

Evaluatie

Jihad, de Voorstelling

Eindrapport

juni 2017

Door: Dr. Jacomijne Prins
Joukje Swinkels, MSc
Paulien Schaank
Khadija Elberdai

Leesinstructie

In dit rapport worden de resultaten en conclusies besproken van het onderzoek naar *Jihad, de voorstelling*. Dit rapport is tot stand gekomen op basis van uitgebreid kwalitatief en kwantitatief veldwerk, uitgevoerd door Dr. Jacomijne Prins, Paulien Schaank en Khadija Elberdai (student-assistenten). Tijdens de analyse-fase is dit team bijgestaan door Joukje Swinkels (Msc), die de kwantitatieve data-analyse voor haar rekening heeft genomen. De dataverzameling en -analyse voor *Jihad* was daarmee een gezamenlijke inspanning. In deze conceptrapportage wordt daarom over 'wij' gesproken, als het over de onderzoekers gaat.

Jihad, de voorstelling is de naam van een theatervoorstelling, maar ook de benaming van een interventie, inclusief lesmateriaal en nagesprek in het theater. Met betrekking tot de theatervoorstelling wordt in dit rapport eenvoudigweg over *Jihad* gesproken. Waar het de complete interventie betreft, spreken we over 'de interventie' *Jihad*.

Dit rapport is gebaseerd op tien cases, te weten: Amersfoort, Amsterdam, Delft, Den Haag, Gouda, Haarlem, Maastricht, Oss, Woerden, Zeist. In elk van deze steden of gemeenten zijn wij te gast geweest op één school, en in één klas. Zowel vooraf, als na afloop van de voorstelling hebben wij leerlingen van deze klassen geïnterviewd over onderwerpen gerelateerd aan *Jihad, de voorstelling*. Gezien de gevoeligheid van de behandelde onderwerpen maken wij in deze rapportage geen namen van scholen bekend. Bij het rapporteren van de resultaten geven we alleen inzage in het geslacht en de leeftijd van leerlingen. We verwijzen in deze rapportage naar '(overwegend) blanke scholen' en 'gemengde' scholen. Een (overwegend) blanke school was een school waar minder dan een kwart van de leerlingen een migratieachtergrond had. Op de gemengde scholen die we bezochten had meer dan driekwart van de leerlingen een migratieachtergrond. Alle namen van leerlingen die in dit rapport zijn opgenomen zijn pseudoniemen.

Zowel onze kwalitatieve als onze kwantitatieve dataverzameling laat zien dat *Jihad* zeer positief beoordeeld wordt door leerlingen. Onze kwalitatieve dataverzameling bood evenwel, in vergelijking met de kwantitatieve dataverzameling, meer ruimte tot reflectie. Hierdoor komen in de beschrijving van het kwalitatieve deel naar verhouding meer bedenkingen naar boven. Gedurende het onderzoek merkten we op dat ondanks de zeer positieve beoordeling van de voorstelling, er kritiek op de voorstelling kwam van jongeren die zeer gevoelig waren voor de ervaring van uitsluiting of kritiek op de Islam aan de ene kant, en jongeren die zeer gevoelig waren voor een verlies van culturele identiteit aan de andere. In onze beleving kan de effectiviteit van *Jihad* het best in kaart gebracht worden door ons mede te richten op de zaken die niet werkten, of op de doelgroepen die door de interventie niet (op een juiste manier) bereikt werden. We hebben ons daarom ingespannen om juist de bedenkingen van deze groepen leerlingen gedetailleerd in kaart te brengen. In de 'Discussie' aan het einde van dit rapport maken we de balans op tussen hun commentaar en het leereffect van de voorstelling op een grote meerderheid van de leerlingen.

Inhoudsopgave

1. Aanleiding	7
2. Jihad de voorstelling	8
3. Opdracht en opzet	9
4. Theoretische veronderstellingen	11
4.1 Inlevingsvermogen (empathie).....	11
4.2 Kritisch denken en reflecteren (overbruggend contact)	12
5. Beschrijving veldwerk	13
5.1 Het eerste veldwerkmoment	13
5.2 Het tweede veldwerkmoment	15
5.3 Het derde veldwerkmoment	16
6 Beschrijving data-analyse.....	18
6.1 Observaties en interviews	18
6.2 Online vragenlijst.....	19
7 Resultaten	21
7.1 Bereik	21
7.2 Beoordeling	21
7.3 Kennis	31
7.4 Empathie	37
7.5 Overbruggend contact	46
8 Conclusie	56
9 Discussie.....	60
Referenties	63
Bijlage 1: Lesbrief	64
Bijlage 2: Observatieschema	71
Bijlage 3: Interviewgide (ronde 1)	72
Bijlage 4: Interviewgide (ronde 2)	75
Bijlage 5: Online vragenlijst leerlingen	78
Bijlage 6: Online vragenlijst docenten.....	79

1. Aanleiding

In het kielzog van de aanslagen in New York in 2001 en de moord op Theo van Gogh in 2004 door een Nederlandse moslim van Marokkaanse afkomst, staat het voorkomen van radicalisering onder Nederlandse moslimjongeren hoog op de beleidsagenda van de Nederlandse overheid. Recente aanslagen in Parijs, Brussel en Berlijn laten zien dat zorgen over radicalisering van moslimjongeren in West-Europa niet ongegrond zijn. De aanslagplegers van Brussel en Parijs waren weliswaar jonge mannen met een migratieachtergrond, ze zijn geboren en getogen in West-Europese steden. In de literatuur wordt er naar deze jongeren ook wel verwezen als 'Strijders van eigen bodem' (Buijs, Demant en Hamdy, 2006).

De onrust rondom de vermeende radicalisering van moslimjongeren heeft in de wetenschap geleid tot een grote hoeveelheid onderzoeken naar de motieven voor radicalisering. Daarin worden onder andere onderscheiden een combinatie van religieuze en politieke motieven (Slootman en Tillie, 2006), een gebrek aan begeleiding bij zingevingsvraagstukken (Sieckelinck, van San en De Winter, 2010), maar ook contextuele factoren zoals de aanwezigheid van gelijkgestemden, of de aanwezigheid van een charismatische persoon die jongeren aanspreekt, spelen een rol (Neumann, 2015). Met al deze inzichten op zak, blijkt het in de praktijk niet makkelijk om radicalisering tegen te gaan, of om radicaliserende jongeren op te sporen. Vaak blijken jongeren die aan alle voorwaarden voor radicalisering voldoen, niet te radicaliseren, en jongeren van wie niemand dat verwachtte, in korte tijd te ontwikkelen tot overtuigde strijders.

Naast het bestrijden van radicalisering, wil de Nederlandse overheid ook graag weten wat kan helpen om radicalisering te voorkomen. Daarbij speelt het inzicht dat radicaliserende jongeren vaak in een sociaal isolement verkeren, of geborgenheid missen een belangrijke rol (Slootman en Tillie, 2006). Met name moslimjongeren van de tweede generatie geven aan zich in Nederland niet thuis te voelen (Huijnk, Andriessen, 2016). Als reden voor deze afname van thuisgevoel onder jongeren van de tweede generatie wordt het maatschappelijke klimaat genoemd. Jongeren ervaren veel negativiteit richting migranten in het algemeen en moslims in het bijzonder. Persoonlijk ervaringen van uitsluiting dragen bij aan het gevoel geen vanzelfsprekend onderdeel te zijn van de Nederlandse samenleving (Huijnk, Andriessen, 2016).

De polarisering van het maatschappelijke debat vindt zijn reflectie op middelbare scholen, waar leerlingen van allerlei gezindten en culturele achtergronden elkaar treffen. Journaliste Margalith Kleijwegt concludeert in '2 werelden, 2 werkelijkheden' (2016) dat er zich in klassen spanningen voordoen rondom leerlingen met een (streng) islamitische achtergrond en leerlingen met rechts-extremistische sympathieën. Tegelijkertijd concludeert Kleijwegt dat docenten op middelbare scholen niet altijd toegerust zijn, of zich niet toegerust voelen, om deze spanningen op een constructieve manier bespreekbaar te maken in de klas.

Jihad, de voorstelling is een interventie die beoogt het thema 'radicalisering' bespreekbaar te maken op middelbare scholen, en inzicht te krijgen in narratieven die bruikbaar zijn om jongeren kritisch na te laten denken over hun eigen denkbeelden en aannames omtrent radicalisering en thuisgevoelens ten opzichte van de Nederlandse samenleving. De interventie omvat een lesbrieft voor een begeleidend voor- en nagesprek, een theatervoorstelling, en een nagesprek in het theater. De interventie is gericht op alle middelbare scholieren in de leeftijd van 14 t/m 19 jaar van het VMBO, HAVO, VWO, Gymnasium en MBO. In dit rapport wordt verslag gedaan van de evaluatie van dit project.

2. Jihad de voorstelling

Jihad, de voorstelling (verder in dit rapport kort *Jihad*), is een theatervoorstelling geproduceerd door Stichting de Meervaart in Amsterdam, in samenwerking met Senf theaterpartners. De voorstelling gaat over drie Nederlandse jongens (Ismael, Ben en Reda) die zich niet thuis voelen in Nederland en besluiten zich aan te sluiten bij IS. Eenmaal in Syrië aangekomen zien ze in dat de situatie daar niet zo rooskleurig is als ze zich hadden voorgesteld. De drie jongens stellen zichzelf en elkaar vragen over hun motivatie om deel te nemen aan de strijd, over hun geloof en over wie nou eigenlijk hun vijand is.

De voorstelling is vanaf januari 2016 tot en met april 2017 te zien geweest in de Nederlandse theaters en is vertoond aan zowel een regulier publiek als een publiek van middelbare scholieren. Na de eerste speelperiode (van januari t/m maart 2016) heeft een interne evaluatie van de voorstelling plaatsgevonden. Op basis van deze evaluatie zijn er een aantal veranderingen doorgevoerd in het project. De evaluatie van *Jihad* waar dit rapport verslag van doet, is gestart in september 2016. Daarmee zijn de veranderingen die na maart 2016 in het project zijn doorgevoerd meegenomen in deze evaluatie.

Jihad bestond naast de voorstelling uit een lespakket en een nagesprek. Het lespakket voor *Jihad* is voor de voorstelling opgesteld door De Toneelalliantie Den Haag, en bestaat uit uitgebreide instructies voor opdrachten die zowel ter voorbereiding, als ter reflectie, in navolging van de voorstelling, kunnen worden uitgevoerd. De lesbrieven zijn bedoeld om docenten handvaten te geven om uiteenlopende opvattingen over gevoelige onderwerpen op een open en constructieve manier bespreekbaar te maken in de klas.

Het nagesprek bestond uit een gesprek in het theater, na afloop van de voorstelling, onder begeleiding van een professionele gespreksleider. De nagesprekken die van januari t/m maart 2016 hebben plaatsgevonden werden begeleid door professionals met een migratieachtergrond uit de omgeving van jongeren. Ook werden bij de nagesprekken ervaringsdeskundigen betrokken. Dit was een enkele keer iemand die zelf geradicaliseerd was, en een enkele keer een vluchteling uit Syrië. Bij de eerste serie nagesprekken waren soms ook een of meerdere van de acteurs betrokken. In de ervaring van de organisatie waren de betrokken professionals niet voldoende in staat om de discussie in goede banen te leiden. Voor het vervolg van de tournee werd gekozen voor een aangepaste opzet met theaterdocenten die ervaring hadden met het nabespreken van theatervoorstellingen met grote groepen.

3. Opdracht en opzet

De Directie Samenleving en Integratie van het Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid heeft opdracht gegeven voor een evaluatie van het project *Jihad de voorstelling*. Bij dit project zijn door het Ministerie een aantal doelstellingen geformuleerd. Het project beoogt: 1) ten minste 10.000 Nederlandse jongeren te bereiken in ten minste 60 voorstellingen; 2) een bijdrage te leveren aan het bespreekbaar maken van radicalisering en 3) inzicht te genereren in manieren om zowel radicalisering als het onderliggende motief 'je (niet) thuis voelen in Nederland' bespreekbaar te maken onder jongeren.

Door middel van de evaluatie van *Jihad* wil het Ministerie inzicht krijgen in hoeverre deze doelstellingen zijn behaald. Daarnaast wil het Ministerie door deze evaluatie inzicht krijgen in hoeverre het inzetten van theater en aanvullende lesprogramma's kan bijdragen aan meer kennis en andere percepties over radicalisering en jihadisme. In het bijzonder is de directie geïnteresseerd in de elementen van de theatervoorstelling en het aanvullende lesprogramma die kunnen leiden tot een vergroting van het kritisch denk- en reflectievermogen, en een versterking van het inlevingsvermogen onder scholieren.

Aan de opdracht voor de evaluatie lag de volgende hoofdvraag ten grondslag:

Hoofdvraag:

In welke mate is *Jihad de voorstelling* een effectieve interventie?

Naast antwoord op de vraag of *Jihad* een effectieve interventie betreft, wordt in dit rapport antwoord gegeven op de vraag waarom deze interventie wel of niet effectief is, en welke elementen bijdragen aan de effectiviteit van de interventie.

De hoofdvraag was opgesplitst in een aantal deelvragen:

1. Hoeveel leerlingen zijn er met *Jihad de voorstelling* bereikt?
2. Hoe waarderen de scholieren de drie onderdelen van *Jihad de voorstelling*?
3. In welke mate heeft *Jihad de voorstelling* geleid tot:
 - a) meer kennis over radicalisering en jihadisme bij de scholieren?
 - b) het aanzetten tot kritisch denk- en reflectievermogen bij de scholieren?
 - c) het versterken van het inlevingsvermogen van scholieren onder elkaar?
4. In hoeverre hebben docenten aandacht op school besteed aan *Jihad de voorstelling*?

De eerste deelvraag richt zich op het bereik van de voorstelling. Met de voorstelling beoogt het Ministerie door minstens 60 voorstellingen een publiek te bereiken van minstens 10.000 leerlingen, in de leeftijdscategorie 14 t/m 19, verdeeld over de opleidingsniveau's VMBO, MAVO, HAVO, VWO, Gymnasium en MBO.

De tweede deelvraag richt zich op de algehele beoordeling van de interventie door leerlingen. Een evaluatie van de voorstelling, positief of negatief, is een belangrijke aanwijzing dat de voorstelling iets teweegbrengt bij leerlingen. De ervaring leert dat jongeren die een voorstelling positief beoordelen, meer betrokken zijn bij de voorstelling, en daardoor ook meer openstaan voor de boodschap die een voorstelling probeert over te brengen. Negatieve beoordelingen zijn vaak gegrond in een neutrale ongeïnteresseerde houding, of in een afkeurende houding. Uit zowel positieve als negatieve beoordelingen kan informatie gehaald worden over hoe de voorstelling aansluit bij de leef- en denkwereld van leerlingen in het middelbaar onderwijs.

De derde deelvraag vormt de essentie van deze evaluatie. Vraag 3a heeft betrekking op de ambitie om radicalisering bespreekbaar te maken en kennis van dit onderwerp onder jongeren te vergroten. Vraag 3b heeft betrekking op de ambitie van de interventie om jongeren actief na te laten denken over waarom jongeren radicaliseren en ze kritisch te laten reflecteren op deze beweegredenen. Centraal daarbij staat de vraag of jongeren door kritische reflectie, bijvoorbeeld aan de hand van discussies tijdens het voor- of nagesprek op school, meer begrip krijgen voor de situatie waarin jongeren die radicaliseren verkeren. De vraag of jongeren meer begrip krijgen voor jongeren die radicaliseren, en zich wellicht kunnen inleven in hun situatie, staat centraal in vraag 3c.

De organisatie van *Jihad* heeft gemeend dat *Jihad* een voorstelling is die wat introductie behoeft. Er is veel tijd en energie gestoken in de ontwikkeling van een lesbrief die docenten in staat moet stellen het thema radicalisering op een constructieve manier onder de aandacht te brengen bij leerlingen. Deelvraag 4 richt zich in eerste instantie op de vraag in hoeverre docenten gebruik hebben gemaakt van het lespakket bij het voorbereiden van het bezoek aan *Jihad*. In tweede instantie richt deze deelvraag zich op de evaluatie van het lespakket door docenten.

In deze rapportage wordt aan de hand van uitgebreid veldwerk een antwoord gegeven op bovenstaande vragen. Voordat vastgesteld kan worden of een interventie effectief is, en in welke mate, moet eerst worden vastgesteld of de interventie juist is uitgevoerd. De werkwijze die de onderzoekers hebben gehanteerd heeft ook over de opzet en uitvoering van de interventie veel informatie opgeleverd die in deze rapportage zal worden besproken.

Elke evaluatie begint met het in kaart brengen van de veronderstellingen die de bedenkers van de evaluatie hanteren bij het inrichten van de interventie. Hieronder worden de veronderstellingen die ten grondslag liggen aan *Jihad* besproken. Vervolgens bespreken we de opzet van de evaluatie en de manier waarop we de data die voortkwam uit ons veldwerk hebben geanalyseerd. Daarna volgt de resultatensectie. Deze bestaat uit een kwantitatief en een kwalitatief deel. Tot slot zijn in het laatste hoofdstuk de conclusies van dit onderzoek opgenomen.

4. Theoretische veronderstellingen

Jihad de voorstelling is in opzet en omvang een grote interventie. Het doel van deze interventie is eerder omschreven als het bespreekbaar maken van het thema radicalisering en het tot stand brengen van kritische reflectie en overbruggend contact onder middelbare scholieren. Dit rapport doet verslag naar het onderzoek naar de effectiviteit van de voorstelling en het bijbehorende lesprogramma. We hebben onderzocht of de beoogde doelen werden bereikt, maar ook *hoe* deze werden bereikt. De achterliggende gedachte daarbij is dat we door het bepalen van de effectiviteit van een interventie nog niet weten *waarom* deze wel of niet effectief is. Met andere woorden, we willen ook graag weten wat de werkzame elementen van een interventie zijn, of waarom een interventie in de ene situatie wel werkt en in de andere niet.

Over hoe de doelen van een bepaalde interventie moeten worden bereikt wordt voorafgaand aan de interventie nagedacht. Betrokkenen werken met veronderstellingen over de werkzame mechanismen achter een interventie. In de komende paragrafen worden de (veronderstelde) werkzame mechanismen van *Jihad* gespecificeerd. Voor elk werkzaam mechanisme wordt een zogenaamde 'verandertheorie' in kaart gebracht. Bij een 'theory-of-change' benadering wordt nagegaan wat de inhoudelijke veronderstellingen zijn van een interventie en wordt kritisch onderzocht of deze achterliggende veronderstellingen plausibel en realistisch zijn (Snel, 2016). Over een aantal van de 'verandertheorieën' die aan *Jihad* ten grondslag liggen, is veel bekend. Voordat in de empirische sectie van dit rapport de resultaten van de huidige evaluatie in kaart worden gebracht, bespreken we in deze sectie ook de inzichten uit eerder onderzoek.

Jihad, de voorstelling bestaat uit een lesbrief, een voorstelling en een nagesprek. Hoewel de doelen van deze drie onderdelen gelijk zijn, is het werkbare mechanisme van de afzonderlijke onderdelen anders. In het geval van een theatervoorstelling, is het de veronderstelling dat deze empathie opwekt bij de kijker voor de situatie van een specifieke groep mensen (Felten, Emmen en Keuzenkamp, 2015). Een (interculturele) dialoog, zoals in het geval van de lessen op school en het nagesprek, gaat uit van het principe 'onbekend maakt onbemind' en is erop gericht om mensen kennis te laten maken met elkaars leef- en denkwerelden (Lub, de Groot en Schaafsma, 2011). Om de effectiviteit van de klassenvoorstelling *Jihad* te onderzoeken, zijn dus vragen nodig die horen bij deze verschillende werkzame mechanismen. De door het Ministerie onder deelvraag 3 geformuleerde subvragen hebben betrekking op de werkzame mechanismen van de interventie. Hieronder wordt besproken welke theoretische veronderstellingen hieraan ten grondslag liggen.

4.1 Inlevingsvermogen (empathie)

Voor de discussie en het proces van reflectie dat de voorstelling op gang hoopt te brengen is het nodig dat jongeren begrip krijgen voor het perspectief van de hoofdpersonages van *Jihad*. Theatervoorstellingen zijn succesvol in het bijdragen van begrip voor een bepaalde (minderheids-)groep op het moment dat toeschouwers zich kunnen verplaatsen in de ervaring van de personages, en in kunnen zien hoe lastig of hoe vervelend deze situatie is (Felten et al., 2015). Met andere woorden: om de doelen van de theatervoorstelling te realiseren is het belangrijk dat de verhalen van Ismael, Ben en Reda, empathie opwekken bij jongeren. Empathie is inlevingsvermogen, of de vaardigheid je te kunnen inleven in de situatie en gevoelens van anderen. Theaterstukken slagen er doorgaans in empathie op te wekken, omdat een kijker tijdens een voorstelling meegenomen wordt in een verhaal.

Het ontwikkelen van empathische gevoelens hangt samen met het vermogen zich in de schoenen van een ander te verplaatsen. Je in de schoenen van een ander verplaatsen, kan op twee manieren: 1) je stelt je de erbarmelijke situatie van de ander voor ('imagine-other') of 2) je stelt je voor hoe jij je zou voelen als jij die ander was ('imagine-self') (Felten et al. 2015). Onderzoek wijst op de positieve

effecten van empathie bij het tot stand brengen van een positieve houding ten opzichte van minderheidsgroepen (id.). Tegelijkertijd wijzen onderzoekers erop dat een belangrijke voorwaarde voor het slagen van interventies die gebaseerd zijn op het opwekken van empathie is dat mensen bereid zijn om zich in te leven in een ander. Wanneer er afstand of afkeer bestaat van de groep waarvoor een interventie empathie beoogt op te roepen, kunnen deelnemers weigeren zich in te leven in het verhaal, en mist de interventie zijn positieve werking.

4.2 Kritisch denken en reflecteren (overbruggend contact)

Naast de theatervoorstelling, omvat het project *Jihad* een lespakket en een nagesprek. Beiden zijn erop gericht een dialoog te bewerkstelligen onder leerlingen van verschillende gezindten en culturele achtergronden. De veronderstelling die aan deze interventie ten grondslag ligt is dat een dialoog onder leerlingen met een verschillende afkomst, kan bijdragen aan meer tolerantie of wederzijds begrip (Lub et al., 2011). Onderdelen van de dialoog die tot begrip moeten leiden zijn het delen van meningen en ervaringen, en het kritisch reflecteren in de context van een Socratisch gesprek.

Het werkzame mechanisme achter deze interventie wordt omschreven als 'overbruggend contact'. Dit werkzame mechanisme is geworteld in de contact hypothese van Allport (1954). De contacthypothese stelt dat contact tussen mensen een effectieve manier is om vooroordelen of vijandigheid tussen groepen te verminderen. De centrale veronderstelling bij deze aanpak is dat de vijandigheid tegenover andere mensen het gevolg zijn van de onwetendheid over 'de ander'.

Het bewerkstelligen van contact tussen groepen gaat in fasen van 'bridging'. Het proces van bridging kent vier fasen die uiteenlopen van 'elkaar ontmoeten', naar 'samen dingen ondernemen', 'afspraken maken' en 'elkaar ondersteunen' (Putnam, 2007).

Onderzoek toont aan dat 'overbruggend contact', gemiddeld genomen een positief effect heeft op wederzijdse beeldvorming: door het contact nemen vooroordelen en stereotypen over de andere groep af. Echter, er worden ook kanttekeningen geplaatst bij de werkzaamheid van overbruggend contact: 1) het positieve effect van overbruggend contact is doorgaans klein, met name onder leden van een minderheidsgroep: de constante bevestiging van hun positie als minderheid staat de positieve effecten van overbruggend contact in de weg; 2) het is niet duidelijk of een positief effect op langere termijn beklijft, zeker als er geen sprake is van herhaaldelijk contact en 3) interventies gericht op het bevorderen van contact kunnen ook negatieve gevolgen hebben voor wederzijds begrip als deze gebrekkig worden uitgevoerd, of zonder rekening te houden met bepaalde risico's of omstandigheden (Felten et al. 2015, Lub et al. 2011, Snel, 2013). Zo wijzen studies van Sniderman en Hagendoorn (2007) en Bekhuis, Ruiters en Coenders (2009) op een mogelijk negatief effect van het aanpakken van kwesties gerelateerd aan de multiculturele samenleving in klassen. Het op een positieve manier, publiekelijk behandelen onderwerpen gerelateerd aan de multiculturele samenleving in de klas kan zowel bij tolerante als minder tolerante leerlingen leiden tot een vermindering van verdraagzaamheid ten aanzien van minderheden.

Om de deelvragen van het Ministerie over de effectiviteit van de interventie in z'n geheel, en de effectiviteit van de verschillende onderdelen van de interventie te beantwoorden, is uitgebreid kwalitatief verricht. Hieronder wordt beschreven hoe de onderzoekers hierbij te werk zijn gegaan.

5. Beschrijving veldwerk

Deze rapportage is gebaseerd op een combinatie van kwalitatief en kwantitatief veldwerk. Het kwalitatieve onderzoek had het karakter van een etnografie. Een etnografie betreft een holistische aanpak van een onderzoeksvraag. Dat betekent dat bij het analyseren van de onderzoeksvragen de complete onderzoekssetting, inclusief organisatoren, scholen, leerlingen, theatervoorstellingen, docenten en nagespreksleiders zijn betrokken. De etnografie is een onderzoeksstrategie waarbij gewerkt wordt met meerdere methoden. In het geval van dit onderzoek zijn er observaties, informele interviews en semi-gestructureerde focusgroepen uitgevoerd. Het kwalitatieve onderzoek is aangevuld met inzichten uit grootschalig (kwantitatief) vragenlijst onderzoek.

Bij het evalueren van een interventie is het gebruikelijk om twee of meerdere meetmomenten op te nemen. In dit project is ervoor gekozen om veldwerk uit te voeren voor, tijdens en na de voorstelling. Het eerste veldwerkmoment vond plaats tijdens de les waar het bezoek aan *Jihad, de voorstelling* werd voorbereid aan de hand van de lesbrief. Het tweede veldwerkmoment vond plaats tijdens de voorstelling. Het derde en laatste veldwerkmoment vond kort na de voorstelling plaats. Indien er sprake was van een les waarin de voorstelling werd nabesproken, is er veldwerk uitgevoerd tijdens deze les. Als er geen nabespreking plaatsvond werd, indien mogelijk, een vervangende (maatschappijleer)les uitgekozen.

Voor dit onderzoek zijn 22 scholen benaderd voor deelname. Bij het benaderen van scholen, hebben we in eerste instantie geselecteerd op geografische spreiding, en later op bereidheid om deel te nemen aan het onderzoek. We hadden hierbij deelnemende scholen en opleidingsniveaus niet altijd voor het kiezen. We waren afhankelijk van de scholen die zich hadden opgegeven voor de voorstelling en de bereidheid van docenten en schoolleiders om aan het project deel te nemen. De onbekendheid van het onderzoek speelde ons soms parten bij het vinden van bereidheid onder docenten en schoolleiders. In een aantal gevallen was de vermeende gevoeligheid van het onderwerp op school een reden voor schoolleiders om van een onderzoek af te zien.

Uiteindelijk is op tien scholen verspreid over het land, en verspreid over verschillende opleidingsniveaus onderzoek uitgevoerd. De evaluatie van *Jihad, de voorstelling* is gebaseerd op veldwerk dat is uitgevoerd op scholen in Amersfoort, Amsterdam, Delft, Den Haag, Gouda, Haarlem, Maastricht, Oss, Woerden, en Zeist. Onder deze scholen bevonden zich scholen op VMBO/MAVO, HAVO, VWO, Gymnasium en MBO niveau, en scholen die overwegend blank (minder dan een kwart van de leerlingen had een migratieachtergrond), en gemengd (meer dan driekwart van de leerlingen had een migratieachtergrond) waren.

Het contact met scholen liep in eerste instantie via de theaters. Vaak waren bij de theaters medewerkers van de educatieve dienst betrokken bij de planning van de voorstellingen. De betrokken docenten werden na het verkrijgen van toestemming direct door het onderzoeksteam, niet door de theatermedewerker, benaderd. Docenten ontvingen van ons een email waarin we een korte introductie gaven van het onderzoek, een korte beschrijving van het onderzoek, en een aankondiging van telefonisch contact. Soms was telefonisch contact niet nodig en mailde docenten ons waar en wanneer we konden komen.

5.1 Het eerste veldwerkmoment

Het eerste veldwerkmoment betrof een observatie van een les, gevolgd door een focusgroep. De lessen die we bezochten waren bij voorkeur lessen waar leerlingen werden voorbereid op het bezoek aan *Jihad, de voorstelling*. Of docenten hierbij gebruik maakten van de lesbrief die speciaal bij de voorstelling is ontwikkeld, was bij het selecteren van scholen geen vereiste. Juist omdat de lesbrief onderdeel uitmaakt van de interventie, verschaftte de redenen die docenten gaven voor het niet

gebruiken (of het gebruiken in aangepaste vorm) van de lesbrief ons inzicht in de ervaren werkbaarheid van de lesbrief. Tevens wilden we weten of jongeren die niet voorbereid werden op de manier die door de organisatie beoogd werd, dezelfde of de juiste boodschappen meenamen uit de voorstelling.

Uit klassen waar we een observatie uitvoerden selecteerden we willekeurig rond de zes leerlingen voor deelname aan dit onderzoek. Sommige docenten hadden leerlingen voor ons geselecteerd; soms meldden leerlingen zich vrijwillig. Het effect van zelf-selectie werd hierbij verkleind door de belofte van een bioscoopbon als beloning voor de inspanning. Na introductie van een bioscoopbon verdubbelde vaak het aantal leerlingen dat mee wilde werken, zodat niet alleen de bereidwillige leerlingen meededen. Bovendien hadden leerlingen vaak een andere motivatie om mee te doen: door het deelnemen aan een groepsgesprek van een uur, misten leerlingen soms een lesuur waar ze geen zin in hadden. Ook hierdoor wisten we bij de focusgroep ook de minder 'brave' leerlingen te betrekken.

Het doel van de observatie was het in kaart brengen van het gedrag en interacties op een school en in de klas die konden wijzen op (een gebrek aan) overbruggend contact, en het in kaart brengen van het vermogen tot kritische reflectie van leerlingen tijdens een discussie in de klas. Elementen van 'overbruggend contact' omvatten voor dit onderzoek een beschrijving van de leerlingenpopulatie (blank, overwegend blank, of gemengd), het gedrag van leerlingen naar elkaar toe (insluiting en uitsluiting), en de interactie tussen leerlingen. Daarvoor werd bijvoorbeeld gekeken naar of er groepsvorming plaatsvond in de aula, op het plein of in de klas, of er afstand waarneembaar was tussen groepen leerlingen en wat leerlingen tegen elkaar zeiden. Voor het in kaart brengen van het vermogen tot kritisch reflectie werd in kaart gebracht hoe de discussie verliep, en hoe leerlingen op elkaar reageerden. Zo kon er een gebrek aan discussie zijn, of een chaotische discussie, en konden leerlingen elkaar's bijdragen aan een discussie respecteren of afkeuren. In de loop van het onderzoek werd ook de rol van de docent in het begeleiden van de lessen opgenomen als aandachtspunt van de observatie. Voor het complete observatieschema zie Bijlage 2.

Na afloop van de les werd een focusgroep afgenomen. De focusgroep had meerdere doelen. Focusgroepen werden afgenomen om in kaart te brengen 1) hoe leerlingen de les op basis van de lesbrief evalueerden; 2) in hoeverre er sprake was van (een gebrek aan) overbruggend contact in de klas; 3) in hoeverre leerlingen ruimte ervoeren voor discussie of kritische reflectie; 4) welke kennis zij hadden (opgedaan) over het onderwerp 'Jihad' of 'radicalisering' en de beweegredenen om te radicaliseren en 5) op welke manier leerlingen aankijken tegen het samenleven van verschillende groepen in de samenleving. Tot slot bevatte de gehanteerde vragenlijst vragen over de manier waarop leerlingen kijken naar de multiculturele samenleving en in hoeverre zij daar zelf ervaring mee hadden. Voor de vragenlijsten gehanteerd tijdens de eerste focusgroep, zie Bijlage 3.

Onze verwachting was dat docenten tijdens de voorbereidende les gebruik zouden maken van de lesbrief. In een aantal gevallen gebeurde dat, in een aantal gevallen, en om uiteenlopende redenen, gebeurde dat niet. Sommige docenten gebruikten elementen van de lesbrief om een les naar eigen inzicht te ontwikkelen. Dat docenten geen, of aangepast maakten van de lesbrief was voor ons belangrijke informatie. Het vertelde ons iets over de wijze waarop de interventie op verschillende scholen werd uitgevoerd.

Voor aanvang van de les maakten we kennis met de docent, die ons iets vertelde over de manier waarop de les zou plaatsvinden. Meestal wachtten we de leerlingen samen met de docent op, en namen we plaats achterin de klas. Bij het beginnen van de les stelde we onszelf voor en kondigden we ons onderzoek aan. Op dat moment introduceerden we ook de focusgroep, met het verzoek om vast na te denken over eventuele deelname. Vervolgens werden aantekeningen gemaakt van de les,

met pen en papier. Na afloop van de les werd met behulp van de docent een locatie uitgezocht voor de focusgroep met als enige vereiste dat we op de betreffende locatie ongestoord konden praten.

Voor het focusgroep gesprek werden, indien dit nog niet het geval was, stoelen en tafels in een vierkant of kring gezet zodat iedereen dezelfde toegang had tot de groep. Er werd drinken en versnaperingen uitgedeeld. Ondertussen vertelde de hoofdonderzoeker wat de bedoeling was van de focusgroepen en wat de regels van het gesprek waren. Voorafgaand aan de focusgroep werd ook het opnameapparaat geïntroduceerd. Hierbij werd vermeld waar de opnamen voor bedoeld waren, en dat deze niet in het bezit van derden zouden komen. Ook werden leerlingen geïnformeerd over anonimiteit en verwachtingen omtrent vertrouwelijkheid. Leerlingen ontvingen van ons een kaartje met een nummer erop. Deze nummers werden door de student-assistent gebruikt om het notuleren tijdens de groep te vergemakkelijken.

Vervolgens werd met leerlingen een semi-gestructureerde vragenlijst doorlopen. Een semi-gestructureerde vragenlijst zorgt voor een bepaalde mate van structuur in iedere afzonderlijke focusgroep, maar biedt tegelijkertijd de mogelijkheid om van de vragenlijst af te wijken, wanneer de setting daarom vraagt. De scholen die we bezochten verschilden van elkaar in termen van geografische ligging, maar ook in samenstelling, en achtergronden van de leerlingen. Verschillende leerlingen van verschillende achtergronden kunnen zeer verschillende ervaringen hebben met betrekking tot thema's die verwant zijn aan bijvoorbeeld 'je thuis voelen in Nederland'. De focusgroepen boden ruimte om deze variatie in kaart te brengen. Focusgroepen duurden tussen de 45 en 75 minuten. Focusgroepen werden afgesloten door leerlingen te bedanken voor hun medewerking en afspraken te maken voor het vervol ginterview.

5.2 Het tweede veldwerkmoment

Het tweede veldwerkmoment vond plaats tijdens de voorstellingen van *Jihad* en bestond uit een observatie in het theater. Het doel van deze observatie was het in kaart brengen van de beoordeling van de voorstelling door leerlingen. We letten onder andere op of de voorstelling de aandacht van de leerlingen had; of ze er geconcentreerd naar keken, of dat ze door de voorstelling heen praatten. We keken ook en op welke momenten er gelachen werd of geklapt. De observatie tijdens de voorstelling gaf ons ook nogmaals de mogelijkheid om elementen van overbruggend contact in klassen of op scholen te observeren.

De observatie in het theater vormde tevens een gelegenheid om de werking van het nagesprek, dat direct na de voorstelling werd gehouden, te evalueren. Tijdens het nagesprek maakten we aantekeningen van de eerste indruk die de leerlingen naar aanleiding van de voorstelling hadden. Ook maakten we aantekeningen van de loop en de inhoud van het nagesprek. Tot slot maakten we aantekeningen van de reacties van leerlingen op het nagesprek. Belangrijk was hierbij vooral of er tijdens het nagesprek overbruggend contact tot stand kwam. We keken hier bijvoorbeeld of leerlingen met verschillende achtergronden luisterden naar elkaars indrukken van de voorstelling, of met elkaar in gesprek gingen over onderwerpen gerelateerd aan de voorstelling, en wat de toon was van deze discussie.

Onderdeel van het nagesprek was de introductie van een online vragenlijst behorend bij het evaluatieonderzoek (zie Bijlage 5). Deze vragenlijst was opgesteld met het doel de beoordeling van de voorstelling door een grote groep leerlingen, onderverdeeld naar geslacht, onderwijsniveau, en religieuze overtuiging in kaart te brengen. Vragen in de vragenlijst hadden om die reden betrekking op verschillende achtergrondvariabelen van leerlingen (geslacht, leeftijd, woonplaats, onderwijsniveau en religieuze overtuiging) en op verschillende aspecten van de beoordeling van de voorstelling (leuk, herkenbaar, leerzaam, interessant, geloofwaardig, grappig). Ook hebben we een item opgenomen over een van de centrale thema's van de voorstelling: 'thuisvoelen'. Hoewel het

niet de insteek was om via de vragenlijst iets te weten te komen over de vraag of leerlingen zich in de voorstelling konden inleven, hebben we in een later stadium toch een vraag over inleven toegevoegd. Het betrof hier een vraag over de mate waarin leerlingen zich konden in de specifieke situatie van de hoofdpersonages van *Jihad*, niet over hun vermogen tot inleven in het algemeen.

Over de meest geschikte manier van afnemen van de vragenlijst hebben we overlegd met zowel de regie van de voorstelling, als betrokken nagespreksleiders. Om zoveel mogelijk leerlingen te bereiken is besloten de vragenlijst af te nemen in de theaterzaal, ter afsluiting van het nagesprek. Aan het slot van het nagesprek werd de link naar de vragenlijst door de techniek geprojecteerd op groot scherm. Leerlingen werden door de nagespreksleider op dit moment gevraagd hun telefoons tevoorschijn te halen. Naast het verschijnen van de website met de link op groot scherm, werd de link van de website door de nagespreksleiders benoemd.

Voor het invullen van een online vragenlijst hadden leerlingen toegang tot internet nodig op hun smartphone. Leerlingen waren daarbij vaak afhankelijk van de beschikbaarheid van wifi. De meeste theaters boden dit aan, maar dit draadloze netwerk was niet altijd bestand tegen het massale beroep dat erop werd gedaan. Gelukkig hadden veel leerlingen ook beschikking tot 4G, of voelden ze zich genoeg betrokken om de vragenlijst op een ander tijdstip alsnog in te vullen.

In een later stadium van het onderzoek werd ook de introductie van een online vragenlijst voor docenten (Bijlage 6) onderdeel van het nagesprek. Deze vragenlijst was opgesteld met als doel in kaart te brengen hoeveel aandacht docenten op middelbare scholen aan de voorbereiding van de voorstelling besteedden. Op onze oproepen aan docenten om deze vragenlijst in te vullen, werd nauwelijks gereageerd. Zowel wij als onderzoekers, als de regie van de voorstelling bij de Meervaart, hadden geen inzicht in de gegevens van docenten die de lesbrief afnamen. We hebben deelnemende theaters meerdere malen gevraagd onze vragenlijst uit te zetten bij de docenten waar zij contact mee onderhielden. Toen dit geen resultaat opleverde, is de vragenlijst voor docenten opgenomen in het nagesprek. Ook deze strategie leidde niet tot het door ons beoogde resultaat. In totaal vulden 13 docenten onze vragenlijst in: veel te weinig om inzicht te krijgen in het gebruik van de lesbrief en de evaluatie hiervan door docenten. De resultaten van dit deel van het onderzoek zijn verder niet in dit verslag opgenomen.

5.3 Het derde veldwerkmoment

Het derde veldwerkmoment bestond uit een observatie van de nabespreking van de voorstelling op school, gevolgd door een tweede focusgroep. Ook voor de nabespreking bood de lesbrief uitgangspunten om een discussie in goede banen te leiden. Niet elke school organiseerde een nabespreking. Op zes van de tien scholen die we bezochten, deden we een tweede observatie. Hoewel slechts één school een nabespreking van de voorstelling organiseerde, konden we op andere scholen terecht voor een observatie tijdens een gebruikelijke maatschappijleerles.

Tijdens de tweede observatie maakten we aantekeningen van (veranderingen in) overbruggend contact en het vermogen tot kritische reflectie. Ook letten we tijdens deze observatie op de rol die de docent speelde in het begeleiden van een eventuele discussie.

In navolging van de observatie vond een tweede focusgroep plaats met dezelfde leerlingen die ook aan de eerste focusgroep hadden deelgenomen. De werkwijze rondom de tweede ronde focusgroepen was dezelfde als die rondom de focusgroepen van de eerste ronde. Wel miste in deze focusgroep een deel van de introductie en was een gespreksbasis sneller gelegd omdat leerlingen en onderzoeker elkaar kenden. De vertrouwelijkheid tussen onderzoeker en leerlingen werd versterkt door het feit dat de onderzoeker ook aanwezig was tijdens de voorstelling, en daarbij vaak zichtbaar was voor de leerlingen.

Tijdens de focusgroepen werd uitgebreid stilgestaan bij de waardering van de voorstelling en het nagesprek door de leerlingen. Daarnaast speelde het vermogen van de voorstelling om empathie op te wekken bij leerlingen een belangrijke rol. We vroegen bijvoorbeeld of leerlingen de keuze van de drie jongens in de voorstelling konden begrijpen (imagine-other), en tijdens welke scene de leerlingen meeleeften met de acteurs (imagine-self). Verder kwamen we tijdens deze focusgroep terug op eerdere uitspraken van leerlingen over radicalisering en over verhoudingen tussen groepen in de maatschappij. Voor de vragenlijsten gehanteerd tijdens de eerste focusgroep, zie Bijlage 4. Na afloop van de tweede focusgroep werden de leerlingen nogmaals bedankt voor hun bijdrage aan het onderzoek, en werd hen een bioscoopbon overhandigd.

Tijdens alle fasen van het veldwerk onderhielden we nauw contact met de producenten van de theatervoorstelling, met name de Meervaart, over de contacten met de scholen en het speelschema. De productie heeft voor ons na afloop van de het gehele traject een berekening gemaakt van het totale aantal leerlingen dat de voorstelling heeft bezocht.

6 Beschrijving data-analyse

De evaluatie van *Jihad de voorstelling* is deels gebaseerd op kwalitatief veldwerk, deels op grootschalige kwantitatieve dataverzameling. Kwalitatieve gegevens bestaan uit veldwerkverslagen, en interviewtranscripten. Kwantitatieve gegevens bestaan uit databestanden. Deze twee vormen van data worden op verschillende wijzen geanalyseerd. Hieronder wordt beschreven hoe we hierbij te werk zijn gegaan.

6.1 Observaties en interviews

Van de observaties tijdens de voorstelling en op scholen, in verschillende fasen van het onderzoek, zijn veldwerkverslagen gemaakt. Tijdens lesuren en tijdens voorstellingen zijn door ons aantekeningen gemaakt van o.a. de schoolomgeving, de samenstelling van leerlingenpopulatie, de interactie tussen leerlingen op scholen en in klassen (met speciale aandacht voor de interactie tussen leerlingen van verschillende achtergronden), de rol van de docent tijdens de voorbespreking van *Jihad de voorstelling*, en van conversaties tussen leerlingen of tussen leerlingen en docenten. Deze aantekeningen zijn zo snel als mogelijk na de observatie uitgewerkt tot volledige veldwerkverslagen.

Van alle interviews zijn, met instemming van de betreffende leerlingen, audio-opnamen gemaakt. Bij aanvang van het interview werd van alle leerlingen de naam en leeftijd genoteerd. Vervolgens kregen alle leerlingen een nummer, zodat de aanwezige student-assistent makkelijk aantekeningen kon maken van wie wat zei tijdens het interview. De audio-opnamen zijn door de student-assistenten nauwkeurig uitgewerkt. Dat wil zeggen: de student-assistenten hebben de bijdragen van leerlingen woord voor woord uitgeschreven tot zogenaamde interviewtranscripten. Daarbij hebben ze tevens aantekeningen opgenomen van non-verbale interactie (bijv. lachen of knikken).

De veldwerkverslagen en interviewtranscripten zijn opgeslagen in een kwalitatief data-analyse programma, genaamd Atlas.ti. Dit programma maakt het mogelijk om verslagen te coderen en de codes op te slaan, met elkaar te vergelijken of contrasteren, en op te nemen in zogenaamde code-schema's die meerdere niveaus van codering beslaan.

Tijdens het coderen is zowel deductief als inductief gewerkt. Dat wil zeggen: er is enerzijds gecodeerd aan de hand van centrale concepten uit de opdrachtbeschrijving (deductie) en anderzijds is gelet op informatie die we niet op voorhand verwachtten uit de data te halen (inductie). Bij het deductief coderen hebben we gezocht naar voorbeelden van bijvoorbeeld: kennis over radicalisering, empathie, overbruggend contact en kritische reflectie. Maar ook gebrek aan kennis, overbruggend contact, empathie of kritische reflectie zijn gecodeerd. Om de precieze inhoud en de verscheidenheid van de data niet te verliezen hebben tekstfragmenten die naar een van deze concepten verwezen, in eerste instantie steeds een aparte naam gekregen: zo zijn voor overbruggend contact codes aangemaakt die betrekking hadden op de sfeer op school of in de klas, de omgang tussen leerlingen, of concrete ervaringen die leerlingen hadden met in- of uitsluiting op school.

De basis van een veelheid aan codes (van 76 tot 427 per onderdeel), zijn teruggebracht in zogenaamde code-families. Deze code-families kwamen grotendeels overeen met de centrale concepten uit de opdracht-beschrijving, maar konden op basis van de codelijst verfijnd worden om de juiste nuance aan de data te geven. Zo is het concept 'kritische reflectie' onderverdeeld in de families: 'actief meedenken', 'ervaringen delen' en 'mening geven'. Het geven van een mening staat natuurlijk niet altijd garant voor het bijdragen aan kritische reflectie. In tegendeel: in sommige klassen was het gebruikelijk meningen te verkondigen zonder dat er naar elkaar geluisterd werd. Op zo'n moment is een fragment gecodeerd als: 'mening geven' in combinatie met 'niemand luistert

naar elkaar'. Door codes met elkaar te combineren, was het in de analyse mogelijk om na te gaan welke voorbeelden van 'mening geven' bijdroegen aan een kritische reflectie, en welke niet.

Nadat alle verslagen en transcripten op deze manier waren gecodeerd, is de analyse verfijnd door de cases op bepaalde manieren met elkaar te combineren. Zo zijn er analyses uitgevoerd per school, per onderwijsniveau, en per samenstelling van de leerlingenpopulatie (blank of gemengd). Om erachter te komen of bijvoorbeeld een gemengde school andere inzichten opleverde dan een (overwegend) blanke school, gebruikten we de codes-primary-documents-table. In een dergelijke tabel worden alle codes die de onderzoeker relevant acht voor het beantwoorden van een bepaalde vraag, per case naast elkaar opgenomen. Hierdoor konden we cases met elkaar vergelijken. Zo vonden we bijvoorbeeld dat we op gemengde scholen vaker empathie tegenkwamen met betrekking tot de ervaring van uitsluiting dan op (overwegend) blanke scholen.

Het argument in deze rapportage is gebaseerd op de grootste (inductieve en deductieve) code-families. Om na te gaan of er sprake is geweest van een verandering in kennis, overbruggend contact, of kritische reflectie, zijn families uit de dataverzameling voor, en uit de dataverzameling na afloop van de voorstelling met elkaar gecontrasteerd. Veranderingen konden de vorm aannemen van een grotere omvang van een bepaalde code-familie, of van een gewijzigde inhoud van deze familie. Zo vonden we dat de code-familie 'kennis over radicalisering', tegen de verwachting in, kleiner werd, in plaats van groter, na afloop van de voorstelling. Daarentegen vonden we dat de familie 'Leerpunten' ontstond. Hiermee werd verwezen naar de lessen die leerlingen uit de voorstelling haalden die niet direct betrekking hadden op 'radicalisering'.

In overeenstemming met het idee in kwalitatief onderzoek dat belangrijke inzichten niet altijd voortkomen uit codes die veelvuldig voorkomen, maar soms ook, of juist, uit codes die slechts een paar keer voorkomen, zijn ook minder grote, maar ons inziens evenwel zeer betekenisvolle code-families in de analyse opgenomen. Zo kwam het tijdens de observaties en interviews een aantal keer voor dat zich incidenten voordeden waarbij minderheden werden buitengesloten. Een voorbeeld was een incident waarbij een jongen van Marokkaanse afkomst door een klasgenoot werd aangesproken met "hé, buitenlander", en ander voorbeeld een incident waarbij een van de acteurs door een jongen in het publiek "kutzwarte" werd genoemd. Dit gebeurde gelukkig niet vaak, maar het leek ons de moeite waard een categorie aan te maken met voorbeelden van soortgelijke incidenten.

Wanneer leerlingen opmerkelijke uitspraken deden in de context van de observaties of focusgroepen, zijn deze 'in-vivo', ofwel letterlijk, gecodeerd. In-vivo codes besloegen soms enkele zinnen, of soms een enkel woord. Het woord 'buitenlander' voor jongeren met een Marokkaanse of Turkse afkomst, of het gebruik van het woord 'neger' voor mensen met een donkere huidskleur zijn voorbeelden van woorden die in-vivo gecodeerd zijn. Het veelvuldig gebruik hiervan in dagelijks taalgebruik en in aanspreekvormen, zoals in de vorige paragraaf beschreven, kan duiden op een normalisatie van een uitsluitend discours.

6.2 Online vragenlijst

In totaal vulden 2870 leerlingen onze online vragenlijst in. Alle (sub)groepen leerlingen die de voorstelling bezochten waren in ruime mate vertegenwoordigd, daarmee geeft de data die voortkomt uit de vragenlijst een representatief beeld van de beoordeling door deze groepen. Van de vijf losse beoordelingen leuk, geloofwaardig, interessant, leerzaam en grappig is één score 'beoordeling' gemaakt. Vervolgens zijn er descriptieve, bivariate en multivariate analyses uitgevoerd om te achterhalen in welke mate geslacht, leeftijd, opleidingsniveau, geloof, thuisvoelen in Nederland en inlevingsvermogen de beoordeling van de voorstelling beïnvloedden.

De vragenlijst kende ook een open vraag. Door het stellen van de vraag ‘wat is je bijgebleven van de voorstelling?’ hoopten we een indruk te krijgen van de beoordeling van de voorstelling door leerlingen in bewoordingen die ze zelf konden kiezen. De antwoorden die leerlingen op deze vraag achterlieten verschilden in grote mate van inhoud en serieusheid. In algemene zin viel ons op, dat hoe hoger het onderwijsniveau hoe serieuzer, en inhoudelijker de antwoorden. Antwoorden zijn door ons geanalyseerd op basis van verwijzingen naar de hoofdthema’s uit onze onderzoeksvragen, te weten: kennis, empathie en kritische reflectie. We hebben niet alleen data gecodeerd die binnen deze concepten pasten, maar ook data die daarbuiten viel hebben we geprobeerd een plek te geven in onze analyse.

De inzichten uit de open vraag van de online vragenlijst komen sterk overeen met inzichten uit de focusgroepen. Toch bevatte de online vragenlijst inzichten en bijdragen die we graag wilden noemen. Om die reden hebben we in de resultatensectie steeds aparte paragrafen met inzichten uit de open vraag van de online vragenlijst opgenomen. Het gaat in hier om losse inzichten, die zonder verdere duiding door leerlingen zijn achtergelaten. In de resultatensectie hebben we de inzichten uit de vragenlijsten dan ook zonder verdere duiding opgenomen. Indien relevant hebben we hierbij onderscheid naar geloofsgroep of onderwijsniveau opgenomen. Om toe te lichten wat we uit de vragenlijsten op kunnen maken, verwijzen we naar de sectie over de focusgroepen, waar de inzichten uit de vragenlijsten in combinatie met fragmenten uit de focusgroepgesprekken worden besproken.

7 Resultaten

7.1 Bereik

Jihad heeft in de periode januari 2016 t/m april 2017 in de Nederlandse theaters gespeeld. Er zijn in totaal 131 voorstellingen gespeeld voor middelbare scholieren. In totaal zijn er door deze voorstelling 35.909 leerlingen verdeeld over alle opleidingsniveau's binnen de doelgroep bereikt.

7.2 Beoordeling

7.2.1 Kwantitatieve gegevens

Voor de evaluatie van *Jihad* hebben we, middels een online vragenlijst, de beoordeling van de voorstelling onder leerlingen onderzocht. Een goede beoordeling is belangrijk op zichzelf, maar een goede beoordeling kan ook een positief effect hebben op de betrokkenheid van leerlingen bij de voorstelling. Een grotere betrokkenheid maakt de kans groter dat leerlingen openstaan voor de boodschap van de voorstelling. In dit hoofdstuk beschrijven we de resultaten van de kwantitatieve data-analyse. Het eerste deel van de kwantitatieve analyse richt zich op het in kaart brengen van de beoordelingen van de voorstelling, uitgesplitst naar de achtergrondvariabelen geslacht, leeftijd, opleidingsniveau en geloof.

De voorstelling *Jihad* beeldt het verhaal uit van drie jongens die zich niet thuis voelen in Nederland. Aan de ene kant beoogt de voorstelling met dit verhaal empathie op te roepen voor jongeren die zich in deze situatie bevinden. Aan de andere kant kunnen jongeren die zich niet thuis voelen in Nederland hun eigen situatie in de voorstelling herkennen, en aan de hand van de voorstelling reflecteren op de keuzes die de hoofdpersonages maken. Voor jongeren die de voorstelling zien, is het dus niet alleen de vraag, wat zij van de voorstelling vinden, maar ook hoe deze aansluit bij hun beleving van thuisgevoelens in de Nederlandse maatschappij en de mate waarin zij zich in de verhalen van de hoofdpersonages kunnen inleven. In het tweede deel van dit hoofdstuk doen we verslag van analyses waarmee we de samenhang tussen de beoordeling van de voorstelling en 'thuisgevoelens' en 'inleving' hebben onderzocht.

Dataset

De onderzoekspopulatie (dataset van 28 maart 2017) bestond uit 2870 jongeren tussen de 12 en 19 jaar oud (8% van de bezoekers was jonger dan 14 jaar)¹. Hiervan was 42% man en 58% vrouw en de gemiddelde leeftijd bedroeg 15 jaar. Iets meer dan de helft (59 %) gaf aan niet gelovig te zijn, 11 % katholiek, 5 % protestant en 15 % moslim. De overige 8 % waren hindoeestaan, gereformeerd, of hadden een ander geloof (tabel 1). Van de respondenten volgde 10% een VMBO-basis of kader opleiding, 16 % een VMBO-tl/MAVO, 33 % HAVO, 34 % VWO en 7 % een MBO opleiding.

¹ De voorstelling werd door de Meervaart qua inhoud geschikt bevonden voor leerlingen boven de 14 jaar. Deze leeftijdsgrens is door de regie ook kenbaar gemaakt bij de theaters. Desalniettemin bezochten ook leerlingen van de onderbouw de voorstelling. De analyse van de leeftijden 12-13 leverde geen afwijkingen op ten opzichte van de overige gemiddelden. Deze leeftijden zijn daarom meegenomen in de analyse.

Tabel 1. Samenstelling onderzoekspopulatie (N=2870)

	%		%
man	42	vmbo-b	5
vrouw	58	vmbo-k	5
niet gelovig	59	vmbo-tl/mavo	16
katholiek	11		
protestant	5	havo	33
moslim	15	vwo	34
geloofanders	8	mbo	7

Leeftijd (12-18) gemiddeld 15 jaar

Beoordeling algemeen

De respondenten is gevraagd wat ze van de voorstelling vonden (leuk, herkenbaar, geloofwaardig, interessant, leerzaam, grappig; op een schaal van 1 'helemaal niet' tot 5 'heel erg'). Van de vijf losse beoordelingen leuk, geloofwaardig, interessant, leerzaam en grappig is één score 'beoordeling' gemaakt (cronbach's alpha = 0.82). De gemiddelde beoordeling van de voorstelling is 4,0 (sd=0,75). Dat betekent dat jongeren de voorstelling heel positief beoordelen. Het totaal aantal respondenten dat de voorstelling neutraal beoordeelde (2,5) of met een lagere score (<2,5) is 4 %. Hieronder bespreken we de beoordeling per achtergrondvariabele.

Beoordeling per geslacht

De mannelijke respondenten beoordelen de voorstelling lager (3,9; sd= 0,78) dan de vrouwelijk respondenten (4,1; sd= 0,71). Gemiddeld beoordelen mannen de voorstelling 0,21 punt lager dan vrouwen ($p < 0,001$).

Beoordeling per leeftijd

Leeftijd is niet van invloed op de beoordeling.

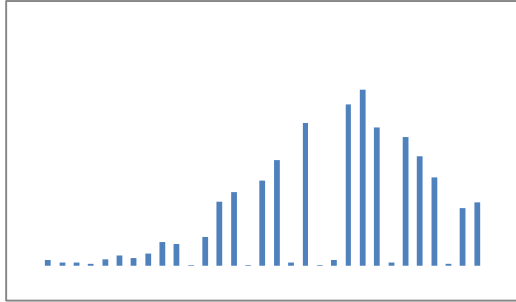
Beoordeling per geloof

In tabel 2 staan de gemiddelde beoordelingen per geloofsgroep uitgesplitst. We zien dat moslimjongeren het hoogst scoren op de beoordeling van de voorstelling. Als we kijken naar de scores die jongeren (per geloof) toekennen aan de voorstelling (figuur 1 t/m 4) – met links is een negatieve beoordeling (helemaal niet leuk) en rechts een positieve beoordeling (heel erg leuk) – dan zien we dat voor moslimjongeren de verdeling anders is dan voor de andere groepen: ten opzichte van andere geloofsgroepen geven moslimjongeren vaker de hoogste score. Er zijn geen verschillen tussen geloofsgroepen waar te nemen waar het de lagere beoordelingen betreft (gemiddelde (2,5) of lagere score (<2,5)).

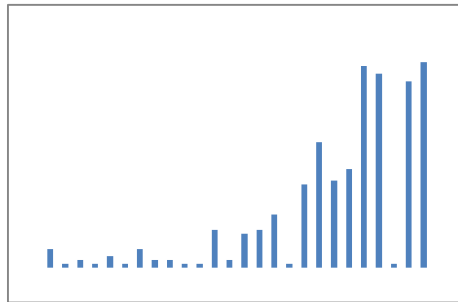
Tabel 2. Beoordeling voorstelling uitgesplitst per geloofsgroep

	Mean	(sd)
niet gelovig	3,96	0,72
katholiek	4,01	0,69
protestant	4,11	0,64
moslim	4,33	0,80
anders	3,92	0,82

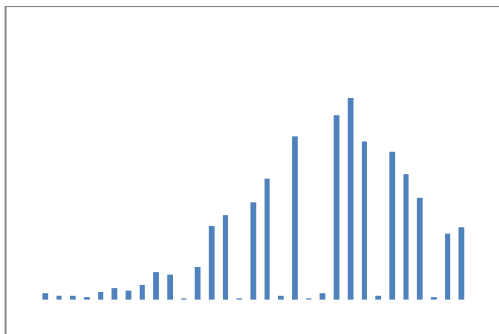
Beoordeling frequentieverdelingen: van helemaal niet leuk (links) tot heel erg leuk (rechts)



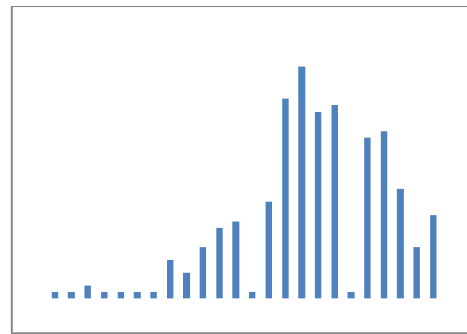
Figuur 1 Niet gelovigen



Figuur 2. Moslims



Figuur 3. Katholiek



Figuur 4. Protestant

Beoordelingen per opleidingsniveau

Om te onderzoeken of opleidingsniveau van invloed is op de beoordeling kijken we apart per opleidingsniveau naar de beoordeling (tabel 3). Vanwege de kleine hoeveelheid respondenten in deze groepen, zijn de groepen vmbo-basis en vmbo-kader samengenomen (vmbo_bk), net zoals de groep vmbo_tl en mavo (vmbo_tl).

Tabel 3. Beoordeling voorstelling uitgesplitst per opleidingsgroep

	Mean	sd
vmbo_bk	4,10	0,89
vmbo_tl/mavo	4,09	0,74
havo	4,00	0,72
vwo	3,98	0,72
mbo	4,07	0,83

Leerlingen van het mbo en het vmbo basis en kader onderwijs beoordelen de voorstelling het hoogste; leerlingen van de havo en het vwo beoordelen de voorstelling het laagst.

Thuis voelen in Nederland

De respondenten is gevraagd of ze zich thuis voelen in Nederland (op een schaal van 1 'helemaal niet' tot 5 'heel erg'). Er zijn verschillen tussen de mate waarin jongeren zich thuis voelen per geloofsgroep (tabel 4).

Tabel 4. Scores op de vraag: "Voel je je thuis in Nederland' voor totale populatie en per geloofsgroep

	Mean	(sd)
totaal	4,33	0,92
niet gelovig	4,52	0,78
katholiek	4,44	0,86
protestant	4,44	0,78
moslim	3,57	1,04

Antwoord categorieën helemaal niet (1) tot heel erg (5)

We zien dat moslimjongeren zich het minst thuis voelen in Nederland en de leerlingen zonder geloof zich het meest thuisvoelen.

Regressie-analyses

Om te beoordelen in welke mate geslacht, leeftijd, thuis voelen en behoren tot een bepaalde geloofsgroep van invloed zijn op de beoordeling van de voorstelling is een regressie analyse uitgevoerd.

Bivariaat

In tabel 5 staan in de linkerkolom de bivariate analyses, dus apart van elkaar het effect van geslacht, leeftijd, thuis voelen, geloof en opleidingsniveau op de beoordeling van de voorstelling. We hebben de groep niet gelovigen en de groep VWO leerlingen als referentie categorie gebruikt (tabel 5). Dat betekent dat de getallen bij geloofsgroepen in tabel 5 waardes zijn, ten opzichte van 'niet-gelovigen' en de getallen bij de opleidingen t.o.v.VWO leerlingen.

De bivariate analyses laten zien dat het zijn van moslim het grootste positief effect op de beoordeling van de voorstelling heeft. Het zijn van een jongen heeft een negatieve invloed op de beoordeling van de voorstelling. Verder heeft het protestants zijn een positief effect op het beoordelen van de voorstelling. Leerlingen op het VMBO en MBO beoordelen de voorstelling positiever dan VWO-leerlingen.

Multivariate

De multivariate regressie laat de effecten van de variabelen zien, gecontroleerd voor alle andere variabelen. Dat wil zeggen: we controleren hier of een hogere beoordeling door bijvoorbeeld moslims niet toevallig veroorzaakt wordt door andere variabelen dan geloof. De voorstelling wordt door moslimjongeren in vergelijking met de groep 'niet gelovigen' aanzienlijk hoger beoordeeld (Beta=0,19; $p < .001$), en enigszins hoger beoordeeld door protestantse jongeren (Beta=0,05; $p < 0,05$). Daarnaast laat de multivariate analyse zien dat jongens de voorstelling over het algemeen lager beoordelen dan meisjes (Beta= -0,13; $p < .001$). Tot slot zien we dat er geen significante verschillen zijn in de beoordeling voor verschillende opleidingsniveaus als gecontroleerd wordt voor de andere variabelen.

Waar we in de bivariate analyse geen invloed zien van 'je thuis voelen' op de beoordeling van de voorstelling wordt de invloed van thuis voelen significant als de verschillende geloofsgroepen worden toegevoegd. Dat betekent dat geloof en je thuis voelen in Nederland, met elkaar samenhangen. Dit zagen we ook in de analyse van thuisgevoelens per geloofsgemeenschap. De relatie tussen je thuis voelen en de beoordeling in de bivariate regressie wordt vertroebeld door het feit dat hoewel moslimjongeren de voorstelling ook hoog beoordelen, zij zich minder thuis voelen. Met het toevoegen van geloof verdwijnt dit vertroebelende effect, waardoor er een positief verband tussen je thuis voelen in Nederland en de beoordeling overblijft. Dus: je thuis voelen in Nederland

heeft een (klein) positief effect op de beoordeling (Beta=0,06; $p < 0,001$): hoe meer je je thuis voelt in Nederland, hoe positiever je de voorstelling beoordeelt.

Tabel 5. Regressie op beoordeling van de voorstelling, bivariaat en multivariaat (N=2870)

	Bivariate regressie			Multivariate regressie			
	B	SE		B	SE	Beta	
Constante				3,99	0,21		***
Geslacht (man)	-0,21	0,03	***	-0,20	0,03	-0,13	***
Leeftijd	-0,01	0,01		-0,01	0,01	-0,02	
Thuis voelen	-0,01	0,02		0,05	0,02	0,06	**
Katholiek ^a	0,05	0,05		0,04	0,04	0,02	
Protestant ^a	0,15	0,06	*	0,15	0,06	0,05	*
Moslim ^a	0,38	0,04	***	0,40	0,04	0,19	***
Geloof anders ^a	-0,05	0,05		-0,05	0,05	-0,02	
Vmbo_bk ^b	0,12	0,05	*	0,03	0,05	0,01	
Vmbo_tl ^b	0,11	0,04	**	0,06	0,04	0,03	
Havo ^b	0,03	0,03		0,00	0,03	0,00	
Mbo ^b	0,09	0,06	**	0,01	0,06	0,01	

$R^2 = 0,05$ en $F = 11,39$; ^aniet gelovig is referentie categorie; ^bVwo is referentie categorie;
* $p < .05$; ** $p < .01$ *** $p < .001$

Inleven

De vraag in welke mate je je kunt inleven is later toegevoegd in de online vragenlijst. Daardoor is de groep leerlingen die deze vraag heeft ingevuld kleiner (n=1157) dan de hele onderzoekspopulatie. Om deze reden is ervoor gekozen om aparte analyses uit te voeren met de groep die ook de vraag over inlevensvermogen heeft ingevuld.

Correlaties laten zien dat inleven (n=1157) een negatief verband laat zien met thuis voelen (-.22; $p < .001$). Dat betekent: hoe meer iemand zich thuis voelt in Nederland des te minder hij/zij zich kan inleven in de voorstelling. Maar ook: iemand die zich goed kan inleven voelt zich minder thuis. Correlaties laten ook zien dat inleven een positief verband heeft met de beoordeling van de voorstelling ($r = .31$; $p < .001$): hoe meer iemand zich kan inleven, hoe hoger hij/zij de voorstelling beoordeeld.

Bovenstaande bevindingen lijken op gespannen voet te staan met onze eerdere bevinding dat leerlingen die zich minder thuis voelen, de voorstelling negatiever beoordelen. De analyses die we tot nu toe over thuis voelen en inleven hebben besproken, gaan over *alle* leerlingen. Als we de analyses bekijken voor de groep leerlingen die de voorstelling laag beoordelen (een score van 2,5 of lager), zien we dat zij zich veel slechter kunnen inleven (gemiddeld 2,0 tegenover 3,2), en dat zij zich ook minder thuis voelen. Dit laatste effect is maar klein (een gemiddelde van 4,1 tegenover 4,3). Dus met name scholieren die zich niet goed kunnen inleven beoordelen de voorstelling laag. Of zij zich wel of niet in Nederlands thuis voelen heeft hier maar een klein effect. Verder tonen bivariate analyses aan dat Moslim jongeren zich meer kunnen inleven ($r = .17$; $p < .001$) en niet gelovigen minder ($r = -.13$; $p < .001$).

Vervolgens is een multivariate regressie uitgevoerd met beoordeling als afhankelijke variabele en naast geslacht en leeftijd ook inleven, thuis voelen, geloof en opleiding als voorspellers (tabel 7). Het

zich kunnen inleven in de voorstelling heeft de grootste invloed op een positieve beoordeling van de voorstelling ($Beta=0,3; p<,001$). Daarnaast vinden we opnieuw dat het zijn van een moslimjongere en je thuis voelen in Nederland een positief effect hebben op de beoordeling. Ook het zijn van een jongen heeft nog steeds een negatief effect. Door het toevoegen van 'inlevend vermogen' wordt de beoordeling van havisten significant hoger dan van VWO leerlingen.

Als we aan de multivariate regressie een interactie term (inleven*thuisvoelen) toevoegen blijkt deze negatief en significant te zijn. Dat betekent dat de combinatie (meer thuisvoelen en meer inleven) ervoor zorgt dat je de voorstelling negatiever beoordeelt dan als er maar één van de twee positief scoort. Dat betekent dat de hoogste beoordeling is voor leerlingen die zich wel kunnen inleven en zich niet thuisvoelen.

Tabel 6. Multivariate regressie van geslacht, leeftijd, thuis voelen, inleven, geloof en opleiding op beoordeling (n=718)

	B	SE	Beta	
Constant	3,07	0,32		***
Geslacht(jongen)	-0,24	0,04	-0,16	***
Leeftijd	0,00	0,02	0,00	
Inleven	0,17	0,02	0,29	***
Thuisvoelen	0,08	0,02	0,10	**
Katholiek ^a	-0,03	0,07	-0,01	
Protestant ^a	0,14	0,09	0,04	
Moslim ^a	0,41	0,07	0,19	***
Geloofanders ^a	-0,13	0,08	-0,05	
Vmbo_bk ^b	0,12	0,07	0,05	
Vmbo_tl ^b	0,06	0,06	0,03	
Havo ^b	0,17	0,05	0,10	**
Mbo ^b	-0,18	0,10	-0,05	

$R^2=0,15$ en $F= 13,89$; ; ^aniet gelovig is referentie categorie; ^bVWO is referentie categorie
* $p<.05$; ** $p<.01$ ***; $p<.001$;

Samenvattend: De voorstelling wordt goed beoordeeld (4 op een schaal van 1 tot 5). Gemiddeld beoordelen de moslimjongeren de voorstelling positiever dan niet gelovigen en alle andere geloofsgroepen. Meisjes beoordelen de voorstelling positiever dan jongens. Daarnaast beoordelen leerlingen die zich thuis voelen in Nederland de voorstelling positiever. Echter, de grootste voorspeller van een hoge waardering is inlevingsvermogen: hoe beter leerlingen zich kunnen inleven, hoe positiever ze de voorstelling beoordelen. Hoewel moslims zich minder thuisvoelen, beoordelen zij de voorstelling hoger. Dit heeft te maken met het vermogen van hoge beoordelaars om zich in te leven in de voorstelling. De hoogste beoordeling is van leerlingen die zich niet thuisvoelen, maar wel in kunnen leven. Een belangrijke doelgroep van de voorstelling wordt hiermee bereikt.

7.2.2 Kwalitatieve gegevens

Online vragenlijst

Naast kwantitatieve gegevens over de beoordeling, was de beoordeling van de voorstelling onderdeel van het kwalitatieve deel van deze evaluatie. Naast observaties en focusgroepen bestond dit kwalitatieve deel uit een open vraag in de online vragenlijst. In de vragenlijst was een open vraag opgenomen waarin leerlingen hun eerste indruk van de voorstelling kwijt konden. Dit deden ze in bewoordingen die ze zelf kozen, in antwoord op de vraag 'Wat is je bijgebleven van de voorstelling?'. Deze antwoorden verschilden van elkaar in de mate van inhoud en serieuzeheid.

In dit deel van de resultatensectie geven we een overzicht van de inzichten op basis van de open vraag in de online vragenlijst. Deze inzichten komen zeer sterk overeen met de inzichten uit onze overige kwalitatieve dataverzameling. Omdat antwoorden uit de open vraag gegeven worden zonder verdere toelichting, hebben we ervoor gekozen om ze in deze resultatensectie ook weer te geven zonder verdere duiding. De focusgroepen gaven ons de gelegenheid om door te vragen. We hebben er daarom voor gekozen de duiding van de resultaten weer te geven in de resultatensectie op basis van de focusgroepen.

In totaal vulden 2059 leerlingen de open vraag in. Bij deze telling hebben we zowel de serieuze als de niet serieuze bijdragen meegerekend. Van de 2059 leerlingen die de open vraag invulde, beoordeelde 1536 leerlingen (75%) de voorstelling met een 4 of hoger (op een schaal van 5). Leerlingen waren dus positief. Dat kwam ook tot uiting in de antwoorden die ze achterlieten op onze open vraag. Leerlingen noemden het vaakst dat ze de voorstelling 'grappig' (83) vonden, 'leuk' (52), en/of 'mooi' (50). Ook kwamen we vaak tegen 'leerzaam' (30) en daaraan verwant 'interessant' (22).

"Dat het een grappige en leerzame voorstelling was"

"Mooie interessante voorstelling over actuele problemen"

Leerlingen vonden de voorstelling ook 'heftig' (34), en 'indrukwekkend' (21). De eindmonoloog van Ismaël bleef leerlingen bij (83), maar ook de dood van Reda (64), en Michel/ de vrouw van Michel maakte indruk (53). Dat de voorstelling indruk maakte, maakten we ook op aan de emoties die leerlingen beschreven na het zien van de voorstelling:

"Het heeft mij heel erg geraakt. Ik vind het een super mooi verhaal!"

"Vooral het verhaal over de tekening die iedereen mooi zou vinden, eigenlijk heb ik nooit dat ik tranen weg moet vegen tijdens toneel"

Leerlingen met een moslimachtergrond (436 vragenlijsten) noemen vaak dat 'alles/veel' hen bij is gebleven (32):

Alles, deze voorstelling is niet te vergeten!

Een reden om de voorstelling niet te vergeten, was voor sommige moslimleerlingen, dat ze zich door de voorstelling vertegenwoordigd voelden:

"Alles, dit vond ik een van de beste momenten ooit. Alles waar ik aan dacht hebben jullie precies in deze voorstelling gezet. Ik heb hier geen woorden voor maar ik zou jullie graag persoonlijk willen ontmoeten"

“Dat de persoon die Ismail speelde mij begreep en dat ook duidelijk maakte aan de rest van mijn schoolgenoten”

Er was ook kritiek op de voorstelling. Hoewel de kritiek overstemd werd door lof, willen we een terugkomend punt van kritiek hier toch belichten. Dit punt betreft de in de ogen van leerlingen eenzijdige voorstelling van zaken. Er waren aan de ene kant leerlingen die de voorstelling een voorbeeld vonden van ‘linkse praatjes’ of ‘linkse indoctrinatie’ (2), of die vonden dat Nederlandse mensen in de voorstelling ten onrechte in een slecht daglicht worden gezet (5):

“Dat de Nederlanders voor slecht uitgemaakt worden tijdens de voorstelling terwijl in mijn bijzijn nog nooit iemand 'kutmarrokaan' is genoemd. Eerder 'kutkaaskop' en 'witmans”

Aan de andere kant was er een groep leerlingen die zich stoorde aan de manier waarop moslims en de Islam in het algemeen in beeld komen tijdens de voorstelling (11x):

“ik vind het niet leuk dat de islam wordt afgebeeld als gewelddadig”

“ja maar ze gingen wel boelshit praten, ze gingen gewoon vind ik spotten met moslims”

“Dat moslims GEEN terroristen zijn. Zoals er in de voorstelling laten zien werd had 1 van de terroristen die zoveel zei de koran niet eens gelezen”

De inzichten uit de vragenlijst geven ons een beeld van de beoordelingen van leerlingen en de bewoordingen die ze zelf voor hun beoordeling kozen. In de focusgroepen was er ruimte om nader op de beoordelingen in te gaan.

Focusgroepen

In de focusgroepen gaven leerlingen van verschillende opleidingsniveaus, en zowel op gemengde als (overwegend) blanke scholen aan de voorstelling te waarderen. Er werden in totaal in de tien focusgroepen 56 positieve waardeoordelen over de voorstelling gegeven, tegenover negen negatieve waardeoordelen. Het vaakst werd genoemd dat de voorstelling ‘grappig’ was (11), maar ook ‘leuk’ (8), en zelfs ‘leuker dan verwacht’ (4). Veel leerlingen vonden de voorstelling ‘interessant’ (4), en ‘leerzaam’ (5). ‘Leerzaam’ kon betrekking hebben op verschillende aspecten van het verhaal. Soms leerden jongeren leerden iets over relaties tussen groepen in de samenleving, soms leerden ze iets over jongeren die radicaliseren:

Hajo: Ik vond het wel een mooie voorstelling omdat je goed kon zien.. wat er eigenlijk over.. buitenlanders worden gedacht hoe zij dat vinden.. en.. ja het werd gewoon heel goed verteld en best goed verhaal.

Kim: Perfect.

Hajo: Nee, perfect dat weer niet. Ik zou geen vijf sterren geven.. vier en een half/5.

Int: Ok.. dat is al.

Kim: Viereneenhalf/ vijf.

Int: OK.. dat vind ik eigenlijk heel positief. Kan jij vertellen wat jij ervan vond?

Barry: Ik vond opzich wel een prima voorstelling. Ik vond het goed gesymboliseerd

Int: Goed gesymboliseerd.. en wat bedoel je daar precies mee?

Barry: In de zin van.. sommige mensen die zijn er echt mee bezig zoals die Ben dus die is echt bezig om te strijden zeg maar zo te zeggen te strijden voor zijn geloof .. ja strijder.. en sommige mensen die weten eigenlijk niet waarom ze er zijn. Die denken dat het gewoon leuk

is als die Reda.. die dacht het is een soort vakantie en die Ismael die begon echt na te denken van waarom die daar zat.

Int: Ok.. en je zegt het is goed gesymboliseerd. Wat symboliseert het voor jou dan?

Barry: Nou.. ik denk opzich de meeste mensen die er naartoe gaan. Dat die daar ook zo een beetje naartoe gaan.

(jongens/meisjes, 14-16 jaar)

Opvallend vaak beoordeelden de leerlingen de voorstelling als 'heftig' (8) en, vergelijkbaar 'indrukwekkend' (6). De scene die het vaakst genoemd werd als een die leerlingen bijbleef was de scene waarin de jongens erachter komen dat Michel, de muzikant met wie ze zojuist brood hebben gebroken, een christen is, en daarmee tevens de vijand (10). De verwarring over hoe een vriend in een vijand kan veranderen in de context van de strijd, maakte veel indruk op leerlingen.

Een ander element van de voorstelling dat leerlingen bijbleef was de concluderende monoloog van Ismael, over zijn wens om een tekening te maken van een eend die iedereen mooi vond (8). Veel leerlingen vonden dit 'mooi', sommigen vanwege de boodschap van vrede die er uit de monoloog sprak, anderen vonden lastig te benoemen waarom die scene ze bij was gebleven. Andere elementen van de voorstelling die vaak genoemd werden in dit verband waren de dood van de personages Michel (5) en Reda (4), maar ook het inzicht dat jongeren zich zo kunnen laten meeslepen.

Leerlingen, met name leerlingen met een migratieachtergrond, konden zich in de voorstelling herkennen. Het verhaal raakte een meisje met een migratieachtergrond zo, dat het haar emotioneerde:

Int: Wat vonden jullie van de voorstelling?

[...]

Rebecca: Ik vond het wel heftig, maar ik vond het wel goed goed zeg maar in balans hebben tussen grappig en serieus en ja.. het sprak me heel erg aan. Ik werd er wel emotioneel van.

Int: Het sprak je wel aan?

Rebecca: Ja.

Int: Ok.. ok. En je werd er zelfs emotioneel van?

Rebecca: Ja [lacht]

Int: Wat zijn dan elementen van die voorstelling die die reactie opwekken bij jullie?

Rebecca: Het feit dat ze gediscrimineerd worden.

Int: Discriminatie.

Rebecca: Ja.

[...]

Rebecca: Of het feit dat ze gewoon haast niet wisten wat ze daar deden en dat was gewoon .. Ja, dat werd gewoon.. de invloed dat bepaalde dingen op hun hebben en wat voor acties ze ondernemen en ze zijn nog zo jong en hebben nog zo veel voor zich.. ze laten zeg maar hun leven aan een eind komen door.. haast niks weet je wel?

Int: Ja. En met haast niks bedoel je?

Rebecca: Gewoon een mening wat wat je hebt gehoord of.. wat.. ja andere mensen hebben gedaan zoals [...] elkaar discrimineren weet je wel? Dat dat gewoon.. ze hebben het opgenomen. Ze hebben gewoon geaccepteerd dat ze vieze allochtonen zijn. Dat is gewoon erg.. het kan eigenlijk gewoon niet.

(meisje, 15 jaar)

Ondanks de positieve beoordelingen, was er ook in de focusgroepen kritiek. Een ander belangrijk commentaar betrof het uitbeelden van 'Jihad' in de voorstelling. Leerlingen werd van tevoren niet altijd uitgelegd wat 'Jihad' eigenlijk betekent. Tijdens de nagesprekken en in de klas viel op dat leerlingen, zowel moslimleerlingen als niet-moslimleerlingen, niet altijd goed wisten wat 'Jihad' eigenlijk betekent, en dat er verschillende vormen (een grote en een kleine) van Jihad zijn. 'Jihad' werd door leerlingen in verband gebracht met terrorisme, extremisme, het vermoorden van onschuldige burgers, strijden voor je geloof en zelfs met een filmpje van afgehakte hoofden. In de voorstelling wordt het beeld dat leerlingen al hebben van Jihad, bevestigd. Dat zit sommige leerlingen dwars:

"Ik had twee Marokkaanse vriendinnen van me en die het hadden gezien en die waren [...], nou ja boos wil ik het niet noemen, maar ze vonden het niet leuk dat ze het zeg maar jihad noemden, want hun vonden dat is niet echt jihad want het is [...]. jihad betekende voor hun [...] iets anders [...] dat je echt bezig bent met het geloof en, maar niet door mensen te vermoorden niet op die manier. Dat is niet de correcte manier om jihad te voeren en zo. Zij hadden heel erg het idee van o nu gaan mensen denken van als je mensen vermoord [...] dan voer je jihad en dat is dat is zeg maar niet. Dat vond ze niet leuk, maar ze vond het wel een leuke voorstelling"

(meisje, 17 jaar)

Uit deze bijdrage maken we op dat leerlingen kritisch konden zijn over de representatie van 'Jihad' in de voorstelling, maar ook, dat deze kritiek een positieve beoordeling van de voorstelling niet in de weg zat. Dit gegeven vinden we ook terug bij Kim, een leerlinge die de voorstelling in de quote op p. 28 'perfect' noemde. Hoewel Kim de voorstelling 'perfect' vond, was ze wel kritisch op het in haar ogen 'eenzijdige perspectief':

Kim: Ik begreep wel waarom we de voorstelling dus te zien kregen zeg maar, maar niet waarom op zo een manier verteld werd.

Int: En wat bedoel je met op zo een manier verteld werd?

Kim: Nu kwam het van een kant. Ik had liever een of andere.. discussie gezien die gewoon echt [...] alleen maar op feiten is gebaseerd van hoe het in de samenleving aan toe gaat [...]. Dan zie je twee kanten, ok zo staat ervoor, maar nu zie je alleen maar drie buitenlanders die dus naar IS willen.. Je hoort eigenlijk ..geen Westerse mening zeg maar..

(meisje, 15 jaar)

Kim gaf eerder in de focusgroep aan in een zeer gemengde buurt te wonen, en zich te storen aan 'asociaal gedrag' van inwoners met een migratieachtergrond. De manier waarop jongeren met een migratieachtergrond in beeld worden gebracht komt niet overeen met haar beeld van 'hoe het er in de samenleving aan toe gaat'. De kritiek van Kim op een 'eenzijdige perspectief' kwamen we eerder ook tegen in onze analyse van de online vragenlijsten, waar leerlingen de voorstelling als 'te links' of 'te antiwesters' beoordeelden.

We zagen eerder ook al dat waar er aan de ene kant een eenzijdig anti-westers beeld werd ervaren, er aan de andere kant ook een negatieve houding tegen moslims/ de Islam werd ervaren. Ook tijdens ons veldwerk kwamen we deze kritiek van moslimjongeren tegen. Moslimleerlingen op een gemengde school merkten tijdens een focusgroep op dat de eenzijdige negatieve focus op de Islam onweersproken blijft tijdens de voorstelling, en dat de positieve kanten van de Islam in de voorstelling onderbelicht blijven. Ook tijdens een van de nagesprekken die we bijwoonden kwam dit ter sprake.

Hoewel *Jihad* voornamelijk aanleiding geeft tot (zeer) positieve beoordelingen, kwamen we in onze kwalitatieve dataverzameling ook bedenkingen tegen van leerlingen die ofwel gevoelig waren voor een (ervaren) negatief beeld van 'Nederlanders' ofwel voor een (ervaren) negatief beeld van de Islam. In sommige gevallen weerhielden deze bedenkingen leerlingen er niet van om (zeer) positief te zijn over de voorstelling.

7.3 Kennis

Een belangrijke doelstelling van *Jihad* is om door middel van de voorstelling en begeleidende lesbrieff kennis over radicalisering beschikbaar te maken voor leerlingen. Door kennis te nemen van de situatie waarin de hoofdpersonages van de voorstelling belanden, krijgen jongeren die wellicht gevoelig zijn voor extremistisch gedachtengoed stof om een eventuele gang naar Syrië te heroverwegen (Jihad-laten we gaan! Projectplan 2016). Tegelijkertijd moet het aanreiken van kennis over radicalisering jongeren stimuleren om actief mee te denken over het hoe en waarom van radicalisering. Wat leerlingen meenamen uit de voorstelling kwam terug in onze online vragenlijst, maar was ook expliciet onderdeel van onze observaties en focusgroepen. Deze laatste onderdelen van de evaluatie stelden ons in staat na te gaan of kennis na afloop van de voorstelling was toegenomen.

7.3.1 Online vragenlijsten

In antwoord op de vraag 'Wat is je bijgebleven van de voorstelling?' lieten sommige leerlingen ons weten dat hen 'alles' of 'veel' was bijgebleven (75). Het grootste aantal leerlingen noemde het 'niet thuis voelen' van de hoofdpersonages als belangrijkste leerpunt (124):

"dat de 'buitenlanders' zich niet thuis voelen in Nederland"

"dat die jongens naar Syrië vertrokken omdat ze zich niet thuisvoelden in Nederland en dat ze daar later spijt van kregen"

"Dat je altijd een thuis wil hebben"

In het verlengde daarvan noemden nog eens 75 leerlingen het voorkomen van discriminatie, en racisme als belangrijkste leerpunt:

"Dat racisme een grote rol speelt in deze samenleving, maar dat een 'echte' Hollander dat eigenlijk niet ziet"

Dat er mensen zijn in Nederland die zich niet thuisvoelen was een openbaring ('eye-opener' (7)) voor sommige leerlingen:

"Ik vond het heel leerzaam en laat je echt anders over "andere mensen" denken. Een echt eyeopener!"

Een opmerkelijke eye-opener was de volgende:

"Mij is bijgebleven, dat ik nu weet wat ik fout heb gedaan. Deze voorstelling heeft mijn ogen geopend. Ik heb zo veel spijt van alle fouten die ik heb gemaakt, en ga mijn best doen om alles recht te zetten in sha Allah"

Het is onduidelijk waar deze leerling (HAVO, moslim) spijt van heeft, maar we leren wel dat de voorstelling bij hem een proces van kritische reflectie teweeg heeft gebracht dat heeft geleid tot het

heroverwegen van een pad dat hij reeds was ingeslagen. Onder andere moslimleerlingen is net als onder niet-moslims het 'je niet thuisvoelen' een belangrijk leerpunt, met als verschil dat leerlingen deze ervaring soms ook op zichzelf betrokken, en er niet altijd iets nieuws van leerden:

"Het herkenbare gevoel dat je ergens bij wilt horen, maar in een tweestrijd zit met je overtuigingen en omgeving"

"Ik heb niet veel nieuws geleerd omdat ik zelf natuurlijk een moslim ben. Het is wel zo dat jullie de islam, of in elk geval, de allochtonen en wat ze allemaal meemaken, heel goed hebben kunnen illustreren"

Naast leerpunten met betrekking op het niet thuis voelen in Nederland, leerden leerlingen iets over radicalisering. Ten eerste dat je niet moet radicaliseren (35). Dit punt werd acht keer genoemd door een leerling met een islamitische achtergrond. Verder, wat radicaal is (7), hoe radicalisering eruit ziet (12), maar vooral ook dat radicalisering niet iets is waar jongeren van tevoren heel lang over nadenken: 'ze weten niet wat hen te wachten staat' (15), of 'ze weten niet wie de vijand is' (12). Ook 'redenen om te radicaliseren' vormden een belangrijk leerpunt (20).

Een ander leerpunt dat leerlingen uit de voorstelling halen is dat je 'je eigen pad moet kiezen' (19) en dat je je niet moet laten meeslepen door je broers of vrienden (10). Daarmee verband houdend noemden nog eens elf leerlingen dat je moet 'nadenken voordat je iets doet'. Opmerkelijk is dat dit punt voornamelijk op VMBO-niveau wordt genoemd, op het VWO wordt het amper genoemd.

Er waren uiteraard ook leerlingen die lieten weten dat 'niets/ niks/ weinig' hen was bijgebleven (35), of dat ze andere dingen aan hun hoofd hadden: PSV gemist (2), 'dat ik had keelpijn had', 'dat ik door een stom nagesprek niet wegmocht'. Hoewel sommige leerlingen lieten weten de voorstelling een goede balans had tussen grappig en serieus (15), waren er ook leerlingen die lieten weten dat het stuk te grappig was om er iets van te leren (2).

De indrukken uit de vragenlijst vertellen ons dat er heel wat geleerd werd uit de voorstelling. Ons onderzoek op scholen en onze focusgroepen geven meer inzicht in wat er werd geleerd, en waar leerlingen hun kennis vooral vandaan haalden.

7.3.2 Lesbrieven

De lesbrieven begeleiden docenten bij een open discussie rond gevoelige onderwerpen. Onderdeel van de lesbrieven was een kennismaking met het begrip 'radicalisering'. Docenten kregen aan de hand van de lesbrieven instructie om met de klas een vlaggenopdracht uit te voeren waarbij leerlingen werden gestimuleerd om na te denken over de vraag waar de landen/organisaties op de vlaggen 'radicaal' in zijn. Daarnaast bood de lesbrieven instructies voor een filosofisch gesprek aan de hand van de startvraag 'is radicaal en extreem hetzelfde?'. Van de tien scholen waar deze rapportage op is gebaseerd gebruikten drie scholen de lesbrieven niet; op één school werden alle drie de voorbereidende opdrachten uitgevoerd en zes scholen kozen voor het gebruik van de lesbrieven in aangepaste vorm. Een aangepaste vorm kon zijn: het uitvoeren van slechts één van de opdrachten (opdracht 1: benoemen van vlaggen, en waar de landen/organisaties 'radicaal' in zijn); het uitvoeren van opdracht 1 en 2 (het op volgorde leggen van vlaggen in mate van belang voor de leerlingen); het uitvoeren van één of meerdere opdrachten in combinatie met een andere opdracht, óf het uitvoeren van een opdracht die losjes gebaseerd was op de lesbrieven, maar niet gericht op dialoog.

Wat opviel aan de cases die we bestudeerden, was dat leerlingen van tevoren vaak niet op de hoogte waren van de betekenis van de term 'radicaal' of 'radicalisering'. Op zes van de tien scholen waar we te gast waren, werd hierbij in de les stilgestaan. Docenten kwamen hierbij niet altijd op een adequate definitie, en het concept 'radicalisering' werd slechts op drie van deze zes scholen

besproken buiten de context van moslimradicalisering. Op twee scholen werd radicalisering niet, maar het begrip 'Jihad' wel besproken. 'Jihad' werd tijdens dit onderzoek door leerlingen, ook door leerlingen met een moslimachtergrond, vaak in verband gebracht met 'strijden voor je geloof'. Op de twee scholen waar het begrip 'Jihad' werd besproken, werd niet stilgestaan bij het onderscheid tussen de grote en de kleine Jihad, waarbij alleen de kleine (uiterlijke) Jihad verwijst naar een gewapende strijd.

Onderdeel van de vlaggenopdracht was het benoemen waar verschillende landen/ organisaties 'radicaal' in zijn. Slechts op twee van de scholen die we bezochten, werd dit element van de opdracht meegenomen. Uit onze focusgroep gesprekken bleek dan ook dat leerlingen de vlaggenopdracht niet goed konden plaatsen in de context van het onderwerp radicalisering. Leerlingen gaven in focusgroepen aan de vlaggenopdracht 'interessant' te vinden, omdat "je wat verschillende dingen hoort van iedereen", omdat "van sommige vlaggen ik niet wist dat die bestonden". Op een MBO-school vroeg een leerlinge zich vertwijfeld af wat de opdracht met de voorstelling te maken had. Het ontbreken van een adequate bespreking van de term 'radicalisering' bij de vlaggenopdracht zorgde ervoor dat sommige docenten, die wel de moeite namen om de voorbereidende les uit te voeren, hun leerlingen niet informeerden over de betekenis van de term 'radicaal'.

Op scholen waar 'radicalisering' wel besproken werd, viel op hoezeer de nadruk hierbij lag op de radicalisering van moslims. In één klas was de les in het geheel gewijd aan de geschiedenis van moslimextremisme. In een andere klas, waar leerlingen naast de vlaggenopdracht een quiz moesten doornemen op de website hoeradicaalbenjij.nl (naar aanleiding van de theatervoorstelling 'De radicalisering van Sadettine K'), werd de leerlingen gevraagd waar ze aan dachten bij het woord 'radicaal'. De antwoorden die gegeven werden: bommen, IS, Al Qaida, geloof, Syrie, Parijs, moslim, 9/11. Na het doorlopen van alle vragen op de website werd deze leerlingen deze vraag nog eens voorgelegd. De antwoorden die gegeven werden: alles veranderen, iemand met een andere mening, demonstratie, geweld om je doelen te bereiken, idealen. Na zo'n degelijke voorbereiding was het ergens vreemd dat in de voorstelling radicalisering alleen in verband werd gebracht met moslims.

In de focusgroepen die volgden op de voorbereidende les werd kennis over radicalisering onder leerlingen alleen besproken in de context van de radicalisering van moslims. Slechts op drie van de tien scholen, waaronder de school waar radicalisering was besproken aan de hand van hoeradicaalbenjij.nl, werd er tijdens de focusgroepen gesproken over radicalisering als een onderwerp dat betrekking heeft op meerdere groepen. Op een van deze scholen werd radicalisering weliswaar ook in verband gebracht met andere groepen, er werd tevens opgemerkt dat "het grootste gedeelte is moslim". Dat leerlingen van te voren niet altijd goed geïnformeerd werden over het feit dat radicalisering niet alleen betrekking heeft op moslims roept de vraag op of de voorstelling er niet toe leidde dat leerlingen bevestigd werden in hun idee dat radicalisering een onderwerp is dat alleen, of voornamelijk betrekking heeft op moslims.

Aan de hand van de lesbrief werd leerlingen kennis aangeboden over radicalisering. Ons onderzoek wijst dat de lesbrief niet in alle klassen gebruikt werd, en dat waar de lesbrief wel gebruikt werd, dit niet altijd leidde tot een overdracht van juiste kennis op het gebied van radicalisering. Los van de vraag hoe effectief de lesbrief was in het vergroten van kennis van radicalisering stellen we vast dat de lesbrief een effectief middel was om het onderwerp radicalisering in klassen te introduceren. In het hoofdstuk over 'overbruggend contact' bespreken we of de lesbrief effectief was in het op gang brengen van de beoogde reflectie onder leerlingen.

7.3.3 Focusgroep (eerste ronde)

Om in kaart te brengen hoeveel kennis leerlingen hadden voor en na de voorstelling, vormde kennis over radicalisering ook onderdeel van de interview guide. Er werd gevraagd naar de betekenis van 'jihad' en 'radicalisering', maar ook naar motieven van jongeren om te radicaliseren. Op deze manier probeerden we ook in kaart te brengen of 'niet thuisvoelen' een motivatie was die bij leerlingen

leefde voor en na de voorstelling. Als 'niet thuisvoelen' in de eerste focusgroep niet genoemd werd, werd dit thema niet ingebracht, met het idee dat we als onderzoekers niet wilden sturen in de kennis van leerlingen. Leerlingen in de focusgroepen konden vaak niet precies onder woorden brengen wat radicaal betekende, maar hadden wel duidelijke ideeën over waarom jongeren radicaliseren.

In totaal werden er 64 verschillende codes aangemaakt voor inzichten die leerlingen hadden over radicalisering. Deze coderingen waren onder te verdelen in: inhoudelijke kennis over waar radicalisering betrekking op heeft (28 codes), motieven (30 codes), signalen (3 codes) en verwachtingen (3 codes). Signalen van radicalisering werden alleen genoemd in een focusgroep die werd uitgevoerd op een gemengde school in Gouda die een relatief groot aantal uitreizigers kent. Deze signalen bestonden uit: 'jongeren gaan zich anders kleden', 'jongeren gaan zich verdiepen in wapens', en 'jongeren willen geen hand geven'.

De categorie motieven is het grootst. Van de motieven werd: 'jongeren worden omgepraat/overtuigd/opgejut/overgehaald/gehersenspoeld' het vaakst (10 keer) genoemd, voornamelijk in de groep die bekend was met een aantal uitreizigers in hun gemeente. Alleen in deze groep werd ook vaak genoemd dat 'jongeren denken dat ze naar de hemel gaan' (5) als motief voor jongeren om te vertrekken. Doorvragen op andere motieven leverde in deze groep niets op. Ook in andere groepen worden religieuze motieven genoemd. Leerlingen noemden dat jongeren willen vechten 'voor hun geloof' of 'voor een eigen staat' (5).

In andere groepen werd 'het gevoel om ergens bij te horen' (5 keer) genoemd om te vertrekken, maar ook het 'niet vrij voelen', of 'niet op je gemak voelen' en 'niet thuis voelen' (totaal 5) werden genoemd als motivatie voor jongeren om te vertrekken. Ook een gevoel van achterstelling, weinig baankansen en boosheid over discriminatie worden genoemd. Er is naast de input van de school uit de stad met relatief veel uitreizigers, niet veel verschil in de motieven die genoemd worden door leerlingen van gemengde en leerlingen van (overwegend) blanke scholen.

'Niet thuis voelen' is dus een thema waar leerlingen in dit onderzoek van te voren wel kennis over hebben, maar deze kennis is niet uitgebreid aanwezig. Wat opvalt is dat kennis in de groepen deels een weerspiegeling is van de voorbereidende les: leerlingen die in de les te horen hadden gekregen dat er jongeren zijn die zich niet thuisvoelen, noemden dit als motief. In een groep waar een docent een inadequate definitie gaf van Jihad, wisten leerlingen alleen dat Jihad een gewapende strijd is die moslims voeren om hun geloof te verspreiden.

De vraag is nu in hoeverre de kennis van leerlingen met betrekking tot radicalisering toenam na het zien van de voorstelling. Om dit te bepalen was 'kennis over radicalisering' onderdeel van het tweede focusgroep gesprek.

7.3.4 Focusgroep (tweede ronde)

De vraag is uiteraard, wat leerlingen na het zien van de voorstelling aangeven dat ze geleerd hebben over radicalisering. In totaal kenden we 73 verschillende codes toe aan fragmenten waarin leerlingen verwezen naar iets dat ze uit de voorstelling hadden opgestoken. Deze codes zijn afkomstig van zowel antwoorden op de vraag 'wat nam je mee uit de voorstelling?/ welke les haalde je uit de voorstelling', als 'welke scene is je het meest bijgebleven?' en de vervolgvraag 'waarom (is je deze scene je bijgebleven)?'. Leerlingen gaven het vaakst aan dat ze begrepen dat jongeren zich niet thuis/niet veilig voelen (7 keer), maar ook dat ze meer inzicht hadden gekregen in het traject van radicalisering (6 keer). Verder gaven ze aan dat ze geleerd hadden dat Syriëstrijders 'opgejut' (5) worden door anderen. Ze verwezen daarbij naar de rol die Ben had in het verhaal. Gerelateerd daaraan werd 'niet meelopen met anderen' (3 keer) genoemd als les die leerlingen uit de voorstelling haalden. Ook gerelateerd aan het gegeven dat jongeren worden overgehaald om zich in de strijd te mengen was het inzicht onder leerlingen dat jongeren 'onwetend zijn'(2), 'niet weten wat ze doen' of

'niet weten waar ze mee bezig zijn' (totaal 5 keer), 'niet weten wat ze moeten verwachten' (2), 'niet weten hoe de vijand eruit ziet' (1):

Keysha: ik denk dat ik hiervoor niet echt zoveel besef.. ik dacht altijd van ja die mensen die radicaliseren weten eigenlijk heel goed waar ze mee bezig zijn, maar nu begin ik toch wel een beetje te twifelen van hé misschien zijn.. tenminste ik wist wel dat er een kans was dat er mensen zijn die zeg maar niet zo heel veel van het onderwerp weten en toch oordelen maken en toch gaan en zo.

[...]

Maar nu ben ik wel.. nu zit ik wel meer over na te denken van hé ik denk sommige mensen worden zo veel dingen ingeprint ook qua media en zo.. en ik hoor ook gewoon mensen om me heen bijvoorbeeld mensen die zich echt gediscrimineerd voelen enzo en dan wordt het best wel ingepeperd van ja die andere zijn slecht dit dat en ik denk dat ze zo een beetje onwetend zijn geworden over wat er echt en nep is en dat besef ik nu een beetje misschien meer door de voorstelling.

(meisje, 17 jaar)

Het verkrijgen van meer kennis, leidde onder andere tot meer begrip voor wat jongeren die naar Syrië uitreizen meemaken: hoe ze denken en wat ze beweegt (9 keer). Hierbij viel het op dat we de codes 'ik begrijp ze nu meer' (3), 'probleem inzichtelijk gemaakt' (4) en 'begrip voor traject' (1), alleen toekenden aan de groepen op niveau HAVO en hoger. Hoewel sommige leerlingen meer inzicht kregen in wat jongeren met een migratieachtergrond soms meemaken, konden ze de stap om naar Syrië te vertrekken na het zien van de voorstelling niet altijd plaatsen ('ik snap het nog steeds niet helemaal' (5 keer). Opvallend is dat we deze code vier van de vijf keer toekenden in twee groepen waar de houding ten opzichte van jongeren met een migratieachtergrond zowel voor als na de voorstelling (onveranderd) negatief bleek. De overige keer was in een groep op een overwegend blanke school waar (etnische of religieuze) achtergrond in de ervaring van leerlingen geen rol van betekenis speelde:

Kevin: Ja, soort van voor deze voorstelling een vriend van mij die was in een wijk en daarvan nou.. ongeveer vier mensen naar Syrië toegegaan en daarvoor dacht ik van ja rare vogels.
[Gelach]

Kevin: Alleen.. na deze voorstelling dacht ik van.. ja.. eigenlijk snap ik het wel een beetje en.. slecht voorbeeld maar.. ik bedoel ja je snapt een beetje waarom ze daar naartoe gaan dat is er wel goed aan.. soort van begrip, ook weer niet voor allochtoonse mensen in dit land.. dus ja.

Int: En wat bedoel je dan? Begrip voor allochtoonse mensen in dit land?

Kevin: Nee, het is soort van.. ja ze zeggen wel van.. dat sommige allochtoonse mensen in Nederland die hebben het best zwaar en dan.. dan ja als gevolg daarvan gaan ze dan naar Syrië toe.

Int: Ja. Dat vond je wel naar voren komen uit de voorstelling?

Kevin: Ja dat kwam wel naar voren.

Int: Ja.. Kon je.. dacht je dat begrijp ik nou goed?

Kevin: niet helemaal.

Int: Niet helemaal.

Kevin: Nee, het is niet echt een reden om mensen af te schieten.

(jongen, 15 jaar)

De voorstelling leidde niet alleen tot meer kennis over radicalisering, maar ook nam voor sommige leerlingen hun kennis toe over relaties tussen verschillende groepen in de samenleving. Voor sommige leerlingen vormde het feit dat uitsluiting en discriminatie in de Nederlandse samenleving voorkomt, een openbaring:

Reinier: Ik vond hem ook best wel leerzaam, want ik heb dingen ontdekt die ik helemaal niet wist over dingen die er speelden.

Int: Kun je daar meer over vertellen?

Reinier: Ik ben tijdens de voorstelling erachter gekomen hoe zij over dingen dachten en wat zij van Nederlanders vonden en wat zij van dat soort strijden vinden. Die ik nog niet wist.

Int: We hadden het vorige keer over contact tussen groepen en relaties in de maatschappij.

Wat ben je daar over te weten gekomen, wat je nog niet wist?

Reinier: Dat zij zich eigenlijk veel meer buitengesloten voelen, dan de meeste mensen denken.

(jongen, 14 jaar)

Voor sommige leerlingen leidde een verhoogd begrip ook tot een herpositionering van hun standpunt ergens over. Zo'n 'verandering van perspectief' vonden we elf keer. Dat jongeren zich buitengesloten voelen, of 'dat zij zich buitengesloten voelen, meer dan de mensen denken' (1) maakte indruk op leerlingen:

Froukje: [...] Het is heel heftig en het is ook heel interessant, want ik wist er eigenlijk ook niet heel veel van af, maar nu weet je ook echt hoe ze dat meemaken en ook echt van het ligt niet aan hun, maar het ligt aan ons. Wij zorgen ervoor dat hun erheen willen en zich niet thuis voelen in Nederland. Ik was daar best wel door geschrokken.

(meisje, 14 jaar)

Deze bevinding komt overeen met de eerder gepresenteerde bevindingen uit de online vragenlijsten, waarin we (verbazing of verontwaardiging over) het voorkomen van racisme en discriminatie vaak vonden als antwoord op de vraag 'wat is je bijgebleven van de voorstelling?'

Net als in de online vragenlijsten, was er in de focusgroepen gebrek aan overeenstemming over de vraag of de voorstelling nou wel of geen goede balans had tussen 'serieus' en 'grappig'. Waar twee respondenten vonden dat de voorstelling een goede balans had tussen serieus en grappig, lieten twee andere leerlingen juist weten dat ze de voorstelling 'meer grappig dan serieus' vonden. Eén leerling zei het stellig: 'het raakte me niet omdat het zo grappig was'. Dit is een interessant commentaar: het werkzame mechanisme van de voorstelling (empathie) mist mogelijk zijn uitwerking op het moment dat grappen de bovenhand krijgen. In plaats van zich te verplaatsen in de situatie van de hoofdpersonages, wordt deze situatie iets om om te lachen.

Tegenover de 73 nieuwe inzichten, kenden we negen keer een code toe die wezen op een gebrek aan nieuwe inzichten. Leerlingen noemden soms dat ze niets hadden geleerd (6), of dat ze alles al wisten (6). De laatste code kenden we vier van de zes keer toe aan een leerling met een migratieachtergrond die bekend waren met een of meerdere personen die geradicaliseerd waren. Verder hing het noemen van 'geen nieuwe inzichten' samen met een reeds bestaande en onveranderde positieve houding ten opzichte van jongeren met een migratieachtergrond, en in het andere geval, met een reeds bestaande en onveranderde negatieve houding ten opzichte van jongeren met een migratieachtergrond.

Hoewel leerlingen al over een behoorlijke hoeveelheid kennis beschikten voor aanvang van de voorstelling, met name over de motieven om te radicaliseren, nam hun kennis over radicalisering

naar aanleiding van de voorstelling toe. De kennis die ze opdeden betrof niet zozeer kennis over de inhoud van de term ‘radicalisering’, en ook niet over de motieven om te radicaliseren, maar over de belevingswereld van jongeren die radicaliseren. Leerlingen kregen inzicht in wat ze meemaken en wat ze beweegt, en dat ze eigenlijk geen idee hebben wat ze te wachten staat in Syrië. Die kennis vormde voor sommige een openbaring, en een aanleiding voor kritische reflectie. Onder jongeren met een kritische houding ten opzichte van jongeren met een migratieachtergrond leidde toename van kennis niet tot meer begrip, of reflectie. Onder jongeren met een migratieachtergrond vonden we geen patronen met betrekking tot de kennis die ze opdeden van de voorstelling.

We zien in dit onderdeel van de resultatensectie dat een toename van kennis over radicalisering onder sommige groepen leerlingen leidt tot meer begrip voor jongeren die zich niet thuisvoelen in Nederland. In de quote van Froukje die we hierboven gepresenteerd hebben, zien we dat verhoogd begrip samenhangt met het gevoel (‘daar schrok ik van’) dat de voorstelling bij haar teweeg brengt. In het volgende deel van de resultatensectie onderzoeken we in hoeverre de voorstelling in staat was leerlingen zich in te laten inleven in de ervaring van jongeren die zich niet thuisvoelen in Nederland.

7.4 Empathie

In de inleiding van dit rapport schetsten we hoe een theatervoorstelling als interventie werkt op basis van de veronderstelling dat deze empathie opwekt. Door het aanschouwen van de verhalen van Ben, Ismael en Reda in het theater, wordt verondersteld dat leerlingen zich kunnen inleven in de situatie van deze jongens. We hebben hierbij een onderscheid gemaakt tussen ‘inleven’ (je kunnen voorstellen dat iemand anders iets op een bepaalde manier ervaart), en ‘meeleven’ (je kunnen voorstellen wat je zelf zou ervaren als je in de schoenen van een ander zou staan). Het inleven de benarde situatie van een ander, kan leiden tot een positievere houding ten opzichte van de ander.

7.4.1 Online vragenlijst

De open vraag ‘Wat is je bijgebleven van de voorstelling?’ gaf voor de meeste leerlingen geen aanleiding om te antwoorden in termen van de mate waarin ze zich in de situatie van de hoofdpersonages hadden kunnen inleven. Toch vonden we in de vragenlijsten antwoorden die duiden op herkenning, inleven en meeleven. We noemden eerder al dat de dood van Reda veel indruk maakte op leerlingen. Zo noemde een leerling dat de dood van Reda indruk op haar maakte “ook al ‘hoort’ hij bij het ‘slechte kamp’, omdat hij toch vrij onbewust is van het gevaar, maakt dat hem ook weer slachtoffer”. Hieruit maken we op dat leerlingen zich inleefden in het personage van Reda, en voor hem konden voelen, toen het slecht met hem afliep.

Ook andere reacties wezen op empathie. Zo waren er leerlingen die aangaven dat ze het erg vonden, of schrokken van het feit dat jongeren zich niet thuisvoelen in Nederland (4), of dat er sprak is van racisme in Nederland (2).

“Dat ik het erg vond dat mensen weg uit Nederland gaan omdat ze zich niet thuis voelen”

“Dat nog veel te veel mensen hier racistisch zijn, en dat vind ik oprecht heel erg”

Soms noemden leerlingen inleven of meeleven met personages expliciet in hun antwoorden (23):

“ik dacht er over na hoe zo iemand zich zou moeten voelen”

“Hoe alleen en buiten de samenleving die jongens zich voelde”

Het ervaren van empathie, of het kunnen inleven in het gevoel van uitsluiting dat hoofdpersonages ervaren, leidde bij soms ook tot meer begrip, of een milder beeld van 'jihadgangers', 'moslims', 'allochtonen', of 'buitenlanders'.

Dat leerlingen meeleeften met de hoofdpersonages werd ook duidelijk uit het gevoel van urgentie dat uit sommige van hun reacties sprak. Leerlingen reflecteerden op de verantwoordelijkheid die 'autochtonen' hebben voor dit gevoel van uitsluiting, of suggereerden dat 'we iets moeten doen' aan deze situatie:

"dat de jongens zich niet thuis voelen in nederland, en door de voorstelling ben ik gaan denken en is het inderdaad en veel voorkomend situatie hoe veel mensen zich voelen hier en dat we er met z'n allen aan wat kunnen doen"

"Dat wij (autochtonen) ook een soort van bijdragen aan de syriegangers"

We hebben eerder laten zien, dat leerlingen met een migratieachtergrond veel in de voorstelling konden herkennen met betrekking tot de ervaring van het 'niet thuisvoelen' van de hoofdpersonages. Deze bevinding duidt ook op de aanwezigheid van empathie onder deze leerlingen: door zich in te leven in de ervaring van de hoofdpersonages reflecteerden leerlingen op hun eigen ervaringen, en voelden zich hierin gekend.

Uiteraard was niet iedereen empatisch. We hebben eerder al laten zien, dat sommige leerlingen zich eraan stoorden dat er aandacht gevraagd werd voor de gevoelens van uitsluiting van jongeren met een migratieachtergrond, terwijl sommige leerlingen zich in hun omgeving buitengesloten voelen op basis van hun Nederlands-zijn.

Leerlingen met een islamitische achtergrond leefden ook mee, maar de aard van hun meeleven was anders. Zo lieten drie leerlingen weten vooral mee te voelen met de slachtoffers van oorlog, ze noemden daarbij ook de het feit dat 'niemand er iets aan doet', 'niemand het iets kan schelen'. In het meeleven vonden we ook de eerder genoemde herkenning:

"Het herkenbare gevoel dat je ergens bij wil horen, maar in een tweestrijd zit met je overtuigingen en omgeving"

"De karakters en dan vooral die van ismael omdat af en toe ik mezelf er wel in terug zag"

We weten op basis van de vragenlijst dat de voorstelling empathie opwekte bij leerlingen. We weten uit de antwoorden van de vragenlijsten niet wanneer de voorstelling leidde tot een verhoging van empathie, en wanneer niet. In de focusgroepen hebben we onderzocht of, hoe, en wanneer de voorstelling leidde tot empathie en eventueel een positievere houding ten opzichte van jongeren met een migratieachtergrond.

7.4.2 Focusgroep (eerste ronde)

Omdat we wilden weten of empathie met betrekking tot de situatie waar jongeren met een migratieachtergrond zich in kunnen bevinden op basis van het bijwonen van de theatervoorstelling toenam, probeerden we in het focusgroep gesprek voorafgaand aan de voorstelling vast te stellen of, en op welke manier, leerlingen het thema 'je thuis voelen' konden relateren aan jongeren met een migratieachtergrond. We brachten het thema 'thuis voelen' evenwel niet zelf in, als het niet ter sprake kwam. We waren immers geïnteresseerd of de voorstelling leerlingen de relevantie van dit thema kon bijbrengen. In de topiclijst zaten wel openingen om het thema bespreekbaar te maken. Het thema kon bijvoorbeeld ter sprake komen in antwoord op onze vraag over 'waarom radicaliseren

sommige jongeren?'. Op een ander moment in de focusgroep vroegen we naar verhoudingen in de Nederlandse samenleving en naar de relaties tussen groepen. In bijna alle groepen gaven deze laatste vragen aanleiding voor lange gesprekken over sociale cohesie, en specifiek over de situatie van jongeren met een Turkse of Marokkaanse achtergrond. Van deze gesprekken leerden we veel over het vermogen van leerlingen om zich in de situatie van jongeren met een migratieachtergrond in te leven.

Inleven in de situatie van jongeren met een migratieachtergrond gebeurde negen van de tien klassen die we bezochten. In een gemengde groep in een gemeente met veel uitreizigers kwamen ervaringen van uitsluiting van leerlingen zelf uitgebreid ter sprake. Als gevolg daarvan was er geen sprake van reflectie op andere groepen. In twee groepen op de hoogste onderwijsniveaus werd het meest ingeleefd. Daarnaast spraken we een groepje leerlingen dat naast een AZC naar school ging. Ook in deze groep konden leerlingen zich goed inleven. Inleven had voornamelijk betrekking op het kunnen inleven in andere groepen in de samenleving. Die andere groepen konden vluchtelingen zijn, of mensen die zich aangesproken voelen door de zwarte Piet discussie, 'allochtonen' of 'buitenlanders', maar vooral 'Marokkanen':

“Rick: Ja ik vond één ding wel echt, dat was toen na die uitspraak van Wilders en ik zat een keer jeugdjournaal te kijken en we waren serieus kinderen die naar het jeugdjournaal hadden geschreven of ze nu ook wegmoesten uit Nederland. Vond ik toch wel echt dat ik bij mezelf dacht: Joh kijk nu eens waar je eigenlijk mee bezig bent, weet je wel, dat vond ik toch wel dat ik dacht van, nou dat is toch wel de grens”

(jongen, 15 jaar)

In een twee groepen op overwegend blanke scholen, waren leerlingen uitgesproken kritisch over jongeren met een Turkse of Marokkaanse achtergrond. In een van deze groepen noemden leerlingen zichzelf zelfs 'racistisch'. Leerlingen noemden deze term zo vaak in relatie tot zichzelf, dat het leek alsof 'racist' een soort geuzennaam was. Door de hoeveelheid negativiteit ten opzichte van jongeren met een migratieachtergrond, was 'inleven in andere groepen' in deze groep nagenoeg onbespreekbaar.

In zes van de tien groepen die we bezochten noemden leerlingen ook een gebrek aan thuisgevoel als iets waarin ze zich konden inleven. In drie (van de drie) groepen op gemengde scholen hadden leerlingen zelf ervaring met uitsluiting. Op twee scholen was het inleven in deze ervaring voor leerlingen vanzelfsprekend. Op de derde gemengde school hadden leerlingen welliswaar veel ervaring met uitsluiting, maar was 'je thuis voelen' helemaal geen issue. Ook onder uitreizigers uit de gemeente waarin de focusgroep werd afgenomen, was dit thema volgens de deelnemers aan de focusgroep niet aan de orde. Een van de deelnemers aan deze groep zei beslist: "ik hoor juist dat ze graag hier willen blijven". Op zowel een gemengde als een overwegend blanke school werd het thema thuisvoelen (ook) gerelateerd aan thuisvoelen in Turkije en Marokko. Op een blanke school was thuisvoelen volop aan de orde door de ervaringen van twee van de focusgroepleden met 'getinte kennissen' aan de ene kant, en een gevoel van uitsluiting op vakantie aan de andere kant.

Op de twee overwegend blanke scholen waar leerlingen kritisch stonden ten opzichte van jongeren met een migratieachtergrond was thuisgevoel slechts in één van de groepen een onderwerp van gesprek. We vonden dat dit thema betrokken werd op vluchtelingen, eerder dan jongeren met een migratieachtergrond. Voor een gebrek aan thuisgevoel was weinig begrip, en werd vooral geweten aan 'eigen schuld':

Int: Ja oké en nu gaan we naar, Ik ga heel even terug naar de voorstelling, want we hebben het nu over buitenlanders en jongens en dat ze hier wonen en hoe ze zich gedragen en dan

gaat die voorstelling over jongens die eigenlijk zeggen: ik voel me hier eigenlijk helemaal niet thuis. Kun je je daar iets bij voorstellen?

Rick: Ja daar kan ik me wel wat bij voorstellen, want...

Fleur: ik niet.

Wendy: Nee ik ook niet, want dit is nog best een gunstig land om te zijn, want je mag naar school. Alle mensen in Nederland krijgen een uitkering, dat is een regel, dus je kan het ook echt veel erger treffen.

[...]

Niels: Ze nemen het zichzelf ook wel heel kwalijk of als het in de media gezegd wordt dat ze het heel persoonlijk aannemen ofzo. Zoals je ook in de trailer zag van die voorstelling dat die alles wat er ook maar gezegd wordt over, negatief over wordt gezegd dat die dan meteen op zichzelf aanspreekt.

Rick: Ja dat denk ik ook, ik heb het al eerder gezegd, het is allemaal negatief in het nieuws en als je dan zelf bij die groep hoort, dat lijkt me niet leuk.

Int: Nee.

[...]

Stijn: en omdat niet veel familie hier wonen, maar ze zijn gaan vluchten, maar als ze zich hier niet thuis voelen, kunnen ze maar beter daar blijven, eigenlijk, denk ik.

Int: ja oke.

Stijn: Als ze weten dat ze zich toch hier niet thuis voelen dan.

Wendy: Ja ook met die vluchtelingen, die situatie is dan hier wel beter, maar als je dan zegt dat je je hier niet thuis voelt. Je bent toch ooit hier heen gekomen, waarom ben je dan hierheen gekomen.

Stijn: Je kiest er zelf voor.

Wendy: Ja.

[...]

Int: Ja dus jullie zeggen eigenlijk: ze zeggen ik voel mij hier niet thuis, maar eigenlijk begrijp ik dat niet zo goed, want je bent toch gewoon

Wendy: Ik begrijp het wel, alleen ik denk dat al denken die mensen er effe iets beter over na dat ze hier toch te gast zijn, omdat ze hier uiteindelijk toch zelf heen zijn komen. Dat je blij moet zijn dat je hier überhaupt bent en niet in zo'n oorlogsgebied nog steeds je elke dag niet veilig voelt, terwijl je hier toch naar school kan en een uitkering krijgt

Int: Zeg je dat over vluchtelingen (Wendy: Ja) of ook de gewone Marokkanen in jouw omgeving of die hier wonen (Wendy: Ja ook wel)

Wendy: Ja, maar.. ik kan me in vluchtelingen al helemaal niet voorstellen dat ze zeggen van ik voel me hier niet thuis en bijvoorbeeld Marokkanen die hier geboren zijn, die dus zelf geen keuze hebben gemaakt, dat als hun dan zeggen ik voel mij hier niet thuis. Dan hadden ze er zelf ook niet zo heel veel aan kunnen doen, dan snap ik het nog iets [benadrukt iets] meer.

(jongens/meisjes, 15-16 jaar)

Er was voor aanvang van de voorstelling in zeer verschillende mate sprake van empathie voor de situatie van uitsluiting die jongeren met een migratieachtergrond kunnen ervaren. Op gemengde scholen waar jongeren zelf ervaring hadden met uitsluiting, konden leerlingen zich goed inleven in de situatie van andere jongeren met een migratieachtergrond. Op overwegend blanke scholen viel op dat het inlevingsvermogen hoger was op de hogere onderwijsniveaus. Op twee overwegend blanke scholen waren leerlingen uitgesproken kritisch over jongeren met een migratieachtergrond. De vraag is of empathie of inlevingsvermogen in deze groepen toenam naar aanleiding van de voorstelling.

7.4.3 Focusgroep (tweede ronde)

Na afloop van de voorstelling spraken we alle leerlingen uit de eerste focusgroep nog eens. Inlevingsvermogen maakten we bespreekbaar aan de hand van vragen als: 'Welke scène is je bijgebleven?' en: 'wanneer leefde je echt mee met de acteurs?'. In hun antwoorden op deze vragen gaven leerlingen niet alleen aan wat hen bijgebleven was van de voorstelling, maar ook wanneer ze meeleefden met de acteurs, of wanneer het verhaal van de hoofdpersonages indruk op hen maakte. In de analyse van de antwoorden maakten we onderscheid tussen 'inleven' (je de situatie van een ander kunnen voorstellen), en 'meeleven' (kunnen inbeelden dat je zelf in de schoenen van een ander zou staan). Het onderscheid tussen inleven en meeleven manifesteerde zich meestal door het toekennen aan een bepaald gevoel: als mensen meeleefden, gaven ze aan mee te voelen met een bepaald personage.

We vonden dat in de tweede ronde focusgroepen, leerlingen in gelijke mate naar empathie (37) en naar een gebrek aan empathie (36) verwezen. Het meest empathisch waren leerlingen op twee gemengde scholen (samen 12 keer). Met betrekking tot de ervaring van 'niet thuisvoelen' konden leerlingen zich het best inleven (9 keer). Maar leerlingen konden zich ook goed inleven in de situatie van 'uitsluiting':

Int: Waren er andere scenes die jullie bijbleven?

Cindy: Die scene bij het vliegtuig dat hij wordt onderworpen van wat hij in Syrie gaat doen enzo, dat vond ik eigenlijk heel erg gemeen van die man die die vragen stelde, want ja hij beschuldigd hem gewoon van: Ja jij gaat bommen afleveren en je gaat vechten enzo en je bent moslim en je draagt een jurk.

Chantal: Het was ook zo.

Cindy: Het was wel zo, maar dat kan hij niet weten, dus waarom zou hij dat zo, ja dat zeg je toch niet. Ik zou toch ook niet zeggen tegen Chantal, ben je geen Nederlands, jongen, omdat je krullen hebt, dat is toch niets...

[...]

Cindy: Hoe heet dat ook alweer, wij hebben veelsteveel vooroordelen.

(jongens/meisjes, 14-15 jaar)

Uit bovenstaand fragment maken we ook op dat het inleven in de hoofpersonages van *Jihad* bij sommige leerlingen een proces van kritische reflectie op gang bracht. Net als in de online vragenlijsten zien we dat door te begrijpen wat jongeren meemaken, leerlingen reflecteren op de beweegredenen van deze jongeren, en de verantwoordelijkheid die zij zelf, of de Nederlandse maatschappij heeft in het wegnemen van deze beweegredenen:

Ronald: Ik vond ja, je hebt zeker wel wat geleerd maar aan de andere kant weet je ook niet zo goed wat je ermee moet.

Int: Maar wat heb je dan geleerd?

Ronald: Ik heb bijvoorbeeld geleerd dat hoe hele simpele dingen zoals woorden gebruiken als wat hij zei in dat filmpje [trailer] fout in de statistiek dat soort dingen hoe erg dat iemand kan beïnvloeden.

Int: Ja.

Ronald: Door gewoon dingen te zeggen, [...] eigenlijk een heleboel dingen waarvan ik eerst vind nou dat mag je toch gewoon kunnen zeggen dat ik nu eigenlijk denk ja natuurlijk worden mensen daar boos om natuurlijk vinden mensen het erg, natuurlijk beïnvloed dat mensen.

Int: Ja.

Ronald: En natuurlijk word je daar boos om en voel je je dan ge-onderwaardeerd.

Int: Heb je het idee.. heb je daardoor iets meer begrip..

Ronald: Ja nou kijk eerst, gewoon sommige dingen die gezegd worden dan denk ik ja moet je gewoon kunnen zeggen, als ik nu die show heb gezien denk ik echt van nou dat kan je eigenlijk helemaal niet zeggen.

Int: Ok.

Ronald: Kan echt niet.

(jongens/meisjes, 15-16 jaar)

In bovenstaand fragment zien we dat Ronald iets leert over hoe bepaalde woorden jongeren kunnen raken, maar ook hoe hij zich aan de hand van de voorstelling, kan inleven in het gevoel dat deze woorden opleveren: 'natuurlijk wordt je dan boos', 'natuurlijk voel je je dan ondergewaardeerd'.

Wat opviel aan de uitingen van empathie in de tweede ronde focusgroepen, was dat mensen meer meeleefden met de personages, dan dat ze zich inleefden. Met andere woorden: veel leerlingen konden voorstellen dat ze zelf in de schoenen van de hoofdpersonages zouden staan. We vonden dat leerlingen meeleefden met de acteurs wanneer de ervaring van de personages raakte aan hun eigen ervaring:

Michael: Nee nee, maar dat was wat ik vond, laat me zeggen ik ga wel eerlijk zijn, soms als je bijvoorbeeld op het vliegveld bent ofzo, dan heb je wel het gevoel dat ik... laat ik zeggen meer word gefouilleerd dan die anderen en dat hun dat ook hadden toen ze op het vliegveld waren, [en toen] had ik wel zo van ja ok, ik voel jullie wel ja.

(jongen, 15 jaar)

Met name de toevoeging "ik voel jullie wel" is veelzeggend in deze quote: het gaat hier niet alleen om herkenning, maar ook om de ervaring gevoelens te kunnen delen met de hoofdpersonages. In overeenstemming met zowel de kwantitatieve als de kwalitatieve inzichten uit de online vragenlijst, lijkt het erop dat leerlingen die zich goed konden inleven, de voorstelling het meest waardeerden. Op basis van de inzichten uit de focusgroep, kunnen we dit inzicht ook omdraaien: leerlingen waardeerden de voorstelling meer, omdat ze konden meeleven. Het meeleven met de hoofdpersonages gaf hen mogelijk het idee erkend te worden in gevoelens waar ze zelf soms tegenaan lopen.

Meeleven met de acteurs gebeurde overigens niet alleen op het moment dat het over discriminatie of uitsluiting ging. Leerlingen leefden mee als de voorstelling raakte aan willekeurige, soms onverwachte, aspecten van hun ervaring. Een meisje (13 jr.) gaf aan dat de scene waarin Michel zingt voor zijn overleden vrouw haar emotioneerde omdat het haar deed denken aan haar oma, die recent overleden was. Op die manier werd ook de vriendschap tussen de jongens, en de momenten waarop deze op de proef werd gesteld, vaak genoemd als iets dat leerlingen raakte.

Dat leerlingen meeleefden met de hoofdpersonages was niet alleen merkbaar in de vragenlijsten en focusgroepen, maar ook tijdens de nagesprekken in het theater. Opvallend veel bijdragen aan de nagesprekken waren van leerlingen die aangaven zich ook buitengesloten te voelen. Dit betrof vaak, maar lang niet altijd leerlingen met een migratieachtergrond. Ook autochtone leerlingen die om wat voor reden dan ook ervaring hadden met uitsluiting, lieten tijdens het nagesprek van zich horen:

Als de nagespreksleider vraagt wie zich weleens niet thuisvoelt in Nederland, wordt er veel gelachen in de zaal, er worden grappen gemaakt. [...] Een blanke leerlinge boven in de zaal, met blauw haar, durft te zeggen dat we te snel oordelen over mensen. Er wordt meteen gejoeld: een leerling in mijn buurt zegt: "Studje! Zeker [naam school]", verwijzend naar een andere school in de buurt. De leerlinge naast het meisje met het blauwe haar zegt dat als je

er anders uit ziet, als je een bepaalde stijl hebt, mensen je in hokjes stoppen. Er wordt geschamperd in de zaal. Het meisje met het blauwe haar vervolgt dat ze zelf ook in hokjes wordt gestopt, dat ze voelt dat mensen vooroordelen over haar hebben. Het valt me op dat de leerlingen in de zaal nu wel even stil zijn, en naar haar luisteren.

(Veldwerkaantekeningen)

Door in (of mee) te leven, konden leerlingen de personages beter begrijpen. Opvallend was dat alleen in een groep leerlingen op een gemengde school, een toename aan begrip niet alleen jongeren met een migratieachtergrond betrof, maar ook 'Syriestrijders': 'syriestrijders zijn ook mensen' (1), 'je moet niet meteen een oordeel vellen over de persoon achter de soldaat' (1).

Een van de groepen leerlingen op een overwegend blanke school waar we eerder naar verwezen, was verantwoordelijk voor 13 van de 37 verwijzingen naar een 'gebrek aan empathie'. In deze groep gaf een jongen aan zich niet in te kunnen leven in de acteurs:

Int: leefde je mee met de acteurs?

Stijn: nee, ik niet.

Int: jij leefde niet mee?

Stijn: nee.

Int: ik vraag het omdat jij zegt, je bent er ineenszo betrokken bij eigenlijk, je ziet het van dichtbij.

Niels: jaja, het is meer dat je je inleeft in de situatie.

Wendy: Ja, inderdaad, want je hoort wel in het nieuws dat mensen dat doen. Maar deze voorstelling gaat meer over het waarom. Tenminste waarom, wat zo'n situatie zou kunnen zijn. Dat ze zich gewoon niet thuisvoelen hier en dan maar beslissen om dat te gaan doen. Eigenlijk weten ze helemaal niet wat ze doen.

Int: eigenlijk weten ze helemaal niet wat ze doen, nee en jij zegt ik leefde niet zo mee, hoe kan dat?

Stijn: Nee, je ziet het vanuit hun perspectief en niet echt vanuit je eigen. Zo leef je niet echt mee vind ik. Het is ook niet echt mee te leven, omdat het jouw omgeving niet is.

Int: Het staat een beetje verder weg.

Stijn: Verder van jou af ja. Je hebt er niet zo mee te maken.

(jongens/meisjes, 15-16 jaar)

Stijn geeft in dit fragment twee redenen waarom hij zich niet kan inleven in de situatie van de hoofdpersonen: 1) het verhaal wordt gebracht vanuit een perspectief waar hij zich niet mee kan vereenzelvigen, en 2) er vindt geen herkenning plaats tussen de omgeving die in de voorstelling geschetst wordt en zijn eigen omgeving. De interviewer weet desalniettemin uit de eerste focusgroep dat leerlingen in deze groep vriendschappen onderhouden met jongens en meisjes met een Marokkaanse achtergrond en informeert of het gebrek aan thuisgevoel iets is dat onder hun vrienden speelt. Daarbij ontspint zich de volgende conversatie:

Int: Maar als jullie dit nu hebben gezien, kijken jullie nu anders. Jullie hadden het er vorige keer ook over, er wonen best wel veel Turken en Marokkanen hier in de omgeving, kijken jullie anders nu naar die mensen.

Fleur: Nee.

Wendy: Nee, want ik weet niet wat er in hun hoofd speelt, misschien hebben zij wel het idee om dat te doen en dan zou ik wel.... Zou ik het wel raar vinden dat ze dat zouden willen, maar hoe ze dan over worden gehaald zou ik dan wel snappen. Maar je weet nog steeds niet wat er in hun hoofden speelt.

Int: dat vind ik een mooie, dat hou ik vast. En jullie.. kijk je nu anders?
Rick: Nee [...] want je weet ten eerste niet wat er in hun hoofd omgaat en je wilt ze er eigenlijk ook niet mee vergelijken, want dan ben je net zo iemand...
Niels: Veel vooroordelen krijg je dan.
Rick: Ja precies, dan krijg je vooroordelen.
Wendy: En ook de Marokkanen die wij kennen, zijn heel vernederlandst, tenminste degene die ik ken, zijn heel vernederlandst.
Int: Dus je zou die Marokkanen die jij kent eigenlijk niet vergelijken met die jongens?
Wendy: Nee.

Hierbij is interessant dat leerlingen in deze groep hun nieuwe inzichten over radicalisering niet toepassen op de groep jongeren met een migratieachtergrond die het dichtst bij hen staat. Ze willen hun vrienden er niet mee lastig vallen, maar ergens bestaat ook het idee dat de jongeren met een migratieachtergrond die tot de categorie 'vrienden' of 'schoolgenoten' behoren niet vergelijkbaar zijn met de jongens uit *Jihad*. Omdat leerlingen in deze groep noch zichzelf, noch jongeren in hun omgeving in de voorstelling kunnen herkennen, vindt geen inleving plaats.

Wat uit het eerste fragment uit deze groep wel naar voren komt, is dat de leerlingen zich geïnformeerd voelen door de voorstelling. Ze noemen daarbij vooral dat ze hebben begrepen 'waarom jongeren radicaliseren' (2), dat ze opgejut worden (2), maar ook 'dat ze het nog steeds niet helemaal begrijpen' (2). Dat klinkt tegenstrijdig, maar uiteindelijk kregen leerlingen kennis van hoe jongeren kunnen radicaliseren, maar begrepen ze niet waarom ze ook daadwerkelijk vertrokken. Er lijkt in deze groep een verschil te zitten tussen begrijpen in de zin van 'informatie verwerken' en een meer affectievere vorm van begrijpen die ook invoelen inhoudt. Dat komt ook terug tijdens het bespreken van het onderwerp 'thuis voelen'. Hoewel Wendy uit de voorstelling meeneemt dat jongeren zich niet thuisvoelen, zegt ze met betrekking tot dit onderwerp later:

Wendy: Die moslims zijn ook ooit hierheen gekomen als vluchtelingen, die zijn ook vernederlandst, de meesten.
Int: Ja helemaal vernederlandst, maar toch wilden ze hier niet blijven.
Wendy: Ja maar dat is ook wel actueel, eigenlijk heb ik nog nooit meegekregen dat iemand zich niet thuis voelt en nu ineens met IS, dat gaat al wel een tijdje, maar nog niet mijn hele leven ofso. Dus volgens mij nu met IS hebben hun ook pas zitten nadenken van voel ik mij eigenlijk wel thuis hier.
int: oké.
Wendy: Ik denk dat als IS nooit gestart was, als er nooit één iemand was gestart met dat idee rondbrengen dat er helemaal geen gedoe was en dat er, misschien had één iemand zich wel bedacht van: wat doe ik hier eigenlijk, maar niet dat iedereen opeens werd overgehaald om zoiets te doen.

Een gebrek aan herkenning van, en betrokkenheid bij de groep jongeren waar het in de voorstelling om draait, leidt bij Wendy en andere deelnemers in deze groep tot een gebrek aan inleving.

In de andere groep waar we eerder naar verwezen, waar leerlingen wellicht nog kritischer stonden tegenover jongeren met een migratieachtergrond, werd een gebrek aan inleving in het thuigefoel van jongeren met een migratieachtergrond in dezelfde termen besproken:

Int: Dus [je begreep niet] waarom je het eigenlijk alleen vanuit dat perspectief zag?

Kim: Ja, dat snapte ik niet..maar ik vond het wel leuk om te zien..was wel grappig.

Int: Je vond het... wel lachen, maar... maakte het stuk indruk op je?

Kim: Nou ja eigenlijk niet, ik zit nu niet anders te denken over IS ofzo of ..er anders over na te denken. Ik bekijk het ook niet vanaf hun.. punt eigenlijk ik snap dat je je niet thuisvoelt, maar dat komt ook deels door jezelf.

(meisje, 15 jaar)

Wat hier interessant is, is dat Kim, net als Stijn in het voorbeeld op p.43, aangeeft dat er een afstand is tussen het eigen gezichtspunt en dat van de jongeren in de voorstelling. Stijn zegt daarover: 'je ziet het vanuit hun perspectief, niet het mijne'. Kim zegt het andersom: 'ik bekijk het niet vanuit hun punt, maar het mijne'. Beiden doelen ze vermoedelijk op hetzelfde: het perspectief dat hen gepresenteerd wordt, kunnen ze niet accepteren. Ook komen beide groepen overeen in het toewijzen van de verantwoordelijkheid van het niet thuisvoelen aan jongeren met een migratieachtergrond zelf.

Hoewel leerlingen de beide groepen die we hierboven hebben besproken, de voorstelling ontegenzeggelijk waardeerden, en iets leerden over jongeren die naar Syrië vetrekken (zie ook de quote op p. 27-28), ging de boodschap van de voorstelling door de afstand die ze voelden met betrekking tot jongeren met een migratieachtergrond grotendeel aan hen voorbij. Wat we zagen, is dat leerlingen in deze groep juist in hun beeld gesterkt werden dat moslims niet te vertrouwen zijn:

Int: Heb je het idee dat je de groep mensen die zij eigenlijk verbeelden dat je die beter hebt leren kennen? Heb je daar een ander beeld van gekregen?

Kim: Ja wel een heel ander beeld, maar juist meer van dit is nou precies waarom ik racistisch ben. Dit is nou de reden waarom ik bang ben als ik in het donker naar huis fiets. Of als ik naar Amsterdam-Centraal ga, of als ik...

(meisje, 15 jaar)

We stellen aan de hand van deze passages vast dat de zojuist besproken groepen leerlingen na het zien van de voorstelling onveranderd kritisch zijn in hun blik ten opzichte van jongeren met een migratieachtergrond. De afstand die deze jongeren voor aanvang voelden ten opzichte van de groep waar middels de voorstelling aandacht voor wordt gevraagd, maakt dat zij zich moeilijk in kunnen leven in de voorstelling. In ieder geval één van de leerlingen in deze groepen zegt zich als gevolg van de voorstelling gesterkt te voelen in het idee dat moslims niet te vertrouwen zijn. Deze bevinding sluit aan bij de theorie die genoemd wordt in de inleiding van dit rapport, waarin gesteld wordt dat wanneer er afstand of afkeer bestaat van de groep waarvoor een interventie empathie beoogt op te roepen, deelnemers kunnen weigeren zich in te leven in het verhaal. Op dit moment mist een voorstelling de beoogde werking.

We noemden eerder dat jongeren met een migratieachtergrond meeleefden op het moment dat de ervaring van de hoofdpersonages raakte aan hun eigen ervaring van uitsluiting. Onze eerste serie focusgroepen gaf geen aanleiding om te onderzoeken of leerlingen met een migratieachtergrond zich beter of slechter konden inleven in andere leerlingen met een migratieachtergrond. Wel zien we in onze dataverzameling dat meeleven op deze groep leerlingen een ander effect had: het gevoel hebben herkend of erkend te worden in de emotie die gepaard gaat met uitsluiting.

Waar leerlingen zonder migratieachtergrond zich soms slecht konden inleven omdat ze teveel afstand ervoeren met de hoofdpersonages, waren er ook leerlingen met migratieachtergrond die zich te nauw verbonden voelden met de verhalen van de hoofdpersonages. Zo waren er leerlingen die zich nauw verbonden voelde met het personage van Ben, de meest radicale van het stel. Tijdens het nagesprek bij een van de voorstellingen die we bijwoonden, werd de zaal gevraagd of het publiek de jongens kan begrijpen. Een jongen met een Marokkaanse achtergrond krijgt de microfoon en zegt dat hij vindt dat “de jongens iets goeds doen”, omdat ze “vechten voor hun geloof”. Een van de acteurs die op het toneel zit vraagt de jongen of hij soms ‘zulke gedachten’ heeft, en de jongen antwoordt daarop bevestigend. Als de acteur hem vervolgens vraagt waarom hij zulke gedachten heeft, antwoordt de jongen dat het hem boos maakt dat hij ‘kutmarokkaan’ genoemd wordt.

Met betrekking tot het werkzame mechanisme ‘empathie’ vonden we dat leerlingen in de meeste focusgroepen die we afnamen zich een voorstelling konden maken van de ervaring van uitsluiting. Voor leerlingen die voor aanvang van de voorstelling al open stonden voor het inleven in deze ervaring, veranderde deze situatie niet, al hebben we wel vastgesteld dat de voorstelling iets toevoegde aan de betrokkenheid van leerlingen bij het probleem. Leerlingen schrokken van wat ze hadden gezien, of waren er verontwaardigd over, meer dan dat ze al waren.

We voerden ook focusgroepen uit onder leerlingen die voor aanvang helemaal niet openstonden voor het inleven in de ervaring van andere groepen. Ook voor deze groep leerlingen maakte de voorstelling weinig verschil: ze voelden zich door de voorstelling geïnformeerd, maar hun kritische houding ten opzichte van jongeren met een migratieachtergrond nam niet af, en in een enkel geval, alleen maar toe. Op basis van ons veldwerk signaleerden we dat een teveel aan inleven voor aanvang van de voorstelling, ook tot problemen leidde onder leerlingen met een islamitische achtergrond die de keuzes van de hoofdpersonages verheerlijkten.

De voorstelling leidt onder sommige groepen leerlingen tot meer kennis, en meer begrip op basis van het vermogen van leerlingen om zich in de hoofdpersonages in te leven, of met hen mee te leven. We hebben ook gezien dat inleven kan leiden tot kritische reflectie over de positie van jongeren met een migratieachtergrond in Nederland, over de vraag wie er eigenlijk verantwoordelijk is voor het gevoel van exclusie dat deze jongeren ervaren, en de redenen waarom ze radicaliseren. Kritische reflectie is tevens een belangrijk onderdeel van een ander mechanisme waar *Jihad* als interventie op gestoeld is, namelijk het overbruggend contact. In het volgende deel van de resultatensectie onderzoeken we in welke mate, en onder welke omstandigheden de voorstelling, de lesbrief, en het nagesprek, aanleiding gaven voor overbruggend contact.

7.5 Overbruggend contact

Een belangrijke doelstelling van *Jihad* betrof het bespreekbaar maken van het onderwerp radicalisering. Op meerdere momenten voor en na de voorstelling worden leerlingen gestimuleerd om met elkaar in gesprek te gaan over (radicale) ideeën die, ook in de context van de klas, mogelijk botsen. Door kennis te nemen van elkaars ervaringen en standpunten en door deze onder de juiste begeleiding met elkaar te bespreken, was de veronderstelling dat er overbruggend contact zou plaatsvinden. Door leerlingen op een open en constructieve manier kennis te laten maken met elkaars denk- en leefwerelden zou een positieve houding tussen groepen bevorderd kunnen worden.

Overbruggend contact was onderdeel van de voorbereidende les en het nagesprek. Hieronder bespreken we hoe overbruggend contact tot stand kwam tijdens deze onderdelen van de interventie. Voordat we beginnen aan een beschrijving van ons veldwerk geven we kort de bevindingen van de online vragenlijst weer.

7.5.1 Online vragenlijst

De open vraag in de online vragenlijst was er niet op gericht antwoorden te genereren op de vraag of/ hoe leerlingen overbruggend contact hadden ervaren. Desondanks haalden we uit deze vragenlijsten inzichten die ons hielpen met het in kaart brengen van overbruggend contact naar aanleiding van de voorstelling. Onderdeel van het tot stand brengen van dit overbruggend contact was het nagesprek in de theaters. Verderop bespreken we de nagesprekken uitvoerig. In deze sectie geven we inzicht in de reacties die leerlingen online achterlieten op het nagesprek. Hoewel niet veel leerlingen hierover rapporteerden, vonden we het, na zo'n lange en indrukwekkende voorstelling, extra betekenisvol als leerlingen iets over het nagesprek meldden als iets dat hen was bijgebleven.

In totaal lieten 21 leerlingen een boodschap achter met betrekking tot het nagesprek. Deze boodschappen liepen sterk uiteen wat betreft de evaluatie van dit onderdeel van de interventie. Zes leerlingen vonden het nagesprek 'stom', 'vreselijk', 'SAAI', 'slecht', 'vervelend', en 'rommelig'. Vier leerlingen rapporteerden alleen maar dat 'het nagesprek' of 'de discussie' hen was bijgebleven, zonder hier toelichting op te geven. Overige leerlingen kwalificeerden de nabespreking als 'grappig', 'leuk', 'heftig', 'serieus', 'leerzaam' of 'interessant'. Een handjevol leerlingen (3) rapporteerde ook overbruggend contact naar aanleiding van het nagesprek:

“Dat een gelovige docent van mij ontroerd raken bij het debat na de voorstelling en de boodschap die de voorstelling had probeer ik te zien en te kunnen geloven”

“De discussie achteraf, want er kwamen achteraf (dus na een voorstelling buiten) nog kinderen naar mij toe. Ze wilde nog vragen waarom ik dingen gezegd had door de microfoon, tijdens het nabespreken van de voorstelling”

In de eerste boodschap laat een leerling zien hoe hij/ zij aan de hand van de reactie van zijn/haar docent niet automatisch tot een positievere houding kwam, maar daar moeite voor wilde doen door de boodschap van de voorstelling proberen te zien en te geloven. Dat een leerling zich wil inspannen om tot overbruggend contact te komen is mogelijk een grotere verdienste van het nagesprek dan het tot stand brengen van overbruggend contact zelf. De tweede quote leert ons dat de voorstelling en het optreden van bepaalde leerlingen in het nagesprek leerlingen bijbleef. In hoeverre de voorstelling doorwerkte na afloop van het nagesprek en op welke manieren, kunnen wij aan de hand van dit onderzoek niet inzichtelijk maken. Hieronder beschrijven we wel op welke momenten de interventie wel en niet succesvol was in het bewerkstelligen van overbruggend contact.

7.5.2 Lesbrieven

Een eerste moment voor het tot stand brengen van overbruggend contact was tijdens een voorbereidende les in de klas. We beschreven eerder dat de lesbrieven niet op alle scholen, en niet op alle scholen in dezelfde vorm werd gehanteerd. Hoewel op zeven van de tien scholen ten minste één van de voorbereidende opdrachten werd uitgevoerd, leidde dit in onze ervaring niet altijd tot de beoogde discussie. Hieronder bespreken we omstandigheden die mogelijk een rol hebben gespeeld bij het uitblijven van deze discussie.

Gemengde en overwegend blanke scholen

Tijdens de voorbereidende lessen voerden wij observaties uit. We letten hierbij op de interactie tussen leerlingen (zowel fysiek als verbaal), en de onderwerpen en de loop van de discussie tijdens de les. Bij het onderzoeken van overbruggend contact op scholen moet opgemerkt worden dat een deel van de scholen die we bezochten, ofwel compleet gemengd (3 scholen), of (overwegend) blank (7 scholen) waren. Hierbij viel op dat de mate van diversiteit op de scholen in ons onderzoek nam af naarmate het onderwijsniveau toenam.

Overbruggend contact kent meerdere gradaties. Op gemengde scholen vonden we dat overbruggend contact zich in het laatste stadium van 'bridging' bevond, namelijk het stadium van wederzijdse hulp en ondersteuning. Zo vonden we een leerling zonder migratieachtergrond op een gemengde school die een docent maatschappijleer wilde overtuigen van discriminatie door de politie ten aanzien van jongeren mét een migratieachtergrond:

Flint begint te vertellen over een incident dat betrekking heeft op Michael. Hij vertelt over een incident waarbij een groep jongens, zwart en wit, rond een fiets verzameld staan. De politie gaat uit van een overval, waarbij de donkere jongens in de boeien worden geslagen en worden afgevoerd. De blanke jongens wordt gevraagd of ze niets mankeren. De zaak tegen Michael is geseponeerd. Flint spreekt schande van de situatie.

(Veldwerkaantekeningen)

Ook op sommige overwegend blanke scholen, waar minder dan een kwart van de klas bestond uit leerlingen met een migratieachtergrond, vond op een natuurlijke manier overbruggend contact plaats: leerlingen zaten naast elkaar in de klas, en konden zichtbaar goed met elkaar opschieten.

We merkten evenwel ook op, dat overbruggend contact in de context van de klas niet altijd leidde tot een grotere betrokkenheid bij mensen met een migratieachtergrond: Op de school waar leerlingen aangaven een jongen met een vrij agressieve mening over buitenlanders op het schoolplein liever te negeren, viel het wel op dat een leerling met een opvallend donkere huidskleur alleen zat in de klas, en dat niemand met haar sprak. Op een school waar leerlingen heel positief waren over hun 'overbruggende contacten', viel het op dat een jongen met een migratieachtergrond met 'buitenlander' werd aangesproken en dat zijn medeleerlingen in de focusgroep verbaasd waren toen hij vertelde dat zijn zus (met een hoofddoekje) vlak na de aanslag op de redactie van Charlie Hebdo een glas bier naar haar hoofd kreeg toen ze stond te wachten op de bus. Dat wil zeggen: leerlingen op deze scholen ontmoetten elkaar wel, maar leken elkaar maar gebrekkig te kennen. Op een blanke school lieten leerlingen weten dat hun school zich onderscheidde van andere scholen in de regio omdat "het best wel een gefilterde school is" in de zin dat er "niet heel veel buitenlanders" rondliepen.

Wat opviel was dat het maken van grappen over 'buitenlanders' een terugkerend thema was in onze observaties op overwegend blanke scholen. Deze grappen waren ook onderdeel van het gesprek in de focusgroepen:

Int: Hé maar ik denk dat ik.. jullie stonden denk ik heel even te grappen voordat de les begon en toen hoorde ik jou tegen hem denk ik zeggen 'buitenlander'.

[gelach]

Ronald: Maar dat zijn gewoon grappen.

Int: dat kun je wel van hem hebben [vraag aan Ayoub]

Casper: Ja, ik ken die jongen best lang.

(jongens, 15-16 jaar)

Ook in twee andere focusgroepen waar dit thema aan de orde was, was er overeenstemming dat een grap tussen vrienden moet kunnen.

Er was dus, op verschillende type scholen, sprake van verschillende gradaties van overbruggend contact. Dat betekent ook dat er wisselende resultaten te verwachten waren met betrekking tot de effectiviteit van een interventie gericht op overbruggend contact. Op zes van de tien scholen die we bezochten, deden we een tweede observatie. Op de overige vier, was geen mogelijkheid voor een tweede observatie. Hoewel slechts één school een nabespreking van de voorstelling organiseerde,

konden we op andere scholen terecht voor een observaties tijdens een gebruikelijke maatschappijleerles.

Op basis van onze observaties na afloop van de voorstelling concludeerden we dat op scholen waar heel veel of helemaal geen overbruggend contact plaatsvond voor aanvang van de voorstelling, daarin geen verandering te zien was na afloop van de voorstelling. Op een overwegend blanke school waar leerlingen zichzelf racistisch noemden werden leerlingen met een migratieachtergrond in de les 'uitkeringtrekkertjes' genoemd, en werden er botte grappen gemaakt over een incident van politiegeweld tegen een jongen met een migratieachtergrond in Frankrijk.

Op overwegend blanke scholen observeerden we geen overbruggend contact, maar was een (gebrek aan) toename van overbruggend contact wel onderdeel van de focusgroep. In drie focusgroepen op overwegend blanke scholen vonden we dat leerlingen nieuwsgierig waren geworden naar wat moslims denken, en wat ze geloven:

Cindy: Wat geloven jullie?
[stilte en vervolgens lachen]
Turgay: Onze God of?
Cindy: Ja, waar geloven jullie in?
Turgay: Allah.
Cindy: Wat is Allah?
[...]

(jongens/ meisjes, 14-15 jaar)

Nieuwsgierigheid naar de ander is een centrale voorwaarde voor overbruggend contact.

Op scholen waar we in de eerste sessie focusgroepen grappen ten opzichte van buitenlanders bespraken, bleef de consensus dat een grap tussen vrienden moet kunnen onveranderd:

Int: ok. We hadden het er vorige week over toen zei Casper tegen Ayoub [andere respondent] 'buitenlander', zou dat iets zijn waarvan je nu denkt...
Ronald: Dat is gewoon een grapje, dat is een grapje naar een goede vriend.
Ayoub: dat is gewoon een grap naar elkaar.
Ronald: dat kan wel.
Int: ja
Ronald: Maar over het moslimprobleem willen wij meer of minder moslims [...] dat soort dingen zeggen dat kan toch niet [...] dat is gewoon het racistisch voor woorden.

(jongens, 15-16 jaar)

Tijdens onze observaties deden zich geen spanningen voor rond gevoelige thema's. We waren aan de hand van onze observaties, aangevuld met focusgroepen, evenwel in staat om overbruggend contact in kaart te brengen. We vonden hierbij dat het bijwonen van de voorstelling door scholen waar overbruggend contact expliciet wel óf geen onderdeel was van de dagelijkse gang van zaken, overbruggend contact niet toenam. Op scholen waar er wel dagelijkse interactie was tussen leerlingen met en zonder migratieachtergrond, en leerlingen elkaar maar oppervlakkig leken te kennen, was er niet zozeer sprake van een toename van contact, dat was er immers al, maar de nieuwsgierigheid naar de ander leek wel toe te nemen. Voor een interventie gebaseerd op een les en een voorstelling, lijkt dat een aardige verdienste.

In de loop van ons onderzoek naar overbruggend contact kwam steeds duidelijker de docent in beeld. Docenten hebben een rol in het creëren van de juiste setting, en een open sfeer voor een discussie. Dat docenten hier niet altijd toe in staat waren, heeft invloed gehad op de mate waarin overbruggend contact tot stand heeft kunnen komen op scholen waar een gebrek aan overbruggend contact aan de orde was.

Opstelling

De lesbrieff geeft instructies voor een klassenopstelling ‘waarbij leerlingen elkaar kunnen zien’. Op zes van de tien scholen die we bezochten werd de lesbrieff besproken in een klassieke klassenopstelling. Dat wil zeggen: in deze setting zaten leerlingen aan bankjes in plaats van in een opstelling waar iedereen in gelijke mate toegang toe heeft. Bij een dergelijke opstelling stond de docent voor de klas en nam een leidende rol in de discussie. Sommige docenten waren evengoed in staat om het actief meedenken en delen van ervaringen aan de klas over te laten. Anderen waren ook hierin leidend. Veldwerkfragmenten in klassen met een klassieke klassenopstelling kregen de code ‘Opstelling: klassiek’ toegevoegd. Aan veldwerkfragmenten met een aangepaste opstelling, voegden we de code ‘Opstelling: aangepast’ toe. We vonden dat leerlingen in een aangepaste klassenopstelling vaker een constructieve en onderzoekende houding hadden en dat leerlingen in een dergelijke opstelling beter naar elkaar luisterden. Daartegenover vonden we dat leerlingen in een klassieke klassenopstelling vaker een mening gaven, zonder dat daar door anderen op werd gereageerd. Evengoed vonden we dat in het geval van beide opstellingen er nauwelijks sprake was van een discussie.

Rol van de docent

Hoewel bij de lesbrieff heldere instructies zaten over de rol van de docent bij het behandelen van het thema, vonden we dat docenten het vaak moeilijk vonden om hun eigen mening over het onderwerp niet door te laten klinken in de begeleiding van het gesprek. Op twee scholen werd op bijdragen van leerlingen met een afwijkende mening niet doorgevraagd of niet gereageerd, en in een aantal gevallen afkeurend gereageerd. Op een andere school had een docent geen enkele grip op de leerlingen die nagenoeg de hele les door haar heen praatten. Ook hier nam de docent een leidende rol in in de discussie:

De docente begint over de zwarte pietten discussie. Barry zegt “Dat vond ik ook zo triest”. De docente zegt: “Het *raakt* me, het doet me wat, en ik dacht dat het jullie misschien ook wat deed”. Niemand reageert hierop.

(Veldwerkaantekeningen)

Als docenten een leidende of opiniërende rol aannamen tijdens de les, kenden we de code ‘kwaliteit voorbereidende les: laag’ toe aan het betreffende veldwerkfragment. Een lage kwaliteit van de voorbereidende les ging vaak samen met een gebrek aan discussie, en een vorm van interactie tijdens de les waarbij leerlingen hun mening gaven, zonder dat daarop werd gereageerd.

Omdat we als onderzoekers tussen de leerlingen zaten viel het ons tijdens observaties op scholen waar de docent een opiniërende rol had op dat leerlingen irritatie of desinteresse uitte tijdens de les. Irritatie en desinteresse waren zichtbaar (en hoorbaar) door hoorbaar te zuchten, hardop “saai” te zeggen, te fronsen en met het hoofd te schudden na de uitleg van een docent, of afwijkende meningen alleen onderling te bespreken:

Achterin de klas ontspint zich een gesprek dat gaat over het woord “allochtoon”. Een paar dagen eerder is in het nieuws geweest dat deze term wordt afgeschaft in overheidsdocumenten. Iemand zegt dat “dat woord niet meer gebruikt mag worden”. Een blank meisje zegt “Je moet nu ‘mensen met een buitenlandse achtergrond’ zeggen”. Een jongen twee tafels naast haar vraagt “waarom?” en hij, of een andere jongen antwoordt meteen “dat komt door die kutsylvana”. Ondertussen vervolgt de docent de les met zijn

eigen inzicht over 'thuis voelen': "Die jongens voelen zich niet thuis in Nederland en dat is triest".

(Veldwerkaantekeningen)

Het bleek op de scholen die we bezochten, ondanks de aanwezigheid van instructie in de vorm van een lesbrieff, niet eenvoudig om een constructieve discussie in de klas op gang te brengen over onderwerpen waar leerlingen wellicht van mening over verschilden. We hebben besproken welke rol docenten daar mogelijk in hadden. Echter, ook op scholen waar docenten de instructies in de lesbrieff nauw volgden, kwam niet altijd discussie op gang.

De vlaggenopdracht, bestaande uit het benoemen van vlaggen en de landen/organisaties waar ze voor staan, leverde op de scholen die we bezochten niet tot heftige discussies. Leerlingen vonden het vaak leuk en interessant om mee te denken over waar vlaggen voor stonden. De sfeer was hierbij in alle deelnemende klassen constructief: leerlingen dachten met elkaar mee. Ook het op volgorde leggen van de vlaggen in volgorde van belangrijkheid op drie scholen leverde weinig discussie op. Hoewel de meningen hierover lijnrecht tegenover elkaar stonden, luisterden de leerlingen geïnteresseerd naar elkaar. Op een jongen met een migratieachtergrond die tijdens een van de observaties aangaf Hitler een 'goede man' te vinden, werd met afkeur gereageerd. Later lichtte hij toe dat hij Hitler niet goed vond, maar belangrijk voor de loop van de geschiedenis.

In één klas (aangepaste opstelling) vond een korte discussie plaats naar aanleiding van de opdracht waarbij leerlingen vlaggen op volgorde moeten leggen. Tussen twee leerlingen ontspint zich een meningsverschil over over Israël:

Een meisje met een Marokkaanse achtergrond vindt dat de Joodse vlag onderaan moet. Een donkere jongen die gebrekkig Nederlands spreekt zegt dat hij trots is op Israël. Het meisje met de Marokkaanse achtergrond vraagt waarom. "Het is een sterk land" zegt hij en hij vertelt iets over de geschiedenis van Israël. Iedereen luistert geduldig naar hem. Er volgt een kleine discussie. De leerlingen luisteren beleefd naar elkaar.

(Veldwerkaantekeningen)

Bij gebrek aan discussie, was er weinig mogelijkheid om kritische reflectie te observeren. Een gebrek aan discussie betekende ook dat het voor ons onduidelijk was of leerlingen iets leerden van anderen. In klassen waar we verschil van mening observeerden, kwam dat vaak niet tot uiting in een discussie: leerlingen met een andere mening dan de docent hielden hun mening voor zichzelf, of bespraken deze onder elkaar. Als we in de focusgroepen terugkwamen op verschillen van mening werden deze afgedaan als kwesties waarover leerlingen hadden geleerd 'to agree to disagree':

Int: Als er meningsverschillen bestaan in de klas waar gaan die dan over?

Ronald: Voetbal denk ik.

[gelach]

[...]

Ayoub: Ja maar bijvoorbeeld Jurriaan ja hij is eigenlijk eerder heel pro Amerika. Hij [...] voelt zich op de een of andere manier betrokken bij de Amerikanen en ja ik accepteer dat ook gewoon.

Joost: Maar je bent niet voor de Amerikanen.

Ayoub: ik ben niet voor de Amerikanen.

Int: Ok. Dus er is wel een meningsverschil maar jullie kunnen daar ook wel..

Ronald: Ze kunnen het aan de kant schuiven.

Joost: Die meningsverschillen zijn er altijd wel die kan je ook niet...

[...]

Ronald: Er zijn ook dingen waar ik het met Ayoub altijd mee eens ben. Ik kan mij heel erg vinden in zijn mening en zijn standpunt.

(jongens, 15-16 jaar)

Het tot stand brengen van overbruggend contact was niet eenvoudig in de context van een klaslokaal, waar leerlingen en docenten soms verschilden van overtuiging, en docenten er niet altijd in slaagden om de juiste 'open' sfeer te creëren die de makers van de lesbrieff voor ogen hadden. Een tweede moment tijdens de interventie om overbruggend contact tot stand te brengen was het nagesprek. Daarvan doen we hieronder verslag.

7.5.3 Nagesprek

Een tweede moment voor georganiseerd overbruggend contact waren de nagesprekken. Direct na de voorstelling vond in de theaterzaal een nagesprek plaats onder begeleiding van een nagespreksleider. Deze nagespreksleiders waren van tevoren uitgebreid geïnstrueerd over wat er van hen verwacht werd en er was een format met vragen en instructies beschikbaar voor het verloop van het nagesprek. Nagespreksleiders werd verzocht hun ervaringen na elk nagesprek met elkaar te delen. Verslagen van nagesprekken werden met dat doel door nagespreksleiders geüpload op Dropbox. Nagespreksleiders waren niet alleen aanwezig na afloop van de voorstelling. Om leerlingen attent te maken op hun aanwezigheid en het feit dat er na afloop van de voorstelling een nagesprek zou plaatsvinden, stelde de betreffende nagespreksleider zich voor aanvang van de voorstelling voor in de foyer.

De nagespreksleider betrad het toneel op het moment dat de acteurs na het applaus datzelfde toneel verlieten. De tien nagesprekken die wij bijwoonden, verliepen van licht rumoerig tot ronduit chaotisch. We weten uit de verslagen op Dropbox dat we daarmee mogelijk geen representatief beeld hebben van de nagesprekken. Toch bracht de ervaring met de nagesprekken die we wel bijwoonden inzichten met zich mee die ook van toepassing zijn op nagesprekken die minder rumoerig of op een zeer constructieve manier verliepen.

De belangrijkste reden voor het rumoerige karakter van de nagesprekken die wij bijwoonden was zonder enige twijfel het feit dat leerlingen na 80 minuten geconcentreerd naar een voorstelling te hebben gekeken, toe waren aan pauze, een gesprek met een medeleerling, een bezoek aan de wc, etcetera. Nagespreksleiders werden om die reden niet altijd met enthousiasme ontvangen. Het was voor gespreksleiders een aardige klus om een zaal van gemiddeld 250 leerlingen stil te krijgen, laat staan om in deze setting een constructief gesprek te beginnen. Gelukkig lukte het vrijwel alle nagespreksleiders om een begin te maken aan een gesprek door leerlingen te vragen om aan te geven wat ze van de voorstelling vonden. Een dergelijke vraag is een goede beginvraag om de sfeer in de zaal te peilen en om leerlingen vertrouwd te maken met het gesprek. Er waren, naast het gebrek aan animo onder leerlingen, meerdere redenen waarom de gespreksleiders vervolgens moeite hadden met het tot stand brengen van een nagesprek.

Om leerlingen zichzelf verstaanbaar te laten maken in een zaal van 100 tot 500 leerlingen, is versterking nodig. Deze versterking kwam in de vorm van een microfoon. Het introduceren van een microfoon had soms een afschrikkende werking:

De nagespreksleider vraagt of leerlingen hun vinger willen opsteken als ze de voorstelling leuk vonden. Deze strategie werkt, tot leerlingen merken dat ze de microfoon kunnen krijgen als ze hun vinger opsteken. De leerlingen die dat nog wel durven, geven oppervlakkige antwoorden. "het boeit me persoonlijk niet zoveel".

(Veldwerkaantekeningen)

Als de nagespreksleider vraagt wie zich weleens niet thuisvoelt in Nederland, wordt er veel gelachen in de zaal, er worden grappen gemaakt. Ik zie dat [jongen uit focusgroep] zijn hand op steekt, maar als er een microfoon naar hem toekomt geeft hij deze terug. Er wordt weer gelachen.

(Veldwerkaantekeningen)

In de focusgroep vertelt de jongen die de microfoon weigerde: "Ik kreeg zelfs een keer de microfoon, maar ik dacht ik kan het niet. Ik kan niet voor zo'n grote groep praten".

Leerlingen die wel durfden, namen daarmee, in de ogen van medeleerlingen en docenten een groot risico. Na de voorstelling in Haarlem, vindt in de foyer een gesprek plaats tussen twee docenten en een medewerker van het theater:

Een collega [van de theaterdocent] vult aan dat ze de vragen ook te persoonlijk vond en de omgeving "niet veilig". Ze noemt als voorbeeld een jongetje dat zijn hand opsteekt als gevraagd wordt "wie voelt zich niet thuis op school". Als hij het woord krijgt, staan andere leerlingen op om te kijken wie er praat. Hij geeft ook nog eens een sneu antwoord. De gespreksleider probeert respect te tonen, maar dat respect wordt overstemd door het rumoer in de zaal.

(Veldwerkaantekeningen)

In een andere focusgroep werd het nagesprek om een andere reden als onveilig ervaren. Leerlingen vreesden niet zozeer de reactie van medeleerlingen, maar voelden aan dat er in een ruimte waar een gesprek werd gevoerd over het thuisgevoel van jongeren met een migratieachtergrond, geen ruimte was voor hun bedenkingen met betrekking tot de integratie van deze jongeren:

Hajo: Nou, ik had nooit iets in die zaal gezegd, want ik weet wel zeker als ik iets dan per ongeluk erg racistisch vertelde kreeg ik ..

Barry: Kreeg je gewoon een mes tussen je ribben daar

Kim: Ja, dat durfde ik ook niet, maar ik stak wel gewoon mijn hand op

Hajo: Nee, nee.. maar ik vind het gewoon niet chill weet je. Ik vind het gewoon niet chill als er mensen zijn en dan denk ik van ja.. als ik nu iets zeg misschien is het een vooroordeel, maar als ik nu iets zeg dan worden die mensen niet heel blij

Dave: Dat is zacht gezegd

(jongens/meisjes, 14-16 jaar)

Op nog een andere school hadden leerlingen de indruk dat de nagespreksleider erop uit was om 'zielige verhalen' naar boven te krijgen. Een jongen uit hun klas die in de theaterzaal een kwetsbaar verhaal vertelde over hoe hij zich soms buitengesloten voelde vanwege grappen over zijn achtergrond, werd in de focusgroep weggezet als een grapjas die gewoon wilde opvallen.

Ondanks de beperkingen van de setting, waren er momenten dat leerlingen iets interessants of iets waardevols bijdroegen. Deze bijdragen varieerden van een uitleg van wat 'Jihad' betekent, tot adviezen voor de personages ('blijf thuis'), of perspectieven op de multiculturele samenleving. Soms voelden leerlingen zich door de voorstelling geïnspireerd om hun eigen ervaring van uitsluiting te delen. Zoals eerder opgemerkt, kwamen bijdragen aan het nagesprek waarin leerlingen spraken over hun eigen ervaring met uitsluiting lang niet altijd van leerlingen met een migratieachtergrond. Leerlingen met ervaringen van uitsluiting in allerlei vormen meldden zich in het nagesprek. In de gevallen waar wij meemaakten dat dit gebeurde, leidde dit echter niet tot een gesprek tussen leerlingen. Hiermee bleven dit soort ervaringen op zich staan, en kwam er geen overbruggend

contact tot stand in de zaal. In een enkel geval werd er op het delen van ervaringen van discriminatie zelfs negatief gereageerd:

Een donker meisje bevestigt dat er gediscrimineerd wordt. Waarop een meisje met een hoofddoekje vertelt over een ervaring die ze had met een sollicitatieprocedure bij de lokale HEMA. Nergens uit haar verhaal blijkt dat ze niet is aangenomen vanwege haar hoofddoekje, toch eindigt ze haar verhaal heel stellig: “dat heeft gewoon te maken met discriminatie”. Er breekt rumoer los in de zaal dat een tijdje aanhoudt. Ik kan niet precies ontwaren wat leerlingen zeggen. Na een tijdje neemt een jongen van Turkse of Marokkaanse afkomst het voor haar op. Hij zegt “er zijn zoveel van dat soort mensen”. Weer rumoer in de zaal. De jongen vertelt over een incident waarbij hij een boete kreeg voor hangen, terwijl hij samen met vrienden aan het schuilen was voor de regen. “Je hebt overal racisme” zegt hij. “ook in België, ook in mijn eigen land”. “Ik heb er gewoon schijt aan”. Saman [acteur] is inmiddels op het podium gaan zitten, en kijkt demonstratief de zaal in. In reactie op het rumoer staat hij op en roept de zaal in dat er respect getoond moet worden voor de jongen “die zijn hart aan het openen is”. Hij herhaalt dat leerlingen de zaal uitmoeten als ze niet gewoon mee kunnen doen.

(Veldwerkaantekeningen)

In een dergelijk geval legden de nagesprekken spanningen bloot waarmee in de setting van het nagesprek niets gebeurde.

We gaven al aan dat het tot stand brengen van overbruggend contact lastig is in de context van een zaal met gemiddels 250 leerlingen. Om verschillende redenen hielden leerlingen hun bijdragen aan het nagesprek liever voor zich en kwam een echte dialoog vaak niet tot stand. Dat wil niet zeggen dat leerlingen niets leerden van leerlingen die wel een bijdrage leverden aan een nagesprek. Een meisje dat zichzelf ‘racistisch’ noemde in een focusgroep, gaf aan dat een autochtone jongen die tijdens het nagesprek vertelde dat hij zich buitengesloten had gevoeld toen hij in Midden-Amerika woonde, haar ertoe had bewogen om na te denken over hoe het zou zijn als zijzelf in Nederland een andere kleur had gehad. Leerlingen in haar groep noemden het nagesprek ‘het meeste interessante onderdeel’ van de voorstelling. Eerder gaven we in het onderdeel over de online vragenlijst ook al aan dat het nagesprek soms indrukken achterliet die verder werkten buiten de context van de theaterzaal.

De nagesprekken leidden kortom, altijd tot gemengde reacties. Leerlingen en docenten vonden ze chaotisch en onveilig, maar soms ook leerzaam en kwetsbaar. Soms was overbruggend contact ver te zoeken, maar we kunnen onmogelijk zeggen welke inzichten eenieder van de leerlingen in de zaal met zich meenam uit de nagesprekken. Wat overblijft is de constatering hoe moeilijk het was om een gesprek op gang te krijgen in een theaterzaal, en hoe leerlingen die zich in deze context uitten, kwetsbaar waren. Vaak gaven betrokken leerlingen en docenten te kennen, het nagesprek bij de voorstelling graag in de context van de klas te willen voeren.

7.5.4 Visies op overbruggend contact

Als gevolg van onze interesse in overbruggend contact, waren in onze eerste serie focusgroepen ook relaties tussen groepen een terugkerend onderwerp. Deze relaties kwamen terug in gesprekken over vriendschappen, maar ook in gesprekken over relaties tussen groepen in de maatschappij. Hoewel leerlingen overwegend positief waren over het overbruggend contact in de klas of op school, waren leerlingen een stuk minder positief gestemd over de relaties tussen verschillende groepen in de maatschappij. Op drie (van de drie) gemengde scholen, deelden leerlingen in focusgroepen met ons hun ervaringen van onrecht en discriminatie. Op twee overwegend blanke scholen deelden leerlingen met ons hun frustratie over het gebrek van integratie onder ‘buitenlanders’ en de toenemende invloed van ‘buitenlanders’ op ‘de Nederlandse cultuur’.

In totaal refereerden leerlingen in de focusgroepen 53 keer negatief aan relaties tussen groepen in de maatschappij. We vonden dat een gebrek aan overbruggend contact op maatschappelijk niveau leerlingen op alle scholen bezig hield. De thema's die het meest genoemd werden waren 'discriminatie' (17 keer), 'vluchtelingen' (9 keer), 'Geert Wilders/PVV' (7 keer), 'hangjongeren' (6 keer), 'politiespanning' (5 keer), en 'zwarte piet' (4 keer). De thema's 'discriminatie' en 'Geert Wilders' kwamen in alle groepen terug; de thema's 'vluchtelingen', 'zwarte piet', en 'hangjongeren', waren voorbehouden aan (overwegend) blanke scholen, het thema 'politiespanning' was voorbehouden aan gemengde scholen.

Na afloop van de voorstelling hebben we leerlingen in de focusgroepen gevraagd hoe ze *Jihad* als interventie beoordeelden. We hebben voor deze aanpak gekozen, omdat het ons inziens niet de lijn der verwachting lag dat leerlingen op basis van een beperkte interventie hun complete beeld van de samenleving zouden veranderen. We reflecteerden met ze op de vraag of een voorstelling als *Jihad* iets zou kunnen veranderen/verbeteren in de relaties tussen groepen. Veel leerlingen beoordeelden de interventie als positief (23 keer) in de zin dat deze 'mensen aan het denken kan zetten' (7), of omdat 'alle beetjes helpen' (5). Twee leerlingen met een islamitische achtergrond vonden dat 'ze goed laten zien dat niet alle moslims zo zijn'. Leerlingen die kritisch waren lieten weten dat mensen die kritisch waren over integratie waarschijnlijk niet open zouden staan voor de boodschap (5), of dat het ze niets zou kunnen schelen (2).

Op twee gemengde school waren leerlingen bezorgd over het mogelijke beeld van moslims dat andere leerlingen uit de voorstelling op zouden doen. Opvallend genoeg waren de groepen die het meest kritisch waren over jongeren met een migratieachtergrond in hun omgeving, en die tevens aangaven zich niet goed in te kunnen leven in de hoofdpersonen, opvallend mild over de interventie: In de ene groep vonden leerlingen dat het "wel eens tijd" werd om het verhaal van een radicaliserende jongere onder de aandacht te brengen, omdat je er al zoveel over zag op tv. In de andere groep gaven leerlingen aan dat ze voorstelling wel belangrijk vonden, maar adviseerden ze om deze "eerder te laten zien", omdat "wij onze mening over buitenlanders al gevormd hebben".

Met betrekking tot overbruggend contact wijst deze evaluatie op verschillende mate van effectiviteit van de interventie. We hebben hierboven beschreven dat de manier waarop de voorbereidende lessen werden afgenomen mogelijk van invloed is geweest op het tot stand brengen van overbruggend contact. Echter, het wel of niet slagen van overbruggend contact ligt niet geheel in handen van de docent. Context factoren spelen hierbij een belangrijke rol. We hebben beschreven hoe de samenstelling van een school(klas) een rol speelde in het bewerkstelligen van overbruggend contact. We hebben ook beschreven hoe de nagesprekken in grote theaterzalen, gespreksleiders voor een enorme uitdaging stelden. Hoewel in sommige zalen leerlingen interessante en kwetsbare ervaringen bijdroegen, leidde dit in de context van de zaal niet altijd tot een dialoog. Een gebrek aan dialoog *in* de zaal, nam niet weg dat leerlingen nadachten over de boodschap van de voorstelling buiten de zaal. Hierin schuilt een mogelijke verdienste van de interventie die we middels dit onderzoek niet in kaart hebben kunnen brengen.

8 Conclusie

In deze rapportage wordt antwoord gegeven op de vraag of *Jihad, de voorstelling* een effectieve interventie is. Om de effectiviteit te bepalen, is het belangrijk dat we de doelen van de interventie goed voor ogen hebben. De doelen van de interventie *Jihad, de voorstelling* waren ambitieus: er werd beoogt meer dan 10.000 leerlingen te bereiken, en onder deze leerlingen 'radicalisering' bespreekbaar te maken. Verder werd met de interventie beoogt inzicht te krijgen in narratieven die bruikbaar zijn om bestaande aannames rond radicalisering en 'je thuis voelen in Nederland' ter discussie te stellen. Door het inzichtelijk maken van het proces van radicalisering, op basis van de theatervoorstelling, wilden de makers empathisch begrip te creëren voor de mogelijke gevolgen van uitsluiting. Het aanbieden van mogelijkheden om met elkaar in discussie te gaan over dit moeilijke onderwerp, had tot doel kritische reflectie onder leerlingen te bewerkstelligen over hun eigen denkbeelden rond radicalisering en/of eventuele thuisgevoelens.

Allereerst vormt het bereik, in combinatie met beoordeling van de voorstelling een belangrijke graadmeter voor de effectiviteit. Als eerst bespreken we de conclusies van het onderzoek naar het bereik en de beoordeling van de voorstelling door leerlingen. Het vergroten van kennis, behoort tot een van de doelstellingen van de interventie. De effectiviteit van de voorstelling in het realiseren van kennis wordt hieronder als tweede besproken. We hebben beargumenteerd dat aan *Jihad*, als interventie verschillende werkzame mechanismen ten grondslag lagen, en hebben de effectiviteit per werkzaam mechanisme onderzocht. Hieronder bespreken we eerst de bevindingen per werkzaam mechanisme, daarna gaan we in op de effectiviteit van de algehele voorstelling. De werkzaamheid hangt samen met de beoordeling van de voorstelling. Conclusies over de beoordeling keren in de bespreking per werkzaam mechanisme terug.

Bereik

Het bereik van *Jihad, de voorstelling* was enorm. Er werden in totaal 131 voorstellingen gespeeld door het hele land. Op deze manier werden bijna 36.000 leerlingen verdeeld over de beoogde opleidingsniveau's door de interventie bereikt. De ambitie om minstens 10.000 leerlingen te bereiken werd hiermee ruimschoots waargemaakt.

Beoordeling

Leerlingen, onafhankelijk van geslacht, onderwijsniveau, of geloofsovertuiging, waren ontzettend enthousiast over de voorstelling. Dat de voorstelling leuker was dan leerlingen verwachtten, vonden we terug in alle analyses. Daarbij waarden meisjes de voorstelling hoger dan jongens. Deze bevinding sluit aan bij de bevindingen uit eerder onderzoek waarin wordt gesteld dat vrouwen culturele evenementen hoger waarden dan mannen. Het verschil in waardering tussen opleidingsniveaus is niet significant. HAVO en VWO leerlingen zijn iets minder positief over de voorstelling dan leerlingen op lagere niveaus. De analyse van de beoordeling per geloofsgroep laat zien dat moslims de voorstelling positiever beoordelen dan andere geloofsgroepen.

We hebben laten zien dat de belangrijkste voorspeller voor hoe leuk je de voorstelling vindt, de mate is waarin je je kunt inleven in het verhaal. Verder hebben we laten zien dat de beoordeling samenvalt met de ervaring van thuisgevoel in de Nederlandse samenleving: hoe meer je je thuis voelt, hoe positiever je de voorstelling beoordeelt; hoe minder je je thuis voelt, hoe negatiever je de voorstelling beoordeelt. Hoewel moslims zich minder thuisvoelen, beoordelen zij de voorstelling hoger. Dit heeft te maken met het vermogen van moslims om zich in te leven in de voorstelling. De hoogste beoordeling is van leerlingen die zich niet thuisvoelen, maar wel in kunnen leven. Een belangrijke doelgroep van de voorstelling wordt hiermee bereikt.

Kennis

Scholen die we onderzocht verschilden van elkaar in de mate waaraan ze aandacht besteedden aan een voorbereiding van het bezoek aan de voorstelling. Soms gebruikten docenten daarvoor wel, en soms niet, de lesbrief die hiervoor beschikbaar was. Het lukte sommige docenten wel, en anderen niet, om de juiste sfeer te creëren voor het gesprek over radicalisering. Op een meerderheid van de scholen die we bezochten werd radicalisering nauwelijks in verband gebracht met andere vormen van radicalisering dan de radicalisering van moslims. Daardoor verschilden leerlingen die hebben deelgenomen aan ons onderzoek van elkaar in de hoeveelheid kennis die ze van tevoren over het onderwerp 'radicalisering' hadden.

Sommige leerlingen wisten van tevoren niet wat 'radicalisering' betekende; andere leerlingen kenden jongeren die geradicaliseerd waren persoonlijk, en hadden veel (ervarings)kennis van wat radicalisering betekent, en wat de gevolgen van radicalisering zijn. Voor de laatste groep leerlingen, nam de kennis over radicalisering door het zien van de voorstelling en het bijwonen van de voorbereidende les en het nagesprek niet toe. In alle andere gevallen, leidde de voorstelling en het bespreken hiervan tot een vermeerdering van kennis over radicalisering. Leerlingen leerden niet zozeer wat 'radicalisering' precies betekent, maar wel waarom sommige jongeren ervoor kiezen om naar Syrië gaan.

Naast kennis over waarom jongeren radicaliseren, nam voor sommige leerlingen kennis met betrekking tot de relaties tussen verschillende groepen in de samenleving toe. Veel leerlingen deden door de voorstelling inzichten op over de positie van minderheden in Nederland; hoe zij hun positie hier ervaren en hoe er over hen wordt gesproken. Kennis leidde hier ook tot meer begrip. Dit leerpunt was van toepassing op leerlingen zonder migratieachtergrond. Voor leerlingen met een migratieachtergrond leidde de voorstelling op dit punt niet tot meer kennis. Voor hen vormde de voorstelling een venster op hun eigen realiteit waar het de ervaring van uitsluiting betrof. Sommige leerlingen met een migratieachtergrond gaven aan zich door de voorstelling gekend te voelen in hun eigen ervaringen en emoties.

Buiten de vraag of *Jihad* tot (de juiste) kennis of over radicalisering leidde, concluderen we uit ons onderzoek naar kennis, in combinatie met onze bevindingen over het bereik van de voorstelling, dat het bezoek van leerlingen aan *Jihad* de bereikbaarheid van het thema radicalisering onweerlegbaar heeft vergroot. Alleen het feit dat leerlingen op zoveel scholen lessen volgden over radicalisering en de voorstelling bezochten, maakten dat radicalisering een veelvuldig onderwerp van gesprek was.

De theatervoorstelling: empathie

Empathie (inlevingsvermogen) vormt het werkzame mechanisme van de theatervoorstelling als interventie. De achterliggende gedachte bij dit mechanisme is dat door het betrekken van leerlingen bij de ervaring van uitsluiting door middel van een theatervoorstelling, leerlingen zich kunnen inleven in wat deze ervaring voor iemand betekent. We hebben empathie zowel kwantitatief als kwalitatief onderzocht. We hebben empathie onderzocht door leerlingen te vragen of ze zich in de voorstelling konden inleven.

Door het bijwonen van de voorstelling konden met name autochtone leerlingen zich beter inleven in de situatie van de hoofdpersonages van *Jihad*. Inleven leidde onder deze leerlingen tot een verhoging van begrip voor de ervaring van uitsluiting onder jongeren met een migratieachtergrond, en tot kritische reflectie over de vraag wie voor deze ervaring van uitsluiting verantwoordelijk is. Alleen op een gemengde school leidde het inleven in de hoofdpersonages van *Jihad* ook tot meer begrip voor Syriëgangers. Op andere scholen bleven leerlingen de keuze om ook daadwerkelijk te vertrekken naar oorlogsgebied moeilijk verdedigbaar vinden.

Niet alle leerlingen konden zich inleven in de voorstelling. Waar we in de kwantitatieve data geen voorspellers vonden voor een gebrek aan inleving, vonden we in de kwalitatieve data dat het wel of niet in kunnen leven in de situatie van de hoofdpersonages, samenhangt met de houding ten opzichte van jongeren met een migratieachtergrond van leerlingen voor aanvang van de voorstelling. Jongeren die open stonden voor, of nieuwsgierig waren naar diversiteit, konden zich goed inleven; leerlingen die voor aanvang negatief stonden ten opzichte van minderheden en diversiteit voelden zich weliswaar geïnformeerd, maar konden zich slecht inleven. In enkele gevallen vonden we dat leerlingen die al een negatieve mening hadden over jongeren met een migratieachtergrond door de voorstelling mogelijk gesterkt werden in hun overtuiging.

Aan de andere kant vonden we leerlingen die zich te goed konden inleven in de voorstelling. Leerlingen die gevoelig waren voor de ervaring van uitsluiting en voor kritiek op de Islam, gaven aan de keuze van de hoofdpersonages om te gaan strijden voor hun geloof te bewonderen.

‘Inleven’ heeft betrekking op het je kunnen voorstellen van de benarde situatie van een ander. Sommige leerlingen konden naast inleven ook ‘meeleven’. Meeleven vond vooral plaats als de ervaringen van de hoofdpersonages raakten aan de ervaringen van leerlingen. Meeleven kwam voor onder leerlingen met een migratieachtergrond, bijvoorbeeld op momenten dat personages werden ondervraagd door een douanier, of vertelden hoe ze werden afgewezen op uitgescholden. Meeleven kwam ook voor onder leerlingen die ervaring hadden met buitengesloten worden, bijvoorbeeld omdat ze gepest werden op school.

Het lespakket en de nagesprekken: overbruggend contact

Aan de hand van de lesbrief (in de klas) en de nagesprekken (in het theater) werden leerlingen gestimuleerd om hun mening te geven, en hun ervaringen met elkaar te delen. De veronderstelling was dat door leerlingen in een gecontroleerde setting te laten reflecteren op onderwerpen gerelateerd aan het thema radicalisering, overbruggend contact zou plaatsvinden. Docenten ontvingen voor het behandelen van de lesbrief een uitgebreide instructie. Twee van de in onze ogen belangrijkste instructies bij de lesbrief, werden niet altijd nageleefd. Het ging hier om het verzorgen van een aangepaste opstelling, waarbij leerlingen elkaar konden zien, en een neutrale, niet-veroordelende houding van de docent.

Veel docenten behandelden de lesbrief als onderdeel van hun reguliere les, en lieten de leerlingen in klassieke opstelling zitten. We vonden dat leerlingen in een klassieke opstelling een minder onderzoekende houding hadden, en dat er in deze setting vaker meningen werden gegeven, zonder dat dit tot discussie leidde. Verder vonden we dat een niet-neutrale houding van de docent met betrekking tot het onderwerp van de voorstelling, eerder leidde tot afkeur en frustratie, dan tot een open sfeer waarin een dialoog plaats kon vinden.

Het wel of niet slagen van overbruggend contact ligt niet geheel in handen van de docent.

Contextfactoren spelen een belangrijke rol. Onze observaties wijzen erop dat op sommige scholen overbruggend contact aan de orde van de dag is. Dat overbruggend contact hier toeneemt op basis van een enkele les over radicalisering, ligt niet in de lijn der verwachting. Anderzijds ligt het ook niet in de lijn der verwachting dat op basis van een enkele les over radicalisering overbruggend contact toeneemt op scholen waar een afkeurende houding ten opzichte van jongeren met een migratieachtergrond overheerst. Op basis van onze observaties en focusgroepen vonden we dan ook geen aanleiding om te concluderen dat overbruggend contact op basis van de interventie toenam.

Met betrekking tot het nagesprek vonden we dat deze door leerlingen niet altijd als een prettige setting werd ervaren voor het voeren van een gesprek over gevoelige onderwerpen. De sfeer rondom de nagesprekken werd door zowel leerlingen als docenten in ons onderzoek als ‘onveilig’ ervaren. Leerlingen voelden zich aan de ene kant niet veilig om kwetsbare ervaringen te delen, aan

de andere kant hadden leerlingen het gevoel dat hun mening niet gewaardeerd zou worden in de context van het nagesprek. In geen van de nagesprekken die we bijwoonden kwam een dialoog tot stand. Wel werden er af en toe mooie en kwetsbare ervaringen gedeeld. Het delen van ervaringen leidde er in een geval toe dat er spanningen blootgelegd werden die in de context van de zaal niet werden opgelost, in een ander geval leidde een bijdrage aan het nagesprek tot kritische reflectie bij een individuele leerling in de context van de focusgroep.

Alles bij elkaar waren de onderdelen van de interventie die gericht waren op het tot stand brengen van overbruggend contact (de voor- en nabespreking in de klas; het nagesprek) minder effectief: het creëren van de juiste setting om overbruggend contact tot stand te brengen bleek een uitdaging voor zowel docenten als begeleiders van het nagesprek. Ook de begeleiding van gesprekken die moesten leiden tot overbruggend contact liet soms te wensen over. Dat leerlingen de voorstelling waardeerden, als leerzaam ervoeren, en zich naar aanleiding hiervan goed konden inleven in de ervaringen van jongeren met een migratieachtergrond, doet vermoeden dat de interventie desalniettemin een positieve werking heeft op de manier waarop leerlingen overbruggend contact ervaren buiten de context van de interventie.

9 Discussie

Jihad is een veelomvattende interventie. Voor deze evaluatie hebben wij alle mogelijke aspecten van deze interventie onderzocht. Hoewel er ontegenzeggelijk veel positiefs over deze voorstelling te zeggen is, willen we in deze discussie ook aandacht vragen voor een paar punten die *Jihad* als interventie voor een uitdaging stelden.

Beoordeling

Het percentage leerlingen dat de voorstelling negatief beoordeelde was erg laag (4%). Onze kwalitatieve data laten zien dat dat niet altijd betekende dat leerlingen niet kritisch waren over de voorstelling. In tegendeel: soms hadden leerlingen die heel positief waren over de voorstelling, weinig begrip voor de boodschap ervan. Het is bij het schrijven van dit rapport onze overtuiging geweest dat inzicht in de ideeën van de meest kritische leerlingen belangrijk is om te kunnen duiden wanneer, en voor wie, de interventie wel en niet werkzaam is.

Waar we constateerden dat de hoogste beoordeling komt van leerlingen die zich niet thuisvoelen en zich goed kunnen inleven, is het tegenovergestelde ook waar: leerlingen die zich thuisvoelen en zich slecht kunnen inleven, waarden de voorstelling het laagst. We hebben in dit rapport beargumenteerd dat deze groep wel een belangrijke doelgroep is van de interventie, maar hierdoor slecht wordt bereikt.

Kennis

Dat leerlingen in de klas over radicalisering spraken, leidde er in onze ervaring niet altijd toe dat leerlingen ook (juiste) kennis opdeden over het onderwerp. Ook wilde bespreekbaarheid in onze ervaring niet altijd zeggen dat leerlingen de beoogde historische en maatschappelijke context van radicalisering meekregen. Door leerlingen niet of niet volledig te informeren over het feit dat niet alleen moslims radicaliseren, werden leerlingen, en niet alleen de meest kritische, mogelijk in het vermoeden gesterkt dat 'radicalisering' alleen betrekking heeft op moslims.

Empathie

We hebben beschreven dat sommige leerlingen te ver afstonden van de groep waarvoor de voorstelling empathie wil opwekken. We vonden dat onder deze leerlingen een kritische houding ten aanzien van jongeren met een migratieachtergrond, gepaard ging met een grote gevoeligheid voor verlies aan culturele identiteit. Aan de andere kant van het spectrum vonden we ook leerlingen die teveel betrokken waren bij de hoofdpersonages. Bij deze leerlingen ging een teveel aan empathie met de hoofpersonages gepaard met een verhoogde gevoeligheid voor kritiek op de Islam of de ervaring van uitsluiting.

De groepen die gevoelig zijn voor negatieve bejegeningen ten opzichte van de Islam aan de ene kant, en groepen die gevoelig zijn voor een verlies van culturele identiteit aan de andere kant, zijn mogelijk aangepaste interventies nodig. In ons sample van tien klassen, zaten twee klassen waarin leerlingen buitengewoon kritisch stonden tegenover de aanwezigheid van 'buitenlanders' in hun omgeving. Bij een dergelijk klein sample kunnen we onmogelijk spreken van een representatief aantal. Dat de houding van de twee willekeurig gekozen groepen, op de tien, kritisch was, zagen we desalniettemin als een punt van aandacht. Hoewel de leerlingen in deze groepen kritisch waren over de voorstelling, zagen beide groepen wel het nut van een interventie op dit terrein. Een van de deelnemende leerlingen gaf aan liever een discussie te hebben met 'mensen die dit echt hebben meegemaakt'.

Kritiek vanuit jongeren met een moslimachtergrond is minder aanwezig in ons sample. Ook hier geldt dat gezien de grootte van het sample, we geen uitspraken kunnen doen over de representativiteit van deze observatie. De leerlingen die kritisch waren, hadden zorgen dat de voorstelling het beeld

van moslims wel eens zou kunnen verslechteren. Een leerling in een groep waar deze zorg geuit werd opperde dat hij graag een voorstelling zou zien 'waar blanke en zwarte mensen het goed met elkaar konden vinden'.

Een interessante observatie is wellicht dat twee van de drie groepen in ons sample waaruit de meest kritische geluiden naar voren kwamen zich op de lagere onderwijsniveau's bevonden. Dat is aan de ene kant niet vreemd, omdat leerlingen op hogere niveaus gevoeliger waren voor sociale wenselijkheid, tegelijkertijd is het interessant om te zien dat beide groepen vragen om een meer expliciete benadering van het onderwerp: de vraag is ofwel om geen acteurs maar 'echte mensen', ofwel om een toegankelijke representatie van een gewenste situatie.

Overbruggend contact

Jihad was in omvang en opzet een grote interventie, met een veel uiteenlopende ambities. Zo was het niet alleen de ambitie om aan de hand van de voorstelling overbruggend contact te bewerkstelligen door empathie op te wekken met de ervaring van uitsluiting, maar ook om aan de hand van de voorstelling het beeld van de strijd in Syrië van een al te rooskleurig beeld te ontdoen. We vonden dat in grote steden met name scholen met veel moslimleerlingen de voorstelling bezochten. Op deze scholen was een interventie op het gebied van overbruggend contact wellicht minder nodig of misschien zelfs overbodig. Voor leerlingen van overwegend blanke scholen uit kleinere gemeenten was overbruggend contact geen overbodige luxe, maar het beeld van radicaliserende moslimjongeren zorgde daarbij logischerwijs niet altijd voor de beoogde toenadering.

We hebben geconstateerd dat het met betrekking tot 'overbruggend contact' op scholen soms schortte aan adequate begeleiding voor een open en kritische dialoog. Daarbij was ongetwijfeld niet alleen gebrek aan kunde problematisch, maar ook gebrek aan tijd voor een gedegen voorbereiding. Verschillende recente publicaties wijzen uit dat docenten moeite hebben met het bespreekbaar maken van gevoelige onderwerpen in de klas. In onze beleving kostte het docenten soms moeite om neutraal te blijven in discussies rond het bezoek aan *Jihad*. Het opgelegd of aangeleerd krijgen van een bepaalde mening over, of houding ten opzichte van jongeren met een migratieachtergrond riep soms weerstand op in de klassen die we bezochten. Deze bevindingen roepen de vraag op of docenten in het geval van een dergelijke interventie niet extra ondersteund moeten worden bij het voorbereiden van leerlingen.

Tijdens het nagesprek was naast de begeleiding, ook de omvang van het aantal deelnemers aan de beoogde dialoog problematisch. Veel docenten gaven aan een nagesprek liever te houden in de context van de klas. Op basis van ons veldwerk delen wij het inzicht dat een kleinere setting geschikter is voor het nagesprek. Gezien de ervaringen met de lesbrieven voorafgaand aan de voorstelling, stellen wij ons voor dat ook hier, of juist hier, adequate begeleiding een vereiste is.

Op dit moment doen de auteurs van dit rapport onderzoek naar een interventie die qua opzet en onderliggende mechanismen veel lijkt op *Jihad*. Hierbij wordt een theatervoorstelling in een klaslokaal wordt vertoond; het nagesprek vindt eveneens in het klaslokaal plaats. Het nagesprek wordt uitgevoerd door een medewerker van het uitvoerende theater. De uitkomsten van dit onderzoek zullen meer inzicht kunnen geven in de vraag of deze werkwijze mogelijk effectiever is.

Een van de auteurs van dit rapport, Paulien Schaank, voert daarnaast onderzoek uit naar de effecten van interventies gericht op overbruggend contact op gemengde en volledig 'zwarte' scholen. Hoewel overbruggend contact hier een vanzelfsprekendheid is, kan ook op deze scholen sprake zijn van etnische distantie, van een etnische minderheid ten opzichte van de meerderheid. Ook hiervoor zijn mogelijk aangepaste interventies nodig.

Conclusie

De interventie Jihad is een effectieve interventie. De interventie was met name zeer effectief in het bereiken van leerlingen en het bespreekbaar maken van radicalisering. Leerlingen waren enthousiast over de voorstelling, leefden mee met de hoofdpersonages en leerden zodoende iets over de mogelijke gevolgen van uitsluiting. Onderdelen van de interventie gericht op het tot stand brengen van overbruggend contact waren minder effectief. Voor toekomstige interventies op het gebied van overbruggend contact moet gekeken worden naar de bestaande verhoudingen binnen een bepaalde context en moet de juiste begeleiding geboden worden. Het gebrek aan effectiviteit op het gebied van overbruggend contact wordt mogelijk gecompenseerd door de effectiviteit op het gebied van inleven, waarbij kritische reflectie plaatsvond over de positie van jongeren met een migratieachtergrond. Er waren ook leerlingen die zich niet konden inleven in de situatie van jongeren met een migratieachtergrond, en daar naar aanleiding van de voorstelling ook niet op konden reflecteren. Voor deze leerlingen zijn mogelijk aangepaste interventies nodig, waarbij empathie/ inlevingsvermogen geen vereiste is. Tot slot is het op basis van dit onderzoek onze overtuiging dat bij het overwegen van eventuele nieuwe of aanvullende interventies, de leeropbrengst bij een meerderheid van de leerlingen die wel openstaat voor de boodschap van de voorstelling, zwaarder weegt dan het gebrek aan leereffect onder een minderheid van leerlingen die hier niet open voor staat.

Referenties

- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Bekhuis, H., Ruiter, S., & Coenders, M. (2009). Xenofobie onder jongeren: de invloed van interetnisch contact. *Mens en Maatschappij*, 84: 72-85.
- Buijs F.J., Demant F. en Hamdy A. (2006) Strijders van eigen bodem. Radicale en democratische moslims in Nederland, Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Felten H., Keuzenkamp S. en Emmen M. (2015). *Do the right thing. De plausibiliteit van interventies voor vergroting van acceptatie van homoseksualiteit*. Utrecht: Movisie.
- Huijnk, W., en Andriessen, I. (2016). Integratie in zicht? De integratie van migranten in Nederland op acht terreinen nader bekeken. Den Haag: SCP.
- Lub, V., Groot, N. de, Schaafsma, J. (2011). *Polarisatie en Radicalisering. De onderbouwing van sociale interventies getoetst*. Utrecht: Movisie.
- Neumann, P.R. (2015). *Victims, Perpetrators, Assets: The Narratives of Islamic State Defectors*. London: The International Centre for the Study of Radicalization and Political Violence.
- Putnam, R. D. (2007). E pluribus unum: Diversity and community in the twenty-first century the 2006 Johan Skytte Prize Lecture. *Scandinavian political studies*, 30(2), 137-174.
- San, M. van, Sieckelinck, S. en M. de Winter (2010). *Idealen op drift. Een pedagogische kijk op radicaliserende jongeren*. Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.
- Slootman M. en Tillie J. (2006) Processen van radicalisering: waarom sommige Amsterdamse moslims radicaal worden. Amsterdam: IMES.
- Snel E. (2013). De Theory of Change-benadering: weten is méér dan meten. In: *Weten wat werkt. Passend evaluatieonderzoek in het sociale domein* (Eds. Omlo, J. Bool, M. en Rensen, P.). Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Sniderman P. en Hagendoorn L. (2007) *When ways of life collide: Multiculturalism and its discontents in The Netherlands*. Princeton: Princeton University Press.

Bijlage 1: Lesbrief

JIHAD

DE VOORSTELLING

LESBRIEF

WWW.JIHADDEVOORSTELLING.NL

Den Haag, donderdag 1 september 2016

Beste docent,

Binnenkort bezoekt u met uw leerlingen *Jihad, de voorstelling*. Hierbij ontvangt u van ons een aantal lessuggesties waarmee u het voorstellingsbezoek klassikaal kunt voorbereiden.

De theatervoorstelling Jihad gaat over de drie vrienden, Ismael, Reda en Ben, die zich niet meer thuis voelen in Nederland. Ze vertrekken naar het Midden-Oosten om zich aan te sluiten bij de jihadisten. Eenmaal aangekomen treffen ze een situatie aan die minder heroïsch is dan ze dachten.

Jihad is een voorstelling met een actuele titel en actuele thema's die op een zowel humorvolle en luchtige als serieuze en aandachtige manier worden vormgegeven.

In de voorstelling zien we drie jongens worstelen met hun **identiteit** en **de zoektocht naar herkenning en erkenning**. Ook zal er direct na afloop van de voorstelling een nagesprek plaatsvinden, waarin dieper ingegaan wordt op thema's als **radicalisering** en **je thuis voelen**. Hiermee hopen de makers van de voorstelling deze onderwerpen onder u en uw leerlingen bespreekbaar te maken.

Daarbij willen we u vanuit de Toneelalliantie Den Haag ook graag een handreiking doen op het gebied van de voorbereiding. Omdat wij denken dat het goed en interessant is de leerlingen rondom deze voorstelling een bredere context aan te bieden, en het gesprek wat de voorstelling beoogt te starten al in de klas te beginnen voordat u de voorstelling bezoekt.

De 'regels' van het theaterbezoek:

Wij vragen u onderstaande punten al in de klas met uw leerlingen na te lopen:

- jas én tas in de garderobe (liever nog de tassen niet mee naar het theater!)
- niet eten en drinken tijdens de voorstelling
- niet naar het toilet tijdens de voorstelling
- mobiele telefoons uit tijdens de voorstelling
- zelf naar de voorstelling kijken, overleggen & nabespreken komt later

Mocht u nog vragen en/of opmerkingen hebben over de lesbrief dan kunt u contact opnemen met Iselin van Duuren van de Koninklijke Schouwburg Den Haag, via educatie@ks.nl of **070-3565364**

Wij wensen u een goede voorstelling en een open en inspirerend nagesprek!

Met vriendelijke groet namens De Toneelalliantie Den Haag,

Iselin van Duuren, Koninklijke Schouwburg
Dimphna Fruijtier, Theater aan het Spui
Leo Sterrenburg en Muriël Besemer, NTjong

LESBRIEF JIHAD, de voorstelling

Lees deze brief goed door en kies hierin uw eigen pad. Misschien heeft u tijd om het hele traject te doorlopen, misschien kiest u één opdracht uit die u het meest interessant vindt. Uw eigen interesse en enthousiasme zijn een voorwaarde voor het slagen van uw onderzoek en gesprek met de

leerlingen.

VOORBEREIDENDE OPDRACHTEN IN DE KLAS

Op dit moment is het thema radicalisering hot. Het is ook een thema dat vooral wordt gebruikt als het gaat over de moslim gemeenschap. Maar klopt dit eigenlijk wel?

Wij willen u en uw leerlingen middels onderstaande opdrachten uitnodigen het onderwerp **radicalisering** in een grotere maatschappelijke en historische context te plaatsen en gezamenlijk de betekenis van het woord te onderzoeken in zijn verschillende hoedanigheden.

Opdracht 1

Zet de leerlingen (bij voorkeur) in een kring, zodat een optimale setting wordt gecreëerd voor het voeren van een open gesprek. Neem de afbeeldingen van de verschillende vlaggen erbij: Nederland, Europa, Verenigde naties, IS, Nazi Duitsland, Regenboogvlag, Amerika, China, Vlag met Anarchieteken, Rusland, Israël, Marokko, Frankrijk en Tibetaanse gebedsvlag. De blanco vlag is deze opdracht nog niet nodig.

* Laat de leerlingen benoemen van welke landen & organisaties de vlaggen zijn.

* Laat de leerlingen benoemen waar zij denken of vinden dat deze vlaggen voor staan.

Welke ideeën, normen en waarden zijn er aan deze vlaggen verbonden?

* Laat de leerlingen benoemen waar elk van de landen & organisaties die in de vlaggen vertegenwoordigd worden radicaal in is. Dit *moet* bij *elke* vlag benoemd worden!

Betekenis radicaal: Streven naar ingrijpende veranderingen/hervormingen. Bereid zijn de uiterste consequenties uit een denkwijze te aanvaarden en in daden om te zetten.

Opdracht 2

Leg de vlaggen verspreid en in willekeurige volgorde op de grond zodat iedereen ze goed kan zien.

* Laat de leerlingen gezamenlijk een volgorde bepalen van belangrijkheid waarin de vlaggen neergelegd moeten worden. Links is het minst belangrijk, rechts het meest belangrijk.

Let op! Uiteraard is er nooit een absolute uitkomst en zijn er verschillende manieren van ordenen mogelijk. Zo kan IS helemaal links terecht komen omdat we het grondig oneens zijn met hun idealen, maar het kan ook helemaal rechts terechtkomen omdat we steeds gedwongen worden eraan te denken en er iets aan moeten doen. Het gaat om de gedachten die worden gevormd en het gesprek dat wordt gevoerd door met de vlaggen te schuiven.

* Pak de blanco vlag erbij. Welke vlag missen de leerlingen nog in de rij? Teken deze vlag op de blanco vlag en voeg hem toe aan de rij. Waarom moet juist deze vlag erbij? En waarom op die plek?

VOORBEREIDEND GESPREK

Het is niet gemakkelijk om met jongeren op een 'veilige' manier te praten over onderwerpen als **identiteit, radicalisering en onrechtvaardigheid**. Dat kan verschillende redenen hebben; omdat er een taboe op rust, omdat iedereen zijn mening al gevormd heeft en de onderwerpen daarmee onbespreekbaar lijken, omdat jongeren het idee hebben dat hun gevoel niet mag bestaan of niet serieus genomen wordt, omdat de emoties snel hoog op kunnen lopen of simpelweg omdat u er als docent geen goede handvaten voor heeft.

Wij zouden u daarom graag een handreiking willen doen om u met uw leerlingen te laten filosoferen over deze thema's.

Wat is een filosofisch gesprek

Filosoferen gaat niet over het leren van een waarheid maar over het **onderzoek** naar dingen waar we niet direct een (eenduidig) antwoord op weten. Een filosofisch gesprek vraagt diepgang; meningen dienen verder verkend te worden, standpunten worden onderbouwd en argumenten moeten

onderzocht, (met voorbeelden) verhelderd en getoetst worden. Filosoferen doe je niet in je eentje, maar in een **groep**. Als docent doet u zelf niet mee aan het gesprek, want u hebt een andere essentiële taak, die van **gespreksleider**.

De regels bij een filosofisch gesprek

Natuurlijk gelden ook bij een filosofisch gesprek de gebruikelijke regels van elk ander gesprek, maar daarnaast zijn er een aantal specifieke regels waar u mee werkt:

- * Nieuwsgierigheid is de enige goede drijfveer voor het voeren van een gesprek!
- * Zorg bij voorkeur voor een opstelling waarin de leerlingen elkaar kunnen zien.
- * Vertel vooraf dat filosoferen een groepsproces is, waarbij je samen bouwt aan het onderzoek. Bouwen doe je door bijvoorbeeld te luisteren naar de redenen achter een mening, *ook of juist* als je het er niet mee eens bent. Wie een mening inbrengt moet bereid zijn uit te leggen waarom hij/zij dat vindt. Elkaar laten uitpraten is vanzelfsprekend.
- * Deelnemers hebben het recht om te zwijgen! Niet iedereen hoeft aan het woord te komen. Betrokken luisteren is even waardevol.
- * Gebruik een bord of flap-over. Hierop kunt u belangrijke uitspraken, opmerkelijke gedachten, nieuwe vragen e.d. noteren. Dit helpt om de lijn van het gesprek te blijven volgen, zowel voor de gespreksleider als de deelnemers zelf.
- * Tijdens het filosofisch gesprek gebruiken we alleen de ideeën en gedachten van de deelnemers in de groep. Alleen deze personen zijn hier om hun mening uit te leggen.

Voorbeeld Als iemand een bepaalde mening geeft en dit onderbouwt met ‘omdat mijn vader dat zegt’, dan is die reden niet bruikbaar omdat de vader niet aanwezig is om uit te leggen waar die mening vandaan komt. Vraag dan door: ‘Wat denk je er zelf van?’

- * Laat u als docent aan het einde van een gesprek niet (toch nog) verleiden uw persoonlijke mening over het onderwerp te geven. Laat de leerlingen geloven in het belang van hun eigen onderzoek en meningen. Die zijn interessant en waardevol genoeg.
- * Als iemand u tijdens het gesprek probeert te provoceren, blijf dan nog steeds oprecht geïnteresseerd. Waarom brengt deze deelnemer dit in? Kan het van belang zijn voor het onderzoek? Vraag diegene zijn inbreng uit te leggen, zoals u dat vraagt bij elke inbreng in het gesprek. Als de deelnemer zijn inbreng niet wil uitleggen, hoeft u deze ook niet serieus mee te nemen in het onderzoek en kunt u het naast u neerleggen. De groep kan verder met het gesprek zonder dat er onnodig veel tijd en energie wordt verspild.
- * Soms zeggen deelnemers dingen die u niet ‘maatschappelijk’ oké vindt. Bijvoorbeeld een discriminerende opmerking of extreme uiting. Verander dan niet van gespreksleider naar de rol van opvoeder! Blijf de onpartijdige gespreksleider en vraag naar uitleg. De rol van opvoeder ligt namelijk altijd besloten in de groep zelf. Hiervoor moet u vertrouwen hebben in uw groep en hun kritisch denkvermogen.
- * Rond een gesprek altijd af. Dat kan door samen met de groep de lijn van het gesprek na te lopen. Kijk of er misschien conclusies getrokken kunnen worden. Let op! Deze conclusies komen altijd uit het gesprek en kunnen dus verschillen van uw eigen ideeën of mening over het onderwerp. U kunt ook de mooiste uitspraken van het gesprek laten benoemen of vragen of de deelnemers tijdens het gesprek iets hebben gehoord dat ze nog lang zullen onthouden.

Opdracht 3

Hieronder geven we u een aantal **filosofische startvragen** waarmee u het **gesprek** dat in opdracht 1 en 2 wellicht al op gang kwam verder door kunt zetten. Onderstaande vragen zijn startvragen en dus bedoeld om het gesprek mee te openen. Blijf als gespreksleider benadrukken dat de groep niet op zoek is naar de waarheid, maar bezig is met een onderzoek. Blijf de leerlingen vragen om hun meningen, ideeën en argumenten uit te leggen en toe te lichten.

- Is radicaal en extreem hetzelfde?
 - Wat zou er in je leven veranderen als er helemaal geen regels meer bestonden?
 - Wat zou er in je leven veranderen als je morgen wakker zou worden in een dictatuur?
 - Kun je een voorbeeld geven van een moment in de laatste week dat jou onrecht werd aangedaan?
- Bij deze vraag gaat het niet(!) om het horen van zoveel mogelijk voorbeelden, maar het gezamenlijk onderzoek naar wat het gevoel 'onrecht' betekent en met je doet.
- Kun je de waarheid wegeen?
 - Wat is volgens jou het belangrijkste: vrijheid van meningsuiting OF veiligheid OF saamhorigheid.

IN HET THEATER – HET NAGESPREK

Direct na de voorstelling vindt er in het theater een thematisch nagesprek plaats. Hierin praten de leerlingen verder over de keuzes van de drie personages en wordt er geprobeerd een stap te maken van het verhaal op het toneel naar de verhalen van het publiek. Vanuit de voorstelling is hierbij een gespreksleider aanwezig. Het is verstandig de leerlingen alvast te vertellen dat dit gesprek gaat plaats vinden, zodat zij weten wat er in het theater gaat gebeuren en ze misschien zelfs al na kunnen denken over eventuele vragen die ze hebben rondom de eerder genoemde thema's.

NA AFLOOP IN DE KLAS

We hopen natuurlijk dat u en uw leerlingen een goede ervaring hebben gehad bij *Jihad, de voorstelling* en het nagesprek. We vinden het belangrijk dat de voorstellingservaring wordt afgerond bij u op school om op die manier de cirkel rond te maken. Waarschijnlijk zijn er in het nagesprek maar een aantal leerlingen aan bod gekomen om iets te vragen of te vertellen. Het is goed om terug in de klas iedereen de mogelijkheid te geven tot reflectie en het project gezamenlijk af te ronden.

Opdracht 4

Laat de leerlingen voor zichzelf werken. Geef ze de opdracht een '**ansichtkaart**' te schrijven aan één van de personages uit het stuk *Jihad*. Elke leerling kiest zelf het **personage** uit waar hij/zij aan wil schrijven. Let op: Een personage en acteur zijn twee verschillende dingen.

Het gaat bij deze opdracht dus niet over of er wel of niet goed gespeeld is o.i.d., maar over dat wat je nog mee zou willen geven aan Ben, Reda, Ismael of Michel.

Beste,

Wat is je nog zou willen zeggen is....

.....
.....
.....

Groet

*Laat een aantal leerlingen hun 'kaart' voorlezen. Bespreek de voorstelling inhoudelijk na naar aanleiding van deze teksten (Op deze manier spreekt u met de leerlingen na over de inhoud in plaats van alleen of ze het bijvoorbeeld grappig vonden of slecht gespeeld).

Opdracht 5

* Denk met de leerlingen terug aan de opdrachten die jullie ter voorbereiding op de voorstelling hebben gedaan. Kijk even naar de vragen van opdracht 3 en de conclusies die jullie wel of niet konden trekken. Zijn er leerlingen die, naar aanleiding van wat ze in het theater hebben gezien en gehoord nog iets aan te vullen of toe te voegen hebben.

'Moeten we onze onderzoeksresultaten van opdracht 3 bijstellen of niet?'

* Pak de blanco vlag er weer bij, gebruik voor deze opdracht de andere zijde.

Bedenk met elkaar een vlag die de (radicale) idealen van deze klas vertegenwoordigt.

Teken deze op de blanco vlag en geef hem een mooi plaats in de klas.

TIP!

Als laatste zouden wij u nog willen attenderen op de website: www.hoeradicaalbenjij.nl Deze website is ontwikkeld bij de voorstelling *De radicalisering van Sadettin K.* van de Turks/Nederlandse theatermaker Sadettin Kirmiziyüz. Wij denken dat deze website, met bijbehorende online test en historische achtergronden over radicalisering, een mooie aanvulling zou kunnen zijn op onze lesbrieff.

Website en social media

Bezoek ook de website: www.jihaddevoorstelling.nl

En volg de voorstelling via Facebook: [www.facebook.nl/jihaddevoorstelling](https://www.facebook.com/jihaddevoorstelling)

en via Twitter: @jihad_theater en #jihaddevoorstelling

Bijlage 2: Observatieschema

Observatieschema Jihad de Voorstelling

Algemene gegevens school:

Schooltype (christelijk, openbaar etc)
Diversiteit (blank, zwart, gemengd, aard van diversiteit)
Onderwijsniveaus
Sfeer op school (fysiek en verbaal gedrag van leerlingen t.o.v. elkaar)

Algemene gegevens klas:

Niveau
Leeftijd
Samenstelling
Sfeer in de klas

Opdracht

Aard van de discussie:

Open/ nieuwsgierige houding
Onderzoekende houding (meningen, argumenten, ideeën worden uitgelegd en bevroegd)
Gespreksleiding
Ruimte voor meningsverschillen
Fysieke en verbale houding van leerling ten opzichte van elkaar (respectvol, afkeurend, elkaar uitlachen, aanwezigheid van spanning, streven naar waarheid, fanatisme)
Wie domineert het gesprek
Is er sprake van een groepsproces

Bijlage 3: Interviewgide (ronde 1)

Opzet topiclijst focusgroepen (Ronde 1) t.b.v. evaluatie Jihad de voorstelling

Opening

Opening met introductie van onderzoeker, notulist en deelnemers (dit niet opnemen)

Uitleg van de focusgroep: waar gaan we over praten, hoe lang, en hoe verloopt zo'n gesprek?
Uitleggen dat ieders input gewenst is, dat er geen foute antwoorden zijn, dat deelnemers niet door elkaar heen moeten praten.

Vertrouwelijkheid: het idee is dat we met elkaar over dit onderwerp praten zonder dat anderen daar iets over te weten komen. Ik zou het fijn vinden als jullie wat hier gezegd wordt onder ons houden.

Uitleg anonimiteit: de deelnemers krijgen een nummer zodat hun antwoorden niet traceerbaar zijn in het transcript. Data zijn alleen tbv het onderzoek en worden niet gedeeld met derden. Het ministerie van szw heeft alleen opverzoek toegang tot de geanonimiseerde verslagen, ook de naam van de school is daarin niet opgenomen.

Introductie van audio-apparaat: dit apparaatje neemt op wat jullie zeggen zodat wij zo precies mogelijk kunnen weten wat jullie gezegd hebben. We willen niet dat jullie zeggen "dat heb ik niet zo gezegd"

Vragenblok 1: voorbespreking en lesbrief

Wat vonden jullie van de les die je zojuist gehad hebt?

(wat vond je van de opdracht, interessant, leerzaam, hoe vond je dat het gesprek verliep, was je het eens met de dingen die gezegd werden, heb je zelf iets gezegd, waarom niet?)

Kunnen jullie iets vertellen over de klas waar je in zit?

(achtergrond, samenstelling, *bij een etnisch diverse klas: wat vind je van zoveel diversiteit, vind je het belangrijk; bij een etnisch homogene klas: wat vind je er van dat er zo weinig diversiteit is in je klas, vind je diversiteit belangrijk*)

Hoe wordt bij jullie in de klas omgegaan met verschil van mening?

(Heb je het idee dat je klasgenoten begrip voor elkaar hebben? Hoe merk je dat? **Waarover bestaan er verschillen van mening in de klas? Hoe gaan jullie daar mee om?** Kun je een voorbeeld geven van wanneer iemand wel/geen begrip toonde voor jou? Als dit actief wordt gestimuleerd door de school: wat vindt je daar van? Heb je het idee dat dit ook doorwerkt in de klas? Of daarbuiten?)

Vragenblok 2: radicalisering

Weten jullie eigenlijk waar de voorstelling die jullie gaan zien over gaat?

Wat betekent 'Jihad' eigenlijk?

(Wat wordt eronder verstaan, wat gebeurt er met jongeren die op jihad gaan)

- Wat weten jullie over dit onderwerp?
(waarom hebben we het erover, wat is het eigenlijk, waarom radicaliseren jongeren?
Komt radicalisering alleen voor onder moslimjongeren? Staat dit thema ver van je af, of staat het juist dichtbij, waar komt dat door?)

Evt: Kun je je voorstellen dat er jongeren zijn die zich niet thuis voelen in Nederland?
(waarom wel/ niet, waarom is dat belangrijk, staat deze ervaring ver van jullie af of niet, hoe komt dat?)

Vragenblok 4: betrokkenheid

We leven in wat ze noemen een multiculturele samenleving. Hoe ziet de multiculturele samenleving er voor jullie uit?

(hoe divers is je omgeving? Welke groepen onderscheid je in de samenleving? Vind je dat er genoeg contact is tussen de groepen)

Autochtone klassen

Hebben jullie zelf contact met mensen met een andere achtergrond dan jijzelf?

(Ja: hoe ziet dat contact eruit, zijn het medeleerlingen, docenten, collega's, vrienden, kennissen, klasgenoten, burens, wat doen jullie samen, wat zijn de overeenkomsten tussen jullie? zo nee: waarom is er geen contact? Zou je contact kunnen hebben? Wat zou een reden zijn voor wel contact? Wat belemmert contact?)

Is er genoeg begrip is tussen groepen in de samenleving?

(waarom denk je van wel, waarom denk je van niet? Kun je begrijpen waarom mensen geen begrip hebben voor allochtonen/moslims?)

In hoeverre ervaren jullie verschil van mening met andere groepen?

(In hoeverre zien jullie problemen met andere groepen? Waar gaat dit dan over? Kun je een voorbeeld geven van iets dat je zelf hebt meegemaakt? Hoe ga je met verschil van mening om?)

Etnisch diverse klassen

Is er genoeg begrip is tussen groepen in de samenleving?

(waarom denk je van wel, waarom denk je van niet? Kun je begrijpen waarom mensen geen begrip hebben voor allochtonen/moslims?)

In hoeverre ervaren jullie verschil van mening met andere groepen?

(In hoeverre zien jullie problemen met andere groepen? Waar gaat dit dan over? Kun je een voorbeeld geven van iets dat je zelf hebt meegemaakt? Hoe ga je met verschil van mening om?)

In hoeverre voel je dat jouw groep wordt buitengesloten (oneerlijk behandeld, niet geaccepteerd) in Nederland ?

(Kun je een voorbeeld geven? Van iets dat je zelf hebt meegemaakt? Redenen voor buitensluiten? Kun je dat je voorstellen?)

Vragenblok 5: sociale cohesie

Vind je relaties tussen verschillende groepen in de maatschappij goed of slecht?
(waarom, voorbeelden)

- Wat zou er moeten gebeuren om deze relaties te verbeteren?

Wat doen jullie er op school/ in de klas aan? Wat denk je, zou een theatervoorstelling kunnen helpen om hier iets aan te veranderen?

Slot

Zijn er nog dingen die jullie willen bespreken? Zijn we iets vergeten?

Ik wil jullie bedanken voor jullie medewerking. Zoals jullie misschien weten, kom ik later deze week nog eens terug als jullie de voorstelling Jihad de Voorstelling hebben gezien, dan wil ik graag weten wat jullie er van vonden. Doe jullie dan weer mee? Jullie kunnen dan een bioscoopbon verdienen van 15 euro.

Bijlage 4: Interviewgide (ronde 2)

Opzet topiclijst focusgroepen (Ronde 2) t.b.v. evaluatie Jihad de voorstelling

Opening (verkorten)

Opening met introductie van onderzoeker, notulist en deelnemers (dit niet opnemen)

Uitleg van de focusgroep: waar gaan we over praten, hoe lang, en hoe verloopt zo'n gesprek?
Uitleggen dat ieders input gewenst is, dat er geen foute antwoorden zijn, dat deelnemers niet door elkaar heen moeten praten.

Vertrouwelijkheid: het idee is dat we met elkaar over dit onderwerp praten zonder dat anderen daar iets over te weten komen. Ik zou het fijn vinden als jullie wat hier gezegd wordt onder ons houden.

Uitleg anonimiteit: de deelnemers krijgen een nummer zodat hun antwoorden niet traceerbaar zijn in het transcript. Data zijn alleen tbv het onderzoek en worden niet gedeeld met derden. Het ministerie van szw heeft alleen opverzoek toegang tot de geanonimiseerde verslagen, ook de naam van de school is daarin niet opgenomen.

Introductie van audio-apparaat: dit apparaatje neemt op wat jullie zeggen zodat wij zo precies mogelijk kunnen weten wat jullie gezegd hebben. We willen niet dat jullie zeggen "dat heb ik niet zo gezegd"

Vragenblok 1: beoordeling voorstelling en nagesprek

Jullie hebben het bezoek aan de voorstelling net nabesproken.

Wat vond je van de les?

(hoe verliep de discussie, zag je verandering ten opzichte van de vorige keer dat jullie het over dit onderwerp hadden)

We hebben het net in de les over de voorstelling JdV gehad.

- Wat vond je van de voorstelling?
(vond je de voorstelling leuk/ geloofwaardig/leerzaam/ herkenbaar/ grappig (voorbeelden), waren er momenten dat je echt meeleefde met de acteurs, welke)

Hoe zouden jullie het onderwerp van de voorstelling beschrijven?

En wat was volgens jullie de boodschap?

Wat heb je zelf geleerd van deze voorstelling? Welke lessen heb jij eruit gehaald?

Heb je het idee dat je door deze voorstelling anderen beter hebt leren kennen. En zo ja, wie? Op wat voor manier?

Na de voorstelling volgde ook een nagesprek.

Wat vond je van het nagesprek?

(vond je het interessant? Wat vond je van de reacties, kon je je vinden in de reacties, heb je dingen geleerd, had je nog iets willen toevoegen, waarom heb je dat niet gedaan?)

Kun je iets vertellen over de reacties op de voorstelling in de klas?

(hoe waren de reacties, kun je een voorbeeld geven, vond je dat er nog dingen ontbraken in het gesprek, wilde je nog iets toevoegen, kun je vertellen waarom je niets gezegd hebt)

Terugkomen op vraag naar manier van omgang met verschil van mening in de klas:

- Gaat het er nu anders aan toe dan hiervoor?
(heb je het idee dat je klasgenoten meer begrip hebben voor jou? Kun je een voorbeeld geven? **Waarover bestaan verschillen van mening in de klas? Is hier verandering in gekomen?** denk je dat de theatervoorstelling hier iets aan heeft veranderd, denk je dat deze verandering blijvend is, als het hetzelfde is gebleven: hoe komt het dat je klas dit zo goed oppikt, wat doen jullie er aan)

Vragenblok 2: radicalisering

(De vorige keer gaven jullie aan dat jullie eigenlijk niet goed wisten wat radicalisering was)

Wat heb je geleerd over radicalisering?

(wat weet je nu dat je eerder nog niet wist)

Wat heb je geleerd over de redenen om te radicaliseren?

(wat is denk je de belangrijkste reden)

Kun je je voorstellen dat er jongeren zijn die zich niet thuis voelen in Nederland?

(kun je je inleven in hun situatie? heeft de voorstelling hier iets aan veranderd, heeft de voorstelling voor jou een verschil gemaakt in je eigen thuis-gevoel)

Vragenblok 3: contact

We hebben het gehad over verschillende groepen in de samenleving. En hoe het contact daartussen is.

Autochtone klassen:

Ben je meer te weten gekomen over verschillende groepen in de samenleving?

Welke groepen?

(Wat ben je daarover te weten gekomen? Verhouding met het beeld dat je had?

Kun je deze groepen nu beter begrijpen?

In hoeverre heb je een ander beeld van bepaalde groepen gekregen?

(Van welke groepen? Hoe kijk je nu tegen moslims en syriestrijders aan? Verhouding met eerst?)

Denk je dat anderen hierdoor anders naar moslims gaan kijken?

Kijk je nu anders naar je medeleerlingen/vrienden/buren/mensen op straat dan voor de voorstelling?

Ben je nieuwsgierig geraakt naar mensen van andere bevolkingsgroepen?

Etnisch diverse klassen

Ben je meer te weten gekomen over verschillende groepen in de samenleving?

Welke groepen?

(Wat ben je daarover te weten gekomen? Verhouding met het beeld dat je had?

Kun je deze groepen nu beter begrijpen?

Denk je dat het beeld van jonge moslims/ jongeren met een migratieachtergrond door deze voorstelling zal veranderen?

(Waarom wel/ niet, op welke manier?)

Denk je dat de voorstelling kan helpen in het bevorderen van begrip voor jonge moslims/ allochtonen in Nederland?

Vragenblok

Terugkomen op vraag over relaties tussen verschillende groepen in de maatschappij.

Kijk je hier nu anders naar?

Wat zou er moeten gebeuren om deze relaties te verbeteren?

(wat zou kunnen helpen, denk je dat deze theatervoorstelling zou kunnen helpen? Denk je dat theatervoorstellingen een goede manier zijn om relaties te verbeteren, bespreekbaar te maken)

Over welk onderwerp zou je nog een theatervoorstelling willen zien?

Slot

Zijn er nog dingen die jullie willen bespreken? Zijn we iets vergeten?

Ik wil jullie bedanken voor jullie medewerking. Omdat jullie mee hebben gedaan aan beide groepen krijgen jullie een bioscoopbon van 15 euro.

Bijlage 5: Online vragenlijst leerlingen

Jihad de Voorstelling - Google Chrome
https://vuass.eu.qualtrics.com/jfe/form/SV_eqG8Z94TK4Hu5pj

VU VRIJE UNIVERSITEIT AMSTERDAM

Wat vond je van de voorstelling?
helemaal niet leuk | ● ● ● ● ● | heel erg leuk

Ik vond de verhalen van de hoofdpersonages
helemaal niet herkenbaar | ● ● ● ● ● | heel erg herkenbaar

Ik vond de voorstelling

helemaal niet geloofwaardig	● ● ● ● ●	heel erg geloofwaardig
helemaal niet interessant	● ● ● ● ●	heel erg interessant
helemaal niet leerzaam	● ● ● ● ●	heel erg leerzaam
helemaal niet grappig	● ● ● ● ●	heel erg grappig

De hoofdpersonen van Jihad voelen zich niet thuis in Nederland. Kun je je inleven in hun situatie?
helemaal niet | ● ● ● ● ● | heel erg

Voel je je zelf thuis in Nederland?
helemaal niet | ● ● ● ● ● | heel erg

Ben je een jongen of een meisje?

jongen
 meisje

Welke opleiding volg je?

vmbo-b
 vmbo-k
 vmbo-tl
 mavo
 havo

Jihad de Voorstelling - Google Chrome
https://vuass.eu.qualtrics.com/jfe/form/SV_eqG8Z94TK4Hu5pj

vwo
 mbo
 hbo

Hoe oud ben je?

In welke stad/ gemeente ben je naar de voorstelling geweest?

Ben je gelovig?

nee, ik ben niet gelovig
 ja, katholiek
 ja, protestant
 ja, gereformeerd
 ja, moslim
 ja, hindostaans
 anders, nl

Wat is je bijgebleven van de voorstelling?

Wil je kans maken op een 'meet & greet' met de cast of een bioscoopbon van 15 euro? Laat dan hieronder je e-mailadres achter.

Survey Powered By Qualtrics

Bijlage 6: Online vragenlijst docenten

Online Survey Software | Qualtrics Survey Solutions - Google Chrome
https://vuass.eu.qualtrics.com/jfe/form/SV_5z5AkjMeA0Gn57n

VU UNIVERSITY AMSTERDAM

Heeft u gebruik gemaakt van de lesbrief om uw leerlingen voor te bereiden op het bezoek aan Jihad de voorstelling?

ja
 nee

Hebt u bij deze vraag "nee" ingevuld? Kunt u ons dan laten weten waarom u geen gebruik heeft gemaakt van de lesbrief? Er zijn meerdere antwoorden mogelijk. Indien u de lesbrief ongeschikt vond, horen we graag waarom.

ik wist niet dat er een lesbrief was
 ik heb de lesbrief niet ontvangen
 ik had geen tijd om de les voor te bereiden
 ik vond de lesbrief ongeschikt

Anders, nl

Hebt u "ja" heeft ingevuld bij de eerste vraag? Kunt u ons dan laten weten op welke manier u de lesbrief ontvangen hebt?

ik heb de lesbrief gedownload van de site
 ik heb van het theater een 'jihad-koffer' ontvangen
 via een collega
 anders, nl

Hebt u ander (of aanvullend) materiaal gebruikt om het bezoek aan Jihad, de voorstelling voor te bereiden?

nee
 ja, de site hoeradicaleerij.nl
 ja, de trailer van de voorstelling
 ja, een nieuwsitem over het thema
 anders, nl

De lesbrief die u heeft ontvangen is zowel bruikbaar voor - als na het bezoek aan de voorstelling JIHAD. Hoe heeft u hier gebruik van gemaakt?

alleen vooraf

Online Survey Software | Qualtrics Survey Solutions - Google Chrome
https://vuass.eu.qualtrics.com/jfe/form/SV_5z5AkjMeA0Gn57n

alleen achteraf

Hoe vond u de lesbrief in gebruik?

helemaal niet prettig heel erg prettig

Kunt u uw antwoord voor ons motiveren?

Wij hopen met deze lesbrief gevoelige thema's als radicalisering, discriminatie, je ergens wel of niet thuis voelen, vrijheid van meningsuiting, etc. onder leerlingen bespreekbaar te maken. Was de lesbrief daarvoor naar uw idee geschikt?

helemaal niet geschikt heel geschikt

Kunt u uw antwoord voor ons motiveren?

Een ander belangrijk doel van deze lesbrief is om leerlingen een breder begrip te geven van het thema radicalisering. Immers, niet alleen moslimjongeren kunnen gevoelig zijn voor radicalisering. Bent u van mening dat leerlingen deze boodschap hebben meegekregen?

helemaal niet zeer zeker

Kunt u uw antwoord voor ons motiveren?

Heeft de lesbrief (het voeren van een filosofisch gesprek & de opdrachten in de klas) volgens u geleid tot een open houding onder de leerlingen ten aanzien van elkaars denkbeelden?

helemaal niet zeer zeker

Kunt u uw antwoord voor ons motiveren?

Tot slot vinden wij het erg leuk om in 1 zin een impressie van u te ontvangen over wat nou het meest is bijgebleven. Dat kan een gevoel zijn of misschien iets wat is blijven hangen uit het gesprek of een tekst die iemand op de ansichtkaart schreef.

Of wellicht ligt u iets anders op het hart dat u nog aan ons wilt teruggeven. Wij horen het graag!