christenen [R] | 2% | 1% | 4% | 5% | 88% |
| Christenen en ongelovigen kunnen prima vrienden zijn [R] | 1% | 0% | 1% | 1% | 96% |
| Voor een mooie wereld moet iedereen christen worden | 77% | 8% | 7% | 5% | 3% |

In Tabel 2.5 zien we dat de radicaal-islamitische stellingen slechts aan een kleine groep leerlingen kon worden voorgelegd. Rond de 10% (4 leerlingen) van deze kleine groep was het eens of een beetje eens is met drie van de vier radicale stellingen over de Islam. Slechts 1 leerling (de 3 %) vond dat moslims

en niet-moslims geen vrienden kunnen zijn. De radicaal-christelijke stellingen konden aan een grotere groep leerlingen worden voorgelegd. We zien ook hier een kleine groep respondenten positief antwoorden: zo'n 10% heeft het liefst een christelijke wet en 8% denk dat iedereen christen zou moeten worden voor een mooie wereld. Slechts heel weinig leerlingen denken dat christenen en ongelovigen niet evenveel waard zijn of vrienden kunnen zijn. Bij beide typen van radicalisering hingen de vier items onvoldoende samen om een betekenisvolle schaalscore te berekenen (alpha's ruim onder .60). Het bleek echter ook dat steeds de eerste en de laatste stelling samenhangen en beiden een schaal vormden met in ieder geval in de tweede onderzoeksrunde een voldoende hoge interne consistentie (alpha van radicaal-islamitische stellingen .57 en .66; van radicaal-christelijke stellingen .58 en .70). Verder bleek voor deze stellingen dat we geen duidelijke statistisch significante verschillen zagen tussen jongens en meisjes.

In Tabel 2.6 zijn de reacties weergegeven met betrekking tot de overige radicale opvattingen, met daarbij het aantal respondenten dat een bepaald blok heeft ingevuld. Steeds is dikgedrukt weergegeven welke antwoorden zijn te beschouwen als radicaal, of beter gezegd, mogelijke voorlopers van radicalisering.

Uit Tabel 2.6 blijkt dat het merendeel van de niet-islamitische leerlingen aan wie de vragen over *anti-islamitische houdingen* zijn voorgelegd (n=1060) niet extremistisch tegenover moslims staat. Rond de 6-11 procent is het eens of een beetje eens met de extreme stellingen hierover. Wel zijn er relatief veel leerlingen die het eens of een beetje eens is met de stelling dat moslims zich moeten aanpassen aan Nederlandse gewoontes. Dit is kennelijk een opvatting dat als minder radicaal wordt ervaren door de respondenten. Op basis van de gemiddelde score op de drie andere stellingen hierover (1,2 en 4) hebben jongens gemiddeld een iets sterker anti-islamitische houding dan meisjes.

Tabel 2.6 **Meningen over andere radicale stellingen**

| | Oneens | Beetje oneens | Niet oneens, niet eens | Beetje eens | Eens |
|--|--------|---------------|---------------------------|-------------|------|
| Anti-islamitische houdingen (n=1063-1069) | | | | | |
| Moslims moeten uit mijn buurt blijven | 73% | 9% | 10% | 4% | 3% |
| Ik vind het prima dat er moskeeën staan in Nederland [R] | 6% | 5% | 9% | 13% | 68% |
| Volgens mij zijn moslims evenveel waard als jij en ik [R] | 4% | 2% | 5% | 9% | 79% |
| Ik vind dat moslims zich moeten aanpassen aan Nederlandse gewoontes | 28% | 13% | 20% | 23% | 18% |
| Homofobie (n=1106-1119) | | | | | |
| Prima met iemand bevriend te zijn die homo of lesbisch is [R] | 5% | 3% | 7% | 7% | 79% |
| Ik vind dat homo of lesbisch zijn verboden moet worden | 94% | 2% | 2% | 0% | 1% |
| Mensen die homo of lesbisch zijn, zijn evenveel waard als andere mensen [R] | 2% | 1% | 2% | 3% | 93% |
| Seksisme bij jongens (n=525-538) | | | | | |
| Meisjes zijn evenveel waard als jongens [R] | 2% | 2% | 6% | 6% | 85% |
| Volgens mij willen alle vrouwen de baas spelen | 54% | 12% | 19% | 8% | 7% |
| Mannen moeten het voor het zeggen hebben | 62% | 9% | 17% | 7% | 5% |
| Seksisme bij meisjes (n=538-578) | | | | | |
| Jongens zijn evenveel waard als meisjes [R] | 2% | 1% | 2% | 2% | 93% |
| Volgens mij willen alle mannen de baas spelen | 34% | 14% | 23% | 23% | 6% |
| Vrouwen moeten het voor het zeggen hebben | 24% | 10% | 42% | 12% | 12% |
| Liberaal intolerante houdingen (n=747-1116) | | | | | |
| Ik vind dat elke religie slecht is en weg moet | 79% | 8% | 10% | 2% | 1% |
| Volgens mij zijn politiek-rechtse mensen asociaal | 41% | 12% | 36% | 7% | 4% |
| Iemand die tegen buitenlanders is, moet uit mijn buurt blijven | 42% | 10% | 25% | 14% | 9% |
| Iedereen mag protesteren, ook mensen die tegen buitenlanders of homo's zijn [R] | 11% | 10% | 21% | 16% | 41% |
| Radicaal dierenwelzijn (n=1112-1120) | | | | | |
| Ik vind dat vlees eten verboden moet zijn | 74% | 10% | 10% | 5% | 1% |
| Iemand die dieren pijn doet, zou net zo'n zware straf moeten krijgen als iemand die een mens pijn doet | 8% | 11% | 15% | 25% | 40% |
| Ik vind dat je make-up op dieren mag testen voordat het door mensen wordt gebruikt [R] | 72% | 12% | 9% | 4% | 3% |

Verder blijkt uit de tabel dat er relatief weinig sprake is van sterke *homofobie* onder de leerlingen. Wel is 8% liever niet bevriend met iemand die homo of lesbisch is. Dat laatste geldt nog iets sterker voor jongens (12%).

Wat betreft *seksisme* zijn de vragen aangepast voor jongens en meisjes. Bij zowel de jongens als de meisjes is er slechts een paar procent het oneens met de stelling dat beide geslachten evenveel waard zijn. Bij de andere vragen zijn er grotere verschillen, die wellicht ook samenhangen met de daadwerkelijke positie van mannen en vrouwen in de maatschappij. Zo is ruim een kwart van de meisjes het helemaal of een beetje eens met de stelling dat alle mannen de baas willen spelen, terwijl 15% van de ondervraagde jongens dit vindt over vrouwen.

De percentages voor eens en beetje eens wat betreft de *liberaal intolerante stellingen* lopen uiteen. Van de respondenten vindt 5% dat alle religies slecht zijn en wegmoeten, 11% dat politiek-rechtse mensen asociaal zijn. De intolerantie tegen mensen die tegen buitenlanders zijn is wat groter: zo'n 20% is het helemaal of een beetje eens met de stelling dat ze niet mogen protesteren of uit hun buurt moeten blijven. Wat betreft geslacht kwam er geen eenduidig beeld naar voren, jongens vinden iets vaker dat religie slecht is en politiek-rechtse mensen asociaal zijn, een groter deel van de meisjes wil niets te maken hebben met mensen die tegen buitenlanders zijn. De eerste twee genoemde stellingen over liberale intolerantie werden overigens door een substantieel deel van de respondenten niet ingevuld, omdat zij niet goed begrepen wat bedoeld werd met religie en met politiek-rechtse mensen.

Bij de stellingen over radicaal dierenwelzijn valt op dat twee van de drie stellingen door de respondenten helemaal niet als radicaal worden ervaren of dat wellicht ook niet zijn op dit moment. De eerste stelling lijkt dat wel te zijn, slechts zo'n 6% is het eens of een beetje eens met de stelling dat vlees eten verboden zou moeten zijn. Echter, de meerderheid van de leerlingen (65%) is het geheel of deels eens met de stelling dat iemand die dieren pijn doet net

zo'n zware straf zou moeten krijgen als iemand die een mens pijn doet; en zelfs 84% is het geheel of deels oneens met de mogelijkheid om make-up op dieren te testen voordat het bij mensen wordt gebruikt. Bij deze leeftijdsgroep leven de rechten van dieren dus sterk. Meisjes zijn daar nog iets duidelijker in dan jongens en vinden ook vaker dat vlees eten verboden moet zijn (9%).

Voor twee typen van overige radicale opvattingen bleek het mogelijk om van de onderzochte stellingen een betekenisvolle schaal te vormen met voldoende hoge alpha-scores (stelling 1,2 en 4 voor anti-islamitische opvattingen met een alpha van .79 en .77; alle drie items voor homofobie met een alpha van .62 en .81). Bij de andere typen hebben we gekozen voor afzonderlijke items als indicator in vervolganalyses. Voor seksisme was dat de stelling dat jongens/meisjes evenveel waard zijn als het andere geslacht (omgekeerd gecodeerd); voor liberaal intolerantie de stelling dat iedereen mag protesteren, ook mensen die tegen buitenlanders of homo's zijn (omgekeerd gecodeerd); en voor radicaal dierenwelzijn de stelling dat vlees eten verboden moet zijn.

Positieve maatschappelijke betrokkenheid

Behalve naar opvattingen die passen bij verschillende vormen van radicalisering, is ook gevraagd naar allerlei vormen van positieve betrokkenheid bij andere mensen en bij de maatschappij. In Tabel 2.7 is weergegeven hoe sociaal verantwoordelijk de ondervraagde jongeren zich voelen op basis van hun antwoorden op een aantal stellingen.

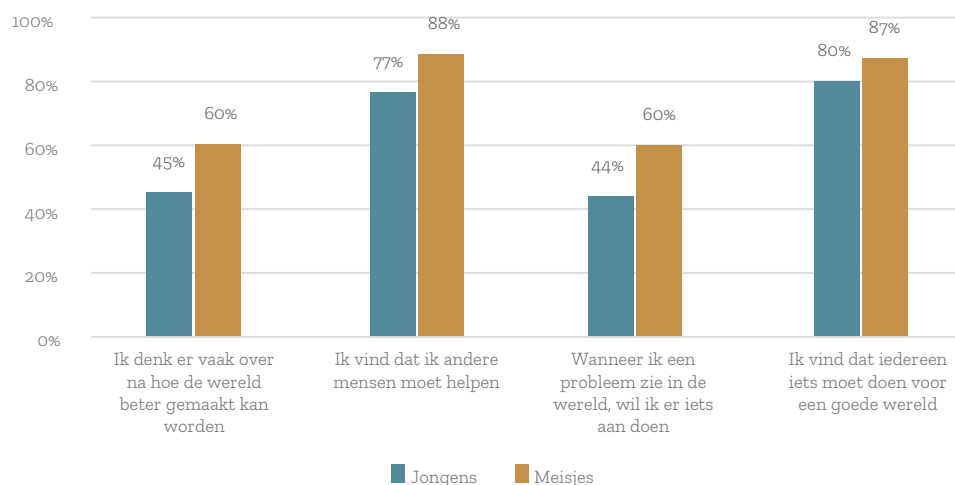
Uit deze tabel komt naar voren dat een groot deel van de respondenten zich sociaal verantwoordelijk voelt. Ongeveer de helft denkt (helemaal of een beetje) vaak na over hoe de wereld beter gemaakt moet worden en wil iets doen aan problemen in de wereld. Meer dan driekwart is het geheel of een beetje ermee eens dat ze anderen moeten helpen of dat iedereen iets moet doen voor een goede wereld. De stellingen vormen samen een intern redelijk consistente schaal (een Cronbach's alpha van .74 in beide onderzoeksronden).

Tabel 2.7 Stellingen over gevoel van sociale verantwoordelijkheid (n=1121)

| | Oneens | Beetje oneens | Niet oneens, niet eens | Beetje eens | Eens |
|---|--------|---------------|------------------------|-------------|------------|
| Ik denk er vaak over na hoe de wereld beter gemaakt kan worden | 15% | 11% | 20% | 31% | 22% |
| Ik vind dat ik andere mensen moet helpen | 2% | 2% | 14% | 28% | 55% |
| Wanneer ik een probleem zie in de wereld, wil ik er iets aan doen | 9% | 11% | 28% | 32% | 21% |
| Ik vind dat iedereen iets moet doen voor een goede wereld | 3% | 3% | 10% | 22% | 62% |

In figuur 2.2 is weergegeven wat de antwoorden van de ondervraagde jongens en meisjes zijn wat betreft de stellingen over sociale verantwoordelijkheid. We zien dat meisjes zich nog wat vaker sociaal verantwoordelijk voelen dan jongens, bij alle stellingen is een hoger percentage het ermee eens of een beetje eens.

Figuur 2.2 Sociale verantwoordelijkheid naar geslacht



In Tabel 2.8 is weergegeven welk percentage van de ondervraagde jongeren weleens een bepaalde maatschappelijke activiteit heeft gedaan of in de toekomst nog zou willen doen.

In de tabel zien we dat weinig jongeren lid zijn van een politieke of actiegroep, of in het afgelopen jaar heeft meegedaan aan een demonstratie (1 tot 5%), iets meer jongeren (3 tot 10%) zouden dat wel willen doen. Maar er is een groot deel dat op andere manieren betrokkenheid toont: rond de 10% heeft een evenement georganiseerd voor een goed doel of een petitie ondertekend, en ruim een kwart van de leerlingen heeft het afgelopen jaar een evenement bezocht voor een goed doel, waarmee dat de populairste uiting is van maatschappelijke participatie. Voor toekomstige activiteiten is het bezoeken of organiseren van een evenement relatief populair (31 en 25%).

Tabel 2.8 Maatschappelijke activiteiten en plannen daarvoor (n=1121)

| | Heeft dit gedaan in het afgelopen jaar | Zou activiteit wel willen doen |
|--|--|--------------------------------|
| Lid zijn of in actie komen voor een politieke groep/partij | 0% | 6% |
| Een brief schrijven aan een politicus | 1% | 6% |
| Een petitie ondertekenen | 10% | 8% |
| Lid zijn van een actiegroep | 2% | 11% |
| Meedoen aan een demonstratie | 5% | 15% |
| Een evenement organiseren voor een goed doel | 9% | 25% |
| Een evenement bezoeken voor een goed doel | 26% | 31% |

Er zijn hierbij kleine verschillen tussen jongens en meisjes. Zo hebben meisjes iets vaker een evenement georganiseerd (11 tegen 7%) en jongens vaker een petitie ondertekend (13 tegen 8%). We zien ook dat meisjes geïnteresseerder zijn in het bezoeken of organiseren van een evenement dan jongens (33 en 26% tegenover 24 en 14%).

In Tabel 2.9 is weergegeven aan welk aantal maatschappelijke activiteiten de ondervraagde adolescenten hebben meegedaan en aan welk aantal ze zouden mee willen doen.

Tabel 2.9 Aantal maatschappelijke activiteiten en plannen daarvoor (n=1121)

| | Gedaan in het afgelopen jaar | Zou activiteiten willen doen |
|--------------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| 4 of meer van de bovenstaande dingen | 0% | 4% |
| 3 van de bovenstaande dingen | 2% | 6% |
| 2 van de bovenstaande dingen | 10% | 12% |
| 1 van de bovenstaande dingen | 25% | 31% |
| Geen van de bovenstaande dingen | 63% | 48% |

In bovenstaande tabel zien we dat de meerderheid van de leerlingen geen van de eerdergenoemde activiteiten heeft ondernomen in de afgelopen 12 maanden. Van de leerlingen die wel een activiteit heeft gedaan, hebben de meesten dat een of twee keer gedaan. Er zijn vrijwel geen leerlingen die vier of meer activiteiten hebben ondernomen⁵. Tussen jongens en meisjes is er wat dit betreft weinig verschil. De meeste leerlingen willen ook geen of een maatschappelijke activiteit ondernemen in de toekomst, maar wat vaker willen ze 2 of meer dingen ondernemen voor de samenleving (totaal 20%). Jongens willen vaker geen maatschappelijke activiteit doen in de toekomst dan meisjes (57 tegenover 45%)

⁵ Voor deze indicator had het geen zin om een interne consistentie te berekenen, het is een ander type schaal dan deze schalen over opvattingen. Als indicator hebben we in de verdere analyses het aantal activiteiten gebruikt.

Indicatoren voor identiteitsproblemen

In Tabel 2.10 zijn de antwoorden weergegeven op de verschillende vragen over identiteitsonzekerheid en het hebben van onvervulde psychosociale behoeften.

Tabel 2.10 Indicatoren voor identiteitsonzekerheid

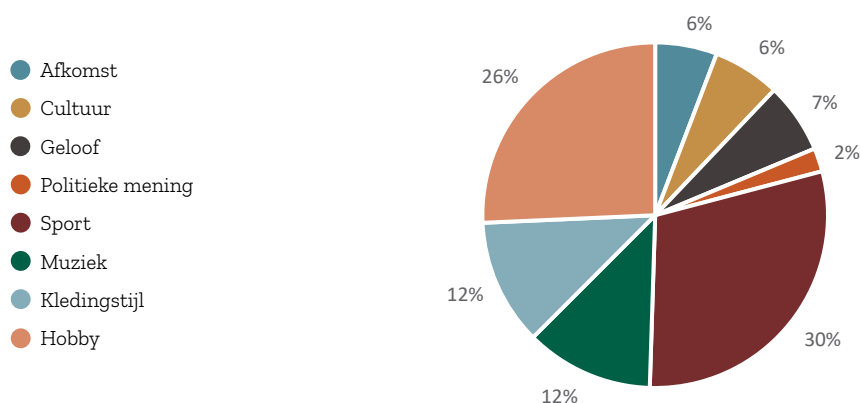
| | Oneens | Beetje oneens | Niet oneens, niet eens | Beetje eens | Eens |
|--|--------|---------------|------------------------|-------------|------|
| Identiteitsonzekerheid (n=1121) | | | | | |
| Ik ben op zoek naar mijn echte ik | 51% | 12% | 15% | 13% | 10% |
| Ik heb geen idee wie ik echt ben | 67% | 11% | 11% | 7% | 4% |
| Ik heb een duidelijk beeld van wie ik ben [R] | 7% | 8% | 15% | 27% | 43% |
| Onvervulde psychosociale behoeften (n=1121) | | | | | |
| Ik voel me nutteloos | 73% | 11% | 8% | 6% | 2% |
| Ik mis een doel in mijn leven | 57% | 12% | 15% | 11% | 7% |
| Ik voel me een buitenstaander | 74% | 10% | 9% | 6% | 2% |
| Niemand begrijpt me | 62% | 17% | 11% | 7% | 3% |
| Ik voel me goed over mezelf [R] | 4% | 6% | 8% | 26% | 56% |
| Er zijn dingen die ik goed kan [R] | 2% | 1% | 4% | 16% | 76% |
| Mijn leven is heel saai | 64% | 14% | 11% | 8% | 3% |
| Ik ben boos | 67% | 13% | 12% | 5% | 3% |

We zien dat de meerderheid van de leerlingen een duidelijk beeld lijkt te hebben van wie hij/zij is. Er is echter ook een klein deel dat minder zeker lijkt te zijn over hun identiteit. Zo'n 23% geeft aan deels of helemaal op te zoek zijn naar hun eigen ik, 11% geeft aan dat ze geen idee hebben wie ze echt zijn, en 15% heeft helemaal of deels geen duidelijk beeld van wie ze zijn. Ook bij de vragen

over onvervulde psychosociale behoeften zien we over het algemeen een positief beeld. Bij de meeste items geeft maar rond de 10% van de ondervraagde jongeren aan een beetje of geheel onvervulde behoeften te hebben. Zij voelen zich in meer of mindere mate nutteloos, doelloos, een buitenstaander, et cetera. Ook zo'n 10% geeft aan zich deels of geheel niet goed te voelen over zichzelf, 3% ziet geen of nauwelijks dingen die ze goed kunnen. De stellingen voor beide indicatoren vormen samen een intern behoorlijk consistente schaal (met alpha-scores voor identiteitonzekerheid van .76 en .79; voor psychosociale behoeften .82 en .83).

In figuur 2.3 is in een taartdiagram weergegeven wat volgens de respondenten de aspecten zijn die hen het meeste kenmerkt. De figuur laat de verdeling in procenten zien over de acht aspecten die zij hierbij konden uitkiezen.

Figuur 2.3 Meest kenmerkende aspecten volgens leerlingen



Uit de figuur wordt duidelijk dat de deelnemende jongeren zich het vaakst als eerste identificeren met hun sport of hobby, bij elkaar is dat het geval bij meer dan de helft van de ondervraagde jongeren. Daarna zijn met elk 12% kledingstijl en muziek belangrijk als kenmerkende onderwerpen. Kleinere groepen leerlingen zien afkomst, cultuur, geloof en politiek als het meest belangrijke onderwerp dat van toepassing is op henzelf, bij elkaar gaat het ook om ongeveer een kwart van de leerlingen.

Bij de antwoorden op deze vraag kwamen wel enkele opmerkelijke verschillen naar voren tussen jongens en meisjes (zie Tabel 2.11). Voor meisjes is kledingstijl en muziek vaker een meest kenmerkend aspect dan bij jongens, bij jongens wordt aanmerkelijk vaker sport en hobby gekozen.

Tabel 2.11 Meest kenmerkende aspect (sociale/ideologische categorie) naar geslacht

| | Jongen | Meisje |
|------------------|--------|--------|
| Afkomst | 4% | 7% |
| Cultuur | 5% | 7% |
| Geloof | 7% | 7% |
| Politieke mening | 2% | 2% |
| Sport | 36% | 24% |
| Muziek | 10% | 15% |
| Kledingstijl | 6% | 16% |
| Hobby | 30% | 22% |

Tabel 2.12 Vervulde identiteitsbehoeften op basis van het meest kenmerkende aspect (sociale/ideologische categorie)

| | Oneens | Beetje oneens | Niet oneens, niet eens | Beetje eens | Eens |
|--|--------|---------------|------------------------|-------------|------|
| Persoonlijke identiteitsbehoeften (n=1121); "Mijn | | | | | |
| ...geeft mij een positief gevoel over mezelf | 2% | 2% | 12% | 24% | 61% |
| ...maakt mij uniek (anders dan anderen) | 16% | 7% | 23% | 26% | 29% |
| ...maakt dat ik geaccepteerd word en bij anderen (thuis) hoor | 25% | 8% | 29% | 15% | 23% |
| ...geeft mijn leven betekenis (of een doel) | 19% | 7% | 23% | 23% | 28% |
| ...maakt dat ik altijd dezelfde ben en blijf | 15% | 8% | 24% | 22% | 31% |
| ...laat me sterk voelen, zodat ik al mijn doelen kan halen | 9% | 6% | 17% | 27% | 42% |
| ...maakt dat ik respect en bewondering verdien | 20% | 9% | 28% | 21% | 22% |
| Sociale identiteitsbehoeften (n=1121); "Ik zie mensen met dezelfde als ik als ... | | | | | |
| ...een positieve groep | 4% | 3% | 20% | 23% | 50% |
| ...een unieke groep | 21% | 8% | 29% | 19% | 24% |
| ...een hechte groep | 10% | 5% | 23% | 23% | 39% |
| ...een groep die betekenis heeft voor de wereld | 23% | 10% | 34% | 15% | 18% |
| ...een groep die lang blijft bestaan | 10% | 6% | 25% | 20% | 40% |
| ...een groep die sterk is en écht iets kan bereiken | 8% | 7% | 26% | 22% | 37% |
| ...een groep waar anderen naar opkijken | 19% | 12% | 35% | 18% | 16% |

In Tabel 2.12 is weergegeven wat de antwoorden van de respondenten waren op de vragen over de mate waarin het zelfgekozen aspect bijdraagt aan persoonlijke en sociale identiteitsbehoeften.

Uit de tabel wordt zichtbaar dat de ondervraagde jongeren bij de meeste vragen tamelijk verdeeld zijn in hun antwoorden: en deel is het eens of een beetje eens met de stelling, maar er is ook steeds een substantieel deel dat het er geheel of deels niet mee eens is (de dikgedrukte percentages). Er zijn een paar aspecten waar wel vaak met mee eens wordt geantwoord. Zo geven de gekozen aspecten voor de meeste jongeren een positief gevoel over henzelf (85% eens of beetje eens), en laten ze zich sterk voelen (69%). De groep met dezelfde aspecten wordt ook vaak gezien als een positieve groep (73%), een hechte groep (62%) die lang blijft bestaan (60%) en sterk is en écht iets kan bereiken (59%).

De vragen voor beide dimensies vormen samen steeds een schaal met voldoende interne consistentie. Die zijn apart berekend voor elke gekozen identiteitscategorie, met alpha's van .70 of hoger. Uitzondering waren de alpha's voor persoonlijke behoeften bij respondenten die geloof hadden gekozen (.54 in de eerste ronde en .43 in de tweede). Gemiddeld scoorden de respondenten 3,55 op de schaal voor de persoonlijke behoeften, dat is voor een afzonderlijke vraag ongeveer tussen de middencategorie en de categorie van een beetje eens. Voor de sociale behoeften is dat 3,49, ongeveer op hetzelfde niveau. Wat betreft deze gemiddelden zijn er geen grote verschillen te zien tussen jongens en meisjes en tussen de verschillende categorieën op basis van etnische achtergrond.

Gebruik van internet en nieuwsmedia en online blootstelling aan grensoverschrijdend gedrag

In Tabel 2.13 is weergegeven hoeveel tijd de ondervraagde jongeren gemiddeld online doorbrachten. Gemiddeld gaven de 701 leerlingen die meededen aan de tweede wave aan dat zij per dag 4,1 uur online te besteden, uitgezonderd de tijd die zij op school gebruik moeten maken van het internet. Het merendeel van de leerlingen is per dag tussen de twee en vijf uur online. Maar een klein percentage besteedt een uur of minder van hun vrije tijd online, terwijl 22% van de leerlingen in hun vrije tijd zes uur per dag of langer online is (zie Tabel 2.13). Gemiddeld besteden jongens met 4,2 uur significant meer vrije tijd online dan meisjes (3,95 uur).

Tabel 2.13 Gemiddeld aantal uur per dag online buiten schooltijd (n=701)

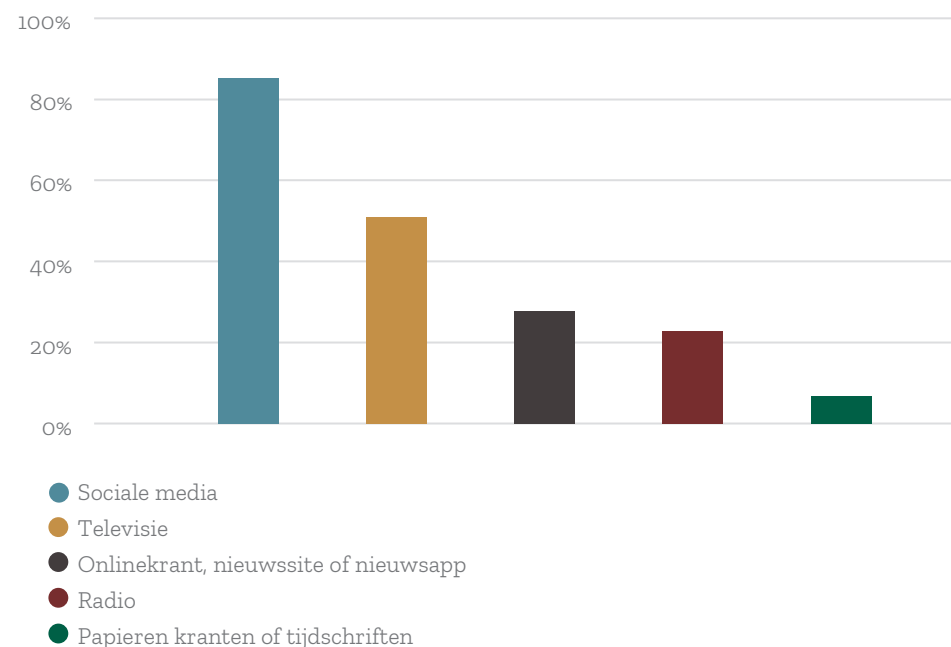
Gemiddeld aantal uur per dag

| | |
|-----------------|-----|
| 1 uur of minder | 5% |
| 2 uur | 18% |
| 3 uur | 22% |
| 4 uur | 20% |
| 5 uur | 13% |
| 6 uur | 9% |
| 7 uur | 5% |
| 8 uur of meer | 8% |

Met een meerkeuzevraag konden leerlingen verder aangeven van welke mediakanalen zij gebruik maken om nieuws te consumeren. Dit is weergegeven in grafiek 2.4. Sociale media zijn met 85% voor deze jongeren bij uitstek het mediakanaal dat het vaakst wordt gebruikt om het nieuws te bekijken, gevolgd door televisie (51%). Het mediakanaal dat het minst wordt geconsulteerd voor nieuws zijn papieren kranten of tijdschriften: maar 7% van de leerlingen maakt hiervan gebruik.

Wanneer wij kijken naar het aantal nieuwskanalen per leerling, consulteren leerlingen gemiddeld twee verschillende mediakanalen om informatie in te winnen over het nieuws. 42% van de leerlingen maken gebruik van maar een nieuwskanaal en 25,9% maakt gebruik van drie of meer nieuwskanalen.

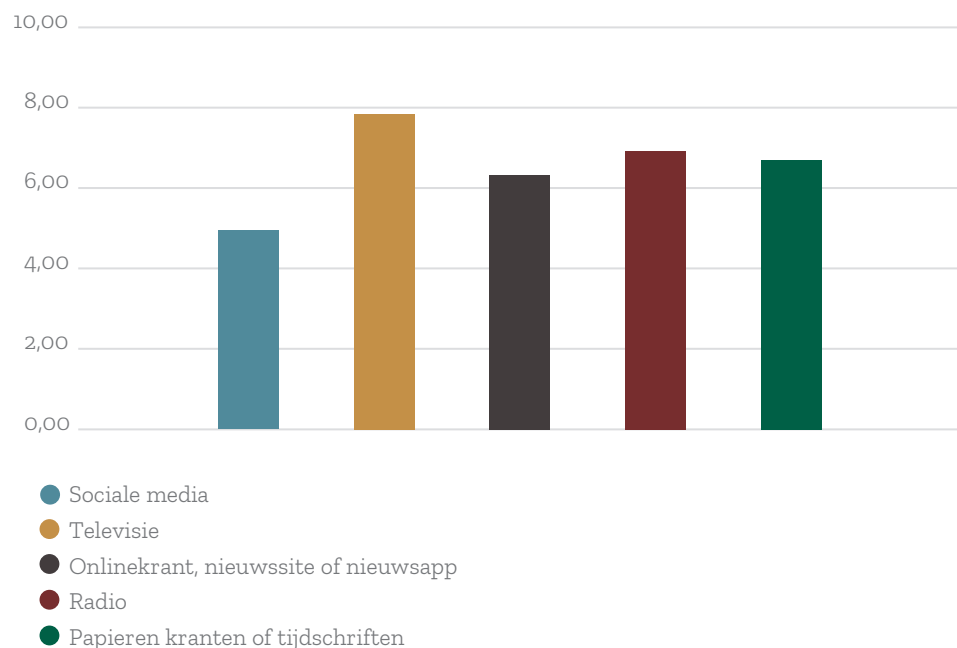
Figuur 2.4 Gebruik nieuwskanalen (n=701)



Vervolgens werden de leerlingen gevraagd hoe betrouwbaar zij de vijf mediakanalen vinden op een schaal van 1 ('vertrouw ik helemaal niet') tot 10 ('vertrouw ik helemaal'; figuur 2.5). Gemiddeld is het oordeel ruim voldoende, met een betrouwbaarheidsscore van 6,6. Opvallend is dat sociale media gemiddeld het

minst worden vertrouwd met een waarde van 5,0. Dus hoewel sociale media het meest door leerlingen worden gebruikt om het nieuws te consumeren, vertrouwen zij de andere kanalen, waaronder online kranten (6,4), papieren tijdschriften en kranten (6,7) en radio (7,0) meer. Het volgens de leerlingen meest betrouwbare nieuwskanaal is de televisie met een gemiddelde score van 7,9.

Figuur 2.5 Vertrouwen in nieuwskanalen (n=701)



Aan de 598 leerlingen die aangaven sociale media als nieuwskanaal te gebruiken werd ook gevraagd om welke sociale media het hierbij gaat. Dit is weergegeven in Tabel 2.14.

Uit de tabel wordt duidelijk dat het merendeel van de leerlingen nieuwsberichten krijgt via Instagram, YouTube, WhatsApp, SnapChat of TikTok. Van de beruchte online fora 8chan/8kun en 4Chan die in het verleden veel

media-aandacht kregen omdat via deze platforms extremistische ideeën werden uitgewisseld en tot geweld werd opgeroepen, maakt geen van de leerlingen gebruik. Slechts een klein percentage van de leerlingen (2%) ziet nieuws via de berichtendienst Telegram, die in Nederland eerder is gebruikt voor het organiseren van rellen en delen van haatberichten wordt. Deze specifieke sociale media worden dus niet of weinig door de bevroagde leerlingen geraadpleegd, maar dat neemt niet weg dat zij op de andere sociale media of online platforms alsnog kunnen worden blootgesteld aan radicaal of extremistisch gedachtengoed.

Tabel 2.14 Sociale media die leerlingen gebruiken om het nieuws te consumeren (n=598)

| | |
|------------|-----|
| Instagram | 93% |
| YouTube | 78% |
| WhatsApp | 59% |
| SnapChat | 55% |
| TikTok | 50% |
| Twitter | 15% |
| Pinterest | 14% |
| Reddit | 12% |
| Facebook | 9% |
| Telegram | 2% |
| Tumblr | 1% |
| LinkedIn | 0% |
| WeChat | 0% |
| 8chan/8kun | 0% |
| 4Chan | 0% |
| Anders | 10% |

In Tabel 2.15 is weergegeven hoe vaak leerlingen online verschillende voorbeelden van grensoverschrijdend gedrag en zowel gematigde als extremistische uitingen van activisme tegenkomen. Per voorbeeld konden leerlingen via

een vier-puntschaal aangeven of ze deze (bijna) nooit, ongeveer een keer per maand, ongeveer een keer per week of (bijna) elke dag tegenkomen, waarbij wij de laatste drie antwoordopties beschouwen als een indicatie voor een regelmatige blootstelling (optelsom van dikgedrukte percentages). Zo bleek 69,8% van de leerlingen online regelmatig beelden van geweld tegen te komen, waarvan 19% (bijna) dagelijks. Ook het online discrimineren (62,9%), uitschelden en pesten (58,3%) van anderen ziet meer dan de helft van de leerlingen minimaal een keer per maand langskomen. Minder dan de helft van de leerlingen, maar nog steeds een aanzienlijk deel, wordt online regelmatig blootgesteld aan strafbare handelingen, waaronder het bedreigen van anderen (41,0%), oproepen tot illegale acties (39,2%) geweld (38,6%) en rellen (36,4%). Aan de andere kant krijgt de meerderheid van de leerlingen ook regelmatig te zien dat er online gesprekken worden gevoerd over het aanpakken van problemen in de samenleving (57,9%) een vreedzame omgang met elkaar (53,5%) en demonstraties (50,8%). Tot slot komt iets minder de helft van de leerlingen online regelmatig reclame tegen voor activistische groepen (48,1%).

Op basis van hun inhoud en statistische samenhang werden de verschillende items te zien in Tabel 2.15 ingedeeld in drie schalen: voorbeelden van grensoverschrijdend gedrag (vier items: beelden van geweld, bedreigen, discrimineren, uitschelden of pesten van mens(en); $\alpha=.85$), voorbeelden van activisme (vier items: reclame voor activistische groepen, gesprekken over problemen in de samenleving aanpakken, oproepen tot demonstraties en vreedzame omgang met elkaar; $\alpha=.75$) en voorbeelden van extremisme (drie items: oproepen tot illegale acties, rellen en geweld; $\alpha=.89$). Gemiddeld scoren de leerlingen een 2,1 op voorbeelden van grensoverschrijdend gedrag, een score van 1,9 op uitingen van activisme en een 1,7 op uitingen van extremisme. Dit betekent dat leerlingen gemiddeld ongeveer een keer per maand voorbeelden van grensoverschrijdend gedrag en van zowel activistische als extremistische opvattingen tegenkomen. Jongens worden online gemiddeld statistisch significant vaker blootgesteld aan voorbeelden van zowel grensoverschrijdend gedrag (2,2 t.o.v. 2,0) dan meisjes als aan voorbeelden van extremisme (1,8 t.o.v. 1,5).

Tabel 2.15 Online blootstelling aan grensoverschrijdend gedrag en zowel gematigde als extremistische uitingen van politieke activiteit (n=701)

| | (Bijna) nooit | Een keer per maand | Een keer per week | (Bijna) elke dag |
|---|---------------|--------------------|-------------------|------------------|
| Beelden van geweld | 30% | 24% | 28% | 19% |
| Uitschelden of pesten van mens(en) | 42% | 24% | 18% | 16% |
| Discrimineren van mens(en) | 37% | 26% | 22% | 15% |
| Oproepen tot vreedzame omgang met elkaar | 46% | 19% | 21% | 14% |
| Reclame voor activistische groepen | 52% | 25% | 13% | 11% |
| Gesprekken over problemen in de samenleving aanpakken | 42% | 25% | 23% | 11% |
| Oproepen tot illegale acties | 61% | 18% | 12% | 9% |
| Bedreigen van mens(en) | 59% | 20% | 13% | 8% |
| Oproepen tot demonstraties | 49% | 27% | 15% | 8% |
| Oproepen tot geweld | 62% | 17% | 13% | 8% |
| Oproepen tot rellen | 64% | 20% | 11% | 5% |

In Tabel 2.16 is weergegeven in hoeverre de ondervraagde jongeren gebruik maken van het internet en sociale media voor maatschappelijke doeleinden. Het blijkt dat 37,7% van de leerlingen aangeeft het internet te gebruiken om uit te zoeken wat er 'echt' in de samenleving speelt. Ongeveer evenveel leerlingen (37,0%) geeft aan online betere informatie te vinden over wat er in de samenleving speelt dan op school. Verder zegt maar 18,1% van de leerlingen veel interesse te hebben in online-discussies over maatschappelijke onderwerpen en 13,8% geeft aan actief aan dit soort discussies deel te nemen. Deze items over online maatschappelijke betrokkenheid hebben voldoende samenhang ($\alpha=.73$) om een schaal te vormen. Gemiddeld scoren leerlingen een 2,35 op online maatschappelijke betrokkenheid.

Tabel 2.16 Online maatschappelijke betrokkenheid (n=701)

| | Oneens | Beetje oneens | Niet oneens, niet eens | Beetje eens | Eens |
|--|--------|---------------|------------------------|-------------|------------|
| Ik gebruik het internet en sociale media om erachter te komen wat er écht speelt in de samenleving | 31% | 13% | 18% | 24% | 14% |
| Online vind ik betere informatie over wat er speelt in de samenleving dan op school | 30% | 12% | 22% | 22% | 15% |
| Ik heb veel interesse in online-discussies over maatschappelijke onderwerpen | 53% | 15% | 14% | 10% | 8% |
| Ik doe mee als er online een discussie plaatsvindt over maatschappelijke onderwerpen | 66% | 12% | 9% | 8% | 6% |

Ten slotte legden wij leerlingen vier stellingen voor die betrekking hebben op hun identiteitsontplooiing, de antwoorden daarop zijn weergegeven in Tabel 2.17. Twee van de stellingen gaan over de sociale dimensie van de identiteitsontplooiing, namelijk het online zoeken én vinden van gelijkgezinden oftewel zielsverwanten. Respectievelijk 21,5% en 23,1% van de leerlingen geven aan dit te doen (eens of een beetje eens met de stelling daarover). De twee overige stellingen hadden betrekking op de sociale of ideologische categorie die leerlingen eerder in de vragenlijst hebben gekozen als kenmerkend voor zichzelf (zie eerder in figuur 2.3): hun afkomst, cultuur, geloof, politieke ideeën, sport, muziek(smaak), kleding(stijl) of hobby. In totaal 60,2% van de leerlingen geeft aan online te zoeken naar informatie over hun gekozen sociale of ideologische categorie. Een belangrijk deel van de leerlingen (45,3%) gaf ook aan dat het internet volgens hen de beste bron is voor informatie over hun sociale of ideologische categorie. De items over online identiteitsontplooiing toonden voldoende samenhang om een schaal te vormen ($\alpha=.71$). Gemiddeld scoren de leerlingen een 2,73 op deze schaal.

Tabel 2.17 Online identiteitsontplooiing (n=701)

| | Oneens | Beetje oneens | Niet oneens, niet eens | Beetje eens | Eens |
|--|--------|---------------|------------------------|-------------|------|
| Ik zoek online naar informatie over gekozen sociale/ideologische categorie* | 19% | 7% | 14% | 23% | 37% |
| Ik vind online betere informatie over gekozen sociale/ideologische categorie* dan waar dan ook | 25% | 10% | 20% | 18% | 28% |
| Online vind ik zielsverwanten | 52% | 10% | 15% | 13% | 10% |
| Ik zoek online naar zielsverwanten | 57% | 9% | 12% | 13% | 8% |

*bestaande uit: afkomst, cultuur, geloof, politieke ideeën, sport, muziek, kleding(stijl) of hobby

Veranderingen over de tijd

In Tabel 2.18 is voor alle in beide onderzoeksronden gebruikte schalen en enkelvoudige indicatoren (schuin) weergegeven wat de gemiddelde score was voor beide cohorten en op beide meetmomenten. Deze tabel is gebaseerd op de gegevens van respondenten die tweemaal hebben meegedaan (n=701), per begrip kan dit echter verschillen omdat niet alle leerlingen de vragen hebben ingevuld.

Uit de tabel komt naar voren dat zich een aantal statistisch significante veranderingen hebben voorgedaan bij de ondervraagde leerlingen wat betreft de indicatoren voor radicalisering. Allereerst valt op dat er een statistisch significante toename te zien is in de algemene ondersteuning van geweld voor politieke of religieuze doeleinden tussen klas 1 en klas 2. Meer over het algemeen lijkt de trend voor deze schaal stijgend te zijn, maar de verandering tussen klas 3 en klas 4 is statistisch niet significant. Bij de radicaal-rechtse opvattingen zien we echter een lichte, maar statistisch significante daling tussen klas 1 en klas 2 en ook bij de radicaal-linkse opvatting die als indicator is genomen is

er geen sprake van een stijging binnen de cohorten. Bij de radicaal religieuze opvattingen zijn er eveneens geen statistisch significante veranderingen vastgesteld. Het beeld bij de radicaal-islamistische stellingen is wel sterk wisselend, maar dat heeft te maken met de lage aantallen leerlingen die de vragen hierover hebben beantwoord, 22 in cohort A en slechts 2 in cohort B.

Bij de radicale anti-islamitische opvattingen zien we een statistisch significante daling tussen klas 1 en klas 2, en ook tussen klas 3 en klas 4. De daling bij het jongste cohort past ook goed bij de daling die we in deze groep zagen voor de rechts-radicalen index. Bij de schaal voor homofobie zien we daarentegen juist een significante stijging tussen zowel klas 1 en klas 2 als tussen klas 3 en klas 4. De indicator voor radicaal dierenwelzijn neemt juist weer iets af tussen klas 1 en klas 2, maar niet significant tussen klas 3 en 4. Bij liberale intolerantie en bij de seksisme-indicatoren zien we geen duidelijke ontwikkelingen.

Al met al lijkt er dus in deze levensfase bij de onderzochte jongeren een lichte toename te zijn in de ondersteuning voor geweld in het algemeen, en voor anti-homo opvattingen. Steun voor radicale anti-islamitische en rechts-radicalen opvattingen lijkt juist iets af te nemen en dat geldt ook voor radicale opvattingen over dierenwelzijn.

Wat betreft de positieve betrokkenheid zien we vooral een daling in de periode tussen klas 1 en klas 2. De ondervraagde jongeren uit het jongste cohort hebben minder vaak instemmend geantwoord op de vragen over sociale verantwoordelijkheid en over mogelijke maatschappelijke activiteiten in de toekomst. Bij het oudste cohort zien we deze veranderingen niet zo duidelijk en lijkt het aantal geplande maatschappelijke activiteiten eerder hoger te liggen dan af te nemen.

Tabel 2.18 Veranderingen over de tijd; verschillen tussen opvolgende klassen per cohort

| | COHORT A | | COHORT B | |
|--|----------|-------------|----------|-------------|
| | Klas 1 | Klas 2 (w2) | Klas 3 | Klas 4 (w2) |
| Radicalen opvattingen | | | | |
| Ondersteuning radicaal geweld | 2,15 | 2,26* | 2,23 | 2,32 |
| Radicaal-rechtse opvattingen | 1,5 | 1,40* | 1,57 | 1,53 |
| <i>Radicaal-links (geld afpakken van rijken)</i> | 2,59 | 2,52 | 2,18 | 2,29 |
| Radicaal-islamitische opvattingen | 1,73 | 2,32 | 4,00 | 3,75 |
| Radicaal-christelijke opvattingen | 1,83 | 1,81 | 1,78 | 2,02 |
| <i>Liberale intolerantie (niet iedereen protesteren)</i> | 2,27 | 2,41 | 2,31 | 2,16 |
| <i>Radicaal dierenwelzijn (vlees eten verboden)</i> | 1,49 | 1,30*** | 1,42 | 1,35 |
| Anti-islamitische opvattingen | 1,64 | 1,48*** | 1,64 | 1,53* |
| Homofobie | 1,30 | 1,66*** | 1,25 | 1,68*** |
| <i>Seksisme (man) (meisjes niet evenveel waard)</i> | 1,31 | 1,42 | 1,34 | 1,37 |
| <i>Seksisme (vrouw) (jongens niet evenveel waard)</i> | 1,23 | 1,24 | 1,10 | 1,11 |
| Positieve betrokkenheid | | | | |
| Sociaal verantwoordelijkheidsgevoel | 3,88 | 3,63*** | 3,71 | 3,64 |
| Aantal maatschappelijke activiteiten gedaan | 0,33 | 0,27 | 0,59 | 0,53 |
| Aantal maatschappelijke activiteiten toekomst | 0,89 | 0,64*** | 0,82 | 0,88 |
| Identiteitsontwikkeling | | | | |
| Identiteitsonzekerheid | 1,86 | 2,01** | 2,05 | 2,13 |
| Psychosociale behoeften | 1,52 | 1,76*** | 1,71 | 1,83** |
| Vervulling persoonlijke identiteitsbehoeften | 3,63 | 3,60 | 3,57 | 3,59 |
| Vervulling sociale identiteitsbehoeften | 3,50 | 3,50 | 3,54 | 3,54 |

Noot: statistische significantie van verschillen (T-test) aangegeven met * p < 0,05, ** p < 0,01, *** p < 0,001; N van Cohort A = 389; n van Cohort B = 312 (kleiner voor de radicaal religieuze opvattingen en seksisme)

Bij de indicatoren voor de identiteitsontwikkeling zien we interessante ontwikkelingen. Wat opvalt is dat de gemiddelde scores toenemen voor de schaal voor identiteitsonzekerheid (statistisch significant voor cohort A) en voor de schaal voor onvervulde psychosociale behoeften (statistisch significant bij beide cohorten). Beide schalen zijn een indicator voor de zoektocht naar een eigen identiteit en voor toenemende identiteitsproblematiek. Bij de twee andere schalen over identiteit, over de vervulling van persoonlijke en sociale identiteitsbehoeften, is vrijwel geen gemiddelde verandering te zien.

Kortom, op basis van bovenstaande gegevens lijkt zich vooral de fase na afloop van het eerste jaar op de middelbare school voor de ondervraagde jongeren te kenmerken door veranderingen in hun sociale en politieke opvattingen en toenemende onzekerheden en psychosociale behoeften met betrekking tot hun identiteit.

We hebben ook op een andere manier geanalyseerd in welke mate de verschillende opvattingen en indicatoren voor positieve betrokkenheid en identiteitsvorming veranderen tijdens de periode van ons onderzoek. De cijfers in bovenstaande tabel hebben namelijk betrekking op de gemiddelde trends, en dat zegt nog niet meteen iets over het deel van de respondenten dat wel of niet verandert. Een gelijkblijvende trend kan tot stand komen wanneer de meeste respondenten geen verandering laten zien, maar ook wanneer er respondenten waar de opvattingen substantieel zijn gewijzigd wanneer de toenames en afnames elkaar opheffen. Om hier meer zicht op te krijgen hebben wij een analyse gedaan van de mate waarin bij de onderzochte jongeren sprake is geweest van 'betekenisvolle veranderingen', een toename of afname die groter is dan 1 standaardafwijking van de onderzochte indicator. De resultaten hiervan zijn weergegeven in Tabel 2.19.

Tabel 2.19 Veranderingen over de tijd; leerlingen zonder en met veranderingen groter dan een standaard-afwijking (SD)

| | Meer dan 1 SD afname | Minder dan 1 SD verschil | Meer dan 1 SD toename |
|---|----------------------|--------------------------|-----------------------|
| Radicale opvattingen | | | |
| Ondersteuning radicaal geweld | 15,3% | 71,8% | 12,9% |
| Radicaal-rechtse opvattingen | 14,1% | 75,9% | 9,9% |
| Radicaal-links (geld afpakken van rijken) | 15,7% | 67,3% | 17,0% |
| Radicaal-islamitische opvattingen | 8,3% | 75,0% | 16,7% |
| Radicaal-christelijke opvattingen | 15,8% | 71,1% | 13,2% |
| Liberaal intolerantie (niet iedereen protesteren) | 16,4% | 67,0% | 16,6% |
| Radicaal dierenwelzijn (vlees eten verboden) | 9,4% | 79,9% | 10,7% |
| Anti-islamitische opvattingen | 14,3% | 74,0% | 11,7% |
| Homofobie | 11,0% | 81,4% | 7,6% |
| Seksisme (man) (meisjes niet evenveel waard) | 11,8% | 81,4% | 6,8% |
| Seksisme (vrouw) (jongens niet evenveel waard) | 5,4% | 90,5% | 4,0% |
| Positieve betrokkenheid | | | |
| Sociaal verantwoordelijkheidsgevoel | 12,1% | 71,9% | 16,0% |
| Aantal maatschappelijke activiteiten gedaan | 22,7% | 59,2% | 18,1% |
| Aantal maatschappelijke activiteiten toekomst | 10,3% | 83,3% | 6,4% |
| Identiteitsontwikkeling | | | |
| Identiteitsonzekerheid | 15,5% | 69,9% | 14,6% |
| Psychosociale behoeften | 10,4% | 76,0% | 13,6% |
| Vervulling persoonlijke identiteitsbehoeften | 13,0% | 74,5% | 12,6% |
| Vervulling sociale identiteitsbehoeften | 13,3% | 73,0% | 13,7% |

Uit de tabel komt een veel grotere dynamiek naar voren dan blijkt uit de algemene trends die hiervoor werden beschreven. Zo zien we dat bij de meeste radicale opvattingen maar liefst zo'n 25 a 30% van de respondenten betekenisvol is veranderd in het jaar tussen de eerste en tweede onderzoeksrunde. De grootste dynamiek zien we bij de radicaal-linkse opvatting en liberale intolerantie: hier is bij meer dan 15% een toename geweest van 1 standaardafwijking in steun,

en ook bij meer dan 15% een afname. Ook voor de ondersteuning van radicaal geweld in het algemeen, radicaal-rechtse, radicaal-christelijke en anti-islamistische opvattingen zien we bij 24 to 30 % een betekenisvolle verandering. Meer stabiel lijken homofobie, radicaal dierenwelzijn en seksisme, ook al zijn hier ook nog behoorlijk wat respondenten waarbij de opvattingen sterk zijn gewijzigd tussen de twee onderzoeksronden.

Ook wat betreft positieve betrokkenheid zien we substantiële veranderingen bij een deel van de ondervraagde jongeren. Bijna 16% heeft een meer dan 1 standaardafwijking hogere score gekregen voor sociale verantwoordelijkheid in wave 2, en 12% juist een meer dan 1 standaardafwijking lagere score. Bij het aantal gedaan maatschappelijke activiteiten verandert er ook veel, ruim 22% heeft meer activiteiten gedaan in wave 2, 18% minder. De veranderingen zijn minder opvallend bij de voornemens voor maatschappelijke activiteiten.

Ook wat betreft de indicatoren voor de identiteitsvorming zien we bij zo'n 25 a 30% van de ondervraagde jongeren een betekenisvolle verandering, bij ongeveer de helft daarvan is steeds sprake van aanmerkelijk meer indicatoren van identiteitsonzekerheid of vervulling van identiteitsbehoeften, bij de andere helft van aanmerkelijk minder.

Al met al komt uit deze analyse dus een aanzienlijke dynamiek naar voren in zowel de identiteitsvorming en de positieve betrokkenheid als de indicatoren voor radicale opvattingen onder de jongeren. Ook al blijven de gemiddelde veranderingen beperkt in omvang en vooral zichtbaar bij bepaalde kenmerken, er gebeurt toch veel op dit vlak bij de onderzochte jongeren in een onderzoeksperiode van niet meer dan een jaar.

Verbanden tussen radicalisering, positieve maatschappelijke betrokkenheid, identiteitsvariabelen en online activiteiten en ervaringen

In Tabel 2.20 zijn de verbanden weergegeven tussen twee verschillende maten voor positieve betrokkenheid en alle schalen of indicatoren voor radicale opvattingen onder respondenten. De sterkte van de verbanden is weergegeven met de correlatiemaat Pearson's r, een andere correlatiemaat (Kendall's Tau-b) leidde tot dezelfde bevindingen. Deze tabel is gebaseerd op de gegevens van wave 1, toen de meeste respondenten meededen, zodat verbanden beter en robuuster zijn te schatten.

Tabel 2.20 Correlaties positieve betrokkenheid en radicale opvattingen (wave 1)

| | Verband (r.) met Sociale verantwoordelijkheid | Verband (r.) met aantal Maatschappelijke activiteiten |
|---|---|---|
| Ondersteuning radicaal geweld | - 0,17*** | 0,01 |
| Radicaal-rechtse opvattingen | - 0,35*** | - 0,02 |
| Radicaal-links (geld afpakken van rijken) | 0,18*** | - 0,06 |
| Radicaal-islamitische opvattingen | - 0,08 | - 0,06 |
| Radicaal-christelijke opvattingen | 0,00 | - 0,05 |
| Liberale intolerantie (niet iedereen protesteren) | 0,13*** | - 0,01 |
| Radicaal dierenwelzijn (vlees eten verboden) | 0,25*** | 0,07* |
| Anti-islamitische opvattingen | - 0,36*** | - 0,03 |
| Homofobie | - 0,25*** | - 0,02 |
| Seksisme (man) (meisjes niet evenveel waard) | - 0,18*** | 0,01 |
| Seksisme (vrouw) (jongens niet evenveel waard) | - 0,05 | - 0,01 |

Noot: statistische significantie van verbanden is aangegeven met * p < 0,05, ** p < 0,01, *** p < 0,001

Uit Tabel 2.20 komt naar voren dat voor verschillende typen van radicale opvattingen een statistisch significant verband wordt gevonden met de mate waarin de ondervraagde jongeren aangaven zich sociaal verantwoordelijk te gedragen. Interessant en opvallend is dat de richting van dit verband verschilt tussen de typen radicalisering. Voor de algemene ondersteuning voor geweld, radicaal-rechtse opvattingen, anti-islam, homofobe en (mannelijk) seksistische opvattingen is het verband negatief (met de hoogste waarden voor radicaal-rechtse en anti-islam opvattingen). Voor radicaal-linkse opvattingen, liberale intolerantie en radicaal dierenwelzijn is het verband juist positief, met de hoogste waarde voor dierenwelzijn. Deze typen opvattingen komen ook ruwweg overeen met de politieke links-rechts as: radicale opvattingen die wijzen op meer conservatieve en populistische sentimenten gaan samen met relatief minder sociale verantwoordelijkheid, terwijl de meer progressieve/linkse opvattingen juist gemiddeld gepaard gaan met meer aandacht voor de noden van anderen.

De hierboven genoemde verbanden vertalen zich echter niet in het aantal maatschappelijke activiteiten dat de ondervraagde jongeren hebben laten zien in het jaar voorafgaand aan wave 1. Voor deze variabele zijn nauwelijks verbanden gevonden met radicale opvattingen, de waarden voor Pearson's r zijn hier nihil tot gering. Alleen voor de indicator met betrekking tot dierenwelzijn wordt een statistisch significant verband gevonden met betrokkenheid bij relatief veel maatschappelijke activiteiten, al is de sterkte van het verband nog laag.

In Tabel 2.21 (gebaseerd op de eerste onderzoeksrunde) is weergegeven wat de relatie is tussen de indicatoren voor de identiteitsontwikkeling en de verschillende vormen van (voorlopers van) radicalisering.

Tabel 2.21 **Correlaties tussen identiteitsontwikkeling en radicale opvattingen (wave 1)**

| | Verband (r.) met identiteitsonzekerheid | Verband (r.) met psychosociale behoeften | Verband (r.) met vervulling persoonlijke beh. | Verband (r.) met vervulling sociale beh. |
|--|---|--|---|--|
| Ondersteuning radicaal geweld | 0,03 | 0,08* | -0,00 | 0,05 |
| Radicaal-rechtse opvattingen | -0,04 | 0,01 | 0,05 | -0,01 |
| Radicaal-links (geld afpakken) | 0,11*** | 0,10** | 0,07* | 0,07* |
| Radicaal-islamitische opvattingen | -0,04 | -0,09 | 0,25 | 0,28 |
| Radicaal-christelijke opvattingen | 0,03 | 0,14* | 0,17** | 0,15* |
| Lib. intolerantie (niet protesteren) | 0,08* | 0,08* | -0,06* | -0,05 |
| Radicaal dierenwelzijn (vlees eten) | 0,10** | 0,09** | -0,04 | -0,01 |
| Anti-islamitische opvattingen | -0,06* | 0,02 | 0,07* | -0,00 |
| Homofobie | -0,10** | -0,02 | 0,08** | 0,04 |
| Seksisme (man) (meisjes niet even) | 0,00 | 0,05 | 0,07 | -0,02 |
| Seksisme (vrouw) (jongens niet evenveel waard) | 0,05 | 0,06 | 0,04 | -0,02 |

Noot: statistische significantie van verbanden is aangegeven met * p < 0,05, ** p < 0,01, *** p < 0,001

Uit de tabel komen geen heel sterke verbanden naar voren maar wel een aantal interessante patronen. Zo blijkt dat er statistisch significante verbanden zijn tussen identiteitsonzekerheid en de indicatoren voor radicaal-linkse opvattingen, liberale intolerantie en radicaal dierenwelzijn, kortom de meer progressief / linkse typen die zijn onderscheiden. Een significant negatief verband wordt gevonden voor homofobe opvattingen. De genoemde linkse typen opvattingen hangen ook samen met meer psychosociale behoeften. Daarnaast is deze indicator voor de zoektocht naar een identiteit ook significant gerelateerd aan een grotere ondersteuning van radicaal geweld in het algemeen en aan radicaal-christelijke opvattingen.

De twee andere geanalyseerde indicatoren voor identiteitsontwikkeling, de vervulling van persoonlijke en sociale identiteitsbehoeften, kennen ook interessante samenhangen, beiden met radicaal-linkse opvattingen en nog sterker met radicaal-christelijke opvattingen. De vervulling van persoonlijke behoeften is ook gerelateerd aan zowel anti-islamitische opvattingen als homofobie. Voor beide indicatoren wordt overigens ook een relatief sterke correlatie gevonden met radicaal-islamitische opvattingen, maar dit verband is onzeker vanwege het kleine aantal jongeren die de vragen hierover hebben beantwoord.

Tabel 2.22 **Correlaties tussen online blootstelling aan grensoverschrijdend en activistisch gedrag en radicale opvattingen (wave 2)**

| | Verband (r.) met gem. aantal uur online per dag | Verband (r.) met online blootstel- ling aan grens- overschr. gedrag | Verband (r.) met online blootstel- ling aan (gematigd) activisme | Verband (r.) met online blootstel- ling aan extreem activisme |
|--|--|--|--|---|
| Ondersteuning radicaal geweld | 0,08* | 0,26** | 0,13** | 0,28** |
| Radicaal-rechtse opvattingen | 0,02 | 0,17** | 0,06 | 0,24** |
| Radicaal-links (geld afpakken van rijken) | 0,01 | 0,06 | 0,12* | 0,08* |
| Radicaal-islamitische opvattingen | 0,28 | -0,08 | -0,20 | -0,05 |
| Radicaal-christelijke opvattingen | -0,09 | 0,26** | 0,07 | 0,17* |
| Liberale intolerantie (niet iedereen protesteren) | -0,05 | -0,08* | -0,02 | -0,06 |
| Radicaal dierenwelzijn (vlees eten verboden) | -0,03 | -0,07 | 0,02 | -0,02 |
| Anti-islamitische opvattingen | 0,05 | 0,16** | 0,05 | 0,21** |
| Homofobie | 0,06 | 0,19** | 0,09* | 0,25** |
| Seksisme (man) (meisjes niet evenveel waard) | 0,11* | 0,22** | -0,02 | 0,177** |
| Seksisme (vrouw) (jongens niet evenveel waard) | 0,00 | 0,04 | 0,02 | 0,09 |

In Tabel 2.22 zijn de verbanden weergegeven tussen indicatoren van radicale opvattingen en de blootstelling van jongeren aan voorbeelden van online grensoverschrijdend gedrag en uitingen van (extreem) online activisme. Deze en de daaropvolgende twee tabellen over verbanden tussen houdingen ten opzichte van internet- en (nieuws)media zijn gebaseerd op de gegevens van de tweede onderzoeksronde, toen de vragen over internetactiviteiten en sociale media werden gesteld. Dat betekent dat de berekeningen zijn gebaseerd op een kleinere steekproef (n=701) dan de twee tabellen hiervoor, en dus wat minder precies en robuust zijn dan de berekeningen op basis van de eerste ronde.

Hoewel doorgaans aan de zwakke kant, blijken uit de tabel een aantal statistisch significante positieve verbanden tussen de internetconsumptie van leerlingen en een aantal radicale opvattingen. Leerlingen die online vaker worden blootgesteld aan zowel grensoverschrijdend gedrag (bijv., beelden van geweld en het discrimineren of bedreigen van mensen) als uitingen van extreem activisme (bijv., oproepen tot rellen of tot geweld), neigen zelf meer tot radicaal-rechtse, radicaal-christelijke, anti-islamitische, homofobe en seksistische (man) opvattingen. In een enkel geval is er een negatief verband: leerlingen die online vaker grensoverschrijdend gedrag meemaken, blijken minder geneigd om andere mensen het protesteren te willen verbieden ook als deze gericht zijn tegen buitenlanders of homoseksuelen (*liberale intolerantie*). Blootstelling aan vormen van gematigd activisme (bijv., oproepen tot demonstraties of een vreedzame omgang met elkaar) blijkt nauwelijks een verband te hebben met de verschillende radicale opvattingen. Leerlingen die online vaker uitingen van gematigd activisme tegenkomen, hebben alleen een sterkere neiging tot radicaal-linkse en homofobe opvattingen. Opvallend is dat het ondersteunen van radicaal geweld een verband heeft met alle drie vormen van online blootstelling en het aantal uur dat leerlingen in hun vrije tijd online besteden: leerlingen die zowel meer tijd besteden online als online vaker voorbeelden van grensoverschrijdend gedrag, gematigd en extreem activisme tegenkomen, zijn eerder geneigd radicaal geweld goed te keuren. Afsluitend valt op dat de verschillende verbanden tussen blootstelling aan zowel grensoverschrijdend

als activistisch gedrag en indicatoren van radicale opvattingen niet volledig toe te schrijven lijken te zijn aan internetconsumptie in het algemeen. Over het algemeen zijn leerlingen die veel van hun vrije tijd online besteden, niet sterker geneigd radicale meningen te hebben.

In Tabel 2.23 is weergegeven wat het verband is tussen zowel het aantal nieuwskanalen dat leerlingen gebruiken als het algemene vertrouwen dat zij in nieuwskanalen hebben en indicatoren van radicale opvattingen.

Tabel 2.23 Correlaties tussen zowel het gebruik van als vertrouwen in verschillende nieuwskanalen en radicale opvattingen (wave 2)

| | Verband (r.) met aantal nieuwskanalen | Verband (r.) met vertrouwen in nieuwskanalen |
|---|---------------------------------------|--|
| Ondersteuning radicaal geweld | -0,12** | -0,14** |
| Radicaal-rechtse opvattingen | -0,12** | -0,14** |
| Radicaal-links (geld afpakken van rijken) | 0,00 | -0,01 |
| Radicaal-islamitische opvattingen | -0,07 | -0,10 |
| Radicaal-christelijke opvattingen | 0,10 | 0,02 |
| Liberale intolerantie (niet iedereen protesteren) | 0,05 | 0,00 |
| Radicaal dierenwelzijn (vlees eten verboden) | -0,06 | -0,03 |
| Anti-islamitische opvattingen | -0,15** | -0,17** |
| Homofobie | -0,15** | -0,21** |
| Seksisme (man) (meisjes niet evenveel waard) | -0,10 | -0,18** |
| Seksisme (vrouw) (jongens niet evenveel waard) | -0,13* | 0,02 |

Uit deze tabel komen een aantal negatieve relaties naar voren. Hoe lager het aantal nieuwskanalen dat jongeren consulteren en hoe lager hun algemeen vertrouwen in nieuwskanalen, hoe meer zij geneigd zijn om radicaal geweld te ondersteunen en radicaal-rechtse, anti-islamitische en homofobe opvattingen erop na te houden. Verder zien wij dat jongens die weinig vertrouwen hebben in nieuwskanalen in het algemeen, het eerder eens zijn met seksistische uitspraken over meisjes en vrouwen. Meisjes, aan de andere kant, neigen

sterker tot seksistische opvattingen over jongens en mannen, wanneer maar weinig verschillende nieuwskanalen raadplegen.

In Tabel 2.24 zijn de verbanden weergegeven tussen indicatoren van radicale opvattingen en het gedrag dat leerlingen zelf online vertonen ten opzichte van maatschappelijke betrokkenheid en hun identiteitsontplooiing.

Tabel 2.24 Correlaties tussen online gedrag en radicale opvattingen (wave 2)

| | Verband (r.) met online maatschappelijke betrokkenheid | Verband (r.) met online identiteitsontplooiing |
|---|--|--|
| Ondersteuning radicaal geweld | 0,09* | 0,03 |
| Radicaal-rechtse opvattingen | -0,04 | -0,07 |
| Radicaal-links (geld afpakken van rijken) | 0,10* | 0,08* |
| Radicaal-islamitische opvattingen | 0,04 | -0,12 |
| Radicaal-christelijke opvattingen | 0,04 | 0,00 |
| Liberale intolerantie (niet iedereen protesteren) | 0,01 | 0,01 |
| Radicaal dierenwelzijn (vlees eten verboden) | 0,07 | 0,06 |
| Anti-islamitische opvattingen | -0,04 | -0,11** |
| Homofobie | 0,02 | -0,03 |
| Seksisme (man) (meisjes niet evenveel waard) | -0,02 | -0,05 |
| Seksisme (vrouw) (jongens niet evenveel waard) | -0,02 | -0,09 |

Uit de tabel blijken maar weinig statistisch significante verbanden tussen voorbeelden van gedrag dat leerlingen online tonen en indicatoren van verschillende radicale opvattingen. Bovendien zijn die verbanden zwak en is er daarom bij de interpretatie voorzicht geboden. Leerlingen die tot radicaal-linkse opvattingen neigen tonen online vaker maatschappelijk betrokken gedrag en doen bijvoorbeeld mee aan online discussies over problemen in de samenleving. Zij blijken verder ook eerder het internet te gebruiken om hun identiteit te ontplooiën door bijvoorbeeld online op zoek te gaan naar zielsverwanten. Leerlingen die geneigd zijn tot anti-islamitische opvattingen, aan de andere

kant, maken juist minder gebruik van het internet als het gaat om hun identiteitsontplooiing. Ten slotte is het opvallend dat leerlingen met een sterkere maatschappelijke betrokkenheid online vaker radicaal geweld ondersteunen. Hoewel statistisch significant, is ook dit verband echter zeer zwak.

Verbanden met veranderingen in radicale opvattingen

Tot slot presenteren we de resultaten met betrekking tot verbanden met betrekking tot veranderingen in radicale opvattingen tussen de twee onderzoeksronden. In Tabel 2.25 is weergegeven in hoeverre *verandering* in positieve betrokkenheid is gerelateerd aan *verandering* in de verschillende typen indicatoren van radicale opvattingen.

Uit de tabel komen een aantal negatieve verbanden naar voren tussen verandering in iemands mate van sociale verantwoordelijkheid en verandering in ondersteuning voor bepaalde typen radicale opvattingen. Ondervraagde jongeren die zich in de loop van het onderzoeksjaar meer verantwoordelijk zijn gaan voelen voor anderen en anderen meer zijn gaan helpen, blijken een jaar later het minder vaak eens te zijn met radicaal-rechtse opvattingen, anti-islamitische en homofobe opvattingen, en met seksistische opvattingen over mannen. Net als bij de cross-sectionele verbanden gaat het dus vooral om een samenhang met radicale opvattingen aan de meer conservatieve/rechtse kant van het politieke spectrum. Bij veranderingen zien we echter alleen nog een licht positief verband met de onderzochte radicaal linkse opvatting, maar niet met meer ondersteuning voor radicaal dierenwelzijn, liberale intolerantie of radicaal geweld in het algemeen.

Tabel 2.25 Correlaties tussen veranderingen in positieve betrokkenheid en radicale opvattingen

| VERANDERING IN | Verband (r.) met VERANDERING IN: | |
|---|----------------------------------|--------------------------------------|
| | Sociale verantwoordelijkheid | Aantal maatschappelijke activiteiten |
| Ondersteuning radicaal geweld | -0,06 | -0,03 |
| Radicaal-rechtse opvattingen | -0,15*** | 0,00 |
| Radicaal-links (geld afpakken van rijken) | 0,09* | 0,01 |
| Radicaal-islamitische opvattingen | -0,33 | -0,05 |
| Radicaal-christelijke opvattingen | 0,12 | -0,05 |
| Liberale intolerantie (niet iedereen protesteren) | 0,04 | -0,03 |
| Radicaal dierenwelzijn (vlees eten verboden) | -0,03 | 0,05 |
| Anti-islamitische opvattingen | -0,18*** | -0,07 |
| Homofobie | -0,08* | 0,03 |
| Seksisme (man) (meisjes niet evenveel waard) | 0,05 | 0,01 |
| Seksisme (vrouw) (jongens niet evenveel waard) | -0,14* | 0,02 |

Noot: statistische significantie van verbanden is aangegeven met * p < 0,05, ** p < 0,01, *** p < 0,001

In Tabel 2.26 is weergegeven in hoeverre veranderingen in de indicatoren voor identiteitsontwikkeling correleren met een verandering in de verschillende typen van radicale opvattingen.

Tabel 2.26 Correlaties tussen aspecten van identiteitsontwikkeling, positieve betrokkenheid, en radicale opvattingen (wave 1)

| | Verband (r.) met VERANDERING IN | | | |
|---|---------------------------------|--------------------------|-----------------------------------|------------------------------|
| | Identiteits-onzekerheid | Psycho-sociale behoeften | Vervulling persoonlijke behoeften | Vervulling sociale behoeften |
| VERANDERING IN: | | | | |
| Ondersteuning radicaal geweld | 0,04 | 0,05 | -0,01 | 0,08* |
| Radicaal-rechtse opvattingen | 0,01 | 0,04 | -0,01 | -0,00 |
| Radicaal-links (geld afpakken) | 0,05 | 0,05 | 0,01 | 0,05 |
| Radicaal-islamitische opvattingen | 0,06 | 0,16 | 0,05 | 0,16 |
| Radicaal-christelijke opvattingen | -0,02 | -0,09 | 0,19* | 0,10 |
| Lib. intolerantie (niet protesteren) | 0,03 | 0,02 | 0,02 | -0,04 |
| Radicaal dierenwelzijn (vlees eten) | 0,04 | 0,03 | 0,04 | 0,06 |
| Anti-islamitische opvattingen | 0,04 | 0,02 | 0,01 | -0,06 |
| Homofobie | 0,03 | 0,03 | 0,04 | 0,08* |
| Seksisme (man) (meisjes niet evenveel) | 0,05 | 0,04 | -0,02 | -0,01 |
| Seksisme (vrouw) (jongens niet evenveel) | 0,06 | 0,04 | 0,07 | -0,06 |

Noot: statistische significantie van verbanden is aangegeven met * p <0,05, ** p<0,01, *** p<0,001

Uit de tabel blijkt dat binnen de onderzochte periode er nauwelijks een samenhang is tussen veranderingen in de indicatoren voor identiteitsontwikkeling en veranderingen in zowel de positieve betrokkenheid als ondersteuning voor radicale opvattingen. De correlaties zijn steeds laag en/of statistisch niet significant. Wel zien we een positieve relatie van verandering in de vervulling van zowel persoonlijke als sociale identiteitsbehoeften met verandering in de mate waarin de ondervraagde jongeren zich sociaal verantwoordelijk voelen of gedragen. Als ze zich sterker gaan voelen in zowel hun persoonlijke als sociale identiteit worden ze ook meer geneigd om anderen te helpen en maatschappelijk betrokken te zijn. Deze samenhangen zijn niet erg sterk, maar wel beiden in dezelfde richting. Verder zien we nog twee zwakke positieve samenhangen tussen de vervulling van persoonlijke identiteitsbehoeften en verandering in radicaal-christelijke opvattingen en tussen de vervulling van

sociale identiteitsbehoeften en verandering in homofobie en de ondersteuning van radicaal geweld in het algemeen. Bij deze specifieke opvattingen gaat een toename daarvan kennelijk relatief vaak samen met een toenemend gevoel van persoonlijke (bij christelijke opvattingen) of sociale identiteit (bij homofobie en ondersteuning geweld).

Conclusie

Aan het eind van dit hoofdstuk bespreken we in de conclusieparagraaf de belangrijkste resultaten. We geven antwoord op de gestelde onderzoeksvragen en verbinden de resultaten aan eerdere wetenschappelijke literatuur. Daarna gaan we in op de beperkingen van ons onderzoeksmateriaal, en suggesties voor verder onderzoek.

In het hoofdstuk hebben we veel aandacht besteed aan de beschrijvende onderzoeksvragen. We vroegen ons af in welke mate verschillende vormen van polariserende en extremistische opvattingen voorkomen onder de ons onderzochte adolescenten, mede omdat hierover weinig bekend was. We wilden ook weten welke vormen van positieve betrokkenheid en burgerschap te vinden zijn bij deze jongeren, in hoeverre er bij hen sprake is van identiteitsonzekerheid en –ontwikkeling, en op welke manier zij gebruik maken van media en daar bloot worden gesteld aan extreme opvattingen. Hierbij wilden we ook kijken naar de verschillen tussen jongens en meisjes, waarnaar in onderzoek nog nauwelijks aandacht is besteed.

Het blijkt dat er bij een klein deel van de door ons onderzochte jongeren indicatoren aanwezig zijn voor radicalisering of voorlopers daarvan. Voor de meest extreme opvattingen gaat het om een heel klein deel van de respondenten, één tot enkele procenten. Voor andere, minder vergaande stellingen, zijn er meer jongeren die aangeven dat ze er geheel of gedeeltelijk mee eens zijn. Dat betekent niet dat deze jongeren meteen radicale opvattingen huldigen, het zijn ideeën die zich misschien daartoe kunnen ontwikkelen maar ze kunnen ook een uitdrukking zijn van een stellige mening of grote betrokkenheid bij een onderwerp.

Voor wat betreft de algemene toelaatbaarheid van geweld voor politieke of religieuze doeleinden zien we dat het overgrote deel van ondervraagde leerlingen het gebruik van geweld afkeurt. Slechts vier procent is het er helemaal of deels mee eens dat het plegen van aanslagen gerechtvaardigd zou kunnen zijn, en 85% vindt dat helemaal nooit gerechtvaardigd. Tegelijkertijd vindt ongeveer een vijfde geheel of gedeeltelijk dat geweld soms moet worden gebruikt om waarden of geloof te verdedigen, en een derde geheel of gedeeltelijk dat geweld soms nodig is om tegen oneerlijke dingen te vechten of een betere wereld te maken. Aanslagen plegen is voor bijna alle jongeren dus een brug te ver, maar geweld in het algemeen is voor een deel van de jongeren niet onvoorstelbaar als het gaat om voor hen belangrijke zaken.

Als we kijken naar de verschillende vormen van radicale opvattingen, dan zien we overeenkomsten maar ook verschillen. De belangrijkste overeenkomst is dat de overgrote meerderheid van de ondervraagde jongeren zich er niet in kan vinden, zeker niet in de meest extreme stellingen. Er zijn echter varianten en stellingen die meer steun lijken te krijgen dan andere varianten. Ook hier zien we een gradatie in de onderzochte indicatoren, sommige wijzen wellicht duidelijk op mogelijke radicalisering, bij andere indicatoren lijkt er meer een grijs gebied te zijn tussen uitgesproken opvattingen en mogelijke voorlopers van radicalisering.

Zo is er nauwelijks steun voor de meest extreme rechts-radicalen opvattingen, al is nog wel een paar procent het eens met enigszins antisemitische en racistische stellingen, en nog iets meer eens met de opvatting dat buitenlanders niet welkom zijn in Nederland. Er is ook weinig steun voor anti-islamitische stellingen, maar een substantieel deel van de jongeren vindt wel deels of helemaal dat moslims zich moeten aanpassen aan Nederlandse gewoontes. Voor homofobe ideeën is er nauwelijks steun, en uitgesproken seksistische opvattingen komen ook weinig voor. Kijken we naar de religieus-radicalen opvattingen onder jongeren die aangeven gelovig te zijn (moslim of christelijk), dan zien we ook weinig steun voor de meest extreme varianten; de grote meerderheid is tegen een christelijke

of islamitische wetgeving en vindt dat ongelovigen niet minderwaardig of ongeschikt voor vriendschap.

Voor de onderzochte radicaal-linkse opvattingen lijkt er wat meer aanhang te zijn, met name voor het uitzetten van mensen met discriminerende opvattingen en voor het afpakken van geld van rijke mensen. De antwoorden lopen hier ook nogal uiteen, en dat geeft weer dat jongeren deze vragen niet als een overkoepelelend geheel ervaren, maar als relatief verschillende dingen waar ze ook verschillend over kunnen denken. Dat is niet zo gek omdat we hen opvattingen hebben voorgelegd die waren geïnspireerd door uiteenlopende linkse stromingen uit de geschiedenis (communisme, pacifisme, anarchisme). Echt intolerante houdingen ten opzichte van mensen met rechtse of religieuze opvattingen zijn er weinig, maar een klein deel van de ondervraagde jongeren wil protesten tegen buitenlanders of homo's liever verbieden en geen mensen in de buurt hebben die anti-buitenlander zijn. Opmerkelijk veel steun is er voor uitgesproken opvattingen over dierenwelzijn, met name het streng straffen van dieren pijn doen en verbieden van testen voor make-up – kennelijk worden dierenrechten onder jongeren tegenwoordig breed gedeeld en ruim uitgelegd. Opvallend is verder dat veel leerlingen onbekend zijn met enkele politieke of sociaalhistorische concepten of begrippen, zoals 'religie' en 'politiek-rechts'. Leerlingen hadden vooral moeite met het woord 'neonazi'. Ongeveer een derde van de leerlingen hebben bij een stelling hierover aangevinkt dat zij niet weten wat het betekent.

Wat betreft verschillen naar geslacht komt allereerst naar voren dat jongens het gebruik van geweld duidelijk meer lijken te rechtvaardigen dan meisjes. Dat geldt zowel voor de meest extreme stelling over aanslagen (7% tegen 1% beetje of helemaal eens), als voor het idee dat geweld 'soms nodig is tegen oneerlijke dingen' (45% tegen 22%). Wat betreft de specifieke vormen van radicalisering zijn er minder grote verschillen tussen jongens en meisjes. Het meest duidelijk zijn de verschillen bij de meer conservatieve kant van het spectrum, zo ondersteunen jongens radicaal-rechtse en anti-islamitische opvattingen meer dan meisjes, en zijn ze wat vaker huiverig voor vriendschappen met

iemand die homo of lesbisch is. Bij de religieuze stellingen, links-radicalen en liberaal intolerante opvattingen zien we geen duidelijk of statistisch significant verschil tussen jongens en meisjes. Bij de opvattingen over dierenrechten zien we dat meisjes het nog sterker hiermee eens zijn dan jongens en ook nog vaker vinden dat vlees eten helemaal verboden moet zijn (9% tegen 3% geheel of deels eens). Meisjes zijn het ook vaker eens met de 'seksistische stellingen' dat hun geslacht het voor het zeggen moet hebben en dat het andere geslacht altijd de baas probeert te spelen, wat mogelijk een reflectie is van de huidige ongelijke positie van mannen en vrouwen in de samenleving, vooral op het gebied van werk en inkomen. Meisjes lijken zich daar via deze stellingen tegen te verzetten.

Een belangrijk deel van de ondervraagde jongeren toont zich maatschappelijk betrokken. De meesten van hen voelen zich sociaal verantwoordelijk: meer dan driekwart vindt dat ze anderen moeten helpen of iets doen voor een goede wereld, en ongeveer de helft denkt er actief over na. De onderzochte jongeren kenmerken zich dus in het algemeen eerder door een positieve instelling ten opzichte van de medemens, dan door polarisatie en extremisme. Een deel van de ondervraagde adolescenten heeft ook daadwerkelijk wat gedaan in het afgelopen jaar of is dat van plan te doen. Daarbij gaat het vooral om het bezoeken van evenementen (ongeveer een kwart), het organiseren daarvan of meedoen aan een demonstratie (ongeveer 10%) en in mindere mate om lidmaatschap van partijen of actiegroepen. De maatschappelijke betrokkenheid van deze jongeren is dus meer spontaan en eenmalig dan op structurele basis, zoals het vroeger vaker het geval was.

De resultaten met betrekking tot de identiteitsontwikkeling geven een beeld van duidelijkheid bij de meeste jongeren maar ook onzekerheid en exploratie bij een deel van de respondenten. De meeste jongeren lijken een duidelijk beeld te hebben over wie zij zijn, en lijken niet op zoek naar 'hun eigen ik'. Jongeren identificeren zich het meest met hun sport of hobby (relatief vaak bij jongens), en met kledingstijl en muziek (relatief vaak voor meisjes), maar er zijn ook kleinere groepen leerlingen die afkomst, cultuur, geloof en politiek zien als het

meest belangrijke onderwerp over henzelf. Deze domeinen geven hen vaak een positief gevoel over henzelf en zorgen voor verbondenheid met een groep met positieve kenmerken. Er is echter een substantieel deel van de jongeren die juist onzeker lijkt te zijn over hun identiteit, en die onvervulde essentiële behoeften hebben die daarover gaan. Zo geeft bijna een kwart van de jongeren aan dat ze deels of helemaal op zoek zijn naar hun eigen ik, en heeft ruim 10% geen duidelijk beeld wie ze zijn. Ook geeft steeds zo'n 10% aan zich deels of geheel niet goed te voelen over zichzelf, in meer of mindere mate nutteloos, doelloos, of een buitenstaander.

Verder wordt duidelijk dat het internet voor de onderzochte jongeren de primaire bron van informatie is over nieuws en dat online communicatie substantieel bijdraagt aan de meningsvorming en het verder ontwikkelen van de eigen identiteit. De respondenten uit dit onderzoek zijn in hun vrije tijd ruim vier uur per dag online, jongens nog iets meer dan meisjes. Sociale media zijn verreweg het belangrijkste nieuwskanaal, meer nog dan de televisie. Het gaat dan om de bekende platforms zoals Instagram, Youtube, WhatsApp, Snapchat en Tiktok, en slechts zelden om online fora of kanalen die bekend staan om extremistische ideeën. Online kranten of nieuwssites worden door een minderheid geraadpleegd, en papieren kranten of tijdschriften nog maar zelden. Leerlingen staan wel kritisch tegenover sociale media als bron van informatie en vertrouwen andere bronnen meer. Ondanks dat extremistische online fora nauwelijks worden bezocht, komen de onderzochte jongeren wel regelmatig radicale of extremistische uitingen tegen op sociale media of online kanalen. Meer dan de helft ziet dat anderen online discrimineren en anderen uitschelden of pesten en ook ruim een derde ziet online oproepen tot illegale acties en rellen. Ook komen jongeren regelmatig beelden van geweld tegen op internet of zien ze dat anderen worden bedreigd. Tegelijkertijd ziet ruim de helft van de jongeren ook positieve en democratische betrokkenheid op internet, zoals discussies over maatschappelijke problemen, en oproepen tot vreedzame omgang en activisme.

Het internet blijkt ook duidelijk van groot belang voor de eigen maatschappelijke betrokkenheid en identiteitsontwikkeling. Ruim een derde geeft aan dat ze internet gebruiken om uit te zoeken wat er in de samenleving speelt, een kleiner deel is ook geïnteresseerd in online maatschappelijke discussies. Ruim 60% van de leerlingen geeft aan online informatie te zoeken over wat zij het belangrijkste vinden voor wie zij zijn, en bijna de helft ziet het internet ook als de beste bron om daarvoor te raadplegen. Jongens en meisjes lijken ongeveer even vaak online informatie te raadplegen, terwijl jongens iets vaker in aanraking komen met online extremisme en geweld.

Omdat we voor de meeste variabelen de beschikking hadden over twee meetmomenten in de tijd (met een jaar tussenpauze) konden we ook een analyse verrichten over veranderingen bij de onderzochte leerlingen. We bekeken in hoeverre indicatoren voor radicalisering en uitingen van maatschappelijke betrokkenheid veranderden over de tijd en welke ontwikkelingen zich voordeden met betrekking tot onze indicatoren voor identiteitsontwikkeling en –onzekerheid. Omdat we de beschikking hadden over twee leeftijdscohorten (eerste en derdeklassers die werden gevolgd tot hun tweede en vierde schooljaar) konden we een indicatie krijgen van de ontwikkelingen van de eerste tot vierde klas in het voortgezet onderwijs.

In zijn algemeenheid bleek er over de hele linie geen grote verschuivingen op te treden in de indicatoren voor radicalisering en positieve betrokkenheid, maar er werden wel een paar interessante trends zichtbaar. Zo lijkt er in deze levensfase, zeker in het jaar na de brugklas, bij de onderzochte jongeren een lichte toename te zijn in de ondersteuning voor geweld in het algemeen. Of dit wijst op een toenemende neiging tot radicalisering is onduidelijk, het kan ook zo zijn dat jongeren zich eerder uitzonderlijke situaties kunnen voorstellen waarin geweld gerechtvaardigd kan zijn. Ook lijkt er in beide cohorten een toename te zijn van anti-homo opvattingen. De verklaring hiervoor ligt misschien in het toenemend bewustzijn van de eigen seksuele voorkeur en daarmee angst voor leeftijdsgenoten die anders zijn. Steun voor radicale anti-islamitische en

rechts-radical opvattingen lijkt juist iets af te nemen, en dat geldt ook voor radicale opvattingen over dierenwelzijn. Hier heeft de cognitieve ontwikkeling er mogelijk toe geleid dat jongeren iets meer de nuance gaan zien in bepaalde problemen. Wat betreft positieve betrokkenheid valt op dat bij de jongste groep over de gehele linie een lichte daling heeft plaatsgevonden, terwijl het bij de oudste groep ongeveer gelijk is gebleven. Hoe dit verklaard moet worden is onduidelijk, wellicht zijn jongeren in de brugklas nog relatief optimistisch over hun mogelijkheden tot maatschappelijke activiteiten of beginnen zij na het eerste jaar op de middelbare school hun interesse te verschuiven naar persoonlijke, ontwikkelings-gerelateerde aspecten die vooral tijdens de adolescentie van belang zijn, zoals het contact met leeftijdsgenoten en het andere geslacht.

Bij een aantal opvattingen vinden er significant veranderingen plaats in de gemiddelde score van de leerlingen tussen het eerste en tweede onderzoeksjaar, met name tussen de brugklas en de tweede klas. Bij de meeste opvattingen en bij de indicatoren voor betrokkenheid waren er echter gemiddeld gesproken geen grote verschuivingen over de tijd te zien. Dat beeld verandert echter als we naar individuele veranderingen gaan kijken. Dan blijkt er voor de verschillende radicale opvattingen bij een substantieel deel van de respondenten, zo'n 25a 30%, een relatief grote verandering heeft plaatsgevonden, van meer dan een standaardafwijking. De grootste dynamiek zien we bij radicaal-linkse opvattingen en liberale intolerantie (zowel forste toenames als afnames), maar ook zijn er behoorlijk wat jongeren die in de loop van een schooljaar sterk veranderen in hun ondersteuning voor radicaal-rechtse, anti-islamitische en radicaal-christelijk opvattingen en voor ondersteuning van radicaal geweld in het algemeen. Jongeren kunnen in deze levensfase dus nog sterk veranderen in hun ondersteuning voor opvattingen die polariserend of extreem zijn, zowel in positieve als negatieve zin. Dat geldt overigens ook voor sociale verantwoordelijkheid en maatschappelijke activiteit, bij een deel van de jongeren verandert dat ook sterk in de onderzochte periode.

Wat betreft de indicatoren voor identiteitsontwikkeling zien we over de gehele onderzoeksgroep bekeken een licht stijgende trend voor zowel de indicatoren voor identiteitsonzekerheid en de psychosociale behoeften die zijn verbonden aan identiteitsvorming. Dit wijst erop dat de zoektocht naar een eigen identiteit voor jongeren in deze periode gemiddeld steeds belangrijker wordt. Voor de vervulling van de identiteitsbehoeften met betrekking tot het belangrijkste domein voor iemand zelf, zien we echter gemiddeld geen verandering. Jongeren hebben gedurende de hele periode evenveel aan de onderwerpen die ze zelf zien als kenmerkend of centraal in hun leven. Ook hier zien we echter grote verschillen tussen individuen. De meeste jongeren veranderen niet veel in een jaar wat betreft hun identiteit, maar er is ook weer een substantieel deel (25 a 30%) van de jongeren bij wie de identiteitsonzekerheid sterk toeneemt of afneemt (meer dan een standaardafwijking) of bij wie de behoeften verbonden aan identiteitsvorming sterk toenemen of afnemen.

Tot slot hebben we verschillende verbanden geanalyseerd tussen radicale opvattingen, positieve betrokkenheid, identiteitsvorming en internetgebruik. Allereerst keken we in hoeverre radicale opvattingen ook samengaan met positieve betrokkenheid, en vervolgens in hoeverre indicatoren voor identiteitsonzekerheid en -ontwikkeling en online blootstelling aan extremistische uitingen verband houden met de ondersteuning van radicale opvattingen.

We vonden dat opmerkelijk genoeg de mate waarin jongeren zich sociaal verantwoordelijk voelen positief samenhangt met sommige typen radicale opvattingen en negatief met andere. Voor de indicatoren aan de progressieve kant (radicaal-links, liberale intolerantie, dierenwelzijn) geldt dat ondersteuning daarvoor is gerelateerd aan een hogere mate van sociaal verantwoordelijkheidsgevoel. We vinden zelfs dat een toename in steun voor het geld afpakken van rijken gepaard gaat met een toename in sociale verantwoordelijkheid over de tijd. Voor de indicatoren aan de conservatieve kant (radicaal-rechts, anti-islamitisch, homofobie, mannelijk seksisme) en voor rechtvaardiging van geweld in het algemeen geldt juist het omgekeerde. Hier gaat ondersteuning

juist samen met minder sociaal verantwoordelijkheidsgevoel. Dat geldt niet alleen cross-sectioneel maar ook longitudinaal: een toename in steun voor radicaal-rechtse, anti-islamitische en homofobe opvattingen gaan samen met een afname in sociaal verantwoordelijkheidsgevoel.

Op zich passen deze tegenovergestelde verbanden wel bij deze tweedeling: bij progressieve opvattingen gaat het immers vaak om bekommernis met anderen (mensen, dieren, het milieu), bij conservatieve opvattingen meer om bescherming van de eigen verworvenheden (bezit, de eigen cultuur en waarden). Maar de bevindingen zijn niet helemaal in lijn met de gedachte dat radicalisering per definitie dicht bij sterke maatschappelijke betrokkenheid ligt. Dat lijkt slechts te gelden voor één deel van het radicale spectrum en voor een ander deel juist niet. Overigens vertalen de hierboven genoemde verbanden zich niet significant in een relatie met maatschappelijke activiteiten, deelname daaraan hangt nauwelijks samen met ondersteuning voor radicale opvattingen. Kennelijk gaat het vooral om het gevoel van betrokkenheid dat samenhangt en niet zozeer daadwerkelijke actie, wat ook aan een tekort aan (aantrekkelijke of haalbare) mogelijkheden tot maatschappelijke actievoering voor jongeren kan liggen.

Wat betreft de indicatoren voor identiteitsontwikkeling is er geen sterk verband met radicale opvattingen maar zagen we wel een paar interessante patronen. Hier zien we vooral verbanden tussen indicatoren voor identiteitsproblemen (onzekerheid en psychosociale behoeften) en de meer progressieve vormen van radicalisering die zijn bevraagd (radicaal-links, liberale intolerantie en dierenwelzijn), alsmede christelijk-radicalisering en algemene ondersteuning voor geweld. De zoektocht naar identiteit verhoogt kennelijk de kans op deze vormen van radicalisering sterker dan de meer conservatieve opvattingen waarover we hebben gevraagd, mogelijk omdat conservatieve meningen juist gestoeld zijn op een sterke identiteit en het beschermen ervan. Interessant is dat een relatief goede vervulling van persoonlijke en sociale behoeften ook samenhangt met radicaal-linkse en radicaal-christelijke opvattingen, mogelijk zijn dit vormen van radicalisering die ook kunnen bijdragen

aan identiteitsbehoeften. Opvallend is verder dat we ook verbanden vinden van homofobie met de vervulling van persoonlijke identiteitsbehoeften en tegelijkertijd met minder identiteitsonzekerheid. In hoeverre dit laatste ook wijst op minder openheid voor andere opvattingen over iemand zelf zou nader onderzocht moeten worden. Tot slot zagen we weinig samenhang tussen de veranderingsscores bij de identiteitsvariabelen en veranderingen in radicale opvattingen, maar lijkt er wel een samenhang te zijn tussen meer vervulling van identiteitsbehoeften over de loop van de tijd en een toename in sociale verantwoordelijkheid. Dat laatste kan erop wijzen dat het beter vinden van een eigen identiteit en daarmee steviger in het leven staan kan bijdragen aan maatschappelijke betrokkenheid. Maar andersom kan ook, in de zin dat het voelen van sociale verantwoordelijkheid en maatschappelijke interesse kan bijdragen aan de eigen identiteitsvorming.

Beperkingen en suggesties voor toekomstig onderzoek

Dit onderzoek heeft verschillende beperkingen die in het achterhoofd moeten worden gehouden bij de interpretatie van de resultaten. Ten eerste is de steekproef niet volledig representatief voor alle jonge adolescenten in Nederland. Dat komt om te beginnen doordat het niet eenvoudig was om scholen te vinden die bereid waren mee te doen met de dataverzameling en de scholen die wel mee wilden doen vormden geen perfecte afspiegeling van het onderwijs in Nederland. We zijn er wel in geslaagd om veel variatie te krijgen in de deelnemende scholen: de belangrijkste schoolniveau's zijn vertegenwoordigd (vmbo, havo, vwo), en er deden scholen mee uit vijf provincies, uit zowel stedelijk als niet-stedelijk gebied, en van verschillende denominaties (katholiek, christelijk, algemeen). Er zitten ook ongeveer evenveel jongens als meisjes in de steekproef, maar jongeren met een migratie-achtergrond en vooral islamitische jongeren zijn minder vertegenwoordigd in de steekproef dan in de gehele bevolking. Daarnaast deden ook niet alle uitgenodigde jongeren mee aan het onderzoek. Dat kwam vooral omdat we ook toestemming van ouders nodig hadden en dat voor een deel niet lukte, ondanks alle inspanningen van ons en van de scholen. We weten niet in hoeverre deze non-respons selectief was, maar het is goed

denkbaar dat hier relatief veel uitval is geweest onder jongeren uit achterstandsituaties of uit gezinnen met problemen. De resulterende beperkingen met betrekking tot de representativiteit betekent dat de schattingen van het voorkomen van verschillende opvattingen en kenmerken onder jongeren niet heel precies kan zijn en moet worden beschouwd als indicatie. Voor het vaststellen van veranderingen en verbanden zal de beperkte representativiteit waarschijnlijk minder van belang zijn. Er is geen reden om op voorhand aan te nemen dat die anders zijn onder jongeren die niet hebben meegedaan aan het onderzoek dan bij de respondenten uit de steekproef.

Een tweede beperking is dat we nog niet optimaal alle verschillende radicale houdingen en opvattingen hebben kunnen onderzoeken. We wilden zoveel mogelijk verschillende vormen van radicalisering en polarisering onderzoeken, maar daarvoor bestond grotendeels nog geen vaststaand instrumentarium (al konden we deels aansluiten bij eerder onderzoek). Voor sommige typen opvattingen in dit onderzoek, zoals radicaal-linkse en liberaal-intolerante meningen, maar ook de radicaal-islamitische opvattingen, toonden de verschillende items uit de vragenlijst statistisch te weinig samenhang. Daardoor konden wij deze niet tot een schaal samenvoegen en moesten we plaatsvervangend gebruik maken van een enkel item per ideologisch concept. Dit is een probleem omdat je met een schaal juist wil proberen om verschillende facetten van een ideologisch concept in kaart te brengen, en nu de nadruk legt op een enkel aspect van een bepaalde stroming. Waarschijnlijk betekent de te lage statistische betrouwbaarheid van de verschillende schalen dat de leerlingen de verschillende items niet als overkoepelend ervaren. Bij de politiek-linkse houdingen zou dit bijvoorbeeld te maken kunnen hebben met het karakter van uiteenlopende linkse stromingen, zoals het communisme, anarchisme, pacifisme en antifascisme. Het is mogelijk dat met verloop van de jaren de betrouwbaarheid van de schalen bij deze groep respondenten gaat toenemen, naarmate zij meer leren over verschillende politieke ideeën en zich gaan identificeren met 'traditioneel' linkse, rechtse of centrale gedachten. Maar het is ook mogelijk dat er onder de huidige generatie leerlingen op het progressieve spectrum een nieuwe ideologie is ontstaan die wij nog niet kennen. Bij de radicaal-islamitische houdingen

hebben we in dit onderzoek te maken met een te kleine groep islamitische leerlingen, wat zich in een te lage betrouwbaarheid kan uiten. Aan de andere kant is het mogelijk dat de voorgestelde radicaal-islamitische stellingen niet per definitie radicaal zijn, omdat enkele leerlingen mogelijk een seculiere democratie met gelijke rechten voor mannen en vrouwen verenigbaar acht met de Islamitische wet (Berger, 2005). Hoe het ook is, de gebruikte indicatoren voor opvattingen in ons onderzoek zijn niet optimaal valide en betrouwbaar, en dit betekent dat we voorzichtig moeten zijn met een directe vergelijking van de aantallen jongeren die aangeven het eens te zijn met verschillende typen opvattingen.

Een derde beperking is dat we vooral hebben gekeken naar houdingen ten opzichte van radicale en extremistische opvattingen en niet naar daadwerkelijk extremistisch gedrag of naar contacten met radicale anderen of extremistische groeperingen. Daardoor kunnen we geen uitspraken doen over het risico dat leerlingen extremistische activiteiten gaan uitvoeren, zoals het zelf toepassen van geweld voor ideologische doelen of het voorbereiden van terroristische activiteiten. Het doel van dit onderzoek was ook niet om extremistisch gedrag te voorspellen (veiligheidsgerichte aanpak), maar om in kaart te brengen hoe de ontwikkeling van uiteenlopende sociale en politieke meningen en wensen bij jongeren samenhangt met hun identiteitsontwikkeling. In plaats van sociale en politieke betrokkenheid op basis van zijn positief verband met radicaliteit alleen te beschouwen als risicofactor, ging dit onderzoek uit van het idee dat de motivatie om de maatschappij zelf vorm te geven een kans kan bieden om radicale drijfveren om te buigen naar positieve uitingen van burgerschap.

Een vierde beperking, tot slot, is dat we nog maar op beperkte wijze konden onderzoeken op welke manier leerlingen maatschappelijk betrokken zijn. We hebben vooral gevraagd naar concrete activiteiten, zoals het tekenen van petities of deelnemen aan demonstraties. Het is echter mogelijk dat veel jongeren hun maatschappelijke betrokkenheid op een andere manier uiten, bijvoorbeeld door geen vlees te eten of voor mensen op te komen die door anderen worden gepest. Het is ook mogelijk dat jongeren weinig activistisch betrokken zijn,

omdat het aan gelegenheden en/of alternatieven ontbreekt. De lage interesse om in de toekomst aan de verschillende politieke activiteiten die wij hebben voorgelegd mee te doen ondersteunt deze gedachte. Mogelijk is het ook nog te vroeg in de ontwikkeling van adolescenten om daadwerkelijk actief te willen zijn voor politieke of maatschappelijke doeleinden en is dit iets wat pas in een latere levensfase naar voren kan komen. Verder onderzoek is nodig om in kaart te brengen wat de daadwerkelijke maatschappelijke betrokkenheid van jongeren is, welke activiteiten voor jongeren aantrekkelijk en haalbaar zijn en hoe dit met verloop van de adolescentie verandert.

Ondanks deze tekortkomingen hebben we met dit onderzoek een belangrijke eerste stap kunnen zetten in het bestuderen van uiteenlopende opvattingen onder jonge adolescenten en dit in verband kunnen brengen met maatschappelijke betrokkenheid, gebruik van internet en nieuwsmedia en identiteitsontwikkeling. Dit was tot nu toe nog niet zo uitgebreid gedaan, en de resultaten kunnen hopelijk bijdragen aan een meer precies en genuanceerd beeld van de ontwikkeling van jongeren op dit terrein. Toekomstig onderzoek kan hierop voortbouwen door nog betere meetinstrumenten te ontwikkelen voor de verschillende varianten van radicale opvattingen die onder jongeren kunnen bestaan, en deze te vergelijken met vergelijkbare vragenlijsten bij oudere leeftijdsgroepen. Van belang is ook om nog beter in kaart te brengen welke vormen van maatschappelijke betrokkenheid en activiteiten jongeren aanspreken en daadwerkelijk toepassen in hun dagelijkse leven en deze verder te onderzoeken in wisselwerking met hun opvattingen en identiteitsontwikkeling. Verder zouden de bevindingen uit dit onderzoek verder worden uitgebreid door nogmaals grootschalig onderzoek te verrichten, wellicht uitgebreid met oudere adolescenten en jongvolwassenen of gericht op groepen jongeren met relatief hoog risico op het ontwikkelen van radicale opvattingen of activiteiten. Tot slot zou het goed zijn om de meer beschrijvende analyses uit dit hoofdstuk in toekomstig onderzoek aan te vullen met geavanceerde multivariate analyses om te kunnen nagaan welke factoren de meeste invloed hebben bij de ontwikkeling van zowel radicale opvattingen als maatschappelijke betrokkenheid.

Literatuur

- Berger, M. S. (2005). Sharia in Europa? Welke Sharia? *Eutopia*, 11.
- Boehnke, K., Hagan, J., & Merkens, H. (1998). Right-wing extremism among German adolescents: Risk factors and protective factors. *Applied psychology*, 47(1), 109-126.
- Coleman, J. C. (2011). *The nature of adolescence*. Londen: Routledge.
- Conway, M. (2017). Determining the role of the internet in violent extremism and terrorism: Six suggestions for progressing research. *Studies in Conflict & Terrorism*, 40(1), 77-98.
- Crone, E. (2018). *Het puberende brein: Over de ontwikkeling van de hersenen in de unieke periode van de adolescentie*. Amsterdam: Prometheus.
- Doosje, B., Moghaddam, F. M., Kruglanski, A. W., De Wolf, A., Mann, L., & Feddes, A. R. (2016). Terrorism, radicalization and de-radicalization. *Current Opinion in Psychology*, 11, 79-84.
- Doosje, B., van den Bos, K., Loseman, A., Feddes, A. R., & Mann, L. (2012). My in-group is superior! Susceptibility for radical right-wing attitudes and behaviors in Dutch youth. *Negotiation and Conflict Management Research*, 5, 253-268.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- Giordano, P. C. (2003). Relationships in adolescence. *Annual Review of Sociology*, 29(1), 257-281.
- Goede, L.-R., Schröder, C. P., & Lehman, L. (2019). *Radicalisation in Germany: Results of a school survey*. Presentation at the Conference of the European Society of Criminology, Ghent.
- Hogg, M. A., & Adelman, J. (2013). Uncertainty–identity theory: Extreme groups, radical behavior, and authoritarian leadership. *Journal of Social Issues*, 69(3), 436-454.
- Jahnke, S., Koch, T., Goede, L. R., Schröder, C. P., Lehmann, L., & Beelmann, A. (2021). Legal cynicism, but not depression, mediates the link between adverse environmental factors and youth's political violence support. *Psychology, Crime & Law*. Online before print, April, 2. <https://doi.org/10.1080/1068316X.2021.1909022>
- Jahnke, S., Schröder, C. P., Goede, L. R., Lehmann, L., Hauff, L., & Beelmann, A. (2020). Observer sensitivity and early radicalization to violence among young people in Germany. *Social Justice Research*, 33(3), 308-330.
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. In: Adelson, J. (ed.), *Handbook of adolescent psychology*, 159-187.
- Meeus, W. (1996). Studies on identity development in adolescence: An overview of research and some new data. *Journal of Youth and Adolescence*, 25(5), 569-598.
- Moyano, M., & Trujillo, H. M. (2014). Intention of activism and radicalism among Muslim and Christian youth in a marginal neighbourhood in a Spanish city. *International Journal of Social Psychology, Revista de Psicología Social*, 29(1), 90-120.
- Nickolson, L., Bergen, N. V., Feddes, A., Mann, L., & Doosje, B. (2021). *Extremistisch denken en doen*. Amsterdam/Den Haag: Universiteit van Amsterdam/WODC.
- Nivette, A., Echelmeyer, L., & Weerman, F. (2021). Understanding changes in violent extremist attitudes during the transition to early adulthood. *Journal of Quantitative Criminology*. Online before print, July 9, <https://doi.org/10.1007/s10940-021-09522-9>.
- Nivette, A., Eisner, M., & Ribeaud, D. (2017). Developmental predictors of violent extremist attitudes: A test of general strain theory. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 54, 755-790.
- Schmid, A. P. (2013). Radicalisation, de-radicalisation, counter-radicalisation: A conceptual discussion and literature review. *International Centre for Counter Terrorism Research Paper*, 97, 22.
- Servaa, L., Weerman, F., & Fischer, T. (2021). *Risico-, versterkende en beschermende factoren voor crimineel gedrag: Een literatuuronderzoek naar de wetenschappelijke stand van zaken*. Rotterdam: Erasmus Universiteit, Sectie Criminologie.
- Sikkens, E., van San, M., de Winter, M., & Sieckelink, S. (2017). Verschillende extreme idealen, dezelfde radicale zoektocht? Push-en pullfactoren volgens jongeren met extreemlinkse, extreemrechtse en extreem Islamitische idealen. *Pedagogiek*, 37(2), 157-171.
- Simmons, R. G., & Blyth, D. A. (2017). *Moving into adolescence: The impact of pubertal change and school context*. London: Routledge.

Van Bergen, D. D., Ersanilli, E. F., Pels, T. V., & De Ruyter, D. J. (2016). Turkish-Dutch youths' attitude toward violence for defending the in-group: What role does perceived parenting play? *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 22, 120-133.

Van Bergen, D. D., Feddes, A. F., Doosje, B., & Pels, T. V. (2015). Collective identity factors and the attitude toward violence in defense of ethnicity or religion among Muslim youth of Turkish and Moroccan descent. *International Journal of Intercultural Relations*, 47, 89-100.

Van San, M., Sieckelink, S., & de Winter, M. (2010). *Idealen op drift: Een pedagogische kijk op radicaliserende jongeren*. Den Haag: Boom Lemma.

Winter, C., Neumann, P., Meleagrou-Hitchens, A., Ranstorp, M., Vidino, L., & Fürst, J. (2020). Online extremism: Research trends in internet activism, radicalization, and counter-strategies. *International Journal of Conflict and Violence (IJCV)*, 14, 1-20.

3 Docenten over radicalisering

Harrie Jonkman, Charlie Stoeldraaijers, Noël Koster, Charlie Huntelaar en Sanne Westmaas

Inleiding

Radicalisering is al een aantal jaar een actueel thema in westerse landen. Volgens de Nationaal Coördinator Terrorismebestrijding en Veiligheid (NCTV) is het voorstelbaar dat er in Nederland een terroristische aanslag kan plaatsvinden. Het dreigingsniveau staat momenteel op niveau drie van de vijf, wat inhoudt dat er sprake is van een aanzienlijk dreigingsbeeld (NCTV, 2021). Jihadisme wordt daarbij nog altijd gezien als de voornaamste terroristische dreiging in Nederland. Het Actieprogramma Integrale Aanpak Jihadisme (2014) heeft maatregelen opgesteld met als doel om de jihadistische dreiging in te perken. Naast jihadisme spelen ook andere vormen van extremisme een rol, weliswaar minder aanzienlijk dan in andere Europese landen (NCTV, 2020). Een aanslag door een rechts-extremistische eenling is in Nederland mogelijk, met name sinds de aanslag in Christchurch afgelopen jaar en de wereldwijde opleving van rechts-extremisme. Ook moet er rekening worden gehouden met de toenemende verdeeldheid tussen links-extremistische groeperingen over de huidige klimaatdiscussie.

Terroristische acties kunnen dus niet alleen gepleegd worden vanuit een religieus motief maar ook vanuit politieke en persoonlijke motieven (Cottee & Hayward, 2011). De laatste jaren gaat echter de grootste dreiging uit van

moslimterrorisme en daarom gaat daar ook de meeste aandacht naartoe. Terrorisme wordt vaak gezien als een 'extern' veiligheidsprobleem waarbij de dreiging komt vanuit buitenlandse groeperingen zoals Al Qaida en IS. Uit de moord op Theo van Gogh (2004) en de aanslag op de Westminster Bridge in Londen (2017) blijkt echter dat er ook sprake is van *home-grown terrorism* waarbij de dader is geboren en getogen in het land waarin de aanslag wordt gepleegd (De Graaff, De Poot & Kleemans, 2009).

Het Nederlandse terrorismebeleid richt zich daarom voornamelijk op het voorkomen van radicalisering zodat een individu niet overgaat tot het plegen van een aanslag. Bij het voorkomen en vroegtijdig ombuigen van radicaliseringsprocessen ziet de overheid een speciale taak weggelegd voor het onderwijs. Adolescenten lopen namelijk het grootste risico om te radicaliseren omdat zij in het proces zitten van identiteitsontwikkeling waardoor, zo is de veronderstelling, eerstelijns werkers zoals docenten een belangrijke rol spelen bij het voorkomen hiervan (Feddes, Nickolson & Doosje, 2015; Lazzari, Nusair & Rabottini, 2019; Zannoni et al., 2008).

Er wordt aangenomen dat scholen en docenten op verschillende manieren kunnen bijdragen aan het voorkomen van radicalisering. Ten eerste, door jongeren burgerschapsonderwijs te geven en de discussies te voeren over maatschappelijke vraagstukken bouwen ze mogelijk weerbaarheid op tegen radicaal gedachtegoed. Tijdens burgerschapsonderwijs wordt aandacht besteed aan thema's als diversiteit, identiteitsontwikkeling en democratie en worden scholieren aangespoord om actief deel uit te maken van de maatschappij (Bron, 2006; Bron, Veugelers & Van Vliet, 2009). Daarnaast wordt van docenten verwacht dat ze radicaliseringsprocessen herkennen en melden aan de juiste instantie. Tevens worden scholen aangemoedigd om op lokaal niveau samen te werken met bijvoorbeeld jongerenwerkers, gemeenten en de politie om radicalisering aan te pakken.

Docenten hebben dagelijks nauw contact met hun leerlingen en kunnen vanuit hun positie snel veranderingen in het gedrag van leerlingen opmerken. Tevens kunnen docenten de voedingsbodem en vatbaarheid voor radicalisering verminderen. Dat kan bijvoorbeeld door discussies te voeren in de les, die eraan bijdragen dat leerlingen zich gehoord voelen en waardoor leerlingen tijdens de les in aanraking komen met andere meningen en denkbeelden (Zannoni et al., 2008). Er heerst echter nog veel onduidelijkheid over hoe radicalisering in het onderwijs voorkomen wordt. Sinds 2006 zijn scholen verplicht aandacht te besteden aan burgerschap. Leerlingen moeten getraind en aangemoedigd worden om deel uit te maken van de maatschappij en daar actief aan bij te dragen (De Graaf et al., 2006). De overheid licht niet toe wat dit concreet inhoudt waardoor scholen de vrijheid hebben om te bepalen in hoeverre en op welke wijze dit wordt vormgegeven in hun curriculum. Daarnaast blijken docenten moeite te hebben met het signaleren van radicaal gedrag bij leerlingen. De puberteit gaat namelijk gepaard met gedragsverandering, je afzetten tegen je omgeving en de maatschappij en een zoektocht naar identiteit en ideologie. Dit maakt het voor docenten lastig om te concluderen of er simpelweg sprake is van puberaal gedrag of dat er meer aan de hand is en een leerling mogelijk een radicaliseringsproces doormaakt (Spee & Reitsma, 2015). De vraag is of alle docenten in dezelfde mate aandacht besteden aan het voorkomen van radicalisering en wat hun rol hierbij concreet inhoudt.

Dit deel van het ONID-onderzoek doet verslag van hoe docenten van verschillende Nederlandse middelbare scholen met dit onderwerp omgaan. Dit deelonderzoek gaat in op de volgende vraagstukken.

- Hoe kijken docenten Nederlandse docenten aan tegen de thematiek van identiteitsvorming en radicalisering?
- Zijn er groepen docenten te onderscheiden die met elkaar overeenkomen en verschillen van andere groepen wat betreft percepties en perspectieven op pedagogische rol, jongeren en hun identiteit, het radicaliseringsproces van jongeren en hun rol daarin?

- Wat zijn pedagogische mogelijkheden van docenten met betrekking tot radicalisering?

Methode

Respondenten

Voor dit deel van het onderzoek zijn er uitgebreide gesprekken gevoerd met acht docenten van verschillende middelbare scholen in Nederland.

Bij het werven van docenten is getracht om een diverse populatie te vormen aan de hand van een aantal selectiecriteria. De steekproef moest zo representatief mogelijk zijn (zie Tabel 3.1). Er zijn hoofdzakelijk docenten geselecteerd die lesgeven in vakken waarin vaak aandacht wordt besteed aan thema's die gerelateerd zijn aan burgerschapsvorming zoals maatschappijleer, levensbeschouwing en geschiedenis. Tijdens deze lessen worden discussies gevoerd over maatschappelijke thema's (Nieuwelink, 2016) die kunnen bijdragen aan het voorkomen van radicalisering (Van San et al., 2013). Het is aan scholen zelf om te beslissen tijdens welke lessen en op welke manier aandacht wordt besteed aan burgerschap (Bron, 2006, 2009). Leerlingen kunnen in elke les radicale uitspraken doen en het is daarom ook belangrijk om te weten hoe verschillende docenten daarmee omgaan.

De geïnterviewde leerkrachten zijn veelal naast vakdocent tevens mentor. Tijdens mentorlessen wordt ook aandacht besteed aan zaken als identiteitsontwikkeling en diversiteit. De geselecteerde docenten geven op verschillende schoolniveaus les. Op het vmbo worden de kerndoelen voor burgerschapsonderwijs anders vormgegeven dan op havo en vwo (Bron, 2009). Er is gesproken met docenten van alle schoolniveaus, namelijk praktijkonderwijs, vmbo, havo en vwo. De meeste docenten gaven aan op verschillende niveaus les te geven waardoor ze de vergelijking tussen onderwijstypen zelf ook al konden maken.

Er is getracht om te spreken met docenten uit zo veel mogelijk delen in Nederland zodat een divers beeld geschetst kan worden van de aanpak van docenten. Uiteindelijk zijn docenten geïnterviewd uit Gelderland, Groningen, Limburg, Noord-Brabant, Noord-Holland, Overijssel en Zuid-Holland. Tevens is er een onderscheid gemaakt tussen docenten uit kleine/rurale gebieden, middelgrote steden en grote steden. De diversiteit van de leerlingenpopulatie verschilt per gebied en kan van invloed zijn op de mate waarin aandacht wordt besteed aan diversiteit. Aandacht voor diversiteit is een belangrijke factor bij het voorkomen van radicalisering (Feddes et al., 2015).

Docenten zijn geworven via het ONID-onderzoek. Op de scholen van deze docenten zijn voorafgaande aan het onderzoek al enquêtes afgenomen onder leerlingen. Het contact met deze docenten bestond daardoor al. De docenten zijn vervolgens per e-mail benaderd.

Tabel 3.1 Kenmerken respondenten

| Respondent | Geslacht | Vak | Mentor | School-niveau | Stedelijk-heid | Ervaring |
|------------|----------|--|--------|-----------------|----------------|----------|
| R1 | Vrouw | Aardrijkskunde, Mens & Maatschappij en wereldburgerschap | Ja | Vmbo, havo, vwo | Middel-groot | 17 jaar |
| R2 | Man | Maatschappijleer | Ja | Vmbo, havo, vwo | Klein | 4 jaar |
| R3 | Man | Geschiedenis | Ja | Havo, vwo | Groot | 6 jaar |
| R4 | Vrouw | Persoonsvorming en socialisatie | Ja | Pro, vmbo | Groot | 4 jaar |
| R5 | Man | Maatschappijleer, maatschappijkunde | Ja | Vmbo | Klein | 6 jaar |
| R6 | Vrouw | Mediawijsheid | Nee | Vmbo, havo, vwo | Klein | 18 jaar |
| R7 | Man | Levensbeschouwing | Nee | Havo, vwo | Middel-groot | 2 jaar |
| R8 | Man | Maatschappijleer | Ja | Vmbo, havo, vwo | Middel-groot | 14 jaar |

Dataverzameling

Oorspronkelijk zouden alle interviews face-to-face worden afgenomen op de scholen waar de docenten werkzaam zijn. Vanwege de uitbraak van het coronavirus (2020) konden de interviews zo niet plaatsvinden. De docenten is de keuze voorgelegd of zij het interview telefonisch wilden afleggen of via een videogesprek met Teams. Door mee te gaan in de voorkeur van de docent werd getracht om de response zo hoog mogelijk te krijgen. Uiteindelijk is met zes docenten gesproken via een videogesprek en is met twee docenten het gesprek telefonisch gevoerd. Uit verschillende studies is gebleken dat telefonisch of via een videogesprek interviewen niet afdoet aan de kwaliteit van de data. Het kan zelfs zorgen voor een hogere response omdat een telefonisch of online interview gemakkelijker in te plannen is en respondenten zich door de fysieke afstand comfortabeler kunnen voelen om over gevoelige onderwerpen te praten (Janghorban, Latifnejad Roudsari & Taghipour, 2014; Sturges & Hanrahan, 2004).

De interviews duurden gemiddeld een uur, waarvan het kortste interview drie kwartier bedroeg en het langste interview een uur en drie kwartier. De interviews zijn afgenomen in de periode april-juni 2020. Voorafgaand aan het interview werd het doel van het onderzoek toegelicht en werd toestemming gevraagd voor het maken van een audio-opname van het gesprek. De interviews die via een videogesprek en face-to-face plaatsvonden zijn opgenomen met de dictafonfunctie op de mobiele telefoon van de onderzoeker. De telefonische gesprekken zijn opgenomen met behulp van het computerprogramma QuickTime Player. Na afloop van het interview werd de geluidsopname direct overgezet op een USB-stick en verwijderd van de opnameapparatuur.

Onderzoeksdesign

Dit onderzoek heeft als doel de wijze waarop docenten omgaan met ontwikkeling van identiteit en radicalisering inzichtelijk te maken en bij te dragen aan de preventie van radicalisering in het onderwijs. Dit deel van het onderzoek onderzoekt deze vraag door het fenomeen door de ogen van de respondenten te bestuderen en complexe situaties uitgebreid te analyseren (Evers, 2016; Newburn, 2007). Radicalisering is een complex fenomeen waarbij overeenkomsten en verschillen in de ontwikkeling nauwkeurig moet worden onderzocht om er een goed antwoord op te kunnen geven (De Graaff et al., 2009; Sieckelinck et al., 2015). Docenten spelen daarin een rol, maar welke rol spelen ze en kunnen ze spelen?

Ter beantwoording van deze onderzoeksvraag zijn semi-gestructureerde interviews gehouden met docenten die lesgeven in het middelbaar onderwijs. Bij een semi-gestructureerd interview worden vooraf een aantal onderwerpen en interviewvragen opgesteld in de vorm van een topiclijst en bestaat er tegelijkertijd ruimte om tijdens het interview door de vragen over relevante thema's die de respondent aandraagt (Newburn, 2007). Op deze manier kan een rijk beeld worden geschetst van het hoe en waarom van een bepaald verschijnsel (Bijleveld, 2015).

De topiclijst bevat onder andere vragen over de positie en het perspectief van de docent waarbij we oog hebben voor de pedagogische visie (de pedagogische aanpak en het klimaat op school, de invulling van burgerschapslessen) en de wijze waarop docenten tegen identiteitsontwikkeling (de manier waarop tegen de leerlingenpopulatie wordt aangekeken, maar ook hoe leerlingen met elkaar omgaan in de klas) en radicalisering kijken (wat de docent verstaat onder radicalisering, of de docent wel eens radicaal gedrag in de klas heeft meegemaakt en hoe de docent daarmee omgaat, zie Bijlage 1). We hebben deze interviews volledig uitgeschreven en uitgebreid geanalyseerd zoals we het materiaal tegenkwamen.

Dit hoofdstuk bestaat uit drie delen. Eerst beschrijven we het materiaal algemeen in **a. Docenten over identiteit en radicalisering**. Op basis van het onderzoeksmateriaal hebben we naar overeenkomsten en verschillen tussen docenten gekeken. Vervolgens hebben we twee groepen docenten gemaakt die elk een vergelijkbare pedagogische visie hebben, op een zelfde manier tegen identiteitsontwikkeling en de ontwikkeling van radicalisering aankijken, maar beide groepen verschillen fundamenteel van elkaar (zie resultaten **b. Twee groepen docenten**). Tot slot hebben we apart gekeken naar de vraag wat docenten kunnen doen om radicalisering tegen te gaan (**c. Wat docenten kunnen doen**).

Analyse

Elk interview is na afname volledig uitgeschreven en getranscribeerd zodat zo min mogelijk data verloren zouden gaan en de informatie gebruikt kon worden bij de volgende interviews. De interviews zijn woordelijk getranscribeerd. Dit houdt in dat de interviews letterlijk zijn uitgetypt, maar versprekingen, stiltes en 'uh's' zijn weggelaten om het leesgemak te bevorderen. Uit ethische overwegingen en vanwege AVG-eisen zijn de transcripten geanonimiseerd. Radicalisering wordt als een gevoelig thema beschouwd. Er is daarom voor gezorgd dat de identiteit van de respondenten en de scholieren waaraan ze lesgeven niet te herleiden is uit de data en zo hun privacy wordt gewaarborgd. Dit houdt in dat alle namen van docenten, leerlingen, scholen en plaatsen in de transcripten zijn vervangen door codes zoals [naam docent] of [naam stad]. De respondenten zijn genummerd van R1 tot en met R8 zodat citaten van docenten te onderscheiden zijn.

Alle interviews zijn opgenomen, getranscribeerd en ook gecodeerd met behulp van Atlas bewerkt. We moesten de teksten inladen, onderdelen herkenbaar maken en andere voorbereidingen treffen. De interviews zijn vervolgens inductief en deductief geanalyseerd.

Bij inductief of open coderen ('unsupervised learning') zijn de codes juist niet gebaseerd op bestaande theoretische kennis maar zijn de data met een open blik geanalyseerd. Op basis van de data worden er theoretische concepten opgesteld (Decorte & Zaitch, 2016; Van Staa & Evers, 2010). Deze codes blijven zo dicht mogelijk bij het woordgebruik van de respondenten zelf zodat de data niet al in dit stadium wordt geïnterpreteerd. Inductieve codes zoals 'eigen mening opleggen', 'behoeftes omgang radicalisering' en 'visie van school' zijn uit de interviewdata naar voren gekomen (zie bijlage 3). Deductieve ofwel thematische codes zijn codes die voorafgaande aan de data-analyse zijn opgesteld op basis van bestaande wetenschappelijke literatuur over de thema's waar het onderzoek zich op richt. Hierbij zijn de interviewtranscripten veel meer *top down* geanalyseerd aan de hand van een eerder opgesteld theoretisch kader (Evers, 2016; Van Staa & De Vries, 2014). Door middel van deductieve codes is er dus gekeken in hoeverre de verzamelde data overeenkomen met bestaande theorieën op dat gebied. Deductieve codes zitten in de labels waarmee de teksten zijn geanalyseerd, zoals 'identiteitsontwikkeling', 'wij-zij uitingen' en 'omgang radicaal gedrag' (zie de topiclijst met labels, bijlage 2). Door het combineren van inductieve en deductieve codes ontstaan nieuwe wetenschappelijke inzichten die bijdragen aan de bestaande literatuur (De Boer, 2018).

De analyse van de interviews van de docenten is ingedeeld op basis van twee groepen. Tijdens het coderen van de interviews kwam er naar voren dat er twee docenten waren die een onveilig klimaat ervoeren in hun klas. In hun klas konden leerlingen niet zeggen wat ze zouden willen zeggen. De andere docenten ervoeren geen onveilig klimaat in hun klas. Daarnaast kwam er ook uit de interviews naar voren dat de docenten op verschillende manieren lesgeven. Op basis van deze twee kenmerken zijn er twee verschillende groepen gemaakt. De eerste groep zijn de docenten die beschreven dat er in hun klas een veilig klimaat heerste en een open manier hanteerde van lesgeven. De andere groep waren de docenten die aankaartten dat er geen veilig klimaat in hun klas was en waar de manier van lesgeven minder open was. Groep 1 bestond uit docenten 3,4,6,7 en 8. Groep 2 bestond uit docenten 1, 2 en 5.

In het laatste deel van het onderzoek hebben we apart gekeken naar de vraag wat docenten kunnen doen om radicalisering tegen te gaan. Hier hebben we opnieuw gekeken naar wat de docenten onder radicalisering verstaan, hoe dat volgens hen ontstaat en wat volgens de docenten de rol van docenten zou moeten zijn. Vier functies worden onderscheiden: burgerschap, signalering, samenwerking en omgang met radicaal en extreme uitingen.

Resultaten

a. Docenten over identiteit en radicalisering

In dit hoofdstuk schetsen we een beeld van de interviews met docenten. Dat doen we op twee verschillende manieren. Het eerste deel is een algemene beschrijving van docenten over hun opvattingen over 5 vragen die belangrijk zijn voor dit onderzoek. Op deze 5 vragen is een algemeen antwoord van de docent omschreven om zo een beeld te krijgen van de opvattingen van docenten maar ook de algehele situatie in de scholen.

De vragen waar we op inzoomen zijn de volgende:

- Wat is identiteitsontwikkeling?
- Hoe kijken docenten aan tegen radicalisering/polarisatie?
- Hoe gaan docenten om met radicalisering/polarisatie?
- Vormt radicalisering/polarisatie een probleem op school?
- Wat doe je eraan als school?

In het tweede deel van dit hoofdstuk wordt er gekeken of er verschillende soorten docenten te kenmerken zijn. Daarmee bedoelen we bijvoorbeeld verschillende lesstijlen, reacties en de uitwerking daarvan. Dit laat de nuances tussen scholen zien.

Hoe definiëren docenten identiteitsontwikkeling?

De geïnterviewde docenten beschrijven identiteitsontwikkeling erg verschillend. Samenvattend zien we twee onderdelen toch vaak terugkomen, het leren kennen van jezelf, en in mindere mate het leren kennen van de cultuur en samenleving waar je in opgroeit.

Hoe kijken docenten aan tegen radicalisering/polarisatie?

De geïnterviewde docenten beschrijven polarisatie over het algemeen als groepen die steeds verder tegenover elkaar komen te staan en er geen ruimte meer is voor nuance. Het zijn groepen die tegenover elkaar staan en geen contact meer met elkaar willen hebben en elkaars gelijk niet willen accepteren. Docenten beschrijven radicalisering meer als een individueel proces. Een enkele docent linkt dit ook meer aan religie. Radicalisering betekent dat je alleen je eigen kant van het verhaal ziet en niet open staat voor andere denkbepelden. Ook geven sommige docenten aan dat het niet alleen is dat je alleen je eigen verhaal ziet, ook dat je andere opvattingen of meningen actief afkeurt. 'het heeft iets totalitairs' zegt een docent. Daarnaast linken sommige docenten radicalisering ook meer aan het goedkeuren of accepteren van geweld.

Hoe gaan docenten om met radicale uitingen in de klas?

Docenten proberen in hun lessen alles bespreekbaar te maken. Ze gaan op het moment van een radicale uitspraak in gesprek met een leerling, ze vragen na wat er bedoeld wordt, en in veel van de verhalen van deze docenten blijkt dat een radicale uitspraak vaker gaat om tieners die grenzen proberen op te zoeken dan een daadwerkelijke radicale overtuiging. Soms komt het voor dat de uitspraak de klas in zo'n hoedanigheid in oproer brengt dat docenten ervoor kiezen om een leerling de klas uit te sturen, dan volgt er bij docenten vaak een 1 op 1 gesprek met leerlingen. Soms als er radicale uitspraken in een klas gedaan worden zijn er ook een aantal leerlingen erg aangedaan. Dan zorgen docenten meestal dat leerlingen toch met een goed gevoel naar de volgende

les kunnen. De meeste docenten kiezen er dus voor om de discussie aan te gaan met leerlingen over opvattingen, één docent gaf aan dat hij niet in deze discussies meegaat en het dan bij de feiten probeert te houden.

Vormen radicalisering of polarisatie een probleem op de scholen?

Over het algemeen komen incidenten niet vaak voor op de scholen van de geïnterviewde docenten. Sommige docenten geven wel aan dat er misschien wel onderhuids dingen spelen, of online. Hier zijn ze dan niet helemaal van op de hoogte. Over het algemeen zijn de scholen ook minder gemengd, wat nog een reden kan zijn waarom het probleem niet veel voorkomt op de scholen. Bij een school met een grote leerlingenpopulatie met een niet-Nederlandse achtergrond werd wel opgemerkt dat leerlingen zich soms geen onderdeel voelen van de Nederlandse samenleving. Als radicale uitspraken voorkomen worden ze voornamelijk opgepakt door bijvoorbeeld een pestprotocol.

Wat kun je als school of docent doen om polarisatie en radicalisering tegen te gaan?

Veel docenten geven aan dat het belangrijk is om met studenten in gesprek te blijven. Hiermee zorg je ervoor dat studenten niet vereenzamen, en zich onderdeel van de groep voelen. Het is ook belangrijk om alles bespreekbaar te maken, zodat een leerling zich gehoord voelt. Docenten zetten vooral in op hun eigen relatie met de leerling, zorgen dat deze zich onderdeel voelt van een groep. Verder zeggen 2 docenten nog dat het belangrijk is om leerlingen in contact te laten komen met andere culturen en leerlingen met een andere cultuur. Scholen moeten dit stimuleren. Één van de twee docenten merkt echter wel op dat dit niet op een geforceerde manier moet gebeuren, maar een meer natuurlijke manier door bijvoorbeeld gezamenlijke opdrachten. De docent zegt hierover dit: 'Dat kan van alles zijn, dat kan door sport, via culturele zaken, dat kan door samen een filmpje te maken of iets actiefs doen. Je wilt eigenlijk dat ze op een informele ongedwongen manier naar elkaar toe komen en zich vermengen daarmee.'

b. Twee groepen docenten

Vervolgens hebben we naar de verschillen en overeenkomsten gekeken van deze groep docenten. Er is een onderscheid gemaakt tussen twee groepen scholen/ leraren. Dit onderscheid is gemaakt op basis van het klimaat en de wijze waarop docenten lesgeven. Er zijn zo twee groepen ontstaan, een groep leraren die we vooralsnog de 'Open docent' hebben genoemd en een groep die we vooralsnog de 'Sturende docent' noemen.

De open docent

Schoolklimaat en manier van lesgeven

Respondenten 3, 4, 6, 7 en 8 vinden dat ze lesgeven op een school met een veilig schoolklimaat. Zij definiëren hun scholen als open scholen. Door de veilige sfeer op hun school kan er open door leerlingen over bepaalde onderwerpen worden gesproken. Veiligheid staat bij deze docenten voorop, daarnaast benadrukt R4 het ondersteunde klimaat in de klas:

"Ik vind het klimaat van mijn klas vind ik heel erg goed. Ik ben ook al twee jaar mentor van deze klas en ze zijn ook al twee jaar bij elkaar dus dat helpt heel erg om de groepsvorming goed op te bouwen en heel sterk en krachtig te laten zijn. Dus ja, de leerlingen zeggen dat zelf ook. Ze noemen de klas ook echt zelf 'dit is ons team, wij gaan samen zeg maar zorgen voor een goede toekomst'. Dat merk je ook heel erg in alles wat ze doen. Ik merk ook heel erg dat ze enorm bereid zijn om elkaar te helpen."

■ R4

"Dus ik merk daarnaast in mijn klas dat als we ergens een discussie over hebben of ik kaart wat aan dan laten ze elkaar uitspreken en eigenlijk is het wel heel erg veilig."

■ R3

Leerlingen moeten volgens deze leerkrachten niet bang zijn voor hun leraar en er moet ruimte zijn om gesprekken te voeren. Een veilig klimaat in de klas creëer je volgens de leraren door leerlingen duidelijk te maken dat ze welkom zijn en door op een positieve manier voor de klas te staan.

"Ik kan me van mezelf nog herinneren dat ik vroeger op de middelbare school een leraar Nederlands had waar iedereen doodsbang van was, ik dus ook. Een griezel van een vent. Moet je nagaan, ik ben hem nog steeds niet vergeten. Ik zou het heel erg vinden als ik erachter zou komen dat een leerling bang van mij is. Die moet binnenkomen en zich veilig voelen. Ik vind een veilige leeromgeving denk ik echt het belangrijkste als het gaat om lesgeven."

■ R6

Het veilige schoolklimaat heeft ook invloed op de manier van lesgeven, en andersom. De leraren zijn van mening dat het lesgeven vooral leuk moet zijn. De leerlingen moeten wat leren, maar er moet ook ruimte zijn voor een grapje. Om ervoor te zorgen dat er bepaalde ruimte en vrijheid in de klas is, moet er wel respect zijn. Het is niet erg om van mening te verschillen, zolang er maar respect is.

"Ik probeer dan ook echt erop te hameren dat het helemaal niet erg is als ze van mening verschillen. Je hoeft niet allemaal hetzelfde te vinden maar probeer wel respect voor de mening van een ander op te brengen"

■ R6

Er zijn verder weinig regels in de klas, met vriendelijkheid los je een hoop op. Wel verschillen de leraren onderling nog wat in de manier van lesgeven. Leraar 4 is vooral bezig met gespreksvoering en laat daarbij voornamelijk leerlingen aan het woord, zodat ze zich daarin kunnen ontwikkelen. Leraar 8 heeft daarentegen een meer klassieke vorm van lesgeven, waarbij de leraar voornamelijk aan het woord is.

Diversiteit op de scholen en omgang van de leerlingen met elkaar

De scholen waar deze docenten lesgeven verschillen erg van elkaar op het gebied van diversiteit tussen de leerlingen. Op de scholen van R7 en R4 zitten veel leerlingen met een migratieachtergrond en een verschillende cultuur. De scholen van R6 en R8 zijn meer streekscholen, met kinderen op school uit omliggende dorpen. Op de school van R3 zit er nu toevallig één leerling met een migratieachtergrond, maar verder niet. R6 vertelt dat er op zijn school de afgelopen jaren wel meer allochtone leerlingen zijn bijgekomen. Het verschil in cultuur tussen de leerlingen kan juist ook zorgen voor verschillende inzichten, die R4 probeert te bespreken in de les.

“Toevallig hebben we er eentje met migratieachtergrond gekregen. Die is van school verwisseld maar dat was net bij de corona dus die heb ik eigenlijk nog niet in het echt gezien of binnen de klas. En ja we hebben wat leerlingen... nou ja migratieachtergrond... ik vind het moeilijk om te definiëren maar ik heb wel wat leerlingen van diplomaten. Dus die hebben dan een aantal jaar in Indonesië gewoond of ergens in Tanzania of in Singapore maar die hebben wel op Nederlandse scholen gezeten.”

■ R3

“Wij hebben heel veel verschillende culturen in een klas zitten dus dat levert al verschillende inzichten vanuit opvoeding op die je met elkaar uitwisselt toch wel. Maar ik probeer ze ook juist weer te laten inzien dat binnen een geloof dat er ook weer verschillen zijn in hoe je dingen hebt meegekregen en dan moet ik zeggen dat dat wel heel gevoelig kan liggen. Dat de ene islamitische leerling zegt dat iets op een bepaalde manier moet en een ander gaat daar tegenin en dan voelen ze zich echt persoonlijk aangevallen van ‘huh maar zo heb ik het geleerd. Het kan toch niet dat jij er anders over nadent’ want ze leren dat heel duidelijk toch wel. Dan gaan we daarover met ze in gesprek dat het dus blijkbaar wel kan en dat ze het op verschillende manieren hebben geleerd dus dat is mogelijk zeg maar en waar komt het vandaan et cetera.”

■ R4

Op de school van R6 wordt er in de brugklas een respectcontract opgesteld, om ervoor te zorgen dat iedereen op een goede manier met elkaar omgaat. Leerlingen worden daarom ook niet beoordeeld op hun huidskleur of geloof op deze school en er is tijdens de les voldoende aandacht voor andere religies of culturen. Op R7s school is dit ook het geval, er is aandacht voor dit onderwerp tijdens het vak levensbeschouwing, waar leerlingen heel open over dit onderwerp lijken te zijn. En zelfs op de school van R8, wat vooral een streekschool is, wordt voldoende aandacht besteed aan diversiteit tijdens maatschappijles. Dit doen ze met het zogenoemde cultuurdilemma.

“Ik heb nog nooit een leerling horen zeggen ‘wat een achterlijk geloof is die Islam toch’ tegen een moslim leerling, nee. We hebben zo nu en dan ook weleens leerlingen met een hoofddoekje maar nee ik heb niet de indruk... kijk er zal altijd wel eentje tussen zitten die dat doet maar het is niet schering en inslag op onze school.”

■ R6

Ondanks het verschil in diversiteit op de scholen gaan op alle scholen de leerlingen over het algemeen goed met elkaar om. Subculturen bestaan niet echt meer, ofwel worden niet meer herkend, ofwel zijn minder zichtbaar geworden. Wanneer er groepsvorming ontstaat is dat voornamelijk tussen jongens en meisjes of tussen leerlingen die uit een andere dorp of stad komen. Daarnaast geven de leraren aan dat er altijd leerlingen zijn die erbuiten zullen vallen. Natuurlijk kun je deze leerlingen bij de les proberen te betrekken, maar dit blijft een lastig punt. De meeste leerlingen voelen zich prettig en geaccepteerd op school, maar dit zal vast niet altijd voor elke leerling gelden.

“Ik zou liegen als ik zou zeggen ‘ja ik denk dat ze zich allemaal geaccepteerd voelen’ maar ik durf er een goede fles whisky op te wedden dat de meeste leerlingen zich prettig voelen en ook geaccepteerd voelen.”

■ R6

"Alle leerlingen denk ik niet. Nee dat denk ik niet. Een groot gedeelte wel maar hier ook weer, 850 leerlingen hebben sowieso groepen, dat kan bij tien ook voorkomen. We hebben wel leerlingen die gewoon worstelen met wie ze zijn of waar ze nou bij passen of niet."

■ R3

Daarnaast was er op de school van R6 een tijd dat leerlingen niet uit de kast durfden te komen, maar dat is nu gelukkig een stuk meer geaccepteerd. Daarnaast geven de leraren aan dat er soms wel leerlingen zijn die zich superieur voelen ten opzichte van de rest en dat die leerlingen soms wel kunnen provoceren en daar ook andere leerlingen in mee krijgen. Wat je dan het best kunt doen, is leerlingen in gesprek laten gaan met elkaar en het een onderdeel maken van de les. Conflicten tussen de leerlingen zijn er wel, maar die gaan meestal niet over heel belangrijke onderwerpen, het zijn geen zware conflicten. Net als met de bestaande groepsvorming tussen jongens en meisjes, spelen die conflicten zich ook voornamelijk af tussen jongens en meisjes.

"Verder kan ik me niet echt conflicten herinneren nee. Soms wel kleine ruzietjes op social media dat ze wel of geen reactie onder elkaars foto hebben gezet en wat dat dan voor reactie is en dat soort kleine dingetjes maar geen grotere dingen."

■ R4

Praten in de klas en taboeonderwerpen

Door het open en veilige klimaat op school en in de klas is er bij alle leraren ruimte om over bepaalde onderwerpen te praten en te discussiëren. Er zijn over het algemeen niet veel meningsverschillen tussen leerlingen over de lessen in de klas, al zijn er bepaalde onderwerpen waar wel altijd meningsverschillen over bestaan, zoals zwarte piet. Alles kan besproken worden, omdat de meeste leerlingen zich veilig genoeg voelen om een afwijkende mening te geven. Als leraar kun je een bepaalde gemeenschap proberen te zoeken in deze afwijkende meningen en is het vooral belangrijk zo min mogelijk af te keuren. Wanneer je direct afkeurend reageert heeft dat een averechts effect volgens leraar 7. Eigenlijk kan er dus over alles gesproken worden en mag iedereen zijn of haar mening geven. Taboeonderwerpen bestaan dan ook niet volgens leraar 6, omdat er geen dingen zijn die uit de weg worden gegaan. Heftige gebeurtenissen in de wereld, zoals aanslagen, worden ook besproken in de les. Het is belangrijk om bepaalde onderwerpen direct te bespreken, zodat leerlingen niet al te veel beïnvloed worden door andere meningen van buitenaf.

"Bij die mediawijsheid lessen springen we heel snel in op iets wat er is gebeurd waarvan we zeggen 'dan laten we de rest even voor wat het is' en dan pakken we dat meteen op in een discussie in de klas."

■ R6

"Soms hoor je het als ze binnenkomen of het speelt ergens of iets dan bespreek ik het op het moment. Ik vind het vooral belangrijk dat het direct is, dat je er proactief in bent en dat je het direct bespreekt. Als je dat te lang laat liggen dan heb je kans dat ze of te veel beïnvloed worden door meningen van buitenaf of iets dat wordt geschreven en dat ze er minder zelf over na hoeven te denken. Dus zodra ik er iets van weet dan haak ik er wel op in ja."

■ R3

Hoewel alles in klas besproken kan worden, geeft leraar 7 wel aan dat er af en toe ook stemmen wegvallen, de reden hiervan is niet duidelijk, maar volgens deze leraar komt het niet omdat leerlingen zich niet veilig voelen. Door de coronacrisis en het online lesgeven is het wel een stuk moeilijker geworden om alle leerlingen te horen. Volgens leraar 8 is het vooral moeilijk om met het online lesgeven ruimte te bieden aan al die verschillende meningen. Maar ook in de normale situatie, is het tijdens een conflict lastig om die ruimte te kunnen bieden.

“Wat is ruimte bieden he? In het conflict zelf, in zo’n gesprek zelf ja weet je ik weet niet of je elkaar daarbij per se beter leert kennen als je dat gesprek dan op het spits drijft. Je moet daarna ook met elkaar verder als leerlingen he? Dat voorbeeld dat ik net noemde dat heeft wel indruk op mij gemaakt maar als docent sta ik erboven en hoef ik daar niet mee te dealen maar zo’n leerling moet wel de volgende les met Engels moeten ze met elkaar naar binnen. Ze moeten de volgende keer met gym met elkaar gaan sporten. Ik vind het ook wel spannend om het te heftig te laten worden. Het moet ook niet een kookpan worden. Het is voor mezelf wel een zoektocht.”

■ R8

Hoewel er dus op elke school ruimte is voor discussie, leerlingen open kunnen praten met elkaar en allemaal hun mening mogen en kunnen geven, betekent het niet dat leraren zelf zomaar overal hun eigen mening over geven. Leerlingen hoeven niet altijd te weten hoe een docent er zelf instaat. Ook zien leraren een onderwerp soms wel als lastig of bespreken ze deze liever niet, terwijl leerlingen er dan verder geen moeite mee lijken te hebben. Leraar 7 bespreekt dan liever bepaalde onderwerpen niet en dus niet omdat leerlingen het er dan niet over willen hebben, maar juist omdat hij als leraar het onderwerp liever uit de weg gaat.

“Ik denk net zoals nu met Black Lives Matter omdat het nu zo in de spotlight staat, heb ik zelf meer een gevoel van ‘oh ik moet opletten met hoe ik bepaalde dingen bespreek want als het nu verkeerd valt dan valt het wel extra verkeerd’. Het onderwerp is best gevoelig op dit moment. Maar voor de kinderen bestaat het volgens mij niet echt. Die gooien er toch wel uit wat ze vinden. Ja soms wat ze vinden, zijn niet altijd politiek correcte meningen.”

■ R7

Identiteitsontwikkeling en zelfreflectie

Identiteitsontwikkeling kan gezien worden als het proces waarbij mensen zichzelf beter leren kennen. Jezelf beter leren kennen gaat dan onder andere om wat je ergens van vindt en je mening ergens over vormen. Juist in de pubertijd gebeurt er veel, waardoor het idee van wie je bent nog heel erg aan het wankelen gebracht kan worden, je ontwikkelt dit in je middelbareschooltijd. Je identiteit ligt nog niet vast, je hebt hier zelf invloed op, maar je wordt hierin ook vaak beïnvloed. Deze beïnvloeding gebeurt onder andere door er als leraar in de les aandacht aan te besteden. Op school 8 gebeurt dit door de leerlingen een waardenlogboek in te laten vullen. Maar leraar 6, die mediawijsheid lessen geeft, benadrukt hierbij ook de rol van sociale media en richt zich hierbij op het probleem dat jongeren enkel dingen zien die zij voorgeschoteld krijgen. Hierdoor zit je uiteindelijk alleen op pagina’s met gelijkgestemden, zonder dat je een tegengeluid hoort. Het is ontzettend belangrijk om leerlingen hierbij te ondersteunen en begeleiden.

“Leerlingen zelf te laten ontdekken wie ze zijn, waar ze goed in zijn, wat ze kunnen, welke karaktereigenschappen bij ze horen en ook te leren dat dat veranderlijk is. Dus dat identiteit niet vastligt maar dat je daar zelf invloed op hebt en dat dat beïnvloed wordt van alle kanten. Ja dat je daar je eigen draai aan kan geven en trots op jezelf kan zijn en blij met jezelf om zo zelfverzekerd de wereld in te gaan.”

■ R4

“Nu in deze tijd met die sociale media is dat heel moeilijk. Ik wil dat die kinderen voor zichzelf gaan nadenken maar ze worden zo gevoed, dat was natuurlijk vroeger ook al zo, ze worden zo gevoed door thuis en ze zitten zo vreselijk in die filterbubbel dat ze online alleen maar de dingen zien die ze... niet eens die ze willen zien maar waarvan social media vindt dat ze die moeten zien. (...) Als je dat niet begeleidt, is het heel moeilijk om die eigen identiteit in ieder geval op dat gebied te ontwikkelen dus je moet dat echt begeleiden. Dat moet je ook doen door te discussiëren, dat ze ook eens een tegengeluid horen en dan moet je maar hopen dat ze denken ‘he verrek zo kan het ook”

■ R6

Op sommige scholen wordt er veel aandacht besteed aan zelfreflectie, maar op andere scholen juist weer weinig. Aandacht besteden aan zelfreflectie gebeurt op verschillende manieren, van een reflectieopdracht koppelen aan een werkstuk, tot een portofolio opbouwen en een waardenlogboek invullen.

“Ik zeg het even uit mijn hoofd maar wel bij die waardenlogboek opdrachten daar zit dan in hoofdstuk 1 maak je iets en bij hoofdstuk 2 wordt gezegd ‘past dat nou bij wat je bij hoofdstuk 1 hebt aangegeven?’. In hoofdstuk 3 komt dan politieke voorkeuren uit de stemwijzer dan en welke past dan het beste bij jou overtuiging.”

■ R8

Burgerschapslessen

Er wordt op alle scholen invulling gegeven aan burgerschapslessen, maar dit gebeurt wel op een andere manier. Zo valt het soms onder een ander vak, zoals maatschappijleer of levensbeschouwing en is het op de ene school 4 echt een apart vak, persoonsvorming en socialisatie, waarbij de focus ligt op de persoon en persoonlijke ontwikkeling. Op de andere school komt er een nieuw plan voor burgerschap, maar deze is nog niet doorgevoerd. Het idee is dat er een

burgerschapsclub komt, waarbij er onderscheid wordt gemaakt tussen vijf vormen van burgerschap. Dit is bedacht omdat er meer aandacht besteed zou moeten worden aan burgerschap, een uurtje per week zou echt te weinig zijn.

“Er zijn vijf vormen van burgerschap die we dan onderscheiden. Die gaan we allemaal in kaart brengen bij welke activiteiten ze gebeuren. Het is ons doel dat docenten het zich zo eigen maken dat ze zeggen van ‘bij geschiedenis zijn ze bezig met de uitleg van staatsinrichting en dat ze zeggen oké we zijn nu bezig met democratisch burgerschap’ en dat ze bij Frans bezig zijn met hoe ziet de Franse cultuur eruit en dat je dan bezig bent met cultureel burgerschap. Dat is eigenlijk ons uiteindelijke doel en dat ze zo een heel pallet van verschillende aspecten van burgerschap meekrijgen in hun loopbaan.”

■ R8

Stigmatisering en wij-zij uitingen

Er is op de scholen, voor zover de leraren weten, geen sprake van stigmatisering of het is in ieder geval niet duidelijk te zien. Leerlingen voelen zich over het algemeen geaccepteerd, maar leraar 4 vraagt zich wel af of dit echt zo is en vindt dat leerlingen dat eigenlijk zelf zouden moeten aangeven.

“In de hele school is nog nooit een leerling uit de kast gekomen bijvoorbeeld. Dat zegt natuurlijk wel iets over indirecte acceptatie die er dan toch nog niet helemaal is of misschien omdat hij het van thuis niet durft. Ik vind dat altijd wel opvallend, een school met 1300 leerlingen en we hebben nog nooit een homoseksuele leerling gehad. Dat zegt wel iets over dat niet alles wordt accepteert, toch wel indirect.”

■ R4

Wij-zij uitingen worden weleens gedaan, maar eigenlijk nooit over controversiële onderwerpen. Als er wij-zij uitingen gedaan worden is dat voornamelijk gericht op de woonplaats. Alleen op de school van R4 komen er wel veel wij-zij uitingen voor, ook op basis van cultureel gebied.

"Ik denk dat de islamitische leerlingen dat gevoel nog wel veel sterker hebben dan alle leerlingen van andere culturen en achtergronden omdat die zich ook meer aangevallen voelen natuurlijk. Ik heb eigenlijk veel minder... ik zit even na te denken, ik heb eigenlijk nooit het gevoel dat het is 'wij Ghanezen' of 'wij Christenen'. Dat is er eigenlijk helemaal niet. Ik heb dan een les over verschillen en overeenkomsten tussen geloven en dan willen alle moslims heel graag vertellen hoe het zit bij hun geloof maar die christelijke leerlingen hebben niet eens dat ze met elkaar bezig zijn van 'hoe zit dat bij jou? Hoe zit dat bij mij?' en die hebben ook veel minder de neiging om daar eigenlijk iets over te vertellen. Dat heb je echt wel veel meer bij de islamitische leerlingen en ook de verhoudingen onderling daarin."

■ R4

Radicalisering en polarisatie

De leraren omschrijven radicalisering allemaal enigszins hetzelfde, maar in hun eigen woorden, waarbij het voornamelijk gaat om je eigen denkbeelden tot het uiterste tot uiting te brengen, waarbij je geen ruimte meer overlaat voor de denkbeelden van iemand anders. Op alle scholen maken de leraren zich weinig zorgen om radicalisering, er zijn volgens hen geen leerlingen die op dit moment op het punt van radicaliseren staan. Radicalisering kan niet helemaal voorkomen worden, maar de lessen die gegeven worden en de dingen bespreekbaar maken zorgt er wel voor dat radicalisering tot een minimum beperkt kan worden. De plek om het te signaleren is de school, maar ook de rol van de ouders moet niet onderschat worden. Maar leerlingen echt op andere

ideeën brengen, is heel erg lastig. Het is daarbij ook belangrijk dat leerlingen niet alleen komen te staan, ze hebben juist iemand nodig om mee te praten. Mensen die radicaliseren zouden te erg in hun eigen subgroep vertrokken zijn, een groep waarmee ze hierover in gesprek kunnen gaan, zou een deel van de oplossing kunnen zijn.

"Maar het is heel moeilijk hoor om een modus te vinden waarmee je echt tot iemand doordringt. Op het moment dat iemand in zijn kop heeft dat zwarte piet niet racistisch is of dat zwarte piet wel racistisch is, probeer zo iemand dan maar eens op andere gedachten te brengen. Dat is heel pittig."

■ R6

Radicalisering zou vooral een individueel probleem zijn en polarisatie vooral maatschappelijk, waarbij polarisatie voornamelijk gaat over bepaalde groepen die tegenover elkaar komen te staan. Er moet daarbij een onderscheid worden gemaakt tussen strijd en debat in het oplossen van maatschappelijke problemen.

"Kies je voor strijd of kies je voor debat? Op het moment dat mensen kiezen voor strijd, andere woorden zijn daarvoor extremisten, terroristen of radicalen. Op het moment dat je radicaal wordt dan wil je geweld gebruiken om je ideaal te verwezenlijken. Dat zou mijn opvatting zijn op het moment dat een leerling heel overtuigd en weloverwogen zegt dat een willekeurige minderheidsgroep het land uit moet omdat we die het leven zuur moeten maken door godsdienstvrijheid in te perken of andere vormen van vrijheid af te pakken, dat is een teken van radicalisering."

■ R8

Extreme uitspraken worden weleens gedaan, maar dit hoeft niet meteen gezien te worden als onderdeel van een radicaliseringsproces. Het is vaak een beetje grenzen opzoeken door de leerlingen. Bij zulke uitspraken is het belangrijk om juist om toelichting te vragen en het gesprek met de leerling aan te gaan.

"Kijk een extreem geluid waarbij iemand aanroept tot geweld en dan vraag ik eerst om toelichting en dat iemand gaat kijken van nou ja 'ben ik bewust van wat ik zelf zeg?' en dat we dan daarna een gesprekje erover hebben. Maar dat ga ik niet en plein public doen want dat heeft niet zo heel veel zin omdat je dan toch... als een leerling ga je natuurlijk niet je gelijk toegeven aan... of misschien niet je gelijk toegeven maar weet je dan ben je niet vatbaar voor wat de docent zegt en dan ga je alleen maar verder in je overtuiging staan."

■ R8

"Ik geef ook altijd aan van 'jullie zijn ook vrij om te denken wat je vind en dat kan allemaal maar binnen de wetten uiteraard en dat je wel open moet staan voor en weet hoe anderen denken en dan kan het best zijn dat je daarna nog steeds vindt dat de groep niet bij jou past of dat je hun zienswijze niet goed vindt maar op het moment dat je er niet meer met hen of überhaupt het gesprek wil aangaan dan vind ik dat het te ver gaat'. Want ik heb ook leerlingen die bij wijze van spreken wel heel duidelijk iets denken, ik kom even niet op een voorbeeld, maar die dan nog wel meedoen in de discussie."

■ R3

De sturende docent (R1, 2 & 5)

Introductie

R1 is een IC docent, wat inhoudt dat de docent onderwijskundige taken heeft naast haar normale lesgevende taken. Daarnaast is ze docent aardrijkskunde en Mens & Maatschappij, ook is ze nog mentor van een derde klas. R2 is een maatschappijleerdocent, mentor van havo 4 en 5, en heeft een training gedaan train de trainer: hoe herken je radicalisering? De school is in landelijk gebied. De meeste kinderen van de school van R1 en R2 zijn autochtoon en, zoals R2 zegt, wereldvreemd. Er zijn maar een paar allochtone leerlingen bij de docent op school. De kinderen wonen in een heel beschermde gemeenschap waardoor ze vaak niet de regio uitgaan terwijl ze dat willen. Ze durven dat nog niet en de ouders willen dat zelf ook nog niet. Het zijn echte boeren, en wat ze dan ook bindt is dat ze uit dezelfde streek komen. De mentaliteit die er heerst is 'doe maar normaal dan doe je al gek genoeg'. R5 is een maatschappijleer en een maatschappijkunde docent, daarnaast is ze mentor van een 3 kaderklas. Op de school zitten vooral autochtone leerlingen. De allochtone leerlingen die er zijn, zijn vooral moslim.

"Leerlingen zijn daar op een bepaalde manier... nou mag ik zeggen wereldvreemd op een bepaalde manier? Heel eigen. Wat er in de buitenwereld gebeurt dat raakt hen niet zo en al het andere dat afwijkt, is al heel gauw vreemd. Dus leerlingen zijn in de klas altijd behoorlijk expliciet. Het gebeurt regelmatig dat er dingen worden gezegd als 'zwartjoekel' en dat soort dingen in de klas. Dat geeft een heel raar beeld in eerste instantie."

■ R2

Pedagogisch klimaat

Het klimaat in de klas van docent 1 beschrijft ze als onveilig. Leerlingen zitten in die klas niet goed op hun plek en de dynamiek onderling is niet goed. Echter, docent 1 heeft veel tijd gestopt in die klas waardoor het nu een veilige klas is geworden. Docent 2 vindt het pedagogisch klimaat in kader 3 zorgelijk. De leerlingen laten zich moeilijk sturen. Het is geen veilig klimaat, er zitten in de klas twee leerlingen die het voor de rest verpesten, zodat zij niks meer durven te zeggen. Of zich zodanig gaan aanpassen dat ze er wel bij horen.

“Ik heb bovendien, en dat herken ik in al mijn klassen, van basis tot het vwo, hoe donkerder de huidskleur van de leerling, hoe groter de kans is dat ze pro zwarte piet zijn. Die ene donkere jongen in de klas is nog harder geneigd dan alle anderen te roepen dat zwarte piet een traditie is die moet blijven zoals die is, wie komt aan zwarte piet die komt aan hem.”

■ R2

Het pedagogisch klimaat van R5 is op zich wel op orde, maar dat kan ze eigenlijk maar moeilijk zeggen. In haar huidige klas is het klimaat niet veilig, leerlingen kunnen niet alles zeggen wat ze willen.

“Ik heb toevallig laatst, want wij bellen nu op deze manier elke week met onze mentorleerlingen, dat er een mentorleerling tegen mij zei van ‘in de klas waar ik vorig jaar in zat daar kon je meer zeggen zonder dat je gelijk daarvoor veroordeeld werd’ en nu had ze het gevoel dat anderen meteen een mening hadden over wat zij zei dus vanuit haar woorden... ja ‘veilig’ klinkt gelijk zo zwaar maar niet iedereen kan gewoon zijn mening geven zonder dat hij zich daarbij bezwaard voelt nee. Dat blijkt wel.”

■ R5

Wat overeenkomt bij R2 en R5 is dat de docenten het vooral moeilijk vinden om kinderen aan het praten te krijgen, de leerlingen uiten hun mening niet vaak en dit willen deze docenten dan ook stimuleren. Wat het klimaat ook onveilig maakt bij allebei de docenten is dat de leerlingen elkaar niet de ruimte geven om iets te zetten, ze kappen elkaar af. Vooral R5 legt de nadruk erop dat hij zoveel mensen wil horen.

Aanvullende activiteiten

De scholen van R2 en R5 doen sporadisch aan activiteiten die leerlingen in aanraking brengen met nieuwe onderwerpen of culturen en dan soms met betrekking tot identiteitsontwikkeling. Dit uit zich vooral in toneelstukken of ontbijt met eten van allemaal verschillende culturen. Maar allebei de scholen willen dit niet te veel de verschillen tussen de leerlingen benadrukken omdat het ‘streek’ mensen zijn. De school van docent R1 biedt daarentegen wel verschillende activiteiten aan die leerlingen in aanraking brengen met nieuwe onderwerpen en culturen. Zo worden er gastsprekers uitgenodigd, denk hierbij aan vluchtelingen en een imam.

SES/verschillen & overeenkomsten

Bij alle drie de scholen is de sociaaleconomische status van de leerlingen en hun ouders heel erg scheef verdeeld. De statushouders hebben een lage sociaaleconomische status en de meeste autochtone leerlingen hebben wel een goede sociaaleconomische status. Daarom ontstaan er verschillen tussen de leerlingen. Sommige ouders hebben gewoon de middelen niet om hun kinderen de ondersteuning te bieden die ze nodig hebben. Op de scholen van R2 en R5 zijn best veel conflicten, er zijn vooral conflicten tegen allochtone leerlingen. Dit is absoluut niet het geval op school 1. Bij school 1 zitten de verschillen vooral in het karakter van de leerlingen, de meeste leerlingen zijn extravert, maar er zijn er ook een paar introvert. De grootste verschillen tussen de leerlingen van de school van docent 2 is links en rechts, kansrijk en kansarm, leerlingen die

wel en leerlingen die niet drinken. Op de school van docent 5 zijn de grootste verschillen tussen de leerlingen de afkomst, de inzet die zij leveren voor hun schoolwerk, de zelfreflectie en kledingstijl. Wat de kinderen bindt op alle drie de scholen is het collectieve lobsbesef, onzekerheid over zichzelf en het feit dat ze het allemaal graag goed willen doen.

“Collectief lobsbesef of zo? Ja lastig... wat bindt ze? Het zijn dus allemaal losse groepjes in mijn klas. Niet dat die een hekel aan elkaar hebben of zo maar... ja dat vind ik een hele moeilijke vraag. Ik denk toch dat dat wat hen bindt, is dat ze gewoon dingen moeten doen voor school en in deze tijd natuurlijk de coronasituatie maar dat is natuurlijk een omstandigheid. Wat ze bindt... ja onzekerheid.”

■ R5

Acceptatie

Op de scholen van R2 & R5 wordt niet iedereen geaccepteerd en niet iedereen kan zeggen wat hij of zij vindt. Op de school van R2 uit dit zich in leerlingen die wel de stad in willen en dus het dorp uit, zij worden een beetje raar aangekeken en vallen daardoor een beetje uit de boot. Bij R5 zijn er wel leerlingen die buiten de boot vallen omdat ze bijvoorbeeld wel hard werken, of omdat ze homoseksueel zijn. Deze leerlingen voelen zich vaak niet geaccepteerd door de rest van de klas. Bij R1 op school voelt iedereen zich geaccepteerd en voelen ze zich vrij om te zeggen wat ze willen.

“Sommige leerlingen zijn zich heel erg bewust van die dwingendheid van het beperkte boerse karakter van [streek] en die zeggen ook van ‘ja ik ben eraan toe, laat mij alsjeblieft de grote stad in gaan zodat ik mezelf eindelijk kan ontdekken.”

■ R2

Zelfreflectie

Bij R1 op school wordt er op verschillende manieren aandacht gegeven aan zelfreflectie. Leerlingen krijgen namelijk geen cijfers, maar feedback. Leerlingen moeten die feedback verwerken in een leerplangesprek dat ze zelf voeren. De leerling staat dus centraal.

R2 moedigt zelfreflectie heel erg aan. Hij moedigt alleen aan op het studiegedrag en minder op de eigenheid van de leerling. Dus als er een portfolio is gemaakt moet er worden gekeken, wat ging er goed, wat kan er beter. Docent 5 heeft hier meer moeite mee om dit in de groep zelf te doen. De docent doet dit liever 1 op 1.

Wat bij deze groep docenten heel erg naar voren komt is dat ze de leerlingen niet te veel voor het blok willen zetten omdat ze allebei rekening houden met het feit dat de leerlingen gevoelig zijn voor wat anderen van ze vinden.

“Ja ik zou dat dus nooit in een groep doen want ik ga echt niet... op het moment dat ik aan één persoon ga vragen van ‘waar heb je moeite mee?’ of ‘wat kan je beter doen?’ en dat moet in een klas waar alle anderen bij zijn dan gaan ze iets sociaal wenselijks zeggen waarschijnlijk.”

■ R5

Identiteitsvorming

R1 beschrijft identiteitsvorming niet specifiek maar besteed er wel aandacht aan tijdens de lessen Mens & Maatschappij. Daarnaast wordt op school het vak wereldburgerschap gegeven, waarbij identiteitsvorming aan bod komt.

R2 vindt alles gekoppeld aan identiteitsvorming. Identiteitsontwikkeling ziet hij als het 'beseffen dat je uniek bent en op welke wijze ben je uniek'. Hij vindt ook dat sommige leerlingen het nodig hebben door de lokale opvoeding die het ontbreekt aan identiteitsvorming.

"Sommigen zeggen 'ja ik ben voor Geert Wilders' 'Waarom?' 'Dat is de enige politicus die ik ken'. Dan probeer je ze uit te leggen dat er andere politici zijn en probeer je ze uit te leggen dat er verschillen zijn tussen wat Geert Wilders vindt en Jesse Klaver."

■ R2

Volgens R5 bestaat identiteitsontwikkeling uit burgerschapsvorming, waar je een democratische grondhouding hebt en dat je inziet dat andere mensen ook een mening mogen hebben en dat dat prima is. Daarnaast bestaat identiteitsvorming volgens de docent uit sociale vaardigheden, meer sociaal-emotioneel.

Diversiteit

De school van R1 is niet per se een hele diverse school, er zijn weinig migranten op die school, de leerlingen zijn vooral wit. Waar de school wel in uitblinkt is dat alle leerlingen leren over diversiteit, er zijn namelijk nog wel jongeren op school met verschillende culturen.

De school van R2 is een hele brede school van vmbo tot vwo, en ze staan ook allemaal met elkaar in verbinding. Dat is ook gelijk weer het probleem want het laat heel weinig ruimte om anders te zijn. Bij R5 komt niet per se naar

voren dat het een diverse school is, maar er wordt wel aandacht besteed aan diversiteit in de lessen. Allebei de docenten besteden erg veel aandacht aan de pluriforme samenleving. R2 en R5 vinden het allebei niet prettig om hun eigen mening te delen met de leerlingen.

Taboe

Alle docenten bespreken alles wat aangedragen wordt. Ze beginnen er niet vaak uit zichzelf over, want het moet wel ergens op aansluiten. Het moet aansluiten op de behoefte die er leeft in de klas of de situatie die er dan op dat moment is. Wat wel opvalt is dat alle docenten beginnen over homoseksualiteit, dat ze dat graag bespreken. Dat er veel ruimte is op hun school om daar over te praten. R1 bespreekt liever de zwartepietendiscussie niet aangezien de meningen in de klas zo verdeeld zijn daarover. R2 bespreekt transseksualiteit liever niet en docent 5 juist weer wel. Alle twee de docenten vinden het ook niet een onderdeel van hun lesstof, maar eerder iets voor mentor-les. Ze zien het allebei als iets wat zij eigenlijk niet zouden moeten bespreken.

"Kijk waar ik me wel heel erg aan erger is dat heel makkelijk het woord 'homo' wordt gebruikt bij schelden. Dat hoor je zo vaak bij ons op school en daar confronteer ik ze dan mee en daar hebben we dan wel een klassengesprek over ja. Dan gaan we een gesprek voeren van 'is het wel normaal om dat te gaan roepen?' of 'kwets je daar niemand mee?'. Dat soort zaken, dat soort gesprekken zou ik wel willen koppelen aan identiteitsontwikkeling. Ja zeker maar ik zou niet willen zeggen dat het echt een formeel ingepland onderdeel of curriculumonderdeel is. Het gebeurt meer [niet verstaanbaar] zeg maar."

■ R5

Wij/zij

Bij R1 is er een jongen in haar klas die wij/zij-uitingen doet. Hij kan zich negatief uitlaten over de 'buitenlanders'. R1 gaat er hiermee om door gesprekken met hem te voeren en met zijn ouders erbij. Bij R2 zijn de wij/zij-uitingen voornamelijk op niveau. Alle niveaus hebben contact met elkaar, wat ook zorgt voor onbegrip bij de leerlingen.

"Ze gaan heel vriendschappelijk om met elkaar in de klas maar als het gaat om identiteitsontwikkeling dan heb ik bij de havisten al heel erg het gevoel dat ze vinden dat ze dom zijn. Want die van het vwo en dat is niet zo zeer wij en zij maar meer zoiets van 'jullie de docenten vinden hun veel slimmer'. Dat gevoel. Dat heeft kader, dat gaat door merg en been als ze weten dat ik vwo lesgeef of havo 'oh nou dan vindt u het vast vreselijk om ons les te geven want wij zijn zo dom."

■ R2

R5 zegt dat er zeker wij/zij-uitingen zijn door leerlingen tegen andere leerlingen. Voornamelijk met de zwarte pietendiscussie. Iedereen vuurt dan zijn eigen mening af op iedereen wat vaak zorgt voor een discussie. Daardoor durven sommige leerlingen hun meningen niet meer te geven wat weer leidt tot die onveilige situatie in de klas. De leerlingen die dan zwarte piet willen afschaffen is dan de 'zij' en de leerlingen die zwarte piet willen houden zijn de 'wij'.

"Dan lijkt het alsof iedereen in zijn eigen schuttersputje zit en zijn mening afvuurt op de ander, zo is het dan een beetje. Niet dat iedereen heel verhit zit te discussiëren dan maar ze zijn gewoon bang... kijk het lijkt moeilijk om, waar we het eerder over hadden van voelen ze zich veilig. Kijk ik weet dat sommige

leerlingen, dan spreken ze mij op de gang aan of hebben we een gesprekje een op een buiten de les om over die zwarte pietendiscussie en dan weet ik dat ze daar een sterke mening over hebben en in de les zeggen ze niks."

■ R5

Uitingen van superioriteit

Deze docenten geven aan dat ze niet zo zeer te maken hebben met uitingen van superioriteit. Wat wel speelt is dat de leerlingen steeds meer in hun eigen waarheid geloven. Dit komt bij docent 5 naar voren doordat de leerlingen wel voor zwarte piet zijn en hun eigen mening dominant vinden tegenover die van iemand anders.

"Dus als er al een uiting is van superioriteit dan is het naar mij. Als ik uitleg dat de grondwet bepaalt wie Nederlander is en wie niet dan zeggen zij 'dat is uw mening, dat mag u vinden maar ik vind een Nederlander iemand die wit is, spuitjes eet en niet zo'n probleem maakt van zo'n Efteling festival attractie ding. Dat is voor mij een Nederlander en ieder ander met een kleur en die daar wel een probleem mee heeft, dat is een buitenlander'. Ja ik heb daar wel moeite mee."

■ R2

"Waar het bijvoorbeeld ook terugkomt, echt zo'n typisch cliché ding waar het ook vaak over gaat is dat Nederlandse rechters soft zouden straffen. Dat de straffen niet zwaar genoeg zijn. Al die leerlingen of de meesten vinden 'ja dat is allemaal heel soft' en dit en dat. Een deel is daar dan vrij dominant in."

■ Docent 5

Radicalisering en stigmatisering

Volgens R1 is radicalisering het denken in extremen, het wij/zij denken in plaats van 'wij als klas'. Wanneer een leerling uitspraken zou doen dat hij snapt dat er een aanslag is gepleegd, dan vindt R1 dat radicaal gedrag. Echter, R1 heeft nog nooit meegemaakt dat er radicale uitspraken in de klas zijn geweest.

Volgens R2 is radicalisering het met geweld willen bereiken van je idealen en dat kan linksom of rechtsom. R2 vindt het al zorgelijk wanneer je niet meer ontvankelijk bent voor elkaars mening. Hij weet niet zo goed hoe hij ermee om moet gaan want hij is ook bang de leerling af te wijzen voor radicalisering heb je een voedingsbodemp nodig, die plaatsvindt in afwijzing en erbij horen. Extreme opmerkingen vinden volgens R2 plaats in de klas maar die vinden plaats tegen de docent en niet tegen de leerlingen. De docent stopt dit door te zeggen dat ze niet verder kunnen op deze manier en dan gewoon verder gaan met de les.

R5 ziet radicalisering als iets wat onderverdeeld kan worden in twee onderdelen. Iets totalitairs in de zin van een mening of opvatting is toegestaan en de andere niet, en die opvatting of mening is tegelijkertijd afwijkend ten opzichte van de mening van andere mensen. Wat opvalt is dat alle drie de docenten zeggen dat een jongere zal radicaliseren door het gebrek aan kansen. Een jongere moet perspectief hebben op een leuke baan en moet vrienden om zich heen hebben.

"Kijk radicalisme heeft misschien ook helemaal niet zo veel met inhoud te maken bij deze doelgroep althans. Het gaat ook vooral om het zoeken naar bevestiging en dan denk ik bijvoorbeeld aan die verhalen van mensen die zich aansluiten bij IS omdat ze niet slagen in de samenleving zoals wij die kennen

zodat ze toch ergens iemand kunnen zijn. Dan gaat het denk ik ook helemaal niet om de keuze voor IS omdat IS ze daadwerkelijk ideologisch nastreven maar gewoon dat ze erbij kunnen horen."

■ R5

In de klas van R5 zijn er wel een paar incidenten geweest van radicale uitspraken.

"Toen hadden we het over pluriforme samenleving een powerpoint en toen zag je zeg maar een afgeladen boot met vluchtelingen op de Middellandse Zee en zo'n voettocht door Europa met enorm veel vluchtelingen en toen zei iemand 'gewoon afschieten' zij die persoon. Ik dus eruit gestuurd en een opstel laten schrijven om zijn mening te nuanceren en toen zei hij op een gegeven moment ook bij het verlaten van de klas 'ja want beesten schieten we toch ook af."

■ R5

Bij R2 en R5 vindt er stigmatisering plaats binnen de school. Docent 2 verteld dat sommige leerlingen te weinig lucht krijgen om hun eigen identiteit te zoeken. Dit kan ook weer liggen aan het boerse karakter. Bij docent 5 is er ongetwijfeld sprake van stigmatisering op school. Iedereen doet dat in meer of mindere mate, maar er is geen enkel incident geweest op zijn school. Ook wanneer hij het erover heeft met zijn klas is dat lastig omdat er bepaalde onderwerpen zijn die gewoon moeilijk te bespreken zijn. De docent zou graag willen dat dat meer bespreekbaar is.

"Stigmatiseren doen we allemaal denk ik, in meer of mindere mate. Ja ik denk dat deze leerlingen ook versterkt door elkaar in hun eigen groepje wel de neiging hebben om mensen in hokjes te duwen ja. Vooral als het anders is dan zichzelf."

■ R5

R2 en R5 zijn heel duidelijk met hun mening over hoe radicalisering aangepakt moet worden. R2 vindt dat de drive voorkomen moet worden en dat de docent altijd aandacht aan een leerling moet besteden. En dan vooral naar de rol die afwijzing speelt in het leven van een leerling. R2 vindt dus dat de docenten zelf iets moeten doen, R5 vindt dat niet. De school en de docenten hebben het eigenlijk al te druk en er moet een soort zorgteam worden opgezet. De docent denkt niet dat door middel van het klassikaal bespreken van radicalisering het sommige leerlingen tegenhoudt. Dit is vooral voor het moment dat iemand echt geradicaliseerd is. Dan denkt de docent dat de school als instituut hier niet de gewezen instantie voor is. Bij R1 vindt er geen stigmatisering plaats op school. Ze heeft de indruk dat de leerlingen zich geaccepteerd voelen. Leerlingen reageren respectvol op elkaar.

c. Wat kunnen docenten doen?

In dit deel van het onderzoek gaan we in op de vraag wat docenten kunnen doen om radicalisering tegen te gaan. Eerst wordt de definitie die docenten hanteren van radicalisering toegelicht. Vervolgens wordt ingegaan op verklaringen die docenten aandragen voor radicaliseringsprocessen van jongeren en hoe dit naar hun mening het beste voorkomen kan worden. In paragraaf drie zal de rol van docenten worden uiteengezet. Er zal kort worden ingegaan op de visie van docenten over hun rol bij het voorkomen van radicalisering onder jongeren. Daaropvolgend zal worden besproken hoe de drie preventietaken die aan docenten zijn opgelegd door de overheid in de praktijk worden uitgevoerd. Tot slot wordt stil gestaan bij de ervaring van docenten met radicale en extreme uitspraken in de klas en hoe zij daarmee omgaan.

Wat is radicalisering?

In de gesprekken met de docenten hebben we uitgebreid stil gestaan bij de vraag wat de rol van docenten zou kunnen zijn in het radicaliseringsproces. Tijdens de interviews is daarom uiteraard aan docenten gevraagd wat zij onder radicalisering verstaan. Het merendeel gaf aan dat zij radicalisering definiëren als het proces waarbij een individu steeds extremer wordt in zijn of haar opvattingen en/of niet meer openstaat voor andere opvattingen. Docent zes verwoordde dit als volgt.

“Jouw denkbeelden tot het uiterste brengen en daarbij geen ruimte laten voor de denkbeelden van iemand anders.”

■ R6

Enkele docenten stelden dat de bereidheid tot het opleggen van eigen denkbeelden aan andere personen in de samenleving behoort tot de definitie van radicalisering. Slechts twee docenten betrokken geweldgebruik in hun definitie van radicalisering. Zij gaven aan dat een individu radicaliseert wanneer men bereid is om geweld te gebruiken ter verwezenlijking van zijn of haar idealen of wanneer men dit goedkeurt. Daarnaast noemden zij het element religie in hun begripsbepaling van radicalisering. Wanneer docenten werd gevraagd wat zij verstonen onder radicale uitingen, gaven vrijwel alle docenten voorbeelden van islamitisch- of rechts-extremistische uitspraken. Islamitische uitspraken betroffen positieve reacties op een islamitische aanslag of groepen in de samenleving afwijzen op basis van de Koran. Rechtsextremistische uitingen waren vooral gericht op mensen met een migratieachtergrond. Docent twee noemde als enige links-extremisme als een vorm van radicalisering.

“We moeten als docenten onszelf veel meer bewust zijn van wat de rol is van afwijzing in dat proces naar radicalisering toe [...] Dat geldt niet alleen voor vluchtelingen, dat geldt ook voor de links-extremisten maar ook Hollandse kaaskoppen die denken dat ze duurzaam de wereld kunnen organiseren door het met geweld af te dwingen.”

■ R2

We vroegen hen ook hoe polarisatie zich hiermee verhoudt. De meesten zagen polarisatie als het toenemen van verdeeldheid in de samenleving waarbij groepen steeds meer tegenover elkaar komen te staan. Een aantal docenten gaven echter een definitie van polarisatie die sterk overeenkwam met hun definitie van radicalisering, waarbij in beide definities werd gesproken over 'wij-zij' denken en/of het afnemen van de bereidheid om naar de zienswijzen van anderen te luisteren. Deze docenten is vervolgens gevraagd waarin radicalisering volgens hen verschilt van polarisatie.

R: "Onder radicalisering versta ik denk ik dat je zo ver doorgaat in je eigen opvattingen dat je niet meer daarbuiten kan treden, niet meer kan zien dat iets anders is en daar heel radicaal, heel sterk in bent... extreem en ook inderdaad dat het allemaal fout is en dat van jou goed. Polarisation is dat je geen contact meer met elkaar hebt en dat je ineens niet naar elkaar wilt luisteren en kan luisteren."

I: "Wat is dan volgens jou het grootste verschil want het klinkt nu best wel voor mij alsof je twee keer dezelfde dingen beschrijft?"

R: "Polarisation is denk ik voor mij gewoon een maatschappelijk probleem en radicalisering is meer individueel."

■ R4

Er is bewust voor gekozen om docenten naar hun definitie van radicalisering te vragen. Het beeld dat docenten hebben van radicalisering kan namelijk van invloed zijn op de wijze waarop zij het fenomeen signaleren en hoe zij denken dat radicalisering het beste te voorkomen is. Als docenten bijvoorbeeld links extremisme niet zien als een vorm van radicalisering, kan het zijn dat ze er ook geen rekening mee houden bij hun preventie- en signaleringstaak.

Hoe ontstaat radicalisering?

Docenten boden verschillende verklaringen voor het radicaliseren van jongeren. De verklaring die het vaakst werd genoemd, is de drang naar acceptatie. Acht van de twaalf docenten zagen dit als een reden waarom jongeren radicaliseren. Drie docenten die lesgeven aan praktijk- en vmbo niveau zeiden dat deze drang naar acceptatie volgens hen te maken heeft met een gevoel van minderwaardigheid dat heerst onder hun leerlingen. Leerlingen zouden zich bewust zijn van het feit dat ze minder goed kunnen leren en minder kansen hebben op de arbeidsmarkt. Dit zou er volgens docenten voor zorgen dat deze groep jongeren een sterke drang heeft om bij een groep te horen waardoor ze zich beter over zichzelf voelen. Ook docenten die lesgeven aan havo en vwo niveau zien de drang naar acceptatie en het 'erbij willen horen' (als onderdeel van identiteit) als een verklaring voor radicalisering. Volgens hen had dit te maken met het feit dat adolescenten vaak onzeker zijn en behoefte hebben aan steun. Wanneer zij deze steun niet vinden bij conventionele groepen in de samenleving, bestaat de kans dat ze opzoek gaan naar radicale groeperingen die hen wel accepteren.

Ik denk dat het echt met bevestiging te maken heeft en dat daarvoor wel ervaringen van teleurstelling zijn geweest. Dat mensen die bij groepen horen met 'normale' opvattingen, dat die hen niet hebben geaccepteerd of afgewezen hebben en dus gaan ze hun heil bij andere groepen zoeken."

■ R5

Verder werd een achterstandspositie vaak aangedragen als oorzaak van radicaliseringsprocessen. Volgens de geïnterviewde docenten kunnen jongeren terecht komen in een achterstandspositie vanwege een vervelende thuissituatie, etnische profilering en een gebrek aan kennis, vaardigheden of welvaart. Deze achterstandspositie kan resulteren in een gebrek aan kansen in de maatschappij. Vijf docenten tilden deze verklaring een stap verder en zeiden dat jongeren ontevreden of boos kunnen worden over hun situatie omdat ze zien dat anderen het beter hebben en vanuit die negatieve emoties radicaliseren.

“Ik denk dat radicalisering vanuit ontevredenheid gebeurt, boosheid over kansen die jij wellicht niet krijgt en anderen wel.”

■ R1

Factoren die samenhangen met persoonlijke identiteitsontwikkeling werden door vijf docenten genoemd als oorzaak van radicalisering. Zij waren van mening dat jongeren in de adolescentie op zoek zijn naar hun eigen identiteit en daarom grenzen opzoeken om zichzelf te leren kennen. De leeftijdsgroep waaraan de respondenten lesgeven hebben de neiging om zich af te zetten tegen hun omgeving en de maatschappij en willen graag stoer overkomen op hun leeftijdgenoten. Dit zou volgens de geïnterviewde docenten kunnen resulteren in extreme of radicale uitingen. Enkele docenten dachten dat radicalisering veroorzaakt wordt door ervaringen van afwijzing. Als een individu meerdere keren wordt afgewezen voor bijvoorbeeld een stage of een baan, zou diegene het gevoel kunnen krijgen dat hij of zij niet slaagt in de samenleving en daarom opzoek gaan naar nieuwe radicale doelen. Andere respondenten dachten dat adolescenten risico lopen om te radicaliseren als ze een geïsoleerd bestaan leiden binnen hun eigen subgroep, bijvoorbeeld familie of vrienden, waardoor ze een bepaald denkbeeld idealiseren en andere denkbeelden niet meekrijgen. Een docent droeg hierbij het consumeren van nepnieuws aan als risicofactor. Tot slot zagen twee docenten selffulfilling prophecy als oorzaak van radicaliseringsprocessen. Wanneer groepen jongeren over een kam worden

geschoren en steeds worden weggezet als ‘de fouten’, zouden ze zich hiernaar gaan gedragen.

Aan de respondenten is tevens gevraagd hoe zij dachten dat radicalisering onder jongeren het beste voorkomen kan worden. Een meerderheid dacht dat radicalisering in het onderwijs het beste voorkomen kan worden door de dialoog aan te blijven gaan met leerlingen. De meeste respondenten waren het erover eens dat leerlingen zich gehoord moeten voelen op school en dat men als docent hun opvattingen niet moet afwijzen maar juist moet doorvragen en erover blijven spreken. Ook het trekken van grenzen en een beroep doen op de verantwoordelijkheid van de leerling zelf om over grensovertredingen te reflecteren kwamen daarbij aan bod.

Naast de dialoog aangaan, dachten docenten radicalisering ook te kunnen voorkomen door leerlingen aandacht en complimenten te geven. Hierdoor zouden ze een positiever zelfbeeld en meer zelfvertrouwen krijgen, waardoor ze minder geneigd zouden zijn om dit te zoeken bij radicale groeperingen. Verscheidene respondenten waren van mening dat jongeren minder snel zouden radicaliseren als ze regelmatig in aanraking komen met personen die andere achtergronden en opvattingen hebben dan zichzelf. Scholen zouden hieraan bij kunnen dragen door leerlingen regelmatig opvattingen te laten uitwisselen met anderen waardoor ze anders gaan denken en uit hun eigen ‘bubbel’ komen.

“Ik vind uitwisseling juist heel erg goed. Dat kan van alles zijn, dat kan door sport, via culturele zaken, dat kan door samen een filmpje te maken of iets actiefs te doen. Je wilt eigenlijk dat ze op een informele ongedwongen manier naar elkaar toe komen en zich vermengen daarmee.”

■ R3

Rol van docenten

Volgens het Ministerie van Veiligheid en Justitie ligt de verantwoordelijkheid van het onderwijs en docenten in het aanbieden van burgerschapsonderwijs, het signaleren van radicaliseringsprocessen en het samenwerken met andere instanties om radicalisering onder adolescenten te voorkomen. Maar op welke wijze en in hoeverre worden deze drie taken in de praktijk uitgevoerd? Uit de interviews kwam naar voren dat de meeste docenten te maken hebben gehad met radicale of extreme uitingen van leerlingen. Daarom gaan we hier in op de manier waarop docenten hiermee omgaan.

De meeste docenten vonden dat scholen en docenten verantwoordelijkheid dragen voor de preventie van radicalisering onder adolescenten. Dit komt volgens hen tot uiting in de pedagogische- en signaleringstaak die het onderwijs heeft. Toch zien zij de preventietaak als een gezamenlijke verantwoordelijkheid die, naast het onderwijs, door verschillende partijen gedragen wordt zoals de gemeente, jongerenwerk, politie en sportverenigingen. De docenten die we spraken hadden verschillende opvattingen over de rol van ouders bij de preventie van radicalisering onder jongeren. Een deel van de docenten vond dat ouders een wezenlijke rol hebben omdat ze invloed kunnen uitoefenen op hun kind en dat het daarom belangrijk is dat er goed gecommuniceerd wordt tussen school en ouders. Andere docenten waren juist van mening dat ouders geen verantwoordelijkheid kunnen dragen wanneer ze dezelfde radicale denkbeelden hebben als hun kind of niet in staat zijn invloed uit te oefenen op hun kind. In tegenstelling tot de andere docenten, stelde één docent tijdens het interview dat de verantwoordelijkheid voor het aanpakken van radicalisering onder adolescenten volgens hem bij andere instanties ligt dan het onderwijs.

Hij vond dat het takenpakket van het onderwijs al groot genoeg was en dat andere partijen hier gekwalificeerder voor waren.

“Ik denk niet dat het klassikaal behandelen van thematiek op dat vlak die persoon er erg van weerhoudt om te radicaliseren. Het zou kunnen helpen maar er zijn veel sterkere socialisatoren dan docenten of school voor die groepen.”

■ R5

Burgerschap

Burgerschapsonderwijs komt op verschillende manieren tot uiting in het curriculum op de scholen waar de docenten werkzaam zijn. Het merendeel van de docenten gaf aan dat burgerschap op hun school voornamelijk wordt ondergebracht bij het vak maatschappijleer. Daarnaast komt burgerschap bij meerdere scholen terug bij levensbeschouwing, Mens en Maatschappij en mentorlessen. Verder komt het nog tot uiting in losse projecten en vakken als wereldburgerschap, maatschappijwetenschappen en godsdienst. Meerdere docenten gaven aan dat ze niet wisten hoe burgerschap officieel wordt vormgegeven op hun school.

“Ja er zijn genoeg plekken als je ernaar kijkt dat je kan zien van ‘daar is wel een uiting aan gegeven en daar’ maar ik weet niet hoe de beleidsstukken daarop zijn afgestemd.”

■ R7

De invulling van de burgerschapslessen is logischerwijs afhankelijk van de vakken waar burgerschap onder geschaard wordt. Bij maatschappijleer wordt vooral aandacht besteed aan politiek, diversiteit en sociale vaardigheden. De docenten maatschappijleer gaven aan dat er tijdens hun lessen wordt gediscussieerd over maatschappelijke thema's zoals politieke betrokkenheid, sociale conflicten en de invloed van (sociale) media. Hierbij sporen ze hun leerlingen

aan om naar elkaar te luisteren en respect te hebben voor elkaars mening. De meeste docenten besteden aandacht aan persoonlijke vaardigheden tijdens de mentorlessen. Een docent geschiedenis gaf aan dat hij in zijn les vorm geeft aan burgerschap door leerlingen bij te brengen hoe de samenleving zich in de loop der jaren heeft ontwikkeld en ze ervan bewust te maken dat het lesmateriaal vaak westers georiënteerd is. Docent vier gaf het vak Persoonsvorming en Socialisatie dat op haar school wordt aangeboden als aanvulling op maatschappijleer in het kader van burgerschap.

“Een heel groot onderdeel van het vak is ook ‘begrijp de maatschappij’, de maatschappij leren kennen. Daar zit eigenlijk in ‘hoe werkt de politiek?’, inderdaad ‘wat ga je doen als je gaat werken?’, ‘wat voor beroep wil je nou eigenlijk?’ en maatschappelijke thema’s die spelen [...] bij ons [vak] gaat het meer over ‘wat vind jij daar nou van en wat wordt jouw rol in de maatschappij en hoe verhoud jij je tot al die dingen?’”

■ R4

De mate waarin de docenten aandacht besteden aan diversiteit tijdens de burgerschapslessen verschilde sterk. De meerderheid van de respondenten stelde dat er aandacht wordt besteed aan diversiteit door les te geven over verschillende religies en culturen en stil te staan bij de feestdagen en culturele gebruiken die daarmee gepaard gaan. Een aantal docenten vermeldde dat er in de lessen niet bewust wordt ingegaan op diversiteit, alleen als bijvoorbeeld leerlingen hier zelf mee komen. Andere docenten gaven aan dat diversiteit terugkomt in het curriculum met thema’s die worden behandeld zoals de pluri-forme samenleving, inkomensongelijkheid en seksuele diversiteit. Eén docent geeft les op een multiculturele school waar het overgrote deel van de leerlingen een migratieachtergrond heeft. Hier wordt veel aandacht besteed aan diversiteit door leerlingen te doceren over de verschillen tussen de Nederlandse cultuur en hun eigen culturen en hoe ze daarmee om kunnen gaan. Er wordt namelijk onderscheid gemaakt tussen de schoolcultuur, thuiscultuur en straatcultuur. Leerlingen wordt geleerd welke omgangsregels in welke situaties

worden verwacht en hoe ze tussen die culturen kunnen switchen. Ook wordt er aandacht besteed aan verschillen binnen deze culturen. Op deze school worden dus de achtergronden van leerlingen betrokken in het lesprogramma.

“Het lesprogramma is daar ook echt wel op geschreven. Je zou het niet kunnen kopiëren naar een witte school zeg maar of een school met alleen maar Marokkanen of een school met alleen maar Surinamers. Dat zou niet werken want je gebruikt juist dat de ene leerling dit zegt en de andere leerling dat zegt en dat zorgt voor de ontwikkeling van de hele groep.”

■ R4

Aan andere docenten is ook gevraagd in welke mate de homo- of heterogeniteit van de leerlingenpopulatie van invloed is op de mate waarin er tijdens de les aandacht wordt besteed aan diversiteit. Een aantal docenten betreft net als bovenstaande respondent de achtergrond van de leerlingen in de les. Enkele respondenten vertelden dat ze in de klas aandacht besteden aan bijvoorbeeld de Ramadan omdat er islamitische leerlingen in de klas zitten. Een andere docent gaf aan dat de discussie tijdens de les over culturen en religies wordt verrijkt doordat leerlingen met verschillende achtergronden hun input geven. Twee docenten zeiden dat de achtergrond van leerlingen alleen wordt betrokken bij de les als de leerlingen hier zelf iets over kwijt willen. De overige respondenten wilden de achtergronden van leerlingen bewust niet betrekken bij de les, omdat dit voor spanningen zou kunnen zorgen of omdat ze leerlingen niet ongemakkelijk willen laten voelen.

“Ik ga niet met een leerling in de klas, zonder dat ik het met de leerling vooraf besproken heb, vragen ‘ben jij wel eens gediscrimineerd?’ Dat vind ik niet kunnen. Bij sommige onderwerpen betrek ik leerlingen er veel meer bij maar op onderwerpen die veilig zijn.”

■ R8

Om deze reden kozen sommige docenten ervoor om objectief aandacht te besteden aan diversiteit zonder een koppeling te maken naar micro niveau door leerlingen te vragen naar hun mening. Tot slot is tijdens de interviews gevraagd in hoeverre maatschappelijke discussies en incidenten worden besproken tijdens de burgerschapslessen. Een aantal docenten doet dit consequent en betreft de actualiteit regelmatig in hun lessen, terwijl andere docenten dit alleen doen als leerlingen het zelf aandragen. Een veelbesproken thema op dit gebied was de zwartepietendiscussie. Een paar docenten vonden dit een lastig onderwerp om te bespreken met de klas vanwege een aantal redenen. Sommige docenten gaven aan dat leerlingen hun mening hierover niet durven te uiten in de klas omdat het een gevoelig onderwerp is en dat er daardoor geen goede discussie op gang komt. Anderen vonden het lastig om de zwartepietendiscussie te bespreken met leerlingen omdat ze niet willen dat hun eigen mening hierover duidelijk wordt. De leerlingen zouden zich dan mogelijk tegen de docent kunnen afzetten. Een andere reden om de zwartepietendiscussie niet te behandelen was omdat de discussie erg verhard is en voor spanningen zou kunnen zorgen.

“Er is wel ruimte voor maar omdat ik zo mijn best heb gedaan om die klas in harmonie te krijgen, kies ik ervoor om niet weer het conflict op te zoeken omdat ik weet dat er een aantal kinderen zijn met hele uiteenlopende meningen en dat het fel kan worden. Dus soms kies ik ervoor, omdat het nu eindelijk veilig is, om bepaalde onderwerpen dan maar even niet te behandelen.”

■ R1

Drie docenten spelen hierop in doormiddel van rollenspellen; leerlingen worden aangewezen als voor- of tegenstander van zwarte piet en moeten hun standpunt beargumenteren. Hierdoor trachten de docenten om beide kanten van de discussie te belichten en begrip voor beide kanten te ontwikkelen.

Signaleringsfunctie

De tweede taak van docenten bij het voorkomen van radicalisering is het signaleren van mogelijke radicaliseringsprocessen van leerlingen. Aan de respondenten is gevraagd wat zij zien als potentiële signalen van radicalisering. De meeste docenten dachten dat radicaliseringsprocessen het beste te signaleren zijn op basis van uitspraken. Er is hen gevraagd wat ze onder radicale uitspraken verstonden en of ze dit wel eens hadden meegemaakt in de klas. De meerderheid van de docenten gaf aan dat ze wel eens een radicale of extreme uitspraak hadden meegemaakt. Dit betrof buitenlanderonvriendelijke extreemrechtse uitspraken zoals ‘al die buitenlanders moeten weg’ maar ook extremere uitspraken zoals ‘gewoon afschieten, beesten schiet je toch ook af’. Verder waren er een aantal docenten die leerlingen in de klas hebben die andere groepen in de samenleving in meer of mindere mate afwijzen op basis van hun geloofsovertuiging. Docenten gaven wel aan dat het niet om eenmalige uitspraken moet gaan om van een mogelijk signaal tot radicalisering te spreken maar structurele uitspraken.

“Een radicaliseringsproces is volgens mij waarbij je extreem aan het worden bent en iemand kan wel eens een keer extreme uitspraken doen maar dan zou ik het niet meteen zien als onderdeel van een radicaliseringsproces.”

■ R8

Als een leerling begint te juichen wanneer ergens een aanslag is gepleegd of als een leerling een conflict krijgt met andere gelovige leerlingen, zag een aantal docenten ook als een signaal van radicalisering. Drie leerkrachten droegen uiterlijke kenmerken aan als signaal voor radicalisering. Onder uiterlijke kenmerken verstonden zij het laten staan van een baard of het dragen van traditionele islamitische kledij, waaruit blijkt dat het signaal van uiterlijke kenmerken specifiek is gericht op islamitische radicalisering. Twee docenten zagen het ontstaan van plotselinge interesses of obsessies als een radicaliseringssignaal. Zij hadden beiden meegemaakt dat een van hun leerlingen

opeens een sterke interesse ontwikkelde in de islam. Ten slotte vonden twee docenten dat isolatie als een alarmerend signaal kon worden gezien wanneer een leerling zich terugtrekt uit het sociale proces. Meerdere docenten gaven overigens toe dat radicaliseringsprocessen lastig te signaleren zijn en dat ze niet wisten of ze het zouden herkennen wanneer een leerling daadwerkelijk aan het radicaliseren zou zijn.

Meerdere docenten die lesgeven aan havo- en vwo-niveau zeiden dat ze het idee hadden dat leerlingen wel negatieve opvattingen hadden over andere groepen of 'wij-zij' uitingen deden maar dat het zich buiten de lessen om afspeelt en leerlingen in de les niet het achterste van hun tong laten zien. Docenten gaven aan dat leerlingen op havo en vwo in tegenstelling tot leerlingen op praktijk en vmbo niveau zich eerder politiek correct uiten in de klas waardoor radicale opvattingen lastiger te herkennen zijn bij deze groep. Een aantal respondenten was van mening dat de zichtbaarheid van radicaal gedrag te maken had met de relatie die docenten met hun leerlingen hebben. Docenten die meerdere jaren mentor zijn van een klas, veel individuele gesprekken houden of op huisbezoek gaan, hadden het idee dat ze meer zicht hebben op hun leerlingen en veranderingen in gedrag eerder zouden herkennen. Eén docent was heel stellig over het feit dat de relatie die de docent met zijn leerlingen heeft, invloed heeft op de mate waarin radicale uitspraken worden gedaan in een klas. Wanneer deze relatie slecht is, zal een leerling volgens hem eerder geneigd zijn om zijn of haar mening extreem te formuleren waardoor het lastig is voor de docent om te herkennen in hoeverre de leerling er daadwerkelijk zo over denkt.

"Je kan zeg maar radicalisme, in ieder geval zoals ik dat weet, niet loskoppelen van een relatieverhaal. Ik wil echt genoeg benadrukken dat de relatie met de docent maar ook gewoon met de medeleerlingen bepalend is voor dat soort uitingen [...] op het moment dat die thematiek aanbod komt waar je radicaal over kan zijn dan zou zij dat heel anders verwoorden naar een docent waar ze wel een goede band mee had."

■ R5

Een ander aspect dat het signaleren van radicalisering moeilijk leek te maken voor docenten, is de vage grens tussen puberaal gedrag en radicaal gedrag. Meerdere docenten hadden ervaring met uitspraken van leerlingen die als radicaal beschouwd kunnen worden, maar volgens de docenten waren dit meer puberale uitingen. Een geschiedenisdocent en een docent Duits vertelden bijvoorbeeld dat ze elk jaar te maken hebben met een leerling die 'Heil Hitler' roept tijdens de les. Dit is volgens hen meer te wijten aan de puberteit dan dat het een indicatie is van een radicaliseringsproces. Ook andere docenten gaven factoren die samenhangen met de adolescentie als verklaring voor radicale uitingen van leerlingen. Een respondent verklaarde dit als volgt.

"Ik denk misschien in die zin ook om zichzelf meer te leren kennen, om zichzelf te ontdekken. Dat ze gewoon een uitspraak doen en dat ze dan willen kijken wat het effect is. Gewoon van: kan ik dit maken of niet?"

■ R8

Docenten hadden dus het idee dat de radicale uitspraken van leerlingen veroorzaakt werden door factoren die samenhangen met de identiteitsontwikkeling van adolescenten zoals zich willen bewijzen ten opzichte van hun klasgenoten, afzetten tegen volwassenen of de maatschappij en het willen testen van grenzen. Dit maakt het volgens de respondenten lastig om radicaliseringsprocessen te herkennen bij deze leeftijdsgroep. De respondenten waren het er overigens wel over eens dat de signaleringstaak in ieder geval gedeeltelijk bij docenten ligt omdat zij in nauw contact staan met hun leerlingen en daarom veranderingen in gedrag als een van de eerste kunnen signaleren.

Samenwerking

De overheid spoort scholen aan om samen te werken met andere instanties ter preventie van radicalisering. Uit de interviews met docenten is echter gebleken dat de scholen uit het onderzoek weinig samenwerken met andere instanties op dit gebied. Op geen van de twaalf scholen was sprake van samenwerking met andere instanties specifiek gericht op de preventie van radicalisering. Twee docenten vertelden wel dat op hun school op een breder niveau samen wordt gewerkt met instanties die zouden kunnen bijdragen aan het voorkomen van radicalisering. Op de ene school worden projecten georganiseerd in samenwerking met een bureau dat zich richt op complexe maatschappelijke kwesties en dat organisaties helpt bij het ontwikkelen van programma's waarin gevoelige onderwerpen bespreekbaar worden gemaakt. Op de andere school wordt samengewerkt met een welzijnsorganisatie die de deelname van bewoners aan de maatschappij stimuleert door ze te ondersteunen met diverse diensten en activiteiten. Daarnaast komt jongerenwerk regelmatig naar deze school om groepsbindingslessen te geven aan klassen. Aan de docenten is gevraagd of er bij hen op school activiteiten worden georganiseerd die identiteitsontwikkeling stimuleren en die leerlingen in aanraking brengen met nieuwe onderwerpen of culturen. Op een aantal scholen worden regelmatig gastsprekers uitgenodigd waaronder een imam, een vluchteling uit Syrië, een ex-gedetineerde en een medewerker van Amnesty die komt spreken over mensenrechten. Verder worden op drie scholen excursies georganiseerd in dit kader, namelijk naar een asielzoekerscentrum en verschillende geloofsgebouwen. Twee scholen werken samen met theatergezelschappen die optredens geven op school waarin onderwerpen zoals groepsdruk en racisme zijn verwerkt. Docenten die aangaven dat er niet veel werd georganiseerd of samengewerkt op dit gebied, is gevraagd waaraan dit lag. Respondent twee had het idee dat dit te maken heeft met de cultuur die op zijn school heerst waarbij ze niet te veel de verschillen tussen leerlingen willen benadrukken maar aandacht geven aan wat hen bindt. Een andere docent gaf de volgende toelichting.

“We zijn daar eigenlijk ook voornamelijk naar opzoek, naar goede methodes daarvoor, naar goede initiatieven. Er zijn er heel veel maar het probleem eigenlijk in het onderwijs is dat het dan meteen voor een hele jaar lang moet en dat is heel lastig want iedere docent en iedere mentor vindt wel weer iets anders belangrijk.”

■ R3

Docenten is ook gevraagd naar hun mening over samenwerking met andere partijen en eventuele ideeën die zij hierover hebben. Het merendeel van de docenten vond een samenwerking tussen scholen en andere instanties een goed idee. Een docent opperde dat scholen onderling meer zouden moeten samenwerken zodat leerlingen uit verschillende gebieden en achtergronden met elkaar in aanraking komen. Hij vond tevens dat dit soort initiatieven niet eenmalig zouden moeten gebeuren maar structureel, zodat het meer effect zou hebben. Verder zagen enkele docenten kansen in een samenwerking tussen scholen en jongerenwerk.

Omgang met radicale en extreme uitingen

Uit gesprekken met de docenten is gebleken dat de meesten van hen te maken hebben gehad met radicale of extreme uitingen van leerlingen in de klas. De overheid geeft echter geen aandacht hieraan gegeven. Het omgaan met uitingen van radicalisering valt niet direct onder de bovenstaande preventietaken maar speelt wel een rol bij het voorkomen van radicalisering. Een aantal factoren was van invloed op hoe docenten omgaan met radicale of extreme uitingen van leerlingen. De voornaamste factor was het pedagogisch klimaat in de klas. Docenten gaven aan dat wanneer er een onveilig klimaat heerst in de klas, zij bepaalde gevoelige onderwerpen niet bespreken of er niet over in discussie gaan met leerlingen. Sommige docenten kozen ervoor om een leerling individueel buiten de les te spreken als een onderwerp, volgens hen, te kwetsend kon zijn voor andere leerlingen. Ten tweede leek de band die docenten hebben met hun leerlingen een rol te spelen bij de omgang met radicale of

extreme uitingen. Docenten die een goede band hebben met hun leerlingen of de leerlingen goed kennen omdat ze al meerdere jaren les aan hen geven, kunnen beter inspelen op radicale uitspraken van leerlingen. Ten derde leek de mate van ervaring voor de klas een rol te spelen bij de omgang van docenten met radicaal gedrag. Een docent vertelde dat hij in zijn beginjaren een leerling in de klas had die een radicale uitspraak deed en dat hij hier toen op heeft gereageerd door de leerling uit de les te sturen omdat hij zijn handen vol had aan het in goede banen leiden van de klas. Hij vertelde dat hij dit nu anders zou aanpakken omdat hij meer ervaring heeft voor de klas. Nu zou hij het klassikaal bespreken en de leerling meer ruimte bieden om zijn mening te beargumenteren en te nuanceren. Toen docenten werd gevraagd hoe volgens hen radicalisering het beste voorkomen kon worden, gaven veel docenten aan dat het belangrijk is om opvattingen van leerlingen niet af te wijzen maar juist door te vragen en er met ze over in gesprek te gaan. Eén docent vertelde tijdens het interview dat zij had meegemaakt dat een van haar mentorleerlingen aan het radicaliseren was. Ook zij is hiermee omgegaan door de dialoog met de desbetreffende leerling aan te gaan.

De docent heeft ook nadat deze leerling van school af was contact met hem gehouden en meldde dat het radicaliseringsproces zich niet verder had voortgezet. De respondent benadrukte dat het vooral belangrijk is om als docent niet je eigen mening proberen op te leggen aan leerlingen. Adolescenten zouden zich dan gaan verzetten tegen het standpunt van de docent en dit zou eerder kunnen leiden tot radicalisering. Een aantal docenten die het hiermee eens waren gaven tegelijkertijd toe dat ze dit soms moeilijk vonden. Wanneer een leerling een radicale uitspraak deed, was vaak hun eerste reactie toch om met tegenargumenten te komen of de leerling uit de les te sturen.

“Als er heel duidelijk wordt gezegd ‘ja ik vind een Nederlander is wit’ dan ga ik er vol tegenin. Allereerst met argumenten en als dat niet lukt ja dan toch met afwijzing [...] in tijden van fake news moet je soms ook stellingen innemen, zeg ik dan maar [...] ik heb toen gezegd: jongens we kappen hiermee.

Dit is de wet. Iedereen die er wel naar wilt luisteren, dit is de wet die bepaalt of je Nederlander bent of niet en dat heeft niks te maken met je uiterlijk. Er wordt niet gediscrimineerd op uiterlijk en als jij er anders over denkt, moet je misschien overwegen om te emigreren.”

■ R2

Naast eerdergenoemde factoren, bleek de onderliggende oorzaak van de radicale uitspraak van invloed te zijn op hoe docenten ermee omgaan. In de interviews kwam naar voren dat de meeste docenten ervaring hebben met radicale uitingen van leerlingen maar dat deze uitingen meestal niet werden gedaan vanuit een radicaliseringsproces. Docenten reageerden anders op radicale uitspraken als ze het idee hadden dat deze uitspraken niet werden gemaakt vanuit oprechte radicale opvattingen. Enkele docenten die les gaven aan praktijk- en vmbo-niveau hadden bijvoorbeeld het idee dat hun leerlingen radicale uitspraken doen omdat ze zich achtergesteld voelen ten opzichte van anderen in de samenleving. Deze uitspraken zouden volgens hen niet heel doordacht zijn maar eerder worden gedaan vanuit een algemeen gevoel van frustratie. Hier werd verschillend op gereageerd door docenten. Een respondent vertelde dat hij een leerling in de klas had die negatieve uitspraken deed over vluchtelingen omdat een vluchteling voorrang zou hebben gekregen op een woning waardoor haar moeder langer moest wachten om een woning te krijgen. De docent vond dat hij hier niet met afstandelijke argumenten op macroniveau op kon reageren omdat hij bang was dat daardoor de frustratie van de desbetreffende leerling juist zou groeien. Hij heeft daarom aan haar zijn medeleven getoond zonder oordelend te zijn naar vluchtelingengroepen. Een andere docent die werkt op een praktijkschool had eenzelfde ervaring met leerlingen die negatieve uitspraken deden over Marokkanen.

Andere redenen waarom leerlingen radicale uitspraken doen die niets met een radicaliseringsproces te maken hebben, zou zijn om te provoceren of zich te bewijzen ten opzichte van medeleerlingen. Meerdere docenten hadden ervaring met rechtsextremistische uitspraken die door leerlingen werden

gedaan tijdens de Duits les of geschiedenisles. Opvallend is dat docenten in zo'n gevallen het tegenovergestelde reageerden op de radicale uitspraken dan ze deden wanneer ze het idee hadden dat de uitspraken gedaan werden naar aanleiding van een mogelijk radicaliseringsproces. In deze gevallen kozen de docenten er juist wel voor om te reageren met afwijzing door boos te worden en duidelijk aan te geven dat dit soort uitingen niet getolereerd worden in plaats van in gesprek te gaan met de leerling hierover. Een docent Duits vertelde hoe zij reageert op rechtsextremistische uitingen die regelmatig worden gedaan tijdens haar les.

Aan de respondenten is ten slotte gevraagd of zij op een andere manier om zouden willen gaan met radicale uitingen van leerlingen en of ze vinden dat er op school genoeg wordt gedaan aan de preventie van radicalisering. Een aantal respondenten gaven aan dat zij ouders van leerlingen meer zouden willen betrekken bij dit soort zaken. Zij vertelden dat het voor hen lastig is om de denkbeelden van leerlingen in een paar lessen de goede kant op te buigen als deze denkbeelden structureel gevoed worden vanuit thuis. Naar hun mening zou er betere communicatie moeten zijn tussen docenten en ouders door meer individuele oudergesprekken en gezamenlijke bijeenkomsten te organiseren zodat eerder ingegrepen kan worden in een eventueel radicaliseringsproces. Verder gaven respondenten aan dat er school breed meer aandacht voor radicalisering zou moeten zijn en niet alleen bij vakken die veel aandacht besteden aan burgerschap. Ook bij een vak als wiskunde kan een leerling een radicale uitspraak doen en moet een leerkracht hierop kunnen inspelen. Een aantal docenten vonden dat er duidelijkere richtlijnen zouden moeten zijn voor de invulling van de burgerschapseis. Zij vonden dat er nu te veel vrijheid is wat tot gevolg heeft dat er grote verschillen bestaan in de mate waarin scholen aandacht besteden aan burgerschap waardoor sommige scholen zich er makkelijk vanaf maken door te stellen dat burgerschap valt onder maatschappijleer. Drie docenten waren van mening dat er buiten het vaste curriculum projecten georganiseerd moeten worden ter preventie van radicalisering. Volgens een van de respondenten hoeft zo'n project niet specifiek gericht

te zijn op radicalisering maar bijvoorbeeld op beïnvloeding door groepen in het algemeen.

De bovenstaande onderzoeksresultaten worden als volgt samengevat.

Allereerst blijkt uit de interviewdata dat de meeste docenten radicalisering definieerden als een proces waarbij een persoon steeds extremer wordt in zijn of haar opvattingen en/of niet meer openstaat voor de opvattingen van anderen. Verder werd geweldsgebruik, religie en de bereidheid om opvattingen op te willen leggen aan anderen genoemd in relatie tot radicalisering. Wanneer de respondenten werd gevraagd naar voorbeelden van radicaal gedrag gaven zij voorbeelden van islamitisch- en rechtsextremistische uitspraken. Links-extremisme kwam nauwelijks aanbod.

Ten tweede is onderzocht welke verklaringen docenten hebben voor radicaliseringsprocessen bij jongeren en hoe zij denken dat dit voorkomen kan worden. Het merendeel van de geïnterviewde docenten was van mening dat jongeren radicaliseren vanuit een drang naar acceptatie, wat te maken kan hebben met een minderwaardigheidsgevoel. Daarnaast werden de volgende oorzaken aangedragen: het hebben van een achterstandspositie, factoren die samenhangen met identiteitsontwikkeling, ervaringen met afwijzing, het leiden van een geïsoleerd bestaan, het consumeren van nepnieuws en selffulfilling prophecy. Ook hadden docenten verschillende opvattingen over hoe radicalisering onder adolescenten het beste voorkomen kan worden. De meeste docenten waren van mening dat radicalisering het beste voorkomen kan worden door er met leerlingen over in gesprek te gaan zonder te oordelen. Daarnaast dachten ze dat het geven van positieve aandacht en uitwisseling tussen groepen met verschillende denkbeelden jongeren ervan zou weerhouden om te radicaliseren.

Ten derde zijn docenten ondervraagd over hun rol in het voorkomen van radicalisering. De respondenten zagen de preventietaak als een gezamenlijke verantwoordelijkheid van verschillende partijen waarvan docenten een deel

van uitmaakten. Sommigen vonden dat andere partijen zoals jongerenwerk of ouders een grotere rol zouden moeten krijgen. De overheid vraagt van docenten om radicalisering te voorkomen door burgerschapsonderwijs te geven, radicaliseringsprocessen te signaleren en samen te werken met instanties. Uit de interviews bleek het volgende over deze taken:

De eerste preventietaak, namelijk het lesgeven in burgerschap, bleek erg verschillend te worden ingevuld op de onderzochte scholen. Burgerschapsonderwijs wordt onder diverse vakken geschaard, wat invloed heeft op de wijze waarop het wordt vormgegeven. De mate waarin docenten aandacht besteden aan diversiteit en maatschappelijke incidenten verschilt sterk. Sommige docenten betrekken de meningen en achtergronden van leerlingen in klassikale discussies over diversiteit en andere maatschappelijke thema's. Andere docenten kozen er juist bewust voor om de meningen en achtergronden van leerlingen niet te betrekken wanneer dit soort thema's besproken werden omdat het volgens hen kon zorgen voor spanningen tussen leerlingen.

De tweede taak van docenten is het signaleren van radicaliseringsprocessen. Verreweg de meeste docenten vonden radicale uitspraken een aanzienlijk signaal van een mogelijk radicaliseringsproces. Daarnaast dachten ze dat radicaliseringsprocessen te herkennen zijn aan andere gedragskenmerken, uiterlijke kenmerken, plotselinge obsessies en het terugtrekken uit het sociale leven. De leerkrachten gaven daarbij aan dat radicaal gedrag soms lastig te herkennen is omdat radicale uitspraken ook kunnen worden gedaan vanwege een slechte relatie met de betreffende docent of vanuit puberaal gedrag.

Aan de derde preventietaak, namelijk samenwerkingsverbanden tussen scholen en andere instanties, lijkt weinig uitvoering aan te worden gegeven. Docenten gaven wel aan dat ze kansen zien op dit gebied.

Ten slotte bleek uit de interviews dat docenten regelmatig te maken hebben met radicale of extreme uitingen van leerlingen in de klas. Vanuit de overheid

wordt hier geen aandacht aan besteed maar het lijkt wel een belangrijk aspect te zijn van de preventietaak van docenten. In de interviewdata kwam naar voren dat de omgang van docenten met radicale of extreme uitingen van leerlingen onder andere wordt bepaald door het pedagogisch klimaat in de klas, de band tussen de docent en de desbetreffende leerling, de ervaring die de docent heeft in het onderwijs en de oorzaak van de radicale uitspraak. Dit zorgt ervoor dat docenten uiteenlopend omgaan met radicale uitingen van leerlingen.

Discussie en conclusie

Nu de resultaten van het onderzoek zijn uiteengezet, zullen deze in de discussie vergeleken worden met de wetenschappelijke literatuur die erover bekend is. Vervolgens zal in de conclusie een antwoord worden geformuleerd op de onderzoeksvragen. Daarnaast worden beperkingen van het onderzoek besproken die invloed gehad kunnen hebben op de onderzoeksresultaten. In de laatste paragraaf worden ten slotte aanbevelingen gegeven voor beleid.

Discussie

Net als in de wetenschappelijke literatuur, bestond er onder de docenten geen consensus over de definitie van radicalisering. Wel waren er verschillende elementen van radicalisering die zowel in de literatuur als in de definities van docenten terugkwamen zoals het ontwikkelen of toenemen van extreme opvattingen, afzetten tegen andere groepen in de maatschappij, eigen opvattingen als superieur beschouwen en het legitimeren van geweldsgebruik om doelen te bereiken (AIVD, 2019; Doosje et al. 2012, 2016; Sieckelinck, 2018). In veel wetenschappelijke definities wordt daarnaast het ontstaan van een bepaalde dreiging genoemd als een belangrijk element van radicalisering (Segdwick, 2010). In een algemene definitie van radicalisering wordt bijvoorbeeld gesproken over een dreiging voor de democratische rechtsorde (AIVD, 2019) en een onderwijsspecifieke definitie spreekt van een dreiging dat de pedagogische of educatieve relatie in gevaar komt (2018). Opvallend is dat geen enkele docent dit element

benoemde in zijn definitie. De docenten lijken bij de definitie van radicalisering enkel te denken aan vroege stadia van radicaliseringsprocessen waarbij nog geen sprake is van een dreiging. Daarnaast blijkt uit de interviews dat docenten geen ervaring hebben met linksradicale uitingen van leerlingen en dit daarom wellicht ook niet benoemen in hun definitie van radicalisering. Enkele docenten benoemden religie als onderdeel van radicalisering. Zij leken in hun definitie dus vooral te focussen op islamitisch extremisme (Prinsloo, 2018).

De geïnterviewde docenten boden meerdere verklaringen voor het ontstaan van radicaliseringsprocessen onder jongeren. De meerderheid van de docenten was niet op de hoogte van criminologische theorieën maar veel van hun eigen verklaringen kwamen wel grotendeels overeen met deze theorieën. De meeste docenten dachten dat adolescenten kunnen radicaliseren vanuit een drang naar acceptatie. Er zou een minderwaardigheidsgevoel onder bepaalde jongeren heersen waardoor ze een drang voelen om bij een groep te horen om zich beter over zichzelf te voelen. Als deze jongeren geen steun vinden bij een conventionele groep, zouden ze op zoek gaan naar andere radicale groepen. Dit lijkt deels aan te sluiten bij de 'identity status'-theorie die stelt dat adolescenten die op zoek zijn naar hun identiteit, geen sterke sociale bindingen hebben en niet slagen in persoonlijke doelen vatbaar zijn voor radicalisering (Marcia, 1966). De respondenten legden echter meer nadruk op de zoektocht naar een eigen identiteit en minder op het niet bereiken van persoonlijke doelen. Daarnaast heeft de verklaring overeenkomsten met de subculturele theorie (Cohen, 1956) in de zin dat jongeren het conventionele statussysteem afwijzen omdat ze hier geen steun in vinden. Docenten die een drang naar acceptatie aandroegen als verklaring waren van mening dat radicalisering voorkomen kon worden door leerlingen aandacht en complimenten te geven zodat ze een positiever zelfbeeld zouden krijgen en daardoor minder geneigd zouden zijn om radicale groepen op te zoeken. Daarnaast waren veel docenten van mening dat jongeren radicaliseren omdat ze ontevreden of boos zijn over hun achterstandspositie in de samenleving. Dit komt sterk overeen met de theorie van relatieve deprivatie (Stouffer et al., 1949) die ook terugkomt in de modellen van Borum (2003) en Moghaddam (2005).

Factoren die te maken hebben met persoonlijke identiteitsontwikkeling werden ook door een aantal docenten aangedragen. Docenten dachten dat een zoektocht naar eigen identiteit gepaard gaat met het opzoeken van grenzen en het afzetten tegen hun omgeving en de maatschappij, wat zou kunnen leiden tot radicalisering. Verder zagen enkele docenten ervaringen met afwijzing, wat te maken kon hebben met ongelijke behandeling, als oorzaak van radicalisering. Agnew (1992, 2010) ziet dit als een oorzaak voor strains die kunnen leiden tot een radicaliseringsproces. Docenten die dachten dat radicaliseringsprocessen werden veroorzaakt door ervaringen met afwijzing gaven aan dat dit voorkomen kan worden door zonder te oordelen de dialoog te blijven aangaan met leerlingen. Een andere verklaring die door respondenten werd aangedragen, was het leiden van een geïsoleerd bestaan. Jongeren die veel tijd doorbrengen in hun eigen subgroep, zouden andere denkbelden niet meekrijgen en daardoor bijvoorbeeld vatbaarder zijn voor nepnieuws. Hierin valt de sociale leertheorie te herkennen die stelt dat gedrag wordt aangeleerd door het observeren en imiteren van anderen (Bandura, 1977; Sageman 2004). De docenten die isolatie als belangrijke oorzaak voor radicalisering zagen, stelden dat leerlingen regelmatig in aanraking moeten komen met personen met andere achtergronden en opvattingen om radicalisering te voorkomen. Tot slot droeg een docent selffulfilling prophecy aan als verklaring voor radicalisering, wat vergeleken kan worden met de labelingtheorie (Lemert, 1967). In de verklaringen die docenten boden voor radicalisering onder jongeren kwamen dus veel elementen terug van bestaande criminologische theorieën. De enige theorie die niet werd genoemd door docenten is de rationele keuze theorie. Dit kan verklaard worden door het feit dat de docenten radicalisering vooral vanuit sociologisch en maatschappij kritisch perspectief verklaarden. Volgens hen was radicalisering namelijk vaak het resultaat van sociale processen in de maatschappij die van invloed waren op een individu. Dit kan te maken hebben met de pedagogische rol van docenten.

Er is ook gekeken naar de vraag in hoeverre de onderzoeksresultaten over de rol van docenten bij het voorkomen van radicalisering overeenkomen met de literatuur op dit gebied. Uit de literatuur blijkt dat scholen en docenten veel vrijheid krijgen bij de invulling van burgerschapsonderwijs (Bron, 2006; Bron et al., 2009). Deze vrijheid resulteerde op de onderzochte scholen in grote verschillen tussen de mate waarin en wijze waarop aandacht werd besteed aan burgerschap. Opvallend was dat meerdere docenten aangaven niet exact te weten hoe burgerschap werd vormgegeven op hun school. Ze waren niet op de hoogte van de burgerschapsdoelen die voor op hun school waren opgesteld en onder welke onderwijsactiviteiten burgerschap officieel valt. Uit de studie van Sincer et al. (2019) bleek dat de mate waarin docenten aandacht besteden aan diversiteit afhangt van de leerlingenpopulatie, schoolvisie en de locatie van de school. Deze factoren leken ook in het huidige onderzoek van invloed te zijn op de mate waarin er aandacht werd besteed aan diversiteit tijdens burgerschapslessen. Daarnaast bleek uit de resultaten dat de wijze waarop aandacht werd besteed aan diversiteit werd beïnvloed door pedagogisch klimaat in de klas. Als er een veilig klimaat heerste, waren docenten eerder geneigd om de achtergronden van leerlingen te betrekken bij discussies over diversiteit. Als er geen veilig klimaat was, kozen docenten ervoor op objectiever aandacht te besteden aan diversiteit om spanningen te voorkomen. Hetzelfde gold voor het bespreken van gevoelige maatschappelijke discussies. Meerdere docenten gingen dit uit de weg omdat ze bang waren dat dat het klimaat binnen de klas negatief zou beïnvloeden.

Veel van de radicaliseringssignalen die docenten noemden, kwamen overeen met de literatuur op dit gebied, namelijk uiterlijke (islamitische) kenmerken, haat dragen tegen andere groepen in de samenleving, geweld zien als legitiem middel om sociale verandering te bereiken, anderen zien als de vijand en het isoleren uit de sociale omgeving (Bertelsen, 2015; Doosje & De Wolf, 2010; Lazzari, Nusair & Rabottini, 2019; Sivenbring, 2019a, 2019b; Young, Rooze & Holsappel, 2015). Docenten lijken dus op de hoogte te zijn van wetenschappelijk onderzoek of lijken zelf goed aan te voelen welke gedragskenmerken

een signaal zijn van een mogelijk radicaliseringsproces. Een aantal docenten zagen daarnaast het plotseling ontwikkelen van interesses of obsessies als een signaal van radicalisering terwijl dit niet naar voren kwam in de wetenschappelijke literatuur.

Uit eerder onderzoek bleek dat docenten terughoudend zijn over hun signaleringsrol (Zannoni, 2008). De docenten die voor het huidige scriptieonderzoek zijn geïnterviewd waren echter positiever te spreken over hun signaleringsrol. Zij vonden dat het een taak is van docenten om radicalisering te signaleren omdat zij veel contact hebben met hun leerlingen en daarom gedragsveranderingen snel kunnen signaleren. Wel gaven ze aan dat ze een aantal obstakels ervaarden bij het uitvoeren van deze taak. Ten eerste bleek uit de interviews dat de zichtbaarheid van radicaliseringsprocessen werd beïnvloed door de band die docenten hadden met hun leerlingen. Een zwakke relatie tussen de docent en een leerling kan ervoor zorgen dat een leerling politiek correcte antwoorden geeft of juist eerder geneigd is om een mening extreem te formuleren, waardoor het lastig is te herkennen of een leerling ergens daadwerkelijk zo over denkt. Ten tweede gaven docenten aan dat radicaliseringsprocessen lastig te herkennen kunnen zijn door de vage grens tussen radicaal en puberaal gedrag, wat ook naar voren kwam in eerder onderzoek van Spee en Reitsma (2015). Gedrag dat gepaard gaat met identiteitsontwikkeling zoals provoceren, de grens opzoeken en afzetten tegen je omgeving kan radicaal overkomen. Ten derde zeiden enkele docenten dat de signaleringstaak lastig te vervullen is omdat docenten al met een enorm takenpakket zijn opgezadeld en zich niet gekwalificeerd genoeg voelen om radicaliseringsprocessen te signaleren. Dit kwam in eerdere studies ook naar voren (Spee & Reitsma, 2015; Vidino & Brandon, 2012). In eerdere studies bleek dat docenten moeite hadden met hun signaleringstaak omdat deze tegenstrijdig zou zijn met het open klimaat dat zij in de klas horen te creëren en de vertrouwensband die ze hebben met leerlingen (Campbell, 2008; Lee & Elwick, 2020). Opvallend was dat de docenten in het huidige onderzoek niet aangaven dat hun signaleringstaak negatief van invloed was hierop.

De overheid vraagt scholen tot slot om samen te werken met instanties zoals politie, gemeente, jongerenwerk en sportverenigingen om radicalisering onder jongeren te voorkomen (Ministerie van Veiligheid en Justitie, 2014). Uit eerder onderzoek bleek al dat deze samenwerking niet goed van de grond komt omdat er onduidelijkheid bestaat over welke instanties in welke mate verantwoordelijkheid dragen bij de aanpak van dit probleem en omdat vaak sprake is van botsende belangen (Azough, 2017; Frissen & Janssen, 2018; Zannoni, 2008). Deze onduidelijkheid over de verantwoordelijkheid van scholen en docenten kwam ook naar voren in de interviews met respondenten. De docenten wisten niet hoe ver hun verantwoordelijkheid reikte en een enkele docent vond dat de verantwoordelijkheid voor het voorkomen van radicalisering niet bij het onderwijs ligt. Verder gaven de docenten aan dat er geen sprake was van samenwerking op dit gebied omdat op school het idee heerste dat dit juist polariserend zou werken of omdat er te veel uiteenlopende belangen waren onder leerkrachten. Ondanks het gebrek aan samenwerking met andere instanties stonden de respondenten wel positief. Zij opperde bijvoorbeeld meer samenwerking met andere scholen en jongerenwerk.

Conclusie

In deze studie is onderzocht in hoeverre en hoe docenten bijdragen aan het voorkomen van radicalisering onder middelbare scholieren. Uit het onderzoek blijkt dat de rol van de docent belangrijk is bij het voorkomen van radicalisering. Docenten zijn naast ouders een belangrijk (voorbeeld)figuur in het leven van adolescenten aangezien adolescenten een groot deel van hun jeugd doorbrengen op school. Tijdens de interviews kwam naar voren dat ouders niet altijd de geschikte figuur zijn om radicalisering bij hun kind te voorkomen omdat ze dezelfde radicale opvattingen kunnen hebben of geen grip op hun kind kunnen krijgen. Docenten hebben bovendien een grotere mate van objectiviteit ten opzichte van leerlingen dan hun ouders. Het nauwe contact dat docenten met leerlingen hebben, zorgt ervoor dat docenten enerzijds invloed kunnen uitoefenen op hun leerlingen en anderzijds veranderingen in gedrag

snel kunnen signaleren. Het is daarom evident dat docenten een belangrijke functie hebben bij de preventie van radicalisering. De vraag is echter in hoeverre het realistisch is om docenten zo'n grote rol toe te kennen. Een aantal docenten gaven in de interviews aan dat hun werkdruk hoog is en het onderwijs erg veel taken in de schoot geworpen krijgt. Vanwege het frequente contact dat docenten met jongeren hebben, lijken ze dus de geschikte partij om radicalisering te voorkomen maar hier moet ook ruimte voor zijn. Kijkend naar het huidige takenpakket van docenten lijkt daar niet veel ruimte voor te zijn. Bovendien moet er ook aandacht zijn voor de veiligheid van docenten die in het geding kan komen door het bespreken van radicalisering in de les. Sinds de onthoofding van de Franse docent Samuel Paty die een spotprent in de klas besprak, is het de vraag in hoeverre docenten zich nog comfortabel voelen om dit soort onderwerpen met leerlingen te bespreken.

Tevens is onderzocht op welke wijze docenten bijdragen aan het voorkomen van radicalisering onder jongeren. Hiervoor wordt eerst ingegaan op de drie preventietaken die door de overheid zijn voorgeschreven, namelijk het aanbieden van burgerschapsonderwijs, het signaleren van radicaliseringsprocessen en het samenwerken met andere instanties. Uit dit onderzoek blijkt dat scholen te veel vrijheid hebben bij de invulling van burgerschapsonderwijs. De overheid vraagt van scholen om een visie te hebben over burgerschap en concrete doelen hiervoor op te stellen. De meerderheid van de geïnterviewde docenten gaf aan niet (goed) op de hoogte te zijn van deze burgerschapsdoelen. Ook wisten meerdere docenten niet waar burgerschap officieel thuishoorde in het curriculum. De visies en doelen die scholen hebben ten aanzien van de preventie van radicalisering lijken dus niet goed gecommuniceerd te worden met docenten waardoor de mate waarin aandacht wordt besteed aan radicalisering in de les afhangt van de visie en betrokkenheid van de desbetreffende docent. Wanneer docenten zich niet verantwoordelijk voelen voor de preventie van radicalisering of het belang er niet van inzien, zal de taak niet worden vervuld.

Wat betreft de signaleringstaak van docenten, lijkt de relatie die de docent heeft met leerlingen doorslaggevend te zijn. Een positieve en open relatie kan ervoor zorgen dat docenten sneller te weten komen wat er in een leerling omgaat. Anderzijds kan een positieve relatie er ook voor zorgen dat een docent een leerling in bescherming neemt en radicaliseringssignalen niet serieus neemt of het te lang aankijkt. Een negatieve relatie tussen een docent en leerlingen kan ervoor zorgen dat leerlingen hun opvattingen niet uiten in de klas, wat de signaleringsfunctie van docenten belemmert. Uit de interviewdata bleek daarnaast dat signalen van radicalisering niet duidelijk waren besproken binnen de scholen, waardoor ook het uitvoeren van de signaleringsfunctie afhangt van de betrokkenheid en kennis van docenten zelf. Er ontbreekt dus communicatie tussen de directie van scholen en docenten, waardoor visies en doelen met betrekking tot radicalisering niet gedeeld worden.

Uit dit onderzoek blijkt tevens dat docenten niet goed weten waar de grens van hun verantwoordelijkheid ligt waardoor ze niet weten op welk moment een leerling dient worden overgedragen aan een andere instantie of hoe samenwerking met andere instanties kan worden vormgegeven. Zolang binnen de scholen de visie over radicalisering niet duidelijk gecommuniceerd wordt, wordt ook niet duidelijk wat de taak van het onderwijs in het algemeen en docenten specifiek daarin moet zijn. De meeste docenten uit het onderzoek stonden positief tegenover een samenwerking met andere instanties zoals jongerenwerk, maar voelden zich niet geroepen samenwerking met deze partijen te initiëren. De vraag blijft liggen bij wie de verantwoordelijkheid voor het initiatief tot samenwerking ligt.

Tot slot bleek uit de interviews dat de omgang van docenten met radicale uitingen van leerlingen een belangrijk aspect is bij het voorkomen van radicalisering terwijl dit niet valt de scharen onder de drie preventietaken die door de overheid zijn opgelegd. De ervaringen en kennis die docenten hebben opgedaan op dit gebied zijn echter waardevol voor de preventie van radicalisering. Deze

ervaring en kennis van docenten wordt nauwelijks tot niet uitgewisseld met andere scholen of instanties. Er blijft nu dus veel waardevolle informatie liggen.

Beperkingen

Bij de interpretatie van bovenstaande bevindingen dient rekening gehouden te worden met een aantal beperkingen van het onderzoek. Allereerst is er sprake van een selectie-effect. De docenten die zijn geïnterviewd voor het onderzoek hadden affiniteit met de preventie van radicalisering. Ze vonden dit een belangrijk thema en dit was een van de redenen waarom ze meewerkten aan het onderzoek. Het feit dat alleen docenten zijn geïnterviewd die belangstelling hebben voor de preventie van radicalisering kan de resultaten vertekenen omdat deze respondenten wellicht meer aandacht besteden aan radicalisering dan docenten die hier minder belangstelling voor hebben. Dit selectie-effect had voorkomen kunnen worden door meerdere docenten van dezelfde school te interviewen. Door ook leerkrachten te interviewen van dezelfde school die minder belangstelling hadden voor radicalisering had een evenwichtiger beeld geschetst kunnen worden van de rol van docenten bij het voorkomen van radicalisering onder jongeren. Bovendien was de onderzoekspopulatie dan groter geweest waardoor wellicht algemenere uitspraken gedaan konden worden. Omwille van de tijdsdruk is hier niet voor gekozen.

Een tweede beperking is het feit dat alleen docenten zijn geïnterviewd ter beantwoording van de onderzoeksvraag. Hierdoor werd een duidelijk beeld geschetst van persoonlijke ervaringen en opvattingen van leerkrachten met betrekking tot radicalisering onder leerlingen maar ontbrak een objectiever beeld van de aanpak op scholen. Tijdens de interviews gaven docenten regelmatig aan dat ze niet exact wisten hoe anderen docenten met bepaalde zaken omgingen en hoe aspecten van burgerschapsonderwijs in andere jaarlagen werden vormgegeven. Daarnaast kwam de schoolvisie niet altijd duidelijk naar voren in de gesprekken met docenten. Door naast docenten ook directieleden

te interviewen, had wellicht een objectiever beeld geschetst kunnen worden van de wijze waarop docenten bijdragen aan de preventie van radicalisering.

Ten derde kan de invloed van de coronacrisis op het onderzoek gezien worden als een beperking. Ten tijde dat de meeste interviews werden afgenomen, waren de scholen gesloten en gaven de docenten digitaal les. Dit had invloed op de antwoorden die de respondenten gaven op bepaalde interviewvragen. Vragen die gingen over de dynamiek in de klas en eventuele spanningen of conflicten tussen leerlingen beantwoordden de docenten door in te gaan op de tijd voor de coronacrisis. Hierdoor konden docenten soms geen recente voorbeelden geven of wisten ze niet meer wat een leerling exact gezegd had. Wanneer gevraagd werd naar de manier waarop burgerschapsonderwijs werd vormgegeven en hun manier van lesgeven, gingen docenten vaak in op de tijdelijke omstandigheden die veroorzaakt werden door de coronacrisis. De leerkrachten hielden bijvoorbeeld geen groepsdiscussies over maatschappelijke thema's of behandelde bepaalde onderwerpen niet die ze normaal wel behandelden. Dit kan de resultaten over de rol van docenten bij het voorkomen van radicalisering vertekenen.

Ondanks deze beperkingen blijkt uit dit onderzoek dat docenten een waardevolle rol hebben in de preventie van radicalisering. In hoeverre ze ook daadwerkelijk iets bereiken is de vraag omdat er nog veel onduidelijkheid bestaat over de invulling van hun preventietaken. Als er geen concretere richtlijnen komen hiervoor, zullen er tussen docenten intern en extern grote verschillen blijven bestaan en zal veel waardevolle informatie blijven liggen.

Literatuur

Agnew, R. (1992). Foundation for a general strain theory of crime and delinquency. *Criminology*, 30(1), 47-87.

Agnew, R. (2010). A general strain theory of terrorism. *Theoretical Criminology*, 14(2), 131-153.

AIVD. (2019). *Jaarverslag 2019*. Geraadpleegd van <https://www.aivd.nl/documenten/jaarverslagen/2020/04/29/jaarverslag-2019>

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward an unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.

Bertelsen, P. (2015). Danish preventive measures and de-radicalization strategies: The Aarhus model. *Panorama: Insights into Asian and European Affairs*, 241(1), 241-253.

Bijleveld, C. C. J. H. (2015). *Methoden en technieken van onderzoek in de criminologie*. Den Haag: Boom Lemma.

Black, D. (2004). The geometry of terrorism. *Sociological Theory*, 22(1), 14-25.

Boer, F. de (2018). Combineer een inductieve en deductieve aanpak. *Tijdschrift KWALON*, 21(2), 10-14.

Borum, R. (2003). Understanding the terrorist mind-set. *FBI Law Enforcement Bulletin*, 72(1), 7-10.

Borum, R. (2011). Radicalization into violent extremism: A review of social science theories. *Journal of Strategic Security*, 4(4), 7-36.

Bron, J. (2006). *Een basis voor burgerschap. Een inhoudelijke verkenning voor het funderend onderwijs*. Enschede: SLO.

Bron, J., Veugelers, W., & Vliet, E. van (2009). *Leerplanverkenning actief burgerschap. Handreiking voor schoolontwikkeling*. Enschede: SLO.

Campbell, D. E. (2008). Voice in the classroom: How an open classroom climate fosters political engagement among adolescents. *Political Behavior*, 30(1), 437-454.

Cohen, A. (1956). *Delinquent boys: The subculture of the gang*. Londen: Collier-Macmillan.

Cottee, S., & Hayward, K. (2011). Terrorist (e) motives: The existential attractions of terrorism. *Studies in Conflict & Terrorism*, 34(12), 963-986.

Decorte, T., & Zaitch, D. (2016). *Kwalitatieve methoden en technieken in de criminologie*. Den Haag: Acco.

Doosje, B., Bos, K., van den, Loseman, A., Feddes, A. R., & Mann, L. (2012). "My in-group is superior!": Susceptibility for radical right-wing attitudes and behaviors in dutch youth. *Negotiation and Conflict Management Research*, 5(3), 253-268.

Doosje, B., Loseman, A., & Bos, K. van den (2013). Determinants of radicalization of Islamic youth in the Netherlands: Personal uncertainty, perceived injustice and perceived group threat. *Journal of Social Issues*, 69(3), 586-604.

Doosje, B., Moghaddam, F. M., Kruglanski, A. W., Wolf, A. de, Mann, L., & Feddes, A. R. (2016). Terrorism, radicalization and de-radicalization. *Current Opinion in Psychology*, 11(1), 79-84.

Doosje, B., & Wolf, A. de (2010). *Aanpak van radicalisme: Een psychologische analyse*. Amsterdam: European Union Council.

Evers, J. (2016). *Kwalitatieve analyse: Kunst én kunde*. Amsterdam: Boom uitgevers.

Feddes, A. R., Nickolson, L., & Doosje, B. (2015). *Triggerfactoren in het radicaliseringsproces*. Den Haag/Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.

Frissen, K., & Janssen, J. (2018). Leren over radicalisering. *Proces*, 97(5), 307-318.

Graaff, B. de, Poot, C. de, & Kleemans, E. (2009). Radicalisering en radicale groepen in vogelvlucht. *Tijdschrift voor Criminologie*, 51(4), 331-344.

Janghorban, R., Latifnejad Roudsari, R., & Taghipour, A. (2014). Skype interviewing: The new generation of online synchronous interview in qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 9(1), 241-245.

Lazzari, C., Nusair, A., & Rabottini, M. (2019). Psychiatry of radicalization and terrorism in the lone wolf, children and women: An e-ethnographic approach for analysis. *American Journal of Psychiatry and Neuroscience*, 7(3), 57-68.

- Lee, J., & Elwick, A. (2020). Teaching about terrorism, extremism and radicalisation: Some implications for controversial issues pedagogy. *Oxford Review of Education*, 46(2), 222-237.
- Lemert, E. (1967). *Human deviance, social problems and social control*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(1), 551-558.
- Ministerie van Veiligheid en Justitie. (2014). *Actieprogramma Integrale Aanpak Jihadisme. Overzicht maatregelen en acties*. Geraadpleegd van <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2014/08/30/actieprogramma-integrale-aanpak-jihadisme>
- Moghaddam, F. M. (2005). The staircase to terrorism: A psychological exploration. *American Psychologist*, 60(2), 161-169.
- NCTV. (2020). *Dreigingsbeeld Terrorisme Nederland 52*. Geraadpleegd van <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2020/05/07/tk-bijlage-dtn-52>
- Newburn, T. (2007). *Criminology*. New York: Routledge.
- Prinsloo, B. L. (2018). The etymology of "islamic extremism": A misunderstood term? *Cogent Social Sciences*, 4(1), 1-8.
- Sageman, M. (2004). *Understanding terror networks*. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press.
- San, M. van, Sieckelinck, S., & Winter, M. de (2013). Ideals adrift: an educational approach to radicalization. *Ethics and Education*, 8(3), 276-289.
- Sedgwick, M. (2010). The concept of radicalization as a source of confusion. *Terrorism and Political Violence*, 22(4), 479-494.
- Sieckelinck, S. (2018). Towards a pedagogy of the radicalised. In: P. Smeyers (Red.), *International handbook of philosophy of education* (pp. 1375-1387). Dordrecht: Springer.
- Sieckelinck, S., Kaulingfreks, F., & Winter, M. de (2015). Neither villains nor victims: Towards an educational perspective on radicalisation. *British Journal of Educational Studies*, 63(1), 329-343.
- Sincer, I., Severiens, S., & Volman, M. (2019). Teaching diversity in citizenship education: Context-related teacher understandings and practices. *Teaching and Teacher Education*, 78(1), 183-192.
- Sivenbring, J. (2019a). Signs of concern about Islamic and right-wing extremism on a helpline against radicalization. *Journal of Deradicalization*, 18(1), 108-145.
- Sivenbring, J. (2019b). Democratic dilemmas in education against violent extremism. In J. Lunneblad (Red.), *Policing schools: School violence and the juridification of youth* (pp. 173-186). Cham: Springer.
- Spee, I., & Reitsma, M. (2015). *Puberaal, lastig of radicaliserend?* Geraadpleegd van <https://www.schoolenveiligheid.nl/wp-content/uploads/2015/04/Puberaal-lastig-of-radicaliserend.pdf>
- Staa, A. van, & Evers, J. (2010). 'Thick analysis': Strategie om de kwaliteit van kwalitatieve data-analyse te verhogen. *Tijdschrift voor Kwalitatief Onderzoek in Nederland*, 43(1), 5-12.
- Sturges, J. E., & Hanrahan, K. J. (2004). Comparing telephone and face-to-face qualitative interviewing: A research note. *Qualitative Research*, 4(1), 107-118.
- Vidino, L., & Brandon, J. (2012). *Countering radicalization in Europe*. Geraadpleegd van https://www.safecampuscommunities.ac.uk/uploads/files/2013/05/icsr_report_countering_radicalization_in_europe.pdf
- Young, H. F., Rooze, M., & Holsappel, J. (2015). Translating conceptualizations into practical suggestions: What the literature on radicalization can offer to practitioners. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 21(2), 212-226.
- Zannoni, M., Varst, L. P. van der, Bervoets, E. J. A., Wensveen, M., Bolhuis, V. J. van, & Torre E. J. van der (2008). *De rol van eerstelijnsverleners bij het tegengaan van polarisatie en radicalisering*. Geraadpleegd van <https://www.burgemeesters.nl/system/files/rol+van+eerstelijns.pdf>

4 In gesprek op scholen over idealen en radicalisering

Charlie Stoeldraaijers, Harrie Jonkman en Jan-Jaap van Eerten

Inleiding

De Nederlandse overheid heeft een drietal taken toebedeeld aan het onderwijs bij het voorkomen van radicalisering onder jongeren. Ten eerste moeten leerlingen weerbaar gemaakt worden tegen radicalisering door middel van burgerschapsonderwijs. Op de tweede plaats wordt docenten een signaleringsfunctie toebedeeld. Zij horen in staat te zijn radicaliseringsprocessen bij leerlingen te herkennen en hier melding van te maken. Ten derde wordt van scholen gevraagd om op dit gebied samen te werken met lokale partijen zoals gemeente, politie, jongerenwerkers en sportverenigingen (Ministerie van Veiligheid en Justitie, 2014).

In burgerschapsonderwijs staan thema's als identiteitsontwikkeling, diversiteit en democratie centraal (Bron, Veugelers & Van Vliet, 2009). Door jongeren over deze thema's les te geven, zouden zij weerstand opbouwen tegen extremistische en radicale ideologieën (Streitwieser, Allen & Duffy-Jaeger, 2019; Thomas, 2016). Sinds 1 februari 2006 zijn scholen verplicht om burgerschap op te nemen in hun curriculum. Het onderwijs heeft vanaf dat moment een taak gekregen bij het bevorderen van actief burgerschap en sociale integratie van jongeren. Jongeren horen bereid te zijn om actief bij te dragen aan de samenleving, te participeren in maatschappelijke instituties en betrokken te zijn bij de Nederlandse cultuur (Memorie van Toelichting, 2005). Het hebben van diverse sociale bindingen bevordert namelijk de weerbaarheid tegen radicalisering

(Feddes, Nickolson & Doosje, 2015). Het onderwijs krijgt veel vrijheid bij de invulling van het burgerschapsonderwijs. Scholen mogen onder andere zelf bepalen wat de inhoud van de lesstof is, de hoeveelheid tijd die zij spenderen aan burgerschapsonderwijs, welke lesmaterialen daarbij gebruikt worden en op welke manier de opgestelde burgerschapsdoelen getoetst worden (Bron et al., 2009).

De tweede taak van het onderwijs is de signaleringsfunctie. Van docenten wordt verwacht dat zij mogelijke radicaliseringsprocessen van leerlingen kunnen herkennen en hier melding van maken. Uit eerder onderzoek van Zannoni et al. (2008) blijkt dat docenten vrij terughoudend zijn over deze signaleringsrol en dat scholen weinig meldingen doen van potentiële gevallen van radicaliserende leerlingen. Dit heeft een aantal redenen. Ten eerste vinden sommige docenten dat het niet hun taak is om radicalisering te signaleren. Ze zijn van mening dat zij al genoeg onderwijskundige en opvoedkundige taken hebben (Vidino & Brandon, 2012; Zannoni et al., 2008). Ten tweede voelen docenten zich vaak niet gekwalificeerd genoeg om radicaliseringsprocessen bij leerlingen te herkennen. Het zou lastig zijn om radicale of extreme uitspraken te onderscheiden van puberaal gedrag (Spee & Reitsma, 2015; Zannoni et al., 2008). Daarnaast bestaat binnen het onderwijs onduidelijkheid over waar men terecht kan met zorgen over radicalisering (Vidino & Brandon, 2012). Tot slot zou de signaleringstaak botsen met het open klimaat dat op scholen hoort te bestaan. Een open klimaat in de klas bevordert de maatschappelijke betrokkenheid van leerlingen (Campbell, 2008). Wanneer er wantrouwen bestaat onder leerlingen zouden klassikale discussies over maatschappelijk gevoelige onderwerpen niet goed mogelijk zijn (Lee & Elwick, 2020; Zannoni et al., 2008). Daarnaast gaan sommige docenten het bespreken van maatschappelijk gevoelige onderwerpen uit de weg om een veilig klimaat in de klas te behouden en omdat ze bang zijn dat extreme opvattingen kunnen overslaan op andere leerlingen (Pels & De Ruyter, 2012; Van San, Sieckelincx & De Winter, 2013).

De derde taak van scholen is om samen te werken met instanties ter preventie van radicalisering onder jongeren. Er bestaan meerdere instanties die scholen kunnen ondersteunen in deze taak, zowel op landelijk als lokaal niveau. In meerdere gemeenten bestaan al overlegstructuren tussen de gemeente, het onderwijs, politie en jeugdzorg over radicaliseringspreventie (Spee & Reitsma, 2015). Ook bestaan op veel scholen al Zorg- en Adviesteams waarbij meerdere instanties periodiek om tafel zitten over verschillende vormen van jeugdproblematiek (Zannoni, 2008). Uit onderzoek blijkt dat er nog een aantal obstakels zijn bij de samenwerking tussen het onderwijs en andere instanties ter preventie van radicalisering. Er zou onduidelijkheid bestaan over welke partij welke verantwoordelijkheden draagt bij het voorkomen van radicalisering onder jongeren (Azough, 2017; Frissen & Janssen, 2018). Daarnaast kunnen de belangen van verschillende instanties met elkaar botsen. Veiligheidsbelangen kunnen bijvoorbeeld in strijd zijn met het welzijn van de betreffende leerling. Ook kunnen er problemen optreden met betrekking tot privacy bij het delen van informatie. Sommige docenten geven aan terughoudend te zijn over het maken van een melding bij een mogelijk geval van radicalisering uit angst voor de gevolgen, zoals reputatieschade voor de school (Azough, 2017; Zannoni, 2008).

Al met al lijken er nog een aantal haken en ogen te zitten aan de drie taken die de overheid toebedeeld aan het onderwijs als het gaat om het voorkomen van radicalisering en extreme idealen. Daarom is het belangrijk dat wordt onderzocht hoe het onderwijs deze taken in de praktijk vormgeeft en welke mogelijke obstakels zij hierbij ervaren. Dit is deels behandeld in het vorige hoofdstuk waarbij uitgebreid is ingegaan op de meningen en ervaringen van docenten. Dit hoofdstuk borduurt daarop voort. Om een completer beeld te schetsen van de onderwijspraktijk op dit gebied zijn aanvullende interviews afgenomen met directieleden van scholen. Daarnaast zijn focusgroep gesprekken gehouden met zowel docenten als leerlingen.

Methode

Werving en samenstelling

Tabel 4.1 Kenmerken van de deelnemende scholen waarvan directieleden zijn geïnterviewd

| | Percentage van alle leerlingen in Wave 1 | Percentage van alle leerlingen in Wave 2 | Provincie | Stedelijkheid | Opleidingsniveau(s) deelnemende leerlingen | Denominatie/Levensbeschouwing | Schoolgrootte in aantal leerlingen |
|----------|--|--|---------------|------------------|--|-------------------------------|------------------------------------|
| School 3 | 15,4% | 20,6% | Noord-Brabant | Weinig stedelijk | praktijk-onderwijs, vmbo | Rooms-Katholiek | > 1000 |
| School 5 | 2,8% | 3,6% | Noord-Brabant | Stedelijk | vmbo | Rooms-Katholiek | > 1000 |
| School 6 | 8,3% | 10,2% | Gelderland | Weinig stedelijk | vmbo | Combinatie / samenwerking | 500-1000 |
| School 7 | 3,0% | 4,0% | Noord-Holland | Sterk stedelijk | Praktijk-onderwijs | Algemeen bijzonder | 500-1000 |
| School 8 | 6,9% | 2,6% | Zuid-Holland | Sterk stedelijk | havo, vwo | Openbaar | 500-1000 |
| School 9 | 25,4% | 19,2% | Overijssel | Stedelijk | mavo, havo, vwo | Protestants-Christelijk | >1000 |

Er zijn gesprekken gevoerd met zes directieleden van verschillende middelbare scholen in Nederland. We wilden weten hoe scholen met identiteitsontwikkeling van hun leerlingen omgaan en hoe deze over radicalisering en de rol van hun school daarbij denken. De directieleden geven les op scholen die van elkaar verschillen. Ze liggen in vijf verschillende provincies. Qua stedelijkheid verschillen ze van elkaar (weinig stedelijk tot sterk stedelijk). Ook het opleidingsniveau (praktijk onderwijs tot en met vwo) en denominatie verschilt (Rooms-Katholiek en Protestants-Christelijk en ook Algemeen Bijzonder en Openbaar). De helft van hun scholen zijn middelgrote scholen (500-1000 leerlingen) en de andere helft zijn grote scholen (meer dan 1000 leerlingen). Voor een overzicht zie Tabel 4.1).

De geselecteerde docenten geven op verschillende schoolniveaus les. Op het vmbo worden de kerndoelen voor burgerschapsonderwijs anders vormgegeven dan op havo en vwo (Bron, 2009). Er is gesproken met docenten van alle schoolniveaus, namelijk praktijkonderwijs, vmbo, havo en vwo. De meeste docenten gaven aan op verschillende niveaus les te geven waardoor ze de vergelijking tussen onderwijstypen zelf ook al konden maken.

Ook de directieleden zijn geworven via het ONID-onderzoek. Op de scholen van deze directieleden zijn voorafgaande aan het onderzoek al enquêtes afgenomen onder leerlingen en gesprekken gevoerd met docenten. Het contact met deze scholen bestond dus al. De directieleden zijn vervolgens per e-mail benaderd.

Daarnaast zijn er *focusgesprekken* gevoerd. Initieel zijn er vier scholen geselecteerd voor deelname aan het focusgroepenonderzoek, waaronder één school in grootstedelijk gebied, één school in een grote provinciestad en twee scholen in landelijk gebied. Bij de selectie is vooral uitgegaan van bereidwilligheid. Enkele benaderde scholen wezen deelname af vanwege drukte die was ontstaan door de veranderende situatie ten gevolge van de coronapandemie.

Met behulp van onze contactpersonen is binnen de geselecteerde scholen via e-mail een oproep voor deelname onder docenten uitgezet. Docenten konden zich aanmelden voor de focusgroepen via online aanmeldingsformulieren. De interesse om deel te nemen aan de focusgroepen liep binnen de geselecteerde scholen uiteen. Contactpersonen suggereerden dat de coronapandemie mogelijk negatief van invloed is geweest op de bereidheid tot deelname. Eén van de geselecteerde scholen in landelijk gebied heeft uiteindelijk vanwege een veranderende situatie afgezien van volledige deelname. In dat kader is deze school uiteindelijk niet meegenomen in de resultaten. De scholen die uiteindelijk hebben deelgenomen aan de focusgroepgesprekken staan weergegeven in Tabel 4.2.

Tabel 4.2 Kenmerken van de scholen die hebben deelgenomen aan focusgroepen

| | Provincie | Stedelijkheid | Opleidingsniveau-deelnemende leerlingen | Denominatie/Levensbeschouwing | Schoolgrootte in aantal leerlingen |
|----------|---------------|------------------|---|-------------------------------|------------------------------------|
| School 3 | Noord-Brabant | Weinig stedelijk | Praktijkonderwijs-vmbo | Rooms-Katholiek | > 1000 |
| School 7 | Noord-Holland | Sterk stedelijk | Praktijkonderwijs | Algemeen bijzonder | 500-1000 |
| School 9 | Overijssel | Stedelijk | Mavo, havo, vwo | Protestants-Christelijk | > 1000 |

De focusgroepen met docenten zijn samengesteld op basis van de aanmeldingen (zie Tabel 4.3). Er was dus sprake van een convenience sample. Dit geldt eveneens voor de focusgroepen met scholieren. Vanwege de coronapandemie en aanverwante maatregelen verliep de werving van scholieren via de contactpersonen. Scholieren waarvan ouders reeds actief toestemming hadden gegeven voor deelname aan het onderzoek zijn via deze docenten opgeroepen om deel te nemen aan de focusgroepen. Deelname geschiedde volledig op vrijwillige basis. Om deelname onderzoek voor leerlingen aantrekkelijker te maken, kregen deelnemers een cadeaubon van een bekende Nederlandse onlinewinkel aangeboden. De focusgroepen zijn samengesteld op basis van de door docenten aangeleverde aanmeldingen, en bestonden uit scholieren uit de tweede en vierde klas van verschillende onderwijsniveaus (zie Tabel 4.4). Scholieren werden aan de hand van een toestemmingsformulier vooraf en een toelichting bij aanvang van de focusgroepen geïnformeerd over de bedoeling en de werkwijze van het onderzoek. Daarbij is aangegeven dat het hun vrijstond om hun deelname elk moment stop te zetten.

Tabel 4.3 Achtergrondkenmerken docenten in focusgroepen

| School 3 | | School 7 | | School 9 | |
|----------|------------------------|----------|--------------------------------------|----------|------------------------|
| Geslacht | Vak Functie | Geslacht | Vak Functie | Geslacht | Vak Functie |
| M | PIE | V | Persoonsvorming en socialisatie | M | Levensbeschouwing |
| V | Maatschappijleer | V | Leidinggevende functie | V | Geschiedenis |
| M | Techniek, O&O | M | AVO, persoonsvorming en socialisatie | M | Duits |
| M | Leidinggevende functie | V | Leidinggevende functie | M | Leidinggevende functie |
| V | Biologie | | | V | Engels |
| M | Beeldende vorming, CKV | | | | |
| V | Biologie | | | | |
| V | Mediawijsheid | | | | |
| V | Duits | | | | |

Tabel 4.4 Achtergrondkenmerken leerlingen in focusgroepen

| | School 3 | School 7 | School 9 |
|-----------------|----------|----------|----------|
| <i>Geslacht</i> | | | |
| Jongen | 3 | 4 | 3 |
| Meisje | 4 | 5 | 5 |
| <i>Leerjaar</i> | | | |
| Klas 2 | 5 | 9 | 3 |
| Klas 4 | 2 | n.v.t. | 5 |
| <i>Niveau</i> | | | |
| Pro | n.v.t. | 9 | n.v.t. |
| Vmbo | 7 | n.v.t. | 1 |
| Vmbo(-t)/Havo | n.v.t. | n.v.t. | 1 |
| Havo | n.v.t. | n.v.t. | 3 |
| Vwo | n.v.t. | n.v.t. | 3 |

Uitvoering, verslaglegging en analyse

De gesprekken met directieleden zouden als interviews face-to-face worden afgenomen op de scholen waar zij werkzaam zijn. Vanwege de uitbraak van de coronacrisis (2020) konden de interviews zo niet plaatsvinden. De docenten is de keuze voorgelegd of zij het interview telefonisch wilden afleggen of via een videogesprek met Teams. Uiteindelijk zijn de interviews via een videogesprek afgenomen.

De interviews duurden gemiddeld een uur, waarvan het kortste interview drie kwartier bedroeg en het langste interview een uur en drie kwartier. Voor de structurering van de interviews is een leidraad gebruikt. Enkele interviews zijn afgenomen in de periode april-juni 2020, de laatste interviews zijn een jaar later in dezelfde periode afgenomen. Voorafgaand aan het interview werd het doel van het onderzoek toegelicht en werd toestemming gevraagd voor het maken van een audio-opname van het gesprek. De interviews zijn opgenomen met de dictafoonfunctie op de mobiele telefoon van de onderzoeker. Na afloop van het interview werd de geluidsopname direct overgezet op een USB-stick en verwijderd van de opnameapparatuur. De interviews zijn vervolgens letterlijk uitgesproken en geanalyseerd.

Alle focusgroepen met docenten en leerlingen zijn uitgevoerd in de periode van medio oktober tot medio december 2020. Vanwege overwegingen die verband hielden met de coronapandemie is er afgeweken van het originele plan om de gesprekken fysiek af te nemen. In plaats daarvan zijn alle gesprekken online afgenomen met behulp van videoconferentiesoftware. Telkens is er aangesloten bij de software die reeds binnen scholen werd gebruikt, te weten: Zoom Meetings, Microsoft Teams en Google Meet. De duur van de focusgroepen met docenten liep uiteen van ongeveer anderhalf tot bijna twee uur. De focusgroepen met leerlingen duurden circa één lesuur. Bij de afname van de gesprekken met leerlingen was er begeleiding vanuit de school aanwezig. Deze begeleider assisteerde met de techniek en nam niet inhoudelijk deel aan

het gesprek. Voor zowel de focusgroep met docenten als die met scholieren, is er vooraf een gespreksleidraad opgesteld. Middels een PowerPoint-presentatie werden de thema's die hierbinnen aanbod kwamen ook aan docenten en scholieren getoond.

Van elk focusgroepgesprek is met toestemming een opname gemaakt. Deze audio-opnamen zijn woordelijk getranscribeerd en geanalyseerd. Dit is gedaan met behulp van analysesoftware. De analyse is uitgevoerd met een vooraf opgestelde codeboom. Bij het opstellen van deze codeboom waren de topics en vragen in de gespreksleidraad leidend. Aanvullend is er in beperkte mate open gecodeerd.

Resultaten

In gesprek met directies

In deze paragraaf doen we verslag van de gesprekken met directies. Allereerst worden hun scholen beschreven. Daarna wordt uitgebreid ingegaan op hun leerlingenpopulatie, hun karakteristieken en hoe die leerlingen met elkaar omgaan. Het sociale klimaat en het imago van scholen wordt ook besproken, evenals de regels en procedures die op de scholen gevolgd worden. Vervolgens wordt het thema identiteit behandeld; wat dit op deze scholen voor de ontwikkeling van leerlingen betekent en hoe er tegen burgerschap en diversiteit wordt aangekeken. Tot slot in het verslag van de gesprekken met directies ingegaan op het thema radicalisering; wat het betekent voor de omgang met leerlingen, wat eronder wordt verstaan en hoe men er tegenover staat.

De scholen

School 3 is een school die bestaat uit drie units, gevestigd op twee verschillende locaties. Hij is werkzaam op de unit vmbo. Het is de bedoeling dat de twee units op dezelfde locatie wat meer gaan blenden, dit wordt onder andere geprobeerd door een nieuwbouw, waarbij leerlingen gezamenlijk les krijgen. Er zitten 2250 leerlingen op deze school en op de vmbo-unit 1750 leerlingen. De gemeente kenmerkt zich door een hoog alcohol- en drugsgebruik en daarom is er regelmatig overleg met de politie, om te kijken of er als school ook geparticipeerd kan worden. Er zijn ook wel is leerlingen betrokken bij deze alcohol- en drugsproblematiek en ondanks dat het maar om een kleine groep gaat, drukt het wel een stempel op de school. Veiligheid staat hoog in het vaandel op deze school en daar scoren ze ook hoog op in het tevredenheidsonderzoek.

“Deze gemeente die kenmerkt zich door een hoog alcohol- en drugsgebruik, dus we hebben ook regelmatig overleg met politie, om te kijken of er dingen, of wij als school ergens in kunnen participeren. Het vervelende is alleen dat is niet per se een hele grote groep, maar die drukt wel de stempel op de populatie. Dus je hebt hier een gemeentetuin waar regelmatig leerlingen uit gegeven moeten worden door de politie, daar waar drugsgebruik normaal is, om het zo maar even te zeggen en ja dat is heel vervelend, want dat zie je wel het zijn leerlingen van het [naam school], terwijl er ook genoeg leerlingen zitten, die daar niets mee van doen hebben.”

■ R3

School 5 is een school die onderdeel is van een scholengemeenschap. Qua onderwijsniveau is het een school met mavo, havo en vwo. Het is een school voor bijzonder onderwijs (rooms-katholiek) maar er wordt niet bewust mee gewerkt, alleen bij het vak levensbeschouwing. De school bevindt zich in een normale buurt, het is geen achterstandswijk, maar ook geen luxe wijk. De leerlingen die er naar school gaan zijn een gemixte groep leerlingen. Ze komen uit de binnenstad en duurdere wijken, maar ook gewoon uit het dorp.

School 6 is een school met meerdere locaties, hij is werkzaam op de praktijklocatie van deze school. Er worden wel wat meer dingen georganiseerd met de hele school, maar de meeste activiteiten zijn locatie-breed. Ze zijn ontstaan uit een soort burgklassetting, de school is opgebouwd met een echt zorgkenmerk, voor leerlingen die meer begeleiding nodig hebben. Er komt een best braaf publiek naar de school en er hangt een dorpsfeertje. Hij denkt dat ze naar buiten toe niet als een hele strenge school gezien worden, de zorgschool is meer het imago wat de school heeft. Leerlingen voelen zich daarom welkom en het houdt de homogeniteit van de groepen in stand. Leerlingen nemen soms wel zelf wat te weinig verantwoordelijkheid hierdoor, sanctioneren gebeurt wel, maar volgens hem zijn andere scholen hier wellicht wat meer rechtlijnig in. Volgens de afdelingsleider zit er een vrij makkelijke populatie op deze school, hierdoor is er ook mogelijkheid voor bepaalde vrijheid. Hij vertelt dat het niet per se vriendschappelijk is, maar er is wel een vrij makkelijke aanspreekcultuur.

“En het zijn leerlingen die, ze zijn ook relatief jong hè, dus iedereen zit nog gebonden aan huis, dus gebonden aan wat er binnen hun eigen sociale context afspeelt, dus daar is best veel verbondenheid. Dus ik denk ook qua leerling type is het, zit het misschien best dicht tegen basisscholen nog aan. Het zijn echt duidelijk kinderen die zich aan het ontwikkelen zijn en die kleine stapjes maken, maar nog niet zo wereldwijd zijn.”

■ R2

School 8 is een technasium. De school heeft ook andere onderwijsniveaus en een normaal havo-vwo. De school is een aantal jaar geleden zo opgezet, omdat er nog geen technasium bestond in de stad. De school ligt in een best chique wijk. Er gaan voornamelijk leerlingen naartoe die het thuis goed hebben, hun ouders hebben ook gestudeerd en een goede baan. Hij omschreef die als curling ouders en kinderen die allemaal op wintersport gaan. De directeur omschrijft de school als veilig, dit komt onder andere door de achtergrond

van de leerlingen die hier naar school gaan, maar ook door de docenten. Ze hebben een bepaalde houding dat alles bespreekbaar is. Ouders kiezen voor deze school, volgens hem, zodat er echt voor hun kind gezorgd wordt. Dit is de rol van de mentor en de teamleiders.

“Dat komt ook wel, daar ontkom je niet aan met het type leerlingen en ook de doelgroep die hier, en daar hebben we niet bewust voor gekozen, die binnenkomt. Er zijn ouders die komen echt hierzo omdat ze, kijk je hebt ook bijvoorbeeld [naam andere school] dat is een gymnasium, dat heeft een bepaalde statuur, je hebt [naam andere school]. Hier komen echt ouders van oké, m'n kind heeft een advies maar we willen dat er goed voor gezorgd wordt en daarvoor komen we naar [naam school].”

■ R4

School 9 is een vmbo-t, havo/vwo-school. De school is de snelst groeiende school van de omgeving en maakt deel uit van een grote scholenkoepel, een organisatie met 40 scholen onder zich. De school trekt verschillende leerlingen aan door het cultuurprofiel dat de school aanbiedt. De verhouding tussen cultuur etnische diverse leerlingen is beperkt. Er zijn heel weinig leerlingen zonder een niet-Westerse achtergrond. De leerlingen die voor hun school kiezen zijn leerlingen uit een gezin met een gemiddeld inkomen waar het normaal is om naar de muziekschool te gaan en naar het museum.

Leerlingen

De afdelingsleiders van school 6, 8 en 9 omschrijven de leerlingenpopulatie eigenlijk allemaal als homogeen. Op school 6 zijn de grootste verschillen tussen de leerlingen, motivatie en welzijn, omdat er in toenemende mate leerlingen zijn die niet lekker in hun vel zitten. Op school 8 zijn er alleen wat leerlingen die uit een andere plaats komen en duidelijk een ander normen- en waardenpatroon hebben. Op school 9 zitten de grootste verschillen tussen de onderwijsniveaus. Havo/vwo leerlingen hebben een betere sociaaleconomische achtergrond dan de leerlingen van het vmbo.

“In welzijn zien we in toenemende mate leerlingen die niet lekker in hun vel zitten, of vanwege thuissituatie of vanwege persoonlijke struggelingen en dat komt er nu op school meer uit. Ze kunnen de focus voor school niet meer opbrengen en dan gaan we daarmee in gesprek en dan ga je dat begeleidingstraject in en dan blijkt er of thuis van alles te spelen of een leerling zit met angstklachten. Dus als ik kijk naar het aantal leerlingen dat ook externe hulp heeft, is dat echt een stuk groter dan pak ‘m beet twee jaar geleden. Inmiddels denk ik toch dat dat ook corona gerelateerd is.”

■ R2

De afdelingsleiders van school 3 en 5 omschrijven de populatie juist als een heterogene groep. Docent 1 beschrijft dit door de verschillen in de rijkeluis-kinderen, allochtonen, conservatieven en de boeren. Maar de school staat bekend om zijn sfeer en de gemoedelijkheid, iedereen accepteert elkaar. Volgens docent 3 is dit omdat er een deel is wat zich heel nadrukkelijk opstelt met drank- en drugszaken, maar er gelukkig nog genoeg diversiteit daaromheen is. Die diversiteit kan dan zitten in de kleding- of muziekkeuze bijvoorbeeld.

“Ik ben toch wel geneigd om heterogeen te zeggen, omdat ik vind, we hebben dus een gedeelte, een percentage, wat zich heel nadrukkelijk opstelt wat te maken heeft met drank en drugs en allemaal andere randzaken, dat is wel een homogene groep, maar ik heb gelukkig ook genoeg diversiteit daar omheen en vandaar dat ik in dit geval zou kiezen voor een heterogene groep.”

■ R3

Vervolgens is ingegaan op de vraag of er duidelijk groepen zijn te onderscheiden op de scholen. De afdelingsleider van school 5 geeft aan dat er niet per se groepen zijn. Er zijn wel leerlingen met Islamitische achtergrond die naar elkaar toe kruipen. Die blijven bij elkaar hangen, ook op school.

Op school 6 zijn wel bepaalde groepen te zien. Over het algemeen kunnen de leerlingen goed door één deur en zijn de klassen redelijk hecht, maar voornamelijk in de bovenbouw trekken bepaalde groepen wel naar elkaar toe. Dit speelt vooral bij de jongens. Leerlingen met een andere etnische achtergrond trekken meer naar elkaar toe en overwegen ook wel is om naar een andere school te gaan. Volgens de afdelingsleider ligt dit vooral aan het feit dat er op andere scholen in de grotere stad meer mogelijkheden zijn. Het is voornamelijk het vriendschappelijk opzoeken van elkaar in plaats van dat er echt frictie is tussen de verschillende groepen.

“En er zijn wel een aantal gesprekken geweest, dat een leerling aangeeft dat hij vanwege een studiekeuze, maar ook vanwege het feit dat hij het idee heeft dat er op een andere school meer leerlingen met een bijvoorbeeld ook Syrische achtergrond, dat dat ook meer passend is. Dat is wel ook een signaal inderdaad wat we, dat de groep leerlingen met een andere achtergrond bij ons kleiner is en dat daar soms bij leerlingen wel een behoefte ligt om elkaar daarin op te zoeken.”

■ R2

Op school 3 en 9 zijn er wel groepen, bijvoorbeeld de hockeyvrienden, de mensen die muziek maken, maar er zijn geen dominante groepen op school.

Ook op school 8 zijn wel bepaalde groepen te zien, al is dat volgens de directeur wel aan het verminderen. Dit komt voornamelijk omdat er eerst meer leerlingen met een andere afkomst op school zaten, die naar elkaar toe trokken en er nu steeds minder allochtone leerlingen op school zitten. De paar leerlingen met een andere afkomst zijn daarom verplicht te participeren.

Wat de omgang van leerlingen betreft, kan vastgesteld worden dat op alle scholen de leerlingen over het algemeen goed met elkaar om, iedereen wordt geaccepteerd. Zelfs op school 8, waar redelijk veel kinderen met autisme zitten, wordt iedereen geaccepteerd en vindt uiteindelijk iedereen z'n plek. Op school 6 zijn er wel is conflicten, maar die gaan vaak over kleine dingen en starten over het algemeen in de onlinewereld. Op school 3 en 8 zijn er eigenlijk geen conflicten tussen de leerlingen volgens de afdelingsleiders. Zij geven wel aan dat ze natuurlijk niet altijd alles kunnen zien of doorhebben, zoals wat er op Whatsapp gebeurt. Op school 5 wordt er zelfs gewerkt met jeugdcoaches die op straat ook rondlopen en de leerlingen op straat in de gaten houden.

"Maar als je zegt wordt hier gevochten, is er hier een situatie, dat is verleden jaar niet gebeurt en we hebben natuurlijk nu een vreemde tijd achter de rug met corona waar veel kinderen achter de schermpjes hebben gezeten, maar toch kun je stellen dat dat hier niet is."

■ R4

Sociaal klimaat

Op alle scholen is een vrij open en veilig klimaat. Dat *imago* hebben ze ook. Leerlingen voelen zich veilig op school en er is een open cultuur. Dit komt onder andere omdat leerlingen in gesprek kunnen gaan over alles. Dit noemen eigenlijk alle afdelingsleiders als voornaamste reden voor het veilige school klimaat. De afdelingsleider van school 5 noemt het zelfs een veilige mini-samenleving, waarin het overgrote deel in waarde wordt gelaten. De scholen hebben ook dit *imago*, al heeft school 3 soms nog wel last van de alcohol- en drugsproblematiek, zeker als daar weer leerlingen van de school bij betrokken zijn. School 6 heeft echt een zorgimago en ook bij school 8 kwam dit naar voren. Ouders kiezen samen met hun kinderen voor deze scholen, omdat ze dan weten dat er goed voor hun kind gezorgd wordt en dat er juiste begeleiding beschikbaar is. School 9 is een cultuurschool en heeft een enorme open houding en een open cultuur. Leerlingen voelen zich veilig om te kunnen zijn wie ze zijn.

"De knip is een beetje van het volk, dat is ook wel het karakter en beeldvorming, doe maar gewoon normaal. Als je naar de zusterschool kijkt dan is die meer elitair, meer wit. Dit is meer volkser. Effect: voor iedere lln anders, denk dat ze meekrijgen, als je je ding doet wat je moet doen en als je respect toont voor andreen dan kom je wel waar je wil komen. Lln gaan echt met elkaar in gesprek over achtergronden. Uitzonderingen daargelaten. Ik herken niet de berichten dat ik mezelf censureer bij geschiedenis (bijvoorbeeld palestijns conflict) ipv van het negeren gaan we daarover in gesprek, zaken van verschillende kanten belichten, dan kan de lln zich nog steeds aan zijn eigen standpunt houden."

■ R1

“Een open cultuur, die wel heel erg veilig is, daar staan we ook absoluut voor, dat vinden we heel erg belangrijk. En als wij merken dat iemand zich niet veilig voelt, dan gaan we absoluut het gesprek aan en als het gaat om een vechtpartij of een moeilijke situatie in verband met een ex-vriendje of dat het gaat op het gebied van cultuur, daar maken we altijd tijd voor vrij om dat aan te pakken en daar hebben we onze leerlingbegeleider voor en onze mentoren pakken dat dan samen op en die proberen daar zou goed mogelijk invulling aan te geven en ik mag zeggen, vol trots wel, dat ons dat best goed afgaat.”

■ R3

“Ja die docenten die zijn daar zelf, hebben ook die houding dat het allemaal bespreekbaar moet kunnen zijn, als je mij vraagt is er, want dat moet je weten, je hebt natuurlijk jongeren en je hebt ouderen en je hebt misschien docenten die wat strakker zijn, vanuit een religieuze achtergrond. Ja daar komt ‘ie al, ik denk dat ik er eentje heb die een religieuze achtergrond heeft, maar daar merken we helemaal niks van en dat maakt wel uit he, het is geen religieuze school, het is een hele open school en ook al zou een docent, ik denk dat twee docenten mogelijk een religieuze achtergrond, waarvan misschien thuis er anders over wordt gesproken, maar die nemen dat niet mee.”

■ R4

Wat de regels betreft kan gesteld worden dat in het schoolreglement van school 5 een van de eerste regels respect naar elkaar is. Iedereen moet zichzelf kunnen zijn en dat wordt ook benadrukt door de mentoren in de mentorlessen. Op het moment dat de regels niet worden nageleefd gaan docenten met de leerlingen zitten en is er zelfs contact tussen de mentor en de afdelingsleider. Ook zijn er coaches voor sociaal-emotioneel vlak. Als leerlingen zich afzonderen worden die extra geholpen.

Op school 6 zijn er wel bepaalde richtlijnen opgesteld, maar ze willen wel zo min mogelijk regels hebben. Er zijn bepaalde basisregels en iedereen weet goed wat daarmee bedoeld wordt. Deze regels worden bijvoorbeeld door de mentor

vertaald in bepaalde punten, zodat er ook gekeken kan worden hoe die regels aangepakt kunnen worden met elkaar. Ze worden over het algemeen goed nageleefd. Soms zijn de docenten misschien nog wel iets te los, waardoor er te weinig gecorrigeerd wordt en de losse sfeer ervoor zorgt dat leerlingen te veel ruimte gaan nemen in een les.

“We hebben in ons schoolregelementen een van de eerste regels respect naar elkaar, leven en laten leven. Iedereen moet zichzelf kunnen zijn, dat dragen mentoren ook in het eerste jaar aan.”

■ R1

“Wij hebben eigenlijk school breed gezien, hebben we gezegd, we willen eigenlijk zo min mogelijk regels hebben. Dus in de basisregels, ik kan ze niet letterlijk opnoemen, daar staan een aantal punten in, maar daar staat eigenlijk gewoon in, ga respectvol om met elkaar en doe normaal, even in simpele bewoording en daar weten we allemaal heel goed wat we daarmee bedoelen.”

■ R2

Op school 3 zijn er ook bepaalde regels of richtlijnen opgesteld, die zitten in het verlengde van de Katholieke school die ze eigenlijk zijn. Respect is daarbij het allerbelangrijkst. Daarnaast zijn er ook bepaalde ongeschreven regels, zoals dat alle leerlingen Nederlands moeten praten, dit moet wel, maar staat niet in het beleid.

“Een van de allerbelangrijkste is dat je gewoon respect hebt voor elkaar en dat je dat uit en dat je elkaar dus niet respectloos behandelt en als je dat wel doet dan grijpen wij in.”

■ R3

Op school 8 vinden ze het vooral belangrijk om de anonimiteit te doorbreken, de twee werelden, thuis en op school op één lijn te krijgen, hierbij is het heel belangrijk om goed te communiceren. Daarbij zijn er wel duidelijke regels op school, waar leerlingen en ouders zich aan horen aan te passen, dit sluit vaak ook aan bij wat thuis normaal gevonden wordt, waardoor de brug niet groot is. De houding van de ouders staat dichtbij de school, waardoor de regels voor het open klimaat makkelijk uit te dragen zijn. Daarnaast zijn er bepaalde schoolregels, maar die heeft elke school volgens hem.

“Nou een van de belangrijkste dingen is in dat klimaat en dat is soms wat moeilijker, kijk hier is iets eigenlijk door de ontwikkeling heel makkelijk, dat is de anonimiteit doorbreken en anonimiteit doorbreken is eigenlijk de vraag die je net stelde, weten de ouders wat de kinderen hier doen? Die twee werelden moet je altijd op één lijn krijgen, dat is in positieve zin zo, wat wij doen, wat wij voor staan, moeten die ouders weten, we hebben pas een probleem op het moment dat ouders het niet eens zijn met school.”

■ R4

Op school 9 zijn er niet bepaalde regels. Het is een school waar creativiteit en spontaniteit centraal staan. Er heerst een open cultuur en zolang iedereen zichzelf kan zijn is het goed.

Wat de procedures betreft wordt op school 5 gezegd dat je fouten moet maken, anders leer je het niet. Er zijn regels en daar moet iedereen zich aan houden. Een eerste keer eruit worden gestuurd is in gesprek over hoe de leerling kan worden geholpen. Maar op een gegeven moment kunnen blijvende fouten niet getolereerd worden. Als er extreem gedrag wordt vertoond in de uiting van opvattingen hebben ze een zorgteam, jeugdcoaches en LEV-groep. Wanneer de school het niet meer aan kan wordt het uit handen gegeven.

Wanneer er bepaalde fouten worden gemaakt of er een bepaalde opstandigheid is op school 3 wordt er altijd in gesprek gegaan met de leerlingen. Een leerling

zal nooit zomaar gestraft worden, er zal eerst worden gesproken met elkaar. Dit gebeurt eventueel ook met de ouders erbij. Op die manier kan er een bepaalde bewustwording worden gecreëerd bij de leerlingen over het gedrag en de betekenis van het gedrag voor een ander. Als een leerling een extreme uiting doet, wordt hier op dezelfde manier mee om gegaan. Het wordt besproken, maar er wordt ook duidelijk gemaakt dat dit niet de bedoeling is op deze school. Het ligt aan de situatie of bepaalde dingen één op één of klassikaal besproken worden. Hierbij is ook weer het stukje veiligheid belangrijk. De leerlingen moeten zich houden aan de regels die op school gelden en die zijn voor iedereen hetzelfde. Wanneer het echt nodig is, kan er ook een jeugdwerker van de gemeente ingezet worden, hier wordt mee samengewerkt op de school.

“Dan gaan wij altijd uit van het gesprek, dus wij zullen nooit een leerling, zonder dat daar iets mee aan de hand is, zullen wij nooit een leerling zomaar straffen, wij zullen altijd het gesprek aangaan, want wij willen altijd weten, wat zit hier nu onder? Dus op het moment dat de leerling een andere leerling pest of slaat of weet ik veel, buitensluit, wellicht dat er wel een sanctie op komt te staan, maar we willen altijd het gesprek aangaan met de leerling om te weten wat is hier nou aan de hand? Waarom doe je dit nu? En door dat gesprek aan te gaan, dat doen we niet alleen met leerlingen, dat doen we ook met ouders, komen steeds bij dat stukje bewustwording, van dit is mijn gedrag en dit betekent mijn gedrag voor een ander.”

■ R3

Op school 8 is het heel belangrijk dat iedereen met respect behandeld wordt. Het is ook belangrijk dat docenten leerlingen met respect behandelen, daarom moeten zij bijvoorbeeld wanneer ze iemand eruit sturen, het hier altijd over hebben en uit kunnen leggen waarom ze dit doen. Er is een open klimaat op school, leerlingen durven daarom ook in gesprek te gaan of ergens tegenin te gaan, dit past volgens de teamleider bij de opvoedende taak die je hebt als school. Ze stellen wel duidelijke regels op, waarbij het de bedoeling is dat leerlingen zich daar ook echt aan houden, wanneer dit niet gebeurt en iemand er

tegenin gaat, wordt hierover in gesprek gegaan, eventueel in combinatie met de ouders. Het is belangrijk dat docenten een open houding hebben en dat je als teamleider of directeur een voorbeeldfunctie hebt.

“Ja weet je, dat heeft eigenlijk, als je zegt ben je daar constant mee bezig, dat heeft ook te maken met je voorbeeldfunctie. En je voorbeeldfunctie laat zien dat je en ik hoef het niet eens te geven, maar dat alles, je bent nergens te goed voor, ruimte geven aan anders zijn, het kunnen bespreken, daar zicht op hebben, kijk wij hebben natuurlijk die kant van autisme, hoogbegaafdheid en al dat soort zaken meer, daar zijn we mee bezig met de zorg, om daar een vorm aan te geven, maar als het gaat over bijvoorbeeld autochtoon, allochtoon, of wat dan ook, ja daar zijn allemaal mentorlessen voor. We hebben een hele actieve zorgcoördinatoren die ook die kinderen echt in beeld brengen, daarop coachen en al dat soort zaken meer, stel dat het in dat licht zit, dus dat, het zit ‘m ook gewoon in het personeel die dat allemaal gewoon normaal vindt.”

■ R4

Identiteit

Op school 5 wordt *identiteitsontwikkeling* gezien dat je ontdekt wie je bent, wat je wil, wat je kan zijn en waar je naartoe wil. De school heeft de taak om de leerling met andere culturen in aanraking te laten komen zodat je perspectief verbreedt kan worden. Dit wordt gedaan door middel van maatschappijleer, wetenschap en levensbeschouwing. Ook krijgen leerlingen food & lifestyle in de derde, wie je bent speelt daar ook een rol.

Op school 6 wordt voornamelijk invulling gegeven aan de ontwikkeling en identiteitsvorming door een stukje zelfstandigheid te creëren. Dit doen ze door de leerlingen regie te laten pakken, samen met de ouders maken ze een gezamenlijk plan om het schooljaar rendabel te laten zijn. Wanneer er een voortgangsgesprek plaats moet vinden, bereiden de leerlingen dit zelf voor en schuift de docent juist aan. Door dit om te draaien wordt geprobeerd duidelijk te maken wat de verwachtingen en verantwoordelijkheden zijn. De identiteitsontwikkeling heeft dan echt

te maken met erachter komen wie je zelf bent, waar je goed in bent, wat je leuk vindt om te doen, in welke omgeving je je prettig voelt, maar ook erachter komen wat je idealen zijn en wat je wil bereiken. Hier wordt op school ook echt aandacht aan besteed, dit begint alleen maar meer te komen volgens de afdelingsleider, zeker omdat ze een erg pedagogisch gerichte school zijn. Het concreet stappen maken met de leerling, daar kan nog wel wat groei komen volgens hem.

“Erachter komen wie je zelf bent, dus erachter komen waar je goed in bent, waar je misschien minder goed in bent. Erachter komen wat je heel leuk vindt om te doen, waar je vrolijk van wordt. Erachter komen in welke omgeving je je prettig voelt en er ook achter komen waar je idealen liggen en wat je wil bereiken. En dat samenbrengen tot een route richting een gelukkig leven.”

■ R2

Op school 3 proberen ze continu het gesprek aan te gaan met de leerlingen, niet alleen de maatschappijleerdocent. Door steeds het gesprek aan te gaan en door te vragen worden leerlingen bewust van hun gedrag. De school organiseert verschillende projecten met de leerlingen die gericht zijn op de identiteitsontwikkeling, dit vinden ze erg belangrijk. Het belangrijkste is dat een kind lekker in z'n vel zit, ze zijn geen onderwijsfabriek of leerfabriek. De school heeft een grote rol in de ontwikkeling van de kinderen, ze moeten hun identiteit ontwikkelen om zo een goede participant van de maatschappij te worden.

“Wij zijn geen onderwijsfabriek, wij zijn geen leerfabriek, wij zijn een school en we zijn ook allemaal van mening dat het heel erg belangrijk is dat een kind hier lekker in z'n vel zit, op de juiste plek en dat hij het liefst deze school verlaat met een diploma, maar wij zijn natuurlijk ondertussen meer dan dat dat dan vroeger was, een verlengstuk van de opvoeding van deze kinderen en eigenlijk zou ik nog veel liever willen zeggen dat de school ervoor moet zorgen dat de kinderen die hier op school zitten steeds meer en beter een plek vinden in de maatschappij en dat wij hen afleveren als een beetje meer burger of betere burger dan dat we ze binnenkregen.”

■ R3

Op school 8 hoeft er volgens de directeur weinig ingestoken te worden op de identiteitsontwikkeling van de leerlingen, omdat zij dit zelf al voldoende doen. Zo is er een leerlingenraad die ervoor zorgt dat de diversiteit onder de aandacht besproken wordt en daarnaast is echt alles bespreekbaar op de school.

“Wij hoeven dat niet, de leerlingen die zijn daar zelf heel erg in betrokken, we hebben dus zo’n leerlingenraad die ook al over het gender en homofiel en alle diversiteit onder de aandacht brengen, de regenboogdagen zeg maar. En het klinkt misschien gek, het feit dat we, ja dat is hier gewoon, dat is allemaal bespreekbaar.”

■ R4

Op school 9 wordt er heel veel gedaan aan identiteitsontwikkeling. Alle kinderen krijgen al vanaf de onderbouw een brede set cultuur mee. Ze krijgen een uur tekenen, een uur muziek, een uur drama en een uur handvaardigheid. Daarna kan er nog gekozen worden voor een extra podium vak. Een leerling heeft 6 uur per week creativiteit. Ook hebben de leerlingen de vakken levensbeschouwing, maatschappijleer en filosofie.

“We zijn een cultuurprofiel school, dus alle kinderen krijgen in de onderbouw een brede set cultuur mee. Dat is echt niet op elke school zo. Elk kind krijgt een uur tekenen, een uur drama, een uur handvaardigheid, een uur muziek en twee uur zelfgekozen en noem dat een podium vak of een talentvak of wat dan ook. En dan kan je ook weer kiezen uit extra sport extra muziek en dan ga je echt met bandjes, striptekenen, zo gek kun je het niet bedenken. Dus dan heeft een kind bij ons dus zes uur in de week creativiteit, dat is al een duidelijke keuze.”

■ R5

Volgens de afdelingsleider van school 6 gaat het bij burgerschap voornamelijk over het erkennen van de verschillen en het samenleven met elkaar. Hier valt de diversiteit in de samenleving onder. Vooral bij maatschappijleer gaat het over dat stukje burgerschap, maar dit komt ook terug bij maatschappijkunde.

“Mijn indruk is dat het met name gaat over het erkennen van verschillen en het samenleven met elkaar.”

■ R2

Volgens de afdelingsleider van school 3 valt onder burgerschapsvorming een stukje levensbeschouwing, maatschappijleer en maatschappelijke stage. Burgerschapslessen vallen niet onder een bepaald vak. Ze zijn op school wel begonnen met een pilot, mens en maatschappij. Er komen dan een paar onderdelen die gezamenlijk het curriculum voor burgerschap gaan ondervangen, zodat burgerschap niet los op het rooster komt te staan. Identiteitsontwikkeling valt onder burgerschap op school.

De directeur van school 8 bespreekt dat bepaalde vraagstukken, waar burgerschap in terugkomt, worden besproken bij de Maatschappijleerlessen. Dit is niet alleen de rol van de maatschappijleerdocent, maar eigenlijk van iedereen volgens hem, maar er wordt niet specifiek op aangestuurd. Burgerschapslessen zelf zouden wel nog breder aangepakt moeten gaan worden, dit staat ook in het schoolplan. Ze zijn bezig met een nieuw vak, skills, waar ook burgerschap een onderdeel van zal zijn.

Op school 9 zijn er geen aparte burgerschapslessen, maar diversiteit komt terug in het programma van levensbeschouwing. De invalshoek daarvan is religie, er worden daar verhalen uit verschillende culturen en geloofsrichtingen behandeld.

Op school 5 wordt er aandacht besteed aan diversiteit tijdens maatschappijwetenschappen. Die lessen gaan vooral over vorming, identiteitsvorming, pluri-forme samenleving en diversiteit. Tijdens levensbeschouwing worden alle verschillende geloven en levensovertuigingen besproken. De leerlingen gaan naar de moskee, synagoge en de kerk om daarmee in aanraking te komen.

Op school 6 zijn er een aantal vakken die zich bezighouden met wereldwijsheid en kennis van andere culturen. De school zelf is een vrij witte school, die ook in een vrij witte omgeving staat. Er wordt op de school zelf nog weinig geprobeerd ook een andere afspiegeling van de Nederlandse samenleving te laten zien, ze gaan bijvoorbeeld niet naar een Moskee. Wel gaan ze als school naar bepaalde type voorstellingen, waar maatschappelijke thema's besproken worden. De afdelingsleider vindt wel dat er nog meer ingezet zou mogen worden op etnische verschillen. Het stukje diversiteit is wel ondergebracht bij verschillende vakken, in de wat meer theoretische setting, maar hier zou wel nog meer aandacht voor mogen zijn.

Op school 3 is er ook een vrij witte leerlingenpopulatie, maar volgens de afdelingsleider wordt er wel voldoende aandacht besteed aan andere culturen en diversiteit. Dit zit onder andere in het programma bij levensbeschouwing, maar ook bij geschiedenis en maatschappijleer. Sommige collega's gebruiken een mentoruur om meer te weten te komen van elkaar en elkaars gewoontes, leerlingen staan daar volgens hem ook erg voor open. Er zijn de afgelopen jaren ook wel wat meer allochtone leerlingen op school gekomen en die verandering heeft de school echt moeten sturen, in eerste instantie kwamen er meer confrontaties op school, maar dit wordt steeds minder. De school heeft verder echt moeten sturen op het stukje veiligheid, een veilige haven zijn voor iedereen.

"Je wil graag een veilig haven zijn voor iedereen en dus ook voor die ene Syrische of Marokkaanse jongen en dan ga je dus het gesprek aan en dan gaat zo'n mentor ook zeggen van nou we gaan is kijken, kunnen we zoiets leuks organiseren dat die ene jongen ook iets vertelt over zijn achtergrond of wat voor feestdagen dat die viert of dat die een keer wat lekkers meeneemt naar school vanuit zijn cultuur en dat is zo gaan groeien en ik zeg al we hebben nog steeds niet heel veel allochtonen of jongeren van allochtone afkomst, maar het is nog steeds mooi om te zien, hoe dat dat steeds beter blendt."

■ R3

Op school 8 is de leerlingenpopulatie ook vrij wit. Hier wordt ook nog weinig aandacht besteed aan de diversiteit. Zo worden er bijvoorbeeld geen activiteiten georganiseerd om de leerlingen meer in contact te brengen met andere culturen. Via sommige vakken wordt dit wel enigszins geprobeerd, maar er wordt bijvoorbeeld geen bezoek gebracht aan de Moskee.

School 9 wil diversiteit koesteren op hun school ondanks dat de school zelf nauwelijks bestaat uit niet-Westerse leerlingen. De leerlingen zijn voornamelijk autochtoon maar de school uit diversiteit ook op hele andere manieren. Zo zijn er transgender toiletten en wordt de regenboogvlag jaarlijks gehesen. Daarnaast wordt een leerling niet gek aangekeken wanneer die na zijn vwo naar het conservatorium wil. Diversiteit wordt juist aangemoedigd.

"Diversiteit waar zie ik het nou hard terug? Ik zie het terug in het programma van levensbeschouwing die wij geven, de invalshoek is daar religie, maar er worden daar verhalen uit allerlei culturen/geloofsrichtingen behandeld. We gaan opzoek in de Koran, we gaan ook mensen spreken, dat soort dingen. Dus daar zie ik diversiteit een beetje terug. We preken diversiteit in bepaalde projecten en in zoiets als paarse vrijdag."

■ R5

Radicalisering

Leerlingen en docenten gaan goed met elkaar om op alle scholen, er is ruimte om met elkaar in gesprek te gaan en dit gebeurt ook regelmatig.

"Ze hebben over het algemeen een goede band, maar we hebben natuurlijk, ja de ene docent is de andere niet, dat hoeft ik jou niet uit te leggen natuurlijk, sommige docenten zijn heel erg tof en daar kunnen leerlingen heel veel mee en sommige docenten zijn heel erg streng en dat vinden ze heel erg lastig."

■ R3

De afdelingsleider van school 5 verstaat onder radicalisering een extreem idee over wat goed is wat waar is, dat diegene zich afkeert van de dominante cultuur en die wil veranderen.

De afdelingsleider van school 6 vindt dat het mooi is als iedereen wat langer oordeelsvrij kan blijven. Leerlingen hebben soms hun mening snel klaar en baseren die op vrij weinig en staan vervolgens niet open voor de andere kant van het verhaal. Radicalisering omschrijft hij als het doorslaan in polarisatie, dat je niet meer bereid bent om het gezamenlijke te zoeken, maar dat je bewust opzoek gaat naar conflict.

“Radicalisering is voor mij als je doorslaat in die polarisatie, dat je niet meer bereid bent om het gezamenlijke te zoeken, maar dat je bewust opzoek gaat naar het conflict.”

■ R2

De afdelingsleider van school 3 omschrijft radicalisering als dat je iets vindt wat ergens haaks opstaat en je blijft volhouden. Dit is bijvoorbeeld zo als je mening haaks op de kernwaarden van de school staat en je blijft volhouden. Volgens hem moet je dan afvragen of het wel de juiste school voor je is. Bij polarisatie komen groepen steeds meer tegenover elkaar te staan. Hier op school komt dat niet voor, hij denkt door het stukje identiteitsontwikkeling en sturing wat daaraan gegeven wordt binnen de school.

“In mijn beleving, ik zou dat willen scharen onder, kijk we hebben bepaalde waarden en normen en dat zijn zeg maar de manieren waarop we met elkaar omgaan en op het moment dat jij willens en wetens daar mee omgaat of iets van vindt en dat uit en dat er haaks opstaat en dat vol blijft houden, dan ben je in mijn beleving radicaal.”

■ R3

De directeur van school 8 omschrijft religieuze radicalisering als wanneer iemand bepaalde uitgangspunten neemt van een religie en die hanteert, maar daar zover in doorschiet waardoor het niet meer past binnen de Nederlandse samenleving. Bij radicalisering worden de opvattingen extreem, alles wordt vergroot en ook onverdraagzaam. Wanneer iemand niet meer wil discussiëren erover, merk je dat iemand aan het radicaliseren is volgens hem, maar hier op school heeft hij dat nog nooit meegemaakt.

“Maar radicalisering is echt, dat de opvattingen extreem worden, waarbij, stel dat, alles wordt vergroot en ook onverdraagzaam, vooral het gevolg van radicalisering is ook vaak de onverdraagzaamheid naar anderen.”

■ R4

“Ik ga niet zeggen dat ik echt radicaliserende leerlingen in de klas heb gehad, maar wel mensen die wat radicalere ideeën hebben. Dat merk je op het moment dat je het vak geeft en je snijdt het aan, dan kom je vaak ook op het onverdraagzaam, het niet verenigen van de grondwettelijke dingen met wat jij vindt en daar ook niet over willen discussiëren, dat ben ik wel is tegengekomen ja.”

■ R4

De afdelingsleider van school 9 vindt het moeilijk om zijn betekenis van radicalisering los te koppelen van zijn persoonlijke opvattingen. De grens ligt voor hem daar waar je de persoonlijke levenssfeer en de persoonlijke overtuigingen van een ander minder acht dan die zelf.

“Voor mij ligt de grens van radicalisering en extreme opvattingen, daar waar je de persoonlijke levenssfeer en de persoonlijke overtuigingen van een ander minder/lager acht dan die zelf. Als ik mijn persoonlijke missie in het onderwijs moest formuleren dan zou ik zeggen: leer kinderen bewust te zijn om de persoonlijke ruimte en de maatschappelijke ruimte ten op zichte van andere mensen in het perspectief van tegen over de ander.”

■ R5

Een leerling vertoont volgens de afdelingsleider van school 6 radicaal gedrag bij excessen, zoals echte vechtpartijen of bijvoorbeeld bij discriminerend gedrag. Dit soort gedrag komt hij eigenlijk niet echt zichtbaar tegen, maar sommige dingen, zoals politieke voorkeuren, zijn wel lastig te monitoren.

“Bij excessen, zoals echte vechtpartijen. Bij discriminerend gedrag, kom je toch ook wel in de buurt. Ja dat zijn de twee dingen die ik me kan voorstellen. Dat zijn de twee voorbeelden die ik denk ik zie rondom die thema’s.”

■ R2

Leerlingen met een negatieve houding komen verder niet voor op school 3, 8 en 9 volgens de afdelingsleider en als ze er wel zijn, zijn ze op dit moment niet in beeld.

Over hoe scholen op radicalisering *reageren* vertelt de afdelingsleider van school 5 dat hij weleens heeft meegemaakt dat een kind een uitspraak doet of bepaald gedrag vertoont dat volgens hem radicaal is. Dat heeft hij toen gelijk aangegeven bij de mentor en heeft het uitgesproken in de klas zelf. Dat moet gelijk uitgesproken zijn anders creëer je een voedingsbodem.

“Ik heb wel eens meegemaakt dat een leerling een uitspraak doet die echt niet kan, dat moet je gelijk aangeven. Of dat nou gaat of je iemand uitscheldt omdat die een hoofddoekje draagt. Dat moet meteen in de klas klaar zijn, als je dat laat gaan dan creëer je ook een voedingsbodem. Heb wel eens meegemaakt over mensen met een andere huidskleur, dan geef ik aan dit is niet oke. Om wel het gesprek aan te gaan vervolgens. Als afdelingsleider nog niet meegemaakt.”

■ R1

Op een radicale uitspraak wordt op de scholen eigenlijk hetzelfde gereageerd als op ander gedrag. Waarbij bij alle scholen het gesprek centraal staat. Al komen deze uitspraken of uitingen door leerlingen eigenlijk niet voor op deze scholen.

“Daar komen uiteindelijk wel twee dingen samen, het ondersteunen van de leerling die de uitspraken doet, omdat we het ongepast en ongezond vinden, aan de andere kant is het wel het borgen van de veiligheid, dus hier gaat een stukje sanctioneren en een stukje ontwikkelen vaak dan wel hand in hand.”

■ R2

Op school 5 is er niet een bepaalde aanpak van radicalisering. Op het moment dat ze het tegenkomen wordt het gemeld bij de afdelingsleider en ga je met de mentor in gesprek om te kijken wat er nodig is en of andere instanties betrokken moeten worden.

Er is nog geen bepaalde intervisie of begeleiding voor docenten als het gaat om radicalisering of polarisatie op school 6. Er wordt hier nog niet school breed op ingestoken. Dit komt volgens de afdelingsleider omdat dit waarschijnlijk nog niet echt nodig is, onder andere vanwege de populatie en omdat ze heel druk zijn met de onderwijsinhoudelijke ontwikkeling. Er is geen vast protocol, maar ze werken wel altijd vanuit dezelfde manier, in samenwerking met de zorgcoördinator, die is ook op de hoogte van de meldprocedures en verantwoordelijkheden.

“Ik denk dat bij ons de urgentie nog niet zo groot is, vanwege de populatie en hoe het hier nu op school gaat, daarnaast zijn we heel druk met de onderwijsinhoudelijke ontwikkeling, dus die twee dingen samen maken denk ik dat daar nog niet onze focus op ligt.”

■ R2

“Nou ik denk niet dat het voor radicalisering per se een protocol is, maar wij werken eigenlijk wel altijd op dezelfde manier vanuit het feit dat we, wij hebben een zorgcoördinator die ook deze processen mee in de gaten houdt, dus die is ook op de hoogte van wat er van ons verwacht wordt qua meldprocedures en verantwoordelijkheden, dus dat is in zoverre wel ingeperkt, ja.”

■ R2

Bij school 3 zijn er ook geen specifieke schoolafspraken voor, maar er zijn wel bepaalde waarden en normen waar je je aan moet houden op school. Er is geen speciale aanpak of begeleiding voor docenten op dit gebied. Er wordt daarnaast wel samengewerkt met de jeugdwerker van de gemeente.

“Kijk, de schoolafspraken zijn zeg maar datgene wat ik net al zei, we hebben een bepaalde waarden, normen, bepaalde kernwaarden en daar dien je je aan te houden en als je dat niet doet gaan we het gesprek aan en als jij echt van mening bent dat het anders zit, als wat we samen afgesproken hebben hier op school, waar jij eigenlijk voor gekozen hebt, dan denk ik dat de enige conclusie is dat het [naam school] niet de juiste school voor jou is.”

■ R3

Op school 8 is er ook geen bepaald stappenplan en zijn er ook geen specifieke richtlijnen, maar de directeur is zich wel bewust van hun signaleringsfunctie, ouders zijn daarbij ook een belangrijk aanspreekpunt.

“We hebben wel een signaleringsfunctie daarin, maar niet echt een stappenplan van wat doe je als. Ik weet wel dat op het moment dat ik zelf radicaal gedrag en dat is vier jaar geleden geweest, had je wel, toen speelde het voor m'n gevoel meer in de samenleving, je had ook al dat ISIS en kinderen die, dat je, ik weet toen dat ik heb opgezocht wat is mijn signaleringsfunctie daarin en wie moet ik dan benaderen. Ik ben het even kwijt, maar ik dacht dat ik een soort lijn daarvoor kon bellen en ik heb daar één keer gebruik van gemaakt omdat ik echt dacht dat iemand aan het radicaliseren was.”

■ R4

Op school 9 is er niet echt een bepaalde aanpak voor radicalisering. Ze hebben protocollen voor sociale media en een pestprotocol. Ze handelen op de school voornamelijk intuïtief en er worden soms leerlingen geschorst.

De rol ligt volgens alle afdelingsleiders deels bij de school, maar ook bij de ouders.

“Ik denk dat die gezamenlijk is en ik vind dat school een hele belangrijke functie heeft omdat we nou eenmaal elke jongere zien en veel zien, maar de invloedsferen daarbuiten om zijn natuurlijk ook talrijk, dus ik heb ook niet de illusie dat het alleen vanuit school komt, maar ik vind wel dat wij, we hebben naast een onderwijs ontwikkeltaak, hebben we ook wel in zoverre een opvoedingsgerichte ontwikkeltaak en die verantwoordelijkheid delen we, die ligt hoofdzakelijk bij ouders, maar ik vind wel dat wij daar ook een rol in spelen, ja.”

■ R2

“Ik denk dat je als school zijnde de functie hebt om aan de ene kant kinderen zo goed mogelijk voor te lichten, zodat dit soort rare ideeën zo goed mogelijk verdwijnen. Ik denk dat het ook als school de taak is om hierover met ouders in gesprek te gaan, maar wij hebben ook mogelijkheid, dat hebben we nog niet zo heel veel hoeven doen, we hebben ook de mogelijkheid om met de gemeentewerker, jeugdgemeentewerker hierover in contact te raken, om met haar dit soort dingen te bespreken.”

■ R3

“Ik denk dat het een combinatie is, als ik er ervaring mee zou hebben, waarbij je toch als school en ouders samenwerkt. Dat is niet alleen school, ik bedoel het is met alles, is de opvoeding gewoon een joint venture van ouders en school en als je dat los ziet, dan ga je de mist in, echt als ouders niet op dezelfde lijn zitten als school, dan hebben we een probleem.”

■ R4

Op de vraag waarom leerlingen radicaliseren komt dat volgens de afdelingsleiders vooral door een identiteitscrisis, waarbij ze eigenlijk nergens helemaal bij horen. Ze vinden het wel lastig om dit te beschrijven, omdat zij geen leerlingen op school hebben die radicaliseren.

“Ik denk dat dat echt een identiteitscrisis is. Kijk dat denk ik hè, kijk als jij een allochtoon bent en laten we nou even zeggen, je bent een Marokkaan, wat voor positie heb je? Hoe wordt er naar je gekeken, als jij een Marokkaan bent? Ik ben heel blij en dat klinkt misschien raar, dat ik geen Marokkaan ben die in de tram stapt, waar iedereen naar kijkt of dat als hij bij de bioscoop komt, misschien geweigerd wordt.”

■ R4

“Ik kan me voorstellen dat als je in een sociaaleconomisch zwakke positie zit dat je gaat verwerpen, dat je schuldige gaat aanwijzen, dat is bijna een onoverkoombaar psychologisch evolutionair iets. Dat zie je in de klas. Ik kan me voorstellen dat wanneer kinderen geconfronteerd worden met spanningen in het gezin, werkloosheid, uitzichtloosheid, alles wat je maar in het leven hoopt te bereiken daar komt een donder voor. Dat je dan in de groep gaat discussiëren over de andere, de overkant, de anonieme, de politiek.”

■ R5

In gesprek met docenten

Schoolbeschrijvingen

Hieronder volgen korte beschrijvingen van de deelnemende scholen 3, 7 en 9 en de omgeving waarin zij zich bevinden. Deze beschrijvingen zijn gemaakt op basis van schoolgidsen en ander materiaal dat scholen publiek beschikbaar hebben gesteld. Verder is gebruik gemaakt van informatie van de (groeps)interviews. Ook is er soms informatie geraadpleegd van de gemeenten waarin de

scholen gevestigd zijn. Ten behoeve van de anonimiteit van de scholen staan deze bronnen niet in de tekst niet vermeld.

School 3 is een brede school met een Rooms-katholieke grondslag waar leerlingen terecht kunnen voor de opleidingsniveaus vmbo (alle niveaus), havo en vwo. De school maakt onderdeel uit van het UNESCO-scholennetwerk. Als zodanig streeft de school ernaar leerlingen vertrouwd te maken met UNESCO gedachtengoed, bijvoorbeeld op het gebied van vrede en verdraagzaamheid. Kenmerkend voor de school is ook het technasium dat wordt aangeboden aan havo en vwo-leerlingen. School 3 is één school met twee locaties. In dit onderzoek richten wij ons op één van de vestigingen van de school. Deze vestiging biedt onderwijs op alle eerdergenoemde onderwijsniveaus en bevindt zich in een kleinere gemeente in matig stedelijk gebied.

Leerlingen komen voornamelijk uit de gemeente waarin de vestiging zich bevindt. Maar de vestiging vervult ook een streekfunctie voor leerlingen uit andere gemeenten in de regio. Docenten typeren de (bredere) omgeving van de vestiging als ‘nogal wit’ en enigszins ‘boers’. De leerlingenpopulatie zelf is in etnisch-cultureel opzicht ook weinig divers. Van verreweg de meeste leerlingen zijn de ouders in Nederland geboren. Recentelijk is de diversiteit binnen de vestiging wel iets toegenomen vanwege de komst van een aantal leerlingen met een vluchtelingenachtergrond. In sociaaleconomisch opzicht is de samenstelling van de leerlingenpopulatie gemengder. Een geïnterviewde teamleider ervaart wel dat het aantal leerlingen uit minder welvarende families aan het toenemen is.

De school heeft een veilige leeromgeving hoog in het vaandel staan en scoort op het gebied van veiligheid ook goed in tevredenheidsonderzoeken. Een punt van waakzaamheid is het hoge alcohol- en drugsgebruik binnen de gemeente waarin de vestiging zich bevindt. Binnen de vestiging zelf zijn er ook een aantal leerlingen waarin in dit opzicht de aandacht naar uitgaat. Volgens de teamleider betreft het niet een hele grote groep, maar is het er wel één die “een

stempel op de [leerlingen]populatie drukt". De school voert regelmatig overleg met de politie rondom de thematiek. Ook organiseert zij op school diverse preventieactiviteiten.

School 7 is een brede school voor praktijk, vmbo en opvang anderstaligen (voorheen internationale schakelklas) en maakt deel uit van een grotere scholenkoepel. De school is gelegen in een grootstedelijke gemeente en staat in een wijk waar veel mensen met een niet-Westerse migratieachtergrond wonen. De wijk kent een hoge werkloosheid, laaggeletterdheid en veel andersoortige sociale problematiek. Veel huishoudens in de wijk bevinden zich kwetsbare sociaaleconomische positie. Binnen de wijk spelen er verschillende uitdagingen op het gebied van leefbaarheid. Zo scoort de wijk in vergelijking met andere wijken in de gemeente, ongunstig op onveiligheidsgevoelens en sociale cohesie. De lage sociale cohesie zou zich in diverse buurten onder meer uitten in spanningen en discriminatie tussen bewoners.

De meeste leerlingen zijn afkomstig uit de directe omgeving van de school, hoewel er ook leerlingen van elders in de gemeente of verder daarbuiten komen. De leerlingenpopulatie weerspiegelt dan de omgeving waarin de school staat. De leerlingenpopulatie bestaat bijna volledig uit leerlingen met een migratieachtergrond en kent een grote diversiteit aan culturele achtergronden. Verreweg de meeste leerlingen komen uit kwetsbare sociaaleconomische milieus. Volgens een geïnterviewde docent komt maar liefst vier op de vijf leerlingen uit een gezin op of onder de armoedegrens. Verder hebben heel wat kinderen te maken met een lastige thuissituatie, slechte huisvesting en/of ouders die gebrekkig of geen Nederlands spreken dan wel analfabeet zijn.

Vaak komen leerlingen de school binnen met leerachterstanden, weinig geloof in eigen kunnen en/of het gevoel dat er in de samenleving op ze neergekeken wordt. De school zet zich er dan ook hard voor in leerlingen vertrouwen te geven in zichzelf en de wereld om hen heen en hun eigen talenten te laten ontdekken en ontwikkelen. Binnen het onderwijsprogramma krijgt dit onder

andere een plek binnen het vak persoonsvorming en socialisatie, dat leerlingen vanaf het eerste leerjaar in een doorlopende leerlijn krijgen aangeboden. Het vak, door docenten van de school is ontwikkeld, richt zich in het begin vooral op persoonsvorming. Jongeren gaan aan de slag met vragen als "wie ben ik?", "wat kan ik?" en "wat wil ik?". Daarna verdiepen zij zich steeds meer in anderen, de samenleving en welke rol zij in de maatschappij kunnen spelen. Ook is er binnen de school veel aandacht voor talentontwikkeling. Zowel binnen als buiten de les. Zo heeft de school een uitgebreid naschool aanbod van culturele, sportieve en creatieve workshops.

School 9 is een middelgrote school voor vmbo(t), havo en atheneum met een open christelijk karakter en maakt deel uit van een grotere scholenkoepel. Het is de snelst groeiende school binnen de grote provinciale stad waarin deze is gevestigd. De school bevindt zich in een ruim opgezette, groene woonwijk uit de jaren '60 en '70. Een wijk die in de loop der jaren steeds meer vergrijsd geraakt.

Veel van de leerlingen van de leerlingen zijn afkomstig uit de gemeente waarin de school gevestigd is. Andere leerlingen komen uit (plattelands)gemeenten in de streek. De leerlingenpopulatie bestaat bijna volledig uit leerlingen waarvan de ouders in Nederland zijn geboren. Ook qua sociale economische achtergrond zijn de verschillen beperkt. Heel wat leerlingen komen uit gezinnen met een modaal inkomen of hoger. Eén docent typeert het als vrij welvarende gezinnen waarbinnen het normaal is dat kinderen naar muzieklus of naar het museum gaan: *"Ik zou het niet elitair willen noemen, maar het gaat wel een bepaalde kant op zeg maar"*. Volgens docenten zijn veel leerlingen creatief en cultureel ingesteld. Vaak hebben ze wat linkse en progressieve opvattingen, hoewel er ook een groep leerlingen is (vooral uit de streek) die er meer rechtse ideeën op nahoudt. Over het algemeen doen zich weinig problemen voor met leerlingen.

Het karakter van de leerlingenpopulatie hangt volgens enkele docenten deels samen met het profiel van de school. De school is een erkende cultuurprofiel school, waarbinnen er veel ruimte en aandacht is cultuureducatie. De school biedt binnen en buiten de les veel activiteiten in het kader van culturele en kunstzinnige vorming en kennismaking met andere culturen. Dit trekt volgens docenten 'bepaalde typen' leerlingen aan.

Maatschappelijke betrokkenheid en idealen

Aan de docenten van school 3, 7 en 9 is tijdens de focusgroep gesprekken gevraagd hoe het volgens hen is gesteld met de maatschappelijke betrokkenheid van leerlingen. De docenten van school 3 geven aan dat leerlingen op hun school niet vaak praten over maatschappelijke thema's. Een enkeling zou wel eens over een maatschappelijk onderwerp beginnen maar over het algemeen wordt er weinig over gesproken. Ook zouden leerlingen over het algemeen niet uitgesproken idealistisch zijn. Dat betekent overigens niet dat ze zich nergens voor in willen zetten. Hoewel het soms wat aanmoediging nodig heeft, willen leerlingen (vooral uit de onderbouw) best wat doen. Vooral als het lokaal is:

"We hebben hier een aantal jaren op een rij een actie voor het goede doel gedaan waarbij we toch ook een soort bewustwording voor het goede doel voor elkaar kregen en wat ons dan elk jaar opviel is dat met name in de onderbouw hier best wel draagvlak voor is om iets te doen voor de maatschappij, voor de mensen die het moeilijk hebben, voor mensen die ziek zijn of noem maar op."

■ R4M

Dat de belangstelling voor maatschappelijke thema's en de inzet voor eigen idealen betrekkelijk is, heeft volgens de docenten van school 3 te maken met de levensfase waarin leerlingen zitten. Jongeren zitten in de puberteit en lijken het vooral druk te hebben met zichzelf en hun directe leefwereld. Daarnaast zijn meerdere docenten van mening dat het gebrek aan maatschappelijke

betrokkenheid te maken heeft met de homogeniteit van de sociale omgeving waarin de school ligt.

"Bij onze leerlingen is het heel erg wij-zij denken en in dat 'wij' vinden ze elkaar heel erg. Wij hebben een hele veilige omgeving. Ik noem altijd in de klassen 'jullie komen uit een boerse omgeving' en dat bedoel ik niet per se negatief maar als je gaat kijken naar scholen bijvoorbeeld in steden, ja dan zie je heel veel verschillende culturen bij elkaar, leerlingen die vanuit verschillende families komen en dat is hier niet. Dus heel veel dingen staan heel ver van hun vandaan en daar vinden ze wel iets van maar het is heel ver van hun vandaan. Dus eigenlijk ja als je ze vraagt om daar een mening over te vormen dan denken ze 'ja, waarom zou ik dat doen want het is toch te ver van mijn bed?', dat het eigenlijk niet per se hoeft. Dus dat is lastig en zeker als je het hebt over politiek. Zodra ik begin over politiek is dat het eerste beste wat ze allemaal roepen en daarbij is geen een klas uitgesloten, van basis tot en met tl. Zodra ik vraag 'waarbij denk je aan bij politiek?' is het eerste wat ze reageren 'Geert Wilders'. Allemaal. Daarbij is geen enkele klas uitgezonderd, er is altijd iemand die roept 'hey Geertje Wilders!'. En als je dan gaat vragen van 'goh, waarom roep je dat?' want ja die kennen ze want het is een politicus maar waar staat die dan voor? Ze hebben geen idee en dan zeg ik 'waarom roep je die naam?' en dan heel vaak zie je dat ouders daar thuis over praten of het heel veel in hun omgeving horen."

■ R2V

De docenten van school 7 zijn net als de docenten van school 3 van mening dat er een flinke afstand bestaat tussen de leefwereld en leerlingen en wat er zoal in nieuwsgebeurtenissen aan de orde komt. De betrokkenheid bij wat er zich in school afpeelt zou wel groter zijn wanneer zaken zich dichterbij huis afspelen.

Hoewel leerlingen wel nieuws over grote maatschappelijke gebeurtenissen meenemen uit andere landen, zoals de verkiezingen in de Verenigde Staten, overzien ze niet hoe dit invloed heeft op hun leefwereld en hebben ze moeite dit soort nieuwsberichten in de juiste context te plaatsen.

“Ja, ik vind ook dat ze flink betrokken zijn, wel allemaal op hun eigen manier, dus de een voelt enorme emotionele betrokkenheid bij het ene onderwerp en de ander bij het andere onderwerp en de feiten ontbreken nog wel eens. Heel weinig kijken thuis het journaal bijvoorbeeld, maar ze horen wel van alles, maar ik had bijvoorbeeld vanochtend een jongetje in de klas en die zei ‘juf, Biden wil toch oorlog gaan voeren?’ Maar dat was de zoon van Trump die daar iets over had getwitterd zeg maar, dus er gaan wel verschillende dingen in hun hoofd om en ze zijn ermee bezig of beginnen daar uit zichzelf over, maar hoe het precies zit, vinden ze moeilijk en ik denk dat we daar als school een belangrijke rol in kunnen spelen, om dat een beetje te kanaliseren en wat gebeurt er nou precies en wat vind je daarvan? Maar ze willen er altijd over praten, als je een maatschappelijk onderwerp aansnijdt. Het is niet dat ze denken het boeit me niet of zo, dat niet, nee.”

■ R1V

De docenten van school 7 zijn van mening dat leerlingen vaak meer maatschappelijk betrokken zijn dan dat ze zelf beseffen. Zo zouden de meeste leerlingen wel eens een petitie hebben ondertekend en ook petitie's naar klasgenoten hebben doorgestuurd. Leerlingen zouden zich wel degelijk inzetten voor hun idealen maar dit alleen niet als zodanig interpreteren.

Op school 9 zijn de meningen verdeeld over de maatschappelijke betrokkenheid van leerlingen. Enkele docenten hebben het idee dat leerlingen best maatschappelijk betrokken zijn. Wat onder meer zou blijken uit betrokkenheid van leerlingen bij maatschappelijke stages. Ook zou dit naar voren komen tijdens zogeheten bezinningsmomenten, waarbij elk vierde lesuur een moment wordt vrijgemaakt om klassikaal over maatschappelijke thema's te spreken.

Leerlingen zouden binnen deze momenten goed in staat zijn om vorm te geven aan hun mening over maatschappelijke thema's, al verschilt het enthousiasme over bezinningsmomenten per klas. Er zijn ook enkele docenten die vinden dat de maatschappelijke betrokkenheid van leerlingen juist beperkt is. Dit zou vooral met hun argumentatie te maken hebben. Leerlingen zijn niet voldoende in staat om aan te geven waarom ze iets vinden en wanneer wordt doorgevraagd naar onderbouwingen, valt het stil.

“Bijvoorbeeld, is alweer een jaar of twee geleden, het ging in ieder geval om een actie van president Trump. Ik weet even niet meer wat het precies was. Het was Atheneum zes, maar echt geen leerling die ik mee kon krijgen in die bezinning. Ze zijn gewoon niet echt geïnteresseerd in politieke kwesties of buitenlandse politiek. Ze horen wel iets, maar ze kunnen er niet echt wat mee. Het raakt ze niet. Laat ik het zo maar zeggen. Maar vandaag had ik een bezinningsmoment over die pedo-jagers. Dan komt er wel wat los bijvoorbeeld. Daar vinden ze van alles van. Maar als ik dan doorvraag... Je wilt natuurlijk naar dat stukje toe van ‘dit is eigenlijk gewoon schending van de rechtstaat’. Atheneum 4 en 5 hadden we hier een bezinning meegedaan. Dat kunnen ze heel moeilijk beargumenteren. Dus ze vinden wel van ja... Ze kiezen dan vaak een soort tussenargument van ‘ja het mag niet, maar ik begrijp het wel.’ Maar verder dan dat komt het eigenlijk ook niet bij betrokkenheid bij dit soort vragen.”

■ R4V

Dit had volgens de docenten van school 9 deels te maken met hun eigen verwachtingspatroon. Er kan volgens docenten een onderscheid gemaakt worden tussen een praktische, lokale betrokkenheid en een bredere interesse in de maatschappij. Onder leerlingen is vaak sprake van een “vluchtige kennisneming van maatschappelijke problematiek” waarbij hun argumentatie op een oppervlakkig niveau blijft hangen. Sociale media zou hierbij een rol spelen. Leerlingen kunnen geen goede argumenten vormen omdat ze meestal niet verder lezen dan de eerste paar zinnen van een nieuwsbericht. Ook de puberteit

wordt aangedragen als oorzaak, net als in het gesprek met docenten van school 3. Leerlingen in de onderbouw zitten in een 'hormoonpiek', waardoor ze minder oog zouden hebben voor maatschappelijke kwesties. Dit wordt bijvoorbeeld duidelijk tijdens de klimaatprotesten, waar leerlingen belangstelling voor hebben maar vervolgens niet in staat lijken te zijn om er een diepere discussie over te voeren. Hierbij zou groepsdruk ook een rol spelen.

"Als je een leerling echt doorvraagt dan vindt hij er echt wel wat van. Maar hij heeft gewoon geen zin om... Ze hebben er geen zin in op de een of andere manier."

■ R2V

"Of ze durven het natuurlijk niet in een groep van... Ik denk dat dat ook zeker meespeelt, groepsdruk. En 'als een iemand wat zegt, dan hoef ik mijn vinger niet op te steken'. Want die zegt ongeveer hetzelfde. 'Als ik dan niet de beurt krijg, is het ook prima'."

■ R3M

Hoe de school dit vorm geeft

Docenten zijn het erover eens dat het onderwijs een taak heeft in het stimuleren van maatschappelijke betrokkenheid van leerlingen. Volgens de docenten van school 3 bestaat deze taak uit het klassikaal bespreken van maatschappelijk actuele thema's waarbij verschillende standpunten worden belicht. Op deze manier wordt leerlingen een wijdere blik aangeboden dan dat ze wellicht vanuit hun omgeving of thuissituatie meekrijgen. Daarnaast heeft de docent een voorbeeldrol in het bijbrengen van normen en waarden op dit gebied. Dit moet ervoor zorgen dat leerlingen na het behalen van hun middelbareschool-diploma kunnen meedraaien als voorwaardige burgers van de Nederlandse samenleving.

"Ik denk wel dat het belangrijk is om leerlingen meerdere kanten te laten zien. Niet dat we ze echt indoctrineren om 'je moet dit en dit'. Nee ik vind het belangrijk dat leerlingen hun eigen mening leren vormen en daar dus ook verschillende bronnen, niet alleen social media maar ook het nieuws kijken. Dus ik denk dat het heel erg belangrijk is om meerdere dingen te laten zien en het aan te bieden. Maar wat [naam docent] inderdaad zegt: 'je kunt niet zeggen van, ja je moet dit, want de buurman'. Maar door ze wel dingen te laten zien en erover te hebben met ze. We kunnen er niet naast gaan staan en zeggen 'dit en dit moet je doen in de maatschappij'. Maar we kunnen het ze wel laten zien en bespreekbaar maken."

■ R2V

Op school 3 wordt deze taak vormgegeven in verschillende vakken zoals maatschappijleer, mediawijsheid en de mentorles. Tijdens maatschappijleer worden discussies gevoerd over de actualiteit en krijgen leerlingen bijvoorbeeld de opdracht om een nieuwsgebeurtenis vanuit verschillende perspectieven te belichten in de vorm van een verslag. Als onderdeel van de mentorles maken leerlingen een portfolio en gaan vervolgens met elkaar in gesprek om zichzelf en elkaar beter te leren kennen. Ook worden er losstaande activiteiten georganiseerd die bijdragen aan de maatschappelijke betrokkenheid van leerlingen. Zo wordt er een jaarlijks terugkerende actie voor het goede doel georganiseerd om bewustwording te creëren. Met kerst sturen leerlingen kerstkaarten naar bejaardenhuizen en vindt er een gezamenlijk kerstdiner plaats waarbij leerlingen vanuit verschillende culturele achtergronden eten vanuit thuis mogen meenemen.

Ook de docenten van school 7 zijn van mening dat er een taak ligt bij de school in het bevorderen van maatschappelijke betrokkenheid onder leerlingen.

“Ik denk dat het een hele grote taak is van de school. Ik denk uiteindelijk dat het de afweging van een leerling is in hoeverre je volledig maatschappelijk betrokken wilt zijn, dat mag iedereen uiteindelijk zelf bepalen, vind ik. Maar ik denk wel dat je als school een belangrijke taak hebt om je leerlingen bewust te maken van de maatschappij waarin je leeft en wat je daarin kan bijdragen en dat je iets kan bijdragen. Ik denk dat, wat [naam docent] ook al eerder zei, dat heel veel leerlingen zich niet geroepen voelen om iets bij te dragen, niet het gevoel hebben dat zij daartoe in staat zijn. Ik denk dat het vooral onze taak is als school, om hun, ja daar wel enthousiast voor te maken en ze wel het gevoel te geven dat ze iets kunnen bijdragen.”

■ R1V

Een andere docent van school 7 omschrijft de taak van het onderwijs als tweeledig. Enerzijds is het hun taak om leerlingen zich onderdeel van de maatschappij te laten voelen, een samenleving waarbinnen zij soms ervaren er niet echt toe te doen, en anderzijds is het de taak van docenten om hen te stimuleren om iets te betekenen voor de maatschappij. Op school 7 wordt deze taak onder meer vormgegeven middels het vak persoonsvorming in socialisatie. Deze doorlopende leerlijn richt zich er eerst op leerlingen te laten ontdekken wie zijzelf zijn, wat ze kunnen en wat ze willen. Vervolgens wordt de aandacht verbreed naar de sociale omgeving en de bredere maatschappij. Waarbij er niet alleen aandacht uitgaat naar hoe deze in elkaar steekt, maar ook hoe zij hier zelf een bijdrage aan kunnen leveren.

Ook krijgt het vorm binnen andere vakken zoals Zorg & Welzijn. Daarbinnen lieten ze leerlingen in coronatijd bijvoorbeeld eten bezorgen aan kwetsbare mensen uit de buurt.

De docenten van school 9 vinden dat zij als taak hebben om leerlingen informatie bij te brengen over wat zich afspeelt in de maatschappij, zowel in Nederland als daarbuiten, en daarbij leerlingen te stimuleren om na te denken over hoe zij zich verhouden tot deze maatschappij.

“De discussie over onderwijs en leerlingen is de laatste 20 jaar heel erg gegaan over de techniek van het leren. ‘Hoe laat je kinderen beter leren? Hoe laat je het leren beter werken?’ Zo van ‘geef ze een goede vorm van differentiatie, geef ze een goede instructie, geef ze goede feedback’, enzovoort. Maar als school doe je nog een paar dingen. Je probeer ze ook duidelijk te maken van wat er zich buiten de viskom van school afspeelt: op moreel gebied, op levensbeschouwelijk gebied, op kritisch gebied, op sociaal gebied, op democratisch gebied. Al dat soort waarden. Je probeert de leerling zover te krijgen dat hij gaat nadenken, zich gaat verhouden tot die wereld om zich heen. Wat betekent het als iemand anders op een ander gebied leeft, in een ander welvaartssituatie zit? Aan de andere kant van de samenleving zit? Dus ik vind het een opdracht van school om iets van de andere kant te laten zien en leerlingen te prikkelen om zich af te vragen: ‘hoe verhoud ik me daartoe? Wat betekent dat voor die ander? Als ik doe of consumeer, bij de Cool Blue of iets anders dan heeft dat gevolgen ergens anders op de wereld’. Mogen we daar alsjeblieft eens over nadenken want aan de keukentafel gebeurt het niet altijd.”

■ R5M

Dit wordt op school 9 met name vormgegeven tijdens bezinningsmomenten. Elk vierde lesuur wordt er een moment vrij gemaakt om klassikaal in gesprek gegaan over een maatschappelijk thema, meestal naar aanleiding van de actualiteit. Bij verschillende vakken, van levensbeschouwing tot Engels, leren leerlingen hoe ze argumenten moeten opbouwen. Daarnaast krijgen leerlingen opdrachten zoals het maken van een vlog over iets dat hen raakt in de maatschappij of krijgen ze in de les een dilemma voorgelegd waarbij leerlingen moeten opstaan als ze het eens of zijn met de stelling, zodat iedereen de kans

krijgt om zijn stem te laten horen. Ook heeft de school recentelijk een aanpak opgesteld gestoeld op vijf pijlers, waarin het idee van burgerschap is gedefinieerd en handvaten zijn opgesteld voor docenten over hoe ze daar aandacht aan kunnen besteden zodat iedereen op één lijn zit.

“Heel veel docenten doen eigenlijk impliciet aan maatschappelijke betrokkenheid. Die ‘Big Five’, die thema’s die daarin terugkomen, daarmee maak je eigenlijk heel expliciet wat er speelt in een les of in een onderwerp of bepaald thema. Dus de vijf thema’s van burgerschap zijn: sociaal, kritisch, levensbeschouwelijk, moreel en democratisch. Bij elk vak kan je dus inzichtelijk maken welk thema aan bod komt bij die vijf. Dat wordt voor leerlingen dan op een gegeven moment ook duidelijk, dat je dus als burger kritisch bent, sociaal ingesteld bent en wat dat dan precies is.”

■ R1M

De docenten van school 3, 7 en 9 voelen zich over het algemeen voldoende in staat om maatschappelijke betrokkenheid van leerlingen te stimuleren en het gesprek met hen aan te gaan over maatschappelijke onderwerpen in de klas. Wel ervaren ze een aantal obstakels die dit lastig maken.

“Sommige onderwerpen zijn super lastig omdat ze in sommige opzichten heel standvastig zijn omdat ze nu al weten wat ze vinden en om daar dan een draai aan te geven of het van een andere kant te laten bekijken, ja dat kost af en toe heel veel energie. Maar goed dat proberen we wel en we doen alles om ervoor te zorgen dat we ze na de middelbare school kunnen afleveren aan het mbo zodat ze wel wat weten over de maatschappij.”

■ R2V

Deze docent vindt het bovendien lastig om een leerling tijdens de beperkte contactmomenten verschillende inzichten mee te geven als die leerling vanuit thuis maar één geluid te horen krijgt. Daarnaast worden sociale media gezien als een obstakel. Enerzijds zorgt de “filter bubbel”, waarmee het algoritme van sociale media wordt bedoeld, ervoor dat leerlingen continu slechts één

perspectief te zien krijgen. Anderzijds wordt de snelheid waarmee leerlingen nieuwsberichten binnenkrijgen via sociale media gezien als een belemmering. Door deze snelheid hebben leerlingen vaak al een mening gevormd over het nieuwsbericht voordat de docent de kans heeft gehad om het in de klas te bespreken. Andere obstakels die worden aangedragen door school 3 zijn de neiging van leerlingen om sociaal wenselijk te antwoorden en de korte spanningsboog van de leeftijdsgroep.

Een docent van school 7 geeft aan dat het vaste curriculum waarbinnen docenten moeten werken een belemmering kan zijn voor het bespreken van maatschappelijke thema’s in de klas. Er is niet altijd genoeg tijd om hier goed aandacht aan te besteden.

Ook op school 9 wordt de beperkte ruimte in het curriculum genoemd als een obstakel voor het stimuleren van maatschappelijke betrokkenheid onder leerlingen. Daarnaast geven docenten aan dat ze niet altijd goed kunnen inschatten of ze hun leerlingen daadwerkelijk bereiken waardoor het gevoel ontstaat alsof de docent een zaadje plant waar pas over tien jaar het resultaat van zichtbaar is. Net als op school 3 worden sociale media aangedragen als een belemmering voor het bespreken van maatschappelijke thema’s in de klas.

“Nou, ik denk op dit moment worden onze leerlingen opgevoed door mensen die allemaal niet zijn opgegroeid met sociale media. Ik denk dat dat een heel groot verschil is. Wij kennen maatschappelijke betrokkenheid misschien wel als TV, radio, dingen om ons heen. Maar zij kennen maatschappelijke betrokkenheid vooral via Facebook, Instagram, Twitter en TikTok en dat soort dingen en dat kennen wij allemaal niet. Dus ik denk dat de school daar zeker een taak heeft om bij te sturen. Om te kijken ‘hoe laten we deze leerlingen met die media omgaan?’ voordat we gaan kijken ‘hoe gaan we met die maatschappelijke betrokkenheid om?’ Want als wij al niet goed weten hoe we daar mee om moeten gaan, hoe weten leerlingen dat dan? Dus ja, daar hebben ze een taak in, omdat te stimuleren. Maar dan moeten we eerst weten hoe.”

■ R2V

Op school 9 zijn de meningen verdeeld over de mate waarin docenten in staat dienen te zijn om in de klas de dialoog aan te gaan over maatschappelijke thema's. Enerzijds wordt gesteld dat alle docenten dit horen te kunnen maar anderzijds wordt ook erkend dat dit niet voor elke docent even eenvoudig is.

"[...] En als je dus die onderwerpen hebt en je kan daar met anderen over sparren, dan maak je eigenlijk jezelf daarin zelfverzekerder als leerlingen met een bepaalde mening komen. Dat je dan ook voorbereid bent om daarop te reageren. Want ik denk dat dat ook wel een groot stuk is waar best veel docenten dit niet oppakken in de klas. Want je kan wel een stukje voorlezen en dat is dan jouw bezinningsmoment, maar dat zegt niet dat niemand daarop gaat reageren. Want wat nu als er toch een vraag wordt gesteld waar je eigenlijk een beetje bang voor bent? Hoe reageer ik daarop? Wat vind ik daarvan? Hoe reageren leerlingen daarop? Hoe houd ik de controle? Ik denk dat een stukje met elkaar in overleg gaan als docenten, dat dat best wel werkt om bepaalde, iets lastigere onderwerpen misschien, een beetje te tackelen en dat zelf beter te laten overkomen. Zodat je daar ook in staat. Voorbereiden."

■ R6V

Op school 3,7 en 9 worden een aantal suggesties gedaan die het voor docenten gemakkelijker zouden maken om met leerlingen het gesprek aan te gaan over maatschappelijke thema's. Ten eerste vinden zij het belangrijk dat er op school gezamenlijk wordt opgetrokken, waarbij alle docenten maatschappelijke thema's onder de aandacht brengen vanuit een gezamenlijk, gedeelde visie. Ten tweede zou in docentenopleidingen meer aandacht besteed kunnen worden aan hoe ze zo'n gesprek in goede banen kunnen leiden.

De meningen zijn verdeeld over de mate waarin docenten hun eigen idealen of overtuigingen mogen tonen in de klas. Aan de ene kant zijn er docenten die vinden dat dit niet de bedoeling is. Leerlingen moeten hun eigen mening leren vormen en daarbij is de mening van de docent niet relevant. Aan de andere kant zijn er docenten die dit wel doen als het onderwerp zich daarvoor leent en niet te gevoelig ligt bij bepaalde leerlingen. Daarnaast zijn er docenten die wel hun mening geven maar altijd duidelijk aangeven dat dit hun eigen mening betreft en leerlingen hier niet hetzelfde over hoeven te denken.

Op school 9 klinken dezelfde geluiden. Sommige docenten zijn van mening dat ze hun eigen opvattingen en idealen niet horen te tonen in de klas omdat dit ondergeschikt is aan het doel van de les terwijl anderen docenten aangeven dit juist wel te doen, maar bijvoorbeeld wachten met hun eigen mening geven totdat leerlingen de kans hebben gehad om hun mening te formuleren.

"Ja, ik doe dat wel. Ik vind dat ook een leuk moment, ook gewoon bij die bezinningen, dat ze mij ook leren kennen. Ik doe het niet bij alles, zeker niet. Helemaal als ik het gevoel heb dat er veel te veel discussie is. Ik doe het lang niet altijd. Maar soms vragen leerlingen ook 'wat vindt u er nu van?'. Dat vind ik ook altijd heel leuk. Dan geef ik natuurlijk gewoon eerlijk antwoord."

■ R4V

"Ik zeg dus dan, maar dat ligt niet aan bezinning, maar meer aan mijn vak natuurlijk. Als ik elke les ga antwoorden 'wat gelooft u dan?', 'waar gelooft u dan in en wat-' Dan zeg ik dus: 'dat is niet het leerdoel van deze les'. Ik houd het gewoon heel strak bij de leerdoelen zelf. Van 'nou, mijn leerdoel deze les gaat hierover. En gaat het over hoe jullie een standpunt formuleren en niet hoe ik dat precies zie'."

■ R1M

Radicalisering

Er is een aantal maatschappelijke gevoelige thema's die docenten lastig vinden om klassikaal te bespreken omdat het felle reacties uitlokt of verdeeldheid onder leerlingen veroorzaakt. Docenten geven aan moeite te hebben met het behandelen van onderwerpen zoals politiek, geloof, sexting, drugsgebruik, extremisme, terroristische aanslagen, racisme en discriminatie. Docenten van school 3 vinden het lastig om politiek met leerlingen te bespreken en hen bredere perspectieven bij te brengen over racisme en discriminatie. Er wordt in het curriculum uitgebreid aandacht besteed aan het thema multiculturele samenlevingen waarbij deze onderwerpen behandeld worden. Leerlingen zijn stellig in hun opvattingen en lijken niet altijd open te staan voor andere perspectieven. Volgens de docenten speelt de homogeniteit van de school hierbij een rol.

"We zijn nogal een boerse en nogal een blanke school. Die paar Syriërs die dan in de klas zitten en die ene Marokkaan die we dan voorbij zien komen, dat zijn dan de 'goeden'. Maar eigenlijk alles wat crimineel gedrag is hier in Nederland, wat er gebeurt, dat schuiven ze allemaal direct naar mensen met een andere afkomst en ja, dan is Geert Wilders de 'goede' want die wil de grens dichtgooien. Dus dat wordt heel erg uitgebreid besproken. Alleen de verschuivingen in de meningen daarvan, dat gaat echt heel langzaam."

■ R3M

Een ander gevoelig onderwerp dat door meerdere scholen wordt aangedragen, zijn spotprenten.

Op school 7 hebben docenten ervoor gekozen om deze niet te tonen tijdens de les. Ze behandelen het onderwerp maar laten geen spotprenten zien. Dit werkt provocerend volgens hen. Spotprenten kunnen een emotionele reactie oproepen bij leerlingen waardoor de leerlingen de boodschap niet binnen

krijgen en zich bovendien gekwetst of beledigd kunnen voelen. Veel leerlingen begrijpen de maatschappelijke context en de humor van een spotprent niet.

"Als je een hoogopgeleide veertiger een spotprent laat zien, die begrijpt 'm meteen, die snapt de achterliggende gedachte erachter, die snapt alles. Die snapt de maatschappelijke context et cetera. Maar een kind van twaalf met een leerachterstand van drie jaar, ook nog een slechte beheersing van de Nederlandse taal, snapt gewoon de meeste spotprenten niet. Dat kan ik ze wel laten zien maar dan versterkt dat echt niet m'n les. Dat kan ik beter gewoon uitleggen."

■ R1V

Op school 9 is racisme een moeilijk bespreekbaar onderwerp. Er wordt veel aandacht besteed aan het onderwerp. Naar aanleiding van de Black Lives Matter protesten zijn er lessenseries over opgezet door docenten. Dit ontlokte echter niet bij alle klassen de discussie waarop de docent gehoopt had. Hierbij speelt waarschijnlijk de groepsdynamiek van de klas een rol.

"Ik kreeg wel echt het idee dat ik ze echt overvraagd had. Ze hebben wel een idee van 'racisme dat mag niet en dat is niet goed' en zo. Dat snappen ze natuurlijk wel. Maar weet je, ik heb ze echt in laten lezen, een stuk van een documentaire laten zien, een TedTalk en andere dingen. Maar het besef dat dit nog op grote schaal gebeurt in de dagelijkse praktijk van ontzettend veel mensen in de wereld... Ik probeer daar discussies over los te krijgen en het is gewoon blanco. Ik kreeg gewoon helemaal niks uit die groep. Dat vond ik wel heel jammer want ik had er heel veel tijd in gestopt."

■ R4V

Over het algemeen maken docenten niet vaak mee dat leerlingen extreme uitspraken doen in de klas. De docenten van school 3 zijn het erover eens dat het belangrijk is om het gesprek aan te gaan met dergelijke leerlingen. Ze geven hier op verschillende manieren uiting aan. Het zou allereerst belangrijk zijn

dat de leerling zich serieus genomen voelt en dat hun mening niet opzijgezet wordt. Wanneer een docent de leerling niet serieus neemt, zou de leerling hierdoor tegelijkertijd leren dat hij of zij de mening van anderen ook niet serieus hoeft te nemen. Als docent moet je laten zien dat je altijd het gesprek wilt aangaan, ook als je er anders over denkt. Een andere docent geeft aan tijdens zo'n klassikaal gesprek ook de verbinding tussen leerlingen te zoeken. Wanneer een leerling bijvoorbeeld een negatieve uitspraak doet over de Islam, vraagt de docent wat de leerling dan van zijn Islamitische medeleerling vindt. Door van mens tot mens de dialoog te voeren, wordt al een hoop tegenstellingen overstegen volgens deze docent. Een andere docent zorgt altijd voor tegengas wanneer een leerling een radicale of extreme uitspraak doet, waarbij door het bieden van andere perspectieven de oogkleppen van leerlingen hopelijk verbreed worden. Daarnaast vragen meerdere docenten om onderbouwing als een leerling een extreme uitspraak doet.

"Ja om een leerling ook uit te leggen waarom dat ze zo'n uitspraak doen want sommige leerlingen die roepen maar wat en die kunnen echt niet uitleggen waarom ze dat vinden [...] Zeker bij maatschappijleer vind ik het heel belangrijk dat een leerling ook kan uitleggen waarom hij/zij dat vindt en als hij dat niet kan uitleggen dan vind ik sommige opmerkingen niet oké."

■ R2V

Wanneer leerlingen echter blijven volharden in hun mening en deze niet zorgvuldig kunnen onderbouwen, leggen de docenten wel een straf op. Dit geldt ook voor leerlingen die een medeleerling of docent persoonlijk aanvallen, beledigen of kwetsen. Dan moet er volgens de docenten een duidelijke grens getrokken worden. Dit gebeurt niet vaak maar als het gebeurt, geven docenten aan dat ze dan het gevoel moeten hebben gesteund te worden door een teamleider. Verder vinden de docenten van school 3 dat ze genoeg handvaten hebben om met extreme of radicale uitingen van leerlingen om te gaan.

Op school 7 wordt veel nagedacht over hoe docenten het beste kunnen omgaan met gevoelige onderwerpen en extreme uitspraken in de klas. Docenten zijn op een gegeven moment bij elkaar gekomen om te brainstormen hierover en te bespreken welke docenten het meest geschikt zijn om dit soort gesprekken te voeren in de klas en hoe dit het beste aangepakt kan worden. Daarnaast hebben docenten verschillende trainingen gehad die hier nuttig voor zijn. Ze hebben bijvoorbeeld een training gehad over talentontwikkeling van leerlingen, waarbij ze geleerd hebben om leerlingen positief te benaderen en uit te gaan van de talenten van elke leerling. Daarnaast hebben ze een training gehad over hoe om te gaan met gevoelens van leerlingen: hoe voer je zo'n gesprek, hoe zorg je dat een leerling zich veilig voelt om over zichzelf te vertellen, hoe kan je ze goed op elkaar laten reageren etc.

"Maar ook letterlijk een goed kringgesprek voeren want daar gaat het eigenlijk over. Het begint misschien met opa en oma en die eindigt met aanslagen zeg maar, daarin. Maar wat vraagt dat van mensen? Dat vraagt wel heel veel gevoel voor de sociaal emotionele kant van kinderen, om het klassen technisch voor elkaar te krijgen, maar ook letterlijk kinderen te verleiden om dingen te vertellen, vervolgens ook goede feedback te geven op momenten dat ze dingen zeggen die wellicht niet zo goed beargumenteerd zijn. Ook open te staan voor andere meningen, dus je moet volgens mij ook echt een soort openheid van jezelf hebben, want ik weet dat collega's toen ook zeiden 'ja als ik toen met die aanslagen...', die echt een goed klasgesprek konden voeren, die zeiden van 'ja maar ik hoor dingen en dan word ik zelf zo boos, weet je wel? Dan kan ik bijna zo'n goed gesprek niet meer voeren omdat ik er zo boos van word'. Dus ook daarin moet je soort van... ja wat we in het begin al zeggen, je moet elkaar willen begrijpen, zonder overal begrip voor te hebben."

■ R4V

Daarnaast zou het belangrijk zijn om aandacht te besteden aan het betrekking-niveau. Docenten zouden niet alleen rekening moeten houden met de inhoud van een klassikale discussie, maar ook de houding en gezichtsuitdrukkingen

van leerlingen. Dus: "hey ik zie jou nu zo kijken, daar wil ik het over hebben". Als leerlingen merken dat een docent dit waarneemt, voelen ze zich gezien. Tot slot moeten docenten durven de controle ietwat los te laten voor zo'n gesprek en af te wijken van het vaste curriculum. Niet iedereen durft dit en er is niet altijd tijd voor. Bovendien geven docenten aan dat ze in hun opleiding niet hebben geleerd hoe ze van hun lesplan kunnen afwijken.

Docenten van school 9 hebben nog nooit meegemaakt dat een leerling zo'n extreme of radicale uitspraak deed dat ze ervan schrokken. Wel zijn er leerlingen die bijvoorbeeld positief staan tegenover extreemrechtse politieke partijen, waar sommige docenten moeite mee hebben omdat ze er zelf anders over denken. Leerlingen zijn over het algemeen vrij passief in de les over dit soort thema's, waardoor docenten weinig merken van eventuele extreme of radicale overtuigingen. Daarnaast is er onder docenten onduidelijkheid over wat als een extreme opvatting kan worden gezien.

"Je hoort weleens extreme opvattingen misschien, in de zin van... nou ja, bijvoorbeeld met die discussie over Samuel Paty, dat toch wel sommige leerlingen uit een moslimgezin daar op reageren, als in, dat het bijna lijkt alsof ze er een soort sympathie voor hebben. Maar als je dan doorvraagt van 'geweld is toch niet te accepteren?' dan wordt er toch wel gezegd van 'nee, maar dat kan niet'. Maar of dat extreme opvattingen zijn, dat weet ik niet. Dat denk ik toch net niet. En wat misschien soms... bij institutioneel racisme, wat verschil van mening. Maar of dat ook extreem is, dat weet ik niet."

■ R1M

Zoals in de inleiding is besproken, heeft de overheid een drietal taken toebedeeld aan het onderwijs bij het voorkomen van radicalisering en extremisme. Scholen moeten burgerschapsonderwijs aanbieden, radicaal of extreem gedrag kunnen signaleren en samenwerken met lokale instanties op dit gebied. Aan de docenten is gevraagd hoe zij tegen deze taken aankijken.

School 3 herkent zich in de drie door de overheid opgestelde taken. Leerlingen krijgen een aantal weken per jaar les over de multiculturele samenleving, waarbij burgerschapsonderwerpen aan bod komen. Ook dragen leerlingen zelf onderwerpen aan op dit vlak, zoals het nieuws rondom de onthoofding van de Franse docent Samuel Paty. Ze zien veel voorbijkomen op sociale media en tonen interesse hierin. Aan de tweede en derde taak, de signalering van radicaliseringsprocessen en het samenwerken met andere partijen, wordt aandacht besteed door het ondersteuning advies (OA) team op school 3. Eens in de zes weken gaat de school met instanties als de gemeente, jongerenwerk en de politie om tafel zitten om problematiek van jongeren te bespreken. Afgelopen jaar bleek er bijvoorbeeld sprake te zijn van drugsproblematiek, waarbij is gekeken wat de school hierin kan doen, wat de taak is van andere partijen en hoe ze dit het beste op elkaar kunnen afstemmen.

Op school 7 hebben docenten minder vertrouwen in de burgerschapstaak van het onderwijs. Lessen geven over democratie, normen en waarden is volgens de docenten niet genoeg om radicalisering te voorkomen. Burgerschapsvorming zou niet opgewassen zijn tegen het risico dat jongeren die in een onveilige situatie leven, toetrekken naar een groep die hen een warm thuis biedt, ongeacht de ideologie die daarachter zit.

"Ik denk dat het heel erg gaat om gezien worden, gezien voelen et cetera, et cetera. Wat R4V net ook een beetje zei, geen thuis hebben, dat kan burgerschapsvorming niet alleen. Wat ik hier een beetje mis, er staat 'jongeren leren hier op een open manier een dialoog te voeren over normen en waarden'. En leerlingen hebben een plek om hun mening kwijt te kunnen, ik denk dat dat heel belangrijk is. Dat burgerschapsonderwijs moet ook niet zijn 'we hebben in Nederland vrijheid van meningsuiting, we hebben hier dit, we hebben hier dat, dus je hebt je hieraan te houden'. Dan schiet je echt niks op. Het gaat er juist om dat leerlingen een plek hebben waar ze kunnen oefenen, en meningen kwijt kunnen."

■ R1V

Ook de signaleringstaak is niet altijd gemakkelijk uit te voeren door de school. Wanneer er reële zorgen zijn op dit gebied zal de school dit melden bij een wijkagent maar radicalisering is een fenomeen dat zich niet uit in vaststaande universele signalen waar op gelet kan worden, wat het voor docenten lastig maakt om te herkennen wanneer hier sprake van is. Bovendien zien docenten leerlingen maar een aantal uur per dag. Ze hebben niet altijd zicht op hoe leerlingen de rest van hun tijd spenderen. Op school 7 vangt de schoolcoach dit voor een deel op. Die houdt zich bezig met de veiligheid op school, buiten de lessen om en signaleert problemen die docenten niet altijd opvallen. Daarnaast biedt de school een verscheidenheid aan buitenschoolse activiteiten waar leerlingen dagelijks aan kunnen deelnemen, waardoor er meer binding ontstaat. School 7 werkt samen met de gemeente. Recentelijk hadden ze een gesprek met de burgemeester en een wethouder waarbij het onderwerp radicalisering ter sprake kwam. Daarin werd geconcludeerd dat leerlingen op dat moment niet vatbaar waren voor radicalisering, maar eerder criminaliteit in het algemeen.

De docenten van school 9 zijn het grotendeels eens met de taken die aan hen worden toebedeeld op het gebied van radicalisering en extreme idealen, maar geven aan slechts een schakel in de keten te zijn. Het onderwijs is onderdeel van een grotere context van wijkagenten, buurtwerkers en schuldhulpverlening die eveneens een bijdrage kunnen leveren hieraan. Leerlingen minder vatbaar maken voor radicalisering lukt niet met burgerschap alleen. Het zit hem in grotere problemen en structuren. Docenten van school 9 hebben de meeste moeite met de signaleringstaak. Meerdere docenten geven aan zich hier niet gekwalificeerd genoeg voor voelen. Daarnaast geven ze aan dat ze het tevens de taak van de school vinden om een positief schoolklimaat te creëren, een veilige haven waarin jongeren het gevoel hebben kansen te krijgen in de maatschappij en een gevoel van eigenwaarde hebben.

“Ik ben het met [R3M] heel erg eens dat de invloed van school misschien maar beperkt is. Als het buiten vechten voor je leven is, bij wijze van spreken, en oog om oog, tand om tand, vraag ik me af of je daar met een lesje burgerschap en een goed gesprek veel invloed op kan uitoefenen. Aan de andere kant, ga ik erg naast [R4V] staan. Als je aan kans ongelijkheid, om nog maar een ander thema te noemen... Als je aan kans ongelijkheid en radicale opvattingen op school niks doet, waar moet het dan nog gebeuren. Misschien is het wel een morele opdracht tegen beter weten in [...] Maar ja, het is wel mijn overtuiging als mede schoolleider dat we dit thema op zijn minst niet onbenoemd moeten laten. Dat we hier wel mee aan de slag moeten en dan maar misschien tegen de golven in roeien.”

■ RM5

Tot slot is aan docenten gevraagd hoe een leerkracht de ideale ontwikkeling van jongeren zo goed mogelijk kan ondersteunen en wat de rol van de school is hierbij. Met ideale ontwikkeling wordt zowel een positieve identiteitsontwikkeling als maatschappelijke betrokkenheid bedoeld. De docenten van school 3 zijn van mening dat zij als docent de ideale ontwikkeling van leerlingen het beste kunnen ondersteunen door leerlingen gehoord te laten voelen, door naar ze te luisteren en het gesprek met hen aan te blijven gaan. Daarnaast vinden ze het belangrijk om leerlingen positief te benaderen door hun kwaliteiten te benoemen. Ten derde kunnen docenten de ideale ontwikkeling van leerlingen ondersteunen door hen meerdere perspectieven te bieden, waardoor ze een bredere blik krijgen op maatschappelijke kwesties en open leren staan voor andermans meningen. Volgens docenten van school 3 kan de school bijdragen aan de ideale ontwikkeling van jongeren door docenten trainingen aan te bieden, hen te ondersteunen in hun taak en in te zetten op persoonlijk contact.

“En dan de school, dan denk ik echt dat je dat kan doen door samen een team te zijn. Dus met de neuzen dezelfde kant op te staan en door met zijn alle die positieve benadering te pakken.”

■ RV2

De docenten van school 7 sluiten zich aan bij de ideeën van school 3. Docenten kunnen de ideale ontwikkeling van jongeren het beste ondersteunen door in te zetten op gespreksvoering en hen brede perspectieven aan te bieden over maatschappelijke thema's. Daarnaast vinden ze het belangrijk om leerlingen hierbij positief te benaderen en leerlingen te helpen in het ontdekken van hun talenten. De school kan hieraan bijdragen door een beter programma aan te bieden gericht op talentontwikkeling van leerlingen.

Ook de docenten van school 9 zijn het hiermee eens. Docenten hebben als taak om ervoor te zorgen dat leerlingen zich niet minder voelen dan de rest. Daarnaast kunnen docenten door middel van burgerschapsonderwijs en klassikale gesprekken zorgen dat leerlingen sociaalkritisch leren denken. Ze verder leren laten kijken dan hun eigen perspectief en een maatschappelijke kwestie vanuit meerdere standpunten kunnen overzien.

"Ik denk toch wel gelijk aan ze toch de vaardigheden meegeven om dat wat op ze afkomt goed te kunnen evalueren [...] Ja context, dat soort dingen. Gewoon van hé er komt van alles op mij af, wat kan ik daarmee? Is het waardevol?"

■ R4V

In gesprek met leerlingen

In deze paragraaf wordt ingegaan op de focusgroepgesprekken met leerlingen van school 3, 7 en 9. Met de leerlingen zijn vergelijkbare thema's en vraagstukken besproken als met de groep docenten. Eerst wordt besproken voor welke idealen leerlingen zich (zouden willen) inzetten en hoe zij denken over de maatschappelijke betrokkenheid van hun medeleerlingen. Vervolgens wordt ingegaan op de mate waarin en wijze waarop scholen volgens leerlingen aandacht besteden aan de maatschappelijke idealen. Ten derde is ook aan leerlingen gevraagd of er wel eens gevoelige onderwerpen worden besproken in de klas en wat zij hieronder verstaan. Er wordt daarbij ingegaan op de vraag hoever men mag gaan voor het bereiken van idealen en of daarbij in sommige gevallen geweld geoorloofd is.

Maatschappelijke betrokkenheid en idealen

Aan leerlingen is gevraagd of ze wel eens denken aan hoe ze de wereld kunnen verbeteren en zo ja, waar ze daarbij dan zoal aan denken. Een meerderheid van de leerlingen van school 3 geeft aan niet of nauwelijks bezig te zijn met maatschappelijke idealen. Leerlingen die hier wel mee bezig zijn, denken vooral aan het tegengaan van milieuvervuiling of doneren aan minderbedeelde mensen in de samenleving.

"Ik denk er wel over na, maar dan meer als ik kleren niet meer gebruik, dan doe ik ze in zo'n zak. Ik weet niet precies meer hoe dat heet. Maar dan wordt ervoor gezorgd dat mensen die het minder breed hebben dat die die kleren dan krijgen zeg maar. Meer, niet echt..."

■ R6V

Op de vraag of er idealen zijn waar ze zich voor zouden willen inzetten, wordt uiteenlopend geantwoord. De ene leerling zou zich graag willen inzetten voor Unicef omdat het een organisatie is die landen helpt die het moeilijk hebben en andere leerlingen willen milieuvervuiling tegengaan door minder afval op straat te gooien en afval te scheiden. Daarnaast wordt het welzijn van medeburgers aangedragen als ideaal.

"Een ideaal? Ja ik weet niet. Gewoon wat beter zijn voor elkaar en zorgen dat iedereen gelijk wordt en dat iedereen gelijk wordt en niet dat de een het heel slecht heeft en de ander heel goed."

■ R6V

"En waarom wil je je daar juist voor inzetten?"

■ IV2

"Gewoon vind ik belangrijk, zodat gewoon elk mens zich goed voelt."

■ R6V

Een aantal leerlingen van school 3 zijn van mening dat hun klasgenoten niet veel met idealen bezig zijn. De belangstelling in idealen zou volgens hen lager zijn onder hogere jaarlagen omdat oudere leerlingen druk zouden zijn met andere zaken en daardoor minder tijd besteden aan het nadenken over een betere wereld. Er zou een prioriteitsverschuiving plaatsvinden naarmate scholieren ouder worden.

Op school 7 zijn leerlingen het erover eens dat ze zelf iets kunnen bijdragen aan een betere wereld en dat het goed is om hiermee bezig te zijn. Onder maatschappelijke idealen verstaan ze onder andere het helpen van minder bedeelden in de samenleving en het tegengaan van milieuvervuiling. Een aantal leerlingen heeft zich wel eens ingezet voor een maatschappelijk ideaal, door bijvoorbeeld handtekeningen te verzamelen, deel te nemen aan een protest, gezamenlijk de straat schoon te maken of voedsel in te zamelen. De leerlingen die zich niet inzetten voor maatschappelijke idealen, geven aan hier wel open voor te staan.

“Gewoon voor zeg maar, dan ging ik met de buurt langs de deuren met een paar vrienden van mij. Hadden we allemaal handtekeningen verzameld en toen ging mijn moeder helpen om ervoor te zorgen dat dingen echt gebeuren, dus dat de straat werd schoongemaakt en dat we hulp kregen van gemeenten en dat soort dingen.”

■ R5M

Leerlingen van school 9 dragen verschillende maatschappelijke idealen aan. Net als de leerlingen van school 3 willen ze zich inzetten voor het milieu door bijvoorbeeld korter te douchen, geen afval op straat te gooien of minder vlees te eten. Daarnaast vinden ze het belangrijk dat minderheden in de samenleving gelijk behandeld worden. De school hoort hierbij een veilige omgeving te zijn waar iedereen zichzelf moet kunnen zijn. Leerlingen vinden het goed dat op hun school bijvoorbeeld een regenboogvlag ophangt. Ze zijn van mening dat een betere wereld bij henzelf begint.

“Nou ik denk dat het gewoon belangrijk is dat je bij jezelf begint, in plaats van dat je alleen maar naar anderen gaat wijzen, van zij doen het niet, dus dan hoef ik het ook eigenlijk niet te doen. Maar ik denk dat als je bij jezelf begint en bij mensen die dus homo zijn, die mensen gewoon respecteert, dan denk ik dat je al een stuk verder komt dan dat je dus alleen maar om je heen gaat kijken, naar hoe mensen om je heen het eigenlijk doen.”

■ R2V

Een aantal leerlingen geeft aan tevreden te zijn over de maatschappij en vindt niet dat er iets verbeterd hoeft te worden in de wereld. Eén leerling heeft wel ideeën over hoe de wereld verbeterd zou kunnen worden, maar heeft niet het idee dat er iets met de mening van jongeren wordt gedaan.

Hoe de school dit vorm geeft

De mate waarin en wijze waarop aandacht wordt besteed aan maatschappelijke thema's en de idealen van leerlingen verschilt per school. Op school 3 wordt volgens leerlingen aandacht besteed aan maatschappelijke thema's bij de vakken maatschappijleer, aardrijkskunde en Persoonlijke Ontwikkeling. Daarnaast wordt door de school bijvoorbeeld rekening gehouden met het milieu door papieren verpakkingen te gebruiken in de kantine en veel prullenbakken te plaatsen op het schoolterrein. Leerlingen zijn hier tevreden over en vinden het goed dat er op school over maatschappelijke thema's wordt gesproken en dat docenten hen de ernst van de situatie duidelijk proberen te maken. Niet alle leerlingen zijn zich echter bewust van de mate waarin de school aandacht besteed aan maatschappelijke thema's en idealen.

“Nou het zal vast wel ter sprake komen, denk ik. Maar ik denk ook, als je daar niet zoveel aandacht aan besteed, dat je daar niet echt op let. Dus waarschijnlijk hangen er ook wel van die posters of zo in de school. Maar daar kijk ik niet echt na, dus valt het mij niet op.”

■ R7M

Volgens leerlingen van school 7 wordt met name gesproken over maatschappelijke thema's en idealen tijdens de mentorles en het vak Persoonsvorming & Socialisering. Er worden bijvoorbeeld gesprekken gevoerd over daklozen, de impact van de coronacrisis en maatschappelijke ontwikkelingen in Nederland. Leerlingen zijn hier positief over en vinden het goed dat er aandacht aan wordt besteed.

"Ik ben bij die lessen ook veel actiever."

■ R1V

"Ben je actiever? Hoe bedoel je dat?"

■ IV1

"Nou daar gaat het ook over de wereld dan ga je ook meer nadenken over hoe het zit hoe je eigenlijk, hoe de wereld eigenlijk in elkaar zit."

■ R2V

"En met PNS leren we ook gewoon heel goed met elkaar omgaan en socialisatie gaat ook heel erg goed."

■ R7M

Leerlingen van school 7 hebben niet het idee dat ze zelf thema's kunnen aandragen in de les. Een aantal leerlingen zou willen dat er in de les meer aandacht wordt besteed aan geloof en wat er gebeurt in de wereld. Daarnaast geven ze aan open te staan voor projecten of acties die maatschappelijke betrokkenheid stimuleren als dit wordt aangemoedigd door de school. Ook zouden ze het interessant vinden om meer te weten te komen over klimaatproblematiek.

Leerlingen van school 9 geven aan dat onder andere bij de vakken godsdienst en Engels regelmatig aandacht wordt besteed aan maatschappelijke thema's en idealen. Ook laat de school merken dit belangrijk te vinden door leerlingen de mogelijkheid te bieden om deel te nemen aan protesten, doen ze ieder jaar mee aan Paarse Vrijdag en hangt er een regenboogvlag op. Het meest wordt er aandacht besteed aan maatschappelijke thema's tijdens bezinningsmomenten, die eerder aan bod kwamen tijdens het gesprek met docenten (zie paragraaf 4.1). Leerlingen zijn erg te spreken over deze bezinningsmomenten. Ze zeggen daardoor veel van de actualiteit mee te krijgen en zijn beter op de hoogte van wat er speelt in de wereld doordat er tijdens de bezinningsmomenten dieper op wordt ingegaan dan wanneer ze zelfstandig het nieuws volgen. Daarnaast geven leerlingen aan dat ze het goed vinden dat ze tijdens de bezinningsmomenten elkaars mening horen, waardoor ze te weten komen hoe medeleerlingen tegen een bepaald onderwerp aankijken.

"Ja nou kijk ik merk, ja ik ben vaak wel redelijk op de hoogte van alles, alleen dan door zo'n bezinning, want kijk je vormt je eigen mening als je het bijvoorbeeld ziet op het nieuws, dan denk je van 'dat kan echt niet'. Maar dan zegt iemand anders wat en dan denk je van eigenlijk kan ik het ook wel begrijpen. En dat is denk ook wel erg belangrijk, de mening van anderen. Zo maak je ook je eigen ideeën over dingen wel groter."

■ R7V

Niet alle docenten maken echter tijd vrij voor een bezinningsmoment in de les. Leerlingen geven aan dit jammer te vinden. Ze zouden weer vaker bezinningsmomenten willen hebben maar begrijpen ook dat hier niet altijd ruimte voor is in het curriculum. Een bezinningsmoment kan zorgen voor een grote discussie in de klas die dan in goede banen moet worden geleid en dit gaat niet altijd samen met het behandelen van belangrijke lesstof.

Radicalisering

Op school 3, 7 en 9 worden wel eens onderwerpen besproken die gevoelig liggen in de samenleving. Op school 3 wordt bijvoorbeeld gepraat over zaken als de coronacrisis, ziektes, vluchtelingenproblematiek en de zwarte pietten discussie. Deze onderwerpen worden door leerlingen van school 3 gezien als gevoelige onderwerpen. Wel kan er op een 'nette' manier gediscussieerd worden over deze onderwerpen, waarbij iedereen om de beurt aan het woord komt en niet door elkaar wordt geroepen. Leerlingen hebben het gevoel dat ze hun mening kunnen geven, ook als ze in de minderheid zijn. Daarnaast geven ze aan dat docenten er geen problemen mee hebben als een leerling een controversiële mening geeft die discussie teweegbrengt. De meeste docenten zouden neutraal staan in discussies en niet één kant kiezen. Wel zijn er bepaalde onderwerpen, zoals abortus en vluchtelingenproblematiek, die zo gevoelig liggen dat leerlingen het idee hebben dat sommige docenten het onderwerp liever vermijden.

"Er is altijd wel ruimte voor discussie maar je merkt gewoon dat mensen er heel erg anders over denken en ze het onderwerp liever meteen afkappen."

■ R6V

Leerlingen van school 7 zien discriminatie, het praten over gevoelens en problematiek in andere landen als gevoelige onderwerpen. Buiten persoonlijke zaken is volgens de leerlingen geen enkel onderwerp taboe. Alles kan besproken worden in de klas. Zo wordt er klassikaal een gesprek gevoerd als er een racistische opmerking wordt gemaakt. Een leerling die dit betref, geeft aan zich na zo'n gesprek beter te voelen. Docenten van school 7 zijn volgens de leerlingen goed in staat om over gevoelige onderwerpen te praten, zoals verschillende geloofsovertuigingen die binnen de school bestaan. Leerlingen geven aan hier veel van te leren.

Op school 9 wordt de lesmethode "THINK op school" gebruikt om klassikaal het gesprek te voeren over persoonlijke gevoelige onderwerpen zoals

seksualiteit, verslavingsgedrag en groepsdynamiek. Dit programma wordt door gastdocenten verzorgd. Maatschappelijke gevoelige onderwerpen worden echter minder besproken in de klas. Die gesprekken zouden eerder één op één worden gevoerd.

"Ik denk dat het wel een beetje gebeurt maar niet echt heel erg. Als docent wil je ook niet zo'n gevoelig onderwerp zomaar aangaan en gewoon dat je allemaal de leerlingen kwetst. Ik denk dat je dat als laatste wil. Dus ik denk dat het veel meer gebeurt één op één dan echt met de hele klas."

■ R2V

Een maatschappelijk gevoelig onderwerp dat wel klassikaal is besproken op school 9, is spotprenten. Tijdens een bezinningsmoment heeft de docent toelichting gegeven op de onthoofding van Franse docent Samuel Paty en daarna gevraagd wat de klas daarvan vond. De spotprent is daarbij niet getoond. Elke docent heeft naar aanleiding van het incident in Frankrijk materiaal toegestuurd gekregen over hoe ze vorm konden geven aan die les, waarbij docenten zelf de mogelijkheid hadden om al dan niet een filmpje te laten zien of een gesprek erover te voeren met leerlingen. Daarnaast kregen leerlingen de gelegenheid om een minuut stilte te houden.

Een aantal leerlingen geven aan dat zij graag meer uitleg zouden willen krijgen over politieke partijen. Dit zijn vooral leerlingen in de bovenbouw die bijna de stemgerechtigde leeftijd hebben.

"Voor atheneum 6 wil ik nog wel graag de politieke partijen uitgelegd krijgen door een neutrale docent, die dat wel gewoon kan bespreken. Dat ik wel gewoon weet wat er allemaal is en waar ik dan op zou kunnen stemmen als ik wil, als ik achttien ben. Maar ik hoef niet per se daar echt over in discussie te gaan met allemaal mensen, over wat zij kiezen en wat ik kies want ik denk niet dat dat heel relevant is op onze leeftijd."

■ R1M

Volgens leerlingen van school 9 is niet tijdens alle vakken ruimte om over gevoelige onderwerpen te praten. Het mentoruur zou daar het meest geschikt voor zijn. De mentor zou goed in staat zijn om dit soort gesprekken te leiden en leerlingen voelen zich serieus genomen door de mentor. Vakken als geschiedenis en aardrijkskunde zouden echter minder geschikt zijn. Er is namelijk niet altijd genoeg tijd voor in het curriculum.

"Ik denk dat als je een gevoelig onderwerp bespreekt, dat het dan een best lange les gaat worden en heel veel mensen dan hun mening willen geven. Dat moet je dan ook geven en dan moet je dus je eigen les inkorten, dus dat gebeurt bijna niet, maar tijdens mentoruur, zo iets kan wel."

■ R1M

"Ik vind dat het sowieso ook soms best wel lastig is voor docenten want je hebt een planning waar je je aan wilt houden, je hebt uitleg en dit zijn onderwerpen waar nou- ik bedoel hoelang praten wij hier al over? Een uur? Ik denk dat je hier best wel lang in kan blijven hangen in principe. Als mensen hun mening ook wel willen uiten, ik denk dat dat best wel lastig is, ook voor docenten, om dat dan in je lessenschema te proppen."

■ R3V

Op school 3 is discussie ontstaan over vrijheid van meningsuiting naar aanleiding van de moord op Franse docent Samuel Paty. Leerlingen vinden die moord te ver gaan. Er was discussie over of Paty die spotprent had moeten laten zien in de klas. Sommige leerlingen vinden van niet omdat het beledigend was naar een bepaalde groep en anderen vinden dat het wel mag omdat er vrijheid van meningsuiting is. Leerlingen vinden het goed om idealen na te streven maar deze idealen zou je niet mogen afdwingen.

"Nou je kan voor jezelf natuurlijk wel gewoon doelstellingen hebben maar ik vind niet dat je tegen een ander kan zeggen van 'jij moet dit doen' [...] je mag natuurlijk wel vragen of zeggen. Dat zou je kunnen doen. Maar ik vind niet dat je iemand mag dwingen om dat te doen."

■ R3V

De leerlingen van school 7 geven aan niet vaak na te denken over hoe ver je mag gaan om je idealen te bereiken. De meningen zijn verdeeld. Sommige vinden dat je zo ver mag gaan als je wilt met het uiten van een mening en anderen vinden dat er wel een grens ligt. Een aantal leerlingen begrijpen niet goed wat ze hier onder moeten verstaan. Dit blijkt uit tegenstrijdige antwoorden tijdens het interview.

"We willen een beetje erachter komen hoe jullie kijken naar bijvoorbeeld mensen die de wet overtreden om hun ideeën onder de aandacht te brengen. Wat vind je daar eigenlijk van?"

■ IV2

"Ja goed."

■ R2V

"Stel ik ben heel erg tegen de coronamaatregelen. Mag ik dan het adres, het woonadres van een politicus, opzoeken en daar een brief in de bus gooien?"

■ IV2

"Nee dat vind ik een beetje ver gaan."

■ R2V

De leerlingen van school 9 zijn het erover eens dat je je idealen mag nastreven zolang je daarmee geen andere mensen pijn doet, kwetst, beledigd of op een andere manier in de weg zit. Daarbij vinden een aantal leerlingen dat een uitzondering gemaakt mag worden in sommige gevallen, zoals het bestrijden van terreur.

“Maar er staat ‘soms’ en ik denk wel dat er soms geweld nodig is, want als je bijvoorbeeld kijkt naar IS of zo, een tijdje geleden was dat heel heftig. Ik denk niet dat je met hen kan overleggen of zo. Ik denk dat er dan geweld nodig is om er tegenin te gaan dus dan zou ik het ook niet heel erg vinden als dat gebeurt. Maar ik denk dat als jouw tegenstander of iemand anders, als hij niet geweld gebruikt dat er voor jou dan ook geen reden is om dat dan wel te doen, ook al is het oneerlijk. Zolang het gewoon normaal kan, zou ik het gewoon normaal proberen te doen. Als het niet anders kan dan vind ik wel dat geweld nodig is.”

■ R1M

Er bestaat verdeeldheid onder leerlingen van scholen 3, 7 en 9 over de vraag of men soms geweld mag gebruiken om idealen te bereiken. Enerzijds zijn er leerlingen die het eens zijn met de stelling maar niet allemaal goed kunnen beargumenteren waarom. Anderzijds zijn er leerlingen die vinden dat geweld niet de oplossing is. Niet alle leerlingen begrijpen wat er precies met de stelling wordt bedoeld. Ze vinden het moeilijk in context te plaatsen en begrijpen niet of het op henzelf betrekking heeft of dat het meer algemeen moet worden begrepen.

“Er staat ‘soms’ en bij sommige dingen... je kan vast wel iets opnoemen waar geweld voor nodig is [...] Bijvoorbeeld als iemand te ver gaat. Iemand flipt en er komt dan politie bij. Die moet dan toch geweld gebruiken om tegen oneerlijke dingen te vechten?”

■ R7M, school 3

“Geweld is nooit de oplossing omdat je dan de ruzie erger maakt dus ik zal het liever gewoon oplossen met praten dan dat je met iemand vecht.”

■ R5M, school 7

Tot slot is aan de leerlingen gevraagd wanneer zij zich door een docent gesteund voelen in hun ideaalontwikkeling. De leerlingen van school 3 voelen zich gesteund door een leerkracht als hij of zij naar hen luistert en het gesprek met hen aangaat. Verder vinden ze het prettig als een docent duidelijk aangeeft waar de grenzen liggen. Ook wordt er geopperd om gastdocenten uit te nodigen om te komen praten op school over idealen en uitleg geven daarover. Op school 7 voelen leerlingen zich gesteund in hun ideaalontwikkeling als docenten ruimte bieden om maatschappelijke discussies te voeren en ze luisteren naar wat leerlingen te zeggen hebben. De leerlingen van school 9 vinden het belangrijk dat docenten hen de vrijheid bieden om hun mening te geven en hen respecteren. Docenten moeten hen de ruimte geven om te kunnen zijn wie ze willen zijn maar ook met hen meedenken. Daarnaast vinden ze het belangrijk dat een docent hen veiligheid biedt.

“Een leraar die aandacht heeft voor je soort van veiligheid, dat je zeker weet dat je bij je docent ook terecht kan als er iets is en als je iets wil bespreken.”

■ R2V

Conclusie

In dit onderzoek zijn uitgebreid gesprekken gevoerd met directieleden, docenten en leerlingen van enkele scholen. In deze concluderende paragraaf zullen we eerst ingaan op de gesprekken met directieleden en vervolgens op de focusgroeps gesprekken met docenten en leerlingen. Tot slot zullen er aanbevelingen voor beleid worden gegeven.

De scholen waar *directieleden* op werken zijn verschillende soorten scholen, met vmbo-afdelingen maar ook van een technasium, in verschillende delen van Nederland. Ze hebben met verschillende leerlingengroepen te maken. Er zijn directieleden die zeggen met een homogene groep leerlingen te maken te hebben, andere directieleden zeggen dat hun populatie heterogeen en zeer divers van karakter is. De leerlingen van deze scholen gaan over het algemeen goed met elkaar om en er wordt vastgesteld dat iedereen wordt geaccepteerd. Van echt grote conflicten is nergens sprake.

De directieleden zeggen dat hun scholen een open en veilig klimaat hebben en dat imago hebben ze ook in de buitenwereld. De reden daarvoor is dat leerlingen op deze scholen over alles in gesprek kunnen gaan. De ene school definieert respect naar elkaar als onderdeel van het schoolreglement, voor de ander zijn dit meer regels die men na wil leven in de praktijk al of niet in relatie met de ouders. Er is ook een school die dit niet in regels omvat maar meer ziet in een open klimaat, waar men creatief en spontaan kan zijn. Als het verkeerd gaat, probeert men op deze scholen het gesprek aan te gaan. Het uitgangspunt is duidelijk maar leerlingen moeten ook fouten kunnen maken.

Aan identiteitsontwikkeling wordt op de scholen belang gehecht maar ze geven dit op verschillende manieren vorm. Op de ene school moeten leerlingen ontdekken wie ze zijn, wat ze willen en kunnen zijn en waar ze naar toe willen, op de andere school geven ze leerlingen de ruimte om zelfstandigheid te creëren. Andere scholen zoeken steeds het gesprek met leerlingen, zoeken hiervoor naar mogelijkheden in de organisatie of zoeken het vooral in een brede cultuurontwikkeling. In het verlengde wordt burgerschap en omgaan met diversiteit anders ingevuld. Burgerschap kan gaan over het erkennen van verschillen en het samenleven met elkaar en komt vooral bij maatschappijleer/maatschappijkunde aan de orde. Daar wordt ook aandacht besteed aan diversiteit. Op de andere school valt burgerschap niet onder een bepaald vak.

Verschillende vakken houden zich met wereldwijsheid en kennis van andere culturen bezig. Bij een school komt burgerschap bij maatschappijleer aan de orde, maar hier wil men burgerschap breder gaan benaderen. Aan diversiteit wordt weinig aandacht besteed, ook omdat de school vrij wit is. Er is ook een school waar deze thema's onder levensbeschouwing vallen. Op de school die zichzelf als open, creatief en spontaan definieert wordt diversiteit op verschillende manieren gekoesterd.

Over radicalisering wordt door de directieleden verschillend gedacht. De een ziet het als een extreem idee over wat goed en waar is waarmee iemand zich afkeert van de dominante cultuur en die wil veranderen. Voor de ander is radicalisering het doorslaan in polarisatie en dat je niet meer bereid bent om naar het gezamenlijke te zoeken, enkel nog naar conflict. Weer een ander ziet radicalisering als iets vinden dat ergens haaks opstaat en in dat idee volharden. Een vierde ziet radicalisering als extreme opvattingen hebben, deze uitvergrooten en daarin onverdraagzaam worden. Tot slot is er een afdelingsleider die radicalisering ziet als het proces waarbij de persoonlijke levenssfeer en overtuigingen boven die van de ander worden geplaatst. De directieleden zien dit soort negatieve houdingen niet of nauwelijks op hun scholen, in ieder geval hebben ze dit niet in beeld. Waar het wel voorkwam in de klas, werd er meteen op gereageerd, wat ook gedaan moet worden omdat er anders mogelijk een voedingsbodem hiervoor ontstaat. Op radicale uitspraken wordt op scholen gereageerd zoals bij ander gedrag dat niet getolereerd wordt: het gesprek aangaan. Aparte aanpakken of interventies op dit terrein zijn er niet op de scholen van de gespreksleiders waarmee gesproken is. Waar wel sprake van is zijn waarden en normen waar iedereen zich op de school aan moet houden. Volgens de afdelingsleiders ligt er op dit terrein een verantwoordelijkheid bij de scholen, maar ook bij de ouders. Het ontstaan van radicalisering van leerlingen heeft volgens hen te maken met een identiteitscrisis, het gevoel van nergens bij te horen.

In de *focusgroep gesprekken met docenten* komt naar voren dat docenten van mening zijn dat leerlingen over het algemeen weinig belangstelling tonen in maatschappelijke thema's en idealen. Leerlingen zouden hun standpunten op dit vlak niet goed kunnen onderbouwen. Volgens docenten heeft het ogenschijnlijke gebrek aan maatschappelijke betrokkenheid van leerlingen te maken met de puberteit, sociale media en groepsdynamieken binnen de klas.

Docenten besteden aandacht aan maatschappelijke thema's en idealen in vakken zoals maatschappijleer, mediawijsheid, Zorg en Welzijn en losstaande projecten. Ze stimuleren de maatschappelijke betrokkenheid van leerlingen door klassikaal gesprekken te voeren over maatschappelijke thema's en leerlingen opdrachten te geven waarbij ze bijvoorbeeld hun mening moeten onderbouwen. Over het algemeen vinden docenten dat ze voldoende in staat zijn om de maatschappelijke betrokkenheid van leerlingen te stimuleren. Wel ervaren ze een aantal obstakels op dit vlak zoals de standvastigheid van sommige leerlingen, de beperkte contactmomenten waardoor docenten geen zich hebben op wat zich buiten de les afspeelt, het vaste curriculum waardoor niet altijd ruimte is voor diepgaande maatschappelijke discussies en de onwil of het onvermogen van sommige docenten om deze gesprekken aan te gaan in de klas. De ondervraagde docenten verschillen van mening over de mate waarin ze hun eigen idealen mogen laten zien in de klas. Enerzijds zijn er docenten die vinden dat een leerkracht zijn mening of ideaal niet mag tonen omdat dit ondergeschikt is aan de mening van leerlingen en het doel van de les. Anderzijds zijn er docenten die hun idealen wel tonen maar daarbij duidelijk aangeven dat het hun mening betreft en deze pas geven nadat leerlingen de kans hebben gehad om hun mening te formuleren.

Docenten geven aan moeite te hebben met het bespreken van gevoelige onderwerpen zoals politieke voorkeuren, discriminatie, racisme, extremisme en terroristische aanslagen. Ze vinden dit lastig omdat sommige leerlingen niet open staan voor andere perspectieven en niet iedereen de maatschappelijke context begrijpt, waardoor een diepgaande discussie niet mogelijk is. Ook zouden niet alle docenten het aandurven of willen om discussies over deze

thema's te voeren. De docenten maken niet vaak mee dat een leerling een extreme uitspraak doet in de klas. Wanneer dit wel gebeurt, is het volgens docenten belangrijk om het gesprek met de leerling aan te gaan, de leerling serieus te nemen en goed te luisteren. Tevens proberen docenten in zo'n geval door te vragen naar onderbouwingen, het onderwerp dichterbij de leefwereld van de leerling te halen en andere perspectieven te bieden. Wel wordt er een grens getrokken als de leerling met zo'n uitspraak een ander persoonlijk aanvalt, beledigd of kwetst. Docenten zijn het grotendeels eens met de taken die de overheid hen toebedeeld op dit gebied. Wel vinden ze dat burgerschaps- onderwijs niet genoeg is om weerstand op te bouwen tegen extremistische en radicale ideologieën (Streitwieser, Allen & Duffy-Jaeger, 2019; Thomas, 2016). Het creëren van een veilig schoolklimaat is volgens docenten een van de belangrijkste taken van het onderwijs. Meerdere docenten geven daarnaast aan zich niet gekwalificeerd genoeg te voelen om radicalisering te signaleren. Ze vinden het lastig om extreme uitspraken van puberaal gedrag te onderscheiden, iets wat ook naar voren kwam in eerdere rapporten (Spee & Reitsma, 2015; Zannoni et al. 2008). Samenwerking met lokale partijen gebeurt al veel, alleen nog niet genoeg op het gebied van radicalisering. Tot slot hebben docenten op het gebied van radicalisering en omgang met extreme idealen behoefte aan steun door teamleiders en collega's, een gezamenlijke visie binnen de school en meer trainingen, ook in hun docentenopleiding.

Uit de *focusgroepgesprekken met leerlingen* blijkt dat de meeste leerlingen niet veel bezig zijn met maatschappelijke thema's. Onder maatschappelijke idealen verstaan leerlingen het tegengaan van milieuvervuiling, kleding doneren, het helpen van minderbedeelden in zowel binnen- als buitenland en opkomen voor de gelijke behandeling van minderheden. Een aantal leerlingen hebben zich wel eens ingezet voor een maatschappelijk ideaal door het tekenen van een petitie, handtekeningen te verzamelen of mee te doen aan een protest. Leerlingen denken net als docenten dat het gebrek aan maatschappelijke interesse te maken heeft met de puberteit maar ze staan wel open voor activiteiten op dit vlak als het meer zou worden aangemoedigd door de school.

De mate waarin scholen aandacht besteden aan maatschappelijke idealen verschilt volgens leerlingen. Ze zien dit thema terug bij maatschappijleer maar ook bij vakken als aardrijkskunde en Engels. Niet alle leerlingen zijn zich echter bewust van de mate waarin er aandacht aan wordt besteed. Over het algemeen zijn leerlingen tevreden over de mate waarin hun school aandacht besteed aan maatschappelijke idealen. Een aantal leerlingen vinden echter dat er meer aandacht besteed mag worden aan politiek en geloof. Ook zouden sommige leerlingen vaker maatschappelijke thema's bespreken in de klas maar ze zien ook in dat hier niet altijd de ruimte voor is. Over het algemeen zijn leerlingen positief over hoe docenten met gevoelige onderwerpen omgaan in de klas. Veel kan besproken worden en de meeste docenten staan volgens leerlingen neutraal in deze discussies. Niet bij alle vakken is er echter ruimte om over gevoelige onderwerpen te praten. Een aantal leerlingen vindt dit jammer. De meeste leerlingen zijn van mening dat iemand zijn idealen mag nastreven, tenzij je iemand hiermee kwetst, beledigd, in de weg zit of het afdwingt. Geweld gebruiken om idealen na te sterven vinden de meeste leerlingen daarom te ver gaan. Niet alle leerlingen begrepen echter in welke context ze dit moeten plaatsen. Tot slot geven leerlingen aan dat ze bij hun ideaalontwikkeling behoefte hebben aan een docent die het gesprek met hen aangaat, naar hen luisterend en af en toe met hen meedenkt, duidelijk aangeeft waar de grenzen liggen, hen respecteert en een veilige sfeer creëert in de klas.

Uit de interviews blijkt dat scholen al heel wat doen op het gebied van ideaalontwikkeling van jongeren en het voorkomen van radicalisering, ondanks factoren zoals sociale media, het vaste curriculum waaraan voldaan moet worden en de leeftijdsgroep van leerlingen die dit soms lastig maakt. Op een aantal vlakken valt echter nog winst te behalen. Leerlingen zouden meer gestimuleerd kunnen worden om maatschappelijke discussies te voeren door hier eerder mee te beginnen, bijvoorbeeld al op de basisschool, en er in verschillende vakken frequent aandacht aan te besteden waardoor leerlingen gewend raken aan het beargumenteren van hun mening. Ten tweede zou het het, in het kader van een veilig schoolklimaat, voor leerlingen duidelijk moeten zijn

bij wie ze terecht kunnen met hun problemen of gewoon voor een gesprek. Dit kan een mentor of vertrouwenspersoon zijn. Ook voor docenten moet het helder zijn bij wie ze terecht kunnen met zorgen over extreme uitingen of mogelijke radicaliseringsprocessen van een leerling. Ten derde zouden de overlegstructuren die al bestaan tussen scholen en andere instanties meer kunnen focussen op thema's als extreme idealen en radicalisering zodat vroegtijdig kan worden ingespeeld op mogelijke problemen op dit gebied. Ten slotte zou er een gedeelde visie binnen de school moeten zijn over deze thema's zodat docenten zo veel mogelijk op één lijn zitten. Aan (aankomende) docenten zouden tevens trainingen aangeboden kunnen worden over hoe zij het beste klassikale gesprekken kunnen voeren over maatschappelijke gevoelige onderwerpen en kunnen reageren op extreme uitlatingen van leerlingen.

Literatuur

Azough, N. (2017). *Weerbare jongeren, weerbare professionals*. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap & Ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Sport. Geraadpleegd van <https://www.socialestabiliteit.nl/documenten/rapporten/2017/06/01/rapport-weerbare-jongeren-weerbare-professionals>

Bron, J., Veugelers, W. & Vliet, E. van (2009). *Leerplanverkenning actief burgerschap: Handreiking voor schoolontwikkeling*. Enschede: SLO.

Campbell, D. E. (2008). Voice in the classroom: How an open classroom climate fosters political engagement among adolescents. *Political Behavior*, 30(1), 437-454.

Feddes, A. R., Nickolson, L. & Doosje, B. (2015). *Triggerfactoren in het radicaliseringsproces*. Den Haag/Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.

Frissen, K. & Janssen, J. (2018). Leren over radicalisering. *Proces*, 97(5), 307-318.

Lee, J. & Elwick, A. (2020). Teaching about terrorism, extremism and radicalisation: Some implications for controversial issues pedagogy. *Oxford Review of Education*, 46(2), 222-237.

Ministerie van Veiligheid en Justitie. (2014). *Actieprogramma Integrale Aanpak Jihadisme. Overzicht maatregelen en acties*. Geraadpleegd van <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2014/08/30/actieprogramma-integrale-aanpak-jihadisme>

Pels, T. & Ruyter, D. J. de (2012). The influence of education and socialization on radicalization: An exploration of theoretical presumptions and empirical research. *Child & Jouth Care Forum*, 41(3), 311-325.

San, M. van, Sieckelinck, S. & Winter, M. de (2013). Ideals adrift: an educational approach to radicalization. *Ethics and Education*, 8(3), 276-289.

Spee, I. & Reitsma, M. (2015). *Puberaal, lastig of radicaliserend?* Geraadpleegd van <https://www.schoolenveiligheid.nl/wp-content/uploads/2015/04/Puberaal-lastig-of-radicaliserend.pdf>

Streitwieser, B., Allen, K. & Duffy-Jaeger, K. (2019). Higher education in an era of violent extremism: Exploring tensions between national security and academic freedom. *Journal of Deradicalization*, 18(1), 74-107.

Thomas, P. (2016). Youth, terrorism and education: Britain's Prevent programme. *International Journal of Lifelong Education*, 35(2), 171-187.

Vidino, L. & Brandon, J. (2012). *Countering radicalization in Europe*. Geraadpleegd van https://www.safecampuscommunities.ac.uk/uploads/files/2013/05/icsr_report_countering_radicalization_in_europe.pdf

Zannoni, M., Varst, L. P. van der, Bervoets, E. J. A., Wensveen, M., Bolhuis, V. J. van & Torre E. J. van der (2008). *De rol van eerstelijns werkers bij het tegengaan van polarisatie en radicalisering*. Geraadpleegd van <https://www.burgemeesters.nl/system/files/rol+van+eerstelijns.pdf>

5 Hoe op school om te gaan met idealen, identiteit en radicalisering: Een review van de literatuur

Jan-Jaap van Eerten, Anne-Marie Slotboom, Frank Weerman, Stijn Sieckelinck en Charlie Stoeldraaijers

Inleiding

In de omgang met het thema radicalisering krijgt het onderwijs vaak een prominente rol toebedeeld. Onderwijs wordt wereldwijd gezien als essentieel onderdeel bij het voorkomen van radicalisering, vooral als het gaat om het opbouwen van weerbaarheid tegen radicaal gedachtegoed. Dit is ook terug te zien in het Nederlandse overheidsbeleid⁶. Volgens de rijksoverheid kunnen scholen bijdragen aan het voorkomen van radicalisering door jongeren les te geven in burgerschap, democratie, democratische waarden en tolerantie. De gedachte is dat jongeren hierdoor op een open manier leren praten over normen en waarden en daardoor minder gevoelig zouden zijn voor radicale ideeën en doelen. Ook kunnen scholen een rol spelen bij de signalering van radicalisering en het melden aan politie van signalen. Tot slot kunnen zij hieraan bijdragen door samen te werken met andere instanties zoals jongerenwerkers, sportverenigingen en politie.

Binnen het bredere debat over de rol die het onderwijs kan spelen, komen twee dominante perspectieven naar voren, waartussen een spanningsveld bestaat. Binnen het veiligheidsperspectief, dat lange tijd leidend was, wordt radicalisering vooral beschouwd als een veiligheidsprobleem. De nadruk licht op het beschermen van de maatschappij tegen 'radicale jongeren'. Hierbij draait het vooral om het opsporen en indammen van risico's. Het onderwijs krijgt in dat kader vooral een rol toebedeeld bij het signaleren en melden van zorgwekkend gedrag (Sieckelinck, Kaulingfreks & de Winter, 2015; Van Eerten, De Wolf, Sleijpen & Huibers, 2019). Het is een perspectief waarin onderwijs zich niet zonder meer kan vinden. Zo wees de Algemene Onderwijsbond (AOB) er enkele jaren geleden op dat deze taak niet past bij de professionele opdracht van de leraar. Ook zou het uitvoeren van deze taak volgens de bond kunnen leiden tot ongewenste effecten, omdat docenten meestal niet over voldoende kennis en kunde zouden beschikken om te signaleren. Hierdoor zouden jongeren onterecht kunnen worden weggezet en gestigmatiseerd (Van Andel, 2017).

Binnen het pedagogisch perspectief wordt het proces waarbij jongeren idealen ontwikkelen, zo ook radicale idealen, binnen het proces van identiteitsvorming geplaatst (Sieckelinck et al., 2015; Sieckelinck & De Winter, 2015; Van San et al., 2010). Vanuit deze invalshoek wordt het exploreren van meer radicale gedachten, waarbij jongeren zich afzetten tegen de heersende normen, in principe gezien als een bekend verschijnsel in de overgang naar volwassenheid (Sieckelinck et al., 2015). Dit fenomeen hoeft niet op voorhand als problematisch of gevaarlijk te worden beschouwd. Wel wordt erop gewezen dat het belangrijk is dat jongeren bij dit ontwikkelingsproces goede pedagogisch begeleiding ontvangen. Vanuit deze invalshoek draait dat om meer dan enkel het reageren op risico's en problemen. Er wordt gewezen op het belang dat er ook aandacht uitgaat naar factoren die een positieve ontwikkeling van jongeren bevorderen en bijdragen aan de benodigde stuurmanskunst waarmee ze in deze complexe samenleving kunnen navigeren (Sieckelinck & Gielen, 2019).

⁶ <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/veilig-leren-en-werken-in-het-onderwijs/aanpak-radicalisering-in-het-onderwijs>

Als het veiligheidsdenken op de voorgrond komt te staan in het onderwijs, ontstaat het risico dat vrijheid om je zelf te laten horen, ook de meer radicale gedachten, onder druk komt te staan (Sieckelinck et al., 2015, Taylor & Soni, 2017). Bovendien is het exploreren van meer radicale gedachten, waarbij jongeren zich afzetten tegen de heersende normen, vaak een ontwikkelingsfase in de overgang naar volwassenheid (Sieckelinck et al., 2015). In dit hoofdstuk zal dan ook niet het veiligheidsperspectief maar de pedagogische insteek van het onderwijs centraal staan. Bovendien leggen we de nadruk op de preventieliteratuur en minder op de signalerende rol van het onderwijs. Juist de nadruk op signalering betekent dat scholen zouden moeten letten op afwijkingen in gedrag, uiterlijk, uitingen etc. en zo het orde- en veiligheidsframe worden ingetrokken. Onderzoek onder docenten (Moffat & Gerard, 2019) en jongerenwerkers (Van der Weert & Eijkman, 2018, 2019) suggereert bovendien dat het voor professionals lastig is om radicalisering te signaleren. Zo zou het risico bestaan dat eigen persoonlijke gevoelens en subjectieve opvattingen mee gaan spelen en het signaleren dus minder is gebaseerd op kennis en kunde. Er is echter ook onderzoek dat een ander beeld geeft (Parker, Lindekilde, Gøtzsche-Astrup, 2020).

Uit een systematische literatuurstudie van Taylor en Soni (2017) blijkt dat het voor professionals die werken in de schoolcontext, vooral belangrijk is om juist een open en eerlijke discussie te voeren over het thema radicalisering. Leerlingen zouden de ruimte moeten krijgen hun eigen standpunten en opvattingen naar voren te brengen, waarbij radicalisering in brede zin besproken wordt en niet alleen gericht op Islamitische radicalisering. Wanneer er geen balans is tussen de pedagogische functie en een signalerende functie van het onderwijs dan wordt het kunnen ventileren van radicale gedachten en opvattingen moeilijk.

Ondanks alle beleidsplannen en ontwikkelingen rondom burgerschap, idealen, en sociale integratie zou er op scholen de nodige handelingsverlegenheid bestaan over de wijze waarop men kan gaan met extreme opvattingen en het

risico op radicalisering van leerlingen. Naar aanleiding van gesprekken op scholen (zie Hoofdstuk 3 en 4 van dit rapport) bespreken we in dit hoofdstuk de literatuur over preventieprogramma's ter voorkoming van radicalisering die bedoeld zijn voor het onderwijs. We bespreken zowel internationale als nationale preventieprogramma's waarbij in ieder geval een vorm van evaluatie heeft plaatsgevonden. De pedagogische insteek staat hierbij centraal. Tot slot wordt een kort overzicht gegeven van bestaande handreikingen, instructies en trainingen voor het onderwijs, en gaan we in op de rol van gender en mogelijke verschillen tussen jongens en meisjes.

Literatuuronderzoek: programma's ter preventie van radicalisering

De afgelopen jaren zijn steeds meer overzichtsstudies verschenen naar initiatieven in het onderwijs om radicalisering en extremisme te voorkomen en tegen te gaan (Davies, 2018; Sheikh, Sarwar & Reed, 2010; Stephens, Sieckelinck & Boutellier, 2021; Taylor & Soni, 2017; Wallner, 2020). Daarbij wordt tegenwoordig ook steeds meer gekeken naar preventie vanuit een pedagogische benadering en ligt de nadruk meer op transformatie en de zoektocht van jongeren gedurende hun identiteitsontwikkeling. De taak van docenten is dan het in goede banen leiden en meewerken aan een veerkrachtige identiteitsvorming van jongeren (Sieckelinck et al., 2015; Sieckelinck & Kaulingfreks, 2022). Hoewel de relatie tussen onderwijs en gewelddadig extremisme complex is, is het onderwijs ook een plek waarbinnen weerbaarheid vergroot kan worden, juist omdat vooral jonge mensen in verband worden gebracht met radicalisering en extremisme. Door in het onderwijs te interveniëren is het mogelijk een brede groep jongeren te bereiken, ook degenen die het risico lopen op radicalisering of rekrutering. Het is daarbij van belang niet alleen op risicofactoren te focussen maar juist ook op beschermende factoren, factoren die bijdragen aan veerkracht tegen extremistische attitudes en gedrag (Sieckelinck & Gielen, 2019).

Bij het analyseren van benaderingen gericht op de preventie van en de omgang met radicalisering wordt vaak onderscheid gemaakt tussen drie vormen van preventie: primaire, secundaire en tertiaire preventie (zie bijv. Harris-Hogan, Barrelle & Zammit, 2016; Sjøen & Jore, 2019). Dit onderscheid is afkomstig uit de gezondheidszorg maar wordt ook gebruikt in het werkveld van de criminologie gericht op criminaliteitspreventie (o.a. Brantingham & Faust, 1976, Farrington, 1992; Gilling, 2005). Binnen het onderzoek naar radicalisering en extremisme is de variant die Gielen (2017b) heeft ontwikkeld relevant.

Primaire preventie omvat benaderingen gericht op het wegnemen van potentiële voedingsbodems voor radicalisering en het versterken van beschermende factoren (Gielen 2017a, Gielen 2017b). Deze richten zich zowel op jongeren in het algemeen als jongeren die verondersteld worden meer gevoelig te zijn voor radicalisering. Benaderingen voor primaire preventie kunnen zich ook focussen op het versterken van (professionele) opvoeders waarvan verwacht wordt dat ze een positieve bijdrage kunnen leveren aan het versterken van beschermende factoren, waaronder docenten en andere onderwijsprofessionals (Gielen 2017a). Vooral voor primaire programma's zou opgaan dat ze niet altijd worden aangeboden als programma's om radicalisering tegen te gaan. Dit heeft er mee te maken dat de thematiek gevoelig kan liggen, niet alleen bij jongeren, maar ook bij professionals (Gielen, Peeters, Wouterse & van Wonderen, 2021; Zie ook Romaniuk, 2015). Binnen het onderwijs zou men bijvoorbeeld meer dan eens huiverig zijn om geassocieerd te worden met het thema radicalisering. Ook ziet men op dit thema niet altijd een taak voor het onderwijs weggelegd (Gielen et al., 2021).

Secundaire preventie omvat preventiebenaderingen gericht op jongeren die zich (mogelijk) in een radicaliseringsproces bevinden, zoals jongeren die al in (online) contact staan met extremistische groepen en netwerken (Gielen 2017a;

Gielen 2017b). Benaderingen richten zich vooral op het adresseren van risicofactoren en moeten voorkomen dat radicale en extremistische overtuigingen en contacten verzanden in extremistisch gedrag. Deze vorm van preventie is vaak persoonsgericht, dat wil zeggen, specifiek gericht op de individuele jongeren waarover zorgen bestaan (Gielen, 2017a).

Tertiaire preventie richt zich ook op individuele jongeren, maar dan op individuen die al betrokken zijn bij (gewelddadig) extremisme. Deze vorm van preventie heeft tot doel jongeren te stimuleren het pad van (gewelddadig) extremisme te verlaten. Dit gebeurt op verschillende wijzen, waaronder activiteiten gericht op de-radicalisering (gericht op het denken), uittreding (gericht op het doen) en re-integratie (gericht op het weer meedoen) (Gielen 2017a).

Ondanks het feit dat scholen op verschillende interventieniveaus een rol van betekenis kunnen spelen (zie ook Sjøen & Jore, 2019), richten we ons in dit hoofdstuk op primaire preventieprogramma's. Hier is de invloedcirkel van onderwijsprofessionals het grootst.

We hebben ons bij de selectie van preventieprogramma's laten leiden door verschillende overzichtsstudies die de nadruk leggen op beschermende factoren, veerkracht en ontwikkelingsgerichte preventie (Beelmann, 2021; Sieckelincx & Gielen, 2019; Sjøen & Jore, 2019). Op basis van de verschillende overzichtsstudies hebben we zes categorieën onderscheiden, met bijbehorende programma's, die relevant zijn voor onderwijsprofessionals die primaire preventies willen inzetten gericht op radicalisering. Onderstaand de zes verschillende categorieën. Deze categorieën zijn niet uitputtend en soms kunnen programma's onder meerdere categorieën geplaatst worden, maar ze representeren zes belangrijke thema's, die veel terugkomen in verschillende programma's waarbij vooral aandacht is voor positieve beschermende factoren en veerkracht.

Ondanks het feit dat we steeds verwijzen naar de preventie van radicalisering, is dit dus een gevoelig onderwerp binnen het onderwijs. Desalniettemin hebben we de volgende thema's onderscheiden, waarvan verondersteld wordt dat het bijdrage kan leveren aan het voorkomen van radicalisering.

1. Democratische vorming
2. Bewustzijn (van de gevolgen) van extremisme
3. Versterken van digitale weerbaarheid
4. Stimuleren van inclusief denken
5. Positieve en veerkrachtige identiteit
6. Versterken van onderwijsprofessionals

Democratische vorming

Programma's op het gebied van democratische vorming richten zich op de overdracht van democratische waarden en/of burgerschapsvaardigheden. Ook beogen ze bij te dragen aan positief en actief burgerschap, onder meer door jongeren bekend te maken met democratische processen en de manieren waarop ze hieraan kunnen deelnemen (Bellis & Hardcastle, 2019; Sieckelinck & Gielen, 2019; Wallner, 2020). Hierbij wordt onder meer gebruik gemaakt van burgerschapsonderwijs en lesmethoden die hierop aansluiten (Sieckelinck & Gielen, 2019). Een veronderstelling is dat dergelijk onderricht jongeren meer vertrouwen geeft in het democratische systeem (Feddes, Huijzer, Van Ooijen & Doosje, 2019), en minder ontvankelijk maakt voor extremistische groepen die ondemocratische waarden nastreven. Ook is de gedachte dat wanneer jongeren leren welke democratische wegen zij kunnen bewandelen om hun idealen te realiseren, de extremistische methoden minder aantrekkingskracht hebben (Wallner, 2020).

Bewustzijn (van de gevolgen) van extremisme

Dit type geëvalueerde programma's richt zich op het bespreekbaar maken van extremisme en het stimuleren van bewustwording over de achtergronden en gevolgen. De gedachte is dat dit bijdraagt aan weerbaarheid, onder meer omdat het jongeren stimuleert om kritisch te reflecteren op extremisme. Soms is de verwachting ook dat er van dergelijke voorlichting een waarschuwendere dan wel afschrikwekkende werking uitgaat. Programma's van dit type lopen uiteen qua vorm en inhoud. Sommige programma's richten zich vooral op het overbrengen van feitelijke en/of historiserende informatie over extremistische groepen en ideologieën. Anderen besteden meer aandacht aan de verhalen van voormalige dan wel fictieve extremisten.

Versterken van digitale weerbaarheid

Extremistische groepen maken gebruik van het internet en sociale media om hun gedachtegoed te verspreiden en nieuwe aanwas te rekruteren (van Eerten et al., 2020). Ook online videospellen en de game cultuur worden hiervoor misbruikt (Schlegel, 2020). Doordat jongeren vrijwel altijd online zijn, zijn ze mogelijk gevoeliger voor dergelijke extremistische invloeden. Uit Duits onderzoek blijkt bijvoorbeeld dat een groot aantal adolescenten geregeld extremistische boodschappen tegenkomt op internet (Nienierza et al., 2021). Programma's gericht op het bevorderen van de digitale weerbaarheid beogen scholieren weerbaar te maken tegen online manipulatiepogingen door extremisten. Deze programma's richten zich vaak op het stimuleren van digitale geletterdheid. De gedachte is dat wanneer jongeren worden gesterkt in hun vermogen om informatie en afzenders te evalueren, zij beter in staat zijn om extremistische manipulatie te doorzien (Zeiger & Gyte, 2021). Soms is een aanvullend doel positief online burgerschap te stimuleren, bijvoorbeeld door jongeren te leren hoe zij online op een positieve wijze met hun overtuigingen aan de slag kunnen gaan. Soms worden hiervoor ook gebruik gemaakt van games en gamification.

Stimuleren van inclusief denken

Kenmerkend voor extremistische wereldbeelden is dat ze complexiteit vermijden en geen ruimte laten voor andere waarden en identiteiten. Ze kleuren de wereld zwart en wit en met rigide onderscheiden tussen 'goed en fout' en 'wij en zij' (Stephens & Sieckelinck, 2021). Programma's in de categorie *stimuleren van inclusief denken* beogen het denken in slechts twee tegengestelde en elkaar uitsluitende categorieën bij jongeren te voorkomen, vanuit de gedachte dat daarmee extremistische wereld- en vijandbeelden (ten aanzien van de 'zij') van hun aantrekkingskracht worden ontdaan. Hierbij worden verschillende benaderingen gebruikt, waaronder het bevorderen van complex denken en waardendiversiteit en het stimuleren van overbruggend contact.

Positieve en veerkrachtige identiteit

Wanneer jongeren worstelen met hun (hybride) identiteit of ervaringen van deprivatie, marginalisatie of discriminatie kan dat hen gevoeliger maken voor extremistische groepen en ideologieën (Lub, Groot & Schaafsma, 2011; Nickelson et al., 2021). Programma's in deze categorie beogen jongeren daarom te ondersteunen bij het ontwikkelen van een positieve identiteit en/of te versterken in hun vermogen om met levenstaken en -uitdagingen om te gaan. Daarbij worden zowel groepsgerichte (bijv. training) als individuele benaderingen gehanteerd (bijv. coaching en psychologische hulpverlening) (Sieckelinck & Gielen, 2019).

Versterken van onderwijsprofessionals

In deze laatste categorie bespreken we programma's die specifiek gericht zijn op de onderwijsprofessionals zelf. Een deel van de programma's die onder de andere vijf categorieën vallen hebben ook een trainingscomponent voor docenten, maar in deze categorie richten we ons op programma's die specifiek bedoeld zijn om de school/professionals te versterken in de omgang met deze

thematiek. Programma's die de onderwijsprofessionals versterken richten zich vaak op het verminderen van handelingsverlegenheid (door onder andere kennis te vergroten over radicaliseringsprocessen) en het versterken van samenwerking met andere organisaties.

Juist omdat er zoveel programma's en interventies worden ontwikkeld om radicalisering en in het verlengde daarvan (gewelddadig extremisme) te voorkomen, en er langzamerhand ook meer onderzoek gedaan wordt naar de werking van deze programma's, is het belangrijk om aan te geven wat de status is van de verschillende programma's in termen van effectiviteit. Bij het doorzoeken van de literatuur hebben we ons gericht op programma's die ook daadwerkelijk in het onderwijs ingezet kunnen worden en waarvan in ieder geval een vorm van evaluatieonderzoek bekend is.

Als eerste wordt uiteengezet op welke manier de literatuur verzameld is, waarna een overzicht gegeven wordt van bestaande programma's in het onderwijs ter preventie van radicalisering en aangegeven wordt wat de status is van de betreffende programma's in termen van effectiviteit.

Methode literatuurreview

Het doel van deze literatuurreview is om een overzicht te geven van programma's die radicalisering onder jongeren proberen te voorkomen en waarbij docenten en scholen betrokken zijn. Voor de review is op verschillende manieren de literatuur onderzocht. Als eerste is in vijf databanken gezocht naar relevante studies, namelijk: Cochrane Library, Medline-Pubmed, PsycINFO, Scopus en Web of Science. Er zijn zoektermen gebruikt zoals: "identity, adolescent, radicalization, extremism, intervention, prevention, behavioural change techniques, teacher, class, evaluation en effectiveness". Daarbij is gebruik gemaakt van verschillende inclusiecriteria. Ten eerste is gezocht naar studies die zijn gepubliceerd tussen 2000 en 2020. Daarnaast is alleen gezocht naar Nederlandstalige en Engelstalige publicaties, waarbij de studies

grotendeels zijn uitgevoerd in Europese landen. Ten derde is gezocht naar studies die zich richten op adolescenten (12-18 jaar) en binnen een voortgezet onderwijs context zijn geëvalueerd. Uiteindelijk hebben we op deze manier vijf studies kunnen selecteren waarvan ook een vorm van effect onderzoek bekend was. Vervolgens hebben we verder gezocht via de sneeuwbal methode alsmede binnen Europese en Nederlandse lopende onderzoekprojecten. Ook hebben we binnen Nederland uitvraag gedaan bij relevante uitvoerders en instanties die zich bezighouden met deze thematiek. In de afgelopen twee jaar, tussen 2020-2022, is het aantal evaluatiestudies enorm toegenomen en uiteindelijk hebben we dan ook 22 relevante programma's geselecteerd waarbij een vorm van evaluatie heeft plaatsgevonden. Deze 22 programma's zijn ondergebracht in de zes eerdergenoemde categorieën.

Gielen concludeerde in 2017 dat voor interventies op het gebied van radicalisering en extremisme geen effectstudies zijn uitgevoerd in de vorm van Randomized Control Trials (RCT). Inmiddels zijn er enkele RCT studies uitgevoerd, maar de meeste evaluatiestudies zijn gebaseerd op minder strenge evaluatie criteria. De internationale studies die we geselecteerd hebben, zijn geëvalueerd met behulp van een voor- en nameting en vaak ook een controlegroep. Omdat programma's die in Nederland ontwikkeld zijn, in ieder geval toegesneden zijn op de Nederlandse onderwijssituatie, hebben we verhoudingsgewijs meer Nederlandse programma's geselecteerd. Echter veel Nederlandse programma's zijn op dit moment nog niet verder dan een plan- en procesevaluatie. Toch hebben we gemeend in ieder geval programma's mee te nemen in het overzicht waarbij een procesevaluatie is uitgevoerd. De verwachting is dat de komende paar jaar voor veel van deze programma's ook een effect evaluatie wordt uitgevoerd.

Resultaten: bestaande programma's ter voorkoming van radicalisering

DEMOCRATISCHE VORMING

Fort van de democratie (Nederland)

De interactieve tentoonstelling Fort van de Democratie is een voorbeeld van een geëvalueerde Nederlandse interventie de past binnen deze benadering. Deze tentoonstelling, gericht op scholieren en studenten in de leeftijd van 14 tot 23, was van 2008 tot 2019 te zien in een voormalige atoomschuilkelder in Utrecht (Hermens, van Kapel, van Wonderen & Booijink, 2016). De tentoonstelling was erop gericht om jongeren hun eigen democratische waarden te laten onderzoeken en deze versterken. Onder andere met het doel hun weerbaarder te maken tegen radicalisering (Feddes, Huijzer, Van Ooijen & Doosje, 2019).

Het educatieve programma van de tentoonstelling bestond uit een film waarin enkele relevante begrippen omtrent democratie werden toegelicht, een bezoek aan de tentoonstelling in tweetallen, en een terugkoppeling. In de tentoonstelling werden jongeren uitgedaagd om middels opdrachten allerlei (lastige) maatschappelijke dilemma's rondom democratie te onderzoeken en hierover een mening te vormen. Jongeren kregen een scorekaart om hun opvattingen op te noteren. Aan het eind van de tentoonstelling ontvingen jongeren een certificaat met feedback op hun scorekaart. Voor deze feedback werden de opvattingen van jongeren getoetst aan de grondwet (Hermens, van Kapel, van Wonderen, Booijink, 2016; Ooijen, 2011).

De effectiviteit van de interactieve tentoonstelling is door Feddes en collega's (2019) getest aan de hand van twee experimentele studies (N=228 en N=225). De onderzoekers constateerden op basis van de eerste studie een toename van kennis van de democratie als gevolg van bezoek aan de tentoonstelling. De resultaten van bootstrapanalyses toonden ook een indirect verband tussen meer kennis over democratie en meer vertrouwen in de overheid via attitudes ten opzichte van democratie. Er was tevens een indirect verband waarneembaar tussen meer kennis over democratie en minder steun voor ideologisch-geweld via attitudes ten opzichte van democratie. Studie twee toonde een toename in positieve attitudes ten opzichte van de democratie, maar alleen bij respondenten behorende tot een etnische minderheidsgroep. Ook bleek het vertrouwen in de overheid na het bezoek van de tentoonstelling toegenomen (deelnemers van zowel etnische minderheden als meerderheidsdeelnemers). Een beperking van deze studie was dat de meeste jongeren al redelijk positief waren over de democratie en een behoorlijk vertrouwen toonden in de overheid. De vraag is wat dit programma doet bij jongeren die juist een negatief beeld hebben over de democratie en wantrouwend staan tegenover de overheid.

Dreamocracy (Nederland)

Dreamocracy was een Nederlands burgerschapsprogramma van een dag of een dagdeel dat de betrokkenheid van middelbaar scholieren (alle niveaus) bij vrijheid en democratie moet vergroten (Prins & Swinkels, 2020). Indirect diende het ook bij te dragen aan het weerbaar maken van scholieren tegen ondemocratisch en extremistisch gedachtegoed (Seidler, van San & Verbeek, 2020). Het programma beoogde hieraan bij te dragen door leerlingen te leren over de waarde van vrijheid en het democratisch systeem en hun eigen verantwoordelijkheid bij het in standhouden daarvan (Prins & Swinkels, 2020; Seidler, van San & Verbeek, 2020).

Om dit leren tot stand te brengen werd gebruik gemaakt van de confrontatie met een tegenovergesteld systeem: de dictatuur. Dit gebeurde op twee manieren: door het verhaal van een ervaringsdeskundige die gevlucht was uit een dictatuur en door opdrachten die leerlingen moesten laten ervaren hoe het is om in een onvrij systeem te leven. Ook kregen leerlingen gelegenheid om te oefenen met vaardigheden die nodig zijn om het democratisch systeem in stand te houden. Deze opdrachten hadden de vorm van een spel of een gesprek/discussie rondom actuele maatschappelijke thema's (Prins & Swinkels, 2020).

Prins en Swinkels (2020) evalueerden het programma op proces- en werkzaamheid. Data werd verzameld aan de hand van een survey onder 424 leerlingen (alleen nameting), observaties van lessen, een focusgroep met leerlingen uit de geobserveerde klas, en een interview met projectleiders. Op basis van het evaluatieonderzoek concluderen de onderzoekers dat het programma over het algemeen positief werd beoordeeld. Ook stellen ze vast dat deelname aan Dreamocracy bijdroeg aan meer kennis over het leven in een democratie en/of een dictatuur en deze kennis leidde tot een (her)waardering van de democratie. Hoe de verhalen van de ervaringsdeskundigen en de ervaringen op basis van opdrachten bijdroegen aan meer waardering voor de democratie wordt op basis van de resultaten echter niet duidelijk. Wel constateren ze dat de verhalen veel indruk maakten, vooral op havo en vwo-leerlingen. Daarnaast concluderen de onderzoekers dat deelnemers over het algemeen positief scoorden op leerpunten met betrekking tot democratische vaardigheden en inzicht in eigen verantwoordelijkheid. Waarbij wordt opgemerkt dat leerlingen die minder positief waren over hun betrokkenheid bij de democratie over het algemeen lager (maar nog steeds positief) scoorden op deze leerpunten. De onderzoekers geven aan verder geen uitspraken te kunnen doen over hoe deze impact precies tot stand kwam en of het op korte, laat staan langere termijn, tot gedragsverandering leidt.

Binnen het evaluatieonderzoek is verder niet specifiek gekeken naar de bijdrage aan de weerbaarheid tegen extremistisch gedachtegoed. In een meta-evaluatie waarin het evaluatieonderzoek is meegenomen worden hier wel uitspraken over gedaan. De onderzoekers van de meta-evaluatie menen dat niet waarschijnlijk is dat hieraan wordt bijgedragen. Hierbij wijzen ze op het gebrek aan bewijs voor de werkzaamheid van de onderliggende mechanismen en het gegeven dat de interventie radicalisering niet op directe wijze adresseert (Seidler, van San & Verbeek, 2020). Hierbij dient wel opgemerkt te worden dat een gebrek aan bewijs niet kan worden gelijkgesteld aan bewijs voor het tegenovergestelde.

Vrijheid, Identiteit en Participatie (Nederland)

'Vrijheid, Identiteit en Participatie' (VIP) is een workshop van één of twee sessies waarin jongeren kennis verwerven over de grondwet en zij debatvaardigheden aanleren. Vervolgens gaan ze met elkaar in discussie over gevoelige thema's. Denk hierbij aan grondrechten, identiteit, polarisatie en uitsluiting. Hiervoor worden onder andere rollenspellen (gesimuleerd debat) en filmpjes ingezet. Met de training wordt beoogd de weerbaarheid van leerlingen tegen radicalisering en polarisatie te vergroten, gevoelige kwesties bespreekbaar te maken en te bouwen aan wederzijds begrip. De training wordt op verschillende opleidingsniveaus aangeboden, waaronder op het praktijkonderwijs, vmbo, havo en vwo (Gielen et al., 2021).

Gielen en collega's (2021) hebben de workshop recent geëvalueerd op zowel plan-, proces- en effect. Uit de planevaluatie blijkt dat de opzet en de onderbouwing van de workshop op meerdere terreinen aanscherping verdient. Zo ontbreekt een uitgewerkte methodiek en een theoretische onderbouwing. Ook blijkt dat doelstellingen onvoldoende zijn afgebakend. De procesevaluatie brengt onder meer naar voren dat docenten en leerlingen over het algemeen tevreden en enthousiast zijn over het programma. Maar daarbij dient opgemerkt te worden dat de procesevaluatie ook laat zien dat geen enkele VIP-les op dezelfde wijze wordt uitgevoerd. Deze conclusies maakten het voor de onderzoekers lastig een

toetsing op de doelstellingen uit te voeren. Desalniettemin is er een effectmeting uitgevoerd. Dit is gebeurd aan de hand van een voor- en nameting zonder controlegroep. Hiervoor vulden 217 leerlingen uit 14 klassen van verschillende niveaus direct voor en na de workshop een vragenlijst in. De vragenlijst spitste zich toe op doelstellingen waarvan werd geconstateerd dat ze daadwerkelijk in de lesstof aan bod kwamen.

De effectmeting laat gemengde resultaten zien. Een geobserveerd positief effect is dat de kennis van scholieren over grondwetsartikelen naar aanleiding van de VIP-workshop toenam. Ook blijken leerlingen na de VIP-workshop een meer open houding te hebben ten aanzien van andere opvattingen en mensen (geloof, afwijkende mening, homoseksualiteit) en meer belang te hechten aan democratische waarden. Op andere gebieden stelden de onderzoekers geen positieve effecten vast, het gaat hierbij onder andere om empathie naar andere groepen en oordeel over discriminatie en buitensluiten en positief gedrag naar mensen met een andere mening. Dat er geen veranderingen op het gebied van gedrag of gedragsintentie werden geobserveerd vonden de onderzoekers overigens niet vreemd, omdat een of twee lessen (van welk programma dan ook) nooit voldoende zullen zijn om (duurzame) gedragsverandering te realiseren. Een observatie die ook relevant is ten aanzien van enkele andere interventies die we hier bespreken.

BEWUSTZIJN (VAN DE GEVOLGEN) VAN EXTREMISME

Formers voor de klas (Duitsland, Denemarken)

Vooraf in de grijze literatuur wordt regelmatig gesuggereerd dat voorlichtingsactiviteiten door *formers* (voormalig extremisten) een effectieve manier kan zijn om scholieren te informeren en waarschuwen over de gevaren van het aanhangen van extremistische groepen en ideologieën. De aanname is dat zij hier door hun eerstehands kennis en geloofwaardigheid bij uitstek toe in staat zijn. In een recente studie van Scrivens et al. (2020), geven *formers* zelf ook aan dat zij zich in unieke positie bevinden om dergelijke voorlichting te kunnen geven. Het beperkte empirische onderzoek dat er is gedaan geeft voorsnog reden om de verwachtingen ten aanzien van deze methode te temperen.

Walsh en Gansewig (2019) evalueerden in Duitsland een schoolworkshop van een voormalig rechtsextremist gericht op het tegengaan van extreemrechtse attitudes en delinquent gedrag. Op basis van een clustergerandomiseerde proef onder 564 leerlingen, constateerden zij dat de workshop geen invloed heeft gehad op de houding van de leerlingen tegenover het rechts-extremisme en criminaliteit. Ook qua kennis van rechtsextremisme en belangstelling voor het onderwerp werden er geen noemenswaardige verschillen gevonden tussen deelnemers aan de interventie en scholieren in de controlegroep.

Ook in Denemarken is er een gerandomiseerde gecontroleerde effectevaluatie uitgevoerd naar een voorlichtingsproject met formers. De evaluatie, waarvoor 1931 jongeren zijn bevestigd, richtte zich op een door de Deense overheid gefinancierd project waarbij formers op scholen en in jeugdcentra vertellen over hun ervaringen (Parker & Lindekilde, 2020). Het onderzoek leverde gemengde uitkomsten op. Zo bleken de voorlichtingsactiviteiten bij te dragen aan vermindering van de gepercipieerde legitimiteit van vormen van politiek geweld, maar werd er ook een kleine afname in de politieke tolerantie geconstateerd. Deze en andere studies bieden aanwijzingen dat voorlichtingsactiviteiten door formers betrekkelijke, onbedoelde en nadelige effecten kunnen hebben (Gansewig & Walsh 2021; Koehler, 2020; Parker & Lindekilde, 2020; Walsh & Gansewig, 2019; 2021). Daarbij wordt onder andere gewezen op het risico dat de formers nog niet volledig gederadicaliseerd zijn en over onvoldoende pedagogische bagage en inhoudelijke expertise beschikken om voorlichting te kunnen geven (Gansewig & Walsh 2021; Koehler, 2020; Walsh & Gansewig, 2019, 2021). Ook zouden voorlichtingsactiviteiten door formers vaak gericht zijn op het bereiken van een afschrikkingseffect. Onderzoek naar zogeheten *scared straight* interventies in andere velden (bijv. criminologie) laat zien dat dergelijke benaderingen vaak meer kwaad doen dan goed (Koehler, 2020; Parker & Lindekilde, 2020).

TerInfo (Nederland)

Een andersoortig Nederlands programma dat binnen deze categorie valt is het initiatief Ter Info dat vanaf 2017 is ontwikkeld door onderzoekers en studenten van de Universiteit van Utrecht op initiatief van de Taskforce 'Utrecht Zijn We Samen' van de Gemeente Utrecht. TerInfo wil docenten in het primair, middelbaar- en beroepsonderwijs ondersteunen bij het klassikaal bespreekbaar maken van het lastige onderwerp terrorisme en zodoende handelingsverlegenheid op dit terrein wegnemen (<https://ter-info.nl/home>). Op zijn beurt moet de overdracht van kennis over deze thematiek bijdragen aan de persoonlijke -en maatschappelijke weerbaarheid van scholieren rond vraagstukken van terrorisme en radicalisering (Gemeente Utrecht, 2019).

Op <https://ter-info.nl/home> kunnen docenten toegang krijgen tot een online platform met lesplannen en feitelijke en historisch onderbouwde informatie over terrorisme en aanverwante onderwerpen. Ook biedt het platform pedagogische handvatten om docenten te helpen bij het bespreekbaar maken van de thematiek en ondersteuning doormiddel van workshops. Wanneer zich terrorisme gerelateerde maatschappelijke gebeurtenissen voordoen die een weerklank (kunnen) hebben op school, streeft het platform er naar docenten zo snel mogelijk van informatie te voorzien waarmee ze de gebeurtenis klassikaal kunnen bespreken. Zo kan de gebeurtenis worden aangegrepen als '*teachable moment*' (TerInfo, n.d.). Zo bood TerInfo kort na de moord van de Franse geschiedenisleraar Samuel Paty door een islamitische extremist een lesbrief aan met daarin achtergrondmateriaal, historische context en pedagogische handvatten (<https://ter-info.nl/lesbrief-nav-de-moord-op-samuel-paty>).

TerInfo is enkel onderworpen aan een procesevaluatie, waarbij de evaluatoren van de Gemeente Utrecht (2019) zich voor een groot deel lijken te baseren op de interne evaluaties die het universitaire team zelf eerder heeft verricht. De evaluatie richt zich vooral op het bereik en de tevredenheid van leerkrachten en leerlingen en biedt verder geen inzicht in de effecten. Wel laten de evaluatoren blijken dat jongeren en docenten over het algemeen positief zijn over het programma.

NADIA & Jihad, de voorstelling (Nederland)

Ook theaterinterventies worden ingezet als middel om bewustwording rondom radicalisering onder middelbaar scholieren te stimuleren en hun kennis rondom het onderwerp te vergroten. Met behulp van theater wordt beoogd het onderwerp op een aansprekende manier bespreekbaar te maken en scholieren te laten reflecteren op de motieven die hieraan ten grondslag liggen. Deze theaterinterventies beogen scholieren onder meer aan het denken zetten door het stimuleren van inlevingsvermogen in de (radicaliserende) personages. Ook worden scholieren middels voor- en nagesprekken aangemoedigd om met klas- en schoolgenoten van gedachten te wisselen over het onderwerp en hun perspectieven te delen. Vaak is de verwachting ook dat dit bijdraagt aan overbruggend contact, hetgeen wederzijds begrip en tolerantie zou kunnen stimuleren (Pettigrew & Trop, 2006). In Nederland zijn er in het verleden twee theaterinterventies geëvalueerd gericht op het bespreekbaar maken van radicalisering. Dit zijn 'Jihad, de voorstelling' (Prins, Swinkels, Schaank & Elberdai, 2017) en 'NADIA' (Prins, Schaank, Swinkels & Elberdai, 2017). Deze interventies zijn ook meegenomen in een meta-evaluatie van culturele interventies ter preventie van radicalisering (Seidler et al., 2020).

'Jihad, de voorstelling' (JdV) was een theaterinterventie geproduceerd door de gericht op middelbare scholieren in de leeftijd van 14 t/m 19 jaar van het VMBO, HAVO, VWO, Gymnasium en MBO. Centraal stond een theatervoorstelling die het verhaal vertelt van drie jongeren die zich in Nederland niet langer op hun

plaats voelen en naar Syrië afreizen om zich aan te sluiten bij de Islamitische Staat. Eenmaal in Syrië aangekomen blijkt de situatie een stuk minder idyllisch dan ze hadden verwacht (Prins, Swinkels, Schaank & Elberdai, 2017) De voorstelling adresseerde onder meer wat jongeren ertoe aanzet om zich aan te sluiten bij een Jihadistische groepering zoals de Islamitische Staat. Naast de voorstelling, omvat de interventie een lesbrieven en een nagesprek (Seidler et al., 2020).

De interventie 'NADIA', geproduceerd door de De Toneelmakerij bestond uit een klassenvoorstelling en workshop die bedoeld is voor leerlingen vanaf 12 jaar op alle niveaus van het middelbaar onderwijs. De voorstelling vertelde het verhaal van twee 15-jarige meisjes Nadia en Anna. Het zijn twee vriendinnen die veel met elkaar gemeen hebben. Dit verandert wanneer Nadia online op zoek gaat naar antwoorden over haar identiteit en hierbij in contact komt met een jongen die betrokken is bij de Islamitische staat. Deze jongen krijgt steeds meer grip op het haar. Haar beste vriendin Anna ervaart hoe ze langzaam maar zeker transformeert. De voorstelling en aanverwante workshop moesten jongeren aanzetten na te denken over mogelijke onderliggende motieven voor radicalisering, waaronder 'een gebrek aan thuis voelen' en 'een gebrek aan zingeving' (Prins, Schaank, Swinkels & Elberdai, 2017; Seidler et al., 2020).

Om de theaterinterventies te evalueren voerden Prins en collega's twee mixed-method onderzoeken uit. Bij het evaluatieonderzoek van Jvd waren tien scholen betrokken en bij NADIA vijf. In het beide gevallen had het kwalitatieve deel van het onderzoek een etnografisch karakter. De gehele onderzoekssetting (scholen, docenten, leerlingen, uitvoerders, theatervoorstellingen) werd bij het analyseren van de vragen betrokken. Ingezette methoden waren observaties, focusgroepen en (bij 'Jihad, de voorstelling') informele interviews. In beide gevallen werd het kwalitatieve onderzoek aangevuld met inzichten uit grootschaliger kwantitatief vragenlijstonderzoek (Prins, Schaank, Swinkels & Elberdai, 2017; Prins, Swinkels, Schaank & Elberdai, 2017).

De onderzoekers (Prins, Swinkels, Schaank, & Elberdai, 2017) constateerden dat zowel Jihad de voorstelling als Nadia over het algemeen (zeer) enthousiast door leerlingen werden ontvangen. Er waren echter ook kritische geluiden te horen, vooral bij Jihad de voorstelling. Deze (kleine) groep bestond vooral uit jongeren die gevoelig bleken voor de ervaring van uitsluiting of kritiek op de Islam dan wel het verlies van de (Nederlandse) culturele identiteit. Het gegeven dat er meer kritiek was op deze voorstellingen dan op Nadia, zou volgens onderzoekers deels te maken kunnen hebben gehad met samenstelling van de samples.

Waar het gaat om het bespreekbaar maken van en tot stand brengen van reflectie op het onderwerp radicalisering, concludeerden de onderzoekers dat Jihad hier beter in slaagde dan NADIA. Volgens de onderzoekers kan dit komen doordat NADIA, in tegenstelling tot Jihad, alleen impliciet aan radicalisering refereerde. Een explicietere boodschap had mogelijk kunnen helpen om leerlingen bij het onderwerp te betrekken, dit zou vooral gelden voor de lagere opleidingsniveaus. NADIA zou echter wel effectief zijn in het tot stand brengen van reflectie op aan de voorstelling gerelateerde onderwerpen zoals zingeving en thuis voelen. Ook zou NADIA voor veel jongeren dichter bij de eigen belevingswereld hebben gestaan.

Verder constateerden de onderzoekers in beide gevallen dat de boodschap minder goed overkwam wanneer leerlingen zich niet goed konden inleven en/of identificeren met de hoofdpersonages en hun situatie. Dit is in lijn met bevindingen uit onderzoek naar narratieve effecten (zie Van Eerten et al., 2020 voor een kort overzicht).

Dit gold in het speciaal voor leerlingen die kritisch of negatief stonden tegen mensen met een migratieachtergrond. Ook bleek het veronderstelde werkzame mechanisme empathie enkel effectief wanneer het aanleiding gaf tot reflectie. Voor- en nabesprekingen zouden een dergelijke reflectie kunnen stimuleren, maar bij beide voorstellingen kwamen deze gesprekken vaak minder goed van de grond. Dit zou er onder meer mee te maken hebben gehad dat de lesbrieven

niet goed aansloten op lagere onderwijsniveaus en leraren of gespreksleider niet altijd op constructieve wijze het gesprek bleken te kunnen begeleiden. Ook waren leerlingen niet altijd geconcentreerd meer voor een nagesprek en speelde, in het geval Jihad, de theatersetting parten.

Naast dat de voorstellingen de thematiek van radicalisering bespreekbaar moesten maken en reflectie op gang moesten brengen, diende de voorstellingen ook bij te dragen aan overbruggend contact tussen leerlingen met verschillende achtergronden. Hierin bleken de workshops minder effectief. Soms had dit te maken met de gebrekkige begeleiding van de onderdelen van de interventies die overbruggend contact moesten stimuleren. In andere gevallen speelde de bestaande (goede) verstandhouding tussen leerlingen van andere achtergronden een rol. Daarbij merken de onderzoekers (terecht) op dat het tot stand brengen van overbruggend contact waarschijnlijk te ambitieus is voor een kortdurende interventie.

VERSTERKEN VAN DIGITALE WEERBAARHEID

Digital Citizens (Groot-Brittannië)

In Groot-Brittannië werd als onderdeel van het 'Digital Citizenship' initiatief een pilot-workshop voor het voortgezet onderwijs ontwikkeld en getest die jongeren moet sterken in hun vermogen om extremistische content en manipulatie te herkennen (Reynolds & Scott, 2016). Ook moest de workshop bijdragen aan bewustwording rondom digitaal burgerschap en verantwoord sociale media gebruik. Binnen de workshop werden echte voorbeelden van online extremisme en haatzaaien onderzocht en besproken aan de hand van een interactieve digitale presentatie en een set gedrukte kaarten. De pilot-workshop omvatte twee sessies van een uur, en kon worden gegeven als onderdeel van het vak burgerschap.

Om de workshop te testen werd met behulp van een survey een voor- en nameting gedaan met 75 deelnemers en 90 scholieren in een controlegroep. Aanvullend werden focusgroepen met scholieren en interviews met docenten uitgevoerd. De resultaten waren over het algemeen positief. Deelnemers hadden onder andere significant meer vertrouwen in het eigen vermogen om online informatie kritisch te beschouwen en online manipulatieve technieken te herkennen. Ook ervoeren deelnemers beter te weten wat ze kunnen als geconfronteerd worden met online haatzaaien. Niet op alle leerpunten werden positieve effecten behaald. Zo gaven deelnemers weliswaar aan beter te weten hoe ze online haatzaaien kunnen confronteren, maar dit verschil was niet significant. Ook leek de interventie niet aan te zetten tot reflectie op het eigen online post- en deelgedrag. Verder vonden deelnemers de workshops relevant, leuk en begrijpelijk. Leraren waren eveneens gunstig gestemd. De auteurs wijzen er daarbij wel op dat de steekproef klein was en dat de deelnemers en leden van de vergelijksgroep niet willekeurig zijn toegewezen. In dat kader zijn de auteurs terughoudend met het trekken van bredere conclusies over de effecten van de workshop.

Contra lesprogramma (Duitsland)

Een ander voorbeeld is het lesprogramma dat in Duitsland is ontwikkeld in het kader van het EU-onderzoeksproject CONTRA. Het CONTRA-lesprogramma is ontworpen om kritische mediacompetenties te versterken ten aanzien van online extremistische propaganda, haatspraak en nepnieuws van verschillende radicale milieus of groeperingen. Het is gericht op leerlingen van 14 jaar en ouder van verschillende niveaus. Het lesprogramma bestaat uit drie leerarrangementen en is bedoeld om kritische mediacompetenties te bevorderen op drie niveaus (BKA, 2018; Schmitt et al., 2018). Het eerste niveau heeft betrekking op het *bewustzijn* rondom extremistische propaganda en distributiekanaalen en manipulatie- en propagandatechnieken. Het tweede niveau van *reflectie* richt zich onder meer op het versterken van het vermogen om media-inhoud te analyseren en te beoordelen en propaganda te herkennen (Schmitt et al., 2018).

Het derde niveau van *empowerment* adresseert onder meer hoe jongeren zich tegen extremistische propaganda kunnen positioneren (Caspari et al., 2020).

Tijdens de ontwikkeling van het lesprogramma is veel aandacht uitgegaan naar evaluatie en documentatie. Zo is een eerste versie van het lesprogramma geëvalueerd aan de hand van een kwalitatieve pre-test met leden uit de doelgroep en in een expertsessie. Vervolgens is een verfijnde versie van het programma in de praktijk getest en geëvalueerd op twee beroepsopleidingen. Daarbij werd gebruik gemaakt van een survey (pre- en posttest met controlegroep), gedragsobservaties via video en interviews met uitvoerende docenten (Schmitt et al., 2018). Op basis van het surveyonderzoek constateerden de onderzoekers dat het programma significant bijdraagt aan kritische mediacompetenties op het niveau bewustzijn. Op de dimensies reflectie en empowerment vond men geen significante effecten in de kwantitatieve data. De kwalitatieve data bieden wel aanwijzingen voor een positieve invloed op deze dimensies (Caspari et al., 2020; Rieger et al., 2020; Schmitt et al., 2018; Schmitt et al., 2020). Op basis van de evaluatie zijn de uiteindelijk leerarrangementen vormgegeven die vervolgens zijn vertaald naar een handboek (Ernst et al., 2020). De Nederlandse versie van het handboek (BKA, 2018) is gratis toegankelijk via de [website](#) van het project.

Radicalize en Bad News (Under Pressure) (Nederland)

Er is in de wetenschap groeiende aandacht voor games en gamefication als middel om digitale en mediageletterdheid onder jongeren te bevorderen en de weerbaarheid tegen radicale online invloeden te versterken. Een recent voorbeeld van zo'n game is *Radicalize*. De online game is gebaseerd op de principes van de inoculatietheorie (ook wel psychologische inenting genoemd) (McGuire, 1964) en beoogt spelers een cognitieve 'vaccinatie' te geven tegen online radicale invloeden. Dit doet de game door spelers bloot te stellen aan een 'sterk verzwakte dosis' van de belangrijkste technieken en methoden die worden gebruikt om individuen te radicaliseren en rekruteren via sociale-mediaplatforms (Saleh, Roozenbeek, Makki, McClanahan & Van der Linden, 2021).

Twee gerandomiseerde gecontroleerde experimenten om de game te testen leverde positieve resultaten op (Saleh et al., 2021). Zo bleek onder andere dat deelnemers na het spelen van de game beter in staat waren om manipulatieve berichten en technieken te herkennen en beoordelen. De onderzoekers geven wel aan dat de game nog verder geprofessionaliseerd moet worden en er ondersteunend educatief materiaal moet worden ontwikkeld voordat deze geschikt is voor het onderwijs.

De game *Bad News*, een andere online inoculatiegame, is al wel getest binnen het onderwijs. In een experimentele setting bleek deze game een positieve impact te hebben op het vermogen van spelers om misinformatietechnieken te herkennen (Basol, Roozenbeek & van der Linden, 2020; Maertens, Roozenbeek, Basol, van der Linden, 2021). Recent is de game in Nederland binnen het klaslokaal getest als onderdeel van het peer educatie programma *Under Pressure* gericht op het stimuleren van mediageletterdheid en democratisch burgerschap (Nygren, Guath, & Werner Axelsson, 2021). Succes in de experimentele setting bleek geen garantie voor succes in het klaslokaal. Hoewel leerlingen de game leuk en interessant vonden, had het weinig impact op hun vermogen om misinformatietechnieken te herkennen. Als mogelijke verklaring noemen de onderzoekers het gegeven dat de game onderdeel was een bredere interventie. Mogelijk heeft dit afgeleid van de inhoud van de game.

STIMULEREN VAN INCLUSIEF DENKEN

Integratieve complexiteit bevorderen | *Living well with difference* (Groot-Brittannië)

Onderzoekers van het *IC thinking* onderzoeksteam van de Universiteit van Cambridge ontwikkelden verschillende educatieve programma's gericht op het stimuleren van integratieve complexiteit (IC) onder jongeren en (jong)volwassenen. IC is een psychologisch construct dat betrekking heeft op iemands vermogen om meerdere perspectieven ten aanzien van een onderwerp te (h)erkennen en te integreren, onder andere op het gebied van waarden en identiteiten. Wanneer iemand een lage IC heeft duidt dit op een geneigdheid tot

een eenvoudige, categorische manier van denken. Onderzoek suggereert dat dit personen ontvankelijker kan maken voor de rigide zwart-wit denkbeelden van extremisten.

IC-programma's beogen bij te dragen aan de weerbaarheid tegen radicalisering door het versterken van het vermogen om op een complexe en flexibele wijze te denken en validiteit in andere zienswijzen te zien (Savage, Oliver, Gordon & Tutton, 2021). Met behulp van multimedia en verschillende groepsactiviteiten wordt er gewerkt aan het bevorderen van waardendiversiteit, metabewustzijn en kritische denkvaardigheden. Verschillende IC-programma's zijn met diverse groepen en in uiteenlopende culturele contexten uitgevoerd en getest (bijv. England, Scotland, Pakistan, Kenia, Sweden, Finland, Bosnia and Herzegovina, North Macedonia and Kosovo) en laten veelbelovende resultaten zien (zie voor een review Nemr & Savage, 2019).

Enkele van de geteste IC-programma's richten zich specifiek op jongeren in het voorgezet onderwijs. Een voorbeeld is het programma *Living Well with Difference*, dat is gericht op Britse middelbare scholieren van 16 tot 19. Het programma, dat is ontworpen in opdracht van het Britse Rode Kruis, moet het vermogen van scholieren versterken om met complexiteit te denken over thematiek met betrekking tot sociale polarisatie, vooroordelen en extreme overtuigingen. Het is ontwikkeld voor integratie binnen het Britse curriculum en omvat acht uur aan groepsactiviteiten die door een docent kunnen worden begeleid (Savage et al., 2021).

Het programma is getest met 199 leerlingen van 10 verschillende scholen. Op basis van een voor- en nameting aan de hand van een paragraaf-voltooiingstest (een instrument om IC te meten) constateerden de onderzoekers een significante toename van de integratieve complexiteit binnen alle scholen. De onderzoekers wijzen wel op enkele beperkingen van de studie, zo stelden maar twee scholen controlegroepen ter beschikking en was er sprake van een non-random sample. Hierdoor is een sample bias niet volledig uit te sluiten is (Savage et al., 2020).

Generation Global (Groot-Brittannië)

Het *Generation Global* programma (voorheen bekend als Face to Faith (F2F) van het Tony Blair Institute for Global Change is een voorbeeld van een lesprogramma dat scholieren (13 tot 17 jaar) weerbaar wil maken tegen het zwart-wit-denken van gewelddadige extremisten door middel van het stimuleren van ontmoeting met 'de ander'. De interventie heeft raakvlakken met de theorie rondom overbruggend contact, die stelt dat interpersoonlijk contact over groeps grenzen (onder bepaalde voorwaarden) kan bijdragen aan het verminderen van vooroordelen. Binnen het programma ontvangen jongeren eerst een les gericht op het bevorderen van kritische denk- en dialoogvaardigheden. Vervolgens krijgen zij gelegenheid om deze vaardigheden in praktijk te brengen via online video conferencing en digitale dialoog over (gevoelige) maatschappelijke thema's met peers over de hele wereld. Aan docenten biedt het instituut training en lesmaterialen om het programma uit te kunnen voeren (Jamison, 2018). Het programma is inmiddels aangeboden in 40 landen, waaronder Pakistan, Italië, Groot-Brittannië en de VS.

Tussen 2015 en 2016 is het programma op impact geëvalueerd door onderzoekers van de Universiteit van Exeter. Het programma heeft geen duidelijk begin en einde maar is meer een herhaling van activiteiten. De verzamelde data voor het onderzoek betrof een combinatie van kwantitatieve metingen (vragenlijsten bij leerlingen en docenten) en kwalitatieve metingen (vignetten, team-blog gegevens en video-data). Het evaluatieonderzoek betrof geen standaard voor- en nameting, maar leerlingen werden gevolgd voor en na elke activiteiten van het programma (videoconferencing, team-blog activiteiten) op een meer longitudinale manier. Alle scholen werd gevraagd naast de groep leerlingen die meedeed aan het programma, een controlegroep samen te stellen. Vervolgens zijn met een selecte groep leerlingen en docenten nog vervolginterviews gehouden. Tussen 2015 en 2016 werden ruim 11.000 vragenlijsten ingevuld door leerlingen (5409 in de controlegroep en 6278 in de experimentele

groep). Uiteindelijk werd een kwantitatieve analyse uitgevoerd op 1259 leerlingen. Daarnaast werden bij docenten 340 vragenlijsten afgenomen als voor- en nameting. Deze data werden verzameld bij 89 scholen in 15 landen (Doney & Wegerif, 2017). Het programma bleek een significant effect te hebben op het leren dialoog te voeren en meer open te staan voor anderen. De effecten varieerden echter sterk tussen de scholen. Dit was mogelijk te wijten aan de manier waarop docenten van verschillende scholen het programma interpreteerden en uitvoerden. De verzamelde kwalitatieve data zijn geanalyseerd om te kijken naar de impact van online bloggen. Dit is gedaan door tekst te analyseren met behulp van linguïstische statistische technieken en de analyse van interviews. Ook hier werd bewijs gevonden voor een meer open-minded dialoog voeren (Doney & Wegerif, 2017, Wegerif et al., 2019).

Leo Africanus (Nederlands)

Leo Africanus was een muzikale theatervoorstelling van het Amsterdams Andalusisch Orkest geschikt voor middelbare scholieren van alle leeftijden en niveaus. De voorstelling draaide om de befaamde Andalusische én Afrikaanse wereldreizigers Hassan El Wazzan. Na de val van Granada (1492) moet El Wazzan op jonge leeftijd uit Andalusië vluchten. Hierna neemt hij zich voor zijn identiteit nooit meer te ontleen aan één land of een stad of een specifieke cultuur of religie. Wanneer piraten hem op één van zijn vele reizen overmeesteren wordt hij aangeboden aan Rome. Hier komt hij vanuit gevangenschap aan het hof van Paus Leo X terecht, die hem zal omdopen tot Leo Africanus. De paus en Leo Africanus, katholiek en moslim, voeren een aantal gesprekken in tijden van hevige politieke turbulentie. Het wordt een confrontatie tussen twee wereldlijke geesten, waarbij ze vanuit hun eigen perspectief elkaars geschiedenis bekijken en proberen te begrijpen. De theatervoorstelling werd aangeboden met een lesbrief en een optionele workshop voorafgaand of na afloop van de voorstelling. Deze workshop werd uitgevoerd door betrokken docenten of workshopbegeleiders van het Amsterdams Andalusisch Orkest.

De voorstelling moest leerlingen onder andere laten nadenken over de gelaagdheid van de geschiedenis, geloven en identiteiten en daarmee een reflectie op gang brengen over hedendaagse wij-zij verhoudingen en de wijze waarop leerlingen hun eigen identiteit afbakenen. Ook was de verwachting dat groepen leerlingen met een migratieachtergrond zelfvertrouwen en trots zouden ontleenen aan de Andalusische muziek die in de voorstelling 'in een nieuw jasje werd gestoken'. Muziek die raakt aan de eigen culturele roots. Het tegengaan van radicalisering was geen expliciet doel van de interventie en kwam binnen het programma niet op directe wijze aan de orde. Wel werd het programma vanuit Fonds z.o.z. ondersteund vanuit de verwachting dat het een bijdrage zou kunnen leveren aan het wegnemen van voedingsbodems van radicalisering door het stimuleren van weerbaarheid en verbinding (door overbruggend contact).

Prins en Elberdai (2019) evalueerden de ontvangst en werkzaamheid van het programma op één school aan de hand van observaties, focusgroepen en (informele) interviews. Het betrof een gemengde school met veel leerlingen met een migratieachtergrond. In totaal deden vier klassen (2 HAVO; 2 VWO) aan het onderzoek mee. Het onderzoek is ook meegenomen in de al eerder aangehaalde meta-evaluatie van Seilder, van San en Verbeek (2020). De evaluaties leverde gemengde resultaten op. Zo vonden Prins en Elberdai bijvoorbeeld weinig ondersteuning voor de veronderstelling dat leerlingen de voorstelling aangrepen om te reflecteren op de gelaagdheid van de eigen (religieuze) identiteit en hedendaagse 'wij-zij' verhoudingen. Een reden die wordt genoemd is dat de bekering van Leo Africanus weerstand opriep bij leerlingen. Dit leidde ertoe dat zij zich moeilijk in (het verhaal van) Leo Africanus konden herkennen. Bovendien leek de manier waarop de voorstelling gelaagdheid van de eigen identiteit onder de aandacht wilde brengen averechts te werken. De onderzoekers concludeerden wel dat de voorstelling in zekere mate heeft bijgedragen aan het verhogen van de weerbaarheid van jonge mensen met een migratieachtergrond. De voorstelling was hierin succesvol in zoverre dat leerlingen geraakt

werden door de muziek die hierin werd vertolkt. Vooral omdat deze jongeren zich hierdoor erkend voelden in hun (culturele) ervaringen en interesses. Ook vonden ze dat de voorstelling de potentie heeft om kennis en begrip van de Arabische cultuur en culturele uitingen te vergroten, en daarmee mogelijk verbindend kan werken. Hierbij merken ze wel op dat: "*creatieve initiatieven gericht op verbinding doorgaans alleen effect hebben op mensen met een open houding ten opzichte van diversiteit*" (p. 40).

Back to Back (Nederlands)

Back to Back was een klassenvoorstelling van theatergezelschap DE GASTEN in samenwerking met de Anne Frank Stichting. Ook deze voorstelling ontving ondersteuning van Fonds z.o.z. in het kader van het verminderen van de voedingsbodem van extremisme. De voorstelling richtte zich op middelbare scholieren van alle leeftijden en niveaus. Tijdens de voorstelling maakten zij (verdeeld in groepen) kennis met de persoonlijke geschiedenissen van acteurs met diverse achtergronden. De acteurs vertelden hun persoonlijke verhaal, maar ook hun familieverhaal, en het grotere verhaal van de historische context daaromheen (bijv. WOII/ slavernij). Deze verhalen werden ondersteund met muziek en dans. In een workshop en nagesprek werden leerlingen vervolgens aangemoedigd om ook hun eigen geschiedenissen te delen. Met de voorstelling hoopten de makers bij te dragen aan verbinding en wederzijds begrip tussen (groepen) leerlingen. Een van de veronderstellingen was dat het delen van persoonlijke verhalen ertoe zou leiden dat leerlingen de acteurs en elkaar beter zouden leren kennen. Daarbij was de verwachting dat de verhalen aanknopingspunten zouden bieden voor herkenning en confrontatie met eventuele vooroordelen (Prins, Swinkels & Elberdai, 2020). Als zodanig had deze theatervoorstelling eveneens raakvlakken met de theorie rondom overbruggend contact.

Uit de evaluatie die door Prins, Swinkels en Elberdai (2020) uitvoerden bleek dat de voorstelling hier in de praktijk minder goed in slaagde. Op basis van een online vragenlijst die werd ingevuld door 582 leerlingen, 3 focusgroepen (met 8 VMBO en 6 HAVO leerlingen) en observaties binnen 4 scholen (in 3 VMBO-klassen en 1 HAVO-klas) constateerden zij dat leerlingen zich vaak niet konden herkennen in de bijzondere verhalen van de acteurs. Ook vonden ze geen direct bewijs dat deze verhalen leidden tot een confrontatie met de eigen vooroordelen. Wel maakten de verhalen indruk en riepen ze nieuwsgierigheid op. Deze nieuwsgierigheid vertaalde zich echter niet in nieuwsgierigheid naar medeleerlingen. Voor veranderingen in houdingen naar medeleerlingen vonden zij ook geen concreet bewijs. Ze vonden wel aanwijzingen dat leerlingen leerden dat iedereen een eigen verhaal heeft en dat je niet te snel mag oordelen. Een andere opbrengst die ze rapporteerden is dat de voorstelling leerlingen meegaf dat er meerdere manieren zijn om naar de geschiedenis te kijken.

POSITIEVE EN VEERKRACHTIGE IDENTITEIT

Diamant (Nederlands)

Een voorbeeld van een benadering gericht op weerbaarheids- en identiteitsversterking is de methode Diamant van stichting Interculturele Participatie en Integratie (SIPI). Diamant richt zich op het versterken van de identiteit en weerbaarheid (emotioneel, cognitief en gedragsmatig) van Islamitische migrantenjongeren en jongvolwassenen tussen 12 en 23 jaar die door een combinatie van risicofactoren mogelijk meer gevoelig zijn voor radicalisering. Het gaat bijvoorbeeld om jongeren die onzekerheid ervaren over hun (duale) identiteit, kampen met onrechtvaardigheidsgevoelen, weinig toekomstperspectief ervaren, en het risicolopen sociaal geïsoleerd te raken (Feddes, Mann & Doosje, 2015; Salama, Aarts & Lucassen, 2020).

Aan de hand van de groepstraining werken jongeren in 12 weken aan het versterken van hun identiteit en weerbaarheid. De training bestaat uit drie modules. De eerste module is gericht op het versterken van inzicht in de eigen

(deel)identiteiten en het vergroten van zelfvertrouwen. De tweede module richt zich op morele oordeelsvorming, waarbij empathisch vermogen en begrip voor andere perspectieven een belangrijke rol spelen. De laatste module is gericht op het aanleren van vaardigheden die deelnemers in staat stellen op constructieve wijze voor zichzelf op te komen (assertiviteit) en om te gaan met tegenslagen en teleurstelling en ervaringen van achterstelling en discriminatie (coping). Aanvullend op de training wordt individuele coaching aangeboden.

De Diamantmethode is onder andere geëvalueerd door middel van een longitudinaal kwantitatief vragenlijstonderzoek met vier meetmomenten (Feddes, Mann & Doosje, 2015). Aan het onderzoek namen verdeeld over drie groepen 46 mannelijke en vrouwelijke adolescenten en jongvolwassenen met een islamitische achtergrond deel. Eén groep bestond uit middelbare scholieren en kreeg de training en begeleiding aangeboden binnen de setting van een middelbare school. De twee andere groepen vielen binnen de setting van een buurthuis. De onderzoekers vonden een significante stijging in de mate van zelfinzicht (zelfgerapporteerd) als gevolg van de training. Ook constateerden ze een marginale stijging van het gerapporteerd zelfvertrouwen, empathie en perspectiefneming. Attitudes ten opzichte van ideologisch geweld en eigen gewelddadige intenties waren significant lager dan voor de training. Zij concludeerden dat vooral de stijging van empathie verantwoordelijk is voor het verminderen van gewelddadige intenties als gevolg van de interventie. Er werd ook een negatief neveneffect gevonden. Zo constateerden de onderzoekers ook een marginale toename van het gerapporteerd narcisme. Volgens de onderzoekers suggereerden de algehele resultaten dat interventies gericht op empowerment in combinatie met het versterken van empathie bij kunnen dragen aan de preventie van radicalisering.

Mij (jr.) (Nederland)

In de programma's Mij jr. en Mij van Centrum 16-22 staat de identiteitsontwikkeling van jongeren centraal. De programma's hebben tot doel bewustwording van de opbouw en vorming van de eigen identiteit te stimuleren en het begrip voor de identiteit van anderen te vergroten. Ook beogen de trainingen jongeren te laten reflecteren op de rol van eigen keuzen bij de vorming van hun identiteit en de wijze waarop deze keuzen worden beïnvloed door vrienden en media (Centrum 16-22, 2017; Gielen et al., 2021). Het stimuleren van reflectie en bewustwording op deze terreinen zou onder meer moeten bijdragen aan het tegengaan van het wij-zij denken en de bestendigheid tegen groepsdruk (Centrum 16-22, 2017).

Beide programma's bestaan uit een lespakket van vijf lessen en een ondersteunende handleiding en workshop voor docenten. Aan de hand van het lespakket onderzoeken scholieren onder meer wat identiteit betekent, uit welke aspecten hun eigen identiteit bestaat en hoe zij zich verhouden tot anderen. Binnen de lessen worden verschillende middelen ingezet, zoals interactieve oefeningen, discussie en filmfragmenten. Het lespakket van Mij jr. richt zich op scholieren in groep 7 en 8 van het primair onderwijs en klas 1 en 2 van het voortgezet onderwijs. De doelgroep van MIJ bestaat uit scholieren vanaf de derde klas van het voortgezet onderwijs (vanaf 14 jaar) en studenten op mbo's (tot 20 jaar) (Gielen et al., 2021).

Gielen en collega's (2021) evalueerden de programma's in opdracht van de gemeente Den Haag, waar ze worden ingezet om jongeren weerbaar te maken tegen polarisatie, radicalisering en extremisme. Ze voerden zowel een plan-, proces als effectevaluatie uit. Daarbij zijn zowel kwalitatieve als kwantitatieve methoden ingezet. Op basis van het evaluatieonderzoek constateerden de onderzoekers onder meer dat de onderbouwing van de interventie niet duidelijk maakt hoe het programma moet bijdragen het beoogde doel van de gemeente. Zij menen echter wel dat deze onderbouwing op basis van de literatuur te maken is. Ook concludeerden ze dat het programma goed wordt

ontvangen door docenten en leerlingen en positieve opbrengsten genereert op meerdere (sub)doelstellingen.

Voor de effectevaluatie werd door de onderzoekers voor- en nameting zonder controlegroep uitgevoerd. In totaal zijn er 236 (154 primair, 82 VO) leerlingen in de effectmeting van MIJ jr. geïncludeerd. Bij Mij betrof het 163 scholieren van 10 schoolklassen (119 havo- en vwo; 44 praktijkonderwijs). De onderzoekers stelden onder andere vast dat leerlingen na het programma meer kennis hebben over begrippen met betrekking tot identiteit en dat de zelfkennis over de eigen identiteit op een overkoepelend niveau (stellingen samengenomen) licht is toegenomen. Andere voorbeelden van positieve opbrengsten zijn dat leerlingen meer kennis hebben over hoe beïnvloeding door anderen werkt en dat meer leerlingen het belangrijk vinden om te controleren of informatie op internet waar of nep is. Ook zouden leerlingen na het programma afwijzender staan tegenover het gebruik van geweld.

Op enkele getoetste (leer)doelstellingen namen de onderzoekers geen of tegen-gestelde effecten waar. Het viel de onderzoekers bijvoorbeeld op dat het percentage leerlingen dat zegt het verschil te weten tussen feiten en meningen bij MIJ jr. afnam. Een mogelijke verklaring die wordt aangedragen is dat leerlingen zich tijdens de lessen van Mij jr. vooral bewust worden van het gegeven dat feiten en meningen soms lastig te onderscheiden zijn.

UCARE (Nederland)

Het Universeel curriculum tegen radicalisering in Europa (UCARE), dat ontwikkeld is door het TERRA II-projectteam van University College Roosevelt (UCR) in Zeeland, is een lesprogramma ter preventie voor radicalisering voor middelbaar scholieren van alle leeftijden en onderwijsniveaus. Het lesprogramma heeft tot doel bij te dragen aan het voorkomen van radicalisering door leerlingen te sterken in hun sociale en burgerschapscompetenties en alternatieven te bieden om aan psychologische behoeften te voldoen en sociale grieven te adresseren (Sklad et al., 2020).

Betrokken onderzoekers (Sklad & Park 2017) destilleerden uit de wetenschappelijke literatuur zes psychologische mechanismen die een rol kunnen spelen bij radicaliseringsprocessen: de behoefte bij een groep te horen en het gevoel hierin geaccepteerd te worden, het verkrijgen van een positief sociale identiteit, de neiging tot conformiteit aan groepen, ervaren van gevoelens van achterstelling en discriminatie, de overtuiging dat er geen legitieme of effectieve middelen zijn om dat te verbeteren, en 'wij-tegen-zij'-denken, waarbij leden van de outgroup steeds meer gedehumaniseerd worden. In het lesprogramma, dat bestaat uit zeven workshops, wordt aan elk van deze mechanismen aandacht besteed (Sklad et al., 2020).

In de eerste workshop leren leerlingen over hun eigen (meervoudige) identiteit en rollen en die van hun klasgenoten. De workshop is erop gericht de sociale cohesie in de klas te versterken en jongeren bewust te maken van hun onderlinge overeenkomsten. Hiermee willen de ontwikkelaars voorzien in de behoefte die jongeren kunnen ervaren om ergens bij te horen. Jongeren krijgen in deze workshop ook gelegenheid eigen sterke punten en rollen te identificeren. Het achterliggende idee is dat dit een kader kan bieden voor het opbouwen van een positieve identiteit. De twee opvolgende workshops richten zich op het versterken van de weerbaarheid tegen groepsdruk. Workshop 2 richt zich daarbij op het vergroten van de controle over gevoelens door vaardigheden te bevorderen op het gebied van zelfregulering en zelfreflectie. Hierbij gaat er onder andere aandacht uit naar mindfulness. Workshop 3 is bedoeld om bewustwording van groepsdruk te stimuleren. Ook biedt deze workshop wegen om hier weerstand tegen te bieden door middel van assertiviteit. Workshop 4 is gewijd aan het verminderen van 'wij tegen zij'-denkbeelden. In de workshop oefenen jongeren om vanuit het perspectief van andere mensen kijken. Onder meer doormiddel van een rollenspel. De bedoeling is dat vooroordelen hierdoor afnemen en empathie ten opzichte van de out-group wordt gestimuleerd. Binnen deze workshop wordt ook beoogd een bijdrage leveren aan het wegnemen van frustratie als gevolg van relatieve achterstelling en discriminatie. Workshop 5 richt zich op het stimuleren van een kritische open

blik, zodat de weerbaarheid van leerlingen wordt versterkt tegen de aantrekkingskracht van radicale ideologieën en de simplistische oplossingen die zij bieden. Meer specifiek heeft deze workshop ook tot doel conflicten tussen groepen en de "wij versus zij"-constructies aan te pakken. Tot slot, richten de laatste twee workshops zich op het versterken van de politieke zelfeffectiviteit van leerlingen, het geloof in het eigen vermogen om op democratische wijze gewenste maatschappelijke verandering te bewerkstelligen. Het doel is leerlingen te laten inzien dat er alternatieven zijn voor het geweld dat extremisten inzetten (Sklad & Park, 2016; Sklad et al., 2020).

Elke workshop kan worden uitgevoerd met een groep ter grootte van een schoolklas en duurt in de basis ongeveer een lesuur. Ze kunnen worden uitgevoerd door reguliere docenten of trainers en vereisen geen specifieke achtergrondkennis op het gebied van psychologie of radicaliseringsprocessen. Om docenten te ondersteunen is een uitgebreide trainershandleiding (Sklad & Park, 2016) en aanvullend lesmateriaal ontwikkeld. Deze zijn gratis te downloaden van de [website](#) van het project. De handleiding biedt naast achtergrondinformatie en een instructie voor de uitvoering van de workshops, ook informatie om de workshop af te stemmen op verschillende groepen. In de workshops staan actief en probleem gestuurd leren centraal, waarbij leerlingen op hun eigen manier kennis vergroten en niet alleen uit het hoofd leren wat de docent zegt.

Het hele lesprogramma is door betrokken onderzoekers uitgetest en op proces en effect geëvalueerd binnen vijf scholen in het zuiden van Nederland (Sklad et al., 2020). Het pilot-lesprogramma werd daarvoor uitgevoerd met 191 leerlingen in de leeftijden van 12 tot 17 jaar. Zij waren afkomstig uit 7 verschillende klassen: 5 VWO-klassen, 1 HAVO-klas en 1 VMBO-klas. Ook zijn de ervaringen van 10 docenten die de uitvoering van het lesprogramma observeerden in de evaluatie meegenomen. Op basis van een voor- en nameting met een controlegroep constateerden de onderzoekers dat het lesprogramma de vaardigheden en competenties bevordert die 'preventief potentieel' hebben tegen radicalisering.

De deelnemers verbeterden significant op de meeste van de beoogde resultaten, waaronder het ontwikkelen van een positieve identiteit, mindfulness, bewustzijn van groepsdruk, assertiviteit, perspectiefwisseling, kritische open blik en perspectiefwisseling, en politieke zelfeffectiviteit. Ook bleek uit de evaluatie dat het lesprogramma goed werd ontvangen door observerende docenten en dat leerlingen ook overwegend positief waren.

De onderzoekers wijzen er wel op dat op basis van deze relatief kortlopende en kleinschalige studie alleen iets gezegd kan worden over de directe effecten van het lesprogramma. Het verband tussen de bevorderde competenties en het tegengaan van radicalisering wordt enkel verondersteld op basis van de theorie en bestaande empirische bevindingen. Ook merken ze op dat er een uitgebreidere studie nodig is (met verschillende populaties, klassen en trainers en op elk onderwijsniveau) om tot meer sluitende inzichten te komen over de effecten en ontvangst van de interventie.

De ander en ik (Nederland)

Een al wat ouder voorbeeld binnen deze categorie is het programma 'De ander en ik', dat door Quint (2013) aan een evaluatie is onderworpen. Het programma is bedoeld voor groep 7 en 8 van de basisschool en het VMBO en richt op "*de identiteitsontwikkeling van jongeren die kans lopen af te glijden of zich keren tegen de Nederlandse rechtsorde*" (Quint, 2013, p. 2013). Het programma werd ongeveer een decennium geleden door Limburgse Halt-bureaus en de KPC-groep ontwikkeld in het kader van het toenmalige actieprogramma 'Polarisatie en Radicalisering' van het Ministerie van Justitie en Veiligheid.

Het omvat een lessenserie van 6 lessen gericht op het stimuleren van bewustwording van de eigen identiteit, de mogelijkheid om meerdere relaties tegelijkertijd te onderhouden, en processen van groepsvorming en uitsluiting. Hiervoor worden *energizers* (oefeningen om leerlingen wakker te schudden), (huiswerk)opdrachten, spellen, en nabesprekingen ingezet. Een *energizer* is bijvoorbeeld een opdracht waarbij scholieren een groep moeten vormen met

klasgenoten die over eenzelfde eigenschap beschikken. Een voorbeeld van een huiswerkopdracht is een oefening waarbij leerlingen door middel van gesprekken met de ouders en anderen een beeld van zichzelf moeten vormen. Het ruimtewezenspel laat leerlingen een ruimtewezen naspelen om hen te laten ervaren hoe het is om als individu in een vreemde groep te belanden.

Op basis van een documentanalyse en gesprekken met betrokkenen uit Quint (2013) zich sceptisch over het programma. De onderzoeker constateerde op basis van eerder uitgevoerd onderzoek onder meer dat de interventie niet goed aansluit op de VMBO-doelgroep. Ook zou de onderbouwing en uitvoering van de interventie diverse gebreken vertonen en werd niet voldoende aannemelijk gemaakt dat de weerbaarheid van scholieren wordt versterkt.

VERSTERKEN ONDERWIJSPROFESSIONALS

Training Omgaan met Extreme Idealen (Nederland) (OMEI)

Een voorbeeld van een training die binnen deze categorie valt is de training 'Omgaan met Extreme idealen' van de Expertise Unit Stabiliteit. Deze training is bedoeld om (jeugd)professionals zoals docenten, jongerenwerkers en wijkagenten kennis en handvatten aan te reiken voor de omgang met jongeren die vanwege hun extreme idealen kunnen radicaliseren. Daarmee wordt beoogd eventuele handelingsverlegenheid ten aanzien van mogelijk radicaliserende jongeren weg te nemen. Aanvullend zou de training ook een bijdrage moeten leveren aan het versterken van het ondersteunend netwerk voor de omgang met radicaliseringsproblematiek.

Tijdens de training wordt vanuit een pedagogisch perspectief kennis overgedragen over radicaliseringsprocessen. Ook gaat de training in op de wijze waarop professionals open en constructief het gesprek kunnen aan gaan met deze jongeren en hoe ze *checks* en *balances* kunnen bieden. Naast inhoudelijke kennisoverdracht, is er binnen de training veel aandacht voor het oefenen van vaardigheden en houdingen. Onder meer via rollenspellen met een trainingsacteur.

In 2019 is de training op proces- en resultaat geëvalueerd (Van Eerten, Sleijpen, De Wolf, & Huiberts, 2019). De evaluatie richtte zich vooral op de tevredenheid van deelnemers over de training en de opbrengsten die zij ervaren. Gegevens werden verzameld aan de hand van een online vragenlijst onder deelnemers die tussen 2016 en 2018 aan de training deelnamen. In totaal zijn 1037 deelnemers benaderd om de vragenlijst in te vullen. Uiteindelijk zijn 369 deelnemers meegenomen in de analyse. Aanvullend zijn er (groeps-)interviews met deelnemers en trainers uitgevoerd. In het evaluatierapport schrijven de onderzoekers dat de training door deelnemers positief werd beoordeeld en nuttig werd geacht voor de praktijk. Vooral de praktische insteek (veel ruimte voor oefening) werd gewaardeerd. De training zou volgens deelnemers vooral hebben bijgedragen aan bewustwording over het thema. Ook gaven zij aan dat de training het zelfvertrouwen vergroot voor het omgaan met jongeren met extreme idealen. Deelnemers die na de training met radicaliseringscasuïstiek te maken hebben gehad gaven onder meer aan zich hierdoor meer bewust te zijn geweest van hun rol als professional bij de omgang met de situatie. De training leek minder succesvol wat betreft het doel van het verbeteren van een ondersteunend netwerk. Ook wezen deelnemers op het belang van herhaling omdat de stof in de loop der tijd wegzakt. Verder constateren de onderzoekers dat de training op dat moment geen gebruik maakte van een expliciete veranderingstheorie (i.e. 'theory of change') en dat de doelen aanscherping verdienen. De onderzoekers benoemen in hun rapport verschillende beperkingen van de studie. De evaluatie richt zich op de beleving van professionals en biedt geen inzicht in het objectieve resultaat van de training. Ook wezen ze erop dat een deel van ondervraagden de training niet recentelijk had gevolgd. Het is mogelijk dat de ervaringen en herinneringen van professionals daardoor vertekend waren.

Jongerenwerk & Onderwijs Samen (Nederland)

Geen traditionele interventie, maar wel relevant om te benoemen is het project Jongerenwerk Onderwijs Samen waar onder andere Youth Spot (Hogeschool van Amsterdam), Fontys Hogeschool en diverse jongerenwerkorganisaties en scholen bij betrokken waren. Het kan wellicht beschouwd worden als een

vorm van formatieve evaluatie in de praktijk. Aan de hand van verschillende praktijkgerichte onderzoeksprojecten is verkend hoe de samenwerking tussen jongerenwerk en VO-scholen kan worden versterkt en hoe dit bij kan dragen aan een positief pedagogisch klimaat en de preventie van polarisatie en radicalisering. Het project heeft geleid tot verschillende relevante producten waaronder diverse artikelen, casusbeschrijvingen ('portretten'), factsheets, readers en een stappenplan en leerlijn met betrekking tot het versterken van de samenwerking tussen jongerenwerk en voortgezet onderwijs (zie voor een overzicht AKMI, 2021a). Een van deze readers richt zich op jeugd- en sociale professionals van de toekomst, en is bedoeld voor studenten pedagogiek, sociaal werk en sociaal beleid. Een andere reader biedt diverse tips voor middelbare scholen en jongerenwerkorganisaties om de samenwerking te versterken. Deze en andere documenten zijn gratis te downloaden vanaf de [website](#) van het project.

Het project heeft recentelijk vanuit Youth Spot een vervolg gekregen. In zowel Arnhem, Amsterdam als Nijmegen wordt in samenwerking met diverse jongerenwerkorganisaties en meer dan veertig middelbare scholen een monitorinstrument ontwikkeld om de implementatie en effectiviteit van jongerenwerk in school te meten. Ook doorlopen samenwerkende jongerenwerkorganisaties en middelbare scholen een leerlijn om het monitorinstrument in te kunnen zetten en het jongerenwerk in de school (verder) te versterken (AKMI, 2021b). De meerwaarde van jongerenwerk op school, zo is de hypothese, is terug te zien in een positiever schoolklimaat en een stimulans voor de persoonlijke identiteitsontwikkeling van leerlingen. Uit een eerste tussenrapportage (Sieckelink et al., 2022) blijkt dat schoolpersoneel, leerlingen en jongerenwerkers kunnen verwoorden waar de meerwaarde van jongerenwerk op school in gelegen is: tijdig signaleren, ondersteunen van leerlingen, ondersteunen van leerkrachten, en verbinden van pedagogische partners. Voor sterkere aanwijzingen dat herkenning van deze tussenmaten ook de bovengenoemde hypothese bevestigen op de verschillende locaties, is het wachten op de eindrapportage (verwacht najaar 2023).

Radicaliseringstraining voor professionals

Dit is een training die ontwikkeld is in Quebec (Canada) en gericht is op kennisvergroting over het voorkomen van (gewelddadige) radicalisering (Bourgeois-Guérin et al., 2021). Professionals worden (bijgeschoold) in theoretische kennis over radicalisering, samenwerkingsverbanden en het identificeren van risico- en beschermende factoren, bewustzijn vergroten over eigen vooroordelen reacties en tot slot vaardigheden uitwisselen tussen de deelnemers gericht op het voorkomen van radicalisering.

De training werd uitgevoerd door twee trainers, iemand uit het werkveld (bv. een clinicus of een docent) en een onderzoeker en bestond uit een introductie module van 3 uur (kennis over radicalisering vergroten), aangevuld met modules die aansloten bij de wensen van de deelnemers (variërend tussen 1 en 3 uur per module). De training was gebaseerd op drie pijlers: 1) het creëren van een veilige ruimte, 2) kennis delen tussen deelnemers en trainers en 3) bewustwording van meerdere perspectieven. De training is geëvalueerd met behulp van zowel kwalitatieve als kwantitatieve methoden. Op basis van een voor- en nameting bij 249 deelnemers werd geconcludeerd dat deelnemers vonden dat ze meer kennis hadden over radicalisering. Ze hadden ook het gevoel beter in staat te zijn deze onderwerpen bespreekbaar te maken. Het bleek ook belangrijk om zowel trainers te hebben met een islamitische achtergrond als trainers uit meerderheidsgroeperingen in de samenleving. De training maakte ook spanningen en emoties over dit onderwerp tussen professionals zichtbaar en de link tussen de Islam en radicalisering, die veel door de media gelegd wordt, werd significant minder na de training. Men kreeg een breder perspectief op groepen die radicaliseren. Een beperking van deze studie is dat het programma attituden en competentie gevoelens veranderd heeft, maar niet aangetoond is dat radicalisering voorkomen of verminderd is.

Sociale veiligheid en radicalisering

De laatste training die hier wordt besproken was specifiek bedoeld om scholen en onderwijsprofessionals in het PO, VO en MBO te helpen omgaan met het thema radicalisering. Het betreft de modulaire training van Stichting School & Veiligheid (SSV) 'Sociale veiligheid en radicalisering'. Deze training is in de loop der tijd van naam veranderd. Inmiddels wordt de training niet meer in de geëvalueerde vorm aangeboden.

Voor het PO en VO bestond de training uit een standaard basismodule en een drietal vervolgmodes die men bij behoefte aan verdieping kon afnemen. De basismodule ging onder meer in op het herkennen en duiden van radicaliseringsprocessen en het moment waarop moet worden ingegrepen. Ook werd binnen de module aandacht besteed aan handelingsperspectieven. De verdiepende module 'de leerling' ging in op het maken en onderhouden van contact met een radicaliserende leerling. De tweede verdiepende module, 'De klas', besteedde aandacht aan het aangaan van de dialoog met de klas bij spanningen. De laatste verdiepende module 'De docent', richtte zich op bewustwording van docenten van eigen ideeën en denkbeelden omtrent polarisatie en radicalisering. De training werd voorafgegaan door een intakegesprek, zodat de training nader kon worden afgestemd op de behoefte binnen de onderwijsorganisatie (Elfering et al., 2017).

De training werd door Elfering en collega's (2017) geëvalueerd als onderdeel van een bredere evaluatie van de toenmalige 'complementaire onderwijsaanpak' (COA). In 24 scholen, waaronder 10 middelbare scholen, werd gesproken met degene die intern verantwoordelijk was voor de organisatie van de training (bijv., een directeur, teamleider of andere leidinggevende betrokkene). Ook werden interviews gehouden met 12 deelnemers, waarvan 5 uit het voortgezet onderwijs. Daarnaast zijn de eigen beoordelingsformulieren van SVV geanalyseerd.

Op basis van de evaluatie concludeerden de onderzoekers dat deelnemers door het volgen van de training meer inzicht kregen in de verschillende fasen van radicalisering en zich beter in staat voelden om signalen van radicalisering te herkennen. Ook wisten ze beter waar ze intern en extern melding konden maken bij zorgen. In enkele gevallen zou de training er ook aan hebben bijgedragen dat er extern melding is gemaakt (achteraf bleek terecht) van jongeren waarover zorgen bestonden rondom radicalisering. Soms zou de training hebben geleid tot het besef dat bepaald gedrag minder zorgwekkend is dan eerder gedacht.

De training bleek minder succesvol in het aanreiken van handvatten voor het omgaan met radicaliserend en polariserend gedrag. Zo bleek het voeren van moeilijk gesprekken met individuele leerlingen en in de klas voor veel van de gesproken deelnemers nog steeds lastig. Ook gaven deelnemers aan meer te willen leren over het weerbaar maken van leerlingen tegen radicalisering. Dat kwam volgens hen niet of te weinig aan de orde. Verder constateerden de onderzoekers dat deelnemers over het algemeen erg positief waren over de training en dat deze overwegend goed aansloot bij de verwachtingen. Hetgeen volgens hen mede te danken was aan het intakegesprek. Wat betreft de opzet van de trainingen waren deelnemers, net zoals bij de OMEI-training, vooral erg te spreken over de inzet van trainingsacteurs. Ook de ruimte voor uitwisseling met collega's werd gewaardeerd. Wel vonden de deelnemers dat er in de training meer aandacht mocht uitgaan naar de omgang met polarisatie. Zij ervoeren op dit terrein concretere ondersteuningsbehoeften dan op het gebied van radicalisering. Ook bleek er behoefte zijn aan het herhalen van de stof die tijdens de training behandeld werd. Ook dit stemde overeen met ervaringen van de deelnemers van de OMEI-training.

De kenmerken van de verschillende programma's evenals resultaten van de proces en effectstudies zijn samengevat in Tabel 5.1.

Ander leer- en ondersteuningsaanbod

Het algehele leer- en ondersteuningsaanbod op het gebied van radicalisering voor onderwijsprofessionals in Nederland is breder dan bovengenoemde geëvalueerde programma's. Bovendien zijn er diverse trainingen die het thema radicalisering niet direct adresseren, maar wel relevant kunnen zijn voor preventie. Denk bijvoorbeeld aan trainingen over het omgaan met maatschappelijke spanningen in de school of over het bespreken van moeilijke onderwerpen. Een voorbeeld hiervan is de training *Dialogo onder Druk*, die door Stichting *School & Veiligheid* wordt aangeboden. Op www.schoolenveiligheid.nl kunnen onderwijsprofessionals ook terecht voor de kennisbank met informatie en instrumenten met betrekking tot radicalisering. Ook biedt de stichting een helpdesk voor onderwijsprofessionals met hulp- of ondersteuningsvragen.

Daarnaast zijn er voor jeugdprofessionals in het algemeen verschillende informatieve e-learnings, instrumenten, handreikingen en rapporten beschikbaar. Om orde en samenhang aan te brengen in het aanbod hebben vijftien (rijks) partners hun algehele leer- en ondersteuningsaanbod eind 2021 gebundeld op de website maatschappelijkkestabiliteit.nl. Het aanbod op de site loopt sterk uiteen, van handreikingen over de achtergronden en het signaleren van radicalisering (bijv. Spee & Reitsma, 2015) en tools rondom het uitwisselen van informatie, tot en met handvatten voor het werken aan veerkracht en positieve identiteitsvorming (bijv. Mutsaers & Demir, 2020; Sieckelinck & Gielen, 2019). Relevant is onder andere het aanbod van het Europese ARMOUR-project dat recentelijk is ontwikkeld door het Kennisplatform Inclusief Samenleven. Het omvat een gratis *e-learning* die niet alleen onderbouwde achtergrondinformatie geeft over radicalisering, maar ook ingaat om wat jeugdprofessionals zoals docenten praktisch kunnen bijdragen aan preventie. Ook biedt het een *toolkit* waarmee professionals collega's kunnen instrueren over het werken aan de weerbaarheid van jongeren. Deze materialen bieden onder meer handvatten voor het werken aan positieve identiteitsvorming en het kritische denk- en discussievaardigheden.

Het valt op dat het aanbod op het platform rondom het versterken van digitale weerbaarheid in relatie tot radicaliseringspreventie vooralsnog beperkt is. In dat kader is een recent Europees initiatief nog het vermelden waard. Onderzoekers van het PRECOBIAS-project ontwikkelden in Europees verband een uitgebreide **toolkit** voor leraren met lesmateriaal (Bouko, Krempaská, & Kucińska, 2021) gericht op het versterken van de digitale weerbaarheid. Daarbij ligt de focus op het stimuleren van kritische denkvaardigheden en bewustwording van automatisch denken en cognitieve biases. Het materiaal richt zich op leerlingen van 15 tot 18 jaar. Ook bieden ze voor professionals en studenten een 12-urige **online cursus** rondom deze thema's. De cursus is gratis te volgen en deelnemers ontvangen na afronding een certificaat van de Universiteit van Gent en Ludwig Maximilian Universiteit van München.

Bovengenoemde projecten zijn voor zover bekend bij de onderzoekers op dit moment nog niet geëvalueerd op hun impact.

Tabel 5.1 Overzicht en kenmerken van programma's binnen verschillende thema's

| Thema | Type interventie | Activiteiten interventie | Doelen | Beoogde doelgroep(en) | Context (waar ontwikkeld) | Studie | Soort evaluatiestudie | Effectiviteit |
|-----------------------|---|---|---|---------------------------------------|---------------------------|--|--|--|
| Democratische vorming | Fort van de democratie – interactieve tentoonstelling | Film en toelichting Tentoonstelling bezoek en opdrachten | Jongeren eigen democratische waarden laten onderzoeken en versterken Weerbaar maken tegen radicalisering | Scholieren en studenten 14-23 jaar | Nederland | Feddes et al. (2019) N=228 leerlingen N=225 leerlingen 5 scholen | Twee experimentele studies | Toename kennis democratie Meer vertrouwen overheid Minder steun ideologisch geweld |
| Democratische vorming | Dreamocracy | Verhaal van een ervaringsdeskundige Opdrachten Oefeningen vaardigheden democratisch systeem in stand houden | Betrokkenheid bij vrijheid en democratie van leerlingen verhogen | Middelbare scholieren | Nederland | Prins & Swinkels (2020) N= 424 leerlingen | Proces- en effectevaluatie met alleen nameting | Programma positief beoordeeld Deelname draagt bij aan kennis over democratie (hoe niet duidelijk) Positieve score leerlingen op democratische vaardigheden en inzicht eigen verantwoordelijkheid |
| Democratische vorming | Vrijheid, Identiteit en Participatie (VIP) | Workshop van één of twee sessies | Kennis verwerven van de grondwet Debatvaardigheden leren | Middelbare scholieren | Nederland | Gielen et al. (2021) N = 217 leerlingen uit 14 klassen verschillende onderwijsniveaus | Plan, proces en effectevaluatie Voor- en nameting | Plan – opzet en onderbouwing verdient aanscherping Proces – docenten en leerlingen enthousiast; geen enkele VIP-les hetzelfde uitgevoerd Effect – kennis over grondwet neemt toe; meer open houding tav andere opvattingen en mensen Geen effect empathie, discriminatie en positief gedrag andere mensen (interventie te kort) |

| Thema | Type interventie | Activiteiten interventie | Doelen | Beoogde doel-groep(en) | Context (waar ontwikkeld) | Studie | Soort evaluatie-studie | Effectiviteit |
|--|---|---|---|--|---------------------------|--|--|---|
| Bewustzijn (van gevolgen) van extremisme | Formers voor de klas | School workshops 3 uur voorlichting door voormalige rechtsextremist | Houding veranderen tov extremisme | Middelbare scholieren | Duitsland | Walsh & Gansewig (2019) N=564 leerlingen N = 300 leerlingen experimentele groep N=264 leerlingen controlegroep M leeftijd 15 jaar | Randomized control design | Geen effect |
| Bewustzijn (van gevolgen) van extremisme | Formers voor de klas Voorlichting ontwikkeld in samenwerking met theater company | 10-minuten monoloog formers en workshop discussie in kleine groepen leerlingen voor 30 minuten | Zes doelen: 1. Politieke tolerantie bevorderen 2. bevorderen politieke efficacy 3. herkennen wervings-technieken 4. vertrouwen bevorderen in reageren op extremisme 5. ervaren legitimiteit van politiek geweld 6. tevredenheid met project | Jongeren | Denemarken | Parker & LIndekilde (2020) N=1931 leerlingen N =955 leerlingen experimentele groep N= 976 leerlingen controlegroep N=396 leerlingen voortgezet onderwijs M leeftijd = 15,5 jaar | Randomized control design | Verlaging politieke tolerantie Meer herkenning wervingstechnieken Daling aantal leerlingen dat politiek geweld acceptabel vindt Politieke efficacy omhoog |
| Bewustzijn (van gevolgen) van extremisme | Ter Info Klassikaal bespreekbaar maken van terrorisme | Online platform met informatie rondom terrorisme (waaronder lespakketten), lessen, en workshop voor docenten. | Persoonlijke en maatschappelijke weerbaarheid verbeteren m.b.t .radicalisering en terrorisme | Primair, middelbaar en beroeps-onderwijs | Nederland | Gemeente Utrecht (2019) | Proces-evaluatie | Leerlingen enthousiast en docenten tevreden |
| Bewustzijn (van gevolgen) van extremisme | NADIA Jihad – de voorstelling (JdV) | NADIA – klassenvoorstelling en workshop JdV – theatervoorstelling, lesbrieff, nagesprek | Radicalisering bespreekbaar maken Scholieren leren reflecteren op motieven radicalisering | NADIA – middelbare scholieren vanaf 12 jaar JdV – Middelbare scholieren tussen 14-19 jaar | Nederland | Prins et al. (2020) Prins et al. (2017) NADIA: 5 scholen, N=173 leerlingen JdV: 10 scholen, N=2870 leerlingen | Mix-method Observaties Focusgroepen Interviews Vragenlijsten met alleen nameting | Zeer enthousiast door leerlingen ontvangen Jihad beter in reflectie over radicalisering tot stand brengen NADIA beter in reflectie over zingeving en thuis voelen tot stand brengen Werkt minder als leerlingen zich niet kunnen identificeren |

| Thema | Type interventie | Activiteiten interventie | Doelen | Beoogde doelgroep(en) | Context (waar ontwikkeld) | Studie | Soort evaluatie-studie | Effectiviteit |
|--------------------------------------|----------------------------------|--------------------------|---|-------------------------------------|---------------------------|--|---|---|
| Versterken van digitale weerbaarheid | Digital Citizens | Pilot workshop | Versterken vermogen om extremistische content en manipulatie te herkennen Bewustwording digitaal burgerschap Leren van verantwoord social media gebruik | Middelbare scholieren | Groot-Brittannië | Reynolds & Scott (2016) N= 160 leerlingen N= 70 leerlingen experimentele groep N=90 leerlingen controlegroep | Effectevaluatie met voor- en nameting en controlegroep Focusgroepen en interviews docenten | Meer vertrouwen in eigen vermogen online info kritisch te bekijken Workshops relevant, Leuk en begrijpelijk |
| Versterken van digitale weerbaarheid | Contra lesprogramma | Drie leerarrangementen | Kritische mediacompetenties versterken tav online extremistische propaganda, haatspraak, nepnieuws (bewustzijn, reflectie en empowerment vergroten) | Middelbare scholieren vanaf 14 jaar | Duitsland | Schmitt et al. (2018) N= 60 leerlingen N=38 experimentele groep N=22 controlegroep 2 scholen M leeftijd = 18,9 | Effectevaluatie voor- en nameting met controlegroep | Vergroten kritische. Media-competenties (bewustzijn). Geen effect op reflectie en empowerment |
| Versterken van digitale weerbaarheid | Game – Bad News (Under pressure) | Online game | Digitale en mediageletterdheid onder jongeren te bevorderen Weerbaarheid tegen radicale online invloeden versterken | Middelbare scholieren | Nederland | Basol et al. (2020) N = 200 leerlingen N = 96 experimentele groepen N=102 controlegroep Nygren et al. (2021) N=602 leerlingen N = 209 leerlingen met voor- en nameting | Experimentele setting Effectevaluatie klaslokaal Voor- en nameting | Vermogen om misinformatie-technieken te herkennen verbeterd Geen effect op misinformatie technieken Wel leuk en interessant |

| Thema | Type interventie | Activiteiten interventie | Doelen | Beoogde doel-groep(en) | Context (waar ontwikkeld) | Studie | Soort evaluatie-studie | Effectiviteit |
|---------------------------------|-----------------------------|--|--|----------------------------------|---------------------------|--|---|---|
| Stimuleren van inclusief denken | Living well with difference | 8 uur groepsactiviteiten begeleid door een docent | Integratieve complexiteit bevorderen (meerdere perspectieven zien en integreren) | Middelbare scholieren 16-19 jaar | Groot-Brittannië | Savage et al. (2020) N= 199 leerlingen van 10 verschillende scholen | Effectevaluatie met voor- en nameting | Toename Integratieve complexiteit binnen alle scholen |
| Stimuleren van inclusief denken | Generation Global | Module – essenties van dialoog voeren Teamblogging - bloggen met peers uit andere landen, reacties posten en op elkaar reageren Video conferencing | Leerlingen weerbaar maken tegen zwart-wit denken van gewelddadige extremisten Bevorderen kritische denk- en dialoogvaardigheden | Middelbare scholieren 13-17 jaar | Groot-Brittannië | Wegerif et al. (2016) N= 11687 leerlingen N=6278 experimentele groep N=5409 controlegroep Data verzameld bij 89 scholen in 15 landen | Geen standaard voor- en nameting. Leerlingen longitudinaal gevolgd | Significante verbetering in leren dialoog voeren en open staan voor anderen. Veel variatie tussen de scholen |
| Stimuleren van inclusief denken | Leo Africanus | Muzikale theatervoorstelling | Reflectie op gang brengen over wij-zij verhoudingen en afbakening eigen identiteit | Middelbare scholieren | Nederland | Prins & Elberdai (2019) 1 school 4 klassen (Havo en VWO), veel leerlingen met migratieachtergrond op school | Observaties, focusgroepen, interviews | Weinig bewijs voor reflectie op wij-zij en gelaagdheid eigen identiteit Bijgedragen aan verhogen weerbaarheid jongeren met migratieachtergrond |
| Stimuleren van inclusief denken | Back to Back | Klassenvoorstelling door theatergezelschap | Verbinding en wederzijds begrip creëren tussen (groepen) leerlingen | Middelbare scholieren | Nederland | Prins et al. (2020). 582 leerlingen 3 focusgroepen (8 VMBO en 6 havo klassen) Observaties 4 scholen (3 VMBO en 1 havo klas) | Online vragenlijst met alleen nameting Focusgroepen Observaties | Leerlingen herkenden zich niet in verhalen acteurs Geen bewijs confrontatie met eigen vooroordelen Geen bewijs verandering houding naar medeleerlingen Leerlingen wel nieuwsgierig |

| Thema | Type interventie | Activiteiten interventie | Doelen | Beoogde doel-groep(en) | Context (waar ontwikkeld) | Studie | Soort evaluatie-studie | Effectiviteit |
|---------------------------------------|------------------|---|---|---|---------------------------|---|--|--|
| Positieve en veerkrachtige identiteit | Diamant | Groepstraining 12 weken 3 modules Module 1 – versterken inzicht eigen identiteit Module 2 – moreel oordeelsvorming Module 3 – aanleren vaardigheden assertiviteit en coping | Versterken van identiteit en weerbaarheid (emotioneel, cognitief, gedragsmatig) | Islamitische migranten-jongeren tussen 12-23 jaar | Nederland | Feddes et al. (2015) N=46 jongeren met islamitische achtergrond verdeeld over drie groepen (middelbare school en buurthuis) | Longitudinaal effectonderzoek Voor, tussen, en nameting | Toename mate van zelfinzicht Kleine toename zelfvertrouwen, empathie en perspectief neming. Negatievere attitudes tov ideologisch geweld en eigen geweldsintenties |
| Positieve en veerkrachtige identiteit | Mij (jr.) | Lespakket van 5 lessen en een workshop voor docenten Interactieve oefeningen Discussie Filmfragmenten | Bewustwording opbouw en vorming eigen identiteit stimuleren Begrip voor identiteit anderen vergroten | Mij jr. – leerlingen groep 7-8 basisonderwijs en klas 1 en 2 voortgezet onderwijs Mij – middelbare scholieren vanaf 14 jaar en studenten mbo tot 20 jaar | Nederland | Gielen et al. (2021) Mij jr. - N =236 leerlingen (154 primair en 82 VO) Mij – N=163 middelbare scholieren (119 havo en vwo, 44 praktijkonderwijs) | Plan- en procesevaluatie Effect-evaluatie met voor- en nameting | Programma maakt niet duidelijk hoe het bijdraagt aan jongeren weerbaar maken tegen polarisatie, radicalisering en extremisme. Programma positief ontvangen door docenten en leerlingen Meer kennis over begrippen identiteit Toename zelfkennis eigen identiteit Afname kennis verschil feiten en meningen |
| Positieve en veerkrachtige identiteit | UCARE | Zeven workshops voor schoolklassen, per workshop ongeveer een lesuur | Aandacht voor zes psychologische mechanismen: De behoefte bij een groep te horen, verkrijgen van positieve sociale identiteit, conformiteit aan groepen, gevoelens van achterstelling, discriminatie, en wij-zij denken. | Middelbare scholieren | Nederland | Sklad et al. (2020) N=191 leerlingen VWO, HAVO en VMBO. | Proces- en effectevaluatie, Voor- en nameting en controlegroep | Verbeteringen op ontwikkelen positieve identiteit, mindfulness, bewustzijn groepsdruk, assertiviteit, perspectiefwisseling, kritische ruimdenkendheid, politieke zelfeffectiviteit |
| Positieve en veerkrachtige identiteit | De ander en ik | Zes lessen met energizers (oefeningen om leerlingen wakker te schudden), (huis)werkopdrachten, spellen, nabespreking | Stimuleren bewustwording van: - eigen identiteit - mogelijkheid om meerdere relaties tegelijk te onderhouden - processen van groepsvorming en uitsluiting | Groep7 en 8 basisonderwijs en VMBO | Nederland | Quint (2013) | Documentanalyse Gesprekken met betrokkenen | Interventie sluit niet goed aan bij VMBO doelgroep Onderbouwing en uitvoering onduidelijk Niet duidelijk hoe weerbaarheid versterkt wordt |

| Thema | Type interventie | Activiteiten interventie | Doelen | Beoogde doel-groep(en) | Context (waar ontwikkeld) | Studie | Soort evaluatie-studie | Effectiviteit |
|------------------------------------|--|--|--|---|---------------------------|--|---|--|
| Versterken onderwijs-professionals | Training Omgaan met Extreme Idealen | Training kennisoverdracht en oefenen vaardigheden en houdingen | Kennis en handvatten aanreiken voor omgang met jongeren die vanwege extreme idealen kunnen radicaliseren | (Jeugd) professionals zoals docenten, jongeren-werkers en wijkagenten | Nederland | Van Eerten et al. (2019) N=369 deelnemers | Proces | Training door deelnemers positief beoordeeld, nuttig voor praktijk |
| Versterken onderwijs-professionals | Jongerenwerk & Onderwijs samen | Artikelen, casus-beschrijvingen, factsheets, readers, stappenplan, leerlijn versterken samenwerking jongerenwerk en VO | Samenwerking tussen jongerenwerk en VO-scholen versterken met als doel – positief pedagogisch klimaat bevorderen en preventie van polarisatie en radicalisering | Jongerenwerk en VO-scholen samen | Nederland | AKMI (2021a) | Formatieve evaluatie praktijk | Schoolpersoneel, leerlingen en jongerenwerkers kverwoorden waar de meerwaarde van jongerenwerk op school in gelegen is: tijdig signaleren, ondersteunen van leerlingen, ondersteunen van leerkrachten, en verbinden van pedagogische partners. |
| Versterken onderwijs-professionals | Radicaliseringstraining voor professionals | Introductiemodule van 3 uur aangevuld met modules op maat (1 à 3 uur per module) | Kennisvergroting voorkomen van radicalisering, bewustzijn vergroten eigen vooroordelen, vaardigheden uitwisselen | Professionals, ook docenten | Canada | Bourgeois-Guérin et al. (2021) N= 249 professionals | Kwalitatieve en kwantitatieve evaluatie Voor- en nameting | Meer kennis over radicalisering Beter in staat onderwerpen bespreekbaar te maken Breder perspectief op groepen die radicaliseren |
| Versterken onderwijs-professionals | Sociale veiligheid en radicalisering | Standaard basismodule en drie vervolgmodes | Herkennen en duiden van radicaliseringsprocessen Maken en onderhouden contact radicaliserende leerling Dialogoog met klas bij spanningen Bewustwording eigen ideeën en denkbeelden docenten | primair en middelbaar onderwijs | Nederland | Elfering et al. (2017) Interviews scholen en deelnemers | Procesevaluatie | Meer inzicht in fasen radicalisering Beter in staat signalen te herkennen Beter in staat melding te maken Minder succesvol in handvatten aanreiken Deelnemers over het algemeen positief |

Aandacht voor mogelijke verschillen tussen jongens en meisjes

De programma's die in dit hoofdstuk besproken zijn en ook de evaluaties van deze programma's maken zeer beperkt onderscheid in jongens en meisjes, waardoor het niet mogelijk is om uitspraken te doen over mogelijk andere effecten op jongens en meisjes. Uit de literatuur blijkt echter dat aandacht voor mogelijke verschillen tussen jongens en meisjes gewenst is, vooral ook omdat de route naar gewelddadig extremisme en mogelijk terrorisme anders loopt voor meisjes dan voor jongens (zie o.a. Pfundmair et al., 2022; Zizola & Inghilleri, 2018). Onderzoek naar gewelddadig extremisme van meisjes en vrouwen laat ook zien dat vrouwen hierin verschillende rollen hebben gespeeld en dat hun rol vaak onderschat wordt (Cunningham, 2007; Gielen, 2018). We weten ook dat de problemen waar 'jongeren' mee kampen vaak niet genderneutraal zijn. Zelfs als ze genderneutraal lijken - huisvesting, inkomen, gezondheid, dat soort dingen - dan nog zijn ze dat niet. Mannen belanden vaker op straat als ze geen woning hebben, vrouwen vaker in gevaarlijke afhankelijkheid (Van Tricht, 2018). Problemen als geweld, criminaliteit, radicalisering etc. zijn voor een groot deel problemen waar jongens en mannen bij betrokken zijn. Meisjes en vrouwen kunnen dit gedrag ook laten zien maar voor hen is de oorsprong en dynamiek vaak toch anders. Bewustwording van deze dynamieken is nodig om jongens en meisjes te versterken om meer zichzelf te zijn als mens en zich als zodanig te ontplooiën (Van Tricht, 2018). Een gendered perspectief kan dus een toevoeging zijn op bestaande kennis (Brown, 2020), niet alleen waar het gaat om de route naar radicalisering en extremisme toe, maar ook als het gaat over de manier waarop interventies ter preventie van radicalisering zijn ingericht. Zo blijkt bijvoorbeeld uit onderzoek naar een programma gericht op bevorderen van veerkracht en welbevinden van jongens en meisjes aan het begin van de middelbare school (Tunariu et al., 2017) dat bij jongens na het programma het welbevinden verbeterde en dat ze meer met onzekerheid konden omgaan. Meisjes daarentegen waardeerden positieve relaties met anderen meer en stonden meer open voor diversiteit na deelname. Ondanks het feit dat dit programma niet specifiek gericht was op het weerbaar maken tegen extreme opvattingen en radicalisering richt het zich wel op elementen die ook in bovenstaande programma's terugkomen.

Ondanks het feit dat onderzoek naar meisjes en vrouwen de laatste jaren vooral gericht is op jihadistisch extremisme, en minder op andere vormen van radicalisering en dat vrouwen ook vaak slachtoffer zijn van extremisme en terrorisme (Brown, 2020, Leclerc, 2017), blijkt dat ook meisjes en vrouwen dader kunnen zijn. Als verondersteld wordt dat het radicaliseringsproces een voorloper is van (gewelddadig) extremisme en terrorisme en ook meisjes en vrouwen daarbij een rol spelen, is het belangrijk ook in de preventie van radicalisering oog te hebben voor meisjes en de mogelijk verschillende effecten van preventieprogramma's op jongens en meisjes.

Conclusies: Wat valt op bij aanpak scholen en interventies

De literatuur review leverde in totaal 22 programma's op, geclassificeerd binnen zes thema's, die behulpzaam zouden kunnen zijn in het onderwijs. Daarbij wordt verondersteld dat de vijf thema's democratische vorming, vergroten van bewustzijn extremisme, versterken van digitale weerbaarheid, stimuleren van inclusief denken en het bevorderen van een positieve en veerkrachtige identiteit bij kunnen dragen aan het voorkomen van radicalisering. Daarnaast worden er specifieke programma's aangeboden om onderwijsprofessionals te versterken. Een deel van de programma's die onder de overige vijf thema's vallen hebben ook een trainingscomponent voor docenten, maar er zijn een aantal apart trainingen die specifiek bedoeld zijn om de school/professionals te versterken in de omgang met deze thematiek.

Binnen het thema *democratische vorming* zijn alle besproken programma's in Nederland ontwikkeld en blijkt vooral dat de kennis over democratie significant toegenomen is. Het niveau van de effectstudies is wisselend, variërend van quasi experimenteel tot alleen een nameting. Wat verder geconstateerd wordt in de evaluatiestudies is dat interventies gericht zijn geweest op groepen met weinig extreme opvattingen en gedachten over de democratie. Binnen het thema *vergroten van bewustzijn van extremisme* valt op dat er weinig effectstudies zijn gedaan, en de resultaten daarvan wisselend zijn en eerder in de richting gaan van weinig tot geen effect. Naar de Nederlandse

programma's is geen effectstudie gedaan. Wel zijn de leerlingen en docenten enthousiast en tevreden over de programma's. Bij de theatervoorstellingen die als doel hebben bewustzijn over extremisme vergroten, blijkt dat de voorstelling minder teweegbrengt bij leerlingen die zich er niet mee kunnen identificeren. De programma's naar *versterken van digitale weerbaarheid* zijn allemaal geëvalueerd met een controlegroep en een voor- en nameting. Uit deze studies blijkt dat vooral geleerd is om meer kritisch naar media-informatie te kijken en misinformatie technieken te herkennen. In Nederland vonden we maar één interventie voor middelbare scholieren die al binnen de schoolsetting is getest. De studies die passen onder het thema *stimuleren van inclusief denken* zijn in Groot-Brittannië en Nederland ontwikkeld. De Engelse programma's zijn inmiddels met effectstudies onderzocht en laten verbeteringen zien in het leren dialoog voeren en meerdere perspectieven zien en integreren. De Nederlandse programma's zijn wel geëvalueerd maar de effectstudies waren meer kwalitatief van aard en zonder controlegroep en voormeting. Het betrof twee theatervoorstellingen waarvoor niet aangetoond kon worden dat leerlingen beter konden reflecteren op wij-zij denken en een veranderde houding hadden naar andere leerlingen. Wel wordt geconstateerd dat voorstellingen bijwonen ervoor kan zorgen dat ervaringen opgedaan worden die kunnen bijdragen aan verandering in gedrag en/of denken. De besproken programma's gericht op het bevorderen van *een positieve en veerkrachtige identiteit* zijn allemaal ontwikkeld in Nederland. Bij drie van de vier studies is een effectstudie uitgevoerd en daaruit blijkt dat zelfkennis, kennis over eigen identiteit en zelfvertrouwen is toegenomen. Programma's die gericht zijn op het *versterken van onderwijsprofessionals* laten zien dat onderwijsprofessionals meer kennis hebben over het thema, beter in staat zijn te signaleren en meer vaardigheden hebben om het bespreekbaar te maken in de klas. Het gaat hier grotendeels om procesevaluaties waardoor niet vast te stellen is of het programma heeft bijgedragen aan het vergroten van vaardigheden van docenten.

Ondanks het feit dat binnen alle thema's wel programma's gevonden worden die significante verbetering laten zien op (een deel van) de gestelde doelen, blijkt

ook dat de programma's vaak van korte duur zijn. Het gaat dan om workshops in de vorm van één of meer lessen. Bovendien zijn de meeste effectmetingen uitgevoerd kort na het uitgevoerde programma. De lange termijneffecten van de programma's zijn dus onbekend. Het is echter niet verwonderlijk dat evalueren in schoolcontext uitdagingen met zich meebrengen. Het is vaak lastig een voor- en nameting te realiseren. Bijvoorbeeld omdat in de organisatie weinig tijd en ruimte beschikbaar is, randomisering is daardoor ook lastig. Ook is het lastig om aan te tonen dat radicalisering, een moeilijk grijpbaar concept, voorkomen is. Het verband tussen de bevorderde competenties en het tegengaan van radicalisering wordt enkel verondersteld op basis van de theorie. De korte termijn doelen van het programma zijn doelen die vaak gericht zijn op gedragsverandering, kennisvergroting of meer psychologische processen waarbij identiteit en weerbaarheid versterkt worden en empathie of cognitie veranderen. De relatie met (het voorkomen van) radicalisering is dan niet altijd duidelijk. Wat in de programma's ook minder duidelijk naar voor komt is de complexe relatie tussen onderwijs en radicalisering, deze wordt vaak niet benoemd in de programma's. Om radicalisering te voorkomen is het van belang om beter zicht krijgen op de mechanismen die leiden naar intolerantie, discriminatie en in het verlengde radicalisering.

Onderzoekers merken op dat losse, kortdurende interventies minder effectief zijn om duurzame veranderingen in attitudes of gedrag teweeg te brengen (zie bijv. Gielen et al., 2021). Davies (2018) merkt dan ook op dat het wenselijk is om benaderingen om radicalisering voorkomen te integreren binnen het curriculum, veiligheidsbeleid en het algeheel denken van de school. Het is ook belangrijk dat docenten voorbereid zijn om lastige, moeilijke onderwerpen te bespreken. Programma's die de onderwijsprofessionals hierin versterken, zoals besproken in dit hoofdstuk, kunnen hierbij behulpzaam zijn. Programma's zouden ook vooral onafhankelijk denken en leren reflecteren op ethische dilemma's centraal moeten stellen (Davies, 2018). Dit aspect komt in verscheidene programma's terug zoals *Living well with difference*, *Generation Global* en *UCARE*.

Tot slot is het belangrijk aandacht te schenken aan de signalen die scholen afgeven over het inzetten van programma's ter voorkoming van radicalisering. Al te vaak melden scholen dat ze al 'te veel op hun bord' hebben om de preventie van radicalisering en extremisme prioriteit te geven. Deze last werd alleen maar verergerd door de covid-crisis. Wanneer scholen zich gespannen of onder druk gezet voelen door verzoeken om extremisme tegen te gaan, zullen veel goedbedoelde programma's om hen bij deze taak te ondersteunen ineffectief blijven. Om deze overbelasting van het schoolprogramma te compenseren, is het van belang om breder naar het onderwijs te kijken en de focus te verleggen van het formele onderwijs naar andere domeinen. In de meeste samenlevingen zijn educatieve activiteiten niet beperkt tot scholen. Naast formeel onderwijs kan gedacht worden aan het organiseren van informele onderwijsondersteuning in de wijk. En, meestal onderbelicht, hebben veel Europese landen een niet-formeel educatief personeelsbestand dat gespecialiseerd is in georganiseerd jeugd- of jongerenwerk. Jongerenwerkers die het leven van kinderen en jongeren 'van binnenuit' begrijpen, als goedwillende rekruteerders voor een betere toekomst (Sieckelinck, 2017). Zij zijn het levende bewijs dat de beste (primaire) preventie tegen gewelddadige radicalisering vaak niet als zodanig wordt bestempeld: "terwijl de term 'voorkomen' begrijpelijk is, bevestigt Davies' review (2018) dat PVE (Preventing Violent Extremism) zich minder moet richten op wat leerlingen niet zouden moeten worden en meer op wat ze actief kunnen worden". Radicaliteit wordt vaak in verband gebracht met angst en woede, maar het kan ook hoop aankondigen (Sieckelinck & Stephens, in druk).

We hebben in dit hoofdstuk een overzicht gegeven van programma's geschikt voor het onderwijs en gericht op de preventie van radicalisering. We hebben zowel buitenlandse (Europese) programma's als Nederlandse programma's besproken. Bij Nederlandse programma's ontbraken meer dan eens studies naar objectieve effecten. Desalniettemin lijken programma's binnen de thema's stimuleren van inclusief denken en positieve veerkrachtige identiteit het meest veelbelovend. Deze programma's zijn intensiever dan programma's binnen

thema's als democratische vorming en bewustzijn (van gevolgen) van extremisme en lijken ook meer bij te dragen aan onafhankelijk denken en leren reflecteren, onderwerpen die ook uit andere overzichtsstudies naar voren komen en waarvan verondersteld wordt dat ze het risico op radicalisering doen afnemen. Binnen het Nederlands aanbod viel ook op dat er maar beperkt aandacht uitgaat naar versterken van de digitale weerbaarheid. Hier kunnen succesvol geëvalueerde buitenlandse programma's mogelijk aanknopingspunten bieden. Ondanks aanwijzingen dat een aantal door ons besproken programma's veelbelovend lijken, is meer aandacht voor de complexe relatie tussen radicalisering en het onderwijs gewenst.

Naar aanleiding van de resultaten in dit hoofdstuk zijn er in ieder geval twee thema's die meer aandacht vragen.

1. Docenten krijgen vaak een signalerende rol toegewezen bij het voorkomen van radicalisering onder jongeren. De verwachting is bijvoorbeeld dat zij leerlingen doorverwijzen naar een interventie of melden bij instanties als ze signalen opvangen van mogelijk radicaliserend gedrag en zich zorgen maken over de desbetreffende leerling (Feddes, 2017; Moffat & Gerard, 2019; Parker, Lindekilde, Gøtzsche-Astrup, 2020; Thornton & Bouhana, 2019;). Een belangrijke discussie is of signalering in het onderwijs thuis hoort en, zo ja, wat er dan in dat kader wel en niet van docenten kan en mag worden verwacht. In dit hoofdstuk hebben we dit onderwerp buiten beschouwing gelaten, maar verdere discussie is gewenst. Daarbij dient opgemerkt worden dat de onderzoekers in Nederland niet bekend zijn met empirisch onderzoek naar het vermogen van docenten om signalen van radicalisering te herkennen.
2. Rol van gender en mogelijke verschillen tussen jongens en meisjes in het proces van radicalisering en effecten van programma's op jongens en meisjes is nauwelijks onderzocht in evaluatiestudies en er is dus meer aandacht nodig in onderzoek en discussies over dit thema.

Literatuur

Amsterdams Kenniscentrum voor Maatschappelijke Innovatie (AKMI; 2021a). *Samenwerking jongerenwerk en het voortgezet onderwijs. Vier onderzoeksprojecten*. <https://www.hva.nl/akmi/gedeelde-content/projecten/projecten-algemeen/2019/jongerenwerk-als-partner-van-het-voortgezet-onderwijs.html>

Amsterdams Kenniscentrum voor Maatschappelijke Innovatie (AKMI; 2021b). *Het in beeld brengen en versterken van jongerenwerk in VO-scholen. Twee nieuwe onderzoeksprojecten*. <https://www.hva.nl/akmi/gedeelde-content/projecten/projecten-algemeen/youth-spot/het-in-beeld-brengen-en-versterken-van-jongerenwerk-in-vo-scholen.html>

Basol, M., Roozenbeek, J., & van der Linden, S. (2020). Good news about bad news: Gamified inoculation boosts confidence and cognitive immunity against fake news. *Journal of Cognition*, 3(1), 1-9.

Bellis MA, Hardcastle K. *Preventing violent extremism in the UK: Public health solutions*. Public Health Wales & UK Faculty of Public Health, UK, 2019.

Beelmann, A. (2021). Concept of and approaches toward a developmental prevention of radicalization: Promising strategies to keep young people away from political, religious, and other forms of extremism. *Monatsschrift für Kriminologie und Strafrechtsreform*, 104(3), 298-309.

Bouko, C., Krempaská, A., & Kucińska, A. (2021). *Making students more resilient to extremist content online: critical thinking and self-awareness of cognitive biases*. <https://www.precobias.eu/toolkit/teachers/PRECOBIAS-Toolkit-for-teachers-EN.pdf>

Brantingham, P. J., & Faust, F. L. (1976). A conceptual model of crime prevention. *Crime & Delinquency*, 22(3), 284-296.ei

Bundeskriminalamt (BKA) onderzoeksafdeling Terrorisme/Extremisme (2018). *Extremisme op het internet – Drie leerarrangementen ter bevordering van kritische media-competentie in de omgang met internetpropaganda op school*. https://www.project-contra.org/Contra/EN/Manual/190215ManualContraNL.pdf?__blob=publicationFile&v=3

Bourgeois-Guérin, É., Miconi, D., Rousseau-Rizzi, A., & Rousseau, C. (2021). Evaluation of a training program on the prevention of violent radicalization for health and education professionals. *Transcultural psychiatry*, 13634615211047438.

Brown, K. E. (2020). *Gender, religion, extremism: Finding women in anti-radicalization*. Oxford University Press, USA.

Campelo, N., Oppetit, A., Neau, F., Cohen, D., & Bronsard, G. (2018). Who are the European youths willing to engage in radicalisation? A multidisciplinary review of their psychological and social profiles. *European Psychiatry*, 52, 1-14.

Caspari C., Schneider, J., Wulf, T. & Balen, A-K. van (2020) Förderung von Reflexion extremistischer Online-Inhalte bei Schüler*innen. In: Schmitt J., Ernst J., Rieger D., Roth HJ. (eds) *Propaganda und Prävention. Forschungsergebnisse, didaktische Ansätze, interdisziplinäre Perspektiven zur pädagogischen Arbeit zu extremistischer Internetpropaganda*. Springer VS, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28538-8_13

Centrum 16-22 (2017). Mij jr. & Mij. Rapportage 2015-2016. Den Haag: Centrum 16-22. https://centrum1622.s3.amazonaws.com/uploads/document/file/41/Rapportage_MIJ___Mij_jr_2015-2016.pdf

Cunningham, K. J. (2007). Countering female terrorism. *Studies in Conflict & Terrorism*, 30(2), 113-129.

Davies, L. (2018). *Review of educational initiatives in counter-extremism internationally: What works?*. Gothenburg: University of Gothenburg.

Doney, J., & Wegerif, R. (2017). Measuring open-mindedness: An evaluation of the impact of our school dialogue programme on student's open-mindedness and attitudes to others. *The Tony Blair Institute for Global Change. London, Tony Blair Institute for Global Change*.

Elfering, S., Leest, B., Aalders P., Vleugels, K., Nelen, W., Smits, L. . . . Nienhuis, W. (2017). *Evaluatie van de Complementaire Onderwijsaanpak (COA). Aandacht voor radicalisering in het onderwijs*. Nijmegen: KBA Nijmegen / Praktikon

Ernst J., Schmitt JB, Rieger D., Roth HJ. (2020). #weARE – Drei Lernarrangementen zur Förderung von Medienkritikfähigkeit im Umgang mit Online-Propaganda in der Schule. In: Schmitt J., Ernst J., Rieger D., Roth HJ. (eds) *Propaganda und Prävention. Forschungsergebnisse, didaktische Ansätze, interdisziplinäre Perspektiven zur pädagogischen Arbeit zu extremistischer Internetpropaganda..* Springer VS, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28538-8_17

- Farrington, D. P. (1992). Psychological contributions to the explanation, prevention, and treatment of offending. *Psychology and Law: International Perspectives*, 35-51.
- Feddes, A. R., Huijzer, A., van Ooijen, I., & Doosje, B. (2019). Fortress of democracy: Engaging youngsters in democracy results in more support for the political system. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 25(2), 158–164. <https://doi.org/10.1037/pac0000380>
- Feddes (2017). Risico-inschatting in een integraal veiligheidsbeleid. In L. Colaert (red.), 'Deradicalisering' Wetenschappelijke inzichten voor een Vlaams beleid (pp. 49-63). Brussel: Vlaams Vredes Instituut. https://vlaamsvredesinstituut.eu/wp-content/uploads/2017/07/hoofdstuk_gielen.pdf
- Feddes, A.R., Mann, L., Doosje, B. (2015). Increasing self-esteem and empathy to prevent violent radicalization: A longitudinal quantitative evaluation of a resilience training focused on adolescents with a dual identity. *Journal of Applied Social Psychology*. <https://doi.org/10.1111/jasp.12307>
- Gansewig, A. & Walsh, M. (2021). Preventing Violent Extremism with Former Extremists in Schools: A Media Analysis of the Situation in Germany. *Terrorism and Political Violence*, 1-18.
- Gemeente Utrecht (2019). Terrorisme bespreken in de klas. Evaluatie van het project Ter Info 2017-2019. Utrecht: Afdeling Onderzoek, Gemeente Utrecht.
- Gielen, A.J. (2017a). Evaluatie van de bestrijding van gewelddadig extremisme. In L. Colaert (red.), 'Deradicalisering' Wetenschappelijke inzichten voor een Vlaams beleid (pp. 105-123). Brussel: Vlaams Vredes Instituut. https://vlaamsvredesinstituut.eu/wp-content/uploads/2017/07/hoofdstuk_gielen.pdf
- Gielen, A.J. (2017b): Countering Violent Extremism: A Realist Review for Assessing What Works, for Whom, in What Circumstances, and How?, *Terrorism and Political Violence*. <https://doi.org/10.1080/09546553.2017.1313736>
- Gielen A.J. (2018). Exit programmes for female jihadists: A proposal for conducting realistic evaluation of the Dutch approach. *International Sociology* 33(4), 454–472. <https://doi.org/10.1177/0268580918775586> PMID: 30443100
- Gielen, A.J, Peeters, M., Wouterse, L. & van Wonderen, R. (2021). *Werken aan weerbaarheid van Haagse leerlingen. Een evaluatie van de projecten VIP, MIJ en MIJ jr.* https://www.verwey-jonker.nl/wp-content/uploads/2021/11/120020_Werken_aan_weerbaarheid_van_Haagse_leerlingen.pdf
- Gilling, D. (2005). *Crime prevention: theory, policy and practice*. New York: Routledge.
- Harris-Hogan, S., Barrelle, K., & Zammit, A. (2016). What is countering violent extremism? Exploring CVE policy and practice in Australia. *Behavioral sciences of terrorism and political aggression*, 8(1), 6-24.
- Hermens, F., Van Kapel, M., Van Wonderen, R., & Booijink, M. (2016). *Preventie van radicalisering. Praktijkvoorbeelden van aanpakken gericht op kwetsbare jongeren die vatbaar zijn voor radicalisering*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut/Movisie. <https://www.kis.nl/sites/default/files/bestanden/Publicaties/preventie-van-radicalisering.pdf>
- Jamison, I. (2018). Generation Global: A Global Dialogue Programme for Young People. In: R. Race (Ed), *Advancing Multicultural Dialogues in Education* (pp. 141-157). Switzerland: Springer Nature.
- Koehler, D. (2020). Involvement of formers in countering violent extremism: A critical perspective on commonly held assumptions. In M. Walsh & A. Gansewig (Eds.), *Frühere Extremisten in der schulischen Präventionsarbeit* (pp. 15-22). Bonn: Nationales Zentrum Kriminalprävention.
- Leclerc, K. (2017). *Girl Ambassadors for Peace: Young Women and Girls Read and Lead to Counter Violent Extremism and Build Peace*. https://gnwp.org/wp-content/uploads/GA4P-CVE_KL2017-1-1.pdf
- Lub, V., de Groot, N., & Schaafsma, J. (2011). *Polarisatie en radicalisering. De onderbouwing van sociale interventies getoetst*. Utrecht: Movisie.
- Maertens, R., Roozenbeek, J., Basol, M., & van der Linden, S. (2021). Long-term effectiveness of inoculation against misinformation: Three longitudinal experiments. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 27(1), 1.
- McGuire, W. J. (1964). Some contemporary approaches. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 1, pp. 191-229). New York, NY: Academic Press.
- Nemr, C., & Savage, S. (2019). *Integrative complexity interventions to prevent and counter violent extremism. Global Center on Cooperative Security*. <https://www.globalcenter.org/wp-content/uploads/2019/02/GCCS-PB-IC-Interventions-Prevent-Counter-Violent-Extremism-2019.pdf>
- Nienierza, A., Reinemann, C., Fawzi, N., Riesmeyer, C., & Neumann, K. (2021). Too dark to see? Explaining adolescents' contact with online extremism and their ability to recognize it. *Information, Communication & Society*, 24(9), 1229-1246.

Nickolson, L., Bergen, N. V., Feddes, A., Mann, L., & Doosje, B. (2021). *Extremistisch denken en doen*. Den Haag: Wetenschappelijk Onderzoek- en Documentatiecentrum

Nygren, T., Guath, M., & Axelsson, C. A. W. PEGAP report from classroom intervention. *Bad News Game in a Peer Education Intervention: Impact on attitudes but not on skills*. <https://www.getunderpressure.com/wp-content/uploads/2021/04/Nygren-et-al-Pegap-210331.pdf>

Moffat, A. & Gerard, F.J. (2019) Securitising education: An exploration of teachers' attitudes and experiences regarding the implementation of the Prevent duty in sixth form colleges, *Critical Studies on Terrorism*, 13(2), 197–217.

Mutsaers & Demir, (2020). *Handen ineen voor meer veerkracht bij jongeren*. Den Haag. Platform JEP

Parker, D. & Lindekilde, L. (2020). Preventing extremism with extremists: a double-edged sword? An analysis of the impact of using former extremists in Danish schools. *Education Sciences*, 10(4), 111.

Parker, D., Lindekilde, L. and Gøtzsche-Astrup, O. (2021), Recognising and responding to radicalisation at the 'frontline': Assessing the capability of school teachers to recognise and respond to radicalisation. *Br. Educ. Res. J.*, 47: 634-653. <https://doi.org/10.1002/berj.3677>

Pettigrew, T. F. & L. R. Tropp (2006), 'A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(5), 751–783.

Pfundmair, M., Aßmann, E., Kiver, B., Penzkofer, M., Scheuermeyer, A., Sust, L., & Schmidt, H. (2022). Pathways toward Jihadism in Western Europe: An empirical exploration of a comprehensive model of terrorist radicalization. *Terrorism and Political Violence*, 34(1), 48-70.

Prins, J.A. & Elberdai, K. (2018). *Evaluatie Leo Africanus*. <https://www.socialestabiliteit.nl/binaries/sociale-stabiliteit/documenten/publicaties/2019/01/09/effectiviteit-sociale-interventies-in-de-culturele-sector/EINDRAPPORT+EVALUATIE+LEO+AFRICANUS+JAN2019.pdf>

Prins J.A. & Swinkels, J.C.(2020). *Evaluatie Dreamocracy*. <https://www.socialestabiliteit.nl/binaries/sociale-stabiliteit/documenten/publicaties/2019/01/09/effectiviteit-sociale-interventies-in-de-culturele-sector/Evaluatie+Dreamocracy.pdf>

Prins, J.A., Schaank, P., Swinkels, J.C. & Elberdai, K. (2017). *Eindrapport evaluatie Nadia*. <https://www.socialestabiliteit.nl/binaries/sociale-stabiliteit/documenten/publicaties/2019/01/09/effectiviteit-sociale-interventies-in-de-culturele-sector/Eindrapport+NADIA+JULI+2017.pdf>

Prins, J.A., Swinkels, J.C., Schaank, P. & Elberdai, K. (2017). *Evaluatie Jihad, de voorstelling*. Eindrapport. <https://www.socialestabiliteit.nl/binaries/sociale-stabiliteit/documenten/publicaties/2019/01/09/effectiviteit-sociale-interventies-in-de-culturele-sector/EINDRAPPORT+JdV+JUNI+2017.pdf>

Prins, J.A., Swinkels, J.C., & Elberdai, K. (2020). *Evaluatie Back to Back*. <https://www.socialestabiliteit.nl/binaries/sociale-stabiliteit/documenten/publicaties/2019/01/09/effectiviteit-sociale-interventies-in-de-culturele-sector/Evaluatie+Back+to+Back.pdf>

Quint, H. (2013). Ben ik van Mars? Evaluatie van het Halt-project 'De ander en ik'tegen radicalisering en polarisatie in Limburg. *Tijdschrift voor Veiligheid*, 4(12), 70-81. https://www.agadvies.com/wp-content/uploads/downloads/Gielen-Van-Wonderen-TvV_2013_12_4_.pdf#page=45

Reynolds, L. & Scott, R. (2016). *Digital Citizens: Countering Extremism Online*. London: Demos. <https://demosuk.wpengine.com/wp-content/uploads/2016/12/Digital-Citizenship-web-1.pdf>

Rieger D. et al. (2020). Förderung von Awareness zu Inhalten und Verbreitungswegen extremistischer Online-Inhalte bei Schüler*innen. In: Schmitt J., Ernst J., Rieger D., Roth HJ. (eds) *Propaganda und Prävention. Forschungsergebnisse, didaktische Ansätze, interdisziplinäre Perspektiven zur pädagogischen Arbeit zu extremistischer Internetpropaganda*. Springer VS, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28538-8_12

Romaniuk, P. (2015, September). *Does CVE work? Lessons learned from the global effort to counter violent extremism*. https://www.globalcenter.org/wp-content/uploads/2015/09/Does-CVE-Work_2015.pdf

Salama, Aarts, Lucassen (2020). *Beschrijving DIAMANT. Identiteit en weerbaarheid bij kwetsbaarheid voor radicalisering*. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut, Movisie en Trimbos instituut.

Saleh, N. F., Roozenbeek, J., Makki, F. A., McClanahan, W. P., & van der Linden, S. (2021). Active inoculation boosts attitudinal resistance against extremist persuasion techniques: a novel approach towards the prevention of violent extremism. *Behavioural Public Policy*, 1-24.

Savage, S., Tutton, L., Gordon, E., Oliver, E., & Ward, A. (2020). Developing Cognitive Complexity and Value Pluralism within Prevention Curricula: An Empirical Assessment of the "Living Well with Difference Course" for Secondary Schools in England. *Journal of Social Science Education*, 19, 43-65.

Savage, S., Oliver, E., Gordon, E., & Tutton, L. (2021). Addressing Social Polarization Through Critical Thinking: Theoretical Application in the "Living Well With Difference" Course in Secondary Schools in England. *Journal of Social and Political Psychology*, 9(2), 490-505.

Schlegel, L. (2020). Jumanji Extremism? How games and gamification could facilitate radicalization processes. *Journal for Deradicalization*, (23), 1-44.

Schmitt, J. B., Rieger, D., Ernst, J., & Roth, H. J. (2018). Critical media literacy and Islamist online propaganda: The feasibility, applicability and impact of three learning arrangements. *International Journal of Conflict and Violence*.

Schmitt J.B. et al. (2020) Förderung von Empowerment gegenüber extremistischen Online-Inhalten bei Schüler*innen. In: Schmitt J., Ernst J., Rieger D., Roth HJ. (eds) *Propaganda und Prävention. Interkulturelle Studien*. Springer VS, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28538-8_14

Scrivens, R., Venkatesh, V., Bérubé, M., & Gaudette, T. (2019). Combating Violent Extremism: Voices of Former Right-Wing Extremists. *Studies in Conflict and Terrorism*, 1–21. <https://doi.org/10.1080/1057610X.2019.1686856>

Seidler, Y., van San, M. & Verbeek, M. (2021). *Culturele interventies als instrument om weerbaarheid tegen extremistische en polariserende boodschappen te vergroten? Een literatuurstudie en meta-evaluatie van negen culturele interventies*. Rotterdam: RISBO / Erasmus Universiteit Rotterdam. <https://www.rijksoverheid.nl/binaries/rijksoverheid/documenten/publicaties/2021/06/10/risbo-meta-evaluatie-interventies-fonds-zoz/Risbo+meta-evaluatie+interventies+Fonds+ZOZ.pdf>

Sheikh, S., Sarwar, S., & Reed, C. (2011). Teaching methods that help to build resilience to extremism Rapid Evidence Assessment.

Sjøen, M. M. & Jore, S. H. (2019). Preventing extremism through education: Exploring impacts and implications of counter-radicalisation efforts. *Journal of Beliefs & Values*, 40(3), 269-283.

Sieckelinck, S. & Gielen A.J. (2019). *Veerkracht bevorderen bij opgroeiende jongeren Inzetten op beschermende factoren*. Den Haag: Platform JEP.

Sieckelinck, S., Kaulingfreks, F., & De Winter, M. (2015). Neither villains nor victims: Towards an educational perspective on radicalisation. *British Journal of Educational Studies*, 63(3), 329-343.

Sieckelinck, S. & De Winter, M. (2015). *Formers & families: Transitional journeys in and out of extremism in the UK, Denmark, and The Netherlands*. https://www.researchgate.net/publication/283666698_Formers_and_FamiliesTransitional_journeys_in_and_out_of_extremisms_in_the_United_Kingdom_Denmark_and_the_Netherlands

Sieckelinck, S. (2017). *Reradicaliseren. Ronselen voor een betere wereld*. Leuven: Lannoo Campus.

Sieckelinck, S. & Kaulingfreks, F. (2022). *Speelruimte voor identiteit. Samenwerken aan veerkrachtige identiteitsvorming van jongeren*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Sieckelinck, S., Manders, W., Koetsenruiter, R. & Van Dijk, T. (2022). *Tussenrapportage Jongerenwerk op School voor de gemeente Amsterdam*. Hogeschool van Amsterdam.

Sieckelinck, S. & Stephens, W. (in druk). Education. In J. Buscher, S. Marsden & L. Malkki (eds.): *Routledge Handbook on Radicalisation*. London: Routledge.

Sjøen, M.M. & Jore, S.H. (2019) Preventing extremism through education: exploring impacts and implications of counter-radicalisation efforts, *Journal of Beliefs & Values*, 40:3, 269-283. <https://doi.org/10.1080/13617672.2019.1600134>

Sklad, M. & Park, E. (2016). *Onderwijs voor een veilige en democratische samenleving. Handboek voor docenten bij het lesprogramma UCARE voor burgerlijke en maatschappelijke vaardigheden voor adolescenten*. https://www.ucr.nl/app/uploads/2020/11/The-Instructors-Handbook-for-the-Civic-and-Social-Competences-Curriculum-for-Adolescents-UCARE-NL_OPEN.pdf

Sklad, M. & Park, E. (2017). Examining the potential role of education in the prevention of radicalization from the psychological perspective. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 23(4), 432.

Sklad, M., Park, E., van Venrooij, I., Pickard, A., & Wignand, J. (2020). Radicalization Prevention by Means of Strengthening Social and Civic Competences. *Contemporary School Psychology*, 1-15. doi.org/10.1007/s40688-020-00330-9

Spee, I. & Reitsma (2015). *Puberaal, lastig of radicaliserend?* Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Stephens, W., Sieckelinck, S., & Boutellier, H. (2021). Preventing violent extremism: A review of the literature. *Studies in Conflict & Terrorism*, 44(4), 346-361.

Taylor, L., & Soni, A. (2017). Preventing radicalisation: a systematic review of literature considering the lived experiences of the UK's Prevent strategy in educational settings. *Pastoral Care in Education*, 35(4), 241-252.

TerInfo (n.d.). *Ter Info - Terrorisme bespreekbaar maken in de klas - Pedagogisch kader*. <https://ter-info.nl/assets/media/ter-info-pedagogisch-kader.pdf>

Thornton, A., & Bouhana, N. (2019). Preventing radicalization in the UK: Expanding the knowledge-base on the channel programme. *Policing: A Journal of Policy and Practice*, 13(3), 331-344.

Tunariu, A. D., Tribe, R., Frings, D., & Albery, I. P. (2017). The iNEAR programme: an existential positive psychology intervention for resilience and emotional wellbeing. *International Review of Psychiatry*, 29(4), 362-372.

Van Andel, J. (2017, July 24). *Radicalisering Signaleren is Geen Taak voor de Leraar*. Sociale Vraagstukken. Geraadpleegd via <https://www.socialevraagstukken.nl/radicalisering-signaleren-is-geen-taak-voor-de-leraar>

Van Eerten, J.J.C., Doosje, B., Konijn, E., De Graaf, B., De Goede, M. (2019). *Challenging extremist views on social media: Developing a counter-messaging response*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429287145>

Van Eerten, J.J.C., Sleijpen, S., De wolf, A. & Huibers, E. (2019). 'Omgaan met Extreme Idealen' *Evaluatie van een training*. Utrecht: Labyrinth Onderzoek en Advies.

Van de Weert, A., & Eijkman, Q. A. (2019). Subjectivity in detection of radicalisation and violent extremism: a youth worker's perspective. *Behavioral Sciences of Terrorism and Political Aggression*, 11(3), 191-214.

Van de Weert, A. & Eijkman, Q. (2018). *Vroegsignalering van Extremisme? De Lokale Veiligheidsprofessional over Risico's en Duiding bij Jongeren*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.33175.06560>

Van Ooijen, I. (2011). *Het Effect van de Interactieve Tentoonstelling Fort van de Democratie op Kennis en Opvattingen over Democratisch Burgerschap bij Jongeren*. Ongepubliceerde MA thesis. Amsterdam: University of Amsterdam. <https://adoc.pub/het-effect-van-de-interactieve-tentoonstelling-fort-van-de-d.html>

Van San, M., Sieckelinck, S., & de Winter, M. (2010). *Idealen op drift. Een pedagogische kijk op radicaliserende jongeren*.

Van Tricht, J. (2018). *Waarom feminisme goed is voor mannen*. Amsterdam: Atlas Contact.

Wallner, C. (2020). Preventing and Countering Violent Extremism Through Education Initiatives: Assessing the Evidence Base. https://static.rusi.org/pcve_education_final_web_version.pdf

Walsh, M., & Gansewig, A. (2019). A former right-wing extremist in school-based prevention work: Research findings from Germany. *Journal for Deradicalization*, (21), 1-42.

Walsh, M., & Gansewig, A. (2021). Long-Term Experience Means Professionalization—Or Does It? An in-depth look on the Involvement of Former Extremists in German Prevention and Education. *Journal for Deradicalization*, (27), 108-145.

Wegerif, R., Doney, J., Richards, A., Mansour, N., Larkin, S., & Jamison, I. (2019). Exploring the ontological dimension of dialogic education through an evaluation of the impact of Internet mediated dialogue across cultural difference. *Learning, Culture and Social Interaction*, 20, 80-89.

Zeiger, S. & Gyte, J. (2020). Prevention of Radicalization on Social Media and the Internet. In: A.P. Schmid, (ed.) *Handbook of Terrorism Prevention and Preparedness* (pp. 358-395). Den Haag: ICCT Press. <https://icct.nl/app/uploads/2021/01/Handbook-Ch-12-Zeiger-Gyte-FINAL-1.pdf>

Zizola, A., & Inghilleri, P. (2018). Women on the verge of Jihad: The hidden pathways towards radicalization. *Mimesis International, Politics* n 6.

6 Samenvatting en conclusies

Achtergrond van de studie

Docenten, directies en anderen die betrokken zijn bij de ontwikkeling van jonge mensen komen met regelmaat in aanraking met extreme uitlatingen van jongeren over politieke en religieuze zaken en andere groepen. Zij weten niet altijd hoe ze hierop moeten reageren, terwijl ze worden geacht bij te dragen aan de sociale en gezonde ontwikkeling van jongeren en hun ontwikkeling tot actieve en betrokken burgers die zich geweldloos inzetten voor de samenleving. Over het omgaan hiermee en het bespreekbaar maken van de thema's polarisatie en radicalisering zijn docenten, directies en andere betrokkenen vaak 'handelingsverlegen' (maar niet altijd, zie Parker et al., 2021). Ze zijn hierover dan onzeker, omdat ze niet goed weten hoe zij deze uitlatingen en gedragingen moeten plaatsen in de ontwikkeling van jonge mensen, hoe deze soms extreme uitingen zich ten opzichte van maatschappelijk geaccepteerde standpunten verhouden en wat de verantwoordelijkheid van henzelf en het onderwijs is en wat de verantwoordelijkheid is van andere delen van de samenleving.

In dit rapport *Onderwijs, identiteitsontwikkeling bij jongeren en hun omgang met idealen. Een studie naar het ontstaan van radicalisering in de vroege adolescentie en de rol van het onderwijs hierin* is nagegaan hoe het onderwijs kan bijdragen aan het voorkomen van radicalisering en polarisatie van jongeren. Het uitgangspunt was om aan te sluiten bij de identiteitsontwikkeling in de adolescentie en het ontwikkelen van sociale competenties binnen het onderwijs. Door beter aan te sluiten bij de identiteitsbehoeften van jongeren kunnen eventuele radicale

gedachten worden bijgestuurd naar positieve politieke of maatschappelijke betrokkenheid. Door beter aan te sluiten bij het ontwikkelen van burgerschap en sociale integratie binnen het onderwijs kunnen docenten en scholen in de beginfase van het VO meer handvatten krijgen voor het stimuleren van identiteitsvorming en het tegengaan van radicalisering en polarisatie in de klas.

Om dit te bereiken hebben we aan de ene kant onderzoek gedaan naar voorlopers van radicalisering en polarisering in de (vroege) adolescentie en de relatie daarvan met positieve betrokkenheid, identiteitsvorming en (sociale) nieuwsmedia. Het beter begrijpen van dit ontwikkelingsproces bij jongeren kan bijdragen aan een verstandige en gerichte aanpak in het onderwijs. Aan de andere kant hebben we onderzoek gedaan naar de manier waarop scholen en docenten in het voortgezet onderwijs op dit moment omgaan met signalen van radicalisering en polarisering bij hun leerlingen en welke instrumenten en onderwijsmateriaal zij hiervoor ter beschikking hebben. Hiermee wilden we beter begrijpen voor welke uitdagingen scholen staan op dit gebied, wat zij nodig hebben en wat zij kunnen gebruiken.

Met dit onderzoek beoogden we inzicht te krijgen in de relatie tussen identiteitsvorming in de (vroege) adolescentie en voorlopers van radicalisering en polarisering bij jongeren. Daarnaast wilden we beter begrijpen hoe scholen en docenten omgaan met radicalisering en extreme of botsende idealen en hoe zij burgerschap en sociale integratie vormgeven. Tot slot wilden we een overzicht verkrijgen van de verschillende programma's, instrumenten en tools die hiervoor voor het voortgezet onderwijs zijn ontwikkeld. Op deze manier hopen we docenten en scholen in de beginfase van het voortgezet onderwijs steun te bieden bij hun reactie op radicalisering en polarisering bij leerlingen in samenhang met het beleid rond burgerschap en sociale integratie. Om deze onderzoeksdoelen te bereiken zijn vooraf onderzoeksvragen geformuleerd op het niveau van de jongeren en op het niveau van scholen.

Het niveau van de jongeren

Het eerste deelproject richtte zich op het niveau van leerlingen. Dit bestond uit een tweejarig empirisch onderzoek onder leerlingen in het voortgezet onderwijs (12-15 jaar), waarbij meer dan zevenhonderd leerlingen tweemaal zijn ondervraagd met een vragenlijst over identiteitsontwikkeling en idealen. Daarmee werden uitgebreid indicatoren verzameld voor radicaliserende uitingen over uiteenlopende politieke en sociale verhoudingen. Die hadden niet alleen betrekking op al vaker onderzochte aanwijzingen voor moslimradicalisering en rechts-extremisme, maar ook op radicaal-linkse en radicaal-christelijke opvattingen, anti-islamitische opvattingen, liberale intolerantie, radicaal dierenwelzijn, homofobie en seksisme. Daarnaast werden de jongeren bevraagd over hun positieve maatschappelijke betrokkenheid in de vorm van intenties voor en daadwerkelijke inzet in sociale activiteiten en goede doelen, en over hun consumptie van nieuws en blootstelling aan radicale opvattingen via media en internet. Daarbij werd ook ingegaan op verschillen tussen jongens en meisjes. Voorts zijn in dit deelproject meerdere indicatoren opgenomen die betrekking hebben op de identiteitsvorming en de bijbehorende zoektocht en onzekerheid. Om in een zo kort mogelijke periode informatie te verzamelen over de ontwikkeling van jongeren in de vroege adolescentie werd een zogeheten versneld cohort design gehanteerd. In twee leeftijdsgroepen is de ontwikkeling gedurende twee jaar bestudeerd: jongeren uit de brugklas werden een jaar later weer bevraagd in de tweede klas van het voortgezet onderwijs, en jongeren uit de derde klas werden opnieuw opgezocht in de vierde. Op deze manier kon in korte tijd een indruk worden verkregen van de ontwikkeling over vier jaar.

Op het individuele niveau hadden we de volgende vragen:

- *In welke mate zijn er bij vroege adolescenten in Nederland indicatoren aanwezig voor voorlopers van radicalisering en positieve maatschappelijke betrokkenheid, en in welke mate is bij hen sprake van identiteitsonzekerheid en -ontwikkeling?*

- *In hoeverre veranderen maatschappelijke opvattingen en identiteitsindicatoren gedurende de vroege adolescentie?*
- *Welke relaties bestaan er tussen identiteitsonzekerheid en -ontwikkeling bij leerlingen in de (vroege) adolescentie en voorlopers van radicalisering en maatschappelijke betrokkenheid?*

In hoofdstuk 2, *Adolescenten en voorlopers van radicalisering*, zijn de resultaten van dit onderzoek op individueel niveau gepresenteerd. Allereerst werd duidelijk dat het merendeel van de onderzochte vroege adolescenten in Nederland geen polariserende en extreme opvattingen (voorlopers van radicalisering) heeft. De meeste leerlingen zijn het niet eens met radicale stellingen van uiteenlopende ideologieën en de meesten keuren het gebruik van geweld voor religieuze of politieke doeleinden af. Maar een zeer klein deel is het eens met de meest extreme radicaal-rechtse of anti-islamitische uitspraken en bijna niemand vindt het gebruik van aanslagen of ontvoeringen onder sommige omstandigheden gerechtvaardigd. Er is wat meer steun voor minder vergaande uitspraken over de toepassing van geweld en voor de minder extreme stellingen vanuit de verschillende stromingen die we hebben onderzocht. Wij vonden ook dat jongens iets eerder geneigd blijken het gebruik van politiek geweld te ondersteunen en in te stemmen met rechts-radicalen, anti-islamitische en homofobe stellingen dan meisjes. Bij de grote meerderheid van de ondervraagde jongeren is er echter geen indicatie van radicalisering of polarisering. Wel lijken met name dierenrechten sterk te leven onder de ondervraagde jongeren, bij meisjes nog iets meer dan bij jongens.

Over het algemeen tonen de ondervraagde jongeren ook een sterk sociaal verantwoordelijkheidsgevoel: ze denken na over hoe maatschappelijke problemen kunnen worden opgelost en vinden dat zij zelf andere mensen moeten helpen. Verder zien we dat meisjes zich nog iets vaker sociaal verantwoordelijk voelen dan jongens. Echter, de leerlingen zetten deze betrokken

houding maar zelden om in daadwerkelijke activiteiten zoals demonstraties, petities of evenementen, waarbij meisjes wederom net iets meer activisme tonen dan jongens.

Verder laat het hoofdstuk zien in hoeverre er bij vroege adolescenten sprake is van identiteitsonzekerheid en psychosociale behoeften die daarmee verbonden zijn. Het merendeel van de ondervraagde leerlingen heeft een duidelijk beeld van wie zij zijn en heeft daarover een positief gevoel. Maar tegelijkertijd voelt een relatief klein percentage leerlingen zich onzeker over zijn of haar identiteit en heeft daarbij psychosociale behoeften: deze leerlingen zijn op zoek naar hun identiteit, missen een doel in hun leven, voelen zich nutteloos of een buitenstaander. Uit het onderzoek blijkt dat het aspect dat jongeren het meest kenmerkend vinden voor zichzelf tussen jongens en meisjes kan verschillen: we zien dat jongens zich iets vaker identificeren met hun sport of hobby, terwijl voor meisjes muziek of kledingstijl iets belangrijker is voor hun identiteit. In het hoofdstuk wordt ook aandacht besteed aan het gebruik van (sociale) media bij deze leeftijdsgroep en de mate waarin dat een bron is van informatie over politiek en maatschappij en aan zaken die zijn gerelateerd aan hun identiteitsontwikkeling. De ondervraagde leerlingen besteden per dag gemiddeld vier uur van hun vrije tijd online, waarbij jongens over het algemeen nog iets langer online zijn dan meisjes. Het nieuws consumeren jongeren voornamelijk via sociale media zoals Instagram en YouTube en nauwelijks via traditionele media zoals (online) kranten, hoewel zij nieuwsberichten op sociale media het minst vertrouwen. Uit de vragenlijst kwam verder naar voren dat het merendeel van de jongeren online minimaal een keer per maand voorbeelden van grensoverschrijdend gedrag tegenkomt, zoals beelden van geweld of het uitschelden, pesten of discrimineren van mensen. Aan de andere kant komen ze online ongeveer evenveel in aanraking met uitingen van gematigd activisme, zoals gesprekken over hoe problemen in de samenleving kunnen worden aangepakt of oproepen tot demonstraties. Ongeveer een derde van de leerlingen komt regelmatig uitingen van extremistisch activisme tegen, zoals oproepen tot rellen of geweld, jongens nog iets vaker dan meisjes.

Gemiddeld blijken er bij de ondervraagde leerlingen geen grote verschuivingen tussen het eerste en tweede onderzoeksjaar te zijn geweest in de indicatoren voor radicalisering en positieve maatschappelijke betrokkenheid. Opvallend is wel dat er in deze levensfase, zeker in het jaar na de brugklas, bij de onderzochte jongeren gemiddeld een lichte toename blijkt te zijn in de ondersteuning voor geweld in het algemeen. Steun voor radicale anti-islamitische en rechts-radicalen opvattingen lijkt gemiddeld juist iets af te nemen, en dat geldt ook voor radicale opvattingen over dierenwelzijn. Wanneer we kijken naar de veranderingen per individu blijkt er veel meer dynamiek te zijn dan uit het gemiddelde beeld naar voren komt. Voor enkele radicale opvattingen blijkt bij een substantieel deel (meer dan een kwart) van de respondenten een relatief grote verandering te hebben plaatsgevonden, zowel in de positieve als in de negatieve richting. Daaruit blijkt dat vroege adolescenten gedurende een jaar regelmatig sterk in hun opvattingen veranderen. Dit geldt ook voor hun sociaal verantwoordelijkheidsgevoel en maatschappelijk activisme. Op individueel vlak blijkt de positieve betrokkenheid van een substantieel deel van de leerlingen gedurende een jaar duidelijk verschoven te zijn. De veranderingen middelen zich bij de oudste groep ongeveer uit, terwijl er bij de jongste groep gemiddeld een lichte daling heeft plaatsgevonden.

Wat betreft de indicatoren voor identiteitsontwikkeling zien we ook veel verandering bij ongeveer een kwart van de individuen. Over de gehele onderzoeksgroep bekeken is er een licht stijgende trend voor zowel de indicatoren voor identiteitsonzekerheid en de psychosociale behoeften die zijn verbonden aan identiteitsvorming, wat aangeeft dat dit in de vroege adolescentie over de tijd bij steeds meer leerlingen gaat spelen.

Tot slot zijn in dit hoofdstuk bevindingen gepresenteerd over verbanden tussen de indicatoren voor radicalisering en de andere onderzochte kenmerken. Hierbij kwamen interessante verschillen naar voren tussen de verschillende typen opvattingen. Zo bleek de mate van maatschappelijke betrokkenheid positief samen te hangen met de meer progressieve radicale opvattingen,

maar negatief met de indicatoren aan de conservatieve kant alsmede de ondersteuning van geweld in het algemeen. Dat wijst erop dat radicalisering soms kan wijzen op een grotere mate van maatschappelijke betrokkenheid, zoals we bij aanvang van het project veronderstelden. Maar dit geldt dan vooral voor vormen van radicalisering die te maken hebben met bekommernis om achtergestelde mensen, dieren en het milieu. Voor radicale opvattingen die meer gaan om de eigen groep, religie en cultuur geldt dit positieve betrokkenheid kennelijk niet. Een dergelijk verschil zagen we ook bij de verbanden tussen identiteitsvorming en verschillende typen opvattingen. Hier zagen we bescheiden verbanden tussen indicatoren voor een zoektocht naar identiteit en verschillende typen progressieve opvattingen, en christelijk-radicalen opvattingen, terwijl deze vormen ook relatief vaker bijdragen aan persoonlijke en sociale behoeften. Dit zou erop kunnen wijzen dat juist deze radicale opvattingen zijn te begrijpen vanuit een zoektocht naar identiteit, terwijl de meer conservatieve opvattingen eerder lijken te passen bij een van identiteit waar jongeren aan vast willen houden. Tot slot was een interessante uitkomst dat een toename in de vervulling van de identiteitsbehoeften samengaat met relatief meer sociale verantwoordelijkheid. Dat suggereert dat beide kenmerken elkaar kunnen versterken in de vroege adolescentie.

Het niveau van scholen

Het tweede deelproject is uitgevoerd op de scholen waar ook het leerlingenonderzoek is uitgevoerd. Dit is een kwalitatief onderzoek naar hoe op scholen wordt omgegaan met vraagstukken rond het beleid en de praktijk van radicalisering, polarisering, burgerschap en maatschappelijke betrokkenheid. Op de scholen die deelnamen aan het eerste deelproject zijn op verschillende manieren gegevens verzameld. Om te beginnen zijn semi-gestructureerde interviews gehouden met docenten en andere leden van de schoolstaf die werkzaam waren op deze scholen en direct te maken hadden met de al dan niet radicale opvattingen en idealen van leerlingen.

Op het niveau van de scholen, leraren en aanpakken/interventies wilden we antwoord op vier vragen:

- *Hoe ervaren leraren hun (pedagogische) rol met betrekking tot de identiteitsvorming van hun leerlingen, polarisatie en radicalisering, en burgerschap en sociale integratie in de (vroege) adolescentie?*
- *Op welke wijze zien docenten mogelijkheden om hun pedagogische rol te versterken op deze terreinen?*
- *Op welke manier verschillen scholen in hun beleid met betrekking tot radicalisering en burgerschap?*
- *Welke programma's en handvatten zijn beschikbaar voor scholen en docenten en in hoeverre kan dit een aanvulling bieden voor hun beleid met betrekking tot radicalisering en burgerschap?*

In hoofdstuk 3, getiteld *Docenten over radicalisering*, zijn we ingegaan op de manier waarop docenten van verschillende Nederlandse middelbare scholen met dit onderwerp omgaan. In dit hoofdstuk wordt getoond hoe docenten aankijken tegen de thematiek van identiteitsvorming en radicalisering. Er worden groepen docenten onderscheiden die met elkaar overeenkomen en verschillen van andere groepen docenten wat betreft percepties en perspectieven op pedagogische rol, jongeren en hun identiteit, het radicaliseringsproces van jongeren en hun rol daarin. Ook wordt in dit hoofdstuk ingegaan op de pedagogische mogelijkheden van docenten met betrekking tot radicalisering. Dit hoofdstuk is gebaseerd op gestructureerde gesprekken die gevoerd zijn met docenten op middelbare scholen over identiteit en radicalisering.

Om radicaliseringsprocessen zo vroeg mogelijk te voorkomen, hebben docenten de laatste jaren verschillende taken toebedeeld gekregen door de overheid. Zo wordt van hen gevraagd om leerlingen les te geven in burger-schapsonderwijs, radicaliseringsprocessen van leerlingen op te merken en te signaleren en uiteindelijk samen te werken met andere instanties (veelal buiten het onderwijs) ter preventie van radicalisering. Minder helder is hoe docenten zelf deze taken in de praktijk vormgeven, hoe dit zich verhoudt met hun eigen pedagogische opdracht en welke manieren zij zelf hiervoor geschikt achten. Deze vragen stonden centraal in het onderzoek dat wij hebben gedaan onder een groep docenten van verschillende Nederlandse middelbare scholen. Uit dat deel is gebleken dat op veel van de onderzochte scholen niet duidelijk gecommuniceerd wordt over de visie en doelen met betrekking tot radicalise-ring waardoor de invulling van de burgerschaps- en signaleringstaak onder andere afhangt van de kennis, betrokkenheid en visie van docenten zelf. Verder werkten de onderzochte scholen weinig samen met andere instanties omdat onduidelijk is bij wie de verantwoordelijkheid hiervoor ligt. De omgang van docenten met radicale uitingen van leerlingen is een belangrijk aspect bij het voorkomen van radicalisering. De ervaringen die docenten hebben opgedaan op dit gebied zijn waardevol voor de preventie van radicalisering en zouden gedeeld moeten worden met andere docenten en instanties.

Uit de interviews blijkt dat docenten regelmatig te maken hebben met radi-cale of extreme uitingen van leerlingen in de klas. In de interviews komt naar voren dat de omgang van docenten met radicale of extreme uitingen van leerlingen onder andere wordt bepaald door het pedagogisch klimaat in de klas, de band tussen de docent en de desbetreffende leerling, de ervaring die de docent heeft in het onderwijs en de ervaren oorzaak van de radicale uitspraak. Dit zorgt ervoor dat docenten uiteenlopend omgaan met radicale uitingen van leerlingen.

We zijn ingegaan op welke verklaringen docenten hebben voor radicaliserings-processen bij jongeren en hoe zij denken dat dit voorkomen kan worden. Het merendeel van de geïnterviewde docenten is van mening dat jongeren radi-caliseren vanuit een drang naar acceptatie, wat dan weer te maken heeft met een minderwaardigheidsgevoel. Zij noemen ook andere oorzaken: het hebben van een achterstandspositie, factoren die samenhangen met identiteitsont-wikkeling, ervaringen met afwijzing, het leiden van een geïsoleerd bestaan, het consumeren van nepnieuws en selffulfilling prophecy. Ook hebben docenten verschillende opvattingen over hoe radicalisering onder adolescenten het beste voorkomen kan worden. De meeste docenten zijn van mening dat radicalise-ring het beste voorkomen kan worden door er met leerlingen over in gesprek te gaan zonder te oordelen. Daarnaast denken ze dat het geven van positieve aandacht en uitwisseling tussen groepen met verschillende denkbeelden en confrontatie met en introductie van andere denkbeelden jongeren ervan zou weerhouden om te radicaliseren.

In hoofdstuk 4, getiteld *In gesprek op scholen over idealen en radicalisering*, zijn we ingegaan op de aanvullende gesprekken die zijn gevoerd met directie-leden, docenten en leerlingen over ideaalontwikkeling en radicalisering. Met directieleden is gesproken over de leerlingenpopulatie, het sociale klimaat op de school, de wijze waarop binnen de school aandacht wordt besteed aan identiteit en hoe zij aankijken tegen radicalisering en de rol van het onder-wijs hierbij. Uit deze gesprekken komt naar voren dat de leerlingenpopulaties verschillen per school maar dat leerlingen over het algemeen goed met elkaar omgaan. Leerlingen lijken elkaar te accepteren en er zijn geen grote conflicten. Directieleden vinden dat er een veilig en open klimaat heerst op hun scholen, omdat leerlingen over alles in gesprek kunnen gaan en er (ongeschreven) regels zijn over respectvol omgaan met elkaar. Volgens de directieleden hechten alle scholen belang aan identiteitsontwikkeling. De manier waarop hieraan wordt vormgegeven, verschilt per school. De ene school biedt leerlingen vooral ruimte om zelfstandigheid te creëren, terwijl op andere scholen meer nadruk gelegd wordt op een brede cultuurontwikkeling of het gesprek zoeken met leerlingen.

Directieleden hebben hun eigen definities van radicalisering maar hebben op eigen scholen hier niet of nauwelijks mee te maken. In ieder geval hebben ze het niet in beeld. Als ze geconfronteerd worden met radicale uitspraken gaan ze het gesprek aan. Hun scholen werken niet met speciale aanpakken of interventies. Ze zien wel hun eigen verantwoordelijkheid maar hier ligt ook een rol bij de ouders. De voorlopers van radicalisering liggen in een identiteitscrisis waar de jongeren mee te maken hebben en het gevoel nergens bij te horen.

Met docenten is gesproken over de maatschappelijke betrokkenheid en ideaalontwikkeling van leerlingen, de wijze waarop de school dit vormgeeft en hoe zij aankijken tegen hun preventieve taak op het gebied van radicalisering. Docenten vinden dat leerlingen over het algemeen weinig belangstelling tonen in maatschappelijke thema's en idealen. Dit heeft volgens hen onder andere te maken met de puberteit, sociale media en groepsdynamieken in de klas. Aan burgerschapsvorming wordt volgens docenten op verschillende manieren vormgegeven, van vakken als maatschappijleer en mediawijsheid tot losstaande projecten. Tijdens de les wordt voornamelijk aandacht besteed aan burgerschapsvorming door middel van klassikale discussies en opdrachten waarbij leerlingen hun mening moeten onderbouwen. Over het algemeen voelen docenten zich voldoende in staat om maatschappelijke betrokkenheid van leerlingen te stimuleren, ondanks factoren als de standvastigheid van sommige leerlingen, beperkte contactmomenten en het vaste curriculum die dit lastig maken. Docenten zijn het grotendeels eens met de taken die de overheid hen toebedeeld bij het voorkomen van radicalisering. Wel vinden ze dat burgerschapsonderwijs op zichzelf niet voldoende is om weerstand op te bouwen tegen radicalisering. Ook voelen ze zich niet gekwalificeerd genoeg om radicalisering te signaleren. Ze vinden het moeilijk in te schatten waar de grens ligt tussen een puberale uitspatting en extreme of radicale uitspraak. Volgens docenten werken scholen goed samen met andere lokale partijen maar zou deze samenwerking meer kunnen focussen op thema's als extreme idealen en radicalisering.

Ook met leerlingen is ingegaan op deze thema's. Leerlingen is in gesprekken gevraagd naar hun idealen, hoe maatschappelijk betrokken ze zijn en de mate waarin scholen volgens hen aandacht besteden aan maatschappelijke thema's en idealen. Tevens is leerlingen gevraagd wat zij onder gevoelige onderwerpen verstaan en hoe ver men mag gaan voor het bereiken van idealen. De meeste leerlingen geven aan niet veel bezig te zijn met maatschappelijke idealen. De leerlingen die dit wel zijn, komen bijvoorbeeld op voor belangen van minderheden, het tegengaan van milieuvervuiling en het helpen van minderbedeelde mensen door petitie te tekenen of deel te nemen aan een protest. Over het algemeen zijn leerlingen tevreden over de mate waarin en manier waarop scholen aandacht besteden aan maatschappelijke thema's en idealen. Wel zouden sommige leerlingen vaker maatschappelijke discussies willen voeren in de klas en meer les willen krijgen over politiek en geloof. Leerlingen zijn van mening dat idealen mogen worden nagestreefd, tenzij het wordt afgedwongen of anderen ermee worden gekwetst of beledigd. Ook geweld gebruiken om idealen na te teven vinden leerlingen te ver gaan, al begrijpt niet elke leerling de context hiervan. Tot slot geven leerlingen aan dat ze bij hun ideaalontwikkeling behoefte hebben aan een docent die het gesprek met hen aangaat, naar hen luistert en af en toe met hen meedenkt, duidelijk aangeeft waar de grenzen liggen, hen respecteert en een veilige sfeer creëert in de klas.

Op basis van het onderzoek onder docenten en de gesprekken die we op scholen hebben gevoerd (op basis van hoofdstuk 3 en 4) stellen we vast dat de meeste docenten radicalisering als een proces zien waarbij een persoon steeds extremer wordt in zijn of haar opvattingen en/of niet meer openstaat voor de opvattingen van anderen. Verder noemen docenten in relatie tot radicalisering geweldsgebruik, religie en de bereidheid om opvattingen op te willen leggen aan anderen. Wanneer de docenten wordt gevraagd naar voorbeelden van radicaal gedrag, geven zij voorbeelden van islamitisch- en rechtsextremistische uitspraken. Links extremisme en andere vormen van radicalisering komen nauwelijks aan bod.

Ook is er in de interviews en de gesprekken aandacht besteed aan de rol van docenten in het voorkomen van radicalisering. De respondenten zien het voorkomen van radicalisering als een gezamenlijke verantwoordelijkheid van verschillende partijen waar docenten deel van uitmaken. Sommigen vinden dat andere partijen, zoals jongerenwerk of ouders, een grotere rol moeten krijgen. De overheid vraagt van docenten om radicalisering te voorkomen door burgerschapsonderwijs te geven, radicaliseringsprocessen te signaleren en samen te werken met instanties. Uit de interviews blijkt het volgende over deze taken.

De eerste preventietaak (het lesgeven in burgerschap) blijkt erg verschillend te worden ingevuld op de onderzochte scholen. Burgerschapsonderwijs wordt onder diverse vakken geschaard, wat invloed heeft op de wijze waarop het wordt vormgegeven. De mate waarin docenten aandacht besteden aan diversiteit en maatschappelijke incidenten verschilt sterk. Sommige docenten betrekken de meningen en achtergronden van leerlingen in klassikale discussies over diversiteit en andere maatschappelijke thema's. Andere docenten kiezen er juist bewust voor om de meningen en achtergronden van leerlingen niet te betrekken wanneer dit soort thema's besproken worden omdat het volgens hen kan zorgen voor spanningen tussen leerlingen.

De tweede taak van docenten is volgens de Rijksoverheid het signaleren van radicaliseringsprocessen. Maar wat beschouwen docenten dan als signaal? Het onderzoek suggereert dat daar toch wel vaak eigen subjectieve boordelingscriteria bij spelen. Verreweg de meeste docenten vinden radicale uitspraken een aanzienlijk signaal van een mogelijk radicaliseringsproces. Daarnaast denken ze dat radicaliseringsprocessen te herkennen zijn aan andere gedragskenmerken, uiterlijke kenmerken, plotselinge obsessies en het terugtrekken uit het sociale leven. De leerkrachten merken daarbij op dat radicaal gedrag soms lastig te herkennen is omdat radicale uitspraken ook kunnen worden gedaan vanwege een slechte relatie met de betreffende docent of vanuit puberaal gedrag.

De derde preventietaak is het aangaan van samenwerkingsverbanden tussen scholen en andere instanties. In de praktijk lijkt hieraan weinig uitvoering te worden gegeven. Docenten geven wel aan dat ze kansen zien op dit gebied.

Op het niveau van scholen werd vastgesteld dat burgerschapsonderwijs door elke school anders vormgegeven wordt. De meeste scholen scharen burgerschap onder maatschappijleer. Daarnaast komt burgerschap terug in vakken als levensbeschouwing, godsdienst, maatschappijwetenschappen en mediawijsheid. In deze vakken wordt aandacht besteed aan thema's zoals identiteitsvorming, de pluriforme samenleving en diversiteit. Daarnaast wordt er is losstaande projecten aandacht besteed aan burgerschap, zoals excursies aan geloofsinstellingen en de maatschappelijke stage. De invulling van burgerschap is dus afhankelijk van de plaats die burgerschap inneemt in het curriculum. Meerdere docenten geven aan niet op de hoogte te zijn van hoe burgerschap in de beleidsstukken van hun school wordt vormgegeven. Scholen waarbij dit wel duidelijk is, hebben bijvoorbeeld in het schoolplan staan dat burgerschapsthema's in verschillende vakken behandeld moet worden of geven invulling aan identiteitsontwikkeling door leerlingen meer regie in handen te geven door hen de leiding te geven in voortgangsgesprekken.

Het merendeel van de scholen heeft geen speciaal beleid voor radicalisering. Er bestaan geen richtlijnen of protocollen op dit gebied. Scholen hebben vaak wel een algemeen protocol over hoe te handelen bij incidenten of pestgevallen, zoals een schoolveiligheidsplan. Ook hebben meerdere scholen intern een zorgcoördinator of schoolcoach die dergelijke problemen oppakt. Op een van de scholen is recentelijk wel een aanpak opgesteld specifiek gericht op het voorkomen van radicalisering door middel van burgerschap. In deze gezamenlijke aanpak genaamd 'The Big 5' wordt het idee van burgerschap gedefinieerd en handvaten opgesteld voor docenten over hoe zij aandacht kunnen besteden hieraan. Er wordt uitgegaan van vijf thema's: sociaal, kritisch, levensbeschouwelijk, moreel en democratisch. Bij elk vak wordt vervolgens inzichtelijk gemaakt aan welke thema's aandacht wordt besteed. Deze aanpak moet eraan bijdragen dat docenten op één lijn zitten op dit vlak.

In Hoofdstuk 5 (*Hoe op school om te gaan met idealen, identiteit en radicalisering: Een review van de literatuur*) zijn we ingegaan op de vraag hoe scholen met dit thema om kunnen gaan en welke materialen ze hierbij kunnen gebruiken. Dit hoofdstuk behandelt de literatuur over preventieprogramma's ter voorkoming van radicalisering die bedoeld zijn voor het onderwijs. Die internationale als nationale preventieprogramma's zijn besproken waarbij in ieder geval een vorm van evaluatie heeft plaatsgevonden. Daarbij stond de pedagogische insteek centraal. Dit hoofdstuk gaf ook een kort overzicht van bestaande handreikingen, instructies en trainingen voor het onderwijs en ging in op de rol van gender en mogelijke verschillen tussen jongens en meisjes in de manier waarop scholen reageren op dit onderwerp.

De literatuur review leverde in totaal 22 programma's op, geclassificeerd binnen zes thema's, die behulpzaam zouden kunnen zijn in het onderwijs. Daarbij wordt verondersteld dat de vijf thema's democratische vorming, vergroten van bewustzijn (van) extremisme, versterken van digitale weerbaarheid, stimuleren van inclusief denken en het bevorderen van een positieve en veerkrachtige identiteit bij kunnen dragen aan het voorkomen van radicalisering. Daarnaast worden er specifieke programma's aangeboden om onderwijsprofessionals te versterken. Binnen het thema *democratische vorming* zijn alle besproken programma's in Nederland ontwikkeld en blijkt vooral dat de kennis over democratie significant toegenomen is. Het niveau van de effectstudies is wisselend, variërend van quasi experimenteel tot alleen een nameting. Wat verder geconstateerd wordt in de evaluatiestudies is dat interventies gericht zijn geweest op groepen met weinig extreme opvattingen en gedachten over de democratie. Binnen het thema *vergroten van bewustzijn van extremisme* valt op dat er weinig effectstudies zijn gedaan, en de resultaten daarvan wisselend zijn en eerder in de richting gaan van weinig tot geen effect. Naar de Nederlandse programma's is geen effectstudie gedaan. Wel zijn de leerlingen en docenten enthousiast en tevreden over de programma's. De programma's naar *digitale weerbaarheid* zijn allemaal geëvalueerd met een controlegroep en een voor- en nameting. Uit deze studies blijkt dat vooral

geleerd is om meer kritisch naar media-informatie te kijken en misinformatie technieken te herkennen. In Nederland vonden we maar één interventie voor middelbare scholieren die al binnen de schoolsetting is getest. De studies die passen onder het thema *inclusief denken* zijn in Groot-Brittannië en Nederland ontwikkeld. De Engelse programma's zijn middels effectstudies onderzocht en laten verbeteringen zien in het leren dialoog voeren en meerdere perspectieven zien en integreren. De Nederlandse programma's zijn wel geëvalueerd maar de effectstudies waren meer kwalitatief van aard en zonder controlegroep en voormeting. Het betrof twee theatervoorstelling waarvoor niet aangetoond kon worden dat leerlingen beter konden reflecteren op wij-zij denken en een veranderde houding hadden naar andere leerlingen. De besproken programma's gericht op het bevorderen van een *positieve en veerkrachtige identiteit* zijn allemaal ontwikkeld in Nederland. Bij drie van de vier studies is een effectstudie uitgevoerd en daaruit blijkt dat zelfkennis, kennis over eigen identiteit en zelfvertrouwen is toegenomen. Programma's die gericht zijn op het *versterken van onderwijsprofessionals* laten zien dat onderwijsprofessionals meer kennis hebben over het thema, beter in staat zijn te signaleren en meer vaardigheden hebben om het bespreekbaar te maken in de klas. Het gaat hier grotendeels om procesevaluaties waardoor niet vast te stellen is of het programma heeft bijgedragen aan het vergroten van vaardigheden van docenten.

We hebben een overzicht gegeven van programma's geschikt voor het onderwijs en gericht op de preventie van radicalisering. We hebben zowel buitenlandse (Europese) programma's als Nederlandse programma's besproken. Bij Nederlandse programma's ontbraken meer dan eens studies naar objectieve effecten. Desalniettemin lijken programma's binnen de thema's *inclusief denken* en *positieve veerkrachtige identiteit* het meest veelbelovend. Deze programma's zijn intensiever dan programma's binnen thema's als *democratische vorming* en *bewustzijn (van gevolgen) van extremisme* en lijken ook meer bij te dragen aan onafhankelijk denken en leren reflecteren, onderwerpen die ook uit andere overzichtsstudies naar voren komen en waarvan verondersteld wordt dat ze het risico op radicalisering doen afnemen. Binnen het Nederlands

aanbod viel ook op dat er maar beperkt aandacht uitgaat naar versterken van de digitale weerbaarheid. Hier kunnen succesvol geëvalueerde buitenlandse programma's mogelijk aanknopingspunten bieden.

Aanbevelingen met betrekking tot onderzoek en praktijk

- De inzichten in voorlopers van radicalisering onder adolescenten en de relatie daarvan met maatschappelijke betrokkenheid, identiteitsontwikkeling en mediaconsumptie zou in toekomstig onderzoek verder moeten worden uitgebouwd. Ten eerste is het daarbij van belang om nog beter inzicht te krijgen in de verschillende typen radicale opvattingen die voor jongeren relevant zijn en op welke manier jongeren zich op een positieve manier maatschappelijk betrokken voelen en die betrokkenheid ook kunnen uiten. Voor het krijgen van een dieper en breder begrip hiervan kan het nuttig zijn om kwalitatief onderzoek te verrichten waarin wordt gesproken met jongeren met uiteenlopende achtergronden: met en zonder migratieachtergrond, uit steden en dorpen, uit de Randstad en de meer landelijke gebieden, en met gunstige en minder gunstige leefomstandigheden. Inzichten hieruit kunnen van dienst zijn bij het verder ontwikkelen van meetinstrumenten voor onderzoek. Ten tweede zouden deze verbeterde meetinstrumenten ingezet kunnen worden in nieuw kwantitatief onderzoek, waarbij niet alleen jonge adolescenten maar ook oudere adolescenten en jongvolwassenen worden gevolgd over de tijd zodat een completer beeld kan worden verkregen van de relatie tussen identiteitsontwikkeling en verschillende stappen in het proces van radicalisering (en deradicalisering). Ook moet de relatie tussen het ontwikkelen van radicale opvattingen en blootstelling aan desinformatie en extreme uitingen op online media nog verder worden onderzocht. Daarbij moet net als in het huidige onderzoek aandacht worden besteed aan mogelijk andere voorlopers van radicalisering bij meisjes dan bij jongens zodat toekomst preventiebeleid hier beter rekening mee kan houden.
- Er is in de toekomst meer uitgebreid en goed opgezet onderzoek nodig naar de preventie van radicalisering bij jongeren. Op het terrein van mentale gezondheid, alcohol- en drugsgebruik en delinquentie van jongeren is er al jarenlang veel meer geïnvesteerd in grootschalig onderzoek. Dit onderzoek lieten zien waar de voorlopers en oorzaken van deze problemen liggen, en op basis van deze kennis konden programma's en interventies ontwikkeld worden die de problematiek succesvol konden aanpakken. De robuustheid van deze programma's is vervolgens vastgesteld met voor en nametingen en met experimentele en controlegroepen. Er moet voorrang worden gegeven aan programma's die zijn getest en zijn uitgeprobeerd in het dagelijkse leven van jongeren. Op het terrein van radicalisering zijn fundamentele onderzoeksprojecten over de voorlopers en het ontstaan ervan, maar ook de experimentele programmaevaluaties betrekkelijk zeldzaam. Maatschappelijk en praktisch heeft dit onderwerp de laatste twintig jaar veel aandacht gehad, maar de wetenschappelijke onderbouwing ervan bleef in die periode ver achter. Grootschalig longitudinaal onderzoek naar dit fenomeen is nog een uitzondering.
- Uit ons onderzoek blijkt dat docenten behoefte hebben aan duidelijkere richtlijnen voor burgerschapsonderwijs. Scholen hebben momenteel veel vrijheid bij het vormgeven van burgerschap in hun curriculum, waardoor er grote verschillen bestaan tussen scholen in de mate waarin en wijze waarop er aandacht wordt besteed aan het thema. Door de richtlijnen specifiek te formuleren, wordt het voor docenten inzichtelijker wat er van hen verwacht wordt en zullen er landelijk minder verschillen bestaan tussen burgerschapsonderwijs op scholen. Schooldirecties zouden een concrete visie moeten uitdragen over het voorkomen van radicalisering naar docenten en een duidelijk plan opstellen over wie welke verantwoordelijkheden krijgt. Dit zou vormgegeven kunnen worden in speciale studiedagen.

- Uit ons onderzoek komt ook naar voren dat docenten en scholen nog steeds behoefte hebben aan handvatten voor het herkennen van radicalisering. De beoordeling daarvan is vaak subjectief, waarbij ook allerlei andere gedragskenmerken een rol spelen waarvan docenten soms niet duidelijk hebben of het signalen zijn van radicalisering of van andere problemen die zijn gerelateerd aan de puberteit. Ook moet er bij de signaleringstaak van docenten blijvend aandacht zijn voor verschillende vormen van radicalisering. Docenten geven vooral voorbeelden van islamitisch extremisme en dit kan erop wijzen dat zij docenten minder oog hebben voor andere vormen van radicalisering. Door hen te attenderen op de verschillende soorten radicalisering kunnen zij hier rekening mee houden bij hun preventie- en signaleringstaak. Dit is ten eerste vooral relevant omdat rechtsextremisme wereldwijd een opmars aan het maken is en dit ook regelmatig voorkomt onder leerlingen. Daarnaast bleek uit het onderzoek onder leerlingen dat het palet aan voorlopers van radicalisering nog breder is. Leerlingen kunnen ook minder of meer extreme opvattingen hebben over andere religies dan de Islam, kunnen anti-Islam of homofob zijn, meer of minder seksistisch en radicale ideeën aanhangen over linkse onderwerpen, dierenrechten en liberale vrijheden voor andersdenkenden.
- Ook de samenwerking met betrekking tot radicalisering in het onderwijs anders georganiseerd kunnen worden. Uit ons onderzoek blijkt dat de onderzochte scholen nauwelijks samenwerken met andere instanties, mede omdat niet duidelijk is bij wie het initiatief ligt voor deze samenwerking. Scholen lijken niet de geschikte partij om hier het initiatief in te nemen vanwege hun grote takenpakket. Daarom wordt aanbevolen om de gemeente meer verantwoordelijk te stellen voor het opzetten van samenwerkingsverbanden tussen scholen en andere instanties. De gemeente zou deze partijen bij elkaar moeten brengen en een concreet samenwerkingsplan moeten opstellen.
- Het is aan te bevelen om differentiatie aan te brengen naar type radicalisering bij de reactie op en aanpak van radicalisering op scholen. De resultaten uit het onderzoek onder individuele leerlingen suggereert dat er bij een deel van de meer radicale opvattingen er een verband is met positieve vormen van maatschappelijke betrokkenheid, en met de zoektocht naar identiteit. Bij andere indicatoren voor radicalisering lijkt er juist sprake te zijn van minder maatschappelijke betrokkenheid en identiteitsontwikkeling. Dat betekent dat bij de reactie op sommige vormen van radicalisering de nadruk zou kunnen liggen op het positief invullen van de al aanwezige maatschappelijke betrokkenheid, terwijl bij andere vormen een alternatieve strategie nuttiger zou kunnen zijn, wellicht een die meer is gericht op het stimuleren van reflectie en dialoog.
- In de aanpak van radicalisering bij jongeren meer aandacht moeten zijn voor de verschillen tussen jongens en meisjes. Uit ons onderzoek komen meerdere verschillen naar voren die erop wijzen dat dit belangrijk is. Jongens en meisjes verschillen in de mate waarin zij verschillende ideologieën aanhangen en in de ondersteuning van geweld. Daarnaast voelen meisjes gemiddeld een sterkere sociale verantwoordelijkheid voor de maatschappij dan jongens en verschillen jongens en meisjes in aspecten waarmee ze zich het meest identificeren. Het beleid ter preventie van radicalisering zou zo moeten worden vormgegeven dat het aansluit bij de interesses van zowel jongens als meisjes. Uit ons onderzoek naar programma's gericht op de preventie van radicalisering blijkt echter dat op dit moment weinig of geen aandacht wordt besteed aan de verschillen tussen jongens en meisjes.

Enkele laatste woorden

Uit dit rapport wordt nog eens duidelijk dat de ontwikkeling van kinderen en jongeren van belang is bij het begrijpen van radicalisering. Tegelijkertijd is in deze vroeg adolescentie fase ook veel winst te behalen en het onderwijs kan een belangrijke rol spelen bij het signaleren van en reageren op voorlopers van radicalisering. Dit is in de praktijk geen eenvoudige taak en het is lastig om overzicht te krijgen van het reeds bestaande brede palet aan tools, handreikingen en interventies. Wij hopen dat wij met dit onderzoek Onderwijs, identiteitsontwikkeling bij jongeren en hun omgang met idealen. Een studie naar het ontstaan van radicalisering in de vroege adolescentie en de rol van het onderwijs hierin een bijdrage hebben geleverd aan een beter begrip van deze belangrijke onderwerpen Leerlingen, docenten en directies waren bereid met ons hierover in gesprek te gaan. Zij hebben ons geholpen om de inzichten hierover aan te scherpen. Daarvoor willen wij allen die hieraan mee hebben geholpen hartelijk danken. Wij hopen dat deze studie hun werk kan versterken.

Literatuur

Parker, P., Lindekilde, L., & Gotsche-Astrup, O. (2021). Recognising and responding to radicalisation at the 'frontline': Assessing the capability of school teachers to recognize and respond to radicalization. *British Educational Research Journal*, 47(3), 634-653.

COLOFON

Dit project is (mede) gefinancierd door het NRO

| | |
|---------------------|--|
| Opdrachtgever | NRO |
| Auteurs | Dr. H.B. Jonkman Dr. A.M. Slotboom Dr. F. Weerman J.J. van Eerten, MSc |
| Met medewerking van | L. Echelmeyer, MSc C. Stoeldraaijers, MSc Dr. S. Sieckelinck Dr. M. Elzinga S. Westmaas, MSc C. Huntelaar, MSc |
| Foto omslag | ANP, David Rozing |
| Uitgave | Verwey-Jonker Instituut Kromme Nieuwegracht 6 3512 HG Utrecht T (030) 230 07 99 E secr@verwey-jonker.nl I www.verwey-jonker.nl |

De publicatie kan gedownload worden via onze website:
<http://www.verwey-jonker.nl>

ISBN 978-94-6409-157-1

© Verwey-Jonker Instituut, Utrecht, mei 2022.

Het auteursrecht van deze publicatie berust bij het Verwey-Jonker Instituut. Gedeeltelijke overname van teksten is toegestaan, mits daarbij de bron wordt vermeld. The copyright of this publication rests with the Verwey-Jonker Institute. Partial reproduction of the text is allowed, on condition that the source is mentioned.