
30-06-2016

DISCUSSIES IN
DE KLAS OVER
RADICALISERING

Universiteit Utrecht

Docent: S. M. A. Sieckelinck
Cursus: Bachelor Thesis
Cursuscode: 200600042

Vera van Dinther: 5767199
Carmen Koekenberg: 5693233
Irene Lennaerts: 4166760
Sanne Visser: 5756480

Abstract

Background: Recent scientific research on radicalism show a gap of knowledge when it comes to intervening and amending the radicalization process. Schools and teachers could seemingly contribute to interventions, by creating a safe environment for students and reporting signs of radicalization. This study investigated how teachers and students experience a classroom discussion about radicalism and what the requirements and caveats are, to ultimately optimize a class discussion on this topic.

Method: The present study focused on three high schools, at VMBO level, in the Netherlands. Data was collected through observations during the class discussions and through (group) interviews. Three teachers were interviewed separately, while 14 students were interviewed in focus groups of 4 to 6 students. The teachers and students were interviewed about their perspective on class discussions about radicalism, the role of the teacher and the role of the school considering radicalization.

Results: The results of this study show that both teachers and students experienced the class discussion positively. In addition, several substantial recommendations were made by teachers and students considering class discussions and school policy on radicalism.

Conclusion: Schools should focus on more class discussions about radicalism, given the lack of knowledge among students and the social need for intervention. Class discussions appeared to improve social bonding, topic-specific knowledge and understanding. Therefore, this study confirms the findings of recent studies on the important role schools and teachers could play in the intervention of radicalization.

Keywords: Class discussions, radicalism, student perspective, teacher perspective.

Inleiding

Radicalisering van jongeren is een actueel onderwerp in de hedendaagse maatschappij. De maatschappelijke behoefte aan kennis omtrent dit onderwerp is sterk gestegen door terroristische aanslagen zoals in New York (2001), Parijs (2015) en Brussel (2016) die werden gepleegd door geradicaliseerde moslims. Om de maatschappij te beschermen tegen dergelijke aanvallen is het noodzakelijk te investeren in veiligheidsbeleid, waarvan preventie een belangrijk onderdeel vormt (Ministerie V en J, NCTV & Ministerie SZW, 2014). Volgens de Algemene Inlichtingen en Veiligheidsdienst (AIVD) is radicalisering een groeiende bereidheid om diepingrijpende veranderingen in de samenleving na te streven, die een bedreiging kunnen vormen voor de democratische rechtsorde (AIVD, jaarverslag 2006). In principe kan dus iedere ideologie ten grondslag liggen aan radicalisering (Buijs, 2002). Dit onderzoek richt zich echter met name op Islamitische radicalisering onder jongeren.

Het ontstaan en de risicofactoren

In de afgelopen decennia is er met name vanuit juridisch, criminologisch en sociaal- psychologisch perspectief onderzoek gedaan naar het fenomeen radicalisering. De laatste jaren is er echter ook meer aandacht voor dit probleem vanuit pedagogisch perspectief (San, Sieckelink & De Winter, 2010). Wat uit vele onderzoeken naar voren komt, is dat radicalisering een langdurig proces van beïnvloeding is (Kruglanski et al., 2014; McGilloway, Ghosh & Bhui, 2015; Silke, 2008; Taylor & Horgan, 2006). De complexiteit van dit proces van radicalisering heeft geleid tot verschillende modellen over het ontstaan en verloop hiervan (Kruglanski et al., Moghaddam, 2005).

Waar de meeste onderzoekers het over eens zijn, is dat er bij het ontstaan van radicalisering geen sprake is van één op zichzelf staande risicofactor, maar van een samenspel van risicofactoren (Dalgaard-Nielsen, 2010; Kruglanski et al., 2014; McGilloway et al., 2015; Taylor & Horgan, 2006). Op sociaal en maatschappelijk niveau worden de volgende factoren genoemd: het ontbreken van een sociaal netwerk (Fitzgerald, 2004), bedreiging van de groep waartoe de jongere behoort (Bos, Loseman & Doosje, 2009; Rootes, 1980), isolatie en vervreemding (Silver, 2007), discriminatie, ongelijke behandeling (Bhui, Hicks, Lashley & Jones, 2012), echtscheiding van de ouders (Bjørger, 2002), werkloosheid van de ouders (Siedler, 2006) en stigmatisering (De Koning, 2008). Ook zijn er sterke aanwijzingen voor een verband tussen polarisatie en radicalisering, maar over de richting van de relatie is nog veel discussie (Schinkel, Ellian, Tonkens, Duyvendak & Kinnegin, 2009; De Graaff, De Poot & Kleemans, 2009). Factoren op individueel niveau zijn onder andere: religie, in wisselwerking met de moderne samenleving (Christmann, 2012; De Koning, 2008), politieke overtuiging in combinatie met het geloof (Slootman & Tillie, 2006), onzekerheid (Klein & Kruglanski, 2013), gevoelens van angst en vernedering (Ramakrishna, 2006), een dubbel

gevormde identiteit (Simon, Reichert & Grabow, 2013; Baysu, Phalet & Brown, 2011), normloosheid (Boehnke, Hadjar & Baier, 2007) en het ontbreken van succeservaringen op school (Boehnke, Hagan & Hefler, 1998).

Wat uit vele onderzoeken naar voren komt, is dat vooral jongeren kwetsbaar lijken voor radicalisering, vanwege de ontwikkelingsfase van identiteitsvorming waar zij zich in bevinden (Buijs, Demant, & Hamdy, 2006; Sageman, 2008; Pels & De Ruyter, 2011; Pels & De Ruyter, 2012; Steinberg, 2005; Stortelder & Ploegmakers- Brug, 2008; Allen & Loeb, 2015; Waterman, 1982; De Ruijter & Conry, 2002; Hogg, Meehan & Farquharson, 2010). Voor alle jongeren is het belangrijk om ergens bij te horen (McGilloway et al., 2015). Wanneer zij geen aansluiting vinden bij familie, vrienden of de maatschappij, zullen zij geneigd zijn om te sympathiseren met organisaties die hen deze aansluiting wel kunnen bieden (Kruglanski et al., 2014). Het lijkt dus te gaan over jongeren die, door een samenspel van factoren, doorschieten in hun idealen, wat hen kwetsbaar maakt voor radicalisering.

Bestrijding van radicalisering

Volgens verschillende onderzoekers zijn er nog hiaten in de kennis op het gebied van radicalisering, wat een belemmering lijkt te vormen voor de bestrijding ervan (Dalgaard-Nielsen, 2010; Pels & de Ruyter 2011; Davydov, 2015; McGilloway et al., 2015; Sieckelinck & De Winter, 2015). Het is wel bekend dat radicalisering vaak plaatsvindt in kleine kring of zelfstandig, hierdoor zijn er op lokaal niveau de meeste mogelijkheden voor signalering en bestrijding (De Graaff, De Poot & Kleemans, 2009). Om deze reden hebben de gemeenten een leidende functie, die werd vastgelegd in het 'Actieprogramma Integrale Aanpak Jihadisme' (Ministerie V en J, NCTV & Ministerie SZW, 2014). Hierin wordt onder andere nadrukkelijk een rol toebedeeld aan de docent; aangezien de identiteitsontwikkeling grotendeels ook op school plaatsvindt en dit invloed kan hebben op de meningsvorming van jongeren (Houlette et al., 2004; Waterman, 1982). Vanuit het eindrapport Formers & Families (Sieckelinck & De Winter, 2015) blijkt ook dat leerkrachten niet weten wat zij moeten doen wanneer een jongere radicale ideeën tentoonspreidt. Davydov (2015) stelt daarbij dat leerkrachten nog weinig begrip hebben van het ontstaan van radicalisering onder leerlingen en dat meer methodieken nodig zijn.

Doelstelling en onderzoeksvragen

De probleemstelling van het huidige onderzoek is dat er onvoldoende wetenschappelijk onderzoek is gedaan naar de dynamiek van een discussie over radicalisering in de klas en de wijze waarop de participanten (docent en leerlingen) zo'n discussie ervaren. De doelstelling is dan ook om meer inzicht te verwerven in de wijze waarop leerlingen en docenten een discussie over radicalisering ervaren en te inventariseren wat nodig is om het discussieproces te optimaliseren. De hoofdvraag

van het onderzoek vloeit hier logischerwijs uit voort: *Hoe wordt een klassikale discussie over radicalisering ervaren en hoe kunnen deze discussies worden geoptimaliseerd?*

Om deze hoofdvraag te beantwoorden zijn de volgende vier deelvragen geformuleerd, die hieronder in een theoretisch kader worden geplaatst.

Deelvraag 1. Hoe ervaren leerlingen een discussie over radicalisering?

Er is nog weinig bekend over hoe leerlingen een discussie over radicalisering ervaren. Wel is aangetoond dat klassenparticipatie positieve pedagogische effecten heeft (Petress, 2006; Weaver & Qi, 2005). Het voeren van klassendebat kan zorgen voor een meer democratische klassencultuur en empowerment onder de leerlingen (Girgin & Stevens, 2005; Schmitt-Boshnick & Scott, 1995; Brodie, 2010), het vergroten van het burgerlijk en moreel begrip (Kahne, Crow, & Lee, 2013) en een grotere politieke betrokkenheid (Campbell, 2008; Hess, 2009). Tot slot een betere betrokkenheid bij het eigen leren en het biedt ook een uitlaatklep (Girgin & Stevens, 2005, Luse, 2002). Dit laatste lijkt met name belangrijk bij jongeren uit minderheidsgroepen, aangezien zij terughoudend kunnen zijn met het geven van hun mening (White, 2007). Daarnaast hebben jongeren die kwetsbaar zijn voor radicalisering een sterke behoefte aan bevestiging en gehechtheid (Buijs et al., 2006), waar ruimte voor lijkt te zijn tijdens klassendebat. Het middelbare onderwijs is een belangrijk houvast in het leven voor adolescenten (Gearon, 2013; Pels & de Ruyter, 2011), waarin klassenparticipatie en klassendebat een rol lijken te spelen bij de meningsvorming van leerlingen.

Deelvraag 2. Hoe ervaren docenten een discussie over radicalisering?

In opdracht van het Ministerie van Onderwijs, Wetenschap en Cultuur is in 2015 onderzocht hoe 'gevoelige maatschappelijke kwesties de klas binnenkomen'. Uit de rapportage '2 Werelden, 2 Werkelijkheden' (Kleijwegt, 2016) blijkt dat er bij docenten sprake is van handelingsverlegenheid; zij zien zich geconfronteerd met situaties waar zij zich geen raad mee weten. Zij ervaren een kennistekort, een kloof met de leerlingen en zijn onzeker over de rol die zij hebben in het radicaliseringsdebat. Daarnaast leiden extreme overtuigingen van leerlingen, die zij met name baseren op emoties en niet op feiten, en een minimale empathie voor de ander tot problemen in concrete onderwijssituaties. Docenten voelen zich niet (altijd) in staat dergelijke discussies te leiden, hetgeen kan leiden tot vermijding van het onderwerp (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2016).

Deelvraag 3. Aan welke voorwaarden moet een goede discussie over radicalisering voldoen en wat zijn hierbij de valkuilen?

Er is nog weinig bekend over de voorwaarden en valkuilen van een klassendebat over radicalisering. Wel is er onderzoek gedaan naar het voeren van klassendebat over gevoelige onderwerpen. Schuitema, Radstake en

Veugelers (2011) noemen een aantal pedagogisch-didactische aandachtspunten, zoals het belang van het bespreken van een concrete kwestie, een veilig klasklimaat, duidelijke introductie van het onderwerp en duidelijke regels en opstelling in de klas. Schuitema et al. (2011) geven als valkuil aan dat de discussie een debat kan worden, voornamelijk bij gevoelige onderwerpen. De docent speelt steeds een grote rol in het voorbereiden, leiden en sturen van klassendiscussies (Schuitema et al., 2011; Strandberg & Lindberg, 2012; Russell, Soysa, Wagoner & Dawson, 2008). Volgens Strandberg en Lindberg (2012) speelt de docent een grote rol bij het creëren en behouden van de sfeer tijdens een klassendiscussie, door inhoudelijke vragen te stellen, gebruik te maken van ondersteunende communicatieve hulpmiddelen en humor (Strandberg en Lindberg, 2012; Brookfield & Preskill, 1999). Tot slot dient de docent ook rekening te houden met de culturele verschillen van leerlingen (Strandberg en Lindberg, 2012; Fischer, Kelly, Kitchener & Jorm, 2013). Samenvattend lijken voorzichtigheid, sturing, bekrachtiging en een goede sfeer dus essentieel bij klassendiscussies over gevoelige onderwerpen.

Deelvraag 4. Welke rol speelt de school bij het houden van discussies over radicalisering?

Uit meerdere onderzoeken is gebleken dat de school een belangrijke institutie is voor de sociale, cognitieve en emotionele ontwikkeling van jongeren (Greenberg et al., 2003; Glewwe, 2002; Waterman, 1982). Jongeren brengen veel tijd door op school en dit zou dus ook een belangrijke plek kunnen zijn waar radicalisering kan ontstaan (Martens, 2015; Moors, Van den Reek, Vermeulen & Siesling, 2009). Volgens Martens (2015) kan de school op drie manieren bijdragen aan het voorkomen van radicalisering onder jongeren, namelijk door het behouden van een goede sfeer op school, het overbrengen van democratische waarden aan de leerlingen en vroegtijdige signalering. Het pedagogisch planproject GO! (2015), welke zich bezighoudt met het tegengaan van radicalisering, benoemt verder ook het creëren van een participatiecultuur, om zo meer verbondenheid en openheid te ontwikkelen tussen de leerlingen. De rol van de school bij signalen van radicalisering is om dit te rapporteren aan verschillende instanties, en een stappenplan klaar te hebben voor individuele begeleiding die gericht moet zijn op de deradicalisering van de leerling (Martens, 2015; Vlaamse Gemeenschap, 2015).

Methoden

Type onderzoek

Het onderzoek is kwalitatief van aard, omdat het zo waarheidsgetrouw mogelijk de belevenissen en ervaringen van de respondenten in beeld heeft gebracht. Daarbij is het verloop van een klassendiscussie over radicalisering geobserveerd. Er is getracht een antwoord te vinden op de vraag hoe een klassikale discussie over radicalisering wordt ervaren en hoe het discussieproces kan worden geoptimaliseerd. Het antwoord op deze vraag kan bijdragen aan het maatschappelijke debat over hoe radicalisering kan worden

voorkomen of bijgestuurd.

Vanwege de kwalitatieve aard van dit onderzoek, is de inductieve route gevolgd (Neuman, 2014). Zo is er eerst vanuit een specifieke situatie onderzoek gedaan (de klas), om tot een algemeen idee te komen hoe klassikale discussies over radicalisering ervaren worden en hoe deze discussies geoptimaliseerd kunnen worden.

Begrip definiëring en operationalisering.

De onderzoeksvraag bevat een aantal begrippen, die hieronder gedefinieerd en geoperationaliseerd worden. Klassikale discussie kan worden omschreven als een klassikale uitwisseling van gedachten en meningen. Toegepast op het onderzoek gaat het over een klassikale discussie tussen leerlingen op het Voortgezet Middelbaar Beroepsonderwijs (VMBO). Radicalisering kan worden omschreven als een groeiende bereidheid om diepingrijpende veranderingen in de samenleving na te streven, die een bedreiging kunnen vormen voor de democratische rechtsorde (AIVD, jaarverslag 2006). Geoperationaliseerd naar het onderzoek houdt dit in dat het volledige radicaliseringspectrum kon fungeren als aanleiding voor de discussie, of een rol kon spelen in het verloop ervan. De docenten waren vrij in de verdere invulling van de discussie. Bij de term 'optimaliseren' wordt in dit onderzoek bedoeld op de voorwaarden en valkuilen van een klassikale discussie en wat de rol van de school hierin is.

Populatiebeschrijving

De populatie van het onderzoek betreft VMBO-leerlingen tussen de 14 en 17 jaar en docenten aan het VMBO. De docenten die deelnamen aan het onderzoek waren 22, 25 en 28 jaar oud. Het betrof twee mannen en één vrouw, die verschilden wat betreft werkervaring en het vak dat zij doceren (maatschappijleer en nieuwsbegrip).

Steekproef

Voorafgaand aan het onderzoek is een steekproefontwerp gecreëerd, waarbij keuzes zijn gemaakt met betrekking tot het niveau van de school, het aantal scholen, de wijze van selecteren, het minimale aantal respondenten voor de interviews en de leeftijd van de leerlingen.

Wat het niveau van de school betreft, is gekozen voor één type onderwijs (VMBO). Op deze manier is gestreefd naar optimale uniformiteit wat betreft het onderwijsniveau, waardoor voorkomen werd dat de resultaten vertekend werden door een verschil in opleidingsniveau van de respondenten. Besloten was om op drie scholen onderzoek te doen (een relatief klein aantal in verband met de beperkte looptijd van het onderzoek). Daarbij hebben twee onderzoekers gebruik gemaakt van het eigen netwerk, wat betekent dat er sprake is van een *convenience* steekproef (Neuman, 2014). Eén onderzoeker heeft gebruik gemaakt van een selectieve steekproef, door de zoektermen "VMBO-scholen Utrecht" in te typen bij een zoekmachine op internet en vervolgens alle scholen

te bellen die aan deze zoekcriteria voldeden. De enige school die positief reageerde is vervolgens uitgekozen voor het onderzoek.

Er zijn veertien leerlingen geselecteerd om deel te nemen aan de focusgroepen, zij zijn door de docent uitgekozen op basis van motivatie. Wat de leeftijd van de leerlingen betreft, is door de onderzoekers gekozen voor de levensfase waarin de identiteitsontwikkeling plaatsvindt, in dit geval zijn de grenzen gesteld op 14-17 jaar. De school of de docent heeft vervolgens besloten bij welk vak en in welke klas de discussie gevoerd kon worden.

Dataverzameling en data-analyse

Dataverzameling. De dataverzameling heeft plaatsgevonden op drie verschillende VMBO-scholen, in verschillende steden. De drie docenten kregen het verzoek een klassendiscussie over radicalisering te verzorgen aan de hand van een actualiteit. Zij werden vrijgelaten in de precieze invulling van de discussie. De data zijn verzameld met behulp van de volgende onderzoeksinstrumenten:

- **Observaties:** elke klassikale discussie werd geobserveerd door twee onderzoekers. Hierbij deed één van hen een vrije observatie, de ander gebruikte een van tevoren samengestelde observatielijst (zie bijlage 1).
- **Interviews:** na afloop van elke klassikale discussie werden de docent en een deel van de leerlingen geïnterviewd door dezelfde onderzoekers die ook de observatie hadden uitgevoerd. Het interview van de leerlingen was in de vorm van een focusgroep. De interviews waren semigestructureerd, er zijn twee vragenlijsten samengesteld (voor de leerlingen en de docenten, zie bijlage 2).

Data-analyse. Tijdens het analyseren van de data zijn er belangrijke thema's, patronen en verbanden gevonden die uiteindelijk zijn geconstrueerd tot een samenhangend verhaal (Saunders, Lewis, Thornhill, Booij, & Verckens, 2011). Gebruikte methoden bij het analyseren van de interviews waren het coderen en categoriseren van data. De interviews zijn op audio opgenomen, daarna getranscribeerd en gereduceerd door middel van vereenvoudigen en samenvatten. De observaties zijn niet getranscribeerd, maar vanwege de aanvullende, waardevolle informatie over het verloop van de discussie is er wel verslaglegging gedaan. Deze verslaglegging is vervolgens gecodeerd, vereenvoudigd en samengevat. Bij de beschrijving van de observatie heeft intercollegiale toetsing door de onderzoekers plaatsgevonden.

Betrouwbaarheid en validiteit

Aangezien er sprake is van een kwalitatief onderzoek, zijn er consequenties voor de validiteit en betrouwbaarheid van de resultaten (Neuman, 2014).

Betrouwbaarheid. De onderzoekers kunnen ieder verschillen van interviewstijl of in wijze van observeren, waardoor de betrouwbaarheid van de resultaten mogelijk kan worden verminderd. Om dit te minimaliseren hebben de onderzoekers gebruik

gemaakt van observatieschema's, geluidsopnames en nabespreking, zodat er intercollegiale toetsing tussen de onderzoekers kon plaatsvinden. Voorafgaand aan de observaties zijn er, aan de hand van de literatuur, begrippen geoperationaliseerd, zodat elke onderzoeker dezelfde begrippen zou toetsen. Deze begrippen zijn in een observatieschema opgenomen, welke bij elke observatie gebruikt is. De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid (Celestin-Westreich & Celestin, 2012) is niet berekend, omdat bij de observaties een te breed scala aan gedragingen is geobserveerd. De betrouwbaarheid van dit onderzoek kan worden beperkt door de bescheiden omvang en de niet aselekt gekozen respondenten, waardoor de resultaten niet te generaliseren zijn naar een grotere populatie.

Validiteit. Validiteit in kwalitatief onderzoek betekent met name de werkelijkheid zo waarheidsgetrouw mogelijk weergeven (Neuman, 2014). De onderzoekers hebben dit nagestreefd door een uitgebreide en gevarieerde lijst met vragen te gebruiken bij de interviews die is samengesteld op basis van 'common sense' en de docenten vrij te laten bij de invulling van de discussie. Hierdoor werd een realistisch beeld verkregen en had de docent zelf optimaal grip op de situatie in de klas.

De validiteit van dit onderzoek is in het gedrang gekomen door een miscommunicatie tussen de onderzoekers en één van de docenten. Deze docent had begrepen dat tijdens de discussie het radicaliseringproces van de leerlingen geobserveerd zou worden. Het onderwerp van deze discussie week dus af van het onderwerp radicalisering. In het verloop van de klassikale discussie is dit op verzoek van de onderzoekers bijgesteld. Hier is rekening mee gehouden tijdens het interpreteren van de verkregen data.

Ondanks de beperkingen met betrekking tot validiteit en betrouwbaarheid, is dit onderzoek van waarde omdat het inzicht geeft in het discussieproces over radicalisering en de beleving daarvan. Dit inzicht kan bijdragen aan het maatschappelijke debat over de bestrijding van radicalisering.

Ethiek

In ieder onderzoek moet er een evenwicht worden gezocht tussen ethische en praktische beweegredenen (Neuman, 2014). Hierbij is in de Richtlijn Mensproeven vastgelegd aan welke ethische voorwaarden een onderzoek moet voldoen. Een belangrijke factor hierbij is de privacy van de respondenten en de vertrouwelijkheid van de gegevens. In dit onderzoek wordt dit gewaarborgd door de gegevens te anonimiseren en de gegevens niet ter beschikking van derden te stellen. Voorafgaand aan de interviews en de observaties is toestemming gevraagd voor het maken van geluidsopnames, welke na het onderzoek zijn vernietigd.

Een fundamenteel ethisch principe is de vrijwillige participatie van respondenten, waarbij zij door middel van *informed consent* toestemming geven om mee te doen

aan het onderzoek (Neuman, 2014). Er is in dit onderzoek gebruik gemaakt van de *passive informed consent*: aangezien de leerlingen minderjarig zijn, is er voor het afnemen van het groepsinterview toestemming gevraagd aan de ouders door docenten en schoolleiding. Hierbij is uitleg gegeven over de aard en het doel van het onderzoek. Ook is benoemd dat deelname aan het onderzoek op ieder moment kon worden beëindigd. De docenten hebben de contactgegevens van de thesisdocent ontvangen en waren zodoende in staat per direct het onderzoek stop te zetten of een klacht in te dienen. Docenten en leerlingen hebben op vrijwillige basis meegewerkt aan het onderzoek, hieraan was geen beloning verbonden. Het onderzoeksrapport zal worden teruggekoppeld aan de docenten, zij hebben hiervoor vooraf toestemming gegeven.

Resultaten

De antwoorden op de vier deelvragen zijn geformuleerd op basis van de uitgevoerde observaties en afgenomen interviews. De onderzoekers hebben niet de indruk dat de observatie tijdens de les het verloop van de discussie sterk heeft beïnvloed. Gedurende de interviews was de sfeer ontspannen, dit bleek zowel uit non-verbale signalen (zoals de lichaamshouding) evenals verbale uitingen (onder andere humoristische opmerkingen) van de respondenten. In deze sectie worden de resultaten per deelvraag weergegeven. Hierbinnen is een ordening aangebracht die ofwel gebaseerd is op literatuur ofwel logisch voortvloeit uit de analyse van de resultaten.

Deelvraag 1. Hoe ervaren leerlingen een discussie over radicalisering?

De resultaten worden beschreven aan de hand van de thematische indeling klassendiscussie, klassendynamica en het onderwerp van de discussie.

Klassendiscussie

Alle leerlingen die hebben deelgenomen aan de focusgroepen waren positief over de gevoerde discussie in de klas. In de interviews werden de kwalificaties leuk, fijn (om met elkaar over dit onderwerp te praten), interessant, leerzaam en nuttig (om meningen over een actueel onderwerp te delen) gegeven.

Alle veertien leerlingen gaven aan dat zij hiervoor weinig tot geen discussies hadden gevoerd in de klas, enkelen hebben wel de mogelijkheid gehad om te debatteren op het provinciale jeugddebat. Ondanks de beperkte ervaring konden de leerlingen wel aangeven wat in hun optiek van belang is voor een goede discussie: goede argumenten, een actieve houding, respect en naar elkaar luisteren. Wat betreft het doel van de discussie dachten zij verschillend. Enkelen vonden dat het de bedoeling was om meningen te delen, maar niet om overtuigingen te veranderen: "Ik vind niet dat je ergens samen uit moet komen eigenlijk. Het is gewoon jouw mening." Anderen stelden dat gelijk krijgen (winnen) de doelstelling is. Eén leerling denkt dat lessen als deze een bijdrage kunnen leveren aan de acceptatie van afwijkende meningen: "Niet iedereen accepteert het van elkaar, maar als je zulke lessen krijgt, denk ik wel dat je dat dan

wel leert." Ze benoemden verder dat ze aan het denken zijn gezet, omdat er veel informatie werd gedeeld. Hun mening, die naar eigen zeggen grotendeels gevormd is door ouders en vanuit de opvoeding, werd soms genuanceerder of bijgesteld door het horen van argumenten van anderen. Een leerling vertelde: "Als er heel veel mensen tegen zijn of vóór, heeft dat wel impact. Als er dingen worden verteld zoals de docent ook op het internet opzocht en zo, dan ga je er wel anders naar kijken." Het lijkt er dus op dat de deelname van leerlingen aan een klassikale discussie kan leiden tot een leerproces.

De leerlingen waren het er verder over eens dat het de taak van de docent is om de discussie te leiden. Zij waren allemaal tevreden over de wijze waarop hier door de betrokken docenten invulling aan was gegeven, met name over de inzet, het openstaan voor verschillende meningen, het hanteren van regels, het geven van sturing en informatie en het luisteren. Het enige punt van kritiek betrof de dubbelrol van een docent als voorzitter en deelnemer, dit leidde tot verwarring bij de leerlingen.

Concluderend kan worden gesteld dat over het algemeen de discussies positief zijn ervaren door de leerlingen, ondanks de beperkte ervaring. Enkele leerlingen vonden het belangrijk te winnen, maar de meesten beschouwden het als een mogelijkheid om meningen te delen.

Klassendynamica

Alle leerlingen uit de focusgroepen gaven aan dat ze de sfeer tijdens de discussie positief vonden en dat zij zich vrij voelden om hun mening te delen. De onderzoekers hebben aan de leerlingen gevraagd of zij dachten dat alle leerlingen het zo hadden beleefd. Het vermoeden werd toen uitgesproken dat bijvoorbeeld leerlingen met een islamitische achtergrond zich mogelijk minder vrij hadden gevoeld. Ook zouden er leerlingen zijn die altijd al stiller zijn in de klas en dus tijdens de discussie niet actief meededen. De leerlingen konden zich voorstellen dat het voor Islamitische jongeren lastiger is om een discussie te voeren over radicalisering: "Die mensen zijn gewoon hetzelfde als ons, alleen het zit iets dichterbij omdat het misschien wel iets met hun geloof te maken zou kunnen hebben. Maar de Islam staat gewoon apart van wat IS eigenlijk doet..." Sommige leerlingen gaven aan met dergelijke gevoeligheden rekening te houden door zorgvuldiger te formuleren, het weerhoudt hen echter niet van het delen van hun mening.

Er kan geconcludeerd worden dat de leerlingen zich over het algemeen veilig genoeg voelden om hun mening te geven in de gevoerde discussie. Mogelijk zijn er enkele leerlingen buiten de focusgroep die dit gevoel minder hebben ervaren. Met eventuele gevoeligheden van Islamitische leerlingen wordt wel rekening gehouden.

Het onderwerp radicalisering

Hoewel de leerlingen aangaven dat radicalisering ver van hen afstaat omdat er in Nederland nog geen aanslag is geweest, vinden zij het toch belangrijk om aandacht aan dit onderwerp te besteden op school. Zij geven aan dat er weinig aandacht voor is, feitelijk alleen wanneer er sprake is van een aanslag. De leerlingen willen graag meer informatie aangeboden krijgen, bijvoorbeeld in de vorm van lessen maatschappijleer of het gezamenlijk kijken naar het weekjournaal. Eén van hen legt uit: "Ik denk dat het een soort basisbehoefte [sic] moet worden, eigenlijk. Of niet zo groot, maar dat het wel wekelijks of maandelijks op school een keer besproken wordt . . ." Angst voor aanslagen in Nederland is één van de redenen waarom de leerlingen graag willen dat er op school aandacht aan radicalisering wordt besteed. Daarnaast wordt het hoge aantal allochtonen genoemd. Leerlingen vinden zelf dat er sprake is van een gebrek aan kennis over het onderwerp: "Ik heb er altijd best wel last van bij ons in de klas dat heel veel mensen dingen roepen, maar heel veel mensen weten er gewoon vrij weinig vanaf." Zij denken dat radicalisering het best aangepakt kan worden door iedere jongere het gevoel te geven geaccepteerd te worden. Eén van de geïnterviewde leerlingen betoogt: "Iedereen accepteert dan elkaar, dan zou het een stuk minder zijn."

Kortom, vanuit de leerlingen lijkt er behoefte te zijn aan extra aandacht voor het onderwerp radicalisering op school. Hierbij zou kennisoverdracht op structurele basis centraal moeten staan.

Deelvraag 2. Hoe ervaren docenten een discussie over radicalisering?

Alvorens te beschrijven hoe de betreffende docenten de gegeven discussie hebben ervaren, wordt eerst inzicht gegeven in de ervaringen uit het verleden. Daarnaast wordt aandacht besteed aan de rol die zij voor zichzelf weggelegd zien in het radicaliseringsvraagstuk en de vraag of randvoorwaarden voor de behandeling van dit gevoelige onderwerp in de klas voldoende zijn geborgd. Hiervoor is gekozen omdat na analyse van de interviews bleek, dat deze zaken van invloed zijn geweest op keuzes die gemaakt zijn met betrekking tot selectie van de klas. Daarnaast verlenen zij een context aan de ervaring die de docenten beschrijven bij deze concrete les.

Eerdere ervaringen

De ervaring van de drie docenten met het begeleiden van discussies in de klas varieert. Eén docent heeft geen noemenswaardige ervaring, twee docenten discussiëren wel regelmatig met de leerlingen. Hierbij wordt genoemd dat het cognitieve niveau van laatstgenoemden bepalend is voor de mate van sturing en begeleiding die moet worden geboden. Om leerlingen van VMBO niveau zo goed mogelijk te leren argumenteren, structureren de docenten de discussie en begeleiden zij de leerlingen intensief. Daarnaast kiezen zij zelf, door een prikkelende stellingname of formulering van originele (tegen-) argumenten, voor een actieve, participerende rol om hen op deze manier maximaal uit te

dagen hun mening te vormen en verwoorden.

De meeste docenten hebben dus ervaring met het leiden van een discussie, maar dat geldt niet voor het onderwerp radicalisering. Op geen van de scholen is er structureel aandacht voor in het lesprogramma. Op één school is een discussie die door een stagiaire was gestart over dit onderwerp uit de hand gelopen en uiteindelijk vroegtijdig gestaakt. Een andere docent merkt op: "Je moet verschrikkelijk op je woorden letten, want jij komt aan hun helden".

Rolperceptie

De docenten vinden alle drie dat zij een maatschappelijke verantwoordelijkheid dragen in het radicaliseringsvraagstuk, maar zij verschillen sterk wat betreft visie hoe dit in de praktijk vorm moet krijgen. Eén docent vindt met name de signaalfunctie in geval van radicalisering van belang. De andere twee vinden het ook belangrijk dat er een dialoog over dit onderwerp tussen en met leerlingen wordt gevoerd, maar zij benoemen beiden moeilijkheden die hierbij worden ervaren. Op één school is er sprake van een visieverschil tussen de docent en de directie. Een andere docent geeft aan dat de problematiek zo groot is dat in zijn optiek ingrijpende maatregelen op overheidsniveau nodig zijn.

Randvoorwaarden

De docenten durfden het in de door hen geselecteerde klassen aan om deze discussie te voeren vanwege specifieke kenmerken van de groep (voldoende niveau, kleine klas, relatief uniforme samenstelling wat betreft achtergrond). Zij benadrukten dat dit niet in iedere klas mogelijk is. Er werd aangegeven dat de angst is dat het discussieproces niet in de hand kan worden gehouden, hetgeen een pedagogisch onveilig klimaat voor de leerlingen met zich meeneemt. Daarnaast voelen docenten zich soms zelf niet veilig in de groep. Zij geven allen aan dit ook bij collega's te zien. Eén van hen beschrijft: "Ik weet dat veel docenten het niet bespreekbaar durven te maken, omdat ze bang zijn voor de reactie in de klas". Door werkervaring in een achterstandswijk weet één van de docenten dat het onderwerp radicalisering gevoelig ligt en dat docenten het daarom niet durven te behandelen. In dit kader is het van belang te benadrukken dat dit argument ook meermaals is genoemd als reden om af te zien van deelname aan dit onderzoek.

Gedurende het interview gaven alle docenten aan dat ze tevreden waren over de discussie. Hierbij werd verder genoemd dat de leerlingen goed meededen; de discussie werd op zijn minst goed gevolgd, een groot aantal jongeren nam ook actief deel. Hierbij verwoordden zij hun mening over het algemeen op een redelijke manier, slechts een enkele maal was er een milde correctie van de docent nodig vanwege ongewenste woordkeus. De leerlingen zochten niet op het persoonlijk vlak de confrontatie met elkaar, de sfeer in de klas tijdens de discussie beschrijven de docenten

dan ook allen als goed. Zij gaven aan dat ze met hun actieve, sturende houding hebben bewerkstelligd dat de discussie levendig was, er geen chaos ontstond en meningen niet alleen werden gegeven, maar ook met argumenten werden onderbouwd.

De docenten vinden dat de gegeven discussie bijgedragen heeft aan het uitdagen van leerlingen om hun eigen mening te vormen. Daarnaast hebben leerlingen belangrijke vaardigheden kunnen oefenen, hierbij worden het luisteren naar elkaars mening, de ontwikkeling van feitenkennis en het formuleren van argumenten expliciet genoemd. De docenten vinden het belangrijk om de mening van de leerlingen te respecteren.

De docenten zijn dus enthousiast over de vorm van de les en zij vinden het daarnaast ook belangrijk dat er over dit onderwerp is gesproken. Leerlingen hebben niet alleen hun kennis over radicalisering kunnen vergroten, maar zijn ook met verschillende meningen en argumenten geconfronteerd. Toch maken docenten hierbij wel de kanttekening dat zij radicalisering niet in alle gevallen een geschikt onderwerp vinden voor een discussie in de klas. Hierbij werden verschillende redenen genoemd, deze lopen uiteen van onvoldoende betrokkenheid van de leerlingen bij het onderwerp, waardoor de discussie niet van de grond komt, tot een overmatige betrokkenheid, waardoor docenten bang zijn dat het leidt tot polarisatie en escalatie in de klas. Eén van de docenten beschreef dat dit samenhangt met de soms toch wel extreme meningen van leerlingen.

Samenvattend kan worden gesteld dat de docenten de discussie in de klas als positief hebben ervaren. Hieraan droegen de sfeer, het gevoel van veiligheid en betrokkenheid van de leerlingen bij. Ondanks deze positieve ervaring geven docenten aan dat ze niet in elke klas voor een les als deze zouden kiezen, hierbij spelen niet geborgde randvoorwaarden, rolperceptie en eerdere ervaringen van de docent een rol.

Deelvraag 3. Aan welke voorwaarden moet een goede discussie over radicalisering voldoen en wat zijn hierbij de valkuilen?

Op basis van de deelonderwerpen die in de literatuur beschreven worden, zijn de resultaten hieronder puntsgewijs beschreven.

Structuur en sturing leerkracht

De docenten gaven tijdens de interviews aan dat er aan een drietal didactische voorwaarden moet worden voldaan bij een klassendiscussie. Zo is het ten eerste van belang te zorgen dat leerlingen hun aandacht richten op de les (zitten en luisteren). Ten tweede moet er bij de instructie duidelijk worden uitgelegd hoe een discussie moet worden gevoerd en ten derde moet worden uitgesproken wat er van de leerlingen verwacht wordt. Deze opbouw en uitleg aan het begin van de discussie heeft in alle klassen plaatsgevonden, leerlingen hebben dit als positief en helpend ervaren.

Tijdens de klassendiscussie maakten alle docenten gebruik van hulpmiddelen (stellingen, filmpjes, woordspin), dit beviel zowel de docenten als de leerlingen goed. Eén

docent zocht nieuwe informatie op, de leerlingen vonden dit prettig omdat op deze wijze feiten aan de discussie werden toegevoegd. Bij de observatie bleek dit wel het moment te zijn waarop meer onrust ontstond door onderlinge discussies die niet over het onderwerp gingen. Een andere docent had de klas verdeeld in twee groepen: één vóór de stelling en één tegen. De meeste leerlingen vonden dit helpend, omdat zij zich hierdoor gemotiveerd voelden hun mening te beargumenteren.

De klassendiscussies werden door de docenten gestuurd, maar de mate waarin verschilde. Twee docenten stonden voor de klas en leidden de discussie, één docent nam hieraan deel door een kant te kiezen. Zijn argumentatie hierbij was dat er anders wellicht een te grote groep vòòr of tegen was. De leerlingen gaven in het groepsinterview echter aan dat de deelname van de docent niet altijd handig was, omdat zij hierdoor een discussieleider misten.

Gedurende de observatie bleek dat twee docenten veel open en gesloten vragen stelden, zij motiveerden en stimuleerden de leerlingen om antwoord te geven, betrokken hen bij de les en vatten meningen van leerlingen samen. De docent die zelf deelnam aan de discussie deed dit minder. De leerlingen gaven in het groepsinterview aan dat deze docent meer had mogen uitlokken.

Een heldere opbouw, uitleg, duidelijke opstelling in de klas en het gebruik van hulpmiddelen lijken bij te dragen aan een goede klassendiscussie. Onduidelijk is of de deelname van de docent aan de discussie bijdragend is.

Participatie leerlingen

De meerderheid van alle geobserveerde leerlingen deed actief mee aan de discussie. Op de ene school deed iedereen mee, op de twee andere scholen was dit niet het geval. Op één school praatten de leerlingen door de docent en filmpjes heen, zij leken het moeilijk te vinden om naar elkaar te luisteren en ruimte te geven aan de mening van anderen. Opvallend was dat bij alle scholen onderlinge discussies ontstonden, die wel over het onderwerp gingen. Ook werd er hier en daar gelachen om de filmpjes of om felle meningen. De reactie van de docenten op dit gedrag varieerde per school, er werden waarschuwingen gegeven of leerlingen werden afgeleid met vragen of humor. Op één school werd door een miscommunicatie met de docent (gestart met een discussie over vluchtelingenproblematiek, pas later werd de focus verlegd naar radicalisering). Het viel op dat de aandacht vanaf dat moment aanzienlijk verminderde, vermoedelijk door een combinatie van kennisgebrek van de leerlingen, vermindering van de concentratie door de lange duur van de discussie en een geringere betrokkenheid bij dit onderwerp.

Uit de interviews bleek desalniettemin dat de docenten tevreden waren over de participatie van de leerlingen. Eén docent merkte op: "Ik vond dat ze het beter deden dan ik had verwacht". Ook de geïnterviewde leerlingen waren tevreden, hoewel enkelen

zich stoorden aan het gedrag van klasgenoten (niet opletten, door elkaar praten). Over het algemeen hebben de leerlingen dus actief deel genomen aan de discussie, maar de mate waarin varieerde per leerling.

Het onderwerp radicalisering

Volgens twee docenten valt radicalisering buiten de belevingswereld van de leerlingen. Daarom hebben zij er geen mening over, of nemen zij slechts over hoe er thuis over gedacht wordt. Dit beeld werd door de leerlingen bevestigd, daarnaast gaven zij aan weinig kennis van het onderwerp te hebben. Eén docent was van mening dat radicalisering wel een aansprekend onderwerp is, vanwege de actualiteit. Verder gaf hij aan dat feitenkennis belangrijk is bij het bespreken van gevoelige onderwerpen.

Twee docenten waren van mening dat een klassendiscussie een goed middel is om radicalisering te bespreken in de klas, op voorwaarde dat de docent de juiste klas en de juiste aanpak kiest. Eén docent was het daar niet mee eens. Vanwege het gevoelige onderwerp zouden er te felle meningen zijn, wat leidt tot een verminderd veilig klimaat, aldus de docent. Een klassendiscussie lijkt vanuit dit onderzoek dus een middel om gevoelige onderwerpen als radicalisering te bespreken, mits er voldaan is aan bepaalde voorwaarden, zoals een goede aanpak van de docent en een veilig klimaat in de klas. Alle docenten en leerlingen noemden daarbij een veilige, open sfeer als voorwaarde om je eigen mening te vormen en te ventileren, alle respondenten hebben aangegeven dat hieraan tijdens de discussie is voldaan.

De leerlingen zagen in het creëren van de sfeer een belangrijke rol voor de docent. Om dit te bewerkstelligen bleken docenten, al dan niet bewust, humor te gebruiken. De docent die meedeed aan de discussie gaf aan dat zijn deelname bijdroeg aan een veilig klimaat. Opvallend is dat sommige leerlingen van hem juist aangaven zich daardoor minder vrij te voelen om fel voor hun mening uit te komen. Wat wel duidelijk naar voren komt uit alle interviews is dat een veilige, open sfeer belangrijk wordt gevonden bij de participatie in een klassendiscussie.

Valkuilen

De onderzoekers hebben geconstateerd (middels observatie/ interview) dat de hieronder genoemde punten leidden tot onrust, onderlinge discussies en verlies van aandacht en deze zijn daarom als valkuilen benoemd.

Valkuilen docenten. Het participeren aan de discussie werd als verwarrend ervaren. Docenten praten zelf veel, hierdoor kunnen de wat stillere leerlingen minder ruimte ervaren. Docenten kunnen te veel stellingen gebruiken, dit kan leiden tot tijdsgebrek. Zo kunnen docenten de discussie te lang laten duren, dit kan zorgen voor concentratieverlies. Te veel informatie opzoeken of andere onderwerpen erbij betrekken leidt tot onrust in de klas. Als laatste valkuil kan worden benoemd dat een gebrek aan parate kennis van het onderwerp kan leiden tot onduidelijkheid in de klas.

Valkuilen leerlingen. Weinig feitenkennis hebben over het onderwerp, hierdoor kunnen ze geen mening vormen. Leerlingen kunnen hun mening te fel ventileren, hierdoor kan de discussie een debat worden. Een valkuil kan ook zijn dat leerlingen onderlinge discussies gaan voeren, dit zorgt voor onrust. Als laatste wordt de valkuil onrust tijdens uitleg en filmpjes gevonden, hierdoor wordt er informatie gemist.

Deelvraag 4: Welke rol speelt de school bij het houden van discussies over radicalisering?

Om de resultaten zo goed mogelijk te structureren wordt gebruik gemaakt van de volgende twee thema's: de huidige rol van de drie scholen bij het houden van discussies over radicalisering en de verbeterpunten die de zij wat dit betreft zouden kunnen toepassen. Per thema zullen de ervaringen en meningen van zowel de docenten als de leerlingen naar voren komen.

Huidige rol scholen

Docenten. Twee van de drie docenten vonden dat de school een kleine rol speelt wat betreft deze discussies. Eén van beschrijft: "Ik denk dat heel veel het niet durven. . . Ze durven niet of ze hebben geen tijd. Sommige scholen zijn er misschien goed in, maar deze school niet." De docent vindt het zelf belangrijk dat er aandacht aan het onderwerp wordt besteed, maar er moet wel goed per klas bekeken worden of hier behoefte aan is. Een andere docent vertelde dat er geen algemene aanpak is vanuit de school voor docenten over hoe je onderwerpen zoals radicalisering en extremisme kan bespreken. De docent bleek dit te zien als een gemis: "Ik denk dat je daar juist als school wel iets harder in moet zijn. Heb ik zelf ook al een paar keer bij de directie aangegeven. Dat ze één beleid moeten nemen, maar dat gebeurt niet." De derde docent benoemde dat de leerlingen wel les krijgen over discussiëren en hier ook op beoordeeld worden. Twee van de drie docenten gaven dus aan dat hun school weinig doet wat betreft discussies, de derde docent was wat positiever.

Leerlingen. Naast de twee docenten gaven ook de meeste leerlingen aan dat de school niet veel aandacht geeft aan het onderwerp radicalisering. Hoogstens wanneer het onderwerp in het nieuws was, dan werd het bij het vak 'Nieuwsbegrip' of 'Nederlands' besproken. Op de vraag of de leerlingen het belangrijk vinden om dit onderwerp te bespreken in de les, wordt wisselend gereageerd.

In tegenstelling tot wat de docent vertelde, geven leerlingen aan dat ze niet specifiek les krijgen in discussiëren. Ook benoemden zij dat er binnen de lessen weinig gepraat wordt over de actualiteit. Zij ervaren dit als een gemis, omdat er thuis ook niet altijd over gepraat wordt. Daarbij suggereerde een leerling dat er niet over gepraat wordt op school of tijdens de les, waardoor er veel kennis over dit onderwerp gemist wordt. De leerlingen van de derde school vertelden dat zij hadden deelgenomen aan het Internationaal Jeugddebat, binnen de les is er echter niet veel ruimte voor discussie. De

leerlingen gaven aan dat de docent maatschappijleer hierop een uitzondering vormt: "Hij zei dat hij de les vol gepland had, maar snapte dat wij hierover wilden praten. Dan gaan we er gewoon heel de les over praten, dat is wel heel fijn." De meeste leerlingen geven dus aan dat hun school weinig aandacht besteed aan het behandelen van onderwerpen zoals radicalisering en extremisme. Zij zouden graag zien dat hiervoor meer aandacht zou zijn.

Verbeterpunten scholen

Docenten. Op de vraag wat de docenten zelf voor beleid zouden organiseren over radicalisering, dacht één docent dat een projectweek of lessenreeks over het onderwerp een goede insteek zou zijn. Zij voegde hieraan toe: "Maar je moet het wel luchtig houden, niet te zwaar." De docent liet meermaals horen dat de school niet echt een lesprotocol of specifiek beleid heeft met betrekking tot radicalisering. De twee andere docenten gaven aan dat de scholen slechts een beperkte rol hebben in het radicaliseringsvraagstuk. Eén van de twee docenten was van mening dat de overheid een grotere rol heeft dan de school: "Ik denk dat in eerste instantie de overheid het moet regelen. Die moet zorgen dat die kinderen wel een toekomst hebben." De docent gaf wel aan dat de school een bijdrage kan leveren. Het hebben van een goed schoolklimaat zou, volgens de docent, kunnen bijdragen aan het veiligheidsgevoel van docenten en leerlingen op school. De andere docent gaf aan dat zijn school zich niet als belangrijke bron ziet in het bespreekbaar maken van onderwerpen zoals radicalisering. Volgens zijn directeur zijn dit juist de ouders en de omgeving van de leerling. De docent is het hier mee oneens. Hij pleit voor een geïntegreerde aanpak, waarbij de leerling centraal staat, met daar omheen de school en de ouders in nauwe samenwerking met gemeente, politie en jongerenwerk. Als verbeterpunten voor de school ziet de docent graag één aanpak waar alle collega's iets aan kunnen hebben. Hij geeft aan: "Als je als eerst als school kijkt hoe, kunnen we als docenten één systeem oppakken. Dat is het eerste en daarna moet je de docenten er ook vrij in laten hoe ze dat willen invullen . . ." De docenten erkennen dus dat de school kan helpen bij het voorkomen en bijsturen van radicalisering, ondanks het feit dat niet elke docent de school als belangrijkste component ziet.

Leerlingen. Bijna alle leerlingen gaven aan dat ze graag zouden willen dat er op school meer aandacht zou worden besteed aan radicalisering. Eén van de argumenten daarbij was dat zij dan kunnen communiceren met volwassenen over actuele gebeurtenissen. Door de leerlingen werden suggesties gedaan op welke wijze de school dit zou kunnen doen, hierbij werden het periodiek en structureel bespreken van de actualiteit, verplichte voorlichtingsavonden voor leerlingen en ouders en docenten voorlichten hoe zij dit onderwerp kunnen bespreken in de klas expliciet genoemd. De leerlingen gaven wel aan dat er in sommige klassen meerdere allochtonen zitten en er hier "dus opgepast moet worden met wat er gezegd wordt". Op één school is niet

besproken wat de leerlingen als verbeterpunten zouden willen zien. Concluderend zien leerlingen als verbeterpunt dat school meer aandacht aan radicalisering zou moeten besteden.

Conclusie

Dit onderzoek heeft zich gericht op het geven van een antwoord op de volgende hoofdvraag: 'Hoe wordt een klassikale discussie over radicalisering ervaren en hoe kunnen deze discussies worden geoptimaliseerd?'

Hieronder zullen eerst de conclusies van de deelvragen beschreven worden om zo te komen tot een antwoord op de hoofdvraag. Daarna zullen de discussiepunten van dit onderzoek en suggesties voor vervolgonderzoek aan bod komen.

Deelvraag 1. Hoe ervaren leerlingen een discussie over radicalisering?

Uit de resultaten blijkt dat de leerlingen de discussie over radicalisering als positief ervaren. Deze bevinding komt overeen met de literatuur waarin wordt gesteld dat klassenparticipatie positieve effecten heeft op leerlingen (Petress, 2006; Weaver & Qi, 2005). De mate van verbondenheid onder de leerlingen, kan hierbij een rol hebben gespeeld. De docenten waren vrij in de keuze welke klas zou deelnemen aan de discussie en mogelijk hebben de docenten gekozen voor een klas met een duidelijke mate van verbondenheid. Dit kan ook weer zorgen voor een bepaalde geborgenheid onder de leerlingen, wat belangrijk is voor de openheid naar elkaar (Drielsma, 2011). Daarnaast hebben jongeren die kwetsbaar zijn voor radicalisering, een sterke behoefte aan bevestiging en gehechtheid (Buijs et al., 2006), hier is ruimte voor in een klassikale discussie.

Het viel op dat er voornamelijk autochtone leerlingen deelnamen aan de discussie waardoor een mogelijke polarisatie beperkt bleef. De literatuur bevestigt dat een grotere culturele diversiteit polarisatie kan veroorzaken. Dit zou namelijk een voedingsbodem kunnen zijn voor het ontwikkelen van bepaalde achterdocht en wantrouwen, wat verbondenheid tegen gaat (Vlaamse Gemeenschap, 2015). Concluderend, de leerlingen hebben de discussie over radicalisering positief ervaren en zouden meer over dit onderwerp terug willen zien binnen de lessen voor kennis vergroting en onderlinge acceptatie.

Deelvraag 2. Hoe ervaren docenten een discussie over radicalisering?

De docenten bleken bij de evaluatie van de discussie tevreden te zijn over het verloop van de discussie. Opgemerkt kan worden dat de deelnemende docenten allemaal relatief jong en net afgestudeerd zijn, waardoor zij misschien meer open staan om dit soort discussies te leiden dan andere docenten die wat langer in het vak zitten. Desalniettemin gaven deze docenten aan dat discussies over gevoelige onderwerpen niet altijd mogelijk zijn in elke klas. Niet voor elke klas is een specifiek onderwerp zoals radicalisering weggelegd, waardoor de docenten geconfronteerd kunnen worden met

situaties waar zij zich geen raad mee weten. Dit kan zich vervolgens uiten in handelingsverlegenheid, onzekerheid en vermijding van het onderwerp, zoals wordt beschreven in de literatuur (Kleijwegt, 2016; Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2016). Geconcludeerd kan worden gesteld dat de docenten positief waren over het verloop van de discussie, maar zij stellen ook dat deze discussies niet voor elke klas weggelegd zijn. Hieraan lijkt de handelingsverlegenheid als in de literatuur beschreven (Kleijwegt, 2016), ten grondslag te liggen.

Deelvraag 3. Aan welke voorwaarden moet een goede discussie over radicalisering voldoen en wat zijn hierbij de valkuilen?

Zowel docenten als leerlingen hebben de sfeer tijdens de klassendiscussie als positief ervaren. Dit had te maken met de goede voorbereiding van de docent, het gebruik van humor, de goede onderlinge verstandshouding, het gecreëerde veilige klimaat en het gebruik van filmpjes en stellingen. Dit komt overeen met de literatuur, hieruit blijkt dat dit voorwaarden zijn voor participatie aan de discussie (Schuitema et al., 2011; Strandberg & Lindberg, 2012; Russell et al., 2008; Brookfield & Preskill, 1999). Vanuit de observaties kwamen een aantal valkuilen van het discussievoeren naar voren. Leerlingen hadden een gebrek aan feitenkennis en creëerden door felle meningen een debat in plaats van een discussie. Het artikel van Schuitema et al. (2011) bevestigt deze laatste valkuil. Uit de resultaten kwam naar voren dat de deelname van de docent bij één van de discussies als verwarrend werd ervaren, aangezien de leerlingen een leider misten. Hieruit kan worden gesteld dat de participatie van de docent in deze discussie een valkuil was. Wellicht kan de docent zich beter als discussieleider opstellen, wat overeen komt met de literatuur (Schuitema et al., 2011; Strandberg & Lindberg, 2012).

Voorwaarden voor een goede discussie over radicalisering lijken dus de leidende, sturende rol van de docent, de structuur en vormgeving van de discussie zelf en een juiste participatie van de leerlingen.

Deelvraag 4. Welke rol speelt de school bij het houden van discussies over radicalisering?

Uit de interviews met de docenten en de leerlingen kwam naar voren dat de school over het algemeen nog geen grote rol heeft wat betreft het houden van discussies over radicalisering. Ook bleek dat er op de bezochte scholen nog geen algemene aanpak tegen radicalisering beschikbaar was, wat de kans mogelijk vergroot dat zich hier radicalisering kan ontwikkelen aangezien de school een plek is waar adolescenten veel tijd doorbrengen (Martens, 2015; Moors, Van den Reek Vermeulen & Siesling, 2009). De leerlingen gaven zelf aan dat zij graag zouden zien dat de school het onderwerp radicalisering meer bespreekbaar maakt door bijvoorbeeld het houden van discussies om de eigen mening te kunnen vormen. Dit in overeenstemming met de literatuur, waarin wordt bevestigd dat het houden van een discussie een goed middel is om meningen en

opvattingen van jongeren te bespreken (Schuitema et al., 2011; Strandberg & Lindberg, 2012).

Beantwoording hoofdvraag

Aan de hand van de antwoorden op de deelvragen kan een antwoord worden geformuleerd op de hoofdvraag. Uit het onderzoek is gebleken dat de leerlingen en docenten een discussie over het algemeen als positief hebben ervaren, waarbij specifieke voorwaarden van belang leken om het discussieproces te optimaliseren. Daarnaast zijn er valkuilen genoemd, waar docenten en leerlingen op zouden kunnen letten. Vaker discussies inplannen tijdens de les, zou volgens de leerlingen bijdragen aan kennisvergroting en onderlinge acceptatie, wat positief is voor de ontwikkeling van de leerlingen. Door middel van klassikale discussies lijken leerlingen beter naar elkaar te luisteren en is er meer ruimte voor de meningsvorming van de leerlingen. Voor de docenten is het belangrijk dat ze niet te veel zelf participeren tijdens de discussie. Dit zorgt voor een afname van de leidende rol en kan als verwarrend ervaren worden door de leerlingen.

Ter optimalisatie van een discussie zijn stellingen en filmpjes (in beperkte mate) een goede ondersteuning. De school zou zijn rol, met betrekking tot het meer bespreekbaar maken van onderwerpen zoals radicalisering en ter ondersteuning naar de docent, kunnen verbeteren. De school zou het onderwijs meer kunnen aanpassen aan de actualiteit door deze te verwerken in de lessen, bijvoorbeeld door het houden van discussies. Dit onderzoek heeft bijgedragen aan het vergroten van de kennis over radicalisering binnen het onderwijs op het gebied van leerling, docent, het houden van discussies en de rol van de school. Daarnaast heeft dit onderzoek geresulteerd in interessante inzichten die van belang kunnen zijn voor een beter aanpak in het tegengaan van radicalisering (in het onderwijs).

Discussie

Bij het uitgevoerde onderzoek kunnen een aantal kritische kanttekeningen worden geplaatst. Zo zijn de resultaten niet te generaliseren naar een grotere populatie, vanwege de beperkte en niet aselekt getrokken steekproef. De onderzoekers hebben gestreefd naar deelname van klassen met een grote mate van culturele diversiteit, maar juist daar was de weerstand het grootst om mee te werken aan het onderzoek. Bij twee van de drie deelnemende klassen is de culturele diversiteit onder de leerlingen dan ook beperkt. De bewuste keuze voor semigestructureerde interviews heeft geleid tot de beoogde verdieping in het gesprek met de respondenten. De keerzijde hiervan is dat de analyse soms op overkoepelend niveau bemoeilijkt werd, omdat niet bij alle respondenten exact dezelfde informatie was verkregen. De resultaten van het onderzoek zijn verder nadelig beïnvloed door de communicatiestoornis met één van de docenten gedurende de voorbereiding. Hierdoor werd de discussie aanvankelijk gestart over een

ander onderwerp, namelijk de vluchtelingenproblematiek. In de loop van de discussie heeft op dit punt bijsturing plaatsgevonden.

Ondanks de beschreven beperkingen van het onderzoek levert het een belangrijke bijdrage aan de kennisontwikkeling. Hierbij zijn niet alleen de gevonden resultaten en de getrokken conclusies van belang, maar ook de beschouwing van de onderzoeksresultaten in een bredere context. De docenten hebben deze discussie op verzoek van de onderzoekers in de klas gevoerd. Was dit verzoek niet gedaan, dan had de discussie niet plaatsgevonden, omdat het in principe geen deel uitmaakt van het lesaanbod. Uiteraard kan er op school ook op andere manieren aandacht worden besteed aan het onderwerp radicalisering. De docenten geven echter aan dat dit slechts incidenteel gebeurt, meestal naar aanleiding van actualiteiten.

Op de drie deelnemende scholen ontbreekt beleid met betrekking tot structurele inbedding van het thema radicalisering in het curriculum. Dit betekent dat de docenten individueel verantwoordelijk zijn of en op welke manier zij aandacht aan dit onderwerp besteden. Gezien de handelingsverlegenheid van docenten in samenhang met een gevoel van onveiligheid, kiezen zij ervoor het thema in bepaalde klassen of helemaal te mijden. Dit maakt dat de belangrijke taak die docenten krijgen toebedeeld in het voorkomen of tegengaan van radicalisering in de praktijk onvoldoende of niet wordt vormgegeven.

Opvallend is dat docenten aangeven dat voor een kentering niet alleen veranderingen in de klas en op school nodig zijn, maar ook op maatschappelijk niveau. Docenten benoemen dat zij slechts invloed op leerlingen hebben wanneer deze voelen dat zij met hard werken een aantrekkelijk toekomstperspectief voor zichzelf kunnen creëren. Docenten constateren dat op bepaalde scholen in problematische wijken dit perspectief ontbreekt. Dit maakt dat daar de maatschappelijke randvoorwaarden voor interventiemogelijkheden in de klas niet geborgd zijn.

Vervolgonderzoek

Allereerst is het van belang de uitkomsten van dit onderzoek te verifiëren aan de hand van grootschalig, aselect onderzoek. Daarnaast is het wenselijk te onderzoeken welke interventies in de klas het meeste invloed hebben op het voorkomen of bijsturen van radicalisering. Mogelijk zijn er geschiktere vormen die niet zo sterk tot polarisatie leiden als een discussie. Verder is het belangrijk te onderzoeken op welke wijze de handelingsverlegenheid van docenten kan worden bestreden en hoe scholen kunnen komen tot adequaat beleid op het gebied van radicalisering.

Literatuur

- Allen, J.P. & Loeb, E.L. (2015). The autonomy- connection challenge in adolescent- peer relationships. *Child Development Perspectives*, 9, 101-105.
doi:10.1111/cdep.12111
- AIVD (2015). *Jaarverslag 2014*. Algemene Inlichtingen- en Veiligheidsdienst.
- AIVD. (2004). *From Dawa to Jihad. The Various Threats from Radical Islam to the Democratic Legal Order*. The Hague: AIVD
- Baysu, G., Phalet, K., & Brown, R. (2011). Dual identity as a two- edged sword identity threat and minority schoolperformance. *Social Psychology Quarterly*, 74, 121-143. doi:10.1177/0190272511407619
- Bhui, K. S., Hicks, M. H., Lashley, M., & Jones, E. (2012). A public health approach to understanding and preventing violent radicalization. *BMC medicine*, 10, 16. doi: 10.1186/1741-7015-10-16
- Bjørgero, T. (2002). Reducing recruitment and promoting disengagement from racist groups. *Journal für Konflikt- und Gewaltforschung*, 4, 5-31.
- Boehnke, K., Hadjar, A. & Baier, D. (2007). Parent- child value similarity: The role of Zeitgeist. *Journal of Marriage and Family*, 69, 778-792. doi:10.1111/j.1741-3737.2007.00405.x
- Boehnke, K., Hagan, J. & Hefler, G. (1998). On the development of xenophobia in Germany: the adolescent years. *Journal of Social Issues*, 54, 585-602. doi: 10.1111/j.1540-4560.1998.tb01237.x
- Bos, K. V., Loseman, A., & Doosje, B. (2009). *Waarom jongeren radicaliseren en sympathie krijgen voor terrorisme*. Universiteit Utrecht, Faculteit Sociale Wetenschappen.
- Brodie, K. (2010). Pressing dilemmas: Meaning-making and justification in mathematics teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 42, 27-50. doi:10.1080/00220270903149873
- Brookfield, S. D., & Preskill, S. (1999). *Discussion as a way of teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Buijs, F. (2002). *Democratie en terreur. De uitdaging van het islamitisch radicalisme*. Amsterdam: SWP.
- Buijs, F.J., Demant, F., & Hamdy, A. (2006). *Strijders van eigen bodem. Radicale en democratische moslims in Nederland*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Campbell, D. E. (2008). Voice in the classroom: How an open classroom climate fosters political engagement among adolescents. *Political Behavior*, 30, 437-454. doi:10.1007/s11109-008-9063-z

- Celestin-Westreich, S., & Celestin, L. P. (2012). *Observeren en rapporteren* (pp. 92-95). Amsterdam: Pearson Education.
- Christmann, K. (2012). Preventing religious radicalisation and violent extremism: A systematic review of the research evidence. Geraadpleegd op <http://eprints.hud.ac.uk/16198/> (09-03-16)
- Dalgaard-Nielsen, A. (2010). Violent radicalization in Europe: What we know and what we do not know. *Studies in Conflict & Terrorism*, 33, 797-814. doi:10.1080/1057610X.2010.501423
- Davydov, D. G. (2015). The causes of youth extremism and ways to prevent it in the educational environment. *Russian Education & Society*, 57, 146-162. doi:10.1080/10609393.2015.1018745
- Drielsma, F. H. (2011). Kernkwaliteiten in de les. Een praktijkgericht onderzoek naar de toepassing van kernkwaliteiten in de les. Geraadpleegd op <http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/206057> (09-03-16)
- Fischer, J. A., Kelly, C. M., Kitchener, B. A., & Jorm, A. F. (2013). Development of guidelines for adults on how to communicate with adolescents about mental health problems and other sensitive topics. *Sage Open*, 3, 1-14. doi:10.1177/2158244013516769
- Fitzgerald, J.L. (2004). *Household Context, Social Capital and Anti Immigrant Extremism among Young Germans*. Paper presented at the annual meeting of the Midwest Political Science Association, Palmer House Hilton, Chicago, Illinois. Geraadpleegd op: <http://www.allacademic.com/meta/p84149> (09-03-16)
- Gearon, L. (2013). *MasterClass in religious education: Transforming teaching and learning*. A&C Black.
- Gemeenschap, V. (2015). *Radicalisering*. Geraadpleegd op: http://pro.go.be/blog/Documents/GO!_Visietekst_Radicalisering_DEF.pdf (10-03-16)
- Glewwe, P. (2002). Schools and skills in developing countries: Education policies and socioeconomic outcomes. *Journal of Economic Literature*, 40, 436–482. Geraadpleegd op <http://www.jstor.org/stable/2698384> (10-03-16)
- Girgin, K. Z., & Stevens, D. D. (2005). Bridging in-class participation with innovative instruction: Use and implications in a Turkish university classroom. *Innovations in Education and Teaching International*, 42, 93–106. doi:10.1080/14703290500049059
- Graaff, B. de, Poot, C. de, & Kleemans, E. (2009). Radicalisering en radicale groepen in vogelvlucht. *Tijdschrift voor Criminologie*, 51, 331-344.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development

- through coordinated social, emotional, and academic learning. *American psychologist*, 58, 466- 474. doi:10.1037/0003-066X.58.6-7.466
- Hess, D. E. (2009). *Controversy in the classroom: The democratic power of discussion* (p. 184). Routledge.
- Hogg, M. A., Meehan, C., & Farquharson, J. (2010). The solace of radicalism: Self-uncertainty and group identification in the face of threat. *Journal of Experimental Social Psychology*, 46, 1061-1066. doi:10.1016/j.jesp.2010.05.005
- Houlette, M. A., Gaertner, S. L., Johnson, K. M., Banker, B. S., Riek, B. M., & Dovidio, J. F. (2004). Developing a more inclusive social identity: An elementary school intervention. *Journal of Social Issues*, 60, 35-55. doi:10.1111/j.0022-4537.2004.00098.x
- Kahne, J., Crow, D., & Lee, N. J. (2013). Different pedagogy, different politics: High school learning opportunities and youth political engagement. *Political Psychology*, 34, 419-441. doi:10.1111/j.1467-9221.2012.00936
- Kleijwegt, M. (2016). *2 werelden, 2 werkelijkheden: een verslag over gevoelige maatschappelijke kwesties in de school*. Geraadpleegd op: <///C:/Users/Beheerder/Downloads/minocw-2werelden-2werkelijkheden-web.pdf>
- Klein, K. M., & Kruglanski, A. W. (2013). Commitment and extremism: A goal systemic analysis. *Journal of Social Issues*, 69, 419-435. doi:10.1111/josi.12022
- 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. doi:10.1111/pops.12163
- Luse, P. L. (2002). Speedwriting: A teaching strategy for active student engagement. *The Reading Teacher*, 56, 20. Geraadpleegd op <http://search.proquest.com.proxy.library.uu.nl/openview/72db7e98debc01e4a73ad14eabb46beb/1?pq-origsite=gscholar> (08-03-16)
- Martens, R. (2015). *Vraagt islamradicalisering om radicale onderwijsvernieuwing?* Tilburg. Geraadpleegd op <http://dspace.learningnetworks.org/handle/1820/6439> (07-03-16)
- McGilloway, A., Ghosh, P., & Bhui, K. (2015). A systematic review of pathways to and processes associated with radicalization and extremism amongst Muslims in Western societies. *International review of psychiatry*, 27, 39-50. doi:10.3109/09540261.2014.992008
- Ministerie van Veiligheid en Justitie, Nationaal Coördinator Terrorismebestrijding en

- Veiligheid, & Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid (2014). *Actieprogramma integrale aanpak Jihadisme. Overzicht maatregelen en acties*. Den Haag.
- Kleijwegt, M. (2016). Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. *2 Werelden, 2 Werkelijkheden: Hoe ga je daar als docent mee om?* Den Haag. Geraadpleegd op <file:///C:/Users/Beheerder/Downloads/2-werelden-2-werkelijkheden-hoe-ga-je-daar-als-docent-mee-om.pdf> (10-03-16)
- Moghaddam, F.M.(2005). The staircase to terrorism: A psychological explanation. *American Psychologist*, *60*, 161-169. doi:10.1037/0003-066X.60.2.161
- Moors, J. A., Van den Reek Vermeulen, E., & Siesling, M. (2009). *Voedingsbodem voor radicalisering bij kleine etnische groepen in Nederland*. Tilburg.
- Neuman, W.L. (2014). *Understanding Research* (pp. 46-52, 62-70, 88, 122-125). Pearson Education, Inc.
- Pels, T., & de Ruyter, D. J. (2012). The influence of education and socialization on radicalization: An exploration of theoretical presumptions and empirical research. *Child & youth care forum*, *41*, 311-325. doi:10.1007/s10566-011-9155-5
- Pels, T., & Ruyter, D. J., de. (2011). De relatie tussen opvoeding, socialisatie, ontwikkeling en radicalisering: overzicht van en hiaten in de beschikbare kennis. *Pedagogiek*, *31*, 117-133. Geraadpleegd op <http://www.ingentaconnect.com.proxy.library.uu.nl/content/aup/pedagog> (07-03-16)
- Petress, K. (2006). An operational definition of class participation. *College Student Journal*, *40*, 821–823. Geraadpleegd op <http://search.proquest.com.proxy.library.uu.nl/openview/cf5783cf8f750357dda6ddce5e37235c/1?pq-origsite=gscholar> (11-03-16)
- Putnam, R. (2000). *Bowling alone. Collapse and revival of American community*. New York: Simon & Schuster.
- Qi, J., & Weaver, R. R. (2005). Classroom organization and participation: College students' perceptions. *The Journal of Higher Education*, *76*, 570-601. Geraadpleegd op <http://muse.jhu.edu.proxy.library.uu.nl/article/185968> (10-03-16)
- Ramakrishna, K. (2006). *The making of the Jemaah Islamiyah Terrorist*. In J. Forrest (Ed.), *Teaching Terror* (223-260). Maryland: Rowland and Littlefield.
- Rootes, C. A. (1980). Student radicalism. *Theory and Society*, *9*, 473-502. doi:10.1007/BF00158398
- Ruijter, D. de & Conry, J. (2002). The Formation of Identity. *Oxford of Review of Education*, *28*, 509- 522. doi:10.1080/0305498022000013643.
- Russell, B. S., Soysa, C. K., Wagoner, M. J., & Dawson, L. (2008). Teaching prevention

- on sensitive topics: Key elements and pedagogical techniques. *The journal of primary prevention*, 29, 413-433. doi:10.1007/s10935-008-0149-5
- Sageman, M. (2011). *Leaderless jihad: Terror networks in the twenty-first century*. University of Pennsylvania Press.
- San, M. van, Sieckelinck, S & Winter, M. de (2010). *Idealen op drift. Een pedagogische kijk op radicaliserende jongeren*. Den Haag: Boom, Lemma.
- San, M., van, Sieckelinck, S., & Winter, M. de. (2013). Ideals adrift: an educational approach to radicalization. *Ethics and Education*, 8, 276-289. doi:10.1080/17449642.2013.878100
- Saunders, M., Lewis, P., Thornhill, A., Booij, M., & Verckens, J. P. (2011). *Methoden en technieken van onderzoek* (pp. 304-327). Pearson Education.
- Schinkel, W., Ellian, A., Tonkens, E., Duyvendak, J.W., Kinnegin, A. et al. (2009). *Polarisatie. Bedreigend en verrijkend*. Essays onder redactie van Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling. Amsterdam: SWP.
- Schuitema, J., Radstake, H., & Veugelers, W. M. M. H. (2011). Docenten en de actieve participatie van leerlingen in klassikale discussies. *Department of Child Development and Education*, Universiteit van Amsterdam.
- Sieckelinck, S. & de Winter (2015). Formers & families, Transitional journeys in and out of extremism in the United Kingdom, Denmark and The Netherlands. *National Coordinator Security and Counterterrorism (NCTV)*.
- Siedler, T. (2006). *Family and Politics: Does parental unemployment cause right-wing extremism?* IZA Discussion Paper. Institute for the Study of Labor: Berlin.
- Silke, A. (2008). Holy warriors: Exploring the psychological processes of Jihadi radicalization. *European Journal of Criminology*, 5, 99-123. doi:10.1177/1477370807084226
- Silver, E. (2007). Israël's nightmare: Home grown neo- Nazi's in the holy land. *The Independent Extra*, 09-10-2007, 2-5.
- Simon, B., Reichert, F., & Grabow, O. (2013). When dual identity becomes a liability identity and political radicalism among migrants. *Psychological science*, 24, 251-257. doi:10.1177/0956797612450889
- Slootman, M. & Tillie, J. (2006). *Processen van radicalisering. Waarom sommige Amsterdamse moslims radicaal worden*. Amsterdam: IMES.
- Steinberg, L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. *Trends in Cognitive Sciences*, 9, 69-74. doi:10.1016/j.tics.2004.12.005.
- Strandberg, M., & Lindberg, V. (2012). Feedback in a multiethnic classroom discussion: a case study. *Intercultural Education*, 23, 75-88. doi:10.1080/14675986.2012.686018
- Stortelder, F., & Ploegmakers- Burg, M. (2008). De adolescentie als reorganisatiefase.

Tijdschrift voor Psychotherapie, 34, 169-185. doi:10.1007/BF03078419

Taylor, M., & Horgan, J. (2006). A conceptual framework for addressing psychological process in the development of the terrorist. *Terrorism and Political Violence*, 18, 585-601. doi:10.1080/09546550600897413

Waterman, A. S. (1982). Identity development from adolescence to adulthood: An extension of theory and a review of research. *Developmental psychology*, 18, 341-358. doi:http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.18.3.341

White, J. (2007). Sociolinguistic challenges to minority collegiate success: Entering the discourse community of the college. In A. Seidman (Ed.), *Minority student retention: The best of the Journal of College Student Retention— Research, Theory & Practice* (pp. 271–295). Amityville, NY: Baywood.

Bijlage 1: Topiclist observatie

| <u>Onderwerp</u> (Introductie, duidelijk kader, concreet, helder) | <u>Sturing leerkracht</u> (Voorbereiding, feedback, ruimte geven voor alle meningen, tijd geven voor antwoorden, aanmoediging, gebruik van humor, rekening houden met cultuurverschillen) | <u>Participatie leerlingen</u> (Participatie, bedachtzaamheid, waardering uit kunnen spreken, gelijkheid) | <u>Sfeer</u> (Veilig, open, gastvrij) | <u>Gesignaleerde valkuilen</u> (Bijv.: debat ipv discussie?) |
|--|--|--|--|---|
| | | | | |

Toelichting observatielijst.

Hieronder wordt beschreven wat bedoeld wordt met enkele begrippen uit de observatielijst die wellicht enige toelichting behoeven.

Introductie → de introductie van het onderwerp moet concreet en duidelijk zijn, zodat de leerlingen weten wat het dilemma is en genoeg achtergrond informatie hebben

Participatie → er moet geprobeerd worden om zoveel mogelijk leerlingen te laten participeren in de discussie, zo ontstaat er een diversiteit aan meningen waar anderen weer op kunnen reageren.

Bedachtzaamheid → dit houdt in dat een participant bereid moet zijn om voor- en tegenargumenten aan te kunnen dragen die ondersteund worden door bijvoorbeeld bewijs of logica.

Waardering uit kunnen spreken naar anderen → Dit zorgt voor een grotere vertrouwensband.

Gelijkheid → de leerlingen moeten evenveel geven om hun eigen ontwikkeling als die van anderen. Zo is iedereen gelijk aan elkaar.

Gastvrije sfeer → de leerlingen moeten uitgenodigd worden om te participeren in de discussie.

Open sfeer → kan gecreëerd worden door gebruik van humor, ondersteunende communicatieve middelen (zoals een filmpje) en het stellen van inhoudelijke vragen

Bijlage2: interviewvragenlijsten**Vragenlijst: leerlingen****Topic: Algemene informatie**

1. Wat is je leeftijd
2. In welke klas zit je
3. J/M?
4. Nationaliteit?
5. Nationaliteit ouders?

Topic: Radicalisering

6. Wordt er binnen de klas gesproken over het dagelijks nieuws met betrekking tot radicalisme en extremisme?
7. In hoeverre vind jij het belangrijk dat deze onderwerpen binnen de klas bespreekbaar worden gemaakt?
8. Welke rol moet een school moeten aannemen met betrekking tot het bespreekbaar maken van deze onderwerpen binnen de klas? Verbeterpunten?
9. Is het onderwerp radicalisering lastig?

Topic: Discussie

10. Hoe vond je de discussie verlopen in het algemeen?
11. Hoe heb je de discussie ervaren?
12. Zag je op tegen de discussie?
13. Is het naar jou mening nuttig om een discussie te houden over radicalisering?
14. Wat is volgens jou nodig om een discussie om een goede manier te laten verlopen?
15. Voelde je je vrij om jou mening te delen?
16. Kon je je nu beter inleven in de andere meningen en uitspraken?
17. Wat doet het met je dat dit besproken is? Ben je er anders over gaan nadenken?
18. Was deze discussie voor jou een goede manier om je mening te geven of zou jij dit anders willen doen? Hoe komt dat?
19. Wat vond je dat beter kon?

Topic: Klas dynamica

20. Welke sfeer was er in de klas?
21. Hoe is de betrokkenheid in de klas?
22. Heeft het veranderingen teweeg gebracht in de klas?
23. Was er een duidelijke opstelling in de klas?

Topic: Rol docent

24. Was het onderwerp van de discussie duidelijk?
25. Hoe denken jullie dat de docent het vond?
26. Wat is de rol van de docent?

27. Gaf de docent feedback? Zo ja, op wat voor manier?
28. Gaf de docent sturing? Op welke manier?
29. Gaf de docent de ruimte voor verschillende meningen?
30. Waren de regels duidelijk?

Vragenlijst Docenten

Topic: Algemene informatie

1. Wat is uw leeftijd?
2. Welk vak geeft u?
3. Hoe lang geeft u al les op deze school?
4. Wat is uw nationaliteit?

Topic: Radicalisering

5. In hoeverre vindt u het belangrijk dat onderwerpen zoals radicalisering en
6. extremisme binnen de klas bespreekbaar worden gemaakt?
7. Op het moment krijgen alleen scholen een trainingsaanbod voor docenten die een specifieke vraag hebben over radicalisering en/of extremisme of die te maken hebben met radicaliseringsproblematiek, wat vindt u hiervan?
8. Is het onderwerp radicalisering lastig om binnen de klas te bespreken?

Topic: Rol van de school

9. In hoeverre is de school betrokken bij het bespreken van de onderwerpen radicalisering en extremisme?
10. Bent u het hier mee eens? (Zo ja, waarom/ zo nee, waarom niet?)
11. Wordt er binnen de klas gesproken over het dagelijks nieuws met betrekking tot radicalisme en extremisme?
12. Wat vindt u van de rol die de school moet aannemen met betrekking tot het bespreekbaar maken van deze onderwerpen?
13. Wat zouden nog verbeterpunten zijn wat betreft de rol van de school met betrekking tot het (meer) bespreekbaar maken radicalisme en extremisme binnen de klas?
14. In hoeverre zou u er behoefte aan hebben om handvatten aangereikt te krijgen over hoe om te gaan met radicalisme en extremisme binnen de school?

Topic: Discussie

15. Hoe gaat de school in algemene zin om met discussies?
16. Maakt dit onderwerp en het voeren van discussies hierover normaal deel uit van het lesaanbod, Waarom wel/niet?

17. Wat ging er goed tijdens de discussie (uitsplitsen onderwerp en proces) en wat lag hieraan ten grondslag?
18. Wat werd er tijdens de discussie als probleem ervaren en hoe werd hierop geanticipeerd?
19. Wat is er (eventueel) volgens u nodig om dergelijke discussies beter te laten verlopen?
20. Hoe schat u de ervaring van de leerlingen in wat betreft het voeren van discussies? (veiligheid, respect voor ieders mening enz.)

Topic: Rol van de docent m.b.t. de discussie

21. Hoe heeft u de discussie ervaren?
22. Op welke manier heeft u sturing gegeven aan de discussie en was dit bewust?
23. Hoe heeft u de discussie voorbereid?
24. Hoe heeft u het onderwerp geïntroduceerd en bent u hier tevreden over?
25. Hoe vond u de sfeer in de klas tijdens de discussie? Heeft u dit kunnen beïnvloeden?
26. Heeft u gebruik gemaakt van ondersteunende communicatieve uitingen (presentaties/filmpjes) en hoe heeft u dit ervaren? Droeg het bij aan de verduidelijking van het onderwerp?
27. Heeft u het gevoel dat de discussie een goed middel is om gevoelige onderwerpen (zoals radicalisering) te bespreken in de klas? (of: met deze leerlingen)
28. Wat ziet u als doel van een discussie in de klas?

Bijlage 3: Toestemmingsformulier ouders**Datum**

04-04-2016

Onderwerp

Toestemming observatie en interview

Geachte ouders/verzorgers,

Zoals u wellicht weet wordt er steeds meer van scholen verwacht om aandacht te besteden aan extremisme in de samenleving. Er is echter nog weinig bekend over hoe je het best een discussie in de klas voert over een thema als radicalisering.

Langs deze weg willen wij u vragen om toestemming te geven voor en medewerking te verlenen aan premaster studenten Pedagogische Wetenschappen aan de Universiteit Utrecht. We zouden graag uw toestemming willen voor het verrichten van een observatie en mogelijk een interview af te nemen bij/met uw kind binnen de school. Door deze opdracht leren wij, toekomstige orthopedagogen, kennis maken met het doen van wetenschappelijk onderzoek.

Voor dit onderzoek is het de bedoeling dat de kinderen een discussie gaan houden over een actueel nieuwsbericht omtrent radicalisering. De docent zelf zal de les organiseren, zoals altijd. Twee studenten van de Universiteit Utrecht zullen de discussie observeren. Na de discussie zal er een groepsgesprek met de leerlingen gehouden worden. In het groepsgesprek komen bijvoorbeeld vragen over de discussie, het schoolbeleid omtrent radicalisering en de ervaring van de leerlingen. Het tijdstip van de observatie en interview zal bepaald worden in overleg met de docent van uw kind. Vervolgens verwerken wij de gegevens en schrijven een verslag waarin de gegevens anoniem verwerkt worden. Het verslag wordt door docenten van de Universiteit Utrecht beoordeeld.

Ik geef toestemming om mijn kind in groepsverband te observeren. JA / NEE*

Ik geef toestemming om mijn kind te interviewen. JA / NEE

Bij opmerkingen of vragen kunt u contact opnemen met een van ons, zie hieronder de gegevens. Bij ernstige klachten kunt u contact opnemen met onze docent aan de Universiteit Utrecht, dr. S.M.A. Sieckelinck, via het volgende mailadres S.M.A.Sieckelinck@uu.nl.

Bij voorbaat dank voor uw medewerking.

Met vriendelijke groet,

Sanne Visser – s.visser10@students.uu.nl

Carmen Koekenberg – c.j.v.koekenberg@students.uu.nl

Irene Lennaerts – i.m.lennaerts@students.uu.nl

Vera van Dinther – y.vandinther@students.uu.nl