

RADICAAL RECHTS IN HET VOORTGEZET ONDERWIJS

EEN CASESTUDY NAAR DE ROL VAN SOCIALE
NETWERKEN IN RADICALISERING ONDER LEERLINGEN

Britt Pertijs (2648767)
MASTERTHESIS | 26 JUNI 2020
PERTIJS.BRITT@GMAIL.COM
19.779 WOORDEN
BEGELEIDERS: RIK PEELS & JOCHEM QUARTEL



Samenvatting

Veel scholen krijgen te maken met radicale leerlingen, maar specifieke kennis over radicalisering binnen de schoolcontext ontbreekt. Onderzoek heeft zich tot nu toe vooral gericht op extremistisch geweld en minder op het radicaliseringsproces dat hieraan ten grondslag ligt. Daarom is het doel van deze studie het in kaart brengen van de relatie tussen rechts-radicaal gedachtegoed van leerlingen en hun sociale netwerk op school. Hiervoor is gebruik gemaakt van interviews en een sociale netwerkanalyse. De resultaten tonen aan dat het sociale netwerk op school vooral samenhangt met de ervaren *marginalisering van de eigen bevolkingsgroep*. In dit onderzoek lijken de mechanismen *betekenisgeving* en *sociale identiteitstheorie* een rol te spelen in de relatie tussen het sociale netwerk en radicaal gedachtegoed. Een onverwachte bevinding is dat de radicale leerlingen centrale posities in het netwerk innemen. Op basis van deze studie kan worden geconcludeerd dat het sociale netwerk op school samenhangt met bepaalde aspecten van radicaal gedachtegoed van jongeren. Daarmee levert dit onderzoek een bijdrage aan de dominante opvatting dat vooral extremistische groeperingen bepalend zijn voor het radicaliseringsproces van jongeren. De implicaties van huidige studie en aanbevelingen voor vervolgonderzoek worden besproken.

Trefwoorden: radicalisering, radicaal rechts, adolescentie, invloed van leeftijdsgenoten, schoolcontext, sociale netwerkanalyse.

Inhoudsopgave

1. Inleiding.....	4
1.1 Aanleiding	4
1.2 Onderzoeksvragen	6
1.3 Relevantie	7
1.3.1 Maatschappelijke relevantie	7
1.3.2 Wetenschappelijke relevantie	8
1.4 Leeswijzer	8
2. Theoretisch kader	9
2.1 Radicalisering	9
2.2 Adolescentie en leeftijdsgenoten	11
2.3 Sociale netwerkanalyse	13
2.4 Verklarende mechanismen	14
2.4.1 Betekenisgeving	15
2.4.2 Sociale identiteitstheorie	16
2.4.3 Groespolarisatie.....	17
2.4.4 Groepsdruk	18
3. Methoden.....	19
3.1 Onderzoekspopulatie	19
3.2 Meetinstrumenten	20
3.2.1 Diepte-interviews	20
3.2.2 Sociale netwerkanalyse	21
3.3 Procedure.....	21
3.4 Data-analyse	22
3.5 Ethische verantwoording	23
4. Resultaten.....	23
4.1 Sociale netwerkanalyse	23
4.1.1 Beschrijvende statistieken: netwerkniveau	24
4.1.2 Beschrijvende statistieken: individueel niveau	25
4.2 Patronen radicalisering	27
4.2.1 Radicalisering	27
4.2.2 Etnische scheidslijnen	28
4.2.3 Marginalisering eigen groep.....	29
4.2.4 Antidemocratische attitude.....	29

4.2.5 Overige bevindingen	30
4.3 Resultaten sociale mechanismen	30
4.3.1 Betekenisgeving	31
4.3.2 Sociale identiteitstheorie	31
4.3.3 Groespolarisatie.....	32
4.3.4 Groepsdruk	32
4.3.5 Gesprekken buiten de vriendengroep	33
4.4 Resultaten percepties over eigen netwerk	33
5. Conclusie	35
5.1 Kenmerken radicalisering.....	35
5.1.1 Individueel.....	35
5.1.2 Subnetwerken	36
5.2 Verklarende sociale mechanismen	37
5.3 Percepties op eigen netwerken	38
5.5 Conclusie	40
6. Discussie	42
6.1 Theoretische implicaties	42
6.2 Praktische implicaties	42
6.3 Limitaties.....	44
6.4 Aanbevelingen vervolgonderzoek	45
6.5 Samenvatting onderwijspraktijk.....	46
7. Literatuur.....	51
Bijlage 1. Vragenlijst interview	67
Bijlage 2. Codeboom.....	72
Bijlage 3. Overzichten interviews.....	76
Bijlage 4. Datamanagementplan	77

1. Inleiding

1.1 Aanleiding

Nederland heeft te maken met een fors toegenomen dreiging van rechts-extremistisch geweld, zo wordt er gesteld in het nieuwste jaarrapport van de Algemene Inlichtingen- en Veiligheidsdienst (AIVD, 2019a). Radicaal rechts gedachtegoed is geen nieuw fenomeen in Nederland. Al in 1997 startte de Anne Frank Stichting met een monitor naar racisme en rechts-extremisme (Van Donselaar, 1997). Een groot verschil met toen is dat de toegenomen dreiging van radicaal rechts nu wordt bestempeld als blinde vlek (Nieuwsuur, 2020). Heeft alle media-aandacht voor jihadistisch geweld onze blik op rechts vertroebeld?

Het onderwijs kan worden gezien als een afspiegeling van de samenleving. Wat buiten de muren van de school gebeurt, zien we terug in de klas. Scholen krijgen dan ook te maken met radicalisering, waardoor het in de lerarenkamer een veelbesproken onderwerp blijft. Toch lijkt er dit jaar op de school waar ik lesgeef meer aan de hand te zijn. Docenten vangen opvallend veel signalen van rechts-radicalisering op. Verwerping van de waarden van de rechtsstaat, verheerlijking van SS-figuren en de verspreiding van het manifest van Breivik zijn hier slechts enkele voorbeelden van. De alarmbellen gaan af, maar vrijwel niemand weet wat te doen.

Uit onderzoek in opdracht van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap blijkt deze handelingsverlegenheid geen uitzondering te zijn (Kleijwegt, 2016). Volgens het rapport worstelen veel docenten met hun rol ten opzichte van de geradicaliseerde leerling. Een groot deel van de onderwijsprofessionals voelt zich dan ook onvoldoende bekwaam om adequaat te handelen bij radicalisering (Douglas, De Graaf, Klem, Schiffelers & Van den Bos, 2019).

Toch ziet de overheid het onderwijs als een belangrijke actor in het voorkomen van radicalisering (Bussemaker & Dekker, 2015). In november 2019 werd bij de Tweede Kamer een wetsvoorstel ingediend dat ervoor moet zorgen dat burgerschapsonderwijs minder vrijblijvend wordt. Dit wetsvoorstel geeft scholen een zorgplicht die docenten verantwoordelijk maakt voor een klimaat waarin “leerlingen en bij het onderwijs betrokken personeel gestimuleerd worden om te handelen in overeenstemming met de waarden van de democratische rechtsstaat” (Slob, 2019, p. 13). De overheid verwacht dus van docenten dat ze ingrijpen wanneer ze te maken krijgen met een radicaliserende leerling.

Desalniettemin lijkt er nog veel kennis over radicalisering binnen de schoolcontext te ontbreken. De focus in de bestaande literatuur ligt grotendeels op gewelddadig extremisme (Christmann, 2012; McCauley & Moskalenko, 2008). Radicaal denken en radicaal gedrag zijn

twee verschillende concepten (Vergani, Iqbal, Ilbahar, & Barton, 2018). Aan gewelddadig extremisme gaat vaak een proces vooraf waarin iemand radicaal gedachtegoed ontwikkelt, maar nog wel binnen de invloedssfeer van zijn of haar oorspronkelijke netwerk valt (Borum, 2011b; Dandurand, 2015; Moghaddam, 2005). Radicaal denken is meer van toepassing op de onderwijspraktijk dan radicaal gedrag, maar lijkt in de bestaande literatuur ondervertegenwoordigd (Spee & Reitsma, 2010). Dit is begrijpelijk, want vaak merkt de samenleving pas iets van radicaal gedachtegoed als het leidt tot schadelijk gedrag. Maar wanneer radicaal gedrag wordt aangepakt, zijn we in zekere zin te laat, omdat men dan al bereid is om tot geweld over te gaan en de maatschappij te ontwrichten (Nationaal Coördinator Terrorismebestrijding en Veiligheid., 2011; Noordegraaf, Douglas, Bos & Klem, 2016). In deze studie ligt de focus dan ook op de radicale overtuigingen die hieraan ten grondslag liggen.

De tweede beperking in de literatuur betreft de invloed van sociale contacten op radicaliserende jeugd. Er is veel onderzoek verricht naar de invloed van het sociale netwerk op radicaliserende personen, maar dit is zelden gespecificeerd naar de schoolcontext. Onderzoek gaat vaak over het contact met extremistische groeperingen, terwijl een jongere daar pas in een later stadium van radicalisering mee in aanraking komt (Alimi, Bosi, & Demetriou, 2012). Een aantal studies heeft wel onderzoek gedaan naar de rol van het bestaande sociale netwerk op radicalisering van jongeren, maar vaak wordt dit slechts als controlevariabele geoperationaliseerd (Bhui, Everitt & Jones, 2014; Rousseau et al., 2019). Dit maakt de bestaande literatuur weinig relevant voor de onderwijspraktijk. Studies naar radicalisering binnen de schoolcontext doen zelden recht aan de complexiteit van de onderwijscontext en de invloed ervan op jongeren. Schoolfactoren worden vaak gereduceerd tot een aantal oppervlakkige items als academische prestaties (Boehnke, Hagan & Hefler, 1998; Lösel, King, Bender & Jugl, 2018), ervaring met pesten (Davies in Spee & Reitsma, 2010; Kimmel, 2007) en opleidingsniveau (Muluk, Sumaktoyo & Ruth, 2013). Wat vaak buiten beschouwing wordt gelaten is de invloed van leeftijdsgenoten die zich op school bevinden. Dat is opmerkelijk, omdat vriendschappen tijdens de adolescentie belangrijker worden en de primaire focus van ouders naar leeftijdsgenoten verschuift (Kohnstamm, 2009). Het is dan ook van belang om de rol van leeftijdsgenoten te betrekken in het onderzoek naar radicalisering binnen de schoolcontext.

Op basis van een beperkt aantal studies naar radicalisering in het onderwijs kan voorzichtig worden verwacht dat de sociale invloed van leeftijdsgenoten binnen de school een belangrijke rol speelt bij radicalisering van jongeren (Sageman, in Feddes, Nickolson &

Doosje, 2015). Huidig onderzoek naar de invloed van sociale netwerken binnen de school op radicalisering kan daarom worden gezien als een aanvulling op de bestaande wetenschappelijke literatuur.

1.2 Onderzoeksvragen

Het doel van dit onderzoek is te achterhalen wat het verband is tussen vriendschappen op school en radicalisering van leerlingen. De onderzoeksvraag van huidige studie luidt: *‘Wat is het verband tussen radicaal rechts gedachtegoed van leerlingen en het sociale netwerk waartoe zij behoren op school?’*.

De term *sociaal netwerk* wordt in dit onderzoek begrepen als een afgebakende groep leerlingen en hun onderlinge relaties. *Radicalisering* verwijst hier naar ‘het mentale proces waarin iemand in toenemende mate diepingrijpende veranderingen in de samenleving verlangt die in strijd zijn met de fundamentele waarden van de democratische rechtsstaat’. In dit onderzoek wordt gesproken van radicaal gedachtegoed wanneer aan drie voorwaarden is voldaan. Ten eerste dient de respondent de samenleving in te delen langs etnische of raciale scheidslijnen (Doosje et al., 2016). Ten tweede moet de overtuiging bestaan dat de eigen groep wordt achtergesteld of dat de eigen cultuur wordt bedreigd door buitenstaanders (Kruglanski et al., 2014). Tot slot moet de door de respondent aangedragen oplossing voor dit probleem ondemocratisch van aard zijn (Van den Bos, 2020). Dit kan zich ook uiten in onvrede met de democratische bestuursvorm.

Het identificeren van sociale beïnvloedingsprocessen is essentieel om te kunnen begrijpen hoe attitudes zich binnen vriendengroepen verspreiden. Dit wordt onderzocht middels de eerste deelvraag: *‘Welke patronen van radicaal rechts gedachtegoed kunnen worden onderscheiden binnen sociale netwerken op school?’*.

Om deze deelvraag te beantwoorden worden de interviews met individuele leden uit hetzelfde netwerk met elkaar vergeleken. Wat valt op? Zijn dezelfde kenmerken van radicalisering te identificeren of zijn er grote onderlinge verschillen? Welke denkbeelden, angsten of politieke narratieven zijn kenmerkend voor deze vriendengroep? Vinden de leden van dit netwerk dezelfde dingen belangrijk? Het in kaart brengen van patronen van radicaal gedachtegoed binnen vriendengroepen is een belangrijke eerste stap in het beantwoorden van de onderzoeksvraag van deze studie.

Nadat de patronen van radicalisering binnen vriendengroepen zijn blootgelegd, is het van belang te onderzoeken welk mechanisme hiervoor verantwoordelijk is. Dit wordt gedaan middels de tweede deelvraag: *‘Welke mechanismen spelen een rol bij de samenhang tussen*

radicaal rechts gedachtegoed van leerlingen en hun sociale netwerk op school?'. In de sociaalwetenschappelijke literatuur bestaan verschillende theorieën die in verband kunnen worden gebracht met radicalisering en de rol van vriendschappen. Vier mechanismen staan in deze studie centraal: betekenisgeving, sociale identiteitstheorie, groepsdruk en groepsopolarisatie. Een gedetailleerder beschrijving van de mechanismen is te vinden in hoofdstuk 2. Er wordt verwacht dat bovengenoemde theorieën mogelijk een verklaring bieden voor de samenhang tussen radicaal gedachtegoed van leerlingen en hun sociale netwerken op school.

Klopt het beeld dat jongeren van hun sociale netwerk hebben of is het voor hen lastig om hierop te reflecteren? Dit wordt onderzocht aan de hand van de derde deelvraag: *'Wat zijn de percepties van leerlingen over hun sociale netwerk met betrekking tot radicaal rechts gedachtegoed?'*. Het begrip *percepties* kent vele dimensies en kan op verschillende manieren worden geïnterpreteerd. Om de percepties van leerlingen te onderzoeken, wordt hen gevraagd een inschatting te geven van de denkbeelden van hun vrienden. Klopt dit met de werkelijkheid? Een grove toetsing hiervan vindt plaats door deze inschattingen te vergelijken met de interviews van de personen in kwestie. Zijn de jongeren zich wel bewust van mogelijk radicaal gedachtegoed binnen hun vriendengroep? Onderzoek wijst uit dat bewustwording over de mogelijke negatieve invloed van vrienden, de weerbaarheid tegen groepsdruk vergroot (Giordano, Cernkovich & Holland, 2003). Inzicht in de percepties van leerlingen over hun eigen sociale netwerk is dan ook van belang voor het beantwoorden van de hoofdvraag van dit onderzoek.

1.3 Relevantie

1.3.1 Maatschappelijke relevantie

De afgelopen jaren is er meer aandacht gekomen voor de rol van het onderwijs bij het bestrijden van radicalisering onder jongeren (De Volkskrant, 2015). De schoolcontext is in de bestaande wetenschappelijke literatuur echter sterk onderbelicht of zeer beperkt geoperationaliseerd (Pels & De Ruyter, 2012). Het is van belang deze kennis uit te breiden, omdat de maatschappelijke zorgen over dit onderwerp lijken toe te nemen.

Het toepassen van radicaliseringsonderzoek op de onderwijscontext is tevens relevant voor onderwijzend personeel. Van docenten wordt een tijdige signalering van en gepaste reactie op radicaliserende leerlingen verwacht. Op de onderwijscontext toegepaste, inhoudelijke kennis van het onderwerp is noodzakelijk voor docenten om adequaat en *evidence based* te kunnen handelen bij een vermoeden van radicalisering. Uit onderzoek blijkt

echter dat de brug tussen wetenschap en onderwijspraktijk vaak ontbreekt (Van Schaik, Volman, Admiraal & Schenke, 2018). Huidig onderzoek tracht deze traditie te doorbreken door wetenschappelijke inzichten toe te passen op de onderwijscontext en daarmee de relevantie voor docenten te verhogen.

Dit onderzoek levert naar verwachting inzichten op over de aard van (rechts)radicalisering op de school waar de data wordt verzameld en de samenhang met sociale netwerken. Die kennis is nodig, zo geven veel docenten aan. Er is nog weinig bekend over de mate van radicalisering onder leerlingen van deze school. De resultaten van dit onderzoek kunnen mogelijk ondersteuning bieden bij het opzetten van schoolbeleid over radicalisering en extreem gedrag. Desalniettemin wordt dit onderzoek volledig onafhankelijk van beleidsmakers uitgevoerd.

1.3.2 Wetenschappelijke relevantie

De laatste jaren is er veel gepubliceerd over extremistisch geweld, terwijl de wetenschappelijke aandacht voor het hieraan voorafgaande radicaliseringsproces zeer beperkt is gebleven. Bovendien is de opleving van radicaal rechts gedachtegoed onder jongeren een relatief nieuw fenomeen. Hierdoor is er nog veel onduidelijk over het verband tussen de schoolcontext en radicalisering van adolescenten. Huidig onderzoek tracht bij te dragen aan een beter begrip van beide onderwerpen, door het radicaliseringsproces binnen de schoolcontext te onderzoeken. Ook de methodologische aanpak van dit onderzoek is innovatief. Voor zover bekend is een sociale netwerkanalyse nog niet eerder gecombineerd met diepte-interviews in onderzoek naar radicalisering binnen de schoolcontext. Dit onderzoek draagt dus bij aan de bestaande wetenschappelijke literatuur op dit gebied.

1.4 Leeswijzer

Deze thesis is opgebouwd uit zeven hoofdstukken. In het eerstvolgende hoofdstuk zal het theoretisch kader worden uiteengezet. De onderzoeksmethoden worden toegelicht in hoofdstuk drie. In het vierde hoofdstuk worden de resultaten gepresenteerd, gevolgd door een conclusie en discussie in hoofdstukken vijf en zes. Tot slot is in hoofdstuk zeven de literatuurlijst te vinden.

2. Theoretisch kader

2.1 Radicalisering

In de literatuur is weinig consensus over de gebruikte concepten in radicaliseringsonderzoek. In verreweg het meeste onderzoek wordt radicalisering beschouwd als een proces, waarin iemand beweegt richting een van de uitersten van een continuüm (Wilner & Dubouloz, 2011). Desalniettemin is er grote veelzijdigheid in de aard van dit continuüm en de twee uitersten die de relatieve positie van het individu bepalen. Onderzoek naar dit onderwerp wordt immers uitgevoerd in verschillende domeinen met elk een ander begrip van het eindpunt van radicalisering.

Zo is radicalisering een veelgebruikt concept in onderzoek naar contraterrorisme en nationale veiligheid. Professionals uit dit domein baseren hun theoretische modellen doorgaans op het uitgangspunt van toegenomen actiebereidheid (Borum, 2011b; Feddes et al., in Van den Bos, 2020; Moghaddam, 2005). Zie bijvoorbeeld de definitie van McGilloway, Ghosh en Bhui (2015), waarin radicalisering verwijst naar het proces van het in toenemende mate betrokken raken bij revolutionair en extremistisch geweld door voorheen passieve individuen. Ook de Nationaal Coördinator Terrorismebestrijding en Veiligheid (NCTV) heeft lange tijd een definitie gehanteerd waarin radicalisering werd gezien als het voorstadium van terroristisch geweld (De Graaff, De Poot & Kleemans, 2009).

Radicalisering is echter veel meer dan “what goes on before the bomb goes off” (Sedgwick, 2010, p. 479). Een voor dit onderzoek passende definitie van radicalisering dient ten minste vier noodzakelijke elementen te bevatten. Ten eerste betreft radicalisering een proces en geen vaststaande mentaliteit (Van den Bos, Loseman & Doosje, 2009). Ten tweede is er sprake van een groeiend en sterker wordend verlangen naar maatschappelijke verandering (AIVD, 2004). Dit geldt voornamelijk voor de westerse context waar, in tegenstelling tot verscheidene landen in andere delen van de wereld, democratische overheden het staatsbestuur vormen. De derde noodzakelijke voorwaarde in de definitie van radicalisering bouwt hierop voort en houdt in dat de gewenste maatschappelijke veranderingen in strijd zijn met de basiswaarden van de democratische rechtsstaat (Slootman & Tillie, 2006). Dit onderscheidt historische personen als Martin Luther King en Rosa Parks van geradicaliseerde individuen die een waarde als ‘gelijkheid voor de wet’ juist verwerpen. Tot slot is het van belang dat de definitie van radicalisering betrekking heeft op een mentaal proces dat niet noodzakelijkerwijs hoeft te leiden tot concrete handelingen (Wilner & Dubouloz, 2011). Hieruit volgt dat het gebruik van geweld slechts een van de mogelijke uitkomsten van het radicaliseringsproces is. Radicalisering kan ook leiden tot andere vormen

van onwenselijk gedrag, zoals het uitsluiten van andersdenkenden of het aanhangen van complottheorieën (Bartlett & Miller, 2012).

De hiervoor genoemde elementen zijn elk noodzakelijk en slechts tezamen voldoende voor een sluitende definitie van radicalisering in de westerse context. In dit onderzoek wordt radicalisering dan ook gedefinieerd als ‘het mentale proces waarin iemand in toenemende mate diepingrijpende veranderingen in de samenleving verlangt die in strijd zijn met de fundamentele waarden van de democratische rechtsstaat’. Fundamentalisme is een terugkerend begrip in onderzoek naar radicalisering. Gedurende het radicaliseringsproces neemt de neiging tot fundamentalistisch denken toe. Vaak ontbreekt de nuance en is er sprake van zwart-wit denken. Om een uitspraak fundamentalistisch te kunnen noemen, moet echter ook worden gekeken naar de manier waarop die uitspraak tot stand is gekomen. Zo is er sprake van fundamentalisme wanneer de voorwaarden van gedegen informatieverwerking zijn geschonden of wanneer iemand gebruikmaakt van intellectuele ondeugden zoals nalatigheid of dogmatisme (Peels, 2020). De concepten extremisme en terrorisme worden in deze studie buiten beschouwing gelaten en hebben betrekking op de *concrete handelingen* waarin op ondemocratische wijze maatschappelijke veranderingen worden doorgevoerd (AIVD, 2019b).

Rechts-radicaal gedachtegoed is haast niet meer weg te denken uit het Nederlandse politieke landschap, en kan in zekere zin genormaliseerd worden genoemd (Mudde, in Rusman, 2020). De radicaal rechtse ideologie wordt getypeerd aan de hand van haar oriëntatie op het eigene en de strijd met het vreemde. Daarnaast hebben veel rechts-radicalen een positieve houding ten opzichte van antidemocratische of autoritaire staatsvormen (Wagenaar, 2018). Er zijn verschillende stromingen binnen het rechts-radicalisme in Nederland. Veel rechts-radicalen hebben bijvoorbeeld ultranationalistische opvattingen, wat zich uit in een zeer sterke voorliefde voor eigen volk en staat (AIVD, 2018). De Alt-right beweging, waaronder het Nederlandse studiegenootschap Erkenbrand, gaat hierin nog een stap verder en streeft naar een blanke etnostaat (Tierolf, Drost, Van Kapel & Wagenaar, 2018). Rechts-radicalen verschillen in hun opvattingen over de door hen gewenste politiekmaatschappelijke koers. Zo stellen aanhangers van het rechtspopulisme dat de eigen etnische groep het culturele erfgoed moet beschermen tegen invloeden van buitenaf (Wahl, 2020). Het fascisme neemt hier echter geen genoegen mee en benadrukt dat een autoritaire leider nodig is om een pure gemeenschap te kunnen creëren (Paxton, 2004).

2.2 Adolescentie en leeftijdsgenoten

De adolescentie is een periode van ingrijpende veranderingen in het leven van een jongvolwassene. In deze fase staat het verkennen en ontwikkelen van een eigen identiteit centraal. Adolescenten worden geconfronteerd met zingevingsvragen waar geen eenvoudige antwoorden op bestaan (Kohnstamm, 2009). Radicalisering komt dan ook vaak voort uit een obsessieve zoektocht naar betekenis (Sieckelinck, 2017, p. 66). Ook instabiliteit en het gevoel tussen wal en schip te vallen zijn kenmerkend voor deze levensfase (Reifman, Arnett & Colwell, 2007). Dit samenspel aan factoren en de onzekerheid die ermee gepaard gaat, maakt adolescenten extra gevoelig voor de eenduidige, snelle antwoorden die het radicalisme hen kan bieden (Sieckelinck, 2017, p 142).

Ook de manier waarop jongeren politiek redeneren is fundamenteel verschillend dan die van volwassenen. Pas in de adolescentie begint de ontwikkeling van complex politiek denken, wat iemand in staat stelt om waarden te onderscheiden van inhoudelijke kennis. Hieruit volgt dat een volwassene op basis van nieuwe kennis zijn of haar mening kan bijstellen, “zonder dat dit de integriteit van de persoon aantast. De waarden blijven immers overeind.” (Olgers, Van Otterdijk, Ruijs, De Kievid & Meijs, 2014, pp. 53-54). Omdat jongeren dit onderscheid tussen waarden en feitelijke kennis nog niet goed kunnen maken, zijn niet de waarden maar de gehele mening onderdeel van hun identiteit. Voor adolescenten is het dus een stuk ingewikkelder om kritisch te zijn op hun eigen mening, omdat zij geneigd zijn dit te zien als een kritische blik op hen als persoon. Deze weerstand tegen politieke zelfreflectie maakt jongeren kwetsbaar voor de zwart-wit denkbeelden van radicaal gedachtegoed. Een ander gevaar van deze weerstand is dat het hierdoor voor docenten erg lastig is om radicalisering tijdig te signaleren. Hoort radicaal denken niet ook een beetje bij de puberteit?

Daarnaast kunnen veranderingen op sociaal gebied adolescenten vatbaar maken voor radicalisering. Naarmate jongeren in de puberteit komen, nemen leeftijdsgenoten de plek in van ouders als belangrijkste rolmodel voor gedrag (Arnett & Hughes, 2012; Bauman, Carver & Gleiter, 2001). De sociale netwerktheorie gaat ervan uit dat de manier waarop individuen zijn verbonden met anderen van invloed is op hun gedrag (Scott, 2017) en daarmee ook op gedragsverandering (Coburn, Russell, Kaufman & Stein, 2012). Het sociale netwerk van adolescenten kan dus van grote invloed zijn op het ontwikkelen van deviant gedrag in de adolescentie (Garnefski & Okma, 1996). De wetenschappelijke literatuur biedt hiervan talloze voorbeelden, onder andere op het gebied van middelengebruik (Er et al., 2019); fysiek geweld (Thompson, Mehari & Farrell, 2020) en delinquent gedrag (Müller, Hofmann & Arm, 2016).

Hoewel het te kort door de bocht is om radicalisering af te doen als deviant gedrag, kunnen we op basis van de literatuur wel voorzichtig verwachten dat het reeds bestaande sociale netwerk van adolescenten ook bij radicalisering een rol speelt. De invloed van leeftijdsgenoten is grofweg te verdelen in beschermende- en risicofactoren. Zo worden sociale steun en het kunnen terugvallen op een sterk sociaal netwerk genoemd als mogelijke buffers tegen radicalisering (Bhui et al., 2014; Rousseau et al., 2019). Ook verbondenheid met school (Baier et al., in Lösel et al., 2018) en de aanwezigheid van *non-violent peers* (Cragin, Bradley, Robinson & Steinberg, 2015; Jasko, LaFree & Kruglanski, 2017) lijken het risico op betrokkenheid bij radicale processen te verkleinen. Tot slot kunnen vriendschappen worden gezien als oefenplaats voor het ontwikkelen van democratische vaardigheden en de daarbij horende democratische houding (Biesta & Lawy, 2006). Deze houding biedt bescherming tegen het eenzijdige, versimpelde betekenissysteem van radicalisme.

Naast de bovengenoemde beschermende factoren, kan het sociale netwerk het risico op radicalisering ook vergroten. Een van die risicofactoren komt voort uit de criminologische literatuur en betreft de omgang met delinquente leeftijdsgenoten. Het hebben van delinquente vrienden is veelvoorkomend onder geradicaliseerde jongeren (Fahey & Simi, 2018). De kans dat iemand hierdoor zelf delinquent gedrag gaat vertonen is extra groot in de adolescentie, omdat jongeren erg gevoelig zijn voor de goedkeuring van leeftijdsgenoten (Meringolo, Bosco, Cecchini & Guidi, 2019; Reynolds & Hafez, 2019). Haynie (2002) benadrukt dat de verhouding tussen wel- en niet-delinquente leeftijdsgenoten binnen een netwerk hierbij een belangrijke rol speelt. Hieruit blijkt dat de omvang en de aard van het gehele sociale netwerk van belang zijn voor sociale beïnvloeding binnen vriendengroepen. Daarom is er in deze studie voor gekozen om naast de diepte-interviews ook het sociale netwerk in kaart te brengen.

Een andere manier waarop sociale netwerken een risico kunnen vormen voor radicalisering, is polarisatie van het netwerk zelf. Sageman (2004) beschrijft dit in zijn '*bunch of guys*'-theorie en verwijst hiermee naar het proces waarin vrienden uit hetzelfde netwerk tegelijkertijd radicaliseren. Dat vriendengroepen in zijn geheel radicaliseren, heeft wederom te maken met de behoefte aan sociale acceptatie en een zoektocht naar identiteit. In sommige sociale netwerken heerst een groepsdynamiek die bepaalde attitudes versterkt en weinig ruimte laat voor afwijkende meningen.

Uit de hiervoor genoemde voorbeelden blijkt dat politieke socialisatie zich niet beperkt tot het klaslokaal, maar moet worden gezien als een breder sociaal proces. Het is dan

ook verwonderlijk dat de rol van het sociale netwerk binnen de schoolcontext vooralsnog onderbelicht is gebleven in radicaliseringsonderzoek.

2.3 Sociale netwerkanalyse

Sociale netwerkanalyse is een wetenschappelijke methode om onderlinge relaties in kaart te brengen en te onderzoeken. Centraal staat de analyse van kenmerkende patronen van relaties binnen netwerken (Pomp & Bogaerts, 2008, p. 62; Scott, 2017). Een sociaal netwerk verwijst altijd naar een eindige set actoren en hun onderlinge relaties (Carolan, 2013). In dit onderzoek wordt het sociale netwerk begrepen als een afgebakende vriendengroep binnen de school.

Toepassingen van netwerkanalyse zijn onder andere te vinden in domeinen als criminologie, bestuurskunde en sociale psychologie. Een voorbeeld van criminologisch onderzoek waarin sociale netwerkanalyse wordt toegepast, is de studie van Kandel (1978) die deze methode gebruikt om patronen van deviant gedrag tussen bevriende adolescenten te onderzoeken. Ook bekend is het onderzoek van Krebs (2002), waarin met behulp van netwerkanalyse het sociale netwerk van de aanslagplegers op het World Trade Center in kaart is gebracht. Naast bovengenoemde toepassingsgebieden is sociale netwerkanalyse zeer geschikt voor onderzoek naar vriendschapsnetwerken binnen de schoolcontext. Zie bijvoorbeeld het onderzoek van Haynie (2002), dat aantoont dat de samenstelling en de aard van het sociale netwerk een modererend effect hebben op de relatie tussen deviante vrienden en het gedrag van de adolescent.

In de sociale netwerkanalyse worden verschillende variabelen gebruikt om het sociale netwerk in kaart te brengen en te analyseren. Hierna volgt een nadere toelichting van de variabelen die in dit onderzoek zijn opgenomen. De sociale netwerken in deze studie worden bestudeerd op twee analyseniveaus: het individu en het netwerk als geheel. Het beschrijven van het netwerk als geheel wordt gedaan aan de hand van twee variabelen: dichtheid en symmetrie (Monge & Contractor, 2003; Scott, 2017). Dichtheid is een indicator voor de sociale cohesie binnen een groep en deze variabele lijkt een modererend effect te hebben op sociale beïnvloeding. Onderzoek wijst namelijk uit dat het verband tussen vrienden en gedrag sterker is in netwerken met een hoge dichtheid (Weerman, Bijleveld & Averdijk, 2005). De tweede variabele, symmetrie, is een indicator voor de wederkerigheid van de relaties in een netwerk. Wanneer beide actoren hun onderlinge relatie als vriendschap bestempelen, is er sprake van een symmetrische relatie. Netwerken die bestaan uit beste vrienden scoren hierdoor vaak hoog op wederkerigheid. Onderzoek van Lakon en Valente (2012) naar de invloed van sociale netwerken op het rookgedrag van adolescenten toont aan dat het hebben

van veel wederkerige vriendschappen de sociale beïnvloeding door vrienden versterkt. Net als bij dichtheid lijkt er in de literatuur dus sprake te zijn van een modererend effect van symmetrie. Op individueel niveau wordt het sociale netwerk bestudeerd aan de hand van vier variabelen: populariteit, *betweenness centraliteit*, subnetwerken en de nabijheid van radicale netwerkliden (Monge & Contractor, 2003; Scott, 2017). Populariteit is tweeledig en bestaat enerzijds uit de hoeveelheid leerlingen die de actor hebben beschreven als vriend (de *in-degree*) en anderzijds uit de gemiddelde afstand tussen de actor en alle andere leden van het netwerk (de *closeness centraliteit*). Hierna volgt de *betweenness centraliteit*, welke wordt gebruikt om aan te geven hoe vaak een actor een brug vormt tussen twee andere actoren. Netwerkliden met een hoge score op *betweenness centraliteit* kunnen worden gezien als poortwachters tussen verschillende netwerken. Deze overbruggende positie geeft hen veel controle over de informatiestromen in een netwerk, wat hen tot invloedrijke netwerkliden maakt (Burt, 1992). De derde variabele, subnetwerken, beschrijft de kleinere groepen waar de actor deel van uitmaakt. Lidmaatschap van zo'n subnetwerk kan bijvoorbeeld gebaseerd zijn op gemeenschappelijke activiteiten buiten school of het hebben van dezelfde politieke attitude. De nabijheid van radicale netwerkliden is de laatste variabele op individueel analyseniveau. Dit wordt uitgedrukt in de som van het minimale aantal stappen tot alle radicale netwerkliden. Hoe groter het aantal stappen tussen twee actoren, hoe zwakker de sociale beïnvloeding. Dat wil zeggen dat het gedachtegoed van een radicale leerling sterker door het netwerk verspreidt als deze leerling een centrale positie inneemt.

Met behulp van de sociale netwerkanalyse en bovengenoemde variabelen kunnen vriendengroepen binnen de schoolcontext in kaart worden gebracht. Kennis over de structuur van het netwerk alleen is echter onvoldoende om sociale beïnvloeding in radicaliseringsprocessen goed te kunnen doorgronden. Een belangrijke vervolgvraag is dan ook welke mechanismen verantwoordelijk zijn voor de onderlinge sociale beïnvloeding binnen netwerken.

2.4 Verklarende mechanismen

In deze paragraaf worden vier mechanismen uitgewerkt die elk een mogelijke verklaring geven voor het verband tussen sociale netwerken op school en radicaal gedachtegoed van leerlingen. In de eerste twee mechanismen, *betekenisgeving* en *sociale identiteitstheorie*, wordt uitgegaan van een actieve zoektocht van individuele groepsleden, waarbij het sociale netwerk wordt ingezet als middel om persoonlijke doelen te bereiken. Hiertegenover staan groepspolarisatie en groepsdruk, twee mechanismen die het sociale

netwerk zien als een systeem dat de handelingsvrijheid van de jongere beperkt. Anders gezegd: menselijk gedrag wordt niet in de eerste plaats veroorzaakt door rationele overtuigingen van het individu, maar is eerder het gevolg van groepsdynamiek. De sociale processen in deze paragraaf sluiten elkaar niet uit, maar vullen elkaar aan in het verklaren van het verband tussen vriendschappen en radicalisering. Op basis van de besproken literatuur wordt verwacht dat de hierna beschreven mechanismen een mogelijke verklaring bieden voor de samenhang tussen vriendengroepen op school en radicaal gedachtegoed van leerlingen.

De vier mechanismen worden geïllustreerd aan de hand van de biografie van het eerste jihadistische netwerk van eigen bodem: de Hofstadgroep. Deze geradicaliseerde jongeren uit Den Haag waren tussen 2002 en 2005 actief. Tijdens hun bijeenkomsten bereidden zij aanslagen voor op leidersfiguren uit de Nederlandse samenleving. In 2004 bracht Mohammed B. Theo van Gogh om het leven, waarmee de Hofstadgroep landelijke bekendheid vergaarde. Het gepolariseerde politieke debat in Nederland en de wereldwijde *war on terror* vormden de maatschappelijke context die de voedingsbodem bleek voor het radicaliseringsproces van de Hofstadgroep (De Koning & Meijer, 2010).

2.4.1 Betekenisgeving

De mens wordt dagelijks geconfronteerd met tegenslag, maar de betekenis die we aan die gebeurtenissen geven, verschilt per persoon. Dit proces van betekenisgeven verloopt zelden individueel. Vaker is de interpretatie van onze ervaringen gebaseerd op interactie met anderen uit ons sociale netwerk (Hammack & Pilecki, 2012). Vriendengroepen hebben dan ook vaak een gedeeld politiek narratief waarin gebeurtenissen in de samenleving worden geduid vanuit een collectief betekenisstelsel. In het kader van radicalisering bestaan politieke narratieven doorgaans uit drie elementen: ervaren onrecht, de schuldigen die dit veroorzaakt hebben en ideeën over de manier waarop dit onrecht bestreden dient te worden (Kruglanski et al., 2014; Simon & Klandermans, 2001).

Dit zien we ook bij de leden van de Hofstadgroep, die groepsgewijs betekenis gaven aan de gebeurtenissen van 9/11. De *war on terror* die na deze aanslagen het politieke wereldtoneel domineerde, werd in toenemende mate ervaren als een strijd tegen de islam. Individuele ervaringen met discriminatie werden na 9/11 begrepen volgens het bredere narratief van de wereldwijde oorlog tegen hun eigen geloof (De Koning & Meijer, 2010). De Hofstadgroep vertegenwoordigde de globale jihad en bood daarmee een betekenisstelsel van waaruit gebeurtenissen konden worden geduid.

Het voorbeeld van de Hofstadgroep illustreert hoe het sociale netwerk een context biedt waarin individuele ervaringen van achterstelling worden begrepen in een bredere traditie van marginalisering van de eigen bevolkingsgroep. Als deze narratieven benadrukken dat ondemocratische middelen het meest geschikt zijn om de status quo te verwerpen, wordt het verband met radicalisering zichtbaar (Fivush, 2010; Wexler, DiFluvio & Burke, 2009). Ook de biografieën van individuele leden van de Hofstadgroep bevatten dit soort kantelpunten waar de weg naar democratisch handelen definitief lijkt te worden afgesloten (De Koning & Meijer, 2010).

Het valt te verwachten dat de collectieve zoektocht naar betekenisgeving een mogelijke drijfveer is voor radicalisering. In huidig onderzoek is collectieve betekenisgeving dan ook opgenomen als mogelijk verklarend mechanisme voor de samenhang tussen vriendschappen en radicaal gedachtegoed van jongeren.

2.4.2 Sociale identiteitstheorie

Een invloedrijke theorie over de sociale context van identiteiten is de *sociale identiteitstheorie* (Tajfel & Turner, 1979). De sociale identiteitstheorie stelt dat het beeld dat mensen van zichzelf hebben niet alleen wordt gevormd door hun persoonlijke identiteit, maar ook door hun lidmaatschap van bepaalde groepen. Op basis van verschillen en overeenkomsten verdelen we de sociale wereld in groepen. In dit proces van *sociale categorisatie* krijgt iemand met wie we ons goed kunnen identificeren een plaats in de *ingroup*, terwijl we de ‘ander’ tot lid van de *outgroup* degraderen. Het indelen van mensen in sociale categorieën gaat de hele dag door. Wij-zij denken is dus een fundamenteel onderdeel van menselijk sociaal handelen. Het uitgangspunt van de sociale identiteitstheorie is dat mensen altijd streven naar een positief beeld van zichzelf (Tajfel & Turner, 1979). Positieve zelfwaardering wordt verworven door een vergelijking te maken tussen de ingroup en de outgroup die uitpakt in het voordeel van de ingroup. Om dit te bereiken worden negatieve kenmerken toegekend aan de outgroup. Het creëren van een wij-zij tegenstelling kan dus worden gezien als het resultaat van de menselijke behoefte aan positieve zelfwaardering.

Uit onderzoek blijkt dat deze sociale identiteitsprocessen een belangrijke rol gaan spelen wanneer een groep zich bedreigd voelt door de outgroup (Koomen & Van der Pligt, 2009). Hierdoor ontstaat een vicieuze cirkel waarin *wij-zij denken* en *ervaren dreiging van buitenaf* elkaar in stand houden en mogelijk zelfs versterken. Een vergelijkbaar proces vond plaats bij de Hofstadgroep. De sleutelfiguren van de Nederlandse jihad gingen zichzelf de *Lions of Tahweed* noemen, waarmee ze zich afzonderden van de ongelovigen en van de

aanhangers van een geweldloze strijd (De Koning & Meijer, 2010). De sociale categorieën waarin de Hofstadgroep de wereld verdeelde, waren onverenigbaar en sloten elkaar uit. Hieruit volgt dat de eigen groep alleen kon bestaan in afwezigheid van de ander. In het politieke narratief van de Hofstadgroep bestond de outgroup enkel uit aanhangers van de strijd tegen de ware islam. Iedereen die zich niet aansloot bij de wereldwijde jihad, ondermijnde daarmee het bestaansrecht van de Hofstadgroep en diende vernietigd te worden. Het voorbeeld van de Hofstadgroep illustreert de belangrijke rol van sociale categorisatie bij radicaliseringsprocessen.

Zowel wij-zij denken als ervaren dreiging van buitenaf zijn kenmerkend voor radicaal gedachtegoed (Koomen & Van der Pligt, 2009; Van den Bos, Loseman & Doosje, 2009). Het kan dus worden verwacht dat de sociale identiteitstheorie een rol speelt bij de samenhang tussen het sociale netwerk op school en radicaal gedachtegoed van leerlingen. Sociale identiteitstheorie is daarom als mogelijk verklarend mechanisme in huidig onderzoek opgenomen.

2.4.3 Groespolarisatie

Groespolarisatie kan globaal worden gedefinieerd als het proces waarin meningen worden versterkt na interactie met gelijkgestemden (Aarts, During, Eshuis & Van Dam, 2005; Bekafigo, Stepanova, Eiler, Noguchi & Ramsey, 2019; Van den Bos, 2018). Er is immers geen reden om standpunten te matigen of in twijfel te trekken als iedereen het met elkaar eens lijkt te zijn. De afwezigheid van kritische gesprekspartners leidt ertoe dat groepen over tijd gedachtegoed krijgen dat radicaler is dan de aanvankelijke houding van individuele groepsleden (McCauley & Moskalenko, 2008; Strandberg, Himmelroos & Grönlund, 2019). Een begrip dat hier sterk mee samenhangt is *groupthink*: een situatie waarin eensgezindheid en unanimiteit van de groep belangrijker worden geacht dan de kwaliteit van de oordeelsvorming (Janis, 1972; Koomen & Van der Pligt, 2011).

Ook bij de Hofstadgroep was sprake van groespolarisatie. In haar begintijd vormden reeds bestaande sociale contacten de bindende factor tussen leden van de Hofstadgroep. Politieke overtuigingen gingen pas later een rol spelen en lang niet alle leden begonnen met radicale denkbeelden. Na verloop van tijd ging de groep zich in toenemende mate afzonderen van de buitenwereld, waarbij ze gezamenlijk verder radicaliseerden (Schuurman, Eijkman & Bakker, 2014). De Hofstadgroep werd een gesloten netwerk met alternatieve normsystemen die de neiging tot geweld aanwakkerden (De Koning & Meijer, 2010). De ontwikkelingen binnen de Hofstadgroep laten zien dat standpunten in groepsverband radicaler worden dan ze

aanvankelijk bij individuele leden zijn geweest. Een ander voorbeeld van groeps polarisatie zijn de demonstraties in Charlottesville in augustus 2017. Intensief en opzweepend online contact op alt-right fora leidde die zomer tot een uitbraak van fysiek geweld (Fausset & Feuer, 2017).

Tot op heden is empirisch onderzoek naar groeps polarisatie niet toegespitst op de onderwijscontext. Desalniettemin kan op basis van de huidige literatuur verondersteld worden dat groeps polarisatie in het onderwijs mogelijk een verklarend mechanisme is voor de invloed van vriendschappen op radicaal gedachtegoed van jongeren.

2.4.4 Groepsdruk

Jongeren voelen zich graag bijzonder en uniek, maar niemand wil buiten de groep vallen. Deze angst voor sociale uitsluiting is van grote invloed op hoe individuen zich gedragen in groepen. Het bekendste voorbeeld werd al in de jaren 50 gegeven door de psycholoog Asch (1956) die in zijn experiment proefpersonen liet aangeven welke lijnen even lang waren. Het onderzoek toont aan dat de meerderheid zich liever conformeert aan de groep door bewust het foute antwoord te geven dan zich met het juiste antwoord buiten de groep te plaatsen. Dit mechanisme van aanpassing uit angst om buitengesloten te worden, komt voor in allerlei sociale groepen met elk hun eigen gedragsregels (Borum, 2011a).

Ook de Hofstadgroep had specifieke gedragsregels waar leden zich aan dienden te houden. Zo was het cruciaal dat de radicale jihad werd onderschreven en uitgedragen. Iedereen met een andere visie werd gezien als ongelovige en was daarmee potentieel slachtoffer voor de gewelddadige acties van de Hofstadgroep. Men betaalde dus een hoge prijs voor het buiten de groep vallen, waardoor leden een grote druk ervaarden om zich te conformeren aan de groepsregels.

In onderzoek naar jongeren wordt bovenstaand mechanisme vaak aangeduid met de term *groepsdruk*. Een groot aantal onderzoekers erkent de essentiële rol ervan op het gedrag van adolescenten (Brown et al., in Arnett & Hughes, 2012). Resultaten uit verschillende onderzoeken suggereren dat groepsdruk van invloed is op de manier waarop jongeren hun politieke identiteit ontwikkelen en uiten. Zie bijvoorbeeld het onderzoek van Hung (2019) naar de invloed van groepsdruk op politieke uitspraken van jongeren. Hung analyseerde de informele gesprekken uit de chatbox van een spelcomputer en toonde daarmee aan dat jongeren hun uitspraken afstemmen op de politieke attitude van hun gesprekspartner. Een ander voorbeeld is de casestudie van Habashi (2017), die illustreert dat leeftijdsgenoten op school cruciaal zijn voor de politieke socialisatie van Palestijnse jongeren.

Bovenstaande onderzoeken leveren empirisch bewijs voor de invloed van groepsdruk op het ontwikkelen van een politieke identiteit. Dat wil echter niet meteen zeggen dat groepsdruk ook een rol speelt bij radicalisering. Politieke overtuigingen lijken op het eerste gezicht vaak samen te vallen met radicalisering, maar het zijn wel degelijk verschillende concepten. Dit blijkt bijvoorbeeld uit interviews met voormalig Syriëgangers. “Bij het merendeel van de gederadicaliseerde ex-jihadisten is er sprake van een dun laagje ideologie en spelen andere motieven voor radicalisering een veel grotere rol.” (Van der Heide, 2019). Desalniettemin kunnen we op basis van de literatuur over politieke socialisatie verwachten dat groepsdruk een verklaring biedt voor de invloed van sociale netwerken op radicaal gedachtegoed van jongeren. Om dit te onderzoeken, is groepsdruk als mogelijk verklarend mechanisme in huidig onderzoek opgenomen.

3. Methodes

Deze studie is onderdeel van het onderzoeksproject *Extreme Beliefs: The Epistemology and Ethics of Fundamentalism* en tracht daarmee een bijdrage te leveren aan de kennis over fundamentalistisch denken en de fenomenen die hiermee samenhangen. Het doel van dit onderzoek is inzicht krijgen in de samenhang tussen sociale netwerken op school en rechts-radicalisering onder leerlingen. Wetenschappelijk onderzoek naar radicalisering in het voortgezet onderwijs is beperkt, waardoor huidig onderzoek overwegend inductief van aard is. Er is immers nog weinig geschreven over de sociale processen die een rol spelen bij radicalisering binnen de schoolcontext. De methode om de onderzoeksvragen te beantwoorden is tweeledig en bestaat uit interviews en een sociale netwerkanalyse. Voor zover bekend zijn deze methodes nog niet eerder gecombineerd in onderzoek naar radicalisering binnen de schoolcontext. Huidig onderzoek maakt dus gebruik van een innovatieve methodologische aanpak en draagt bij aan de bestaande wetenschappelijke literatuur op dit gebied.

In dit hoofdstuk zal eerst de onderzoeksgroep en de wijze van respondentenwerving worden beschreven. Hierna volgt een uitwerking van de meetinstrumenten en de onderzoeksprocedure. In de laatste paragraaf wordt uiteengezet hoe de data is geanalyseerd.

3.1 Onderzoekspopulatie

De steekproef voor dit onderzoek bestond uit dertien leerlingen van een middelbare school in West-Friesland. Alle respondenten waren man en hadden de Nederlandse nationaliteit. Eén leerling beschikte tevens over de Britse nationaliteit. Van de dertien

leerlingen zaten er vijf in de vijfde klas van het vwo en acht in de vijfde klas van de havo. De respondenten zijn verzameld met behulp van de sneeuwbalmethode. Hieruit volgt dat het aantal interviews afhankelijk was van de grootte van de sociale netwerken die gedurende de dataverzameling in kaart werden gebracht. De leerling bij wie de werving van respondenten is gestart, is geselecteerd op basis van een vertrouwensband met de onderzoeker en het feit dat deze leerling door meerdere docenten is opgemerkt als mogelijk radicaal. Eén leerling gaf aan niet te willen deelnemen aan het onderzoek. Deze leerling was wel bereid om via de mail de namen van zijn vrienden op school door te geven. Hierdoor staat [leerling 3] wel in het overzicht van het gehele sociale netwerk, maar is hij verder niet in de inhoudelijke analyse meegenomen. Een belangrijk inclusiecriteria was dat interviews alleen werden afgenomen bij leerlingen van dezelfde school, omdat huidig onderzoek betrekking heeft op communicatie binnen de schoolcontext. Het interviewen van leerlingen van andere middelbare scholen zou dan ook leiden tot vervuilde data. Een nadeel van deze geringe steekproef is dat het de generaliseerbaarheid van het onderzoek beperkt.¹

3.2 Meetinstrumenten

3.2.1 Diepte-interviews

De meest gangbare manier om onderzoek te doen naar radicalisering onder jongeren, is het gebruik van diepte-interviews. Voor alle semigestructureerde interviews is gebruik gemaakt van dezelfde, vooraf opgestelde vragenlijst gebaseerd op *sensitizing concepts* uit de bestaande literatuur.² In de interviews dienden ten minste de drie noodzakelijke voorwaarden voor radicalisering en het verloop van politiekmaatschappelijke gesprekken binnen de vriendengroep te worden besproken. Specifieke aandacht is besteed aan de betrouwbaarheid en validiteit van de meetinstrumenten. Bij onderzoek naar gevoelige onderwerpen bestaat de kans dat respondenten zichzelf presenteren naar de maatschappelijke norm en hierdoor geen volledige openheid van zaken geven (Näher & Krumpal, 2012). Deze sociale wenselijkheid vormt een reële bedreiging voor de interne validiteit van het onderzoek die zo veel mogelijk voorkomen dient te worden (King & Bruner, 2000). Dit vraagt om een open, niet veroordelende houding van de onderzoeker. Daarnaast zijn de termen *radicaal* en *extreem* in de interviews vermeden. In plaats daarvan werd er gesproken over *politieke idealen* (Van San, Sieckelink & De Winter, 2010). Een tweede manier waarop getracht is de interne validiteit te

¹ Voor limitaties, zie 6.3.

² Zie bijlage 1.

waarborgen, is het gebruik van bestaande controlevragen uit valide meetinstrumenten. Zo zijn er items uit onder andere de *Right-Wing Authoritarianism Scale* (Altemeyer, in Rattazzi, Bobbio & Canova, 2007) en de *Social Dominance Orientation Scale* (Pratto, Sidanius, Stallworth & Malle, 1994) gebruikt. Het gebruik van controlevragen heeft tevens de betrouwbaarheid van dit onderzoek vergroot. Zo zijn directe vragen over de democratische attitude later in het interview getoetst aan de hand van korte stellingen.

3.2.2 Sociale netwerkanalyse

De dataverzameling voor het in kaart brengen van sociale netwerken is verdeeld in twee fasen en is in het interview geïntegreerd. In de eerste fase is de methode *social cognitive mapping* (SCM) gebruikt (Farmer et al., 2003). Hierbij werd aan de leerling gevraagd of hij onderdeel is van een vaste, afgebakende vriendengroep op school en wie er allemaal tot die vriendengroep behoren. De participant hoeft hierbij niet alle leden van het netwerk als vriend te beschouwen. Hierdoor genereert SCM een groter netwerk dan wanneer iemand wordt gevraagd de individuen op te noemen die hij/zij als vriend beschouwt (Cairns, Leung, Buchanan & Cairns, 1995). SCM verkleint de kans dat leden uit het netwerk worden gemist omdat ze niet als vriend worden genoemd. Desalniettemin was het voor de kwalitatieve dataverzameling later in dit onderzoek ook van belang om een compact netwerk in kaart te krijgen waarbinnen interviews kunnen worden afgenomen. Dit werd gedaan in fase twee, waarin participanten de vervolgvraag werd gesteld om de in fase één genoemde namen in te delen in categorieën van *helemaal niet bevriend* tot *heel erg goed bevriend*. Voor deze laatste categorie gold een restrictie van maximaal drie personen. Die drie personen zijn vervolgens benaderd om deel te nemen aan dit onderzoek. Deze sneeuwbalmethode wordt vaak gebruikt om moeilijk bereikbare populaties in kaart te brengen en is daarnaast zeer geschikt voor de onderwijscontext (Carolan, 2013).

3.3 Procedure

Vanwege de landelijke schoolsluiting door het coronavirus zijn de interviews afgenomen via het online programma Google Meet. Voorafgaand aan het interview is de respondenten verteld dat het een onderzoek betrof naar de politieke idealen van jongeren en de communicatie daarover binnen vriendengroepen. Vanwege de gevoeligheid van het onderwerp was meer openheid van zaken over de achtergrond van het onderzoek niet mogelijk. Ook zijn respondenten op de hoogte gesteld van de duur van het onderzoek en dat

er vertrouwelijk met hun gegevens zou worden omgegaan. Tot slot is er voor aanvang van het onderzoek toestemming gevraagd voor een geluidsopname van het interview.³

Alle semigestructureerde interviews zijn uitgevoerd aan de hand van dezelfde vooraf opgestelde vragenlijst.⁴ Om de volledigheid van deze vragenlijst te controleren, zijn de eerste twee interviews direct getranscribeerd en gecodeerd. Op basis hiervan is een vraag over brongebruik en een vraag over de politieke attitude van vrienden toegevoegd. Het brongebruik van de leerling bleek al bij het eerste interview belangrijk. Deze respondent benoemde namelijk dat video's van een politieke partij gekleurd zijn, maar hij leek zich er niet van bewust te zijn dat dit ook geldt voor de video's die hij op sociale media te zien krijgt. Deze zogenaamde filterbubbel (Custers, 2019) zorgde bij deze leerling voor een versterkt wantrouwen jegens de media, waar hij zich niet van bewust was. Daarom is ervoor gekozen om ook aan de andere respondenten een vraag over brongebruik te stellen. Daarnaast is de vragenlijst uitgebreid met betrekking tot de derde deelvraag: *'Wat zijn de percepties van leerlingen over hun sociale netwerk met betrekking tot radicaal rechts gedachtegoed?'*. Om deze deelvraag vollediger te kunnen beantwoorden, is een vraag toegevoegd waarin de respondenten werd verzocht de politieke voorkeuren van hun vrienden te beschrijven.

3.4 Data-analyse

De interviews zijn woordelijk getranscribeerd, waarbij persoonlijke gegevens zijn geanonimiseerd. Voor de sociale netwerkanalyse is de data ingevoerd in GEPHI, waarna het gehele sociale netwerk visueel in kaart is gebracht. Hetzelfde programma is gebruikt voor een kwantitatieve analyse van het sociale netwerk, zoals het berekenen van de dichtheid en de in-degree. Hierna zijn de interviews in twee rondes geanalyseerd met behulp van de software Nvivo. In de eerste ronde zijn de interviews open gecodeerd, waarbij nieuwe codes zijn toegekend en een eerste opzet van een codeboom is gevormd. In de tweede ronde zijn de gecodeerde tekstfragmenten bekeken en verplaatst naar eventueel passendere codes. Vervolgens is de codeboom aangepast tot een definitieve codeboom, welke bestaat uit 8 hoofdcodes en 52 subcodes.⁵ Om een goed overzicht te krijgen van de data, zijn de interviews tevens schematisch verwerkt in Excel.⁶ Slechts een klein deel van de data-analyse is

³ Voor een verdere ethische verantwoording, zie 3.5.

⁴ Zie bijlage 1.

⁵ Zie bijlage 2.

⁶ Zie bijlage 3.

kwantitatief van aard. De focus in de resultaten ligt dan ook op de kwalitatieve toelichting van respondenten en de onderlinge patronen daarin.

3.5 Ethische verantwoording

Zoals beschreven in §3.3, hebben respondenten eerst een introductie van het onderzoek gekregen. Deze *informed consent* houdt in dat een participant weet wat deelname aan het onderzoek inhoudt en hiermee akkoord gaat. Om de anonimiteit van de participanten te waarborgen zijn de namen van personen in de transcripties vervangen door naamcodes. Andere persoonlijke verwijzingen zoals woonplaatsen of namen van docenten zijn weggelaten. Bovendien zijn er omwille de anonimiteit geen persoonlijke vragen in de interviews opgenomen die niet bijdragen aan de beantwoording van de onderzoeksvraag.⁷

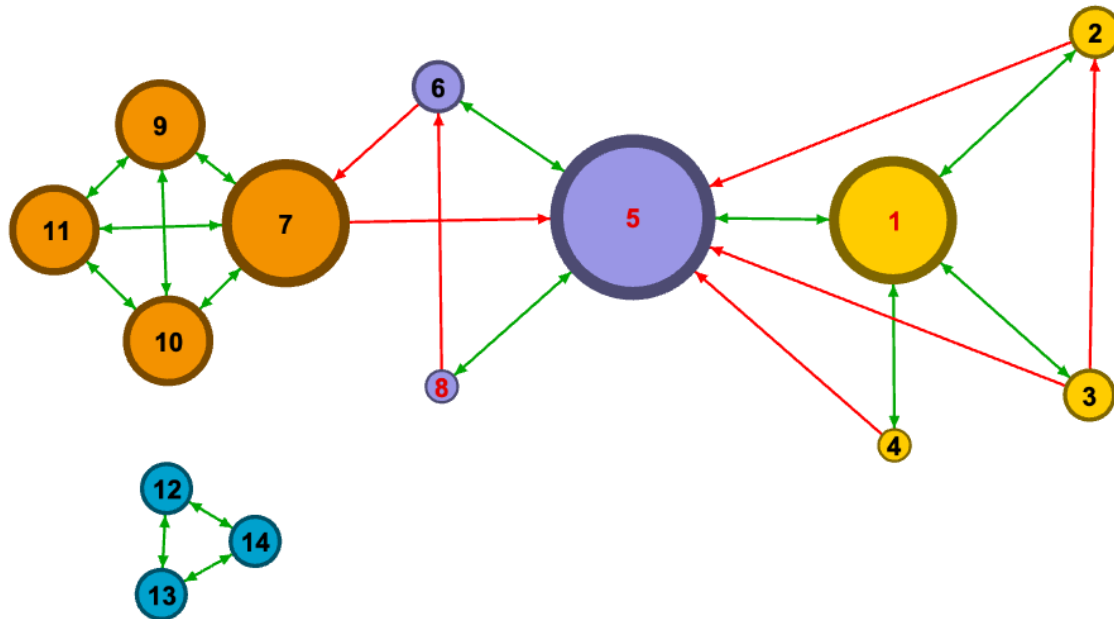
4. Resultaten

Dit hoofdstuk is opgebouwd uit vier paragrafen. Paragraaf 4.1 geeft een overzicht van de resultaten uit de sociale netwerkanalyse. Vervolgens worden in paragraaf 4.2 t/m 4.4 de resultaten van de vooraf opgestelde deelvragen per paragraaf gepresenteerd.

4.1 Sociale netwerkanalyse

In deze paragraaf worden de bevindingen van de sociale netwerkanalyse besproken. Om de structuur van de netwerken op school in kaart te brengen, zijn de subnetwerken, dichtheid, symmetrie, populariteit, betweenness centraliteit en de nabijheid van radicale netwerkliden onderzocht. Tot slot wordt een korte beschrijving gegeven van de overige sociale contacten die in de interviews werden genoemd. Figuur 1 toont een overzicht van het sociale netwerk, waarbij de radicale leerlingen zijn weergegeven in het rood. Het gehele netwerk bevat 14 actoren en 37 gerichte relaties. De vier subnetwerken hebben elk een eigen kleur. In de bespreking van de resultaten worden deze kleuren gebruikt om de verschillende vriendengroepen aan te duiden. Tabel 1 toont een overzicht van de beschrijvende statistieken op individueel niveau.

⁷ Voor het datamanagementplan, zie bijlage 4.



Figuur 1: sociaal netwerk geheel

4.1.1 Beschrijvende statistieken: netwerkniveau

Subnetwerken. De subnetwerken in huidige studie zijn 2-cliques. Dat wil zeggen dat de grootste afstand tussen twee actoren, via wederkerige relaties, niet groter dan 2 is. Hieruit volgt dat [leerling 5] zowel bij het gele als bij het paarse subnetwerk hoort. Voor beide netwerken geldt namelijk dat [leerling 5] maximaal twee stappen van alle leden van het subnetwerk verwijderd is.

Dichtheid. De dichtheid van het gehele sociale netwerk is 0.203. Dat wil zeggen dat ongeveer 20% van alle potentiële relaties daadwerkelijk gerealiseerd zijn. Opvallend zijn de grote verschillen in dichtheid tussen de vier subnetwerken. De oranje en blauwe vriendengroep hebben de maximale dichtheid van 1. Hiertegenover staan de netwerken paars en geel, met een dichtheid van respectievelijk 0.833 en 0.6. In deze netwerken zijn niet alle actoren met elkaar verbonden, waardoor sommige netwerkliden alleen met elkaar in contact staan via een ander. Zie bijvoorbeeld het belang van [leerling 1] voor het faciliteren van contact tussen [leerling 4] en [leerling 3].

Symmetrie. De mate van symmetrie toont de wederkerigheid van de relaties in een netwerk. Het gehele sociale netwerk heeft een symmetrie van 0.682. Dat betekent dat 68,2% van alle relaties in het netwerk wederkerig zijn (Lim, 2009). De oranje en blauwe vriendengroep scoren maximaal op wederkerigheid, omdat deze netwerken geen asymmetrische relaties bevatten. Subnetwerken paars en geel hebben een symmetrie van respectievelijk 0.667 en 0.5. Opvallend is de cruciale rol van [leerling 1] voor de mate van wederkerigheid van subnetwerk geel.

4.1.2 Beschrijvende statistieken: individueel niveau

Tabel 1

Beschrijvende statistiek sociale netwerkanalyse ⁸⁹

Sociale netwerkanalyse				
	In-degree	Closeness centraliteit	Betweenness centraliteit	Nabijheid radicale netwerkliden
Subnetwerk geel				
1	4	.435	26	3
2	2	.4	0	4
3	1	.417	0	4
4	1	.4	0	4
Subnetwerk paars				
5	7	.5	57	2
6	2	.476	24	5
8	1	.417	0	3
Subnetwerk oranje				
7	4	.526	42	5
9	3	.02	0	8
11	3	.385	0	8
10	3	.385	0	8
Subnetwerk blauw				
12	2		0	
14	2		0	
13	2		0	

⁸ Een accurate berekening van closeness centraliteit en nabijheid van radicale netwerkliden is voor het blauwe netwerk niet mogelijk, omdat deze groep geïsoleerd is van de andere subnetwerken.

⁹ Nabijheid radicale netwerkliden is berekend als de som van de minimale afstanden tot alle radicale netwerkliden.

Populariteit. De populariteit van individuele netwerkliden is tweeledig en bestaat enerzijds uit de hoeveelheid leerlingen die deze actor hebben beschreven als vriend (de in-degree) en anderzijds uit de gemiddelde afstand tussen de actor en alle andere leden van het netwerk (de closeness centraliteit). De in-degree scores van individuele netwerkliden liggen tussen de één en zeven. Opvallend hierin is [leerling 5] die met zeven inkomende relaties op grote afstand staat van de eerstvolgende actoren met een in-degree van vier. De scores op closeness centraliteit zijn minder diffuus en liggen tussen de 0.384 en 0.526.⁸ Respondenten met een hoge score op deze variabele, waaronder [leerling 7] en [leerling 5], staan het dichtst bij alle andere actoren in het sociale netwerk.

Betweenness centraliteit. In totaal hebben vier respondenten een betweenness centraliteit hoger dan nul. Deze leerlingen vormen een brug tussen ten minste twee andere actoren in het netwerk en hebben daarmee controle over de informatiestromen tussen netwerkliden. [Leerling 6] en [leerling 1] hebben een betweenness centraliteit van respectievelijk 24 en 26. Hierna volgen [leerling 7] met een score van 42 en [leerling 5] met een score van 57. Dit betekent dat [leerling 5] zich in totaal 57 keer op het kortste pad tussen twee actoren bevindt. Figuur 1 biedt een visuele ondersteuning van de overbruggende positie van de hierboven genoemde netwerkliden.

Nabijheid radicale netwerkliden. In het gehele sociale netwerk bevinden zich drie radicale leerlingen. Zij zijn verdeeld over de subnetwerken paars en geel en staan in directe verbinding met alle leden van hun desbetreffende subnetwerk. Op [leerling 7] na, staan leerlingen uit de oranje vriendengroep op relatief grote afstand van radicale netwerkliden. De informatiestromen tussen het oranje subnetwerk en radicale netwerkliden lopen via [leerling 7], die er als poortwachter voor kan kiezen om radicaal gedachtegoed niet met zijn oranje vriendengroep te delen. Het blauwe subnetwerk is wat betreft sociale contacten volledig geïsoleerd van de drie radicale netwerkliden.

Contacten buiten de vriendengroep. In vier interviews is ter sprake gekomen dat de respondent buiten de genoemde vriendengroep ook andere belangrijke vriendschappelijke contacten heeft. Zo geven [leerling 14] en [leerling 2] aan dat ze onderdeel zijn van verschillende vriendengroepen. Wel zeggen ze dat politiekmaatschappelijke thema's in de andere groepen minder vaak onderwerp van gesprek zijn. De aanwezigheid van andere belangrijke sociale contacten geldt in sterkere mate ook voor [leerling 4]. Het contact met dit buitenschoolse netwerk is intensiever en maatschappelijke onderwerpen worden met hen wel besproken, in tegenstelling tot de vriendengroepen van de hiervoor genoemde leerlingen. Tot slot geeft ook [leerling 5] aan dat hij buiten school andere contacten heeft. Hij is actief op

sociale media en in Facebookgroepen zoals *De Geuzenbond* en *Schild en Vrienden* vindt hij veel politiek gelijkgestemden met wie hij intensief contact heeft.

4.2 Patronen radicalisering

In deze paragraaf worden de resultaten gepresenteerd die betrekking hebben op de eerste deelvraag: *‘Welke patronen van radicaal rechts gedachtegoed kunnen worden onderscheiden binnen sociale netwerken op school?’*. Eerst wordt geschetst hoe rechts-radicaal gedachtegoed zich bij de leerlingen manifesteert. De drie noodzakelijke voorwaarden voor radicalisering die hierna de structuur van deze paragraaf vormen, zijn (1) een indeling van de wereld langs etnische scheidslijnen, (2) ervaren marginalisering van de eigen groep en (3) een antidemocratische attitude. Tot slot wordt een kort overzicht gegeven van overige bevindingen die gerelateerd zijn aan radicaal rechts gedachtegoed.

4.2.1 Radicalisering

Van de dertien respondenten kunnen we er bij drie spreken van rechts-radicalisme. Hun uitspraken komen sterk overeen met de radicaal rechtse ideologie in Nederland: “Men is in positieve zin georiënteerd op ‘het eigene’, heeft een afkeer van ‘het vreemde’, van politieke tegenstanders, van de gevestigde politiek in het algemeen, en men heeft een hang naar het autoritaire.” (Wagenaar & Van der Valk, 2010, p. 31). Daarnaast vertonen deze leerlingen een aantal opvallende gelijkenissen. Zo delen zij de overtuiging dat verschillende rassen of etniciteiten zoveel mogelijk gescheiden moeten blijven. Ook hebben ze alle drie superioriteitsgevoelens tegenover mensen met een andere culturele achtergrond.

Hoewel het gedachtegoed van de drie leerlingen allemaal een rechts-radical basis kent, zien we individuele verschillen in de concrete uitwerking daarvan. Zo speelt bij [leerling 1] vooral anti-islamgedachtegoed een rol, waarbij botsende waarden en normen worden gezien als de oorzaak van interetnisch conflict. Dit geldt in mindere mate voor [leerling 8] en [leerling 5], die eerder spreken van fundamentele, biologische verschillen tussen bevolkingsgroepen. Vermenging met andere rassen moet volgens hen worden voorkomen om het eigen ras authentiek te houden. Daarnaast zijn er grote verschillen in de antidemocratische attitude die deze jongeren aanhangen. De standpunten van [leerling 1] kennen bijvoorbeeld veel overeenkomsten met het rechtspopulisme, waarbij men vindt dat de eigen etnische groep het culturele erfgoed moet beschermen tegen invloeden van buitenaf. Het antidemocratische

gedachtegoed van [leerling 8] en [leerling 5] bevat daarentegen meer fascistische en Heelnederlandse¹⁰ kenmerken.

De risicofactoren *zwart-wit denken* en *zwakke zelfreflectie* waren beide bij de drie radicale leerlingen aanwezig. Hoewel *zingevingsvragen* en *weinig verbondenheid met de samenleving* ook worden gezien als voedingsbodem voor radicalisering, leken deze kenmerken bij de jongeren geen rol te spelen. Zij wilden zich bijvoorbeeld niet isoleren van de samenleving, maar juist het debat met andersdenkenden aangaan.

4.2.2 Etnische scheidslijnen

Het indelen van de wereld langs etnische of raciale scheidslijnen, wordt gedaan door alle leden van het gele en paarse subnetwerk. In de twee andere vriendengroepen gebeurt dit echter in geen van de gevallen. Respondenten uit de eerstgenoemde netwerken spreken vaak over interetnisch contact in termen van onvermijdelijk conflict. De oorzaken die hiervoor worden genoemd zijn grofweg te verdelen in fundamentele, biologische verschillen tussen bevolkingsgroepen enerzijds en botsende waarden en normen anderzijds:

“We kunnen wel doen alsof iedereen een eigen mening mag hebben en alles is leuk en aardig, maar hun normen en waarden zijn nou eenmaal inferieur aan de westerse, op bijna elk gebied. Ze zijn tegen het homohuwelijk, ze zijn tegen de vrouw [...] en allemaal mensenrechten worden genegeerd op basis van die islamitische leer.” [Leerling 4]

In totaal zeggen negen respondenten, voornamelijk uit vriendengroepen oranje en blauw, dat meer interetnisch contact een goede manier is om wederzijds onbegrip weg te nemen. Hiertegenover staan de voorstanders van segregatie. Deze leerlingen vinden juist dat verschillende bevolkingsgroepen niet met elkaar moeten mengen:

Ja, als je het allemaal gaat vermengen dan krijg je weer dat sommige mensen een beetje worden weggedrongen. Het is lastig. Ik denk dat je op deze wereld juist in vrede en samenwerkend naast elkaar en met elkaar kan leven, maar niet door elkaar. [Leerling 8]

¹⁰ “Het Heelnederlandse streven gaat uit van een samengaan van het hele Nederlandse taalgebied. Dat betreft in ieder geval Nederland, Vlaanderen en Noord-West Frankrijk, maar houdt meestal ook in dat men zich sterk verbonden voelt met de Afrikaanssprekenden in Zuid-Afrika, voor zover zij tenminste blank zijn” (Wagenaar & Van der Valk, 2010, p. 127).

4.2.3 Marginalisering eigen groep

Het gevoel dat de eigen groep wordt achtergesteld op andere groepen in de samenleving, is niet aanwezig in de gesprekken met leerlingen uit het oranje en blauwe subnetwerk. Zij beschrijven de Nederlandse cultuur vaak in termen als dynamisch en veelzijdig, waardoor invloeden van buitenaf niet worden bestempeld als gevaarlijk:

“In de Gouden Eeuw kwamen er al vluchtelingen naar ons land. Ik vind het een beetje raar om te zeggen dat die vluchtelingen blijkbaar goed waren en deze niet. Ik denk dat iedereen iets kan doen om de cultuur te verrijken. Ik denk niet dat die in gevaar komt, maar ik denk wel dat cultuur verandert.” [Leerling 10]

Bij de respondenten uit het paarse en gele netwerk speelt marginalisering van de eigen groep wel een belangrijke rol. In de interviews met deze leerlingen komt een duidelijke tweedeling naar voren in de omschrijving van de bedreigde ingroup. Zo worstelt een aantal leerlingen met de overtuiging dat andere bevolkingsgroepen door de overheid worden voorgetrokken op de autochtone Nederlanders. Een respondent beschrijft de gevolgen hiervan voor zijn politieke standpunten:

“Ik denk dat vooral heel veel uitheemse volken in Nederland worden voorgetrokken op de inheemse bevolking en dat je daardoor extreemrechtse mensen krijgt die er gewoon zat mee zijn. Ik denk dat wij zeker tot die groep behoren, mijn eigen vriendengroep ook. Die zijn dat ook zat.” [Leerling 4]

Naast de achterstelling van autochtone Nederlanders, ervaren respondenten tevens een marginalisering van hun politieke identiteit. Uitspraken in de trant van “Mijn mening mag er niet zijn” komen in maar liefst zeven interviews ter sprake. Dit ervaren taboe op de eigen mening wordt door respondenten vaak geïllustreerd aan de hand van voorbeelden van politiekmaatschappelijke gesprekken in de les:

“Als ik bij geschiedenis zit en bijvoorbeeld zeg: ‘Al die immigranten die naar Europa komen, waarom brengen we niet gewoon Europa naar hen toe?’ Maar dan mag ik dat niet zeggen.” [Leerling 8]

4.2.4 Antidemocratische attitude

Negen leerlingen zien de democratie als beste regeringsvorm voor Nederland. Zij benoemen tolerantie, stemrecht voor alle burgers en de bescherming van minderheden als belangrijke voorwaarden voor een gezonde democratie. Van de vier overige respondenten geven er drie de voorkeur aan een aristocratische bestuursvorm. Opvallend zijn de onderlinge verschillen in de definitie van een aristocratie:

“Stel, je bent achttien en je mag gaan stemmen, dan moet je eerst een toets kunnen doen om te laten zien dat je echt wel politiek inzicht hebt voordat je mag stemmen.” [Leerling 1]

“Ik vat aristocratie op als de leiding van de beste en de beste is natuurlijk nog vrij neutraal. Daarmee bedoel ik de experts en niet de rijke mensen in het Gooi.” [Leerling 6]

“Ik ben op zich wel antidemocratisch. Dat betekent niet dat je meteen voorstander bent van een dictatuur, maar wel bijvoorbeeld de aristocratie. Ik denk dat inspraak verdeeld moet worden tussen aan de ene kant misschien wel de traditionele elite, dus de adel. [...] En ook experts uit de sectoren, niet uit het bedrijfsleven want die doen het voor hun eigenbelang.” [Leerling 8]

Eén leerling benadrukt de noodzaak om meer de eenheid op te zoeken, het politieke midden te vermijden en één duidelijke kant op te varen. Net als twee andere respondenten uit het paarse en gele subnetwerk, heeft deze leerling behoefte aan een sterke leider:

“Iemand, die kan verkozen worden dat maakt in principe niet uit, die de leider wordt en dan zelf de keuzes kan maken. Een sterke leider die opstanden een beetje in toom houdt, daar ben ik het mee eens. Interne onrust is nooit goed voor een land.” [Leerling 5]

In een aantal interviews bracht een respondent het onderwerp *vrijheid van meningsuiting* ter sprake. Het concreet benoemen van het belang van *vrijheid van meningsuiting* gebeurde in totaal zeven keer, waarvan vier keer door een respondent met een antidemocratische attitude.

4.2.5 Overige bevindingen

Buiten de hiervoor genoemde noodzakelijke voorwaarden voor radicalisering, kwamen er bij acht respondenten superioriteitsgevoelens naar voren. Hierbij gaat het in vijf gevallen om andere etniciteiten of culturen en in drie interviews bleef het bij politiek andersdenkenden. Daarnaast is een wantrouwen jegens de media oververtegenwoordigd in de groep radicale leerlingen. De redenen die ze hiervoor geven verschillen van ‘kinderachtige journalistiek’ tot ‘het opzettelijk verdraaien van onderzoeksresultaten over klimaatverandering’.

4.3 Resultaten sociale mechanismen

In deze paragraaf worden de resultaten met betrekking tot de tweede deelvraag besproken: *‘Welke mechanismen spelen een rol bij de samenhang tussen radicaal rechts gedachtegoed van leerlingen en hun sociale netwerk op school?’*. De opbouw van deze paragraaf bestaat uit de vier sociale mechanismen uit het theoretisch kader, waarna een korte beschrijving volgt van de politiekmaatschappelijke gesprekken die in de interviews ter sprake kwamen.

4.3.1 Betekenisgeving

Het proces van betekenisgeving komt voor in alle subnetwerken. Een terugkerende bevinding is dat het gedeelde narratief eigenlijk nooit ter discussie staat. Dat wil zeggen dat er binnen vriendengroepen zelden wordt gesproken over het gedeelde referentiekader. Een duidelijk voorbeeld van een ervaring binnen de vriendengroep waaraan betekenis werd gegeven middels een gedeeld narratief, heeft betrekking op een door een docent opgesteld lijstje met namen van extreemrechtse leerlingen:

“We hebben het er elke les over gehad. [...] Dat het heel erg eigenaardig is dat ze dat hebben gedaan en dat het wel een beetje weergeeft hoe rechtse mensen op onze school worden behandeld en hoe ze worden onderdrukt terwijl het de grote meerderheid is.” [Leerling 4]

In verschillende vriendengroepen vindt betekenisgeving plaats om onbegrip en verontwaardiging gezamenlijk in een bredere context te kunnen plaatsen. Dit leidt echter niet altijd tot versterkte wij-zij gevoelens of zwart-wit denken:

“We lachen erover en we worden verontwaardigd erover. Dat die mensen ook nog steeds zo dichtbij zijn. Je hoort eigenlijk altijd dat iedereen zichzelf mag zijn en iedereen mag zijn wie hij wil zijn. Dat soort dingen krijg je overal te horen dat je er eigenlijk vanuit gaat dat het logisch is. Het idee dat er mensen zijn die daar niet in geloven dat is zo onwerkelijk.

We maken het wel belachelijk, maar we doen het allemaal wel een beetje bewust dat het niet echt aan de persoon zelf ligt dat hij die standpunten heeft. Dat het gewoon standpunten zijn die je kan hebben.” [Leerling 10]

4.3.2 Sociale identiteitstheorie

In de interviews worden verschillende groepen genoemd waarmee de respondenten zich identificeren. Zo geven zes leerlingen aan dat ze er trots op zijn zichzelf Nederlander te kunnen noemen. Bij een aantal van hen lijkt deze identiteit te conflicteren met andere groepen in de samenleving:

“Er zijn best veel groepen van immigranten en die komen dan naar Nederland. Vervolgens krijgen ze van alles en dan willen ze ook nog dat onze cultuur verandert, omdat het anders voor hun in de weg zit. Dat vind ik wel een beetje bedreigend voor onze cultuur.” [Leerling 1]

Zes leerlingen beschrijven hun sociale identiteit aan de hand van hun politieke oriëntatie. [Leerling 5] is hiervan een duidelijk voorbeeld en wordt door maar liefst zeven leerlingen beschreven in termen van rechts gedachtegoed, van wie er vijf spreken van extreem of radicaal. De vriendengroepen verschillen in de typerende eigenschappen waarmee ze hun eigen netwerk kenschetsen. De ‘ander’ wordt daarbij vaak beschreven aan de hand van

kenmerken die onverenigbaar zijn met de eigen sociale categorie. Leerlingen uit subnetwerken blauw en oranje omschrijven hun vriendengroep onder andere op basis van humortype, gedeelde hobby's en onderlinge loyaliteit. Dit staat in groot contrast met vriendengroepen paars en geel, waarbij politieke oriëntatie het vaakst werd genoemd als karakteriserend voor het sociale netwerk.

4.3.3 Groespolarisatie

Een van de respondenten uit het blauwe subnetwerk omschrijft de gesprekken over politiek in zijn vriendengroep als volgt:

“Ik denk dat we allemaal individueel wel onze eigen mening houden en ik denk dat het meer is dat iedereen zijn standpunt laat weten en dat is het. We gaan niet echt vaak de ander echt proberen over te halen voor een bepaalde mening.” [Leerling 12]

Hiertegenover staan de andere subnetwerken, waar politieke en maatschappelijke thema's vaker onderwerp van gesprek zijn. De leerlingen in vriendengroepen oranje, paars en geel geven aan dat ze over soortgelijke thema's vaak dezelfde mening delen. De manier waarop dit invloed heeft op het verloop van de gesprekken verschilt sterk per vriendengroep, zoals blijkt uit de volgende uitspraken:

“We zijn bijvoorbeeld allebei ontzettend anti-China. [...] Dan breng ik een punt in dat ik China nogal een smerig land vind en dan zegt hij bijvoorbeeld: 'Oh ja, heb je al gehoord dat ze inmiddels nieuwe torens hebben die gezichten herkennen? En heb je gehoord van die concentratiekampen van die Oeigoeren?'.” [Leerling 8]

“Ik denk dat het meestal gewoon wordt opgebracht en dan is er de kans dat iemand daar langer over doorpraat. Het wordt of genegeerd of iemand zegt een zo verontwaardigende mening van de oppositie dat er een grap over wordt gemaakt. De mening zelf versterken we dus eigenlijk zelden omdat we er allemaal vanuit gaan dat het vanzelfsprekend is en dat we het er niet meer over hoeven te hebben.” [Leerling 10]

4.3.4 Groepsdruk

Bij vriendengroep blauw lijkt groepsdruk geen rol te spelen, omdat de respondenten het onderwerp er simpelweg niet belangrijk genoeg voor vinden. Leerlingen uit netwerken geel, paars en oranje geven wel aan dat ze afwijkende meningen afkraken en belachelijk maken, maar eigenlijk nooit als aanval op de persoon zelf. Bij botsende meningen wordt eerder gekozen voor het vermijden van het onderwerp. Twee leerlingen illustreren dit met een voorbeeld over [leerling 5]:

“[Leerling 5] is qua personaliteit een heel politiek persoon. Hij maakt van zijn politieke mening een heel groot deel van zijn persoonlijkheid. Dus als je het dan niet met hem eens bent dan is het ook moeilijker om met hem een gesprek te voeren.” [Leerling 6]

“Bepaalde onderwerpen kan ik wel zeggen, maar ik ga bijvoorbeeld niks over andere rassen tegen [leerling 5] zeggen. Ik weet toch al dat hij dat niet aanneemt.” [Leerling 2]

Er lijken geen leerlingen te zijn die zich erg anders gedragen uit angst voor sociale uitsluiting. Groepsdruk speelt dus in geen van de netwerken een cruciale rol in de ontwikkeling van radicaal rechts gedachtegoed.

4.3.5 Gesprekken buiten de vriendengroep

Naast de hierboven beschreven gesprekken binnen vriendengroepen, werd in de interviews ook gesproken over politiekmaatschappelijke discussies in de klas. Leerlingen uit alle vriendengroepen gaven aan zich niet altijd veilig genoeg te voelen om hun eigen standpunten in de klas te delen. Hiervoor werden verschillende redenen gegeven:

“Mijn maatschappijleerklas was super rechts voor mijn gevoel. [...] Ik vind het wel jammer dat het soms is van 'wij zijn in de meerderheid, dus wij hebben gelijk.'. Dat soms de minderheden dan ook echt als een minderheid worden gezien en niet als de andere partij. In de klas probeer ik wel eens een politiek correct antwoord te zoeken [...] omdat ik niet de schietschijf wil worden van een bepaald onderwerp.” [Leerling 14]

“We hadden een discussie in de klas over abortus en of we voor of tegen waren. Een hele grote groep zei dat ze voor waren. Ik ben eigenlijk tegen abortus, maar dan heb je meteen mensen die moreel verontwaardigd naar je kijken. Mag ik dan wel mijn punt kwijt? Dan vertel je dat en dan wordt het meteen een soort tribunaal. Dan gaan ze zitten en dat zeggen ze: hoe durf je dat te denken of dat kan je toch niet zeggen?” [Leerling 5]

Een aantal leerlingen heeft zijn mening over een maatschappelijk onderwerp aangepast door het handelen van een docent. Zo gaven twee respondenten aan dat een aardrijkskundeles over klimaatverandering ertoe heeft geleid dat ze kritischer zijn geworden op het idee dat de mens hier veel invloed op kan uitoefenen. Daarnaast noemden leerlingen gesprekken met docenten over de betrouwbaarheid van media en over cultuurverschillen in Nederland als aanleiding voor het nuanceren van hun mening.

4.4 Resultaten percepties over eigen netwerk

In deze paragraaf worden de resultaten gepresenteerd die gaan over de derde deelvraag: *‘Wat zijn de percepties van leerlingen over hun sociale netwerk met betrekking tot radicaal rechts gedachtegoed?’*. Deze percepties betreffen een inschatting van (1) de groepen met wie hun vrienden zich verbonden voelen, (2) de politieke voorkeuren van vrienden en (3)

of vrienden het gevoel hebben dat hun cultuur in gevaar is. Tot slot wordt de rol van humor in communicatie binnen vriendengroepen besproken.

Respondenten uit alle subnetwerken kunnen goed aangeven met wie hun vrienden zich verbonden voelen. De onderlinge verschillen zijn klein en lijken niet gerelateerd aan het subnetwerk van de leerling. De politieke voorkeur van vrienden wordt met name in subnetwerken geel en oranje goed ingeschat. Respondenten verwijzen hierbij vaak naar recente gesprekken over politiek die in de vriendengroep hebben plaatsgevonden. Twee respondenten vinden het lastig om in te schatten of hun vrienden het gevoel hebben dat de Nederlandse cultuur wordt bedreigd. Deze leerlingen ervaren zelf dat hun cultuur onder druk staat door invloeden van buitenaf en geven aan dat hun hele vriendengroep er ook zo over denkt, terwijl dit niet voor iedereen het geval is.

Hoewel humor in de literatuurstudie niet naar voren kwam als mogelijk relevant, kan op basis van de interviews wel worden gesuggereerd dat humor voor jongeren een belangrijke communicatievorm is om politiekmaatschappelijke gesprekken te voeren. Het gebruik van humor kan worden onderverdeeld in drie concrete thema's. Ten eerste wordt door zeven leerlingen aangegeven dat er in de vriendengroep grappen worden gemaakt over politieke tegenstanders. Dit gebeurt voornamelijk in vriendengroep oranje. Ten tweede blijkt uit de interviews dat humor een mechanisme kan zijn om te kunnen omgaan met gevoelens van verontwaardiging. Een voorbeeld hiervan is het moment dat vriendengroepen geel en paars geconfronteerd werden met het lijstje met extreemrechtse leerlingen dat door een docent was opgesteld. Tot slot worden in alle subnetwerken racistische grappen gemaakt. Hierover zegt een leerling uit vriendengroep blauw dat grappen over etniciteit alleen kunnen worden gemaakt als iedereen weet dat het niet serieus bedoeld is. Deze strekking is te vinden in alle subnetwerken, maar leidt wel eens tot verwarring, zoals blijkt uit de volgende twee perspectieven op dezelfde interactie:

“Dan worden er grapjes gemaakt, natuurlijk ook ten koste van het genoemde ras, gewoon puur racistische grapjes. Ik vind dat dat ook moet kunnen binnen groepen waar beide kanten hebben geaccepteerd dat het gewoon grapjes zijn. We kunnen het allebei hebben en nemen het allebei niet te serieus en daar moet een platform voor zijn.” [Leerling 6]

“Ik merk wel bij [leerling 6] dat hij af en toe toch wat ordinair racistisch is. Ik weet dan niet of hij dat echt meent. [...] Ik houd wel van een beetje politiek incorrecte grapjes maken over bevolkingsgroepen, maar echt dat racistische... [Leerling 6] is ook gewoon onzeker en doet een beetje stoer om te compenseren met af en toe erg extreme gedachten.” [Leerling 5]

Ook [leerling 1] vertelt dat humor het soms lastig kan maken om de politieke houding van vrienden in te schatten:

“Heel vaak dan zitten we bijvoorbeeld een gesprek te voeren en dan ben ik gewoon ironisch en dan denk ik dat [leerling 5] dat ook is, maar dan is hij helemaal niet ironisch over bepaalde dingen zoals het fascisme.” [Leerling 1]

5. Conclusie

In dit hoofdstuk worden de conclusies van het onderzoek gepresenteerd. Paragrafen 5.1 t/m 5.3 hebben betrekking op de conclusies per deelvraag. Vervolgens worden de conclusies over politiekmaatschappelijke gesprekken in de klas besproken, waarna dit hoofdstuk eindigt met een korte samenvatting.

5.1 Kenmerken radicalisering

5.1.1 Individueel

Van de dertien respondenten kunnen we er bij drie spreken van rechts-radicalisme. Een interessante bevinding is dat de twee meest centrale posities in het netwerk bezet worden door radicale leerlingen. Vanwege een gebrek aan netwerkonderzoek naar radicaliserende jeugd, is er tot op heden niets geschreven over een passende theorie die hiervoor een verklaring biedt. Uit de literatuur blijkt wel dat jongeren die kwetsbaar zijn voor radicalisering een sterke behoefte hebben aan status en erkenning (Pels & De Ruyter, 2012; Wagenaar & Van der Valk, 2010). Met enige voorzichtigheid kan dan ook worden verwacht dat de centrale netwerkpositie van de radicale leerlingen verband houdt met deze behoefte aan status en erkenning.

In tegenstelling tot het gebrek aan literatuur over de oorzaken van een centrale netwerkpositie, is er meer geschreven over de implicaties ervan. Zo is er consensus over de grote invloed van centrale netwerkliden op andere personen in hun netwerk (Cherven, 2015; Lakon & Valente, 2012). Dit is met name relevant voor adolescenten, omdat deze leeftijdsgroep extra gevoelig is voor de invloed van anderen (Meringolo et al., 2019; Reynolds & Hafez, 2019). Eerdere studies wezen al op het belang van leeftijdsgenoten als belangrijkste rolmodellen in het socialisatieproces van jongeren (Arnett & Hughes, 2012; Bauman, Carver & Gleiter, 2001). De bevindingen van dit onderzoek geven dan ook aanleiding om te veronderstellen dat radicale netwerkliden veel invloed hebben op de attitudes van hun vrienden op school. Het merendeel van de centrale posities in dit netwerk

wordt immers bezet door radicale netwerkliden, wat verspreiding van radicaal gedachtegoed binnen de vriendengroep aannemelijk maakt.

Op basis van de bevindingen van huidig onderzoek kan worden geconcludeerd dat de wijze waarop radicaal gedachtegoed door de leerlingen wordt vormgegeven, onderling sterk verschilt. Een mogelijke verklaring voor deze verschillen kan worden gezocht in de voedingsbodem die de individuele kwetsbaarheid voor radicaal gedachtegoed bepaalt. Enkele risicofactoren voor radicalisering die in de literatuur worden genoemd, zijn: ervaren achterstelling, zingevingsvragen, zwakke zelfreflectie en zwart-wit denken (Broekhuizen, Hermens, Van Kapel & Van Wonderen, 2016; Doosje et al., 2016; Wagenaar & Van der Valk, 2010). De drie respondenten laten hierin echter geen grote verschillen zien. Een verklaring die meer voor de hand ligt, is het contact met radicale personen van buiten de vriendengroep. Silber en Bhatt (2007) beweren dat radicaliserende mensen vaak worden gemotiveerd door extremisten met wie ze in contact komen. Empirische ondersteuning voor deze verklaring is te vinden bij [leerling 5], wiens radicale uitspraken sterk overeenkomen met de standpunten van de Facebookgroepen waar hij actief is (De Geuzenbond, z.d.). Hierdoor valt te verwachten dat het radicaliseringsproces van de drie radicale leerlingen deels is beïnvloed door radicale contacten buiten de vriendengroep op school. Enige voorzichtigheid is dan ook geboden bij het toeschrijven van de resultaten aan de vriendengroep binnen de schoolcontext.

5.1.2 Subnetwerken

Een toepassing van de sociale netwerkanalyse laat zien dat patronen van radicalisering vaak samenhangen met het subnetwerk van de respondent. Zoals verwacht op basis van de bestaande literatuur, tonen de resultaten van huidig onderzoek aan dat de symmetrie en dichtheid van een netwerk positief verband houden met de onderlinge eensgezindheid (Lakon en Valente, 2012; Weerman, Bijleveld & Averdijk, 2005). Daarnaast blijkt dat de leerlingen meer gelijkenissen in hun standpunten vertonen, wanneer deze zijn gebaseerd op gedeelde ervaringen binnen de vriendengroep. Deze ervaringen vinden meestal plaats op school en hebben voornamelijk betrekking op het gevoel dat hun mening er niet mag zijn. Een mogelijke verklaring voor de eensgezindheid over deze onderwerpen, is dat leerlingen zo'n gebeurtenis op school met elkaar bespreken en hier gezamenlijk een coherent verhaal van maken (Hammack & Pilecki, 2012). Deze bevinding doet vermoeden dat van de drie kenmerken van radicalisering, *marginalisering van de eigen groep* het sterkst wordt beïnvloed door de vriendengroep op school. Gedeelde ervaringen op school hebben immers minder vaak

betrekking op *etnische scheidslijnen* of *een antidemocratische attitude*. De manier waarop leerlingen over deze onderwerpen spreken is dan ook een stuk diffuser.

5.2 Verklarende sociale mechanismen

Zoals eerder beschreven, lijkt groepsgewijze betekenisgeving een rol te spelen bij het duiden van ervaringen van marginalisering van de ingroup. De wetenschappelijke literatuur wijst op de mogelijkheid dat vriendengroepen een antidemocratische attitude ontwikkelen om deze oneerlijke status quo te verwerpen (Fivush, 2010; Wexler et al., 2009). In huidig onderzoek lijkt de antidemocratische attitude echter een op zichzelf staand narratief in plaats van een logische gevolgtrekking op de ervaren achterstelling van de vriendengroep. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat de respondenten gebruikmaken van andere, anoniemere vriendengroepen om te praten over hun antidemocratische standpunten. Dat jongeren sommige onderwerpen alleen in een anonieme vriendengroep buiten school bespreken, kan samenhangen met dat ze zich goed bewust zijn van de maatschappelijke afkeuring van hun standpunten (Wojcieszak, 2010).

Op basis van de literatuur werd verwacht dat lidmaatschap van vriendengroepen een groot aandeel zou hebben in het beeld dat jongeren van zichzelf hebben (Kohnstamm, 2009; Tajfel & Turner, 1979). Bij radicale leerlingen lijken *nationaliteit* en *politieke oriëntatie* echter belangrijker voor het zelfbeeld. Een afwijzing van deze identiteiten wordt door radicale leerlingen dan ook ervaren als een afwijzing van hen als persoon (Olgers et al., 2014). Er zijn meerdere verklaringen voor de beperkte rol van vriendengroepen ten opzichte van sociale categorieën als nationaliteit en politieke oriëntatie. Ten eerste bevinden de radicale respondenten zich in netwerken met een wat lagere symmetrie en dichtheid. In dit soort netwerken is de onderlinge verbondenheid dan ook niet optimaal, mogelijk omdat sociale contacten buiten het netwerk ook belangrijk zijn voor het zelfbeeld van de adolescent (Scott, 2017). Een tweede verklaring heeft te maken met het beeld dat buitenstaanders van deze radicale jongeren hebben en de *self-fulfilling prophecy* die hieruit voortkomt (Andersen & Moe, 2015; Cherney, 2016). Dit betekent dat als een respondent maar door genoeg mensen wordt gezien als ‘die extreemrechtse jongen’, hij dit vanzelf gaat internaliseren als fundamenteel deel van zijn identiteit.

In tegenstelling tot wat op basis van de literatuur werd verwacht, lijkt groepsdruk geen onderscheidende invloed te hebben op de ontwikkeling van radicaal gedachtegoed. Het is goed denkbaar dat deze jongeren bevriend zijn geraakt omdat ze zich met elkaar konden identificeren en deze selectie-effecten maken de vraag naar strenge groepsnormen overbodig

(Urberg, Değirmencioğlu & Pilgrim, 1997). Een andere mogelijke verklaring is de verbondenheid met andere vriendengroepen. De sociale netwerken van radicale leerlingen zijn niet dusdanig geïsoleerd dat ze zich erg strenge en beperkende gedragsregels kunnen veroorloven. Dit zal er namelijk toe leiden dat een leerling uit het desbetreffende netwerk zijn focus naar een andere vriendengroep zal verleggen. Ook voor de invloed van groepspolarisatie op het radicaliseringsproces van leerlingen is in deze studie geen empirische ondersteuning gevonden. De verschillen tussen vriendengroepen lijken eerder samen te hangen met persoonlijke interesses dan met radicaal gedachtegoed.

Een bevinding die in de literatuurstudie niet in verband is gebracht met radicalisering van jongeren, is de rol van humor als communicatievorm voor politiekmaatschappelijke gesprekken. Onderzoek naar humor heeft getracht te achterhalen wat humor precies is en welke sociale functies het dient. De *superiority theory* gaat uit van een negatief, hobbesiaans mensbeeld waarin humor de mogelijkheid biedt om een positievere zelfwaardering te krijgen door een grap te maken ten koste van de ander (Morreall, 2014). Grappig bedoelde filmpjes of foto's op internet worden dan ook vaak gebruikt om de tegenstander te dehumaniseren (Pertijs, 2019). In het geval van racistische grappen zou deze theorie een mogelijke verklaring bieden, maar voor het verklaren van mildere grappen over politieke tegenstanders lijkt de *relief theorie* geschikter. Volgens deze theorie zou het belachelijk maken van politieke tegenstanders ervoor zorgen dat de door wederzijds onbegrip opgebouwde spanning kan worden ontladen (Martin & Ford, 2018).

5.3 Percepties op eigen netwerken

Uit de resultaten blijkt dat leerlingen hun vrienden goed kunnen inschatten met betrekking tot radicaal gedachtegoed. Een onverwachte bevinding was dat de manier waarop vrienden worden omschreven, weinig invloed heeft op hoe de leerlingen met elkaar omgaan. De resultaten van huidig onderzoek suggereren dan ook dat *percepties over het eigen netwerk* geen belangrijke factor is voor het verklaren van de relatie tussen het sociale netwerk op school en radicalisering van leerlingen.

5.4 Gesprekken in de klas

Een onverwachte bevinding is dat leerlingen uit alle netwerken zich niet altijd veilig genoeg voelen om deel te nemen aan een politiekmaatschappelijk gesprek in de klas. In de meeste gevallen had de oorzaak hiervan betrekking op het doen en laten van hun klasgenoten, terwijl het handelen van de docent als overwegend positief werd ervaren. Een mogelijke

oorzaak van de ervaren onveiligheid in de klas, is dat er niet of slechts gedeeltelijk is voldaan aan de voorwaarden van een controversieel gesprek in de klas. Zo is het van belang dat leerlingen van tevoren voldoende kennis over het onderwerp hebben opgedaan (Hess, 2009). Daarnaast benadrukken Schuitema, Radstake en Veugelers (2011) dat klassikale gesprekken al snel overgaan in een debat, waar de focus ligt op tegenstellingen in plaats van gedeelde uitgangspunten. Desalniettemin is het noodzakelijk dat gesprekken over controversiële onderwerpen in de klas gevoerd blijven worden. Hiervoor zijn verschillende redenen aan te wijzen. Zo kunnen politiekmaatschappelijke gesprekken in de klas nodig zijn om het veilige leerklimaat te herstellen wanneer dit door radicale uitspraken in gevaar is gekomen (Spee & Reitsma, 2010). Daarnaast geeft het docenten de mogelijkheid om radicalisering vroegtijdig te signaleren (Young, Holsappel, Zwenk & Rooze, 2013). Een derde belangrijke reden om controversiële onderwerpen in de klas niet uit de weg te gaan, is dat leerlingen in deze gesprekken kunnen oefenen met cruciale democratische vaardigheden (Van den Boorn, 2019).

Klassengesprekken over gevoelige onderwerpen kunnen grofweg worden verdeeld in twee benaderingen. Bij de eerste groep ligt de focus op *identiteitsvorming*. Onderdeel hiervan is dat leerlingen in de klas gestimuleerd worden om te reflecteren over hun meervoudige identiteit (Davies, z.d.). Jongeren zijn immers niet alleen leerling, maar ook zoon, voetballer, Europeaan, etc. Bij rechts-radicale jongeren lijkt zo'n meervoudige identiteit vaak te ontbreken, waardoor "de nationaalsocialistische identiteit in verschillende sociale contexten de boventoon voert" (Gielen, 2008, p. 132). Het kan dan ook zinvol zijn om hier in de klas extra aandacht aan te besteden. Een ander onderdeel van identiteitsvorming betreft het faciliteren van interetnisch contact. Uit de resultaten van huidig onderzoek blijkt namelijk dat de radicale leerlingen vinden dat etniciteiten gescheiden moeten blijven, terwijl de minder radicale leerlingen juist geloven dat interetnisch contact wederzijds onbegrip wegneemt. Al in 1954 stelde Allport in zijn contacthypothese dat meer interetnisch contact leidt tot minder wederzijdse vooroordelen (Lindo, 2008). Tot op de dag van vandaag is er brede consensus over de juistheid van deze hypothese (Pettigrew & Trop, 2006). Een mogelijke rol van de docent ligt dan ook in het faciliteren van interetnische ontmoetingen in de klas. Bij een relatief homogene leerlingpopulatie kan dit ook door externen in de les te ontvangen of door met de klas op excursie te gaan, bijvoorbeeld naar een moskee. Het benadrukken van de overeenkomsten tussen culturen en etniciteiten verkleint de kans op polarisatie bij dit soort ontmoetingen (Davies, z.d.; Van den Boorn, 2019).

In de tweede benadering van politiekmaatschappelijke gesprekken in de klas ligt de focus niet op identiteitsvorming, maar op het ontwikkelen van democratische vaardigheden.

Wereldgericht onderwijs heeft immers betrekking op de existentie van de jongere: wat betekent het om in deze veelzijdige wereld te bestaan (Biesta, in Karels, 2015)? De vaardigheden die hiervoor nodig zijn, kunnen worden geoefend op school. Docenten kunnen bijvoorbeeld “met een zekere nuchterheid en rust uitstralen hoe je een debat voert” (Pertijs, 2019). Een andere manier om leerlingen democratische vaardigheden te laten ontwikkelen, is door hen handvatten aan te reiken voor maatschappelijke verandering zonder geweld. Bij veel radicale jongeren is de behoefte aan strijd niet het probleem dat bestreden dient te worden, maar de manier waarop jongeren denken de strijd te moeten voeren (Sieckelinck, 2017, p. 174). Een belangrijke taak voor het onderwijs is dan ook om het vermogen tot politieke en maatschappelijke participatie van leerlingen te vergroten (Van den Boorn, 2019).

Docenten die met hun leerlingen in gesprek gaan over radicalisering, moeten kunnen rekenen op ondersteuning vanuit het schoolbestuur. Welke ondersteuning gewenst is, hangt af van de manier waarop docenten hun rol in het onderwijs zien (Van Eck, in Spee & Reitsma, 2010). Een docent die veel waarde hecht aan zijn rol als pedagoog heeft bijvoorbeeld andere behoeften dan diens collega die kennisoverdracht de belangrijkste taak van het onderwijs vindt. Om docenten adequaat te begeleiden in de omgang met radicale leerlingen, is het dus noodzakelijk om in gesprek te gaan over de individuele behoeften van de docent (Spee & Reitsma, 2010).

5.5 Conclusie

Het doel van dit onderzoek is het in kaart brengen van de relatie tussen rechts-radicaal gedachtegoed van leerlingen en hun sociale netwerk op school. Van docenten wordt verwacht dat ze ingrijpen wanneer ze vermoeden dat een leerling radicaliseert. Onderzoek naar radicalisering binnen de schoolcontext is dan ook nodig om docenten te kunnen voorzien van wetenschappelijke kennis die is toegespitst op hun onderwijspraktijk. Uit de literatuur blijkt dat adolescenten extra kwetsbaar zijn voor radicalisering, vanwege de veranderingen die samenhangen met deze specifieke leeftijdsfase. Dit geldt in ieder geval voor de drie leerlingen die op basis van de in dit onderzoek gehanteerde definitie als radicaal kunnen worden bestempeld. Uit de sociale netwerkanalyse blijkt dat twee van hen een centrale positie in het netwerk bezetten. Daarnaast is een duidelijke samenhang gevonden tussen het subnetwerk en de patronen van radicalisering. In het theoretisch kader zijn vier mechanismen uiteengezet die mogelijk een rol spelen in het radicaliseringsproces van leerlingen. In dit onderzoek zijn *betekenisgeving* en *sociale identiteitstheorie* de enige mechanismen die de samenhang tussen de vriendengroep en het radicale gedachtegoed van een leerling adequaat verklaren. Ondanks

deze empirische ondersteuning van de samenhang tussen vriendengroepen en radicalisering, wijzen de resultaten ook op een mogelijke invloed van sociale contacten buiten de muren van de school. Het volgende hoofdstuk gaat verder in op de theoretische en praktische implicaties van dit onderzoek, waarna de limitaties worden besproken. Tot slot worden suggesties voor vervolgonderzoek gedaan en worden de adviezen voor de onderwijspraktijk gepresenteerd.

Discussie

6.1 Theoretische implicaties

De belangrijkste theoretische implicatie van deze studie is dat het sociale netwerk op school de ervaren marginalisering van de eigen groep versterkt. Deze studie draagt hiermee bij aan de bestaande kennis van factoren die de wending van jongeren naar radicalisme verklaren. De verschillen in radicalisering kunnen echter niet in alle gevallen worden verklaard aan de hand van het sociale netwerk. Het is dan ook van belang om de sociale contacten buiten de schoolcontext niet uit het oog te verliezen bij het duiden van radicaal gedachtegoed van jongeren. Daarnaast is dit de eerste studie die heeft aangetoond dat radicale leerlingen zich op centrale posities in de vriendengroep bevinden. Deze informatie kan worden gebruikt om het radicaliseringsproces van jongeren met radicale vrienden te verklaren.

6.2 Praktische implicaties

De eerste praktische implicatie heeft betrekking op het leren reageren op de wereld. Hannah Arendt (1961, pp. 60-61) stelt dat de pluraliteit van de wereld ertoe leidt dat we nooit van tevoren kunnen weten hoe anderen op onze initiatieven zullen reageren. Gegarandeerd is dat iedereen wel eens te maken krijgt met weerstand van andersdenkenden. Gert Biesta beschrijft twee extreme manieren om daarmee om te gaan: jezelf isoleren van de wereld of de wereld volledig proberen te controleren (Karels, 2015). Tussen deze zelfvernietiging enerzijds en wereldvernietiging anderzijds ligt volgens Biesta de volwassen manier om ons te verhouden tot de wereld om ons heen, namelijk in de vorm van dialoog. Het faciliteren van die dialoog ziet Biesta als een taak voor het onderwijs. Uit de resultaten van dit onderzoek blijkt echter dat scholen hier lang niet altijd in slagen. Vaak wordt de dialoog uit de weg gegaan uit angst voor confrontatie. Het lijkt dan ook onverstandig om het onderwijs als enige actor verantwoordelijk te houden voor het faciliteren van de dialoog. Ook het gezin, de sportclub of het gebedshuis kan een jongere begeleiden met hoe hij/zij zich tot de wereld leert verhouden door om te gaan met andersdenkenden.¹¹

De bevindingen die in de huidige studie zijn gerapporteerd, werpen tevens een nieuw licht op de bestaande interventies tegen radicalisering. Een veelgebruikte interventie is de *individuele netwerkaanpak* waarin reeds bestaande netwerken worden ingezet om een jongere

¹¹ Dit gaat in tegen het gedachtegoed van Arendt. Zij vond alleen de school hiervoor geschikt, omdat dit instituut zich tussen het private en publieke bevindt (Arendt, in Biesta, 2015).

te deradicaliseren (Lousberg, Van Hemert, & Langelaan, 2009). De vraag is of dit wel zo zinvol is als de cruciale posities in het netwerk worden bezet door radicale vrienden. Het lijkt dan ook beter om specifiek in te zetten op vrienden die het onrechtvaardigheidsgevoel en wij-zij denken van de jongere delen, maar die een negatieve attitude over andere etniciteiten of over de democratie verwerpen. Het is van belang om radicale jongeren te laten zien dat wij-zij denken niet per definitie hoeft te leiden tot antisociaal gedrag. Wij-zij denken is immers noodzakelijk voor het dagelijks leven in een onoverzichtelijke wereld en heeft daarom een belangrijke evolutionaire functie (Wigboldus, 2017). Het bestrijden van deze sociale categorisatie zou dan ook niet het doel van deradicaliseringsinterventies moeten zijn. Jacques Derrida (in Loontjens, 2018) suggereert dat we beter kunnen streven naar een manier van denken die onzekerheid omarmt. Niet alle vrienden uit het netwerk van een jongere zijn hiervoor geschikt. Het is dus van belang om juist die vrienden in te zetten die ervoor zorgen dat de radicale jongere zich begrepen voelt in zijn onrechtvaardigheidsgevoel en hem/haar tegelijkertijd kunnen leren hoe hij/zij dit gevoel op een democratische manier kan vormgeven en verwerken. Soortgelijke interventies zijn gebaseerd op de sociaal-cognitieve leertheorie en hebben meer kans van slagen als ze worden toegepast binnen hechte vriendschappen (Bandura, 2001). De reden hiervoor is dat een sterke identificatie met de ander, zoals bij goede vrienden het geval is, de kans op leren door imitatie vergroot (Pajares, Prestin, Chen & Nabi, 2009).

Uit de resultaten van de huidige studie volgen nog meer praktische implicaties met betrekking tot interventies die erop gericht zijn radicalisering te voorkomen of tegen te gaan. Zo hebben de radicale leerlingen online en offline contacten die het radicaliseringsproces lijken te versterken. Het is dan ook van belang dat interventies inspelen op de verschillende sociale netwerken van de jongere, bijvoorbeeld door docenten, ouders en vrienden gezamenlijk in de aanpak te betrekken (Rousseau, Hassan & Oulhote, 2017). Tevens blijkt uit de interviews dat de radicale leerlingen goed ingelezen zijn en hun standpunten gefundeerd kunnen verwoorden. Een belangrijke voorwaarde voor een effectieve interventie is dan ook dat de politieke betrokkenheid van deze jongeren serieus wordt genomen. Dit kan bijvoorbeeld door ze als gelijkwaardig gesprekspartner te laten deelnemen aan een debat, waarbij ze bovendien worden gestimuleerd om hun democratische vaardigheden verder te ontwikkelen.

Het voeren van dit soort klassengesprekken over controversiële onderwerpen wordt door veel docenten als lastig ervaren (Spee & Reitsma, 2010). Lerarenopleidingen zouden toekomstig docenten handvatten kunnen bieden om dit soort gesprekken met hun leerlingen

aan te gaan. Zo kan het helpen om docenten in opleiding met elkaar te laten reflecteren over hun persoonlijke grenzen. Hierbij is het van belang om de culturele achtergrond van de docent in het gesprek te betrekken (Kelchtermans, 2009). Het is immers denkbaar dat de persoonlijke achtergrond van een docent bepalend is voor zijn/haar grenzen in een politiekmaatschappelijk klassengesprek. Vooraf reflecteren over de rol van de achtergrond van de docent in controversiële gesprekken kan er bovendien voor zorgen dat de docent zelfbewuster de dialoog aangaat. Een andere manier om docenten in opleiding voor te bereiden op radicalisme in de klas, is het gebruik maken van concrete casussen. Door te oefenen met klassengesprekken over gevoelige onderwerpen zal het vertrouwen in eigen handelen toenemen, waardoor een docent in de klas niet voor verrassingen komt te staan (Bandura, 1977). De praktische implicaties voor de onderwijspraktijk zijn verder uitgewerkt in de schoolrapportage.¹²

6.3 Limitaties

De respondenten van dit onderzoek waren afkomstig van de school waar ik lesgeef, wat voor- en nadelen heeft. Door de dubbele rol als onderzoeker en docent bestaat het risico dat volledige onafhankelijkheid niet gewaarborgd kan worden of dat leerlingen sociaalwenselijke antwoorden geven. Om te voorkomen dat deze omstandigheden een onafhankelijk onderzoek in de weg zouden staan, is bij alle respondenten benadrukt dat ik de interviews uitvoer als onderzoeker en niet als docent. Het verzamelen van data op deze school kent ook zwaarwegende voordelen. Zo wist ik uit mijn eigen lespraktijk en uit gesprekken met collega's bij welke leerlingen een vermoeden van radicalisering bestond, wat waardevolle data heeft opgeleverd voor dit onderzoek. Bovendien had ik een aantal van deze leerlingen in de klas en wist ik dat zij mij vertrouwden, onder andere omdat ik hun afwijkende standpunten in de les niet afkeurde. Dit vertrouwen was noodzakelijk voor waarheidsgetrouwe interviews en een effectieve sneeuwbalsteekproef bij deze moeilijk bereikbare leerlingen.

Bij dit onderzoek kan ook een aantal andere kanttekeningen worden geplaatst. Een van de beperkingen is dat de geringe omvang van de steekproef de generaliseerbaarheid naar andere scholen beperkt. Om hieraan enigszins tegemoet te komen, is ervoor gekozen om een extra controlegroep in het onderzoek te betrekken. Een ander gevaar voor de generaliseerbaarheid van de resultaten, is dat de gehele steekproef uit jongens bestaat. Het gebruik van een sneeuwbalsteekproef beperkte de mogelijkheden voor het samenstellen van

¹² Voor de schoolrapportage, zie 6.5.

een gevarieerde onderzoeksgroep. Desalniettemin past deze steekproef in het patroon van oververtegenwoordiging van mannen in radicaal rechtse organisaties. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat mannen over het algemeen meer waarde hechten aan strikte handhaving van de openbare orde, wat in lijn is met de rechtse ideologie (Gidengil, Hennigar, Blais, & Nevitte, 2005). Vrouwen gaan daarentegen eerder op zoek naar een gezamenlijke oplossing voor een conflict (Coffé, 2018). Daarnaast valt te verwachten dat deze scheve man-vrouwverhouding gerelateerd is aan de ondergeschikte rol van de vrouw in de rechts-radicalistische ideologie. Dat wil overigens niet zeggen dat vrouwen geen rol van betekenis spelen bij rechts-radicalisme. Zo toont recent onderzoek aan dat vrouwen in een aantal extreemrechtse organisaties steeds meer op de voorgrond treden (Wagenaar & Van der Valk, 2010). Voor vervolgonderzoek wordt dan ook aanbevolen om de steekproef uit te breiden met vrouwelijke respondenten.

Een derde beperking is dat het coderen van beladen begrippen als *superioriteitsgevoelens* het risico loopt beïnvloed te worden door de vooringenomenheid van de onderzoeker. Beladen begrippen zijn dan ook gecodeerd aan de hand van een neutrale, strak geformuleerde definitie.¹³ Tot slot kan de kanttekening worden geplaatst dat jongeren niet handelen op basis van een ideologische overtuiging, maar enkel omdat zij bij de groep willen horen. De variatie binnen de subnetwerken in rechts radicale attitudes bewijst hiervan het tegendeel.

6.4 Aanbevelingen vervolgonderzoek

Op basis van de methodologische limitaties van deze studie, wordt een tweetal aanbevelingen gedaan voor vervolgonderzoek. Vanwege de beperkte steekproef van dertien leerlingen is het bijvoorbeeld raadzaam om het aantal respondenten te vergroten en wellicht uit te breiden met vrouwelijke respondenten en leerlingen uit andere regio's. Daarnaast wordt aanbevolen om in toekomstig onderzoek de dataverzameling voor de sociale netwerkanalyse uit te breiden. Met behulp van uitgebreidere sociogrammen kan de kennis over het aantal relaties worden gespecificeerd in kwantiteit en kwaliteit.

Naast de hiervoor besproken aanbevelingen, roepen de resultaten van huidig onderzoek ook een aantal nieuwe vragen op waar vervolgonderzoek zich op zou kunnen richten. Zo komt in deze studie naar voren dat van de drie kenmerken van radicalisme, *marginalisering van de eigen groep* het meest wordt besproken binnen de vriendengroep op

¹³ Zie bijvoorbeeld de code *superioriteitsgevoelens* in de codeboom in bijlage 2.

school. Het is mogelijk dat de twee andere kenmerken voornamelijk met sociale contacten van buiten school worden besproken. Vervolgonderzoek is nodig om inzicht te krijgen in welke aspecten van radicalisering met welke sociale contacten worden gedeeld. De tweede opvallende bevinding betreft de centrale netwerkposities van radicale leerlingen. In de literatuur is een zoektocht naar status en identiteit genoemd als risicofactor voor radicalisering (Wagenaar & Van der Valk, 2010). Voor vervolgonderzoek is het dan ook interessant om de oorzaken van die centrale netwerkposities te onderzoeken en te kijken of een behoefte aan status hierin een rol speelt. Bovendien wordt in de bestaande literatuur gesteld dat “de aanwezigheid van een charismatisch persoon kan worden gezien als belangrijke katalysator [...] in het radicaliseringsproces” (Precht, in Feddes et al., 2015, p. 50). Er kan dan ook worden verwacht dat radicale leerlingen door hun centrale netwerkpositie veel invloed hebben op de leeftijdsgenoten in hun netwerk. Daarom wordt aangeraden om in vervolgonderzoek ook de consequenties van hun populariteit te onderzoeken.

6.5 Samenvatting onderwijspraktijk

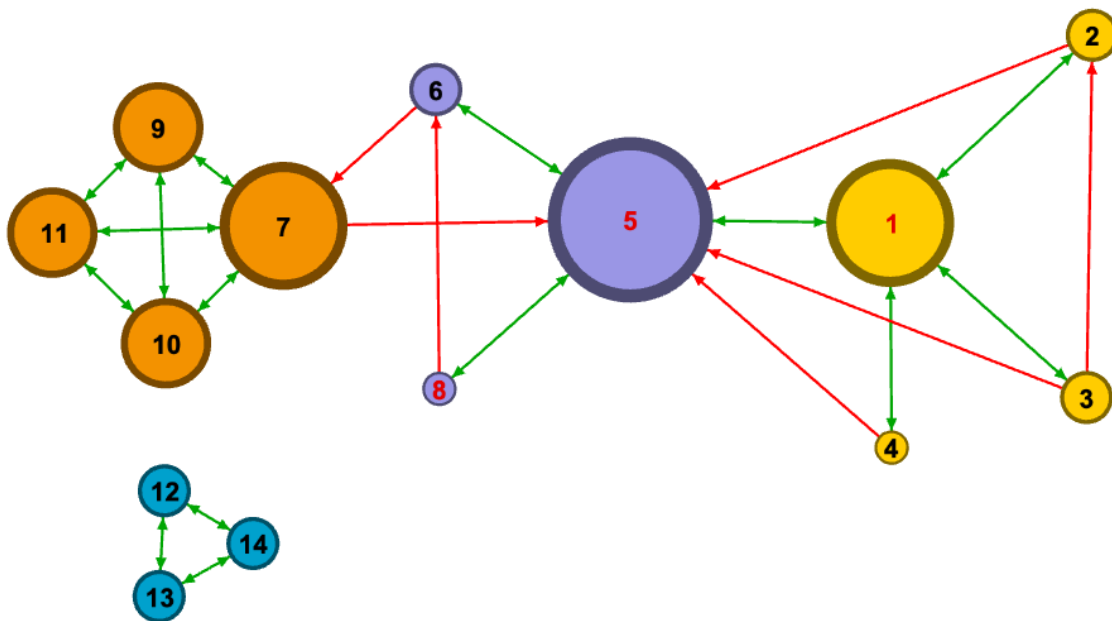
Radicaal rechts gedachtegoed is geen nieuw fenomeen in Nederland. Al in 1997 startte de Anne Frank Stichting met een monitor naar racisme en rechts-extremisme. Een groot verschil met toen is dat de toegenomen dreiging van radicaal rechts nu wordt bestempeld als blinde vlek. Heeft alle media-aandacht voor jihadistisch geweld onze blik op rechts vertroebeld?

Uit een onderzoek in opdracht van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap blijkt dat er op scholen vaak sprake is van handelingsverlegenheid bij een vermoeden van radicalisering (Kleijwegt, 2016). Veel docenten worstelen met hun rol ten opzichte van de geradicaliseerde leerling. Een groot deel van het onderwijzend personeel voelt zich dan ook onvoldoende bekwaam om adequaat te handelen bij radicalisering (Douglas et al., 2019). Toch ziet de overheid het onderwijs als een belangrijke speler in het voorkomen van dit probleem (Bussemaker & Dekker, 2015).

Om te weten hoe scholen moeten omgaan met radicale leerlingen, is het van belang dat we meer zicht krijgen op het radicaliseringsproces op school. Er lijkt alleen nog veel kennis over dit onderwerp te ontbreken. Zo is er weinig bekend over de samenhang tussen vriendengroepen op school en radicaal gedachtegoed van leerlingen. Dit is opmerkelijk, omdat vriendschappen tijdens de adolescentie belangrijker worden en de rol van ouders meer

naar de achtergrond verschuift. Het is dan ook noodzakelijk om de rol van leeftijdsgenoten te betrekken in onderzoek naar radicalisering binnen de schoolcontext.

In mijn onderzoek heb ik geprobeerd te achterhalen wat het verband is tussen vriendschappen op school en radicaal rechts gedachtegoed van leerlingen. Hiervoor heb ik leerlingen geïnterviewd en hun vriendengroep in kaart gebracht. Figuur 1 toont een overzicht van het sociale netwerk, waarbij de radicale leerlingen zijn weergegeven in het rood. De vier vriendengroepen hebben elk een eigen kleur. Drie van de dertien leerlingen kunnen worden gezien als rechts-radicaal. Dat wil zeggen dat zij (1) de wereld indelen langs etnische of raciale scheidslijnen, (2) het gevoel hebben dat hun eigen groep wordt achtergesteld op andere groepen in de samenleving en (3) antidemocratische voorkeuren hebben of ontevreden zijn met de democratische regeringsvorm.



Figuur 2: sociaal netwerk geheel

Een onverwachte bevinding is dat de twee meest centrale posities in het netwerk bezet worden door radicale leerlingen. Er is tot op heden geen passende theorie die hiervoor een verklaring biedt, maar met enige voorzichtigheid kan worden verwacht dat de centrale positie van radicale leerlingen verband houdt met een sterke behoefte aan status en erkenning (Pels & De Ruyter, 2012; Wagenaar & Van der Valk, 2010). In tegenstelling tot het gebrek aan literatuur over de oorzaken van een centrale netwerkpositie, is er meer geschreven over de implicaties ervan. Zo is er overeenstemming over de grote invloed van centrale netwerkleden

op de mensen in hun omgeving. De bevindingen van mijn onderzoek geven dan ook aanleiding om te veronderstellen dat radicale leerlingen veel invloed hebben op het gedrag van hun vrienden op school.

Bovendien blijkt uit de interviews dat de leerlingen meer gelijkenissen in hun standpunten vertonen, wanneer deze zijn gebaseerd op gedeelde ervaringen binnen de vriendengroep. Deze ervaringen vinden meestal plaats op school en hebben voornamelijk betrekking op het gevoel dat hun mening er niet mag zijn. Maar liefst zeven leerlingen hebben de overtuiging dat hun standpunten op school niet (altijd) worden geaccepteerd. Een mogelijke verklaring voor de eensgezindheid over dit onderwerp, is dat leerlingen zo'n gebeurtenis op school met elkaar bespreken en hier gezamenlijk een coherent verhaal van maken (Hammack & Pilecki, 2012). Deze bevinding doet vermoeden dat van de drie kenmerken van radicalisering, *ervaren achterstelling van de eigen groep* het sterkst wordt beïnvloed door de vriendengroep op school.

Uit de resultaten van dit onderzoek volgt een aantal concrete aanbevelingen voor de onderwijspraktijk:

1. Maak ervaren onrecht van leerlingen in de klas bespreekbaar. Geef leerlingen hierbij zelf de verantwoordelijkheid om aan te geven wanneer ze het gevoel hebben dat ze niet eerlijk behandeld worden. Door dit gesprek direct in de klas te voeren, is de kans kleiner dat het een eigen leven gaat leiden binnen vriendengroepen.
2. Daag de leerlingen uit om hun standpunten verder uit te werken (Bakker, in Leegsma, 2017; Hess, 2009). Het gebruik van gedachte-experimenten kan hierbij helpen.¹⁴ Ga mee in de gedachtegang van de leerling en stel kritische (niet veroordelende!) vragen. Leerlingen hebben namelijk niet altijd door wanneer hun uitspraken tegenstrijdig zijn. Laat ze bijvoorbeeld zelf ontdekken dat vrijheid van meningsuiting en een autoritair regime elkaar uitsluiten.

¹⁴ Zie bijvoorbeeld het gedachte-experiment van Rawls, waarin je niet weet wat jouw positie in de samenleving is en op basis van die onwetendheid probeert te bedenken hoe de samenleving volgens jou ingericht zou moeten worden.

3. Doe aanspraak op het stille midden: de leerlingen die je niet hoort of van wie je niet weet of ze ergens voor of tegen zijn. Aandacht geven aan tegengestelde identiteiten versterkt polarisatie. Het stille midden kan in die gevallen weerstand bieden tegen wij-zij denken (Brandsma, in Leegsma, 2017). In gepolariseerde debatten spelen leerlingen altijd een eigen rol.¹⁵ Probeer te ontdekken wie welke rol op zich neemt en ga op zoek naar de informele leiders van het midden. Vraag naar hun vraagstuk: waar gaat het in dit debat echt om volgens jullie? Zo vergroot je de kans dat je met de klas de kern van het vraagstuk bereikt en voorbij de oppervlakkigheden kunt kijken.

Daarnaast volgen er uit de resultaten van mijn onderzoek twee adviezen die betrekking hebben op het vak maatschappijleer:

1. Besteed in de lessen maatschappijleer al vroeg aandacht aan de verschillende onderdelen waaruit een mening is opgebouwd (waarden, overtuigingen, praktische bezwaren, etc.). De gedachtegang hierachter is als volgt: Pas in de adolescentie begint de ontwikkeling van complex politiek denken, wat iemand in staat stelt om waarden te onderscheiden van inhoudelijke kennis. Dat wil zeggen dat een volwassene op basis van nieuwe kennis zijn/haar mening kan bijstellen, “zonder dat dit de integriteit van de persoon aantast. De waarden blijven immers overeind.” (Olgers et al., 2014, pp. 53-54). Omdat jongeren dit onderscheid tussen waarden en feitelijke kennis nog niet goed kunnen maken, zijn niet de waarden maar de gehele mening onderdeel van hun identiteit. Voor adolescenten is het dus een stuk ingewikkelder om kritisch te zijn op hun eigen mening, omdat zij geneigd zijn dit te zien als een kritische blik op hen als persoon. Uit mijn onderzoek blijkt dat dit onvermogen tot complex politiek denken jongeren kwetsbaar maakt voor de zwart-wit denkbeelden van radicaal gedachtegoed.
2. In de interviews komt naar voren dat sociale media een grote rol spelen in de manier waarop leerlingen de actualiteit ervaren. Toch lijken ze niet door te hebben dat hun online zoekgedrag ertoe leidt dat ze het nieuws zeer eenzijdig gepresenteerd krijgen. Gebruik de

¹⁵ Op de website <https://insidepolarisation.nl/en/animations/> wordt polarisatie en de rollen die we hierin spelen helder uitgelegd in video's.

lessen maatschappijleer om leerlingen bewust te maken van wat echokamers¹⁶ doen. Daag ze bijvoorbeeld uit om een tijdje nieuwsaccounts te volgen van een partij die helemaal niet bij ze past. Of pak het groter aan en onderwerp je leerlingen aan een sociaal experiment waarin ze ten minste een week lang wisselen van filterbubbel. Kijk bijvoorbeeld eens naar een vergelijkbaar experiment van de Volkskrant.¹⁷ Er valt namelijk nog een hoop winst te behalen wat betreft het bewustzijn van jongeren over de rol van (sociale) media.

¹⁶ Het begrip echokamer staat voor de online omgeving waarin iemand alleen meningen te zien krijgt die overeenkomen met zijn of haar eigen standpunten.

¹⁷ <https://www.volkskrant.nl/cultuur-media/dit-is-wat-er-gebeurt-als-mensen-ruil-en-van-facebookaccount~bab33678/>

Literatuur

- Aarts, N., During, R., Eshuis, J., & Van Dam, R. (2005). *Closed communities: Een verkennend onderzoek naar geslotenheid van gemeenschappen in Nederland*. Geraadpleegd van <https://edepot.wur.nl/45186>
- Algemene Inlichtingen- en Veiligheidsdienst. (2004). *Van dawa tot jihad*. Geraadpleegd van <https://www.aivd.nl/documenten/publicaties/2004/12/23/van-dawa-tot-jihad>
- Algemene Inlichtingen- en Veiligheidsdienst. (2018). *Rechts-extremisme in Nederland: een fenomeen in beweging*. Geraadpleegd van <https://www.aivd.nl/documenten/publicaties/2018/10/02/rechts-extremisme-in-nederland-een-fenomeen-in-beweging>
- Algemene Inlichtingen- en Veiligheidsdienst. (2019a). *AIVD jaarverslag 2019*. Geraadpleegd van <https://www.aivd.nl/onderwerpen/jaarverslagen/documenten/jaarverslagen/2020/04/29/jaarverslag-2019>
- Algemene Inlichtingen- en Veiligheidsdienst. (2019b, 5 december). *Inlichtingenwoordenboek*. Geraadpleegd op 3 maart 2020, van <https://www.aivd.nl/onderwerpen/over-de-aivd/inlichtingenwoordenboek>
- Alimi, E., Bosi, L., & Demetriou, C. (2012). Relational dynamics and processes of radicalization: A comparative framework. *Mobilization: An International Quarterly*, 17(1), 7-26.
- Andersen, L. E., & Moe, L. W. (2015). Responding to Radicalization: 71 Exporting the Dilemmas. In N. Hvidt & H. Mouritzen (Red.), *Danish Foreign Policy Yearbook 2015* (pp. 71–102). Copenhagen, Denemarken: Danish Institute for International Studies.
- Arendt, H. (1961). *Between Past and Future: Six Exercises in Political Thought*. New York, NY: Viking Press.

- Arnett, J. J., & Hughes, M. (2012). *Adolescence and emerging adulthood*. Harlow, Groot-Brittannië: Pearson Education.
- Asch, S. E. (1956). Studies of independence and conformity: I. A minority of one against a unanimous majority. *Psychological monographs: General and applied*, 70(9), 1.
- Bakker, C. (2017). De school als morele gemeenschap. In M. Leegsma (Red.), *Extreem in de klas* (1ste editie, pp. 53–58). Leusden, Nederland: ISVW Uitgevers.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory of mass communication. *Media psychology*, 3(3), 265-299.
- Bartlett, J., & Miller, C. (2012). The edge of violence: Towards telling the difference between violent and non-violent radicalization. *Terrorism and Political Violence*, 24(1), 1-21.
- Bauman, K. E., Carver, K., & Gleiter, K. (2001). Trends in parent and friend influence during adolescence: the case of adolescent cigarette smoking. *Addictive behaviors*, 26(3), 349-361.
- Bekafigo, M. A., Stepanova, E. V., Eiler, B. A., Noguchi, K., & Ramsey, K. L. (2019). The effect of group polarization on opposition to Donald Trump. *Political Psychology*, 40(5), 1163-1178.
- Bhui, K., Everitt, B., & Jones, E. (2014). Might depression, psychosocial adversity, and limited social assets explain vulnerability to and resistance against violent radicalisation?. *PloS one*, 9(9).
- Biesta, G. (2015). *Het prachtige risico van onderwijs* (2de editie). Culemborg, Nederland: Uitgeverij Phronese.

- Biesta, G., & Lawy, R. (2006). From teaching citizenship to learning democracy: overcoming individualism in research, policy and practice. *Cambridge Journal of education*, 36(1), 63-79.
- Boehnke, K., Hagan, J., & Hefler, G. (1998). On the development of xenophobia in Germany: The adolescent years. *Journal of Social Issues*, 54(3), 585-602.
- Borum, R. (2011a). Radicalization into violent extremism I: A review of social science theories. *Journal of strategic security*, 4(4), 7-36.
- Borum, R. (2011b). Radicalization into violent extremism II: A review of conceptual models and empirical research. *Journal of strategic security*, 4(4), 37-62.
- Brandsma, B. (2017). Polarisatie en hoe die te hanteren. In M. Leegsma (Red.), *Extreem in de klas* (1ste editie, pp. 18–24). Leusden, Nederland: ISVW Uitgevers.
- Broekhuizen, J., Hermens, F., Van Kapel, M., & Van Wonderen, R. (2016). *Naar een signaleringsinstrument voor de voedingsbodem van radicalisering in wijken*. Geraadpleegd van <https://www.kis.nl/sites/default/files/bestanden/Publicaties/instrument-voedingsbodem-radicalisering-in-wijken.pdf>
- Burt, R. S. (1992). *Structural Holes: The Social Structure of Competition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bussemaker, J., & Dekker, S. (2015, 16 maart). *De rol van het onderwijs in de aanpak van radicalisering*. Geraadpleegd op 4 februari 2020, van https://www.tweedekamer.nl/kamerstukken/brieven_regering/detail?id=2015Z04675&did=2015D09513
- Cairns, R. B., Leung, M. C., Buchanan, L., & Cairns, B. D. (1995). Friendships and social networks in childhood and adolescence: Fluidity, reliability, and interrelations. *Child development*, 66(5), 1330-1345.

- Carolan, B. V. (2013). *Social Network Analysis and Education*. Thousand Oaks, Canada: SAGE Publications.
- Cherney, A. (2016). Designing and implementing programmes to tackle radicalization and violent extremism: lessons from criminology. *Dynamics of Asymmetric Conflict*, 9(1-3), 82-94.
- Cherven, K. (2015). *Mastering Gephi Network Visualization*. Zaltbommel, Nederland: Van Haren Publishing.
- Christmann, K. (2012). *Preventing Religious Radicalisation and Violent Extremism: A Systematic Review of the Research Evidence*. UK: Youth Justice Board.
- Coburn, C. E., Russell, J. L., Kaufman, J. H., & Stein, M. K. (2012). Supporting sustainability: Teachers' advice networks and ambitious instructional reform. *American Journal of Education*, 119(1), 137-182.
- Coffé, H. (2018). Gender and the Radical Right. In J. Rydgren (Red.), *The Oxford Handbook of the Radical Right* (pp. 1–13).
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190274559.013.10>
- Cragin, K., Bradley, M. A., Robinson, E., & Steinberg, P. S. (2015). What factors cause youth to reject violent extremism. *California: RAND Corporation*.
- Custers, B. H. M. (2019) Nepnieuws, filterbubbels en echokamers, In S. van der Hof, B. H. M. Custers, F. Dechesne & E. L. O. Keymolen (Red.) *Recht uit het hart*, Universiteit Leiden: Meijers Instituut.
- Dandurand, Y. (2015). Social inclusion programmes for youth and the prevention of violent extremism. *Countering radicalisation and violent extremism among youth to prevent terrorism*, 22-36.

Davies, L. (z.d.). *Educating against extremism* [Presentatieslides]. Geraadpleegd van <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/UNITWIN/pdf/ConcurrentSession14-LynnDavies.pdf>

De Geuzenbond. (z.d.). Geraadpleegd op 8 juni 2020, van <https://www.geuzenbond.nl/>

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

De Koning, M., & Meijer, R. (2010). Going All the Way Politicization and Radicalization of the Hofstad Network in the Netherlands. In A. E. Azzi, X. Chrysochoou, B. Klandermans, & B. Simon (Red.), *Identity and Participation in Culturally Diverse Societies: A Multidisciplinary Perspective* (pp. 220–238). Hoboken, NJ, Verenigde Staten: Wiley.

De Volkskrant. (2015, 15 januari). Dekker wil radicalisering op scholen aanpakken. *de Volkskrant*. <https://www.volkskrant.nl>

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

Douglas, S., De Graaf, B., Klem, W., Schiffelers, M., & Van den Bos, K. (2019). *Al doende leren. Een evaluatie van de Arnhemse radicaliseringsaanpak*. Geraadpleegd van https://www.researchgate.net/publication/335619668_Al_doende_leren_Een_evaluatie_van_de_Arnhemse_radicaliseringsaanpak_An_evaluation_of_the_anti-radicalisation_program_in_the_city_of_Arnhem

Er, V., Campbell, R., Hickman, M., Bonell, C., Moore, L., & White, J. (2019). The relative importance of perceived substance misuse use by different peers on smoking, alcohol and illicit drug use in adolescence. *Drug and alcohol dependence*, 204, 107464.

Fahey, S., & Simi, P. (2018). Pathways to violent extremism: a qualitative comparative analysis of the US far-right. *Dynamics of Asymmetric Conflict*, 12(1), 42-66.

- Farmer, T. W., Estell, D. B., Leung, M. C., Trott, H., Bishop, J., & Cairns, B. D. (2003). Individual characteristics, early adolescent peer affiliations, and school dropout: An examination of aggressive and popular group types. *Journal of School Psychology, 41*(3), 217-232.
- Fausset, R., & Feuer, A. (2017, 13 augustus). Far-Right Groups Surge Into National View in Charlottesville. *The New York Times*. Geraadpleegd van <https://www.nytimes.com>
- Feddes, A. R., Nickolson, L., & Doosje, B. (2015). Triggerfactoren in het radicaliseringsproces. *Expertise-unit Sociale Stabiliteit/Universiteit van Amsterdam*.
- Fivush, R. (2010). Speaking silence: The social construction of silence in autobiographical and cultural narratives. *Memory, 18*(2), 88-98.
- Garnefski, N., & Okma, S. (1996). Addiction-risk and aggressive/criminal behaviour in adolescence: Influence of family, school and peers. *Journal of adolescence, 19*(6), 503-512.
- Gidengil, E., Hennigar, M., Blais, A., & Nevitte, N. (2005). Explaining the gender gap in support for the new right: The case of Canada. *Comparative Political Studies, 38*(10), 1171-1195.
- Giordano, P. C., Cernkovich, S. A., & Holland, D. D. (2003). Changes in friendship relations over the life course: Implications for desistance from crime. *Criminology, 41*(2), 293-328.
- Habashi, J. (2017). *Political socialization of youth: a Palestinian case study*. London, Verenigd Koninkrijk: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-47523-7>
- Hammack, P. L., & Pilecki, A. (2012). Narrative as a root metaphor for political psychology. *Political Psychology, 33*(1), 75-103.

- Haynie, D. L. (2002). Friendship networks and delinquency: The relative nature of peer delinquency. *Journal of Quantitative criminology*, 18(2), 99-134.
- Hess, D. E. (2009). *Controversy in the classroom: The democratic power of discussion*. Abingdon, Verenigd Koninkrijk: Routledge.
- Hung, A. C. Y. (2019). Political socialization on Xbox Live: a sociocultural linguistic approach to adolescent identity. *Journal of Youth Studies*, 1-17.
- Janis, I. L. (1972). Victims of groupthink: A psychological study of foreign-policy decisions and fiascoes.
- Jasko, K., LaFree, G., & Kruglanski, A. (2017). Quest for significance and violent extremism: The case of domestic radicalization. *Political Psychology*, 38(5), 815-831.
- Kandel, D. B. (1978). Homophily, selection, and socialization in adolescent friendships. *American Journal of Sociology*, 84(2), 427-436.
- Karels, M. (2015, 1 juni). *Kind, school, wereld: een pleidooi van Gert Biesta voor wereldgericht onderwijs* [Verslag lezing]. Geraadpleegd van <https://wij-leren.nl/gert-biesta-wereldgericht-onderwijs.php>
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15(2), 257-272. Geraadpleegd van https://ppw.kuleuven.be/o_en_o/COOLS/doc-oude-site/publicatiespdf/kelchtermans2009
- Kimmel, M. (2007). Racism as adolescent male rite of passage: Ex-Nazis in Scandinavia. *Journal of contemporary ethnography*, 36(2), 202-218.
- King, M. F., & Bruner, G. C. (2000). Social desirability bias: A neglected aspect of validity testing. *Psychology & Marketing*, 17(2), 79-103.

- Kleijwegt, M. (2016). *2 werelden, 2 werkelijkheden: een verslag over gevoelige maatschappelijke kwesties in de school*. Geraadpleegd van <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2016/02/01/twee-werelden-twee-werkelijkheden-een-verslag-over-gevoelige-maatschappelijke-kwesties-in-de-school>
- Kohnstamm, R. (2009). *Kleine ontwikkelingspsychologie III: De puberjaren* (3de editie). Houten, Nederland: Bohn Stafleu van Loghum.
- Koomen, W., & van der Pligt, J. (2009). Achtergronden en determinanten van radicalisering en terrorisme. *Tijdschrift voor Criminologie*, 51(4), 345-359.
- Koomen, W., & Van der Pligt, J. (2011). *Polarisatie, radicalisering en terrorisme*. Den Haag, Nederland: Boom Lemma.
- Krebs, V. (2002). Uncloaking Terrorist Networks. *First Monday*, 7(4).
<https://doi.org/10.5210/fm.v7i4.941>
- 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.
- Lakon, C. M., & Valente, T. W. (2012). Social integration in friendship networks: The synergy of network structure and peer influence in relation to cigarette smoking among high risk adolescents. *Social science & medicine*, 74(9), 1407-1417.
- Lim, H. L. (Red.). (2009). *Social Network Analysis: Measuring Symmetry of Information Flow in Virtual Learning Groups*. New York, Verenigde Staten: Association for Computing Machinery.
- Lindo, F. (2008). *Interetnische contacten tussen scholieren in het voortgezet onderwijs*. Institute for Migration and Ethnic Studies, Universiteit van Amsterdam.
- Loontjens, J. (2018). Derrida kent geen vaststaand 'wij'. *Filosofie Magazine*, 11.
Geraadpleegd van <https://www.filosofie.nl>

Lösel, F., King, S., Bender, D., & Jugl, I. (2018). Protective factors against extremism and violent radicalization: A systematic review of research. *International journal of developmental science*, 12(1-2), 89-102.

Lousberg, M., Van Hemert, D., & Langelaan, S. (2009). *Ingrijpen bij radicalisering - De mogelijkheden van de eerstelijnswerker* (TNO-DV 2009 C365). Geraadpleegd van <https://www.politieacademie.nl/kennisenonderzoek/kennis/mediatheek/PDF/74675.pdf>

Martin, R. A., & Ford, T. (2018). *The Psychology of Humor: An Integrative Approach* (2de editie). Amsterdam, Nederland: Elsevier.

McCauley, C., & Moskalenko, S. (2008). Mechanisms of political radicalization: Pathways toward terrorism. *Terrorism and political violence*, 20(3), 415-433.

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(1), 39-50.

Meringolo, P., Bosco, N., Cecchini, C., & Guidi, E. (2019). Preventing violent radicalization in Italy: The actions of EU project PROVA. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 25(2), 165.

Moghaddam, F. M. (2005). The staircase to terrorism: A psychological exploration. *American psychologist*, 60(2), 161-169.

Monge, P. R., & Contractor, N. S. (2003). *Theories of communication networks*. Oxford, Verenigd Koninkrijk: Oxford University Press.

Morreall, J. (2014). Humor, philosophy and education. *Educational Philosophy and Theory*, 46(2), 120-131.

- Müller, C. M., Hofmann, V., & Arm, S. (2016). Susceptibility to classmates' influence on delinquency during early adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 37(9), 1221-1253.
- Muluk, H., Sumaktoyo, N. G., & Ruth, D. M. (2013). Jihad as justification: National survey evidence of belief in violent jihad as a mediating factor for sacred violence among Muslims in Indonesia. *Asian Journal of Social Psychology*, 16(2), 101-111.
- Näher A. F., & Krumpal, I. (2012). Asking sensitive questions: the impact of forgiving wording and question context on social desirability bias. *Quality & Quantity: International Journal of Methodology*, 46(5), 1601–1616. <https://doi-org.vu-nl.idm.oclc.org/10.1007/s11135-011-9469-2>
- Nationaal Coördinator Terrorismebestrijding en Veiligheid. (2011). *Nationale contraterrorismestrategie 2011-2015*. Geraadpleegd van https://www.tweedekamer.nl/kamerstukken/brieven_regering/detail?id=2011Z08288&did=2011D20572
- Nieuwsuur. (2020, 8 mei). *Dreiging extreemrechts “grote blinde vlek”*. Geraadpleegd op 21 mei 2020, van <https://nos.nl/nieuwsuur/artikel/2333187-dreiging-extreemrechts-grote-blinde-vlek.html>
- Noordegraaf, M., Douglas, S., Bos, A., & Klem, W. (2016). *Gericht, gedragen en geborgd interventievermogen?* Geraadpleegd van https://www.wodc.nl/binaries/2608-volledige-tekst_tcm28-74117.pdf
- Olgers, T., Van Otterdijk, R., Ruijs, G., De Kievid, J., & Meijs, L. (2014). *Handboek vakdidactiek maatschappijleer*. Amsterdam, Nederland: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken.
- Pajares, F., Prestin, A., Chen, J., & Nabi, R. L. (2009). Social cognitive theory and media effects. *The SAGE handbook of media processes and effects*, 283-297.
- Paxton, R. O. (2004). *The Anatomy of Fascism*. New York, NY: Knopf.

- Peels, R. (2020). Responsibility for fundamentalist belief. In K. R. McCain & S. Stapleford (Red.), *Epistemic Duties: New Arguments, New Angles* (pp. 1–23). Oxford, Verenigd Koninkrijk: Oxford University Press.
- 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. <https://doi.org/10.1007/s10566-011-9155-5>
- Pertijs, I. (2019 juni). Dehumanisering van de tegenstander is een gevaarlijke ontwikkeling. *Maatschappij & Politiek*, 50(4), 4–7.
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of personality and social psychology*, 90(5), 751.
- Pomp, L., & Bogaerts, S. (2008). Sociale netwerkanalyse in het tbs-systeem. *Justitiële Verkenningen*, 6(5), 60-77.
- Pratto, F., Sidanius, J., Stallworth, L. M., & Malle, B. F. (1994). Social dominance orientation: A personality variable predicting social and political attitudes. *Journal of personality and social psychology*, 67(4), 741-763.
- Rattazzi, A. M. M., Bobbio, A., & Canova, L. (2007). A short version of the Right-Wing Authoritarianism (RWA) Scale. *Personality and Individual Differences*, 43(5), 1223-1234.
- Reifman, A., Arnett, J. J., & Colwell, M. J. (2007). Emerging adulthood: Theory, assessment and application. *Journal of Youth Development*, 2(1), 37-48.
- Reynolds, S. C., & Hafez, M. M. (2019). Social network analysis of German foreign fighters in Syria and Iraq. *Terrorism and Political Violence*, 31(4), 661-686.

- Rousseau, C., Hassan, G., & Oulhote, Y. (2017). And if there were another way out? Questioning the prevalent radicalization models. *Canadian Journal of Public Health, 108*(5-6), 633-635.
- Rousseau, C., Hassan, G., Miconi, D., Lecompte, V., Mekki-Berrada, A., El Hage, H., & Oulhote, Y. (2019). From social adversity to sympathy for violent radicalization: the role of depression, religiosity and social support. *Archives of public health, 77*(45).
- Rusman, F. (2020, 28 februari). Hoe radicaal rechts is genormaliseerd. *NRC.next*.
Geraadpleegd van <https://www.nrc.nl>
- Sageman, M. (2004). *Understanding Terror Networks*. Philadelphia, PA: University Of Pennsylvania Press.
- Schuitema, J. A., Radstake, H., & Veugelers, W. M. M. H. (2011). *Docenten en de actieve participatie van leerlingen in klassikale discussies* (Vol. 85). Amsterdam, Nederland: Amsterdam University Press.
- Schuurman, B., Eijkman, Q., & Bakker, E. (2014). A History of the Hofstadgroup. *Perspectives on Terrorism, 8*(4), 65–81. Geraadpleegd van <http://www.terrorismanalysts.com/pt/index.php/pot/article/viewFile/362/715>
- Scott, J. (2017). *Social Network Analysis* (4de editie). Thousand Oaks, Canada: SAGE Publications.
- Sedgwick, M. (2010). The concept of radicalization as a source of confusion. *Terrorism and political violence, 22*(4), 479-494.
- Sieckelinck, S. (2017). *Reradicaliseren: Ronselen voor een betere wereld*. Tiel, België: Lannoo.
- Silber, M. D., & Bhatt, A. (2007). *Radicalization in the West: The Homegrown Threat*.
Geraadpleegd van

<https://www.brennancenter.org/sites/default/files/legacy/Justice/20070816.NYPD.Radicalization.in.the.West.pdf>

Simon, B., & Klandermans, B. (2001). Politicized collective identity: A social psychological analysis. *American psychologist*, 56(4), 319.

Slob, A. (2019). *Nader rapport inzake het voorstel van wet tot wijziging van een aantal onderwijswetten in verband met verduidelijking van de burgerschapsopdracht aan scholen in het funderend onderwijs* (WJZ/8971627(8437)). Geraadpleegd van <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2019/11/29/nader-rapport-wetsvoorstel-burgerschap>

Slootman, M. W., & Tillie, J. N. (2006). Processen van radicalisering: waarom sommige Amsterdamse moslims radicaal worden. Amsterdam: IMES.

Spee, I., & Reitsma, M. (2010). *Puberaal, lastig of radicaliserend?* Geraadpleegd van <https://www.schoolenveiligheid.nl/wp-content/uploads/2015/04/Puberaal-lastig-of-radicaliserend.pdf>

Strandberg, K., Himmelroos, S., & Grönlund, K. (2019). Do discussions in like-minded groups necessarily lead to more extreme opinions? Deliberative democracy and group polarization. *International Political Science Review*, 40(1), 41-57.

Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin & S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33–47). Monterey, CA: Brooks/Cole.

Thompson, E. L., Mehari, K. R., & Farrell, A. D. (2020). Deviant peer factors during early adolescence: cause or consequence of physical aggression?. *Child development*, 91(2), 415-431.

Tierolf, B., Drost, L., Van Kapel., M., & Wagenaar, W. (2018). *Zevende rapportage racisme, antisemitisme en extreemrechts geweld in Nederland*. Geraadpleegd van <https://www.verwey->

[jonker.nl/doc/2018/118004_Zevende_rapportage_racisme_antisemitisme_extreemrechts_geweld.pdf](https://www.jonker.nl/doc/2018/118004_Zevende_rapportage_racisme_antisemitisme_extreemrechts_geweld.pdf)

Urberg, K. A., Değirmencioğlu, S. M., & Pilgrim, C. (1997). Close friend and group influence on adolescent cigarette smoking and alcohol use. *Developmental psychology*, *33*(5), 834-844.

Van den Boorn, R. (Red.). (2019). *Handboek vakdidactiek maatschappijleer*. Amsterdam, Nederland: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken.

Van den Bos, K. (2018). *Why People Radicalize: How Unfairness Judgments are Used to Fuel Radical Beliefs, Extremist Behaviors, and Terrorism*. Oxford, Verenigd Koninkrijk: Oxford University Press.

Van den Bos, K. (2020). Unfairness and Radicalization. *Annual Review of Psychology*, *71*, 563–588. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010419-050953>

Van den Bos, K., Loseman, A., & Doosje, B. (2009). *Waarom jongeren radicaliseren en sympathie krijgen voor terrorisme: Onrechtvaardigheid, onzekerheid en bedreigde groepen*. Geraadpleegd van <https://www.wodc.nl/onderzoeksdatabase/jongeren-aan-het-woord-over-radicalisme-en-terrorisme.aspx>

Van der Heide, L. (onderzoeker). (2019, 29 april). *Waarom radicaliseert iemand? En hoe vind je de weg terug?* [Tv-show]. In R. Vink & P. de Blaauw (uitvoerend producent). Nieuwsuur. Hilversum, Nederland: NTR.

Van Donselaar, J. (1997). *Monitor racisme en extreemrechts*. Geraadpleegd van <https://annefrank.global.ssl.fastly.net/media/imagevault/2fUegI2nSODcKozl3lC6.pdf>

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

- Van Schaik, P., Volman, M., Admiraal, W., & Schenke, W. (2018). Barriers and conditions for teachers' utilisation of academic knowledge. *International Journal of Educational Research, 90*, 50-63.
- Vergani, M., Iqbal, M., Ibahar, E., & Barton, G. (2018). The three Ps of radicalization: Push, pull and personal. A systematic scoping review of the scientific evidence about radicalization into violent extremism. *Studies in Conflict & Terrorism, 1-32*.
- Wagenaar, W. (2018). Extreemrechtse formaties en extreemrechts geweld. In B. Tierolf, M. Van Kapel, & L. Drost (Red.), *Zevende rapportage racisme, antisemitisme en extreemrechts geweld in Nederland* (pp. 33–51). Geraadpleegd van https://www.verwey-jonker.nl/doc/2018/118004_Zevende_rapportage_racisme_antisemitisme_extreemrechts_geweld.pdf
- Wagenaar, W., & van der Valk, I. (2010). *Monitor Racisme & Extremisme: In en uit extreemrechts* (p. 136). Amsterdam University Press.
- Wahl, K. (2020). *The Radical Right: Biopsychosocial Roots and International Variations*. London, Verenigd Koninkrijk: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-25131-4>
- Weerman, F. M., Bijleveld, C. C., & Averdijk, M. D. E. (2005). Netwerken en netwerkposities van delinquente en niet-delinquente jongeren. *Tijdschrift voor Criminologie, 48*(1), 24-41.
- Wexler, L. M., DiFluvio, G., & Burke, T. K. (2009). Resilience and marginalized youth: Making a case for personal and collective meaning-making as part of resilience research in public health. *Social science & medicine, 69*(4), 565-570.
- Wigboldus, D. (2017, 27 januari). Waarom is hokjesdenken juist goed? [Videobestand]. Geraadpleegd van <https://www.youtube.com/watch?v=y8bNMGJLqc>

Wilner, A. S., & Dubouloz, C. J. (2011). Transformative radicalization: Applying learning theory to Islamist radicalization. *Studies in Conflict & Terrorism*, 34(5), 418-438.

Wojcieszak, M. (2010). 'Don't talk to me': effects of ideologically homogeneous online groups and politically dissimilar offline ties on extremism. *New Media & Society*, 12(4), 637-655.

Young, H. F., Holsappel, J., Zwenk, F., & Rooze, M. (2013). *A Review of Literature on Radicalisation; and What it Means for TERRA*. Diemen: Terra. Geraadpleegd van https://terratoolkit.eu/wp-content/uploads/2014/09/TERRATOOLKIT_LITERATURE_REVIEW_01.pdf

Bijlage 1. Vragenlijst interview¹⁸**Instructies interview**

- Opnemen interview?
- Duurt maximaal een uur
- Er zijn geen goede of foute antwoorden. Ik zit hier nu ook niet als jouw docent, maar als onderzoeker. Wat ik ergens van zou vinden is totaal niet relevant en daar hoef je dus ook geen rekening mee te houden. Het gaat om jouw ervaringen.
- Bij alle vragen mag je een toelichting of uitleg geven.
- De data wordt geanonimiseerd opgeslagen en zal dus niet naar jou te herleiden zijn.

Ik heb je al kort iets verteld over het onderwerp van dit onderzoek. Het komt er eigenlijk op neer dat ik onderzoek doe naar politieke idealen en de communicatie daarover binnen vriendengroepen. De thema's waar ik naar ga vragen hebben veel te maken met identiteit. Het eerste deel van het interview gaat vooral over jouw standpunten en pas later in het interview zullen we het hebben over de gesprekken die je daarover hebt met vrienden. Heb je voor nu vragen?

¹⁸ De theoretische concepten waar de vraag betrekking op heeft, staan achter de vraag weergegeven in het rood.

Identiteit respondent

1. Hoe denk je over Nederland en wat vind je ervan dat je Nederlander bent?
(Nederlandse identiteit, wij-zij denken)
 - a. Is het iets om trots op te zijn? (Verbondenheid met Nederlandse samenleving)
2. Met welke groep in Nederland voel jij je verbonden? [Invullen 18] (In- en outgroup)
 - a. Wanneer hoort iemand bij deze groep? (Wij-zij denken)
 - i. Heeft etniciteit of ras hier ook iets mee te maken? (Etnische of raciale scheidslijnen)
 - b. Zijn er ook mensen in Nederland die niet bij deze groep horen? Wie zijn dit? (Outgroup)
 - c. Heb je het gevoel dat deze groep veel overeenkomsten of veel verschillen met de rest van de samenleving heeft? (Ervaren afstand tot de samenleving)
3. Heb je het gevoel dat de Nederlandse cultuur in gevaar komt? [Invullen 19] (Ervaren marginalisering ingroup)
 - a. Hoe komt dat?
 - b. Is er een moment in de geschiedenis dat het mis ging met Nederland of met het westen?
 - c. Vind je dat er iets moet gebeuren om weer terug te gaan naar hoe het was voordat het mis ging? (Behoeftte aan maatschappelijke verandering)
 - i. Zo ja, wat?
4. Hoe vind je dat de verschillende groepen in Nederland met elkaar samenleven?
 - a. Wat gaat er goed en wat gaat er niet goed? (Ervaren marginalisering ingroup, wij-zij denken)
 - b. Vind je dat de groepen in Nederland over het algemeen dezelfde waarden hebben of vind je juist dat ze hierin sterk verschillen? (Wij-zij denken, Sociale identiteitstheorie)
 - i. Denk je dat dit tot een confrontatie gaat leiden?
 - c. Denk je dat het goed is als verschillende bevolkingsgroepen veel met elkaar in contact komen? *Bijvoorbeeld samen in de klas of interetnische huwelijken.* (Attitude interetnisch contact)
5. Hoe vind je dat de overheid met de culturele verschillen in Nederland omgaat?
 - a. Hoe kan het beter? (Democratische attitude, leiderschapsprincipe)

Ik wil nu een paar vragen stellen over jouw politieke idealen. Een politiek ideaal kan je zien als de manier waarop jij denkt dat de samenleving moet worden ingericht. Je hebt er dus net al kort iets over gezegd.

6. Moet er iets veranderen om een betere samenleving te krijgen? (Behoeftte aan maatschappelijke verandering)
 - a. Wat zou er dan moeten gebeuren?

- b. Wat vind je van de huidige democratie? (**Democratische attitude, leiderschapsprincipe**)
 - i. Hoe zou Nederland bestuurd moeten worden?
7. Heb je wel eens te maken met mensen die anders denken over politiek dan jij?
- a. Denk je dat het zinvol is om met andersdenkenden in gesprek te gaan? (**Openstaan voor een gesprek met andersdenkenden**)
 - b. Doe je dit zelf wel eens?
 - c. Hoe verlopen die gesprekken? Kan je een voorbeeld geven van zo'n gesprek?
 - d. Heb je het gevoel dat je echt kunt zeggen hoe je over dingen denkt? (**Ervaren marginalisering ingroup**)

Zou je een korte reactie (max. 2 zinnen) kunnen geven op de volgende standpunten?

- 8. Iedereen moet kunnen leven zoals hij/zij wil, ongeacht seksuele geaardheid, religie of lifestyle. (**Conservatisme, individuele vrijheid**)
- 9. Iedereen in Nederland moet recht hebben op dezelfde financiële ondersteuning van de overheid. (**Gelijkheidsprincipe, ervaren marginalisering ingroup**)
- 10. De huidige democratie in Nederland is ongeschikt om een goede samenleving te krijgen. (**Democratische attitude, leiderschapsprincipe**)
- 11. Het zou goed zijn om Nederland te laten besturen door een sterke leider die onruststokers hard aanpakt en voorkomt dat hun ideeën door de samenleving verspreiden. (**Leiderschapsprincipe**)
- 12. Vind je dat jongeren de ruimte moeten krijgen om hun seksuele geaardheid te ontdekken? Dus bijvoorbeeld ook als ze homoseksueel of transgender zijn? [**Doorvragen**] (**Conservatisme, individuele vrijheid**)
- 13. In een Utrechtse wijk zijn veel straatnamen die verwijzen naar zeehelden uit de Nederlandse geschiedenis. Nu zijn er mensen die zeggen dat die straatnamen moeten worden veranderd omdat de VOC verbonden is aan het slavernijverleden van Nederland. Wat vind jij ervan dat mensen zeggen dat die straatnamen moeten worden veranderd? (**Nederlandse identiteit, ervaren marginalisering van de ingroup**)
- 14. Kunnen we de media vertrouwen? [**Doorvragen**] (**Wantrouwen jegens de media**)

Politieke idealen vriendengroep

- 15. Zou je zeggen dat je bij een vaste vriendengroep hoort op school? Daarmee bedoel ik een groep leerlingen met wie je bijvoorbeeld de pauzes doorbrengt en die elkaar ook buiten school zien? (**In kaart brengen sociaal netwerk**)
 - a. Wie horen er allemaal bij die vriendengroep? Je hoeft ze niet allemaal zelf als vriend te beschouwen.
 - b. Zijn er ook leerlingen bij die je als beste vriend zou beschouwen?

Hierna gaan we het hebben over gesprekken met vrienden. Daarmee bedoel ik dan de vriendengroep die je net hebt opgenoemd.

- 16. Kan je jouw vriendengroep in twee zinnen omschrijven? (**Percepties eigen netwerk, Sociale identiteitstheorie**)

17. Hoe denk je dat buitenstaanders jouw vriendengroep zien? Zijn er bijvoorbeeld verschillen met andere groepen op school? Welke? **(Beeldvorming anderen)**
18. Je zei eerder dat je je identificeert met _____ [groep, vraag 2]. Geldt dat ook voor jouw vrienden denk je? **(Inschatten vriendengroep)**
19. Je zei eerder dat je [**wel/niet**] denkt dat de cultuur van jouw groep in gevaar is. Hoe denken jouw vrienden daarover? **(Inschatten vriendengroep)**
- Hebben jullie het daar wel eens over?
 - Hebben jullie het dan ook wel eens over andere groepen in de samenleving? **(Sociale identiteitstheorie, wij-zij denken)**
20. Welke politieke partij past het beste bij jou?
- En op welke partij denk je dat je vrienden zouden stemmen, als ze mochten stemmen? **(Inschatten vriendengroep)**

Communicatie over idealen

21. Heb je het met je vrienden wel eens over politieke idealen? Dus over hoe jullie denken dat de samenleving eruit zou moeten zien?
- Kan je een voorbeeld geven? **(Politieke idealen)**
 - Denken jullie hier hetzelfde over of zijn er ook verschillen? **(Betekenisgeving, evt. groeps polarisatie)**
 - Van welke vrienden vind je het extra belangrijk dat ze het met je eens zijn? Hoe denk je dat dit komt? **(Groepsdruk, netwerkpositie)**
 - Is er een bepaalde rolverdeling in die gesprekken? **(Groepsdruk)**
22. In de politiek wordt er veel gesproken over het klimaat. Is dit een onderwerp waar jullie het in de vriendengroep over eens zijn? **[Invullen 23] (Conservatisme)**
- Hoe gaan de gesprekken hierover? **(Sociale mechanismen)**
 - Heb je het gevoel dat je dan alles kan zeggen wat je wil? **(Groepsdruk)**
 - Heb je wel eens je standpunten aangepast nadat je het met vrienden over een politiek onderwerp hebt gehad? **(Sociale mechanismen)**
23. Kan je een voorbeeld geven van een politiek onderwerp waar jullie het in de vriendengroep **[over eens/niet over eens]** zijn?¹⁹
- Bijvoorbeeld: migratie, klimaat, politieke partijen, vluchtelingen, aanslagen, etc.*
- Eens:** Hoe gaan de gesprekken hierover?
Oneens: Praten jullie hier wel eens over of wordt het onderwerp vermeden?
 - Heb je het gevoel dat je dan alles kan zeggen wat je wil? **(Groepsdruk)**
 - En wat als jij de enige bent die anders over een onderwerp denkt dan je vrienden? **(Groepsdruk, groeps polarisatie)**
 - Welke bronnen gebruik je? **(Brongebruik, wantrouwen media)**

¹⁹ Hier invullen wat nog niet is besproken.

Ik heb alle vragen die ik wilde stellen aan je gesteld. Ik had eerder al gezegd dat ik dus onderzoek doe naar communicatie over politieke onderwerpen binnen vriendengroepen. Wat ik graag zou doen, is contact opnemen met een aantal van jouw vrienden om bij hun hetzelfde interview af te nemen. Is dat oké voor jou? Daarbij zal ik uiteraard niet zeggen dat jij hun namen hebt opgenoemd. Ze kunnen jou dus niet linken aan hun eigen deelname aan mijn onderzoek.

Bijlage 2. Codeboom

Hieronder volgt de codeboom die tot stand is gekomen bij het analyseren van de interviews. Bij een aantal codes is een beschrijving toegevoegd om verkeerd coderen te voorkomen. Wanneer de codenaam voldoende duidelijkheid bood, is een beschrijving weggelaten.

Code	Beschrijving	Interviews	Fragmenten
Culturele attitude		0	0
Bedreiging eigen cultuur		13	38
Nederlandse geschiedenis	Kunnen we trots zijn op de Nederlandse geschiedenis?	12	29
Open voor andere culturen	Hieronder valt ook het openstaan voor andere religies.	10	27
Tradities	Bijvoorbeeld zwarte piet of christelijke feesten.	7	10
Politieke attitude		0	0
Betrouwbaarheid media		13	33
Conservatisme	Abortus, seksuele diversiteit, feminisme, klimaatverandering, etc.	13	60
Democratische houding		13	62
Groep boven individu		5	13
Internationale samenwerking		3	6
Leiderschapsprincipe	Sterke en/of autoritaire leider.	12	18
Politieke idealen	Alleen fragmenten coderen die niet onder een andere code vallen.	13	81
Populisme	Meer inspraak volk, tegen de elite, eenheid van het volk, vaderlandsliefde, charismatisch leider.	11	23
Randvoorwaarden politiek- maatschappelijk gesprek		0	0
Brongebruik	Welke informatiebronnen gebruikt de respondent?	12	26
Humor		10	46

Code	Beschrijving	Interviews	Fragmenten
Kennis van zaken of onderzoek	Hieronder vallen ook verwijzingen naar wetenschappelijk onderzoek.	10	38
Openstaan voor een gesprek		12	40
Overtuigen van anderen		10	26
Vrijheid van meningsuiting		12	17
Sociale identiteit		0	0
Superioriteitsgevoelens	Negatief of neerbuigend waardeoordeel over een andere bevolkingsgroep.	11	42
Verbonden met	Hieronder valt ook de trots om Nederlander te zijn.	13	64
Wij-zij gevoelens		13	55
Sociale processen		0	0
Betekenisgeving	Gezamenlijke gebeurtenissen in breder perspectief plaatsen. Hieronder valt ook het hebben van een gedeeld narratief	9	39
Gesprekken over politiek binnen vriendengroep		13	90
Gesprekken over politiek buiten de vriendengroep	Gesprekken met ouders of vrienden van buiten school of gesprekken in de klas	13	55
Groepsdruk	Aanpassen naar groepsnormen uit angst voor sociale uitsluiting	12	31
Groepsnormen		8	18
Groespolarisatie	Vrienden versterken elkaar en de vriendengroep als geheel wordt radicaler	13	25
Proces sociale beïnvloeding	Specifieke anekdotes over sociale beïnvloeding die nergens anders zijn gecodeerd	8	18
Sociale Identiteitstheorie	Wanneer lidmaatschap van sociale groepen belangrijk is voor iemands zelfbeeld	13	58
Visie op etniciteit		0	0
Etnische scheidslijnen		0	0
Botsende waarden en normen		12	38
Fundamentele verschillen	Biologisch en/of genetisch	5	25

Code	Beschrijving	Interviews	Fragmente
Gelijkheidsprincipe	Het gaat hier niet om sociale ongelijkheid verkleinen, dat hoort bij politieke idealen.	12	45
Interetnisch contact		10	26
Conflict		12	42
Segregatie		9	25
Voedingsbodem		2	2
Contact met radicale groepen		1	6
Oneerlijksgevoel	Het gaat hier om oneerlijkheid over de eigen bevolkingsgroep of eigen situatie. Hieronder valt ook het gevoel niet altijd te mogen zeggen wat je denkt of wil zeggen, ervaren marginalisering eigen groep, gevoel ondervertegenwoordigd te zijn in de politiek	10	37
Perspectiefwisseling		10	32
Rechtvaardigheidsgevoel of verontwaardiging		2	7
Taboe	Het idee dat bepaalde onderwerpen niet besproken mogen worden.	3	11
Verbonden met de samenleving		8	15
Zelfreflectie	Bijvoorbeeld niet openstaan van zelfevaluatie, tegenstrijdigheden in eigen uitspraken ontkennen of niet gericht op verbetering van eigen denkbeelden of gedrag. Hieronder valt ook het al dan niet relativieren van eigen standpunten.	11	36
Zingevingsvragen		6	10
Zwart-wit denken		6	16
Vriendengroep		0	0
Beschrijving vriendengroep		0	0
Beeld van anderen	Hoe zien anderen jouw vriendengroep?	11	13
Eigen beschrijving	Hieronder valt ook de beschrijving van individuele groepsleden.	12	49

Code	Beschrijving	Interviews	Fragmenten
Onderlinge verschillen	Onenigheid binnen de vriendengroep	11	32
Vriendengroep relaties	Samenstelling en verbindingen binnen de vriendengroep	13	44
Contacten buiten vriendengroep	Bijvoorbeeld online, met familie of met vrienden buiten school	12	20
Politieke idealen van vriendengroep		13	53

Bijlage 3. Overzichten interviews

Kenmerken radicalisering	Etnische of raciale scheidslijnen	Eigen cultuur bedreigd	Antidemocratisch	Radicaal	Interetnisch contact	
IN1_1_VG1	Etnisch	Ja	Ja	Ja (3/3)	Negatief	IN1_1_VG1
IN2_14_VG4	Nee	Nee	Nee	Nee (0/3)	Positief	IN2_14_VG4
IN3_5_VG1+2	Etnisch	Ja	Ja	Ja (3/3)	Negatief	IN3_5_VG1+2
IN4_4_VG1	Etnisch	Beetje	Nee	Nee (1,5/3)	Negatief	IN4_4_VG1
IN5_6_VG2	Raciaal	Nee	Ja	Nee (2/3)	Positief	IN5_6_VG2
IN6_2_VG1	Etnisch	Beetje	Nee	Nee (1,5/3)	Positief	IN6_2_VG1
IN7_7_VG2+3	Nee	Nee	Nee	Nee (0/3)	Positief	IN7_7_VG2+3
IN8_8_VG2	Etnisch	Ja	Ja	Ja (3/3)	Negatief	IN8_8_VG2
IN9_11_VG3	Nee	Nee	Nee	Nee (0/3)	Positief	IN9_11_VG3
IN10_9_VG3	Nee	Nee	Nee	Nee (0/3)	Positief	IN10_9_VG3
IN11_12_VG4	Nee	Nee	Nee	Nee (0/3)	Positief	IN11_12_VG4
IN12_10_VG3	Nee	Nee	Beetje	Nee (0,5/3)	Positief	IN12_C10_VG3
IN13_13_VG4	Nee	Nee	Nee	Nee (0/3)	Positief	IN13_13_VG4

Bijlage 3. Overzichten interviews (vervolg)

Voedingsbodem radicalisering	Contact radicale groepen	Ooneerlijkheds- gevoel	Taboe	Perspectief- wisseling	Verbonden met hele samenleving	Zelfreflectie	Zingeving- vragen	Zwart-wit denken
IN1_1_VG1	Nee	Ja	Beetje	Zwak	Ja	Matig	Ja	Beetje
IN2_14_VG4	Nee	Nee	Nee	Sterk	Ja	Sterk	Nee	Nee
IN3_5_VG1+2	Ja	Beetje	Ja	Zwak	Beetje	Zwak	Nee	Ja
IN4_4_VG1	Mogelijk	Ja	Ja	Zwak	Nee	Matig	Nee	Ja
IN5_6_VG2	Nee	Ja	Ja	Sterk	Nee	Sterk	Ja	Beetje
IN6_2_VG1	Nee	Beetje	Nee	Sterk	Ja	Sterk	Ja	Nee
IN7_7_VG2+3	Nee	Nee	Nee	Sterk	Ja	Sterk	Ja	Nee
IN8_8_VG2	Mogelijk	Nee	Ja	Matig	Ja	Matig	Nee	Ja
IN9_11_VG3	Nee	Beetje	Nee	Sterk	Ja	Sterk	Nee	Nee
IN10_9_VG3	Nee	Nee	Nee	Sterk	Ja	Sterk	Nee	Nee
IN11_12_VG4	Nee	Nee	Nee	Sterk	Ja	Matig	Nee	Nee
IN12_10_VG3	Nee	Nee	Nee	Sterk	Ja	Sterk	Nee	Nee
IN13_13_VG4	Nee	Nee	Nee	Sterk	Ja	Sterk	Nee	Nee

Bijlage 4. Datamanagementplan

Informed consent houdt in dat de participant van een onderzoek weet wat deelname aan het onderzoek inhoudt en hiermee akkoord gaat. In dit onderzoek worden de participanten in het kader van informed consent op de hoogte gebracht van de volgende zaken:

- De verwachte duur van het interview
- Het doel van het onderzoek
- Het recht om te allen tijde te mogen stoppen met het interview
- De anonieme verwerking van hun gegevens
- De waarborging van hun privacy

Bovendien wordt aan de participanten toestemming gevraagd voor het maken van een geluidsopname van het interview. De term radicalisering wordt in de informed consent vervangen door politieke idealen om te voorkomen dat de negatieve connotatie bij het woord ‘radicaal’ leerlingen weerhoudt van deelname aan dit onderzoek (Van San, Sieckelinck & De Winter, 2010, p.13).

Om de anonimiteit van de participanten te waarborgen, worden de namen van personen en betrokkenen in de transcripties vervangen door naamcodes. Bovendien zijn er omwille de anonimiteit geen persoonlijke vragen in de topiclijst opgenomen die niet bijdragen aan de beantwoording van de onderzoeksvraag. De zaken die in de interviews zijn besproken, betreffen ethisch gevoelige kwesties. Het is daarom van belang dat er zorgvuldig met de data wordt omgegaan. Een groot risico op het berokkenen van schade bij participanten is daarentegen niet aan de orde.

Indien gewenst zal er aan de betreffende school een rapportage worden teruggekoppeld, waarin algemene resultaten en conclusies van het onderzoek worden vermeld, voorzien van een toelichting en eventueel een advies. Informatie in de schoolrapportage zal niet herleidbaar zijn naar individuele participanten en betreft alleen algemene resultaten en conclusies.

De onderzoeksgegevens (ruwe data, codeboom en sociale netwerkanalyse) worden geanonimiseerd opgeslagen op een externe harde schijf. Deze gegevens worden bewaard tot de definitieve beoordeling van de masterthesis is afgerond. De ruwe data wordt niet openbaar gesteld, ook niet na afloop van het project.