

‘Radicalisering in (pedagogisch) perspectief’

Een evaluerend onderzoek naar de ervaren effectiviteit van de training ‘Omgaan met Extreme Idealen’ voor de handelingsvaardigheid van pedagogische professionals in de aanpak en preventie van radicalisering.

Renée C. van der Meulen



Universiteit Utrecht

‘Radicalisering in (pedagogisch) perspectief’¹

Een evaluerend onderzoek naar de ervaren effectiviteit van de training ‘Omgaan met Extreme Idealen’ voor de handelingsvaardigheid van pedagogische professionals in de aanpak en preventie van radicalisering.

Masterthesis

Maatschappelijke Opvoedingsvraagstukken – 201500306

Universiteit Utrecht 2015 – 2016

Student: Renée van der Meulen
MOV – JEP 5612667
Thesisbegeleider: Dr. Stijn Sieckelinck
Tweede beoordelaar: Dr. Paul Baar
Opdrachtgever: Expertise-unit Sociale Stabiliteit en Universiteit Utrecht
Datum: 27-06-2016

¹ Deze titel is een combinatie van een citaat van een respondent met de focus (pedagogisch) van dit onderzoek.

Abstract

To prevent radicalisation among youngsters it is important to target prevention within the immediate context of youngsters and for professionals in the youth field to have action proficiency to deal with radicalisation. From a pedagogical perspective, this study describes the perceived effectiveness of professionals in the youth field with the preventive training ‘Dealing with Extreme Ideals’ and the role of teachers in tackling radicalism. For this purpose, the ASE-model is used and 15 professionals in the youth field who had completed the training Dealing with Ideals were interviewed.

The results show that the positive starting point of the training regarding reframing radicalisation into ideals and practicing conversations by role play, leads to an increase in awareness and action proficiency of the professionals involved. Because of the tools and support offered, respondents stated to be more alert to signs and felt able to have value-free open conversation with youngsters that have potentially extreme ideals. Because of the training, most respondents understand the radicalisation process better and felt strengthened to deal with radicalisation. Some respondents felt more informed instead of strengthened because they experienced the training as a confirmation of their existing competence.

As a conclusion, it can be stated that for the majority of professionals interviewed, the behavioural determinants of attitude, social influence and self-efficacy are influenced in such a way that after the training, participants have the intention to show the desired behaviour: the action proficiency in dealing with potentially radicalizing young people.

Keywords: *Radicalisation, prevention, perceived effectiveness, ASE-model*

Samenvatting

Om radicalisering onder jongeren te voorkomen is het van belang dat er wordt ingezet op preventie binnen de directe context van jongeren en dat pedagogische professionals beschikken over handelingsmogelijkheden om met radicalisme om te gaan. Vanuit een pedagogisch perspectief beschrijft dit onderzoek de ervaren effectiviteit van professionals in het jeugddomein van de preventieve training ‘Omgaan met Extreme Idealen’ en de rol van docenten bij de aanpak van radicalisme. Hiervoor wordt het ASE-model gebruikt en zijn 15 diepte-interviews afgenomen bij professionals in het jeugdwerk die bovengenoemde training hebben gevolgd.

De resultaten laten zien dat het positieve uitgangspunt van de training, reframing van radicalisering naar het nastreven van idealen, en het oefenen van gesprekken tijdens rollenspellen bij de deelnemers leiden tot bewustwording en vergroting van de handelingsvaardigheid. Door de meegekregen tools en handvatten zijn respondenten alerter op signalen en kunnen zij minder oordelend het gesprek aangaan met jongeren met mogelijk extreme idealen. Door de training begrijpen respondenten het radicaliseringsproces beter en voelen ze zich gesterkt om met radicalisering om te gaan. Sommige respondenten gaven aan zich meer geïnformeerd te voelen omdat zij de training als een bevestiging van hun eigen handelingsvaardigheid ervaren.

Concluderend blijkt dat bij het overgrote deel van de professionals de gedragsdeterminanten attitude, sociale invloed en eigen-effectiviteitsverwachting dusdanig zijn beïnvloed, dat de deelnemers aan de training hierdoor de intentie hebben het gewenste gedrag te laten zien: de handelingsvaardigheid in het omgaan met mogelijk radicaliserende jongeren.

Slutelwoorden: *Radicalisering, preventie, ervaren effectiviteit, ASE-model*

‘Radicalisering in (pedagogisch) perspectief’

Sinds het toenemende conflict in Syrië en de aanslagen in Parijs en Brussel hebben docenten en andere professionals die werken met jongeren steeds meer behoefte aan kennisbevordering ten aanzien van radicalisering (Boutin et al., 2016; De Leeuw, 2011; Expertise-unit Sociale Stabiliteit [ESS], 2015). Tot oktober 2015 zijn vanuit Nederland al circa 220 personen vertrokken om mee te vechten in de *jihad* in Syrië en Irak (DTN NCTV, 2015). Deze toenemende verspreiding van *home grown terrorism* geeft aan dat de dreiging niet langer uitsluitend afkomstig is van groeperingen in het buitenland. Ook personen die in het Westen zijn opgegroeid met de Westerse cultuur, blijken kwetsbaar voor radicalisering (Barrett, 2014). Radicalisering wordt daarbij opgevat als een proces van toenemende bereidheid om ingrijpende veranderingen in de samenleving tot stand te brengen die een gevaar kunnen opleveren voor de democratische rechtsorde en die in de meeste gevallen niet democratisch tot stand worden gebracht (Algemene Inlichtingen- en Veiligheidsdienst [AIVD], 2004; Feddes & Galucci, 2015; Slootman & Tillie, 2006). Tijdens het begin van de opkomst van *home grown terrorism* lag de nadruk van internationaal beleid op repressie en werd radicalisering benaderd als een veiligheidsprobleem. Tegenwoordig wordt het sociaal domein steeds meer betrokken. (Van San, Sieckelinck & De Winter, 2010).

De Nederlandse overheid heeft een actieplan ontwikkeld om jihadisme aan te pakken (Ministerie van Veiligheid en Justitie, NCTV & Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid [SZW], 2014). Als onderdeel van maatregel 25 uit dit ‘Actieprogramma Integrale Aanpak Jihadisme’ is vanuit het ministerie van SZW een expertisecentrum maatschappelijke spanningen opgericht: de Expertise-unit Sociale Stabiliteit (ESS). De ESS heeft als doel gemeenten, eerstelijns professionals en diverse gemeenschappen in de samenleving praktijkkennis te bieden over maatschappelijke spanningen en radicalisering (ESS, 2015). De opdracht voor dit onderzoek komt voort uit de Expertise-unit, in samenwerking met de Universiteit Utrecht. Vanwege het actieprogramma en de groeiende groep uitreizigers naar Syrië en Irak ligt de focus van dit onderzoek op islamitische radicalisering.

Om de groei van het *home grown terrorism* tegen te gaan is het van belang om in te zetten op preventie binnen de directe context van jongeren. In de praktijk blijkt dat het ouders bij radicalisering vaak ontbreekt aan professionele steun en dat er sprake is van handelingsverlegenheid bij pedagogische professionals (Sieckelinck & De Winter, 2015; Van

San et al., 2010). Professionals weten vaak niet hoe zij moeten handelen wanneer zij radicalisering vermoeden en hebben niet volledig inzicht in het radicaliseringsproces. Ook vinden zij het lastig om radicalisering en extremisme bespreekbaar te maken, vaak uit angst voor escalatie. Dit komt onder andere doordat professionals onvoldoende bekend zijn met radicalisering en hoe met dit thema om te gaan (Davies, 2009; Van San et al., 2010). Door deze handelingsverlegenheid is er vanuit de praktijk een sterke vraag naar ‘sociale’ oplossingen die uitgaan van het pedagogisch perspectief, maar deze zijn schaars. Ook evaluatieonderzoek naar interventies op het terrein van radicalisme is schaars of voldoet niet geheel aan wetenschappelijke standaarden. Mede hierdoor is er weinig bekend over de effectiviteit van interventies (Feddes & Galucci, 2015).

Om het probleem van radicalisering structureel op te lossen is preventie noodzakelijk (Christmann, 2012). Vanwege de toenemende vraag naar effectieve interventies is het doel van deze studie te onderzoeken of de preventieve training ‘Omgaan met Extreme Idealen’ bij professionals leidt tot het vergroten van de handelingsvaardigheid in de omgang met jongeren met extreme idealen. Deze training is gericht op het ondersteunen van opvoeders en professionals in de begeleiding van jongeren met radicale ideeën en het verminderen van de handelingsverlegenheid en onzekerheid van professionals die met deze jongeren te maken krijgen (ESS, 2015).

Theoretisch kader

Radicalisering in ontwikkeling

Dit onderzoek benadert radicalisering vanuit pedagogisch perspectief, waarbij de ontwikkeling van de jongere voorop staat. Radicalisering kan ontstaan wanneer een jongere bepaalde religieuze of politieke ideeën ontwikkelt die verbonden zijn aan handelingen die zo fundamenteel in strijd zijn met de verwachtingen van de sociale omgeving of met die van de maatschappij, dat daardoor de pedagogische relatie onder druk komt te staan (Sieckelinck, Kaulingfreks & De Winter, 2015). Onderzoek naar radicalisering spitst zich met name toe op adolescenten, omdat wordt aangenomen dat de voedingsbodem voor radicalisering voornamelijk ontstaat in deze ontwikkelingsfase (Pels & De Ruyter, 2011). De ontwikkelingsopgaven in de adolescentiefase zouden jongeren extra vatbaar maken voor radicale opvattingen, vooral als jongeren ook kwetsbaar zijn door uitsluiting en een ‘wij-zij’ cultuur ervaren (Buijs, Demant & Hamdy, 2006). De ontwikkelingstaken zoals de ontwikkeling van een persoonlijke en sociale

identiteit en van relaties spelen hierbij een belangrijke rol. Volgens Erikson (1968) is identiteitsvorming de belangrijkste taak in de adolescentie. Het proces waarin jongeren idealen en dus ook radicale opvattingen ontwikkelen vindt plaats binnen het proces van identiteitsvorming. Zo blijkt uit onderzoek dat jongeren die radicaliseren bijna allemaal in de knel gekomen zijn in hun zoektocht naar hun identiteit (Sieckelinck & De Winter, 2015; Van San et al., 2010). Net als bij identiteitsontwikkeling blijkt dat radicalisering het best beschouwd kan worden als een proces van verandering: een persoonlijke en politieke transformatie van de ene fase naar de andere (Christmann, 2012; Moghaddam, 2005; Sloodman & Tillie, 2006; Young, Rooze, & Holsappel, 2014).

De taak van opvoeders

De ontwikkelingstaak van identiteitsvorming benadrukt de ‘opvoedingstaak’ van volwassenen. Het is namelijk de taak van de opvoeders om een gezonde ontwikkeling te bevorderen, inclusief de identiteitsontwikkeling. Het is aan hen de taak te signaleren wanneer een jongere hierin in de knel komt en dat aan te grijpen om in gesprek te gaan (Sieckelinck & De Winter, 2015). Om inzicht te krijgen in de mogelijkheden van professionals om radicaliserende jongeren te signaleren of hierbij te interveniëren, is het van belang het proces van radicalisering in kaart te brengen (Doosje, Loseman & Van den Bos, 2015). Er zijn verschillende modellen die dit proces in kaart brengen, met veel overeenkomstige kenmerken (Doosje & De Wolf, 2010; Moghaddam, 2005; Sieckelinck & De Winter, 2015; Wiktorowicz, 2005). Alle modellen beschrijven het proces waarin een gewone burger bepaalde overtuigingen vormt, een groep zoekt die hem op de juiste wijze representeert, uiteindelijk leidend tot een gewelddadige daad tegen burgers in de overtuiging dat dit bijdraagt aan de doelstellingen van de groep (Young et al., 2014). De modellen benadrukken de psychosociale essentie van het radicaliseringsproces en de aangrijpingspunten waarvoor kernfiguren een rol van betekenis ligt (Young et al., 2014).

De jonge leeftijd van radicaliserende jongeren zet volgens Doosje en De Wolf (2010) docenten en andere opvoeders in een kernpositie. Zij zien vooral een rol voor hen weggelegd in de volgende handelingen: ondersteuning zodat gevoelens van benadeling afnemen, het creëren van contact met mensen die voor positieve beïnvloeding kunnen zorgen, het wegnemen van gevoelens van het ‘glazen plafond’, preventie van isolatie, signalering en het doorgeven van signalen. Om preventief te kunnen interveniëren is het van belang dat er in een vroeg stadium van het radicaliseringsproces wordt ingezet, want in dit stadium is de perceptie die een individu

van zijn omgeving heeft van cruciaal belang. Tevens wordt het naarmate iemand zich verder in het radicaliseringsproces bevindt, ingewikkelder om in te grijpen en iemand te behoeden voor deelname aan terroristische daden (Moghaddam, 2005).

De opvoedingstaak omvat de rol van ouders, docenten en andere professionele opvoeders en wordt in verschillende onderzoeken bevestigd (Feddes, Nickolson & Doosje, 2015; Radicalisation Awareness Network [RAN], 2015; Van San et al., 2010). Professionals uit het jongerenwerk, de jeugdzorg en het onderwijs spelen een kernrol in de preventie van radicalisering, omdat zij degenen zijn die geconfronteerd worden met extreme ideeën van jongeren en kunnen interveniëren en signaleren (Feddes, et al., 2015; RAN, 2015). Minister Bussemaker (2015) stelt in een kamerbrief dat onderwijs een belangrijke rol speelt in het tegengaan van radicalisering. Enerzijds heeft onderwijs een preventieve rol als ontmoetingsplek en anderzijds een rol bij de curatieve en repressieve aanpak van radicalisering. Omdat jongeren hun identiteit vormen en tonen in het onderwijs, kan het daar juist zichtbaar worden wanneer jongeren radicaliseren. Dit maakt signalering van radicalisering een onderdeel van de rol van docenten wanneer zij veranderingen zien bij jongeren (Bussemaker, 2015). De uitdaging ligt in het aankaarten van deze zaken op een veilige en open manier. Daarvoor is het noodzakelijk voor opvoeders om te investeren in een relatie en daarin ondersteuning te krijgen (RAN, 2015). Wanneer jongeren radicaliseren is het gewenst dat ouders en andere opvoeders oprechte interesse tonen in de ideeën van jongeren en dat zij de nodige tegenargumenten en grenzen bieden waar nodig (Van San et al., 2010). Deze reacties worden ook wel pedagogische *checks* en *balances* genoemd. Uit onderzoek blijkt dat ouders en professionele opvoeders vaak niet weten hoe zij dit tegenwicht kunnen bieden, voornamelijk door gebrek aan kennis en handvatten die nodig zijn voor adequate reacties (Sieckelinck & De Winter, 2015).

De training Omgaan met Extreme Idealen

De training Omgaan met Extreme Idealen is een interventie die zich richt op professionele opvoeders. De training heeft als doel professionals te *empoweren* en de handelingsvaardigheid te vergroten door hen essentiële vakkennis en vaardigheden te bieden die nodig zijn om in te grijpen bij jongeren die worden aangetrokken door radicale ideeën. Naar aanleiding van het onderzoek 'Idealen op drift' (Van San et al., 2010) is de training in 2011 in opdracht van de overheid ontwikkeld en zijn sinds 2013 meer dan 800 professionals bereikt. De

doelgroep bestaat uit studenten, ouders, docenten en andere pedagogische professionals. De training gaat uit van een reframing van radicalisering naar 'extreme idealen'. Enerzijds omdat de term radicalisering de afgelopen jaren een sterke politieke en emotionele lading heeft gekregen. Anderzijds omdat het gemakkelijker is het gesprek met een jongere aan te gaan over idealen dan over radicalisering en het aanknopingspunten biedt voor actief burgerschap omdat het jongeren betreft die zich willen inzetten voor hun ideaal (Van San et al., 2010).

Binnen de training is aandacht voor verschillende vormen van radicalisering: dierenactivisme, extreemrechts en islamitische radicalisering. Gezien de actualiteiten besteedt de training meer aandacht aan radicalisering richting jihadisme. De training duurt een halve dag en is opgebouwd uit drie onderdelen: empathie; ideeën en idealen; en gedragsverandering. Elk onderdeel kent drie elementen: kennis, emotie en handelen. De training wordt gegeven aan een groep van ongeveer 15 deelnemers en maakt gebruik van een trainingsacteur. Enerzijds bestaat de training uit behandeling van theorie en actualiteiten over radicalisering: de ontwikkeling van declaratieve kennis. Anderzijds bestaat de training uit het oefenen van gesprekken in rollenspellen met een trainingsacteur en richt zich hierbij op de ontwikkeling van procedurele kennis (Aguinis & Kraiger, 2009). De rollenspellen zijn gebaseerd op casussen uit de publicatie 'Idealen op drift' (Van San et al., 2010). Deelnemers kunnen oefenen en aan de hand van de reactie van de trainingsacteur opmerken wat hun handelen doet met een jongere. Zo bevat de training een regiescène waarin de acteur door stappen voor- en achteruit laat zien wat bepaalde uitspraken doen met hem: een stap naar achter betekent dat er geen contact wordt gemaakt, een stap naar voren wel. Daarnaast bevordert de training het onderlinge leerproces doordat deelnemers op elkaar kunnen reageren en ervaringen en ideeën uit kunnen wisselen. Dit richt zich op de ontwikkeling van zelfregulerende kennis (Aguinis & Kraiger, 2009; Baeten, Kyndt, Struyven, & Dochy, 2010).

ASE-model

Om te beoordelen of de training daadwerkelijk leidt tot het *empoweren* van professionals en het vergroten van de handelingsvaardigheid in de omgang met radicalisering, wordt in dit onderzoek gebruik gemaakt van het Attitude, Sociale invloed en Eigen-effectiviteitsverwachting model (ASE-model) (Kok & Damoiseaux, 1991). Dit gedragsverklaringsmodel is nauw verwant aan de theorie van gepland gedrag en het beredeneerd gedrag model van Ajzen en Fishbein die stellen dat gedrag het beste te voorspellen is door mensen te vragen naar hun gedragsintentie: of

zij van plan zijn het gedrag te vertonen. De gedragsintentie wordt bepaald door de gedragsdeterminanten attitude, sociale invloed en eigen-effectiviteitsverwachting (Lechner, Kremers, Meertens & De Vries, 2008).

Attitude omvat de kennis en opvattingen van professionals ten aanzien van het pedagogisch en preventief handelen bij radicalisering. Hierbij spelen achterliggende *beliefs* van een individu een rol. Cognitieve *beliefs* zoals kennis ('een waardevrij gesprek aanknopen werkt beter dan oordelend'); affectieve *beliefs* die samenhangen met gevoel en emotie ('een open gesprek voeren over idealen is fijn'); en conatieve *beliefs* die samenhangen met de neiging om over te gaan tot actie ('ik ga in gesprek met een jongere om meer te weten te komen over zijn idealen') (Lechner et al., 2008). Sociale invloed bestaat uit de subjectieve norm: de ervaren verwachtingen van belangrijke personen uit de omgeving ('mijn leidinggevende verwacht dat ik preventief te werk ga'); ervaren sociale steun of druk uit de omgeving ('mijn collega's steunen mij in deze manier van werken'); en het waargenomen gedrag van anderen (Lechner et al., 2008). De gedragsdeterminant eigen-effectiviteitsverwachting slaat op de verwachting over het eigen vermogen om bepaald gedrag uit te kunnen voeren. Er wordt onderscheid gemaakt tussen drie niveaus: de inschatting van de moeilijkheid van de benodigde vaardigheden voor het uitvoeren van het gedrag ('het is moeilijk je eigen mening niet te geven'); de inschatting van gedrag in verschillende situaties ('als iemand boos is, is het lastig rustig te praten over idealen'); en de mate van vertrouwen om het gedrag zelf uit te voeren ('ik voel mij kundig genoeg om het gesprek aan te gaan') (Lechner et al., 2008).

Focus en verwachtingen

Het doel van deze studie is om te onderzoeken wat de ervaren effectiviteit van de training Omgaan met Extreme Idealen is voor de handelingsvaardigheid van professionals in het omgaan met radicalisering. Om deze vraag te beantwoorden zijn de volgende deelvragen opgesteld:

- Welke invloed heeft de training Omgaan met Extreme Idealen volgens de professionals gehad op attitude, sociale invloed en de eigen-effectiviteitsverwachting?
- In hoeverre passen de professionals de principes van de training Omgaan met Extreme Idealen toe in de praktijk?
- Wat is de rol van docenten in de strijd tegen radicalisme en wat hebben zij nodig om deze rol goed te vervullen?

Op basis van de literatuur kan een aantal verwachtingen geformuleerd worden. Ten eerste wordt verwacht dat het oefenen met de trainingsacteur leidt tot het vergroten van de handelingsvaardigheid, omdat professionals op deze manier procedurele kennis vergaren (Aguinis & Kraiger, 2009). Ten tweede wordt verwacht dat het aanbieden van theorie over radicalisering, declaratieve kennis, de onbekendheid met en onzekerheid over het thema radicalisering bij professionals wegneemt. Tot slot wordt verwacht dat deze vormen van kennis, aangevuld met zelfregulerende kennis, positief bijdragen aan de attitude, sociale invloed en de eigen-effectiviteitsverwachting van professionals ten aanzien van toepassing van de principes van de training in de praktijk. Uit onderzoek blijkt namelijk dat het niveau van zelfregulerende kennis in trainingsactiviteiten de effecten van de training op declaratieve kennis, taakuitvoering en eigen-effectiviteitsverwachting medieert (Schmidt & Ford, 2003).

Methode

Design en procedure

Dit onderzoek heeft de vorm van een procesevaluatie met een constructivistische invalshoek waarbij gekeken wordt naar de ervaren effectiviteit van de training bij professionals en de mate waarin zij de training waarderen (Movisie, 2014). Ter beantwoording van de onderzoeksvragen zijn kwalitatieve dataverzamelmethode gebruikt. Ten eerste is een aantal trainingen geobserveerd om de vorm, inhoud en structuur van de training in kaart te brengen. Daarnaast heeft er een interview met een sleutelinformant plaatsgevonden. Dit is één van de trainingsacteurs die vanaf de start van de trainingen betrokken is en veel ervaring heeft met de training en verschillende professionals.

De kern van het onderzoek bestaat uit 15 semi-gestructureerde diepte-interviews met professionals die de training hebben gevolgd. Zo werd beoogd een beeld te krijgen van de ervaringen van de professionals met de training en de mate waarin de training invloed heeft gehad op zowel het vergroten van de handelingsvaardigheid als het verminderen van handelingsverlegenheid en onbekendheid met radicalisering bij professionals. Met semigestructureerde diepte-interviews is beoogd de betrouwbaarheid van het onderzoek te vergroten.

Om de gedragsintentie te onderzoeken is aan de hand van de gedragsdeterminanten attitude, sociale invloed en eigen-effectiviteitsverwachting een topiclijst ontwikkeld (zie Bijlage

1). Respondenten is gevraagd hoe zij de training hebben ervaren. Enerzijds door hoe respondenten terugkijken op de training te bevragen en anderzijds door te vragen naar hun attitude en kennis en mogelijke verandering hierin. Ten tweede is gevraagd naar de ervaren sociale steun of druk en modellering. Tot slot is gevraagd naar de verwachting die respondenten hebben ten aanzien van hun eigen vermogen om na de training om te kunnen gaan met (mogelijk) radicaliserende jongeren. Door deze structuur worden in alle interviews dezelfde onderwerpen behandeld, maar blijft er ook ruimte over voor respondenten om hun mening en ervaring te delen en waar mogelijk dieper op het onderwerp in te gaan (Boeije, 2010). Door het gebruik van open vragen werden respondenten uitgenodigd ervaringen te delen, waarbij doorgevraagd werd naar voorbeelden en onderliggende factoren. De interviews duurden gemiddeld 45 minuten.

Van de interviews zijn geluidsopnames gemaakt, waarna deze zijn getranscribeerd. De antwoorden van respondenten zijn anoniem verwerkt, wat de kans op sociaalwenselijke antwoorden verkleint en de betrouwbaarheid van het onderzoek vergroot. De interviews zijn geanalyseerd aan de hand van open coderen. De betrouwbaarheid is vergroot door de labels voor te leggen aan twee medestudenten en na te gaan of zij de fragmenten op eenzelfde wijze coderen. Er bestond grotendeels overeenstemming en de labels waarvoor dit niet gold zijn enigszins aangepast. Zo is de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid vergroot (Boeije, 2010).

Ten behoeve van de validiteit van het onderzoek zijn verschillende dataverzamelmethode gebruikt. Na de kwalitatieve dataverzameling is een databestand met kwantitatieve gegevens beschrijvend geanalyseerd om te controleren of de resultaten uit de diepte-interviews overeenkomen met deze kwantitatief beschrijvende resultaten. Deze data is afkomstig van *surveys* die bij deelnemers zijn afgenomen na het volgen van de training. Het databestand bevat antwoorden van ongeveer 400 respondenten op de vragenlijst die bestaat uit vijf items. Deze items zullen in de resultatensectie toegelicht worden. Om dieper in te gaan op de rol van docenten in de preventie van radicalisering is een expertmeeting georganiseerd met vijf praktijkdeskundigen die betrokken zijn bij het onderwijs. Tijdens deze bijeenkomst is aan de hand van het model van Doosje & De Wolf (2010) (zie Bijlage 2) kennis opgehaald over de rol van docenten en concrete voorbeelden die docenten zouden kunnen gebruiken aanvullend op de training.

Respondenten

Voor het werven van respondenten is gebruik gemaakt van opgeslagen gegevens van deelnemers aan de training. Hieruit is een doelgerichte steekproef getrokken (Boeije, 2010), van deelnemers die de training bij dezelfde trainer gevolgd hadden. Op deze manier kan de trainer niet zorgen voor mediërende effecten op de ervaren effectiviteit. Om een zo representatief mogelijke steekproef te krijgen is bij de steekproef rekening gehouden met de functie van de respondenten. Variatie in functies is nagestreefd omdat de populatie van deelnemers van de training bestaat uit professionals met verschillende achtergronden. De respondenten bestonden uit verschillende actoren: docenten, zorgcoördinatoren, jongerenwerkers, maatschappelijk werkers, leerplichtambtenaren en politieagenten. Naar 62 deelnemers is via de mail een uitnodiging gestuurd. De respons was 33.9 procent: 15 deelnemers antwoordden graag mee te werken, zes deelnemers wezen de uitnodiging af. Redenen om niet mee te werken waren het gebrek aan tijd (drie personen), de overtuiging dat de duur van het interview niet in verhouding tot de duur van de training staat (één persoon), en het door omstandigheden niet hebben deelgenomen aan de training (twee personen). Vier uitnodigingen zijn geweigerd wegens een ongeldig e-mailadres. Vier respondenten waren man, 11 vrouw en hun leeftijd varieerde tussen de 24 en 61 jaar.

Resultaten

Deze resultatensectie beschrijft de uitkomsten uit de dataverzameling afkomstig uit 15 semigestructureerde diepte-interviews en de expertmeeting. De uitkomsten zijn geordend naar onderzoeksvragen en kernlabels die in het analyseproces naar voren zijn gekomen. De respondenten (R1 – R15) hebben om verschillende redenen deelgenomen aan de training. De meest genoemde reden was dat de training werd aangeboden door de organisatie waar zij werken. Een paar personen gaven aan een specifieke casus te hebben of vanwege de actualiteiten de training te willen bijwonen en anderen wilden de training volgen vanwege de behoefte aan meer handvatten, interesse of nieuwsgierigheid.

Ervaren effectiviteit

Attitude. Over het algemeen gaven respondenten aan de training als positief te ervaren. De respondenten zeiden zich goed te kunnen vinden in het uitgangspunt van het spreken van idealen in plaats van radicalisering. Zij benoemden dit uitgangspunt goed te vinden omdat het hen gemakkelijker maakte om zonder oordeel het open gesprek aan te gaan met jongeren en zich

te verplaatsen in hen. Het uitgangspunt van idealen droeg volgens respondenten ook bij aan hun bewustwording van de verschillende vormen van radicalisering: “Maar ik dacht steeds dat dat [rechts-extremisme] eigenlijk minder belangrijk was, ik verwachtte eigenlijk niet dat dat ook onder radicalisering viel zeg maar. En eigenlijk niemand, want ook nu nog steeds hoor ik politieagenten uitleggen dat rechts-extremisme ook een vorm van radicalisering is” (R8, jongerenwerker). Meerdere respondenten gaven aan dat zij de brede inzet van de training prettig vonden en dat er werd uitgelegd waarom er specifiek werd ingezoomd op moslimextremisme.

De meeste respondenten noemden de rollenspellen het meest leerzaam. Zij gaven aan het een prettig interactieproces te vinden waarin je werd uitgedaagd en dat de realiteit dichtbij brengt. Respondenten gaven aan erg onder de indruk te zijn van de acteur en de manier waarop hij een casus neerzette. Daarnaast zorgde het rollenspel bij verscheidene respondenten voor ‘aha-momenten’, zo ook bij deze docent:

Maar ik ben erg direct van mezelf, ik ga er soms wel eens in met een botte bijl en dat is niet altijd even handig. En nou ja, in zo’n rollenspel daardoor realiseer ik me wel dat je dan iemand van je weg kan duwen. Dus dat was wel een eye-opener [...] waarvan ik denk: ‘nou, ga er eens even wat minder met een botte bijl en wat voorzichtiger in’ (R3, docent)

Twee respondenten vonden de rollenspellen niet helemaal aansluiten bij de praktijk of konden zich moeilijk inleven in de casus. Ook gaven twee respondenten aan überhaupt moeite te hebben met rollenspellen als werkvorm: “Ik moet er wel echt bij zeggen: ik hou ook gewoon niet van rollen spelen, dus dat is het ook een beetje. [...] En ik snap ook wel dat het nuttig kan zijn, heb ik ook echt meegemaakt. En toch hou ik er niet van (R9, schoolpsycholoog).

Wat betreft de opgedane kennis uit de training stelde een groot aantal van de respondenten dat ze het radicaliseringsproces beter begrijpen. Respondenten gaven aan het prettig te vinden om er even bij stil te staan en te beseffen dat iemand niet opeens radicaal wordt, maar dat de weg ernaartoe belangrijk is. Ook werd benoemd dat ze nu beter weten wanneer ze nog grip kunnen hebben op een jongere en wanneer iemand al te ver is in zijn radicaliseringsproces om nog van invloed te kunnen zijn. Daarentegen stelde twee respondenten dat zij door de training inzagen dat radicalisering complexer is dan zij van te voren dachten. Zij

gaven aan dat hun houding ten aanzien van radicalisering in dat opzicht bescheidener is geworden. Twee respondenten gaven aan dat hun houding niet is veranderd door de training. Zo gaf één van de respondenten aan dat zijn houding vooral is veranderd door de actualiteiten en de ander benoemde dat zijn houding niet zozeer is veranderd, maar dat hij nu wel wat meer kennis heeft en meer achtergrondinformatie. Wel gaven meerdere respondenten aan dat zij door de training meer inzicht hebben gekregen in hun eigen houding en paradigma:

Wat ik heel erg wel mooi vond is dat je niet moet vergeten dat wat voor mij als Nederlander, als ongelovige, ben ik heel erg gauw geneigd om te zeggen: ja, maar dit zijn de feiten. Dus het zit zo en zo, en als iemands gevoel daardoor heel anders is, dan maakt het niet uit wat de feiten zijn. Bijvoorbeeld dat dan de trainingsacteur het had over de mensen die in Irak worden aangevallen door de Amerikanen. Ja mijn westerse gedachte is altijd ‘maar wij komen om te helpen’ en voor hen is het misschien andersom. En dat zet het allemaal heel eventjes in perspectief. (R12, docent)

Deze respondent gaf aan zich wel bewust te zijn van de bril die zij draagt, maar dat het toch goed is om dat af en toe terug te horen. Andere zaken waarvan respondenten stelden dat de training hen bewuster heeft gemaakt, zijn: de actualiteit en omvang van radicalisering, het belang van authenticiteit, mogelijke cultuurverschillen die meespelen en hoe zorgvuldig en voorzichtig je te werk moet gaan in contact met een mogelijk radicaliserende jongere. Daarnaast gaven bijna alle respondenten aan dat zij het prettig vonden om te oefenen met waardevrij handelen. Respondenten vonden dit prettig omdat zij stelden niet altijd door te hebben met bepaalde woorden toch hun mening of oordeel te laten doorschemeren. Het oefenen hielp volgens een aantal respondenten bij het alerter worden op eigen vooroordelen en woordkeuze.

Sociale invloed. Uit de interviews blijkt dat er verschillen bestaan tussen de ervaringen van respondenten ten opzichte van ervaren steun en druk. 12 respondenten gaven aan steun te ervaren van collega's wanneer zij te maken krijgen met radicaliseringproblematiek. Zo benoemden respondenten dat zij terecht kunnen bij collega's om te overleggen of advies te vragen. De meeste respondenten gaven aan altijd de samenwerking op te zoeken wanneer zij te maken krijgen met een casus omtrent radicalisering: “Ik test hem eerst even bij een collega en ik

zeg van: ‘nou dat en dat is mij opgevallen, wat denk jij?’ Want soms kan het zijn omdat je ergens in zit, dat een signaal je op een andere manier opvalt’’ (R2, leerplichtconsulent). Daarbij werd meermaals aangegeven dat respondenten naar aanleiding van de training nu vaker gingen overleggen met collega’s wanneer zij bepaalde signalen oppikten bij jongeren. Om het op die manier te checken bij anderen. Een aantal respondenten zei nog geen concrete casus te hebben gehad, maar gaf aan zeker met collega’s te overleggen wanneer een casus zich aan zou dienen en dat zij het idee hadden dat daar ook de ruimte voor was. Daarnaast gaven veel respondenten aan dat hun collega’s op dezelfde wijze dachten over het pedagogisch en preventief handelen, wat voor hen bijdraagt aan de ervaren (sociale) steun. Respondenten erkenden het belang van een goede samenwerking. Twee respondenten gaven aan minder steun van collega’s te ervaren. Dit kwam enigszins overeen met de ervaring die een andere respondent beschreef:

En ik merk wel eens, dat zou je op iedere school hebben denk ik, zo'n groep docenten die zoiets heeft van ja een school is een school, en ik weet niet waar jij nu weer mee aan komt [...] Die zijn er dan wat minder voor om dit dan in de klas te bespreken of om hier überhaupt iets mee te doen, maar ja dat is denk ik oké. Er zijn genoeg andere docenten die er wel op letten. Dus dat is niet erg denk ik als niet alle docenten dat doen. (R4, zorgcoördinator)

Aan de respondenten is gevraagd of zij de kennis vanuit de training ook hebben gedeeld met anderen. Tien respondenten gaven aan de inhoud van de training met collega’s te hebben besproken. Collega’s gingen met elkaar in gesprek, wisselden ervaringen uit en bespraken wat zij meenamen uit de training en hoe zij zelf met dingen om wilden gaan. Daarbij gaven 10 respondenten aan dat zij de training hebben aanbevolen aan anderen. Vijf respondenten gaven aan de kennis niet te hebben gedeeld. Als reden werd genoemd dat het niet een onderwerp is waar onderling over gepraat werd, of omdat zij weer verder gingen met ‘de waan van de dag’. Tot slot gaven 12 respondenten aan graag de informatie van de training een keer te willen herhalen met collega’s: ‘‘Dus als ik dit een beetje wil bespreken zou misschien het *format* handig van hoe je dat dan verspreid. [...] dan zou bijvoorbeeld een vertel het aan je collega *format* heel handig zijn’’ (R14, docent).

Net zoals bij de onderlinge samenwerking met collega's werd de ervaren steun vanuit leidinggevend op verschillende manieren ingevuld. Één van de respondenten gaf aan dat zijn leidinggevende dezelfde kijk heeft als hijzelf en dat hij zich daarin gehoord voelt. Vier respondenten gaven aan dat zij weinig steun ervaren vanuit het bestuur van de school. Zo was er een respondent die van zijn leidinggevende te horen kreeg dat hij en collega's niet te veel werk moesten maken van de training. Hij gaf aan het opvallend te vinden dat het management er zo in stond, want hij was van mening dat er juist veel werk van moest worden gemaakt. Een andere respondent gaf aan dat een brede visie op dit thema binnen de school belangrijk is voor de algehele samenwerking onder docenten:

Als je dat belangrijk vindt, dan moet dat ook in de hele onderwijscultuur aanwezig zijn. Je kan niet zeggen dat doen we in dat uurtje burgerschap. Dan moet je ook bij de volgende les een docent hebben die ook transparant en aanspreekbaar wilt zijn. En dan moet je ook een onderwijsorganisatie hebben die dat is. Dus *practice what you preach*, dat geldt voor het geheel. Nou daar kan de school nog wel een stapje maken.
(R15, docent)

Een andere docent gaf aan dat volgens haar het pedagogisch handelen dat in de training centraal niet altijd werkt bij leerlingen met een straatcultuur en die minder goed reageren op een feminiene aanpak: "Ze lachen erom, ze kijken je niet aan en zeggen expres rare dingen enzovoorts. Maar als je zegt ik wil dat je dit doet en binnen die en die tijd, nou, dan kunnen ze er wat mee. Misschien ook ten opzichte van elkaar. Dat ze geen gezichtsverlies lijden als ze een commando krijgen en als ze die ruimte krijgen, ja dan gaan ze het natuurlijk niet doen. Dus dat is echt, staat haaks op hoe je eigenlijk met leerlingen moet omgaan volgens de boekjes. Maar het werkt natuurlijk wel." (R14, docent).

Uit de interviews kwam ook het concept *modelling* meerdere keren terug bij respondenten die aangaven het erg prettig te vinden om in de traininggroep ervaringen uit te wisselen en te praten over verschillende standpunten. Met name het zien van hoe andere deelnemers het gesprek voerden met de acteur, gaven zeven respondenten aan prettig te vinden. Het zette hen aan tot nadenken over hoe zij dat zelf zouden doen. Zo gaf een respondent aan iets te hebben geleerd van het kijken naar de rollenspellen bij anderen:

En het was niet zozeer dat ik iets heb geleerd van hoe hij dan voor mij stond, maar wel van wat ik heb gezien hoe hij met anderen in gesprek ging: ‘o ja als je dit doet, als je hem het gevoel geeft dat hij helemaal fout zit, dan gaat hij verder weg’ (R8, jongerenwerker)

Kijkend naar de samenwerking met partijen buiten de eigen organisatie, gaven 11 respondenten aan dit als positief te ervaren. Tevens gaven sommige respondenten hierbij aan dat zij door de training meer deze samenwerking zijn gaan opzoeken: “Wat veranderd is dat we sneller even overleggen met politie hierover. Dus dat is er denk ik wel echt uit gekomen [...] dat we gewoon bellen van kennen jullie dit gezin en hoe denken jullie over de dingen die we zien?” (R4, zorgcoördinator). Maar er waren ook respondenten die aangaven dat zij niet altijd contact durfden op te nemen met de politie, uit angst dat zij te snel zouden melden. Zo werden er incidenten genoemd waarbij docenten alleen even wilden sparren met de politie, maar dat de politie daarna toch meteen op de stoep stond. Zij geven aan dit lastig te vinden, omdat het de vertrouwensband met een jongere schaadt wanneer er eigenlijk niets aan de hand is. Er was een aantal respondenten dat aangaf dat zij door de training op andere manieren de samenwerking zijn aangegaan binnen hun gemeente:

Door die training zijn we dus wel hier in [stad] wel allemaal soort wijkteams gekomen. Het is dan niet perse dat ik dat, hoe ik het, maar meer hoe het opgepakt is in [stad] zeg maar. Hoe heet dat, in alle wijken hebben we nu contactpersonen van politie, wijkplatforms, oplettende buurtbewoners, weet ik veel. Dat we gewoon met z'n allen een groepje vormen waarbij we signalen uitwisselen. Scholen zitten daar ook in. En dat is wel ook voortgekomen uit die training. (R8, jongerenwerker)

Eigen-effectiviteitsverwachting. Vijf respondenten gaven aan dat sommige delen van de training voor hen voornamelijk als bevestiging golden van dat wat zij al deden in hun werk: “En ik vind het fijn wat bij mij wel bevestigd is dat ik vanuit een pedagogische invalshoek gehandeld heb en daar ja, dan denk ik yes! ik was dus wel goed bezig” (R10, schoolmaatschappelijk werker). Met name de respondenten met een ‘sociale’ achtergrond, waaronder zorgcoördinatoren, schoolpsychologen en schoolmaatschappelijk werkers, gaven aan de rollenspellen als een bevestiging van hun eigen handelen te ervaren. Wel gaven zij aan door de

training beter te weten bij wie zij terecht kunnen met signalen en welke vervolgstappen er mogelijk zijn na het gesprek met een jongere.

Zes respondenten gaven aan meer zelfvertrouwen te hebben gekregen omdat ze nu beter weten wat ze kunnen doen wanneer zij in aanraking komen met een mogelijk radicaliserende jongere. Zo werd er gezegd dat zij nu sneller doorvragen en meer tools hebben om beter contact te maken door oprechte interesse te tonen. Het hebben van meer tools werd door meer dan de helft van de respondenten als uitkomst van de training genoemd, waarbij sommige aangaven het duiden van signalen toch nog lastig te vinden omdat zij het onderscheid tussen onschuldig en zorgelijk als een grijs gebied ervaren. De opmerking dat het jammer is dat er geen simpel ‘afturflijstje’ bestaat werd dan ook vaak gemaakt. Het algemene beeld is dat de meeste respondenten zich door de training gesterkt voelden om met radicalisering om te gaan. Volgens sommigen was ‘gesterkt voelen’ een te groot woord en noemden zij het liever ‘meer geïnformeerd’ of dat zij meer hadden nagedacht over het thema. Vijf respondenten voelden zich niet gesterkt omdat zij de training op veel punten als een bevestiging van hun eigen handelingsvaardigheid zagen: “Als ik eerlijk ben denk ik dat het niet heel veel verschil heeft gemaakt [...] ik voel sowieso niet echt een drempel om ergens een gesprek over te beginnen, dus dat is misschien persoonlijk” (R4, zorgcoördinator). Een andere respondent bevestigde dit door te stellen: “Dat is natuurlijk omdat je als schoolmaatschappelijk werker heel veel gesprekken hebt met studenten. Dus dat is je *core business* [...] Dat zou in feite betekenen dat ik mijn werk niet kan” (R6, schoolmaatschappelijk werker). De meeste respondenten die zich wel gesterkt voelden om het gesprek aan te gaan stelden dat dit kwam door handvatten en informatie die zij hebben gekregen en doordat zij ermee hebben kunnen oefenen tijdens de rollenspellen. Met name de regiescène werd hierbij veelvuldig genoemd. Het letterlijk zien wat bepaalde vragen opriepen bij de trainingsacteur maakte de gewenste gespreksvoering voor hen inzichtelijk.

Zes respondenten gaven aan dat zij door de training beseffen dat je niet te simpel over radicalisering moet denken “[...] eigenlijk is het nog moeilijker dan dat je al denkt dat het is om het goed te doen [...] omdat je niet op alle stappen invloed hebt” (R8, jongerenwerker). Anderen bevestigden dit door te stellen dat je de problematiek niet moet onderschatten en dat elke casus weer anders is. Sommigen vonden het dan ook nog steeds moeilijk om onderscheid te maken tussen signalen van radicalisering of enkel lastig gedrag:

Wanneer gaat die jongen nou radicaliseren? En wanneer is het gewoon een beetje een nukkige puber? En die grens is heel dun en dat is best wel lastig, en dat vind ik dan moeilijk want je zou het ook kunnen verpesten door op het moment dat er eigenlijk nog niets aan de hand is, net een klein tikje die richting in te duwen omdat jij net iets te voorbarig bent. Dat gebeurt niet zo snel, maar toch blijft het een beetje op glad ijs lopen. (R12, docent)

Toepassen in de praktijk

Om een beeld te krijgen van in hoeverre deelnemers de principes uit de training toepassen in de praktijk, is gevraagd naar voorbeelden. Alle respondenten hadden na de training geen concrete casus op het gebied van radicalisering gehad, maar zeiden datgene wat ze geleerd hadden in de training ook in andere situaties toe te passen. Zo vertelde één van de docenten:

Ik heb meer zelfvertrouwen omdat ik gewoon weet wat ik nou moet doen. En dat heb ik ook al toegepast met een groepje wat bekend staat als de korangroep hier in de school. Eerst dacht ik van ja, hoeveel boosheid hebben jullie nu eigenlijk? En dat schept wel een hele afstand. Maar omdat ik dacht van oké ik ga gewoon langszij staan, ben ik begonnen me kwetsbaar op te stellen en een beetje lolletjes maken en hen bevragen, aandacht geven en ingaan op hun uitdagingen en dat viel eigenlijk reuze mee. Hoe open ze dan zijn. Dus dat vond ik echt een succes. (R14, docent)

Een andere docent vertelde over twee leerlingen die ruzie hadden en niet in gesprek wilden gaan. Zij gaf aan toen technieken te hebben toegepast die in de training aan bod kwamen. Zij herkende in de leerlingen de bewegingen die de acteur in de rollenspellen ook maakte en dit deed haar beseffen dat zij andere vragen moest stellen om de leerlingen bij het gesprek te houden. Andere respondenten die ook geen casus hebben gehad op het gebied van radicalisering, zeiden wel nagedacht te hebben over casussen die voor de training plaatsvonden. Sommige respondenten gaven aan terwijl zij terugblikten op die situaties dat zij denken nu meer te gaan doorvragen. Anderen stelden dat de training te kort geleden was om er al mee aan de slag te zijn gegaan.

De rol van docenten in de strijd tegen radicalisme

Volgens 11 respondenten was de belangrijkste rol van docenten om signalen op tijd te zien en te herkennen. Zij stelden dat docenten er directer mee te maken hebben, want zij horen

de uitlatingen van jongeren in de klas en zien leerlingen vaak. Naast het signaleren omvatte de rol van docenten volgens drie respondenten ook het duiden van die signalen: “Dus even gedrag wat je ziet, dingen die je waarneemt, dat je die ook heel goed kan vertalen” (R5, docent en zorgcoördinator). Maar niet alle respondenten deelden deze mening en sommigen stelden dat docenten zich er niet te veel mee moeten bemoeien en vooral de signalen kenbaar moeten maken bij personen in de organisatie die daar meer kennis over hebben of bij externe instanties. Een andere respondent bevestigde dit door te stellen dat docenten het zo kort mogelijk bij zich moeten houden en zo snel mogelijk moeten overdragen, want ze kunnen dingen ook kapot maken. Ook benoemden zes respondenten dat docenten ook moeten overleggen met ouders, om bij hen na te gaan of zij ook signalen zien. Naast het signaleren werd contact maken vijf keer genoemd als een taak die docenten hebben in de aanpak van radicalisme. Als taken van de docent benoemden zij het contact leggen met leerlingen en op een neutrale manier het gesprek aangaan met hen.

Vijf docenten gaven aan dat de rol van docenten in de aanpak van radicalisme voor hen nog wat onduidelijk was. Op de vraag aan een respondent of zij na het volgen van de training nog ergens behoefte aan heeft, antwoordde zij:

[...] en hoe kan ik echt een actieve rol hierin spelen zonder dat het mij te veel gaat kosten, of wat wordt er verwacht? Zonder dat je dus ook geen verklikker gaat worden in die zin. Van ojee, dat is weet je wel dan krijg je een beetje Gestapo praktijken, van ojee daar is die weet je wel, die is ingezet voor. Dat moet je natuurlijk ook niet hebben. (R13, docent)

Deze soms onduidelijke rolverwachting werd de andere docenten bevestigd. Sommige docenten gaven aan bang te zijn te snel of te laat te handelen, of de vertrouwensrelatie met een leerling kapot te maken. Respondenten, zowel docenten als respondenten met een andere functie, benoemden dat het voor docenten lastiger kan zijn dan voor andere professionals. Bijvoorbeeld omdat docenten toch vanuit een andere relatie in contact staan met een jongere of omdat zij de achtergrond missen die bijvoorbeeld maatschappelijk werkers en psychologen wel hebben. Zo zei één van de respondenten: “En ik denk dat het voor docenten moeilijker zal zijn, omdat die daar toch veel emotioneler in kunnen zitten en veel meer oordelen. Dat is natuurlijk als schoolmaatschappelijk werker moet je niet te veel oordelen hebben” (R6, schoolmaatschappelijk

werker). Een van de respondenten die wel werkzaam is als docent bevestigde dit en stelde het volgende:

[...] het moeilijkste van die training vind ik om dingen los te laten en gewoon alleen maar te luisteren, dat is best moeilijk. Als docent heb je heel erg de functie om iemand iets te leren, ben je heel snel geneigd om dat toch naar je eigen hand te zetten. (R12, docent)

Uit de interviews blijkt dat de rol van de docent per vak verschillend ingevuld wordt. Volgens één van de respondenten staan bijvoorbeeld docenten rekenvaardigheid er verder vanaf, maar hebben docenten burgerschap of Nederlands wel echt een belangrijke rol in de aanpak van radicalisme. Naast het individuele gesprek aangaan met de leerlingen begonnen zeven respondenten over het gesprek aangaan in de klas. Docenten, maar ook schoolmaatschappelijk werkers, schoolpsychologen en zorgcoördinatoren benoemden dat dit iets is waar veel docenten mee worstelen. Twee docenten hadden verwacht het groepsgesprek in de klas ook te oefenen en gaven aan dit te missen in de training. Een ruime meerderheid van de respondenten gaf aan dat in de klas veel uiteenlopende standpunten worden gedeeld en dat er veel harde opmerkingen worden gemaakt door leerlingen:

En ik weet dat veel docenten dat wel moeilijk vinden, dus ik denk ook dat we de docenten daar eigenlijk wat vaker in zouden moeten trainen, van hoe ga je dan dat gesprek aan? En wat doe je als, ja het loopt gewoon snel wat hoger op, dat zien we zeker bij de wat lagere niveaus opleiding, het gaat nogal wat ongenueanceerd, dus ze moeten ook leren op een goede manier het gesprek te voeren eigenlijk. (R4, zorgcoördinator)

Volgens respondenten is het voor docenten nodig dat hun rolverwachting afgebakend en helder is. Met name de verwachting vanuit de organisatie zelf over de invulling van die rol en duidelijkheid over de gang van zaken, bijvoorbeeld bij welke collega binnen de school zij terecht kunnen met vragen. Bijna alle respondenten gaven aan dit binnen hun school goed te weten, maar dit bleek niet overal het geval te zijn. Uit de interviews blijkt dat over het algemeen alle respondenten zich bewust zijn van het belang van de rol van docenten binnen het radicalismevraagstuk, al is het alleen maar om te signaleren. Er werd aangegeven dat de rol van

het onderwijs door de training nog maar eens werd benadrukt en dat deze inzichtelijker werd. Ondanks dat sommige respondenten aangaven niet alles omtrent hun rolverwachting helder te hebben, kon iedereen beamen dat de school een belangrijke plek inneemt op dit gebied, zoals de volgende respondent stelde:

Ik weet dat de meningen daar een beetje over verschillen maar ik zelf denk, het is zo'n belangrijke vindplaats van dit soort dingen, je hoort zoveel als je voor de klas staat en ook in de zorggesprekken hoor je gewoon zoveel. Dus ja ik vind dat heel goed. (R4, zorgcoördinator)

Deze resultaten kwamen grotendeels ook naar voren in de expertmeeting met praktijkdeskundigen. Zo bleek uit verhalen van de praktijkdeskundigen dat docenten veelal worstelen met het al dan niet bespreken van uitspraken in de klas, uit angst voor een heftige discussie of omdat zij het niet vinden horen bij hun beroep. Volgens hen had dit te maken met het ontbreken van kennis over de islam, complottheorieën of radicalisering in het algemeen. Uit de expertmeeting is gebleken dat het nodig is dat docenten weten hoe ze een 'filosofisch' gesprek kunnen faciliteren in de klas. Hiervoor is het waardevol dat docenten kennis hebben over het effect van het gesprek aangaan: wat levert dit gesprek op en wat is het effect van het handelen op de groepsdynamica? Ook de aanpak van de docent werd hierin bepalend bevonden, bijvoorbeeld door het gebruik van inclusief taalgebruik en het tonen van oprechte interesse.

Vervolgens kwam naar voren dat het pedagogisch beleid van de school een belangrijke randvoorwaarde is. Dit omvat zowel de benodigde vaardigheden bij docenten als een brede visie. Door het bieden van een gemeenschappelijk kader voelen docenten zich gesterkt in hun handelen. Naast een duidelijke visie van de school, die ook moet leven onder alle docenten, kwam een goede samenwerking binnen het pedagogisch systeem naar voren, inclusief contact met de ouders. Er werd aangegeven dat niet alleen de docent verantwoordelijk is, maar dat er sprake is van een gezamenlijke verantwoordelijkheid binnen de school waarvoor bewustzijn ook bij het bestuur aanwezig dient te zijn. Tot slot gaven praktijkdeskundigen aan dat een duidelijke meldingsstructuur voor docenten belangrijk is: wie doet wat en wat gebeurt er na een melding?

Vergelijking met resultaten enquête

Ter controle van de resultaten uit de interviews zijn deze vergeleken met de uitkomsten van de enquêtes die na elke training bij de deelnemers zijn afgenomen, zie Tabel 1. Item 1 staat

voor “*Door mijn deelname aan de training begrijp ik beter wat radicalisering is*”, item 2 bevat de stelling: “*Door mijn deelname aan de training, voel ik mij gesterkt om met leerlingen/jongeren in gesprek te gaan over hun extreme idealen/uitingen*” en item 3 betekent: “*Ik zal de training aanbevelen aan anderen*”.

Tabel 1.

Totalen en percentages van beantwoorde items van de enquête

	<i>Niet ingevuld</i>		<i>Helemaal niet</i>		<i>Niet echt</i>		<i>Wellicht</i>		<i>Zeker</i>		<i>Totaal</i>
	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>
Item 1	0	0	2	.50	11	2.72	101	25	290	71.78	404
Item 2	9	2.23	3	.74	21	5.20	171	42.33	200	49.50	404
Item 3	0	0	0	0	30	7.43	0	0	374	92.57	404

Naast de items in de tabel is er gekeken naar een item “*Ik vond mijn deelname aan de training...*”. Van de 404 deelnemers vonden 236 hun deelname aan de training zeer nuttig, 156 redelijk nuttig, 11 deelnemers niet erg en één deelnemer helemaal niet. De kwantitatieve resultaten komen in grote lijnen overeen met de resultaten uit de interviews. Omdat er in de interviews geen gebruik is gemaakt van antwoordcategorieën, zijn uitkomsten niet volledig te vergelijken met de concrete verschillen uit de enquêtes tussen bijvoorbeeld ‘zeker’ en ‘wellicht’. Wel kan vanuit de vergelijking met de kwantitatieve resultaten gesteld worden dat er sprake is van grote overeenkomsten, wat duidt op de externe validiteit van de kwalitatieve onderzoeksbevindingen.

Discussie

Om het probleem van radicalisering structureel op te lossen is preventie noodzakelijk (Christmann, 2012). Vanwege de toenemende vraag naar effectieve interventies gericht op radicalisering is het doel van deze studie te onderzoeken of de preventieve training ‘Omgaan met

Extremes Idealen' bij professionals leidt tot het vergroten van handelingsvaardigheid in de omgang met jongeren met extreme idealen. Voor het onderzoeken van de ervaren effectiviteit van deze training is gebruik gemaakt van het ASE-model door te kijken welke invloed de training heeft op de gedragsdeterminanten attitude, sociale invloed en de eigen-effectiviteitsverwachting (Kok & Damoiseaux, 1991).

Uit de interviews is gebleken dat de training positief heeft bijgedragen aan deze drie gedragsdeterminanten. Door de overgedragen theorie van het radicaliseringsproces is gebleken dat het merendeel van de professionals meer kennis en inzicht heeft vergaard en dat dit positief heeft bijgedragen aan hun attitude. Dit is in overeenstemming met de opgestelde verwachtingen die stellen dat dit declaratieve kennis ontwikkelt en dat de aangeboden theorie bekendheid en onzekerheid met radicalisering wegneemt (Aguinis & Kraiger, 2009).

Daarnaast blijken professionals door de reframing van radicalisering naar idealen op een andere manier naar het radicaliseringsvraagstuk zijn gaan kijken. Deze positieve insteek heeft bijgedragen aan het inlevingsvermogen van de professionals in jongeren en maakt het gemakkelijker voor professionals om op een open en waardevrije manier het gesprek aan te gaan. Het oefenen door middel van rollenspellen heeft hieraan bijgedragen en geleid tot een alertere houding van professionals ten opzichte van signalen en hun eigen houding. Dit maakte hen bewuster van bijvoorbeeld de manier van vragen stellen aan een jongere en hoe daarbij niet direct te oordelen. Samen met de bevestiging van hun al aanwezige vaardigheden die respondenten veelal aangaven te ervaren en de meegekregen tools en handvatten kan geconcludeerd worden dat de rollenspellen hebben bijgedragen aan een positieve houding ten opzichte van de principes die in de training aan bod komen. Dit wordt bevestigd in de literatuur waarin gesteld wordt dat het oefenen in rollenspellen bijdraagt aan procedurele kennis van hoe het gedrag uit te voeren (Aguinis & Kraiger (2009).

Aangaande de sociale invloed ervaren bijna alle professionals steun wanneer zij te maken krijgen met radicaliseringsproblematiek. Zij hebben meerdere keren aangegeven door de training vaker te gaan overleggen met collega's. Er werd zelfs genoemd dat er naar aanleiding van de training een structureel samenwerkingsverband is ontstaan. Wanneer trainingen aan deelnemers uit verschillende sectoren worden gegeven kan er ter plaatse een multidisciplinaire samenwerking bevorderd worden (RAN, 2014). Zo kunnen pedagogische coalities om jongeren heen versterkt worden (Sieckelinck & De Winter, 2015). Opvallend is dat de ervaren steun

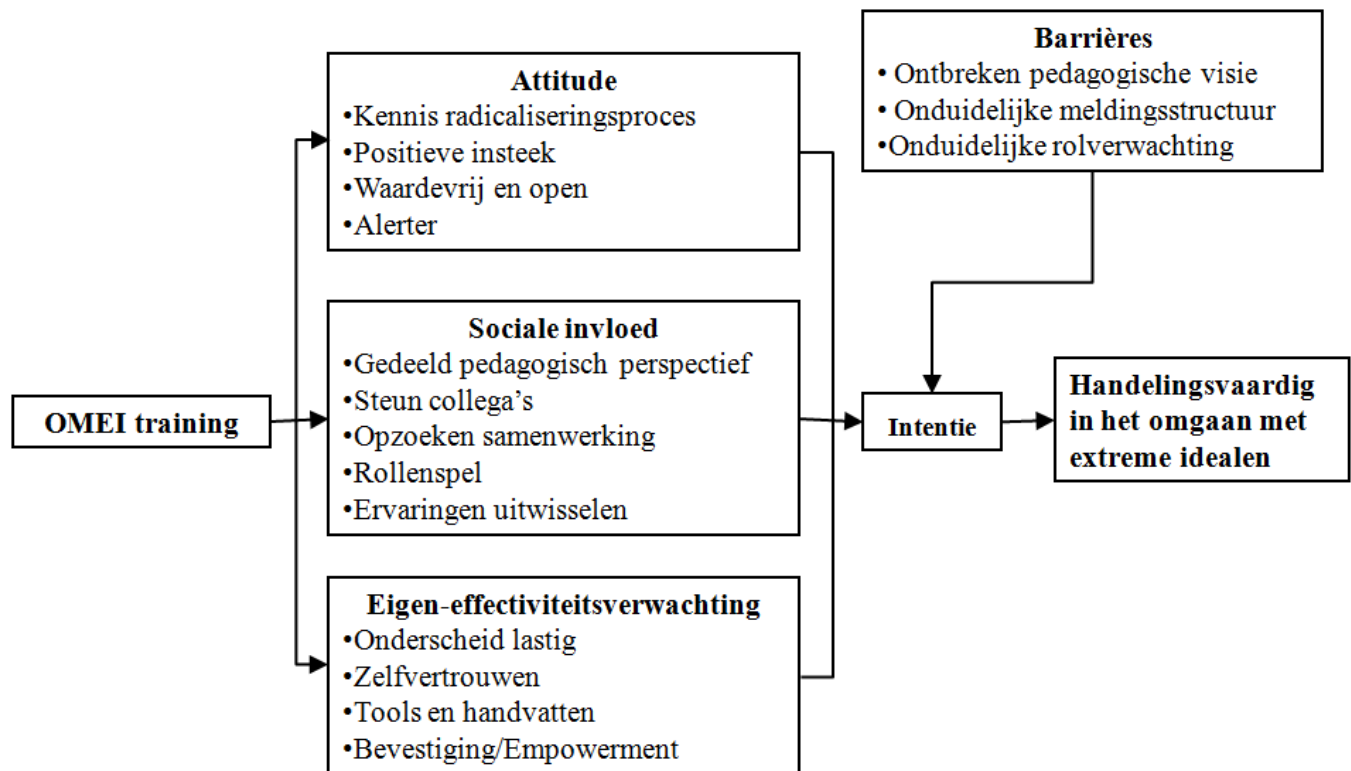
vanuit leidinggevenden en vanuit het schoolbestuur verschillend wordt ingevuld. Het belang van een brede visie op het thema radicalisering met duidelijke rolverwachtingen vanuit de school of andere organisaties werd wel gedeeld.

Het concept modelling kwam in de interviews veel naar voren waarbij respondenten aangaven de uitwisseling en het observeren van anderen tijdens de rollenspellen als leerzaam te ervaren. Dit bevestigt de verwachting over de ontwikkeling van zelfregulerende kennis (Aguinis & Kraiger, 2009). Modelling kwam meerdere keren terug bij respondenten die aangaven het erg prettig te vinden om in de trainingsgroep ervaringen uit te wisselen en te praten over verschillende standpunten. Met name het zien van hoe andere deelnemers het gesprek voerden met de acteur, gaven respondenten aan prettig te vinden. Door anderen in gesprek te zien gaan tijdens de rollenspellen, zagen respondenten hoe zij het gesprek voerden en dit zette hen aan het nadenken over hoe zij dat zelf zouden doen.

Tot slot is gekeken naar de eigen-effectiviteitsverwachting. Hieruit kwam naar voren dat de meeste respondenten zich door de training gesterkt voelen om met radicalisering om te gaan door enerzijds de aangereikte handvatten en informatie en anderzijds door het oefenen in de rollenspellen. Hierbij dient een kanttekening geplaatst te worden, want er was ook een aantal respondenten dat aangaf zich “meer geïnformeerd” te voelen: zij zien de training als een bevestiging van hun eigen handelingsvaardigheid. Mogelijk kan dit verklaard worden door de agogische achtergrond van deze respondenten waardoor zij al veel ervaring hebben met gesprekstechnieken. Wel gaf deze groep aan beter zicht te hebben op mogelijke vervolgstappen na het signaleren en het gesprek te zijn aangegaan, wat mogelijk duidt op verbetering van het handelingsperspectief van professionals.

Concluderend blijkt uit de interviews dat bij het overgrote deel van de professionals de gedragsdeterminanten attitude, sociale invloed en eigen-effectiviteitsverwachting dusdanig zijn beïnvloed dat deelnemers door de training de intentie hebben om het gewenste gedrag te laten zien: de handelingsvaardigheid in het omgaan met mogelijk radicaliserende jongeren (Lechner et al., 2008). De resultaten duiden erop dat de training heeft bijgedragen aan het vergroten van handelingsvaardigheid van professionals en dat de training door deelnemers als effectief ervaren wordt. Een mogelijke verklaring is de *learning-centered* invulling van de training door het behandelen van praktijksituaties in rollenspellen, gevolgd door groepsdiscussie (Velada, Caetano, Michel, Lyons, & Kavanagh, 2007). Literatuur toont aan dat de *learning-centered*

leervorm motiverend werkt omdat door sociale interactie en zelfreflectie de *agency* van deelnemers wordt vergroot (Bandura, 1997). Samenvattend zijn de belangrijkste uitkomsten per gedragsdeterminant schematisch weergegeven in Figuur 1. De figuur laat zien welke veranderingen per gedragsdeterminant door respondenten het meest genoemd werden en geeft inzicht in de manier waarop gedragsverandering plaatsvond. Daarnaast weergeeft het barrières die respondenten ervoeren en biedt dit aanknopingspunten voor verdere ontwikkeling van de training, of voor organisaties om deze aan te pakken.



Figuur 1. ASE-model met samenvatting van de resultaten uit de interviews.

De tweede doelstelling was te onderzoeken in hoeverre de professionals de principes van de training hebben toegepast in de praktijk. Deze doelstelling bleek moeilijker te behalen en heeft mogelijk niet zijn werk gedaan zoals verwacht. De meeste respondenten hadden namelijk geen concrete casus en hebben de aangeleerde principes nog niet hoeven toepassen in de praktijk. Dit komt mogelijk doordat er niet overal sprake is van radicalisering. Wel bleek dat respondenten het geleerde hebben kunnen toepassen in andere situaties en dat zij, ondanks dat zich geen casus heeft voorgedaan, wel hebben gereflecteerd op casuïstiek die zich voorafgaand aan de training voordeed. Zo gaven respondenten bijvoorbeeld aan dat zij nu meer zouden

doorvragen mochten zij in contact komen met een jongere met signalen van mogelijke radicalisering.

De derde doelstelling was de rol van docenten in de strijd tegen radicalisme te onderzoeken. Volgens de meeste respondenten is de belangrijkste rol van docenten het signaleren. Enkele respondenten vonden het duiden van de signalen ook tot de taakstelling van docenten behoren. Ook het maken van contact werd meermaals genoemd als rol. Opvallend was dat sommige docenten onduidelijkheid ervoeren omtrent hun rolverwachting, met name vanuit de eigen organisatie. Dit maakte het voor hen lastiger om hun rol in de aanpak van radicalisme gedegen te kunnen uitvoeren. De opvattingen over de rol van docenten in het tegengaan van radicalisering komen enigszins overeen met de rolbeschrijving die Bussemaker (2015) geeft. Wel is het opmerkelijk dat tijdens de interviews nauwelijks is gesproken over de rol van het onderwijs bij de curatieve en repressieve aanpak. Wel werd benoemd dat docenten ernstige signalen dienen te melden, maar dit kwam niet specifiek naar voren zoals verwacht zou zijn. Dit kan mogelijk verklaard worden doordat in de training veel aandacht uitgaat naar de preventieve aanpak van radicalisering vanuit een pedagogisch perspectief.

Implicaties en aanbevelingen

De conclusies van dit onderzoek moeten worden gezien in het licht van een aantal sterke punten en een aantal beperkingen van dit onderzoek. Een sterk punt van dit onderzoek is de deelname van respondenten uit verschillende beroepsgroepen, wat bijdraagt aan de generaliseerbaarheid. Echter, vanwege het beperkt aantal respondenten en de gebruikte steekproef zijn de uitkomsten van deze studie niet volledig generaliseerbaar naar de gehele populatie. Daarnaast heeft de steekproef bij één trainer mogelijk ook invloed op de generaliseerbaarheid. Om de validiteit van deze studie te vergroten wordt aanbevolen door middel van vervolgonderzoek de effectiviteit van de training verder te onderzoeken. Daarom wordt geadviseerd om aan de hand van een kwantitatieve studie de effecten te onderzoeken en gebruik te maken van een uitgewerkte programmatheorie en gestandaardiseerde surveys op een likertschaal met voor- en nametingen.

Vervolgens zijn uit de bevindingen een aantal aanbevelingen te formuleren voor de training. Ten eerste blijkt uit de interviews dat meerdere professionals de training te kort vonden en dat zij na het volgen van de training behoefte hadden aan een vervolg, bijvoorbeeld in de vorm van een terugkomdag. Herhaling door middel van een terugkomdag of handvatten

waarmee deelnemers de kennis kunnen delen met anderen zouden kunnen bijdragen aan de duurzaamheid van de inhoud van de training (RAN, 2016).

Ten tweede is gebleken dat sommige respondenten de training als een bevestiging van hun eigen handelen ervaren. Mogelijk is de mate van voorkennis afhankelijk van het beroep van iemand en kan hiermee rekening gehouden worden voorafgaand aan de training. Door aan te sluiten bij de specifieke voorkennis en beroepspraktijk kan beter worden aangesloten op de behoeften van deelnemers en kan de effectiviteit van de training worden vergroot. Door uit te gaan van al aanwezige kennis en vaardigheden van deelnemers kan nog meer *learner-centered* gewerkt worden, wat motiverender werkt dan *knowledge-centered* omdat hiermee *agency* van deelnemers door middel van sociale interactie en zelfreflectie op de eigen capaciteiten wordt vergroot (Beaten et al., 2010). Voor een maximale overdracht is tevens van belang dat deelnemers ervaren dat de nieuwe kennis en vaardigheden een relevant aspect van hun werk verbeteren (Burke & Hutchins, 2007).

Ten derde wordt voor de training aanbevolen om concrete handelingsperspectieven mee te geven voor docenten. Wat kunnen docenten naast het signaleren en melden nu echt concreet doen? Omdat bleek dat de modellen van het radicaliseringsproces met aanknopingspunten voor de praktijk, veelal vage voorbeelden geven, is in de expertmeeting dieper hierop ingegaan. Zo kunnen docenten positieve individuele successen bij leerlingen benadrukken of rolmodellen inzetten om zo gevoelens van benadeling te verminderen. Ook zouden jongeren gekoppeld kunnen worden aan bijvoorbeeld jongerenwerkers en kunnen alternatieven aangeboden worden om zich in te zetten voor hun idealen.

Tot slot kwam naar voren dat bij de aanpak en preventie niet alleen de individuele docent of professional een rol speelt, maar ook de pedagogische omgeving daaromheen. Zowel op lokaal en regionaal niveau zijn bepaalde randvoorwaarden nodig ter bevordering van een goede samenwerking. Bijvoorbeeld door structureel overleg tussen collega's en een pedagogische visie van de school op radicalisering. Zo'n visie kan dienen als gemeenschappelijk kader voor docenten en duidelijkheid bieden over de rolverwachting en de meldingsstructuur. Maar ook met externe partners kan de samenwerking aangegaan worden, bijvoorbeeld door structureel interdisciplinair overleg om zo de pedagogische coalitie te versterken. Want uiteindelijk vindt de ontwikkeling van extreme idealen plaats binnen de pedagogische context: het gezin, op school, op straat of in interactie met anderen uit de omgeving. Door als pedagogische professional

radicalisering in perspectief te zien en jongeren te benaderen als adolescenten in (identiteits)ontwikkeling biedt dit aanknopingspunten om open het gesprek over idealen aan te gaan.

Referenties

- Aguinis, H. & Kraiger, K. (2009). Benefits of training and development for individuals and teams, organizations, and society. *The Annual Review of Psychology*, 60, 51-74.
doi:10.1146/annurev.psych.60.110707.163505
- Algemene Inlichtingen en Veiligheidsdienst (2004). *Van Dawa tot jihad. De diverse dreigingen van de radicale islam tegen de democratische rechtsorde* Den Haag: Den Haag: Ministerie van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties. Geraadpleegd via: <https://www.aivd.nl/publicaties/publicaties/2004/12/23/van-dawa-tot-jihad>
- Baeten, M., Kyndt, E., Struyven, K., & Dochy, F. (2010). Using student-centred learning environments to stimulate deep approaches to learning: Factors encouraging or discouraging their effectiveness. *Educational Research Review*, 5, 243-260.
doi:10.1016/j.edurev.2010.06.001
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Barrett, R. (2014). *Foreign fighters in Syria*. New York: The Soufan Group.
- Boeije, H. (2010). *Analysis in qualitative research*. London: Sage.
- Boutin, B., Chauzal, G., Dorsey, J., Jegerings, M., Paulussen, C., Pohl, J., . . . Zavagli, S. (2016). The foreign fighters phenomenon in the European Union. Profiles, threats & policies. The International Centre for Counter-Terrorism – The Hague. doi:10.19165/2016.1.02
- Buijs, F.J., Demant, F., & Hamdy, A. (2006). *Strijders van eigen bodem. Radicale en democratische moslims in Nederland*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Burke, L. A., & Hutchins, H. M. (2007). Training transfer: An integrative literature review. *Human resource development review*, 6, 263-296. doi:10.1177/1534484307303035
- Bussemaker, M. (2015). Complementaire aanpak onderwijs en en radicalisering [Kamerbrief]. Geraadpleegd via: [file:///C:/Users/rcvan/Downloads/kamerbrief-over-aanvullende-aanpak-onderwijs-en-radicalisering%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/rcvan/Downloads/kamerbrief-over-aanvullende-aanpak-onderwijs-en-radicalisering%20(2).pdf)
- Christmann, K. (2012). *Preventing religious radicalisation and violent extremism: A systematic review of the research evidence*. Youth Justice Board. Geraadpleegd via: <http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/30873939/preventing-violent-extremism-systematic-review.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1466939052&>

- Signature=zQMVXJRJWx2u79g52yp%2BvKYXTUM%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DPreventing_Religious_Radicalisation_and.pdf
- De Leeuw, I. (2011). *Behoeftenonderzoek onder eerstelijnsorganisaties. Polariserende radicalisering; welke ondersteuningsbehoeften hebben eerstelijnsverleners?* Amsterdam: Nuansa.
- De Vries, H., Dijkstra, M., & Kuhlman, P. (1988). Self-efficacy: The third factor besides attitude and subjective norm as a predictor of behavioral intentions. *Health Education Research*, 3, 273-282. doi: 10.1093/her/3.3.27
- Doosje, B., Loseman, A., & Bos, K. (2013). Determinants of radicalization of Islamic youth in the Netherlands: Personal uncertainty, perceived injustice, and perceived group threat. *Journal of Social Issues*, 69, 586-604. doi:10.1111/josi.12030
- Doosje, B., & De Wolf, A. (2010). *Aanpak van Radicalisme: een psychologische analyse*. Amsterdam: European Union Council. Geraadpleegd via: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CONSLEG:2002F0475:20081209:EN:PDF>
- Erikson, E. H. (1968). *Identity, youth and crisis*. London: Faber & Faber.
- Expertise-unit Sociale Stabiliteit (2015). Quickscan radicalisering en maatschappelijke spanningen. Een verkennend onderzoek onder gemeenten naar lokale problematiek, beleid en behoeften. Geraadpleegd via: <http://www.socialestabiliteit.nl/documenten/publicaties/2015/10/13/quickscan-radicalisering-en-maatschappelijke-spanningen>
- Feddes, A. R., & Gallucci, M. (2015). A Literature Review on Methodology used in Evaluating Effects of Preventive and De-radicalisation Interventions. *Journal for Deradicalization*, 5, 1-27. Geraadpleegd via: <http://journals.sfu.ca/jd/index.php/jd/article/view/33/31>
- Feddes, A. R., Nickolson, L., & Doosje, B. (2015). *Triggerfactoren in het Radicaliseringsproces*. Den Haag: Expertise-unit Sociale Stabiliteit/Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Gegenfurtner, A. (2011). Active learning: Effects of core training design elements on a self regulatory process learning and adaptability. *Journal of Applied Psychology*, 93, 296-316. doi:10.1037/0021-9010.93.2.296

- Kok, G., & Damoiseaux, V. (1991). Beïnvloeding van attitudes en gedrag. In B. Klandermans & E. Seydel (Red.), *Overtuigen en activeren. Publieksbeïnvloeding in theorie en praktijk* (pp. 30-48). Assen/Maastricht: Van Gorcum.
- Lechner, L., Kremers, S., Meertens, R., & De Vries, H. (2008). Determinanten van gedrag. In J. Brug, P. van Assema & L. Lechner (Red.). *Gezondheidsvoorlichting en gedragsverandering* (pp. 75-105). Assen: Van Gorcum.
- Leeman, Y., & Wardekker, W. (2013). The contested professionalism of teachers meeting radicalizing youth in their classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 17, 1053-1066. doi:10.1080/13603116.2012.729228
- 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. Geraadpleegd via: <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, 161. doi:10.1037/0003-066X.60.2.161
- Movisie. (2014). Op weg naar effectieve sociale interventies: procesevaluatie bij de beoordeling van interventies. Factsheet, juli 2014. Geraadpleegd via: https://www.movisie.nl/sites/default/files/alfresco_files/Databank/Factsheet%20procesevaluatie.pdf
- NCTV. (2015). *Samenvatting Dreigingsbeeld Terrorisme Nederland 40, november 2015*. Geraadpleegd via: <https://www.nctv.nl/.../openbare-samenvatting-dtn40>
- Pels, T., De Ruyter, D. (2012). The influence of education and socialization on radicalization. *Child Youth Care Forum*, 41, 311-325.
- RAN. (2015, Maart). Empowering educators and schools (Prevent manifesto for education). International Radicalisation Awareness Conference, Manchester. Geraadpleegd via: http://ec.europa.eu/dgs/home-affairs/what-we-do/networks/radicalisation_awareness_network/docs/manifesto-for-education-empowering-educators-and-schools_en.pdf
- RAN. (2014). Preventing radicalization to terrorism and violent extremism: Strengthening the EU's Response. Geraadpleegd via: <http://ec.europa.eu/dgs/home-affairs/what-we->

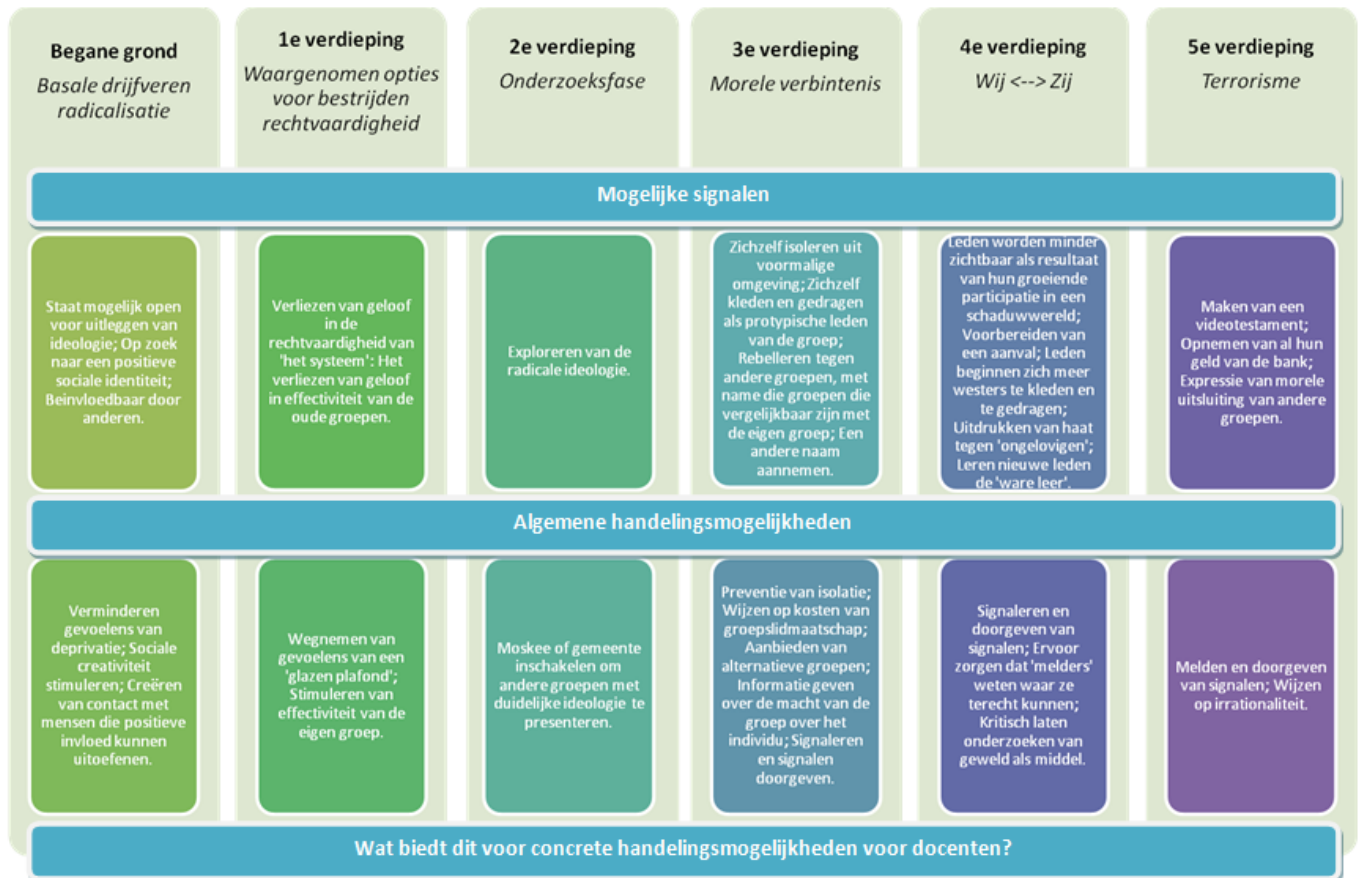
- do/networks/radicalisation_awareness_network/ran-best-practices/docs/collection_of_approaches_lessons_learned_and_practices_en.pdf
- Schmidt, A. & Ford, J. K. (2003). Learning within a learner control training environment: the interactive effects of goal orientation and metacognitive instruction on learning outcomes. *Personal Psychology*, *56*, 405–429. doi:10.1111/j.1744-6570.2003.tb00156.x
- Sieckelinck, S. & De Winter, M. (2015). Formers & families: transitional journeys in and out of extremism in the UK, Denmark and The Netherlands. *Report for the European Commission*.
- Sieckelinck, S., Kaulingfreks, F., & De Winter, M. (2015). Neither villains nor victims: towards an educational perspective on radicalisation. *British Journal of Educational Studies*, *63*, 329-343. doi:10.1080/00071005.2015.1076566
- Slootman, M. & Tillie, J. (2006). Processen van radicalisering. Waarom sommige Amsterdamse moslims radicaal worden. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam. Geraadpleegd via: <http://dare.uva.nl/document/2/68728>
- Smetema, J. G. Robinson, J., & Roter, W. M. (2015). Socialization in adolescence. In: Grusec, J. E., & Hastings, P. D. (2015). *Handbook of Socialization. Theory and Research*. New York/London: The Guilford Press.
- Van San, M., Sieckelinck, S. & De Winter, M. (2010). *Idealen op drift: een pedagogische kijk op radicaliserende jongeren*. Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.
- Velada, R., Caetano, A., Michel, J. W., Lyons, B. D., & Kavanagh, M. J. (2007). The effects of training design, individual characteristics and work environment on transfer of training. *International Journal of Training and Development*, *11*, 282-294. doi:10.1111/j.1468-2419.2007.00286.x
- Young, H. F., Rooze, M., & Holsappel, J. (2014). Translating conceptualizations into practical suggestions: What the literature on radicalization can offer to practitioners. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, *21*, 212. doi:10.1037/pac0000065

Bijlage 1. Topiclijst

Introductie	
<ul style="list-style-type: none"> • Bedanken en voorstellen • Doel interview: uw ervaring in beeld krijgen - geen goede of foute antwoorden • Waarborgen anonimiteit • Nogmaals toestemming geluidsopname vragen • Duur en opbouw interview • Vragen of opmerkingen vooraf? 	
Topics	Vragen
Inleiding – Demografische gegevens	<ul style="list-style-type: none"> • Huidige functie • Leeftijd • Genoten opleiding • Vorig werk • Wanneer de training gevolgd • Waarom heeft u besloten de training te volgen?
Attitude	<ul style="list-style-type: none"> • Wat is volgens u de rol van <beroepsgroep> in de aanpak van radicalisering? (Is dit beeld veranderd door het volgen van de training?) • Wat voor kennis had u voor uw deelname aan de training OMEI van radicalisering? • Begrijpt u, door uw deelname aan de training, beter wat radicalisering is? (Waardoor komt dat volgens u?) • Is uw houding tegenover het thema radicalisering veranderd? (Zo ja, in hoeverre heeft de training daar invloed op gehad?) • Met welk gevoel kijkt u terug op uw deelname aan de training? • Wat is volgens u het belangrijkste dat u heeft geleerd in de training? • Hoe staat u tegenover de principes die in de training zijn behandeld? • Wat vond u positief aan de training? • Wat zijn volgens u verbeteringen voor de training? • Zijn er dingen waar u na het volgen van de training nog behoefte

	aan heeft/had?
Sociale invloed	<ul style="list-style-type: none"> • Op welke wijze zoekt u in uw werk de samenwerking op met collega's en/of anderen als het gaat om radicalisering? • Wat heeft u na het volgen van de training gedaan met de opgedane kennis? • Heeft u de training aanbevolen aan anderen? (waarom wel/niet?) • Hoe denken uw collega's over de principes en manier van werken die in de training aan bod is gekomen? (Heeft dit invloed op hoe u erover denkt?) • Hoe ervaart u steun van anderen in het toepassen van de principes?
Eigen-effectiviteitsverwachting	<ul style="list-style-type: none"> • Voelt u zich door uw deelname aan de training gesterkt om met jongeren in gesprek te gaan over hun extreme idealen/uitingen? (Waardoor komt dat?) • Bent u ook al echt met een leerling/jongere in gesprek gegaan over radicalisering? <ul style="list-style-type: none"> ○ Hoe ging dat? / Wat heeft u gedaan / Welke drempels ervaart u in dit gesprek met jongeren? ○ <i>Geen gesprek</i>: Heeft u andere situaties meegemaakt waarin u het geleerde van de training heeft kunnen toepassen? • Weet u door het volgen van de training beter welke stappen u kunt zetten ná het gesprek met een jongere met extreme idealen?
Afronding	
<ul style="list-style-type: none"> • Heeft u vragen en/of aanvullingen? • Wat vond u van dit gesprek? • Bedanken 	

Bijlage 2. Model gebruikt voor expertmeeting



(Doosje & De Wolf in: Young et al., 2013).