

# EINDRAPPORT EVALUATIE

## ***NADIA***

[juli 2017]

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



## Leesinstructie

In dit rapport worden de resultaten en conclusies besproken van het onderzoek naar de klassenvoorstelling NADIA. Dit rapport is tot stand gekomen op basis van uitgebreid kwalitatief en kwantitatief veldwerk, uitgevoerd door Dr. Jacomijne Prins, en 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 NADIA was daarmee een gezamenlijke inspanning. In deze conceptrapportage wordt daarom over 'wij' gesproken, als het over de onderzoekers gaat.

Dit rapport is gebaseerd op tien cases in de steden/ gemeenten: Amsterdam, Haarlem, Hoorn, en Vianen. Op elke school die we bezochten voerden we in twee klassen onderzoek uit. In Amsterdam bezochten we twee verschillende scholen. Het onderzoek vond plaats onder leerlingen op het niveau LWOO, VMBO-K, VMBO-T, MAVO en VWO. Deelnemende scholen hadden allen in minder of meerdere mate een gemengde samenstelling in termen van etniciteit/ religiositeit. Op overwegend blanke scholen had minder dan een kwart van de leerlingen had een migratieachtergrond. Op gemengde scholen had minder dan een kwart van de leerlingen een autochtone achtergrond.

Zowel vooraf, als na afloop van de voorstelling hebben wij leerlingen geïnterviewd over onderwerpen gerelateerd aan NADIA. Gezien de gevoeligheid van de behandelde onderwerpen maken wij in deze rapportage geen namen van scholen bekend. Alle namen van leerlingen die in dit rapport zijn opgenomen zijn pseudoniemen.



# Inhoudsopgave

<b>1. Inleiding</b> .....	<b>7</b>
<b>2. NADIA</b> .....	<b>8</b>
<b>3. Theorie en onderzoeksvragen</b> .....	<b>9</b>
<b>4. Beschrijving veldwerk</b> .....	<b>12</b>
4.1. Het eerste veldwerkmoment .....	12
4.2. Het tweede veldwerkmoment .....	14
4.3. Het derde veldwerkmoment.....	15
<b>5. Beschrijving data-analyse</b> .....	<b>16</b>
5.1. Observaties en interviews.....	16
5.2. Online vragenlijst .....	17
<b>6. Resultaten</b> .....	<b>18</b>
6.1. Beoordeling.....	18
6.1.1. Kwantitatief .....	18
6.1.2. Kwalitatief.....	19
6.2. Bespreekbaarheid .....	20
6.2.1. Radicalisering.....	20
6.2.2. Sociale vervreemding, isolement, eenzaamheid .....	22
6.3. Empathie .....	28
6.3.1. Focusgroepen (eerste ronde) .....	29
6.3.2. Observaties .....	30
6.3.3. Focusgroepen (tweede ronde) .....	31
6.4. Overbruggend contact .....	36
6.4.1. Focusgroepen (eerste ronde) .....	37
6.4.2. Focusgroepen (tweede ronde) .....	40
<b>7. Conclusie</b> .....	<b>44</b>
<b>8. Discussie: vergelijking met Jihad, de voorstelling</b> .....	<b>47</b>
<b>Bijlage 1: lesbrieff</b> .....	<b>52</b>
<b>Bijlage 2: observatieschema</b> .....	<b>58</b>
<b>Bijlage 3: interviewgide eerste focusgroep</b> .....	<b>59</b>
<b>Bijlage 4: interviewgide tweede focusgroep</b> .....	<b>60</b>
<b>Bijlage 5: online vragenlijst</b> .....	<b>61</b>



## 1. Inleiding

In de context van een polariserend maatschappelijk debat, staat radicalisering onder jongeren hoog op de Nederlandse beleidsagenda. In het bijzonder voert de overheid sinds 2014 actief beleid ten aanzien van moslimradicalisering (jihadisme) (NCTV, 2014). Recente aanslagen in Parijs, Brussel en Manchester laten zien dat zorgen over radicalisering onder moslimjongeren (waaronder ook bekeerlingen met een Westerse achtergrond) in West-Europa niet ongegrond zijn. De aanslagplegers van Brussel, Parijs en Manchester 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).

Recente initiatieven van de Nederlandse overheid om radicalisering onder jongeren te voorkomen zijn gericht op de mogelijke voedingsbodems van radicalisering. Daarbij spelen twee belangrijke inzichten een rol: 1) jongeren die radicaliseren missen geborgenheid of verkeren in een sociaal isolement (Slootman en Tillie, 2006) en 2) niet alleen jongeren die radicaliseren maar *alle* jongeren, hebben in de periode van late adolescentie of vroege volwassenheid behoefte aan begeleiding bij zingevingsvraagstukken (Sieckelink, van San en De Winter, 2010).

Naast courante inzichten met betrekking tot de voedingsbodem van radicalisering maakt de Nederlandse overheid gebruik van inzichten rondom de kracht van verhalen in het ter discussie stellen van gevoelige onderwerpen. Anders dan een argument, worden verhalen gebruikt om het standpunt van anderen te weerleggen, zonder de tegenpartij direct tegen te spreken. De verteller van een verhaal nodigt zijn of haar publiek uit om de werkelijkheid op een andere manier te begrijpen (Polletta en Lee, 2011).

Nationaal en internationaal wint het gebruik van, en de studie naar verhalen in het theater aan belang (Nicholson, 2016). Het brengen van verhalen in het theater biedt de mogelijkheid om complexe problematiek op een spannende of amusante manier in beeld te brengen. Daarnaast voegt het theater een menselijke laag toe: door het verbeelden van een benarde situatie, biedt een theatervoorstelling het publiek de mogelijkheid zich in te leven in de mensen die in deze situatie verkeren. De veronderstelling is dat het inleven in een bepaalde groep mensen, een positievere houding ten aanzien van deze groep in de hand kan werken.

Aan de hand van deze inzichten biedt de Nederlandse overheid o.a. ondersteuning aan theatervoorstellingen die beogen het thema radicalisering en de onderliggende motieven bespreekbaar te maken op middelbare scholen. Juist op middelbare scholen kan het contact tussen leerlingen van verschillende achtergronden en gezindten tot problemen leiden (Kleijwegt, 2016). Aan de hand van theatervoorstellingen wordt beoogd moeilijke onderwerpen op een luchtige manier bespreekbaar, en verschillende standpunten ten aanzien van radicalisering inzichtelijk te maken.

## 2. NADIA

*NADIA* is een klassenvoorstelling van Daniël van Klaveren, geproduceerd door de De Toneelmakerij Amsterdam. De voorstelling gaat over Anna en Nadia, twee vriendinnen van vijftien die elk op hun eigen manier op zoek zijn naar zingeving. Anna houdt van sport en houdt zich bewust met voeding bezig. Hierover blogt ze op haar site 'fannatiek'. Nadia voelt zich betrokken bij het onrecht dat moslims wordt aangedaan. Ze voelt zich alleen in haar woede. In haar digitale zoektocht naar houvast komt ze in contact met Brahim, een jongen uit het kalifaat, die steeds meer grip op haar krijgt. Als Nadia van de ene op de andere dag met een hoofdoek op school verschijnt barst de bom tussen de twee vriendinnen. In de confrontaties die volgen stellen de twee meisjes hun denkbeelden over jongens, seksualiteit, religie en hun liefde voor elkaar ter discussie. Daarbij sparen ze elkaar niet. De confrontatie bereikt een hoogtepunt als Anna er op staat aanwezig te zijn bij een Skypeafspraak met Brahim. Het stuk heeft een open einde. Vertrekt Nadia naar Syrie of niet?

De voorstelling *NADIA* raakt aan het actuele vraagstuk van radicalisering vanuit het perspectief van een meisje. Wat bezielt jonge meisjes om af te reizen naar het kalifaat? Wat is de belofte en de aantrekkingskracht van deze zelfuitgeroepen staat in oorlog? En wat is er mis met de Westerse samenleving dat een groeiende groep jonge mensen zich hier niet thuis voelt? De voorstelling gaat niet zozeer over de excessen of de eventuele uitkomsten van radicalisering, maar over het begin. De voorstelling wordt gepresenteerd voor de klas door twee actrices die daarbij ondersteund worden door een soundscape en twee beeldschermen waarop hun onlineactiviteiten worden vertoond. Direct na de voorstelling zal er in de klas een workshop plaatsvinden, waarbij leerlingen in spelvorm worden aangemoedigd te reflecteren op de voorstelling.

*NADIA* is vanaf januari 2017 te zien geweest op twaalf middelbare scholen, waarvan negen in Nederland en drie in België. Deze scholen maken deel uit van een vast netwerk van scholen waar De Toneelmakerij klassenvoorstellingen aan aanbiedt. De voorstelling is bedoeld voor leerlingen vanaf 12 jaar, op alle niveaus van het middelbaar onderwijs. In totaal is de voorstelling 84 keer vertoond, en zijn op deze manier 2113 leerlingen binnen de doelgroep bereikt.

Rondom *NADIA* is een internationale samenwerking opgezet, met Duitsland, Noorwegen, Italië en België. De toneeltekst van *NADIA* wordt in al de deelnemende landen opgevoerd, in verschillende enceneringen, zowel in het theater als in het klaslokaal. Voor deelnemende leerlingen uit verschillende landen wordt een online community gecreëerd. Via deze online community gaan jongeren uit verschillende landen met elkaar in dialoog over onderwerpen die gerelateerd zijn aan de voorstelling. De voorstelling beoogt enerzijds het onderwerp 'radicalisering' bespreekbaar te maken, en anderzijds om leerlingen handvaten te bieden om te reflecteren op de bredere zingevingsvraagstukken die aan radicalisering ten grondslag liggen.



### 3. Theorie en onderzoeksvragen

De NCTV wil graag weten in hoeverre de klassenvoorstelling *NADIA* een effectieve interventie is. Wil een interventie effectief zijn dan moet zij een duidelijk doel hebben. In het geval van *NADIA*, kan dit doel omschreven worden als het bespreekbaar maken van het thema radicalisering en in het bijzonder het tot stand brengen van kritische reflectie rondom onderliggende motieven van radicalisering waaronder ‘een gebrek aan thuis voelen’ en ‘een gebrek aan zingeving’.

De klassenvoorstelling *NADIA* bestaat uit drie onderdelen: een klassenvoorstelling, een aansluitende workshop begeleid door een theaterdocent, en een online community waar jongeren uit verschillende landen gezamenlijk reflecteren op het onderwerp ‘thuis voelen’ aan de hand van korte films, foto’s en teksten<sup>1</sup>. Hoewel de doelen van de onderdelen van de interventie 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 workshop, gaat uit van het gezegde ‘onbekend maakt onbemind’ en is erop gericht om mensen kennis te laten maken met elkaars leef- en denkwerelden (Lub, de Groot en Schaafsma 2011). De hoofdvraag “Is *NADIA* een effectieve interventie?”, moet daarom opgesplitst worden in een aantal deelvragen die per element van de interventie verschillend zijn.

Voordat deze vragen beantwoord kunnen worden, is het van belang om te weten wat leerlingen van de voorstelling vonden. 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 zich daardoor ook meer openstellen 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. Een belangrijke beginvraag is daarom:

#### 1. Hoe wordt de klassenvoorstelling *NADIA* door leerlingen gewaardeerd?

Een belangrijke vraag die de makers van *NADIA* zich hebben gesteld is waar radicalisering nou eigenlijk begint. Waarnaar zijn jongeren die zich aangetrokken tot extremistisch gedachtegoed eigenlijk op zoek? Hoe worden de zaadjes van radicalisering geplant, en door wie? Om inzicht te krijgen in deze vragen richtte de schrijver van de voorstelling zich op thema’s als ontworteling, sociale vervreemding, eenzaamheid en isolement. Maar ook op thema’s als idealisme en het verlangen naar gelijkheid, rechtvaardigheid en een ideale samenleving. Deze thema’s leven onder jongeren die gevoelig zijn voor radicalisering, maar ook onder jongeren die dit niet zijn. De gedachte is dat beide groepen jongeren zich herkennen in de zoektocht naar zingeving van Anna en Nadia.

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 beide personages. 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 Anna, maar vooral van Nadia, empathie opwekken bij jongeren. Empathie is inlevingsvermogen, of de vaardigheid je te kunnen

---

<sup>1</sup> Een evaluatie van de online community viel buiten de scope van dit onderzoek en wordt in dit rapport niet behandeld.

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.

Om de effectiviteit van de klassenvoorstelling *NADIA* te onderzoeken, zijn dus vragen nodig die horen bij het veronderstelde werkende mechanisme van theatervoorstellingen. De vragen zijn in dit geval:

2. *Roepen de verhalen van Anna en Nadia empathie op bij leerlingen?*

En, in het verlengde daarvan:

3. *Draagt het opwekken van empathie bij aan meer begrip voor de situatie van Anna en/ of Nadia?*

Vervolgens is het de bedoeling dat leerlingen naar aanleiding van hun nieuwe inzichten, en aan de hand van een spel, met elkaar van gedachten wisselen over de zingevingsvraagstukken die ten grondslag liggen aan de problemen van Anna en Nadia. 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).

Onderzoek toont aan dat deze interventie, waarvan het werkende mechanisme ook wel wordt aangeduid met de term '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 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 dit 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 (een geschiedenis van conflict, of een omgeving waarin negatieve uitspraken ten opzichte van minderheidsgroepen behoren tot de sociale norm) (Felten et al. 2015, Lub et al. 2011, Snel, 2013).

Vragen die horen bij het werkende mechanisme van de workshop zijn:

4. *Leidt de dialoog tijdens de workshop tot een vergroting van wederzijds begrip tussen leerlingen?*

5. *Wat zijn de omstandigheden waaronder de workshop wordt afgenomen, en op welke manier dragen deze bij aan de (in)effectiviteit van de interventie?*

Door het beantwoorden van deze vragen met betrekking tot de werkzame mechanismen van de theatervoorstelling en de workshop, kan de overkoepelende effectiviteitsvraag worden beantwoord. Echter, onderzoek naar de effecten van een theatervoorstelling op korte termijn leveren een 'feel-good' risico op: op korte termijn zijn de effecten van theatervoorstellingen die erop gericht zijn gemarginaliseerde groepen een stem te geven, en mensen dichterbij elkaar te brengen vaak positief: deelnemers voelen zich gehoord, of verrijkt (Etherton and Prentki, 2006). Om erachter te komen of de theatervoorstelling ook voor blijvende verandering zorgt in de houdingen en het gedrag van de respondenten, is een langduriger onderzoek nodig (Etherton and Prentki, 2006; Munier and Etherton, 2006). Het in kaart brengen van effecten op (midden-)lange termijn liggen buiten de scope van dit onderzoek. Een dergelijk effect is gezien de aard en de omvang van de interventie, ook niet aannemelijk (Etherton & Prentki).

Het onderzoek naar de effectiviteit van *NADIA*, is een studie naar de ervaringen, overtuigingen, en gedragingen van middelbare scholieren. Een onderzoeksstrategie gebaseerd op kwalitatieve methoden is het best toegerust om deze in kaart te brengen. Om die reden zal in het voorgestelde evaluatieonderzoek hoofdzakelijk gewerkt worden met kwalitatieve methoden. In kwalitatieve methodiek staat de menselijke ervaring centraal. Om een onderwerp als radicalisering goed te kunnen begrijpen, zijn we aangewezen op de meningen, percepties, gedragingen en beschrijvingen van mensen (Bryman, 2012), in dit geval middelbare scholieren. Het idee is daarbij dat scholieren zo min mogelijk gestuurd worden in hun antwoorden. Hoewel gebruik gemaakt zal worden van semi-gestructureerde vragenlijsten voor focusgroepen, wordt de mogelijkheid opengelaten dat jongeren de voorstelling op een geheel andere manier begrijpen, en hier op een geheel andere wijze op reageren, dan voorzien (Etherton and Prentki, 2006).

## 4. 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 scholen, leerlingen, theatervoorstellingen, docenten en workshopbegeleiders zijn betrokken. De etnografie is een onderzoeksstrategie waarbij gewerkt wordt met meerdere methoden. In het geval van dit onderzoek zijn er observaties 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 de voorstelling *NADIA* werd voorbereid aan de hand van de lesbrieven. Het tweede veldwerkmoment vond plaats tijdens de voorstelling. Het derde en laatste veldwerkmoment vond kort na de voorstelling plaats.

Voor dit onderzoek zijn negen (van de twaalf<sup>2</sup>) scholen die *NADIA* bij de Toneelmakerij afnamen 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 bereidheid van docenten en schoolleiders om aan het project deel te nemen. De onbekendheid van het onderzoek speelde ons daarbij soms parten.

Uiteindelijk is onderzoek gedaan op vijf scholen in de omgeving van Amsterdam die de voorstelling *NADIA* afnamen. Op elke school is onderzoek gedaan in twee klassen. In het onderzoek zijn verschillende opleidingsniveaus vertegenwoordigd. De evaluatie van *NADIA* is gebaseerd op veldwerk dat is uitgevoerd in Amsterdam, Haarlem, Hoorn en Vianen. Onder deze scholen bevonden zich 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 Toneelmakerij. Als De Toneelmakerij bericht had gekregen dat een school bereid was om aan het onderzoek deel te nemen, werden betrokken docenten direct door het onderzoeksteam benaderd. Docenten ontvingen van ons een email waarin we een korte introductie gaven van het onderzoek, een korte beschrijving, en een aankondiging van telefonisch contact. Soms was telefonisch contact niet nodig en mailde docenten ons waar en wanneer we konden komen.

### 4.1. 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 *NADIA*. Dat gebeurde aan de hand van een speciaal bij de voorstelling ontwikkelde lesbrieven. Hoewel de voorbereidende les geen deel uitmaakte van de interventie, vormde deze les een gelegenheid voor leerlingen om met elkaar in gesprek te gaan over onderwerpen gerelateerd aan de voorstelling. De voorbereidende les vormde op deze manier een mooie gelegenheid om de mate van overbruggend contact, en de mogelijke aanwezigheid van kritische reflectie voor aanvang van de voorstelling te observeren. Docenten voerden tijdens het onderzoek verschillende redenen aan

---

<sup>2</sup> De drie overige scholen waren in België.

waarom ze de lesbrief wel/ niet of in aangepaste vorm gebruikten. Deze redenen verschaften ons inzicht in de werkbaarheid van de lesbrief in het voorbereiden van leerlingen op de voorstelling. Een juiste voorbereiding kan voorkomen dat leerlingen de voorstelling niet of niet juist begrijpen. De volledige lesbrief is als bijlage bij dit rapport opgenomen (zie bijlage 1).

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.

Aan de hand van de observatie van de les beoogden we gedrag en interacties in de klas in kaart te brengen die konden wijzen op (een gebrek aan) overbruggend contact. Daarnaast leverde de observatie inzicht in 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 elkaars bijdragen aan een discussie respecteren of afkeuren. Op basis van ervaringen met eerder onderzoek was 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.

Uit klassen waar we een observatie uitvoerden selecteerden we willekeurig rond de zes leerlingen voor deelname aan de focusgroep. Sommige docenten hadden leerlingen voor ons geselecteerd; soms meldden leerlingen zich vrijwillig. Het effect van zelfselectie 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 groepsgebesprek 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.

De focusgroep werd na afloop van de les 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) hoe leerlingen zich verhielden tot het onderwerp 'thuis voelen'; 3) op welke manier leerlingen aankijken tegen het samenleven van verschillende groepen in de samenleving, 4) in hoeverre er sprake was van (een gebrek aan) overbruggend contact in de klas; en 5) welke kennis zij hadden over het onderwerp 'radicalisering' en de beweegredenen om te radicaliseren. Voor de vragenlijsten gehanteerd tijdens de eerste focusgroep, zie bijlage 3.

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 vervolginterview.

### 4.2. Het tweede veldwerkmoment

Het tweede veldwerkmoment vond plaats tijdens de voorstellingen en bestond uit een observatie in de betreffende klas. 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 van de voorstelling vormde tevens een gelegenheid om de werking van de workshop, die direct na de voorstelling werd gehouden, te evalueren. Tijdens de workshop 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 de workshop. Tot slot maakten we aantekeningen van de reacties van leerlingen op de workshop. Belangrijk was hierbij vooral of er tijdens de workshop kritische reflectie tot stand kwam in relatie tot de ervaring van thuisgevoelens in de Nederlandse samenleving. 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.

Bij het onderzoek was een online vragenlijst opgesteld die als doel had 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'. Ook wilden we weten, met het oog op het tot stand brengen van empathie aan de hand van de voorstelling, of en in welke mate leerlingen zich in de personages konden inleven. Om die reden hebben we zowel voor Anna als voor Nadia vragen met betrekking tot inleven toegevoegd. Het betrof hier een vraag over de mate waarin leerlingen zich konden in de specifieke situatie van de hoofdpersonages van NADIA, niet over hun vermogen tot inleven in het algemeen.

Over het bereiken van zoveel mogelijk leerlingen is uitgebreid contact geweest met De Toneelmakerij. Om docenten attent te maken op het online onderzoek werd aan het bestaande lespakket een brief toegevoegd met een oproep aan docenten om leerlingen de vragenlijst voor te leggen. De vragenlijst is beschikbaar gemaakt via de website van De Toneelmakerij. Vlak voor

aanvang van de tournee is er met de organisatie overlegd om de vragenlijst (ook) af te laten nemen door theaterdocenten die de workshop begeleidden. We bereikten op deze manier evengoed niet het aantal leerlingen dat we beoogden. Omdat de vragenlijst uiteindelijk niet door (alle) theaterdocenten werd afgenomen heeft De Toneelmakerij aangeboden het online veldwerk vanaf september 2017 voort te zetten.

### 4.3. Het derde veldwerkmoment

Het derde en laatste veldwerkmoment bestond uit een tweede focusgroep die een week na de voorstelling gehouden werd. Deelnemers aan deze focusgroep waren 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 de workshop 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 keuzes van Anna en Nadia konden begrijpen (imagine-other), en tijdens welke scene de leerlingen meeleeften met de actrices (imagine-self). Verder kwamen we tijdens deze focusgroep terug op het thema thuis voelen en op eerdere uitspraken van leerlingen 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.

## 5. Beschrijving data-analyse

De evaluatie van *NADIA* 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.

### 5.1. Observaties en interviews

Van de observaties op scholen, in verschillende fasen van het onderzoek, zijn veldwerkverslagen gemaakt. Tijdens lessen 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 *NADIA*, 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 Atlas.ti, een kwalitatief data-analyse programma. 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 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.

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.

### 5.2. Online vragenlijst

In totaal vulden 173 leerlingen onze online vragenlijst in. Dit aantal is genoeg om een representatief beeld te krijgen van wat leerlingen (j/m) van de voorstelling vonden, maar we missen een representatief beeld van de beoordeling van de voorstelling door verschillende geloofsgroepen. Ook waren niet alle deelnemende gemeenten in onze kwantitatieve dataverzameling vertegenwoordigd.

Van de vijf losse beoordelingen in de vragenlijst (leuk, geloofwaardig, leerzaam, indrukwekkend en belangrijk) is één score ‘beoordeling’ gemaakt. Op basis van descriptieve, bivariate en multivariate analyses hebben we in kaart gebracht hoe geslacht, thuis voelen in Nederland, en inleven met, of meeleven met Anna en/of Nadia de beoordeling van de voorstelling beïnvloedden.

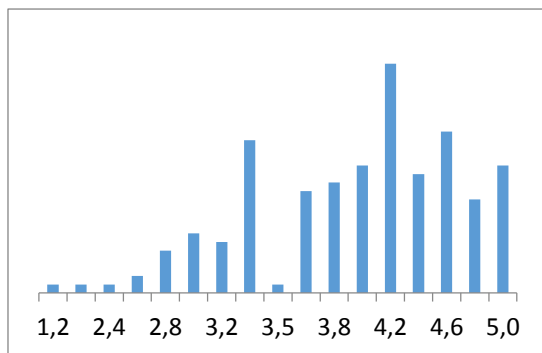
## 6. Resultaten

### 6.1. Beoordeling

#### 6.1.1. Kwantitatief

In totaal vulden 173 leerlingen de online vragenlijst in. 57% daarvan waren meisjes, 43% jongens. 34% van de leerlingen kwam van het VMBO (VMBO-B/K/TL en MAVO samen), 15% van de HAVO en 47% van het VWO. 29% van de leerlingen geeft aan gelovig te zijn, waarvan 5% protestant, 5% katholiek, 5% moslim, 1% gereformeerd en 13% anders<sup>3</sup>. Leerlingen die aangeven gelovig te zijn, voelen zich minder thuis in Nederland dan leerlingen die aangeven dat ze geen geloof hebben.

Gemiddeld genomen waren leerlingen positief over de voorstelling. Meisjes waren positiever over de voorstelling dan jongens. We vroegen leerlingen wat ze van de voorstelling vonden (leuk, geloofwaardig, leerzaam, indrukwekkend, belangrijk, op een schaal van 1 'helemaal niet' tot 5 'heel erg'). Hiervan is 1 variabele 'beoordeling' gemaakt. De gemiddelde beoordeling was 4,0 (cronbachs alpha =0,82, sd=0,69).



Figuur 1: Frequentieverdeling beoordeling

Maar weinig leerlingen vonden de verhalen van Nadia en Anna herkenbaar. Wel konden leerlingen de gevoelens van Anna en Nadia begrijpen en met hen meeleven. Dat betekent dat de voorstelling goed in staat was om leerlingen bij een onderwerp te betrekken dat niet in hun directe belevings sfeer lag.

Bivariate analyses tonen aan dat het herkennen van de verhalen van Anna en/of Nadia, en het in kunnen leven, of mee kunnen leven met Anna en/of Nadia leiden tot een hogere beoordeling. Verder toonden deze analyses aan dat leerlingen die zich thuis voelen in Nederland de voorstelling hoger beoordelen. Het omgekeerde is dan ook waar: leerlingen die zich minder thuis voelen, beoordelen de voorstelling lager. Leerlingen die zich meer thuis voelen in Nederland vonden het verhaal van Nadia minder herkenbaar, en konden de gevoelens van Anna beter begrijpen. Leerlingen die zich minder thuis voelen in Nederland vonden het verhaal van Nadia meer herkenbaar, en konden de gevoelens van Anna minder begrijpen.

<sup>3</sup> Deze categorie 'anders' lijkt met 13% een categorie van betekenis, maar bestaat uit een bonte verzameling van (22) leerlingen die zichzelf Orthodox, humanist, agnost, religieus opgevoed en pastafari (kerk van het vliegend spaghettimonster) noemen.

Multivariate analyses toonden aan dat als leerlingen de gevoelens van Anna en Nadia begrepen, dit niet significant tot een hogere beoordeling leidde. Als leerlingen meeleefden met Anna of Nadia, leidde dat wel significant tot een hogere beoordeling. Leerlingen die de situatie van Nadia herkenbaar vonden beoordeelden de voorstelling ook hoger. De grootste voorspellers voor een hoge beoordeling waren het herkennen van, en het meeleven met Nadia.

### 6.1.2. Kwalitatief

#### Focusgroepen

De beoordeling van de voorstelling was expliciet onderdeel van de tweede ronde focusgroepen, waar leerlingen de vraag kregen wat ze van de van de voorstelling vonden. Leerlingen gaven in alle focusgroepen aan de voorstelling (bijzonder) te waarderen. Daarbij werd 'leuk' het vaakst genoemd (18), en zelfs 'leuker dan verwacht' (2). Daarnaast vonden de leerlingen de voorstelling 'interessant' (12). Daarbij werd genoemd dat de thematiek 'van nu' is, dat 'dit echt gebeurt' (2), maar ook dat het een 'goed verhaal' was, 'dat je er niet snel van afgeleid raakte' en 'dat mensen er iets van kunnen leren over hoe je met mensen om moet gaan'.

Zeventien leerlingen vonden de voorstelling 'goed'. Daarvan noemden negen leerlingen in het bijzonder de acteerkwaliteiten van de actrices. In onze dataverzameling zat een theaterklas, maar de acteerprestaties van de actrices waren ook onderwerp van gesprek in andere groepen. Drie leerlingen vonden het goed dat er door de voorstelling aandacht was voor dit onderwerp.

Een ander belangrijk compliment aan de voorstelling was dat leerlingen de voorstelling 'boeiend' (4) en gerelateerd, 'indrukwekkend' (4), vonden. Vooral de afwisseling in scènes en gesprekken, maakte dat de leerlingen niet snel afgeleid raakten:

Int: Wat vonden jullie van de voorstelling?

Mick: Het vond het gewoon, het ging wel, ik vond het wel leuk. Laat ik maar zeggen het was wel interessant.

Carina: En grappig.

Mick: En grappig, interessant en grappig, en ze konden goed acteren dus ja...

Gregory: Ik ben het wel met je eens, wat hij heeft gezegd, het was grappig, dat ook. Je weet toch, maar het was wel interessant om naar te kijken. Het hield m'n aandacht, meestal haak ik af na 2 seconden.

[...]

Carina: ik ben met Gregory mee eens, het houdt je aandacht op dat, niet dat je bijvoorbeeld met je vrienden naast je gaat praten, dat soort dingen.

(jongens/meisjes, 15-16 jaar)

Een groep brugklassers die de voorstelling had bijgewoond was zo onder de indruk van de voorstelling, dat ze kort na afloop letterlijk geen woorden hadden om de voorstelling aan de workshopbegeleider te beschrijven. Toen we dit voorval in de focusgroep bespraken vroegen leerlingen zich dan ook af of de voorstelling wel voor hen bestemd was, of dat deze misschien geschikter zou zijn voor leerlingen in hogere klassen:

Int: [...] Volgens mij... zei iemand tijdens de workshop 'maar waarom... spelen jullie deze voorstelling eigenlijk voor brugklassers?'

Ymke, Marinka, Daan: [Ja, dat was] Zoey.

Int: Vonden jullie dat een terechte opmerking?

[Ja]

Ymke: Want als je in de brugklas... ik zou het eerder aan wat hogere klassen vertellen want in de brugklas dan...ik weet niet of ik dat...

Daan: Dan ben je er net.

Ymke: Ja.

Marinka: Je bent er niet mee bezig.

Ymke: Je bent sowieso niet mee bezig en... ik weet niet... misschien gaan we het onthouden, maar waarschijnlijk als we later ouder zijn weet ik echt niet meer: 'o ja ik weet nog dat we in de brugklas naar Nadia gingen kijken...' en dan... eigenlijk als je wat ouder ben dan sla je de boodschap denk ik ook meer op dan... nu nog in de brugklas... want je hebt nu zoveel dingen die je nog moet opslaan op de middelbare school.

(jongens/ meisjes, 12-13 jaar)

Naast deze kritische noot, vonden we verrassend weinig kritiek op de voorstelling van de leerlingen die we spraken. Al codeerden we in een groep andere groep leerlingen (op een van de lagere onderwijsniveaus) meermaals dat ze het stuk 'niet zo begrepen' (4).

We vroegen leerlingen ook wat hen bij was gebleven van de voorstelling. Daaruit maakten we op dat met name het einde van de voorstelling, waar 'Nadia toch weggaat' / 'niet op school kwam' / 'opeens weg was' (totaal: 10) indruk maakte op leerlingen. Leerlingen noemden ook 'de skype sessie samen met Anna' (6) als iets dat hen bijbleef. Tot slot werden 'de beelden' aan het begin van de voorstelling (3), het feit dat Nadia zich liet overhalen (3), en de scene waarin Nadia met een niqab naar school kwam (3) genoemd als dingen die leerlingen bijbleven. De voorstelling heeft in zekere zin een open einde: er wordt de suggestie gewekt dat Nadia vertrok, maar we weten het niet zeker. Dat laatste zit leerlingen dwars: door het open einde blijven ze zitten met vragen waar ze zo graag een antwoord op wilden: gaat Nadia echt weg? Wat gebeurt er nu met haar? En waarom loog ze tegen haar beste vriendin?

Het open einde gaf in onze beleving veel aanleiding om over de voorstelling na te praten. In de volgende paragrafen gaan we in op de geboden mogelijkheden tijdens de interventie om over de situatie van Anna en Nadia, en van Nadia in het bijzonder, bespreekbaar te maken.

### 6.2. Bespreekbaarheid

De voorstelling en het begeleidende educatief materiaal en de workshop in de klas, beogen de bespreekbaarheid van moeilijke onderwerpen te vergroten. Het gaat hier in eerste instantie om radicalisering, maar ook om thema's die ten grondslag kunnen liggen aan radicalisering, zoals sociale vervreemding, ontworteling, isolement en eenzaamheid. Volgens de projectbeschrijving wordt in de workshop na de voorstelling in activerende (spel)vorm met leerlingen gereflecteerd op de vraag waar jongeren zich thuis voelen en waarom, wat ze nodig hebben om zich ergens thuis te voelen en of ze daar zelf invloed op hebben.

#### 6.2.1. Radicalisering

Met de voorstelling wordt beoogd het thema radicalisering onder de aandacht te brengen. De voorstelling zelf verbeeldt het verhaal van Nadia, een meisje dat zelf, onder invloed van een jongen in het kalifaat die ze via internet heeft leren kennen, in korte tijd radicaliseert. Radicalisering wordt echter niet expliciet als onderwerp van gesprek gepresenteerd in de voorbereidende les op NADIA, en ook niet in de workshop achteraf. Dat betekent dat de dit thema niet of nauwelijks wordt

besproken in de context van de voorstelling en de begeleidende les en workshop. Om die reden was radicalisering, ook als we het ter sprake brachten, niet altijd een vanzelfsprekend onderwerp van gesprek in onze focusgroepen. In negen van de tien groepen die we interviewden gaven leerlingen aan niet te weten wat 'radicalisering' betekende.

We vonden evengoed dat er in een paar van onze focusgroepen voorafgaand aan de voorstelling relatief veel kennis over radicalisering aanwezig was. In de groep waar leerlingen het meest over radicalisering wisten waren leerlingen op verschillende manieren (via een oom, via de broer van een klasgenoot, via het kijken naar de film 'de radicalisering van Layla M.') in aanraking gekomen met radicalisering. Radicalisering werd hier in verband gebracht met jongeren die het slecht hebben (1), of zich gediscrimineerd voelen (1), met onwetendheid (3) en kwetsbaarheid (5). Ook werd er genoemd dat jongeren die radicaliseren eigenlijk geen moslims zijn (3), en het idee hebben dat ze iets goeds doen (5). In een andere groep zat een meisje met een Marokkaanse achtergrond die veel interesse had gekregen in het onderwerp door alles wat ze in het nieuws zag, en haar kennis via het internet had opgedaan. Tot slot bezochten we een klas die een geschiedenisles had gehad die gewijd was aan radicalisering, en waar leerlingen het onderwerp in bredere zin bespraken.

In de voorstelling wordt de rol van sociale media in het proces van radicalisering belicht. Naar aanleiding hiervan vonden we dat leerlingen na afloop van de voorstelling vooral reflecteerden op de rol van sociale media in het proces van Nadia's radicalisering, maar ook op het gebruik van internet/sociale media in het algemeen. Leerlingen noemden vaak dat je mensen die je via sociale media/ internet ontmoet niet zomaar kunt vertrouwen (8) en dat je bewust met sociale media moet omgaan (3). In het verlengde daarvan leerden leerlingen dat je 'je niet moet laten beïnvloeden'/ 'niet alles moet geloven'; dat je 'niet zomaar met iemand mee moet gaan'/ 'nadenken voordat je iets doet', en dat je jezelf moet blijven (totaal: 7). Verder vonden we dat sommige leerlingen leerpunten formuleerden over hoe/ waarom jongeren radicaliseren (4). Op de school waar leerlingen al relatief veel wisten over radicalisering, leerden de leerlingen dat 'je niet thuis voelen' een reden kan zijn om te radicaliseren.

Drie leerlingen in verschillende groepen noemden dat de voorstelling ze aan het denken had gezet over 'hoe het gaat in de wereld', over 'hoe anderen zich voelen', en over 'hoe het is om een ander geloof te hebben (totaal: 3). Dat betekent dat leerlingen kennis ook gebruikten om te reflecteren op de ervaringen/gevoelens van andere mensen:

Sabrina: Het zet je wel een beetje aan het denken van... ja hoe zouden anderen zich voelen, denk ik.

Int: O, dat vind ik mooi dat je dat zegt. Over hoe anderen zich...

Sabrina: Kunnen voelen.

Int: Zich kunnen voelen.

Sabrina: Bijvoorbeeld als je hier niet vandaan komt zeg maar dan... hoe die zich kunnen voelen en wat wij bijvoorbeeld als Nederlanders doen.

Int: En wat is dat?

Sabrina: Ja, weet ik veel... buitensluiten ofzo... kan toch?

Int: Denk je dat het veel gebeurt?

Sabrina: Ja.

Int: Ja?

Sabrina: Ja.

Int: Hoe?

Sabrina: Nou misschien niet met opzet, maar ik denk wel dat het gebeurt.

(meisje, 15 jaar)

Dit laatste leerpunt hangt samen met het vermogen van de voorstelling om empathie op te wekken onder leerlingen voor de situatie van mensen die zich buitengesloten/ niet thuis voelen in Nederland. Empathie leidt er in de quote hierboven niet alleen toe dat een leerling kan meeleven met de gevoelens van mensen die zich buitengesloten voelen, maar ook tot kritische reflectie over wie er eigenlijk verantwoordelijk is voor dit gevoel. De kennis die hier is opgedaan over gevoelens van andere mensen, loopt dus via empathie. Dit werkende mechanisme achter de theatervoorstelling bespreken we verder in de paragraaf over 'empathie'.

### 6.2.2. *Sociale vervreemding, isolement, eenzaamheid*

Naast radicalisering spelen in de voorstelling de motieven voor jongeren om te radicaliseren een belangrijke rol. Aan de hand van het thema 'thuis voelen' beoogt de voorstelling de verschillende motieven die jongeren kunnen hebben om te radicaliseren (sociale vervreemding, isolement, eenzaamheid), bespreekbaar te maken. Deze motieven zijn niet alleen van toepassing op moslimjongeren. De voorstelling zelf geeft voldoende aanleiding om over deze onderwerpen van gedachten te wisselen. Er zijn in de interventie twee momenten ingebouwd waarop een gesprek over thuis voelen in Nederland of een gebrek daaraan zou kunnen plaatsvinden.

#### Vorbereidende les

Het eerste moment voor reflectie is de voorbereidende les. De voorbereidende les maakte strikt genomen geen onderdeel uit van de interventie, maar vormde wel een mogelijkheid voor ons om te observeren in hoeverre leerlingen in staat waren op aan de voorstelling gerelateerde onderwerpen te reflecteren, en hoe leerlingen zich tijdens deze reflectie tot elkaar verhielden. Als voorbereiding op de voorstelling, en met name de bijdrage van het personage van Nadia hierin, was de begeleidende lesbrieff gericht op het stimuleren van creatieve reflectie met betrekking tot ideeën over een 'perfecte samenleving' van leerlingen. Hoewel leerlingen in dit verband aangaven waar ze zich wel en niet prettig bij voelden in de Nederlandse samenleving, kwam een eventueel gebrek aan thuisgevoelens in de voorbereidende lessen die wij bijwoonden niet aan bod.

Slechts op één school (van de vijf) die we bestudeerden, voerden docenten de lesbrieff uit zoals voorgeschreven. Op een andere school werden leerlingen voorbereid aan de hand van een door een docent Engels opgestelde voorbereiding; op de overige drie scholen improviseerden docenten een les op basis van de lesbrieff. Een belangrijke overweging voor docenten om de lesbrieff niet te volgen was het, in de ervaring van docenten, hoge niveau van de lesbrieff. Ze vonden de ansichtkaartenopdracht 'te abstract' of 'erg pittig' en de uitleg van de verschillende termen op de kaart 'te onduidelijk' voor de leerlingen. De betreffende docenten gaven allen les aan een klas op het niveau MAVO of lager.

De lesbrieff werd in de meeste klassen die we onderzochten wisselend opgepakt: in de meeste klassen wisselden leerlingen een constructieve houding af met een on-constructieve of ongeïnteresseerde houding. Desalniettemin waren leerlingen van bijna alle groepen positief over de les die ze als voorbereiding op de voorstelling kregen. In één klas leidde de aangepaste voorbereiding tot ergernis van leerlingen met een moslimachtergrond, omdat de voorbereiding van de docent in kwestie bestond uit filmpjes over IS waarbij de docent IS steeds in verband bracht met een beeld van Islam dat de leerlingen niet herkenden:

Dan laat de docent nog een filmpje zien over het kalifaat van de NOS, hij vertelt iets over de leider van IS. Fatiha zucht weer en zegt iets over het Arabisch van de man op het filmpje. De docent heeft een plaatje van de gebieden die IS nu in handen heeft. Fatiha gaat door met geërgerd zuchten. De jongens storen zich nergens aan en doen gewoon mee. De docent legt

uit wat volgens de strikte Islam allemaal niet mag: muziek luisteren, nagels lakken. Fatiha en Rabia zuchten allebei, Rabia draait haar hoofd naar de muur naast haar. Het filmpje gaat weer aan. Philomena zegt tegen Fatiha: “Kijk je familie” en krijgt een plagerige klap.

(Veldwerkaantekeningen)

Hoewel leerlingen op basis van de ansichtkaartopdracht hun ideeën formuleerden over hun visie op een ‘perfecte wereld’, was er binnen de context van de les niet veel ruimte om deze ideeën met elkaar te delen. In een van de klassen die we observeerden zaten leerlingen die de opdracht uitvoerden in groepjes bij elkaar. Tijdens het observeren vonden we dat onder de leerlingen in groepjes wel reflectie plaatsvond over kenmerken van een perfecte samenleving. Nadat individuele leerlingen hun ideeën op papier hadden gezet, werden ze uitgenodigd hun ideeën met de klas te delen. Dit leidde in onze ervaring, ook in de klas waar leerlingen in groepjes bij elkaar zaten, tot een opsomming van ideeën over een ‘perfecte wereld’, en niet tot een discussie over welke kenmerken zo’n perfecte wereld wel of niet heeft. In een klas observeerden we dat de docent stimuleerde om voor leerlingen die de ansichtkaart sociaal wenselijk invulden (‘tegen racisme’, ‘voor meer respect’) te applaudisseren.

Reflecties over ‘een perfecte wereld’ op basis van de ansichtkaart op drie scholen gaven vooral inzicht in de mate van sociale cohesie die leerlingen ervaren in de Nederlandse maatschappij. Hoewel antwoorden op de vragen ‘waar zou je graag afscheid van nemen’ en ‘waar zou je voor willen vechten’ niet altijd even serieus waren (vechten voor geld (2), vechten voor lekker eten (3), vechten voor wifi, vechten voor AZ), gaven leerlingen ook aan dat ze graag af zouden willen van Geert Wilders en Trump (totaal: 6), van racisme en discriminatie (totaal: 6), en zouden dat ze zouden willen vechten voor ‘vrijheid’ (3), ‘vriendschap’ (1), ‘respect’ (1) en ‘elkaar iets gunnen’ (1). Een leerling die aangaf af te willen van Geert Wilders gaf tegelijkertijd aan graag af te willen van ‘de zwarte piet discussie’ (in het voordeel van het behoud van zwarte piet); een leerling die zei te willen vechten voor ‘vluchtelingen’ gaf in de focusgroep aan te bedoelen ‘vechten dat er niet nog meer vluchtelingen komen’; twee leerlingen met een islamitische achtergrond gaven aan dat ze graag afscheid zouden nemen van ‘ISIS’.

Van de voorbereidende lessen leerden we iets over de houding van leerlingen ten aanzien van verhoudingen in de Nederlandse samenleving. Binnen de context van de voorbereidende les vonden er over deze maatschappelijke verhoudingen geen discussies plaats. De bijdragen van individuele leerlingen tijdens de les kwamen overeen met hun bijdragen aan de focusgroepen, en gaven ons de gelegenheid hun houding ten aanzien van het onderwerp van de voorstelling beter te begrijpen. We hebben besproken dat de voorbereidende lessen die wij bijwoonden niet bijdroegen aan het bespreekbaar maken van radicalisering of de achterliggende motieven, maar de lesbrieff leek daar evengoed ook niet voor ontworpen te zijn.

### Workshop

Een tweede moment om over thuisgevoelens te reflecteren vormde de workshop na afloop van de voorstelling. Leerlingen waren verdeeld enthousiast over dit deel van de interventie. Soms oordeelden leerlingen dat de workshop ‘leuk’ was (8), en ‘leerzaam’ (3). Op andere leerlingen had de workshop weinig indruk gemaakt (9), of leerlingen vonden de workshop te lang (4), of niet interessant/leerzaam (3), omdat er geen ruimte was voor discussie/ omdat leerlingen alleen hun mening gaven. Er waren ook leerlingen die vonden dat de workshop te kort na de voorstelling kwam (4). Deze laatste feedback zagen we eerder in de paragraaf over de beoordeling: omdat leerlingen nog vol zaten van de voorstelling, vonden ze het lastig om er meteen over te reflecteren.

Dat leerlingen wisselend reageerden op de workshop, weerspiegelde wellicht de wisselende lengte en inhoud van de workshops. In niet alle workshops werden dezelfde vragen gesteld, en niet altijd werden dezelfde opdrachten uitgevoerd. Op drie scholen werd er met leerlingen een zogenaamde 'cross-the-line'-opdracht uitgevoerd waarbij leerlingen in antwoord op vragen van de workshopbegeleider ('wie is de beste vriendin voor de ander?' 'wie zou je aan het eind willen troosten?') bij een van de twee personages (Anna of Nadia) moesten gaan staan. Op twee andere scholen werden opdrachten met post-its uitgevoerd, waar leerlingen werden aangemoedigd om een vraag te formuleren aan een van de personages, of om hen te omschrijven.

Het bepalen van de vorm en inhoud van de workshop gebeurde in in ieder geval drie klassen mede in overleg met de docent. Op een school werd de workshopbegeleider aangemoedigd om het kort te houden in verband met de beperkte spanningsboog van de leerlingen. De workshop duurde hier niet langer dan tien minuten. Hier ontbraken zowel het onderdeel 'cross-the-line' als het onderdeel met de post-its.

Ook de capaciteiten van theaterdocenten die de workshops uitvoerden wisselde sterk, waarbij we op zeker twee scholen observeerden dat de workshopbegeleider sterk sturend was in de antwoorden:

Een leerling krijgt het woord maar komt niet goed uit haar woorden: Zij wonen hier bij ons [...]

Workshopbegeleider (WB): "Nadia heeft een ander geloof, maar is wel hier geboren".

De leerling geeft aan dit niet te bedoelen (de klas inclusief haarzelf moet een beetje lachen)

WB vraagt de leerling om dit meer uit te leggen en dat dit geen aanval is, maar graag wil begrijpen wat ze bedoelt. "Ik snap dat het lastig is om woorden te vinden".

Dan zegt WB: "Maar Nadia is net zo Nederlands als wij hè?"

De leerling zegt: "Maar veel hebben hier niet het islamitische geloof"

Leerlingen corrigeren haar en vertellen dat er wel veel mensen hier zijn die islamitisch geloof hebben.

WB kijkt moeilijk en vertelt dat het inderdaad zo is dat hier veel mensen wonen met een islamitisch geloof.

De leerling zegt "Oh" en ze stopt met praten, zonder dat duidelijk is geworden wat ze nu precies wilde zeggen.

WB zegt: Nadia is net zo Nederlands, maar voelt zich niet zo, vinden jullie dat wij hier iets aan kunnen doen?

De leerlingen vinden het een lastige vraag om te begrijpen.

WB vervolgt: "Ja wij kunnen niet begrijpen hoe dat is, want wij zijn wit en blond. "Maar moeten wij iets doen dat zij zich welkom voelen?"

(Veldwerkaantekeningen)

Op een andere school wekte het optreden van een workshopbegeleider irritatie op omdat deze de leerlingen met een migratieachtergrond op hun achtergrond aansprak en apart zette:

WB: Willen de leerlingen die een ouder hebben uit een ander land gaan staan bij Nadia? WB vraagt welke achtergronden zij hebben: Frans, Canadees, Marokkaans (2x), Turks.

WB: Ben jij minder een kind van hier?

Ricardo: Ik doe ook dingen die Nederlanders doen.

[...]

WB vraagt aan een meisje met een Marokkaanse achtergrond om even naast de Turkse jongen en Marokkaanse jongen te gaan staan en vraagt wat is nu het grote verschil tussen jullie (Canadees en Frans vs. Marokkaans en Turks).



## EINDRAPPORT EVALUATIE NADIA

WB: “Nadia voelt zich hier niet thuis, omdat zij er anders uitziet. Jullie zien er anders uit! En wijst naar Marokkaanse/Turks groepje.

Meisje met Marokkaanse achtergrond: Nou dankje...

WB: Worden jullie weleens in een hokje geplaatst?

Allen: Nee (*onverschillig*)

WB: Misschien niet binnen school, Maar buiten de school wel, voel je dat ook?

Ricardo: Minder, minder zegt Geert Wilders. Maar ik ben dat al gewend, dan leer je er wel van. Is gewoon aandacht. (*Beetje lachen*)

Meisje met Marokkaanse achtergrond reageert licht geïrriteerd: “Denken ze dat we zomaar IS gaan bellen ofzo?”

WB: [Jullie krijgen] wel sneller de schuld

Meisje Marokkaanse achtergrond: Boeit me echt weinig

(Leerlingen ervaren dat er een probleem wordt gemaakt dat ze zelf totaal niet voelen of merken. Uit de focusgroep blijkt dat zij het nogal polariserende en racistische uitspraken vonden. Ricardo: “als hij echt nog was doorgedaan enzo, dan had ik er echt wat van gezegd”)

(Veldwerkaantekeningen)

Waar de setting van de klas in potentie een intieme(re) sfeer is voor een workshop, gaven sommige leerlingen aan dat ze het niet prettig vonden om voor de klas te spreken (3) en dat zij zelf of medeleerlingen groepsdruk ervoeren bij het geven van antwoorden op vragen van de theaterdocent (3). In een klas gaven leerlingen tijdens de workshop aan dat ze Nadia naïef vonden. Toen daar in de focusgroep naar gevraagd werd gaf een leerling aan dat “volgens mij wisten heel veel mensen ook niet wat het betekende”. In een van onze groepen komen deze en andere reserveringen van leerlingen duidelijk naar boven:

Int: Was er een reden dat jullie niets zeiden of gewoon?

Mabel: Ik denk dat... iedereen een beetje dezelfde... reden... dat iedereen gewoon denkt... het maakt niet heel veel uit of ik iets zeg of niet.

Vivianne: Ik vind het gewoon niet fijn om in een groep te praten.

Mabel: Ja

Eva: Ja, dat... en het was zo snel... ik had het nog niet echt kunnen verwerken dus ik wist niet echt wat ik nou van vond. Dus ik had niet echt iets te zeggen.

Vivianne: Ook met dat vingers opsteken: wie is er daarvoor en wie is er tegen (onverstaanbaar)

Mabel: Maar ook als je dat vraagt dat mensen ook heel er snel zeg maar... naar andere mensen kijken omdat... ze niet weten wat ze moeten doen zeg maar... dus

Vivianne: Groepsdruk

Mabel: Ja, dat ze dan denken zo van: Oh, jullie doen allemaal je hand op voor die dan doe ik dat ook, terwijl je eigenlijk voor die andere persoon bent.

(meisjes, 14-15 jaar)

Hoewel leerlingen vaker kritisch waren dan positief, gaf een aantal leerlingen ook aan wat ze als positief ervaren hadden aan de workshop. Daarbij viel op dat een sommige leerlingen de workshop ondanks eventuele contextuele beperkingen toch hadden ervaren als een context waarin ze meer leerden over de gedachten, meningen, perspectieven en gemengde achtergronden (totaal: 6) van hun medeleerlingen. Omdat leerlingen vervolgens niet met elkaar in gesprek gingen, leidde een positieve houding ten opzichte van de workshop in onze ervaring niet tot een toename in bespreekbaarheid.

Hoewel het onderwerp 'thuis voelen' en andere onderwerpen gerelateerd aan de voorstelling door de workshopbegeleiders werden ingebracht, leidden de workshops niet altijd tot het bespreekbaar maken van deze onderwerpen. We hebben hierboven beschreven hoe workshopbegeleiders zelf, maar ook aspecten van de (groeps)context hier een rol in spelen. Een groep leerlingen in Amsterdam die we vroegen wat ze van de workshop vonden gaf in de focusgroep aan dat "dit [verwijzend naar de focusgroep] is dan beter". Dat leerlingen de focusgroep als platform voor reflectie waardeerden, merkten we ook in andere groepen. We vonden dan ook dat de reflectie die in de workshop niet plaatsvond, in de focusgroepen vaak wel plaatsvond. Hieronder bespreken we daarom onze bevindingen met betrekking tot reflectie over thuis voelen en gerelateerde onderwerpen in de focusgroepen.

### Focusgroepen

Het onderwerp thuis voelen, was vanwege de centraliteit hiervan in de opzet van de interventie, onderdeel van de interview guide. We vroegen leerlingen zowel vooraf als achteraf aan de voorstelling naar hun ervaring met thuisgevoelens. Dat leidde zowel voor- als achteraf aan de voorstelling tot reflectie met betrekking tot de vraag waar je je thuis voelt, wat je nodig hebt om je thuis te voelen, en vooral wie je nodig hebt om je thuis te voelen. Deze reflectie leidde in onze ervaringen ook tot uitgebreide bespiegelingen die we in de dataverzameling hebben gecodeerd als 'zingeving'. Op deze manier waren ook de vragen 'wat heb je nodig om je op je gemak te voelen en hoe kun je hier zelf invloed op uitoefenen' en 'hoe zorg je ervoor dat je een zinvol bestaan leidt' uit de projectbeschrijving in de loop van onze gesprekken toch onderwerp van reflectie.

Hoewel er in de directe context van de interventie geen sprake was van reflectie op gevoelens die ten grondslag kunnen liggen aan radicalisering, en met name het gevoel van niet thuis voelen, was dat er in de context van de focusgroepen expliciet wel. Ondanks dat de focusgroepen die we afnamen geen onderdeel uitmaakten van de interventie hechten we er waarde aan om de reflecties van leerlingen hier weer te geven, omdat ze aangeven in welke mate de voorstelling aanleiding gaf tot reflectie. De inhoud van de interactie tijdens de focusgroepen geeft weer dat ondanks een beperkte effectiviteit op het gebied van reflectie tijdens de interventie, de voorstelling wel degelijk effectief bleek in het op gang brengen van reflectie. Dat deze reflectie alleen tot stand kwam tijdens de focusgroepen geeft evenwel wel aan dat voor het op gang brengen van reflectie in de context van de klas naar een aangepaste (onderwijs)vorm gezocht moet worden.

### Thuis voelen (eerste ronde focusgroepen)

In antwoord op onze vragen over thuisgevoelens gaven leerlingen aan dat wat belangrijk is om je thuis te voelen is dat je ergens 'veilig voelt' (9), en gerelateerd, dat je ergens 'bekend bent' (6), dat je 'op je gemak' of 'vrij' voelt (totaal: 6). Thuis is voor de leerlingen ook een plek 'waar je mag doen wat je wil' en 'waar je het leuk hebt'. In het verlengde hiervan noemen leerlingen de rol van vrienden (3) en familie (2) bij thuis voelen. Op twee overwegend blanke scholen noemden leerlingen dat ze zich thuis voelden in hun drama- en sportklas.

Hoewel deze vragen geen expliciet onderdeel vormden van onze interviewguide, gaven vragen over thuis voelen ook aanleiding tot reflectie over 'zingeving'. Onder 'zingeving' codeerden we onder andere wat leerlingen zelf zeggen nodig te hebben om een zinvol bestaan te leiden, en wat je kunt doen als je bestaat, om welke reden dan ook, even wat minder zinvol lijkt. Daarbij moet opgemerkt worden dat depressiviteit, naast discriminatie of uitsluiting (op basis van uiterlijk of afkomst) de meest belangrijke reden is voor leerlingen om te reflecteren over zingeving.

Leerlingen vertelden ons in dit verband over hun deelname aan een dramaklas en een sportklas, en over creatieve of sportieve activiteiten (dansen, rappen, sporten) waar ze binnen of buiten school bij betrokken waren. Soms legden leerlingen zelf een link tussen deze activiteiten en een thuis gevoel.

## EINDRAPPORT EVALUATIE NADIA

Dit was bijvoorbeeld het geval in een groep waar een van de leerlingen aangaf zich niet thuis te voelen in Nederland:

Orlando: En dan... kijk ik ga niet racistisch doen, maar je weet toch... heel veel blanken hebben het echt goed. [...] Ja... die blanken hebben het echt goed toch en dan... willen ze... willen ze [dat] laten zien op een negatieve manier... en dan gaan ze... zwarte mensen beledigen. Toch? Daarom voel ik mij niet thuis hier, want hier voel ik mij soms gewoon niet thuis. Je moet je echt hard voor jezelf zijn.

[...]

Int: Ok... en dat maakt het voor jou moeilijk om je thuis te voelen. En jij zegt juist ik voel me wel echt heel erg thuis?

Akshay: Ja man.

Int: Wat zeg je?

Akshay: Ik voel mij gewoon thuis.

Int: Ja... en hoe komt het dan?

Akshay: Gewoon. Ik kijk niet naar andere blanke mensen wat ze hebben. Ik denk zelf aan mijn eigen toekomst mezelf me eigen toekomst op te bouwen dus... als zij rijk zijn kijk naar hun van: goed gedaan ja goed zo, maar morgen ben ik ook daar.

[Gelach]

Akshay: Ben ik ook bovenaan... dan ben ik ook daar... dan ben ik ook hier en ben ik ook...

[...]

Int: En hoe ziet jouw toekomst eruit? Denk je... wat wil je doen?

Akshay: je weet toch [beeld uit dat hij aan het rappen is]

(jongens, 15-16 jaar)

Het voorbeeld in deze quote houdt ook verband met een andere manier waarop leerlingen aan zingeving deden, namelijk reflecteren wat je kunt doen als je leven om welke reden dan ook niet zo zinvol lijkt. Akshay in het voorbeeld hierboven noemt een strategie die we vaker tegenkwamen, die van 'je eigen leven leiden' (4), en in verband daarmee 'je er niets van aantrekken' (6) of 'gewoon normaal doen' (2) of 'er niet te veel mee bezig zijn' (1). Uiteraard voelden niet alle leerlingen zich bij machte om betekenis te geven aan de onzekerheden waar ze soms tegenaan liepen. Problemen die ze ondervonden hadden te maken met het feit dat ze 'niet met hun problemen te koop [wilden] lopen', 'dat je niet altijd alles onder controle kan hebben', dat ze 'bang zijn om met iemand te praten' of zich afvragen 'hoeveel een mens kan verdragen'.

Thuisvoelen (tweede ronde focusgroepen)

De bovenstaande reflecties vonden plaats vooraf aan de voorstelling. Na afloop van de voorstelling spraken we leerlingen nog een keer over het onderwerp 'je thuis voelen'. Wat opviel aan de gesprekken na afloop van de voorstelling, was ten eerste dat 'zingeving' bijna twee keer zo vaak onderwerp van gesprek was dan vooraf aan de voorstelling. Opmerkelijk was dat leerlingen hier opvallend vaak noemden 'wie' ze nodig hadden om zich thuis te voelen, in plaats van 'wat' ze nodig hadden om zich thuis te voelen. Waar hobby's en een plek om je vrij, bekend, en op je gemak te voelen een belangrijke voorwaarde voor thuis voelen waren in de eerste ronde focusgroepen, verschoof de aandacht in de tweede ronde naar de rol van de omgeving. Met name de vraag 'wat (echte) vriendschap' is, was een vraag die leerlingen bezighield (8). Ook noemden leerlingen dat je 'er met iemand over moet praten' (5), en in het verlengde hiervan dat je iemand nodig hebt je 'naar je luistert', die 'je echt begrijpt', 'die je snapt', 'waar je je fijn bij voelt' en 'die van je houdt'. Ook in dit verband werden vrienden, familie en ook ouders genoemd:

Int: Ja, dus... maar kijk... het precieze einde weet ik natuurlijk ook niet, maar als ze weg was gegaan had je dat begrepen?

Erez: Als ik haar was... ik zou niet weggaan, maar ja... je wordt ook beïnvloed door alle kanten. Iedereen zegt: kom hier heen, hier is het veel beter, veel leuker.  
Splinter: Dat is een soort verslaving. Die zegt van: ja, je moet nu gaan. Je kan niet anders, je moet nu daarheen blabla.  
Eva: Maar ook groepsdruk toch?  
Int: Ja.. maar jij zegt: ik kan... ja ...zeg ik het goed? Als je zegt: ik kan het wel begrijpen, maar ik zou niet die keuze maken die zij maakte? Ja, maar wat begreep je aan haar situatie?  
Erez: Ja, dat het heel erg moeilijk voor haar is om die beslissing te maken, omdat ze... ja hier heeft ze wel haar vriendin, maar niemand begrijpt haar hier.  
Eva: Maar ik denk dat ze dat ook wel een beetje onderschat... zeg maar dat niemand haar begrijpt.  
Erez: Ja.  
Eva: Want er zijn vast wel mensen die haar begrijpen.  
Splinter: Ik denk dat ze zeg maar met haar ouders eerder had moeten praten, maar je zag haar ouders ook zeg maar in het toneelstuk zelf... dus ik weet niet... het zou wel een mooie toevoeging zijn geweest op zich... want ik denk dat die daar ook een hele grote rol bijspelen.

(jongens/meisjes, 14-15 jaar)

Wat ook veranderde ten opzichte van de eerste focusgroep was de mate van 'agency' die leerlingen manifesteerden in relatie tot een gevoel van uitsluiting of een gebrek aan zingeving. Manifestaties van 'agency' vonden we tweeëntwintig keer, in uitingsvormen die steeds van elkaar verschilden. Voorbeelden zijn 'je kunt er zelf iets aan doen', 'je hoeft niet meteen naar het kalifaat te gaan', 'je kunt ook hier naar de moskee gaan', 'je moet leren omgaan met uitsluiting', 'je moet op zoek naar mensen die je wel begrijpen' of 'positievere manieren vinden om uit je situatie te komen'. Waar manifestaties van agency voornamelijk betrekking hadden op de ervaring van uitsluiting, hadden manifestaties van onmacht vaker betrekking op depressieve gevoelens of gevoelens van onzekerheid.

Hoewel de in het kader van de interventie georganiseerde momenten van reflectie niet leidden tot een grotere bespreekbaarheid, concluderen we dat de voorstelling goede aanknopingspunten bood om eventuele motieven van radicalisering bespreekbaar te maken zonder dat de nadruk hierbij expliciet ligt op het onderwerp 'radicalisering'. Leerlingen hadden hierbij de vrijheid om hun reflecties toe te passen op vormen van uitsluiting of onzekerheid die beter aansloten bij hun directe ervaring. In die zin vormde de voorstelling een hele natuurlijk introductie op het thema 'radicalisering' in een context waar kennis over dit onderwerp in beperkte mate aanwezig was.

### 6.3. Empathie

Een theatervoorstelling kan bijzonder effectief zijn om empathie tot stand te brengen met betrekking tot de groep mensen die de voorstelling als onderwerp heeft. Meeleven of inleven had in onze ogen dan ook zowel betrekking op Anna als op Nadia. Waar Anna haar onzekerheid met betrekking tot haar persoon vastlegde op haar blog over eten, manifesteerde diezelfde onzekerheid zich bij Nadia in het afstand nemen van haar ouders en de samenleving waar ze volgens deze ouders aan thuishoort, maar waar ze zich niet geaccepteerd voelt. Hoewel het ingewikkeld was om gevoelige onderwerpen als onzekerheden aan bod te laten komen in focusgroepen, zeker zonder de voorstelling als referentiekader, kwam dit onderwerp tijdens de eerste ronde focusgroepen toch vaak ter sprake in relatie tot het thema 'thuis voelen'. Hieronder doen we verslag van onze bevindingen uit de eerste ronde focusgroepen.

### 6.3.1. Focusgroepen (eerste ronde)

In de eerste ronde focusgroepen vonden we dat leerlingen in alle klassen blij gaven van empathische gevoelens ten opzichte van specifieke minderheidsgroepen (moslims/vluchtelingen/Marokkanen, totaal 9 keer). In de groep waar voorafgaand aan de voorstelling veel kennis aanwezig was over radicalisering, werd ook empathie gemanifesteerd ten opzichte van Syriëstrijders (4). Empathie voor moslims/Marokkanen manifesteerde zich soms ook als gebrek aan begrip voor Geert Wilders (4). Leerlingen konden begrijpen dat sommige mensen zich niet thuis (3), bedreigd (4), of buitengesloten voelen (in Nederland) en ze konden zich inleven in deze situatie (12):

Vivianne: Ik zou niet leuk vinden, maar ik zou me niet... echt zeg maar dat je dan...(onverstaanbaar) het was niet... het is dan niet zo... als iemand tegen mij zou zeggen ga terug naar je eigen land dan denk ik... maar ik ben hier geboren.

Eva: Maar je voelt je dan...

Vivianne: Ja zeg maar.

Eva: Je voelt je dan ook niet echt thuis ofzo... als iedereen dat de hele tijd tegen je zegt.

(meisjes, 14-15 jaar)

Ymke: Het kan wel... ik zou... het zou kunnen dat sommige mensen...weet ik veel... een andere cultuur, maar die wel hier al heel lang wonen... zich soms nu anders voelen. Dat ze nu Wilders...

Anna: Ja, niet geaccepteerd.

Ymke: Ja... nu Wilders steeds vaker aan grond verspreiden is... dat mensen Marokkanen of Turken dat soort... uit andere culturen dat hij dat probeert... beetje rond te verspreiden en ik kan begrijpen dat sommige mensen zich dan niet welkom voelen hier in het land en dat ze dan zich waarschijnlijk soms... sommige niet alle natuurlijk.

(meisjes, 13 jaar)

De ervaring van uitsluiting werd gerelateerd aan het hebben van een migratieachtergrond, maar ook besproken in bredere zin aan het hebben van verkeerde kleding, of een afwijkend uiterlijk. In een focusgroep waar de helft van de deelnemende leerlingen een migratieachtergrond had werd genoemd dat uitsluiting een ervaring is 'waar iedereen zich wel iets bij kan voorstellen'. Opvallend was dat er in overwegend blanke klassen ook begrip was voor Geert Wilders, al vonden leerlingen zijn boodschap vaak te hard (3). Ook werd er in overwegend blanke klassen meegeleefd werd met Geert Wilders en Donald Trump (4). Hier werd bijvoorbeeld genoemd dat hij (Geert Wilders) 'ook maar een mens is', en dat zij (Geert Wilders en Trump), 'alleen maar negatief in het nieuws worden gezet'.

In twee klassen op hetzelfde niveau waar leerlingen emphatiseerden met Geert Wilders/ Donald Trump, waren leerlingen tevens verantwoordelijk voor acht van de twaalf manifestaties van een gebrek aan empathie. Gebrek aan empathie werd gemanifesteerd in relatie tot een medeleerling die aangaf zich niet thuis te voelen in Nederland, in relatie tot 'weg met zwarte piet'-aanhangers, in relatie tot Syriëstrijders, maar ook in relatie tot een vermeend vluchtelingen- of migrantenoverschot. Zo gaan leerlingen in een van deze groepen met elkaar in discussie over de vraag of Geert Wilders nou wel of niet iets goeds doet voor Nederland:

Sofie: Als iedereen zegt hij [Geert Wilders] moet weg, hij moet weg, dan is er op een gegeven moment, het is ook wel goed dat hij er is, want hij zorgt er wel voor dat er niet ehm, te veel mensen naar Nederland komen.

Eline: Ja maar hij stuurt ze echt letterlijk weg, als je...

Sofie: Ja tuurlijk, maar, je snapt wel wat ik bedoel toch?

Eline: Ja.

Int: Dus je zegt eigenlijk aan de ene kant (geluid van bah) en aan de andere kant van: Ja maar hoe...?

Annemarie: Ja maar hoeft ook weer niet heel veel, dat iedereen zomaar, bij ons het land in mag komen en dat wij uiteindelijk weg moeten, omdat... dat wij uiteindelijk weggaan omdat wij eigenlijk geen fatsoenlijk dorp meer hebben, omdat er allemaal mensen, nou niet verpesten maar die zetten allemaal van die buitenlandse winkels en die gaan misschien wel stelen omdat ze niet heel veel geld hebben. Ja niet iedereen doet dat, maar sommige doen dat wel.

(meisjes, 14-15 jaar)

Bovenstaand fragment hebben we gecodeerd als een gebrek aan empathie, omdat er begrip getoond wordt voor de uitsluiting van moslims. Hoewel er in deze twee groepen weinig empathie werd getoond met de ervaring van uitsluiting of niet thuis voelen in Nederland in algemene zin, was er wel empathie voor migranten/ vluchtelingen die zich in een specifieke (benaderde) situatie bevonden, zoals: 'Marokkaanse jongens of meisjes die steeds te horen krijgen dat Marokkanen slecht zijn' en 'kinderen van vluchtelingen met wie niemand wil omgaan omdat hun ouders misschien terroristen zijn'.

### 6.3.2. Observaties

Hoewel empathie of een gebrek daaraan niet zondermeer zichtbaar is, zeker voor onderzoekers die een klas slechts een paar keer bezoeken, vonden we aanwijzingen voor een meer of minder empathische houding ten opzichte van de ervaring van uitsluiting door onze aandacht te vestigen op een meer of minder betrokken houding van leerlingen tijdens de voorstelling. In de volgende paragraaf doen we verslag van de observaties van de voorstelling in de klassen, tijdens de voorstelling.

In al onze observatieverslagen vinden we dat leerlingen aandachtig, geboeid of geconcentreerd naar de voorstelling kijken. Er wordt niet of nauwelijks gepraat tijdens de voorstelling. Een van de actrices grijpt slechts een keer in als een leerling op haar telefoon kijkt. Naast het feit dat de voorstelling de aandacht van leerlingen lijkt vast te houden, zien we dat de voorstelling leerlingen amuseert. Er wordt niet hard gelachen, maar vaak geglimlacht of gegiecheld om bepaalde woorden die de actrices gebruiken ('porno', 'geil'), om grapjes die ze maken ('met je pvv-ouders', 'terroristisch geloof'), of de boze houding van Anna tijdens de ruzies met haar vriendin, en haar skypesessie met de 'vrouwen van IS'. Verder zagen we in enkele gevallen dat leerlingen verschrikt, ongemakkelijk of met walging reageren op de scene dat Nadia met een niqaab naar school komt.

In een van de klassen die we bezochten viel de betrokkenheid van twee jongens (een met een westerse, en een met een niet westerse migratieachtergrond) op. Tijdens de voorstelling wisselden zij regelmatig blikken van verstandhouding, en naar aanleiding van de 'minder-minder' uitspraak van Wilders die in de voorstelling door Nadia wordt genoemd, beginnen ze zachtjes een kleine discussie waar ze een derde klasgenoot bij willen betrekken. De derde klasgenoot, tevens een jongen met zichtbaar een migratieachtergrond, luistert even en kijkt dan niet-begrijpend en haakt af. Tijdens de focusgroep achteraf bleken deze twee jongens goed geïnformeerd over het thema. De jongen met

een niet-westerse migratieachtergrond had er naar aanleiding van een documentaire die zijn moeder had gezien thuis over gesproken, de andere jongen volgde een rapper die het onderwerp in een van zijn raps liet passeren.

Op vier momenten codeerden we dat er sprake was van desinteresse. Hieronder valt het incident met de telefoon dat we eerder noemden. Verder vonden we verschillende manifestaties van desinteresse bij een van de eerdergenoemde groepen waar leerlingen een kritische houding hadden ten opzichte van jongeren met een migratieachtergrond/ moslims/ vluchtelingen. Een jongen die tijdens de voorbereidende les al moeite had met het onderwerp verstoorde de voorstelling door opzichtig naar de klok te kijken, tjoeri's (mondgeluiden) te maken, en hardop te zuchten. Daarnaast leek het feit dat er een onderzoeker (die bovendien zelf een migratieachtergrond heeft) in de klas meekeek met de voorstelling achterdocht te wekken bij deze, en een andere jongen in de klas:

Omdat ik zelf ook op de tafels zit kan ik heel goed naar Jordi en Jurgen kijken; zij letten niet echt op. Jurgen kijkt regelmatig naar de klok en Jordi gaat vaak hard 'zuchten'. Ze kijken mij ook heel vaak aan, en als ik iets schrijf dan letten ze op mij (ze kunnen niet zien wat ik schrijf).

(Veldwerkaantekeningen)

We maken uit deze analyse van ons veldwerk op dat, in overeenstemming met eerdere bevindingen, leerlingen de voorstelling waardeerden en betrokkenheid toonden bij het onderwerp van de voorstelling. Tegelijkertijd vinden we een uitzondering op deze betrokkenheid in een klas waar we eerder een gebrek aan empathie constateerden in relatie tot onderwerpen gerelateerd aan mensen met een migratieachtergrond. De vraag is nu uiteraard of empathie, met name in relatie tot het personage van Nadia en de ervaringen die ertoe leiden dat zij de keus maakt om naar Syrië te gaan, toenam aan de hand van de voorstelling.

### 6.3.3. Focusgroepen (tweede ronde)

We vonden dat er, met de voorstelling als referentiekader, vaker sprake was van empathie in de tweede ronde focusgroepen dan in de eerste ronde. Naast een grotere aanwezigheid van manifestaties van empathie in de tweede ronde focusgroepen, nam ook het aantal manifestaties van een gebrek aan empathie toe in de tweede ronde focusgroepen die we uitvoerden. De grootste categorie die we codeerden met betrekking tot 'empathie' in de tweede ronde focusgroepen was 'inleven in Nadia' (22) en 'meeleven met Nadia' (6). Het verschil tussen quotes die binnen deze codes vielen was dat in het geval van 'inleven', leerlingen een van de twee personages konden begrijpen, en zich een voorstelling konden maken van haar keuze, terwijl in het geval van 'meeleven' leerlingen aangaven met het Anna of Nadia mee te voelen op basis van hun eigen ervaring. Meeleven met Nadia gebeurde 5 van de 6 keer op een gemengde school.

Dat leerlingen zich in de gevoelens van Nadia konden inleven was positief, tegelijkertijd vonden we, en de kwantitatieve data-analyse laat dat ook zien, dat het inleven in de voorstelling gepaard gaat met een gebrek aan herkenning van de situatie van Nadia. Hierdoor leken leerlingen het moeilijk te vinden om op basis van hun inlevingsvermogen te reflecteren op de situatie van Nadia, en wat haar er nou eigenlijk toe dreef om naar Syrië te willen (gaan). Van de tweeëntwintig keer dat leerlingen aangaven de situatie van Nadia te begrijpen, werd er slechts vijf keer gereflecteerd op haar beweegredenen. Wat opviel was vooral op een gemengde school die we bezochten de situatie van Nadia tot reflectie leidde:

## EINDRAPPORT EVALUATIE NADIA

Nelson: [...] Nadia heeft haar eigen pad gevolgd, haar gevoel zei toen dat ze weg moest gaan, als ze tenminste weg is gegaan, dus toen is ze weggegaan. Ze heeft haar eigen pad gevolgd, ze heeft niet naar haar vriendin geluisterd, dus ja

Rafiq: Maar wat ik niet snap, dat ze niet eigenlijk denkt als ze weggaat, wat ze allemaal achter laat, wat ze allemaal heeft bereikt

Carina: Ze had pijn omdat haar ouders zeiden jij komt van hier, jij snapt het niet  
[Instemmende geluiden]

Rafiq: Maar je kijkt niet om, wat je achter hebt gelaten. Als je in een keer morgen weggaat toch, dan denk je niet wat je allemaal gedaan hebt

Carina: Maar blijkbaar was haar boosheid

Gregory: Als ze weg is gegaan, heeft ze sowieso spijt.

Mick: Sowieso

Carina: Blijkbaar was haar boosheid erger dan haar verdriet

[...]

Gregory: Ik denk dat ze wel spijt gaat krijgen als ze weggaat, ze gaat dan pas beseffen wat ze heeft achtergelaten, dat denk ik

Carina: Ja nadat ze alles heeft gezien gaat ze echt spijt krijgen

Mick: Haar vrijheid is weggaat als ze daarheen gaat, haar vrijheid is weg

Rafiq: Dat denken veel mensen als ze daarheen gaan, als ze daar zijn denken ze, wat heb ik gewoon [onverstaanbaar] juist niet liever.

(jongens/meisjes, 15-16 jaar)

Leerlingen in de groepen die we spraken konden zich niet alleen inleven in de situatie van Nadia. Net als in de gesprekken voorafgaand aan de voorstelling, gaf de voorstelling ook aanleiding om de situatie van moslims/Marokkanen en/of vluchtelingen te bespreken. In een van de groepen leidde het feit dat leerlingen zich konden inleven in de situatie van Nadia ook tot reflectie over het gevoel van uitsluiting (2) en niet thuis voelen (2) dat vluchtelingen of mensen met een migratieachtergrond kunnen hebben. Naar aanleiding van de voorstelling zei een leerling daarover:

Int: Kun je ook kort vertellen wat je er goed aan vond?

Sabrina: Nou ik denk misschien dat sommige mensen zich misschien echt wel zo voelen. Daar heb ik eigenlijk nooit echt zo naar gekeken

Int: Zich... hoe voelen?

Sabrina: Zoals die... hoe heet ze ook alweer... Nadia ofzo

Int: Zoals die Nadia... ja ... ok... want hoe voelde zij zich?

Sabrina: Buitengesloten

Int: Buitengesloten ok... dus dat vond je en dat vond je dus goed om dat een keer te zien?

Sabrina: Ja

(meisje, 15 jaar)

In dit geval constateerden we dat de voorstelling een individuele leerling niet alleen liet inleven, maar ook een nieuw inzicht teweegbracht. Dat leerlingen zich kunnen inleven in een personage tijdens de voorstelling is positief, maar empathie wordt in onze beleving pas echt effectief als er op basis van de ervaren empathie gereflecteerd wordt op de situatie van mensen met een migratieachtergrond. Waar de veronderstelling is dat empathie leidt tot een positievere houding ten opzichte van minderheidsgroepen, is het voorstelbaar dat dit effect loopt via reflectie; dat het reflectie is dat ervoor zorgt dat empathie ook buiten de context van het theater kan leiden tot een verandering in houding ten opzichte van een minderheidsgroep.



## EINDRAPPORT EVALUATIE NADIA

In overeenstemming met onze bevindingen over zingeving, leefden sommige leerlingen niet alleen mee met het gevoel van niet thuis voelen dat Nadia had, maar in bredere zin, het gevoel hebben dat je 'er niet bij hoort' of 'onzeker bent':

Rabia: ja zij had het ook, jij leefde ook mee met Nadia

Philomena: Ja.

Int: Waarom leefde je mee?

Philomena: Ze wist niet wat ze moest doen, ze was zo hopeloos en veel mensen hebben dat ook.

Akshay: het lijkt alsof, hoe heet het, over het meisje gaat die oorlog mee, te maken met oorlog is, maar het heeft ook te maken met, hoe heet het erbij voelen zeg maar, erbij horen dat soort shit.

Int: oké ook een mooie. Het gaat dus ook om erbij horen.

(jongens/meisjes, 15-16 jaar)

Int: Ja... ok. Had je begrip voor die situatie? Begreep je... wat zij voelde?

Mabel; Splinter: Ja.

Int: Andere mensen... konden jullie inleven in haar situatie?

Alba: Niet alles, maar ik begrijp wel... waar ze dan punten vandaan haalt.

Eva: Ik zou het niet hebben met geloof want ik heb zelf geen geloof... maar die andere dingen van... dat het... dat je gewoon weg wil en onbegrepen voelt en alleen ofzo dat kan ik... dat snap ik helemaal.

(Jongens/ meisjes, 15 jaar)

Hoewel leerlingen uit twee klassen op hogere onderwijsniveaus zich ook konden inleven in Nadia, was de mate van reflectie met betrekking tot het personage van Nadia hier minder of beperkter. Leerlingen konden zich haar situatie voorstellen, maar niet de keuze die ze aanleiding hiervan maakte:

Int: Maar kun je je voorstellen?

Annemarie: maar als je je niet fijn voelt in waar je nu leeft, dan moet je eigenlijk wel, nou dan zou ik zelfs, zelf zou ik dan ook wat anders zoeken van: Kan ik niet daarheen of kan ik niet daarheen, want als je echt niet fijn voelt in deze wereld en je voelt je niet thuis in dit land, dan zou ik zelf ook wat anders gaan zoeken denk ik.

Eline: dan ga ik naar mars toe.

Int: Dus jij kunt je het eigenlijk wel voorstellen.

Mees: Nou ik niet bij mezelf, want ik zou zelf niet weg willen, maar als je je niet fijn voelt dan snap ik het wel.

Annemarie; ja, maar ik ga niet weg hoor.

22 Mees: Nee ik ook niet.

(meisjes, 14-15 jaar)

Ook werd het vertrek van Nadia in verband gebracht met een scene waarin Nadia aangeeft dat ze het vervelend vindt dat ze haar familie in Syrië nog nooit heeft ontmoet:

Int: En jullie, kunnen jullie je het voorstellen?

Sofie: nou ik nu niet, omdat ik gewoon in Nederland ben geboren en ik heb geen

buitenlandse familie, maar al zou mijn hele familie in Syrië wonen, behalve m'n ouders, ik en

m'n broertje ofzo, dan zou ik wel graag een keer terug willen om te kijken hoe het daar is.

Maar ik zou niet omdat ik er één keer erover heb gehoord, meteen weer terug willen.

Eline: maar je komt er toch, je bent daar, je ben in Nederland. Je bent veilig en dan ga je terug? Dat is niet logisch.

Mees: Maar als je het hier niet naar je zin hebt?

Sofie: maar je wilt toch wel je eigen land zien zeg maar. Ook al ben je in Nederland geboren, je wilt toch het land van je afkomst zien

Eline: ja maar dan zou ik niet in de oorlog gaan.

Sofie: ja maar voor hetzelfde geld blijft die oorlog nog heel lang.

Eline: ja dan heb je pech.

Joosje: maar ik denk ook, het ging ook een beetje vanuit een schuldgevoel dat haar nichtjes en neefjes omgekomen waren en dat ze die nooit had gezien. Op die manier...

Sofie: dat snap ik wel.

Annemarie: ja dat snap ik wel, eigenlijk moet ik wel zien waar dat is gebeurd.

(meisjes, 14-15 jaar)

In de andere groep was er sprake van 'begrip' voor het feit dat Nadia zich niet thuis voelde in Nederland, want 'iedereen kan zich niet thuis voelen'. Het niet thuis voelen van mensen met een migratieachtergrond werd in deze groep vooral gerelateerd aan 'vluchtelingen'. Met betrekking tot deze groep waren de leerlingen echter weinig empathisch. Hoewel ze zich konden inleven in de situatie van de vluchteling (het moeten ontvluchten van een land waar je je *wel* thuis voelt), ervoeren de leerlingen dat vluchtelingen een voorkeursbehandeling kregen ten opzichte van autochtone Nederlanders. Daarover waren ze zeer kritisch:

Boris: En ik denk... trouwens dat kan ook wel... ik heb ook weleens gehoord dat er mensen AZC- gebouw gingen bestormen ofzo... dat ze niet meer eens waren dat die mensen hier komen ofzo en... sommige mensen zijn ook tegen dat er van die AZC's komen op plaatsen in Nederland.

Int: O ja ja... waarom denk je dat mensen daartegen zijn?

Boris: Nou omdat ze een vooroordeel hebben en ze denken dat die mensen... beetje chaos gaan stoppen in hun buurt... of in hun stad.

Jasmijn: Nou... ergens snap ik dat wel want die vluchtelingen krijgen... eten van de overheid, die krijgen vaak soms een huis van de overheid en wij...

Boris: allemaal gratis.

Jasmijn: Ja, allemaal gratis en die mensen die er al wonen die moeten dat zelf allemaal gaan regelen... ik vind dat best wel oneerlijk.

Jurgen: Je moet eerst pokkelang wachten op een huis... door die vluchtelingen... die komen hier en krijgen gelijk een huis.

Boris: Ja precies.

Jasmijn: Ja.

Boris: Daar heb je wel gelijk in.

Int: En mensen die dat... die vinden dat dat niet eerlijk.

[Ja]

Int: En dat ze daarom...

Boris: Ja precies

Jurgen: Ja... ze krijgen gelijk werk, ze krijgen een huis.

Boris: Alles gratis.

Jasmijn: En wij moeten dat zelf allemaal regelen.

Int: Ja... en dat dat misschien voor spanningen zorgt.

[Ja]

## EINDRAPPORT EVALUATIE NADIA

(jongens/ meisjes, 14-15 jaar)

In dit citaat zien we Jurgen terug. Jurgen was een van de leerlingen tijdens de observatie die een ongeïnteresseerde indruk maakte. In de focusgroep tot dan toe, houdt hij zich afzijdig van de discussie. Zijn bijdragen zijn kort of sociaal-wenselijk van aard. Het is pas in deze discussie dat hij van zich laat horen, en samen met Jasmijn en Boris vormgeeft aan een stevige kritiek op de manier waarop vluchtelingen in Nederland worden 'voorgetrokken'.

Uit de combinatie van observaties en focusgroep bijdragen maken we op dat het lastig is om een leerling die er voorafgaand aan de voorstelling een kritische houding met betrekking tot mensen met een migratieachtergrond op na houdt, door middel van de voorstelling op een meer positieve manier bij dit onderwerp te betrekken. Het werkende mechanisme achter de voorstelling, 'empathie', lijkt geen grip te krijgen op deze leerling.

We hebben eerder een gebrek aan herkenning aangevoerd als verklaring voor een gebrek aan reflectie onder leerlingen die aangaven zich *wel* in te kunnen leven in de situatie van Nadia. Een gebrek aan herkenning, of erkenning van overlap tussen de situatie van Nadia en de eigen situatie, maakte het in onze beleving ook moeilijk voor leerlingen om emphatisch te zijn met betrekking tot mensen waar ze ver van afstaan, of zich slecht mee kunnen identificeren (migranten/ vluchtelingen/ moslims).

Dit kwam duidelijk naar voren in een andere groep die we over de situatie van Nadia spraken. In deze groep nam naast het aantal manifestaties van empathie, naar aanleiding van de voorstelling het aantal manifestaties van een gebrek aan empathie toe: waar er voorafgaand aan de voorstelling geen aanleiding was om een gebrek aan empathie te bespreken, gaven leerlingen in deze groep naar aanleiding van de voorstelling aan dat ze zich slecht in konden leven in de voorstelling. De redenen daarvoor waren uiteenlopend, maar tegelijkertijd kwamen ze vaak op hetzelfde neer: leerlingen vonden het moeilijk om de situatie van Nadia op zichzelf te betrekken omdat ze enerzijds het verhaal 'niet goed begrepen' (omdat ze niet het idee hadden dat Nadia gediscrimineerd werd of een ongelukkige indruk maakte) en anderzijds omdat ze zich er 'niets bij voor te kunnen stellen', omdat ze 'zoiets nooit zouden doen', omdat 'de situatie van Nadia niet van toepassing' op hen was, omdat 'Nadia niet echt hun vriendin was' en omdat ze 'geen ander land had[den]om naar toe te gaan'. Met andere woorden: een gebrek aan herkenning van de omstandigheden waarin Nadia verkeerde, maakten dat leerlingen zich slecht konden inleven.

In twee groepen werd het feit dat Nadia 'een andere cultuur' had dan de leerlingen expliciet aangehaald als reden waarom leerlingen zich slecht konden inleven:

Sylvie: Nou ik ben niet van het geloof, ik denk niet wat hun geloven en wat hun regels en normen zijn, dan kun je je ook heel moeilijk inbeelden in een ander persoon laat ik maar zeggen.

Int: Ja

Sylvie: Ik ben geen moslim of een Marokkaan, [ik] kan niet weten of hun iemand vertrouwen die je opeens niet kent ofzo, dus dat is moeilijk om in te leven.

(meisje, 15 jaar)

In twee groepen waar leerlingen zich slecht konden inleven kwam ook de relatie tussen de leerlingen en de actrices ter sprake. Waar het werkende mechanisme 'empathie' veronderstelt dat mensen worden meegesleept in een verhaal, bleken sommige leerlingen slecht verder te kunnen kijken dan

het gegeven dat ze naar een fictieve voorstelling zaten te kijken met actrices die ze niet kenden. Omdat leerlingen afstand voelden tot de voorstelling, konden ze zich niet inleven:

Judith: Ja... maar... ik kan me wel meeleven, maar dat is een beetje raar want het is niet echt. Het is een toneelstuk... ja dan kan ik wel. Ik snap je kan wel meevoelen, maar het is niet zoals bij een vriendin dan zou ik me wel inleven en meeleven... maar nu is het een beetje... ja ik kijk ernaar en ik begreep het niet helemaal goed dus... dan is het moeilijk om je ook nog te gaan inleven in een persoon.

(meisje, 14 jaar)

Int: Waren er momenten in de voorstelling als je zo terugdenkt, dat je echt meeleefde met Anna of Nadia?

[het blijft een paar seconde stil]

Eline: [Knikt nee]

Int: Nee... Waarom niet?

[er wordt wat naar elkaar gelachen]

Eline: Omdat ik aan het kijken ben en niet aan het meespelen ben, dus ik had dat gevoel niet echt.

(meisje, 15 jaar)

De ervaring van afstand tussen de leerlingen en de setting van het theater was van invloed op het vermogen van de leerlingen om zich mee te laten slepen met het verhaal, en als gevolg ook op de mate van empathie die ze ervoeren met betrekking tot het personage van Nadia.

We hebben in deze resultatensectie over 'empathie' uiteengezet hoe effectief de voorstelling was in het tot stand brengen van empathie met betrekking tot jongeren die zich niet thuis voelen in de Nederlandse samenleving. We vonden dat leerlingen vaak aangaven zich in te kunnen leven in de situatie van Nadia, maar we vonden tegelijkertijd dat 'inleven' niet altijd leidde tot reflectie over haar situatie. Er waren uiteraard ook leerlingen die zich niet in konden leven in de situatie van Nadia. We hebben uitgelegd hoe deze leerlingen enerzijds afstand ervoeren met betrekking tot de theatervoorstelling/ de actrices, en anderzijds met betrekking tot de groep jongeren ten opzichte waarvan de voorstelling empathie tot stand probeert te brengen. Deze herkenning lijkt ook een rol te spelen in het gebrek aan vermogen van leerlingen om op de situatie van Nadia te reflecteren: ze begrijpen haar gevoel (immers: 'iedereen weet wel hoe het is om buitengesloten te worden'), maar doordat ze haar situatie (haar boosheid, frustratie, haar interesse voor het kalifaat) verder niet (her)kennen, vonden ze het lastig om erover te reflecteren.

#### 6.4. Overbruggend contact

Een van de assumpties die ten grondslag ligt aan de interventie is dat sommige onderwerpen voor zowel leerlingen als docenten, lastig bespreekbaar zijn in de context van de klas. Door het aanbieden van een voorstelling en begeleidend materiaal beogen de makers een dialoog in de klas mogelijk te maken waarbij leerlingen in een open en constructieve sfeer kennis maken met elkaars denkbeelden en overtuigingen. Aan de hand van het principe 'onbekend maakt onbemind', is het de bedoeling dat aan de hand van een kennismaking met elkaars ideeën en overtuigingen overbruggend contact plaatsvindt.

De veronderstelling is hier dat met name jongeren met een islamitische en jongeren met een meer rechtsextremistische oriëntatie kunnen botsen in de context van de klas. We hebben in de paragraaf over 'bespreekbaarheid' vastgesteld dat het voor docenten en workshopbegeleiders lastig was om discussies in de klas op gang te brengen. We vonden dat leerlingen soms meningen uitten of ervaringen deelden, maar in de context van de klas en de focusgroep leidden deze vaak niet tot nieuwe inzichten over medeleerlingen. Met andere woorden: een gebrek aan discussie maakte het voor ons als onderzoekers moeilijk om overbruggend contact te observeren tijdens de workshop. De workshop was echter niet het enige moment waarop overbruggend contact kon plaatsvinden, en we hebben meerdere manieren gezocht om een eventuele toename aan overbruggend contact op basis van de voorstelling, en eventueel toch de workshop in kaart te brengen.

Overbruggend contact vindt niet alleen plaats in een speciaal voor de gelegenheid georganiseerde workshop. Geen enkele school die we bezochten was alleen maar blank. Dat betekent dat leerlingen op school zich dagelijks geconfronteerd zien met de noodzaak van overbruggend contact. Door scholen en klassen te observeren voorafgaand en tijdens lessen, konden we vaststellen in welke mate er sprake was van overbruggend contact voor aanvang van de voorstelling. Overbruggend contact was ook onderdeel van onze interviewgids waar het ging over interetnische vriendschappen en meer impliciet, over relaties tussen verschillende groepen in de samenleving. De vraag is of overbruggend contact op gang kwam of toenam naar aanleiding van de interventie.

Onderdeel van ons onderzoek vormden observaties van scholen en klassen voorafgaand aan de voorstelling en tijdens de voorbereidende les. Een van de scholen die we bezochten was zonder meer gemengd: slechts een klein deel van de leerlingen (minder dan een vijfde) op deze school had een autochtone achtergrond; andere leerlingen hadden vooral een Surinaamse, Antilliaanse, Turkse of Marokkaanse achtergrond. De andere scholen waren in meerdere of mindere mate gemengd. We observeerden op de scholen die we in de dataverzameling 'overwegend blank' hebben genoemd, dat leerlingen van verschillende achtergronden zichtbaar moeiteloos met elkaar konden opschieten tijdens de les en in de pauze, maar ook dat zich zowel in de lessen als in de pauzes groepjes vormden naar etnische achtergrond of geloof.

### *6.4.1. Focusgroepen (eerste ronde)*

Overbruggend contact kwam in onze focusgroepen op verschillende manieren aan de orde. Zo vroegen we leerlingen naar de samenstelling van hun school en hoe ze de sfeer op school zouden beschrijven, en we vroegen naar de (interetnische) vriendschappen die leerlingen op of buiten school onderhielden. Om in kaart te brengen of er sprake was van overbruggend contact tussen leerlingen met verschillende achtergronden of met verschillende overtuigingen vroegen we naar discussies in de klas over maatschappelijk relevante onderwerpen. Tot slot probeerden we de houding van leerlingen ten opzichte van andere bevolkingsgroepen in het algemeen in kaart te brengen, met het idee dat dergelijke houdingen een indicatie kunnen zijn van de interesse in overbruggend contact.

#### Sfeer op school

In navolging van onze observatie van interacties tussen verschillende groepen leerlingen op scholen, vroegen wij leerlingen de sfeer op hun school en in hun klas te beschrijven. De groepsvorming die we observeerden in de klas en in de pauzes werd door leerlingen wel opgemerkt maar niet als afwijkend beoordeeld. Tegelijkertijd merkten we op dat er soms werd gesproken over 'leerlingen met een andere cultuur' die weleens voor problemen zorgden, of over groepen die 'hard' waren tegenover elkaar 'om zichzelf groter te maken'. Op de school waar leerlingen de sfeer beschreven als soms 'hard' tegenover elkaar' vonden we dat er in een groep met alleen autochtone leerlingen ook een zekere afstand werd ervaren tot leerlingen met een migratieachtergrond:

Sylvie: Je merkt wel dat hun anders zijn, want dan gaan ze helemaal hun eigen taal ofzo  
Vanessa: Ja ze hebben wel vaak hun eigen taal enzo dat is wel irritant.  
Sylvie: Gaan ze tegen elkaar dingen roepen enzo.  
Raymond: En dan gaan ze zeggen, roep dit eens even en dan denk je van: Ja waar heb je het over, heb je iets gemeens of iets leuks of iets .  
Sylvie: Grappigs of raar.  
Raymond: ja dat weet je niet.  
Vanessa: Want wij begrijpen zeg maar hun taal niet.  
Sylvie: En ik zei zo een keer van: Ja je weet dat niemand je verstaat als jullie buitenlands praten en toen gingen ze keihard lachen en zeiden ze van: Dit is helemaal geen buitenlands. Ze hebben een eigen straattaal dan ofzo.  
Raymond: Nou... ik ken wel wat van straattaal, maar geen... Turkse straattaal misschien?  
Sylvie: Nou sommige woorden ken ik min of meer omdat ze die zo vaak hebben geroepen.

(jongen/meisjes, 14-15 jaar)

Op andere scholen beschreven leerlingen de sfeer op hun school als 'gezellig' of 'inclusief'.

### Interetnische vriendschappen

Omdat alle scholen die we bezochten meer of minder gemengd waren in termen van etnische/religieuze samenstelling, lag het voor de hand dat leerlingen op school overbruggende contacten hadden. De intensiteit van dat contact verschilde per school. Soms beperkte overbruggend contact zich tot 'met elkaar praten' in de klas. Veel leerlingen gaven aan dat ze vriendschappen onderhielden met jongeren met een andere achtergrond dan zichzelf. Vaak werd de school genoemd als context of aanleiding voor deze vriendschap. In twee groepen van dezelfde school werd in de focusgroepen over overbruggend contact gesproken als iets dat zo normaal was, dat leerlingen er geen erg meer in hadden. Een leerling die door een andere leerling werd aangemoedigd iets te vertellen over zijn interetnische vriendschap, begreep in eerste instantie niet over wie hij iets moest vertellen: "hij ligt zo goed in onze groep zeg maar, ik dacht niet eens aan hem zeg maar, als hij dat nu zegt". Met andere woorden: overbruggend contact is op deze school dermate genormaliseerd, dat leerlingen hun contacten met leerlingen met een andere achtergrond niet als 'interetnisch' of 'overbruggend' ervaren.

Dat leerlingen op school overbruggend contact ervaren is positief, de vraag is evenwel of dat contact zich ook voortzet buiten school. Leerlingen spraken in de focusgroepen ook over overbruggend contact in de wijk en op sportverenigingen. In aanraking komen met jongeren met een andere achtergrond dan zichzelf, was voor leerlingen evenwel niet altijd reden om ook (vriendschappelijke) contacten aan te gaan. Op drie overwegend blanke scholen gaven autochtone leerlingen aan buiten school geen contact te hebben met jongeren met een andere achtergrond. Op een gemengde school gaf een leerling aan buiten school weinig contacten te hebben met autochtone jongeren. De ervaringen op het gebied van overbruggend contact van leerlingen zijn dus erg wisselend. Wat hun bijdragen aan de focusgroepen met elkaar verbond was de nadruk op school als een plek voor overbruggend contact.

### Discussies in de klas

Overbruggend contact kan ook tot uiting komen tijdens discussies tussen leerlingen met verschillende achtergronden en/ of overtuigingen. Tijdens de eerste ronde focusgroepen waren ook discussies in de klas onderwerp van gesprek. Leerlingen gaven enerzijds aan dat er in de klas geen verschillen van mening van betekenis waren, of dat verschillen van mening zich meer in de vriendschapssfeer afspeelden. We leerden ook dat discussies in de klas soms chaotisch of rumoerig verliepen en leerlingen niet altijd naar elkaar luisterden, maar in geen enkele klas die wij

onderzochten leidden maatschappelijke thema's tot situaties die spanningen met zich meebrachten tussen leerlingen.

Spanningen deden zich aan de andere kant weleens voor tussen leerlingen en docenten. In een van de focusgroepen beschreven leerlingen een discussie over zwarte piet, die in ruzie ontaardde met een docent die niet kon begrijpen dat een meisje met een migratieachtergrond fel vóór het handhaven van zwarte piet was. Een dergelijke spanning hadden we eerder ook geobserveerd op een andere school waar een docente en een workshopbegeleider niet-begrijpend reageerden toen een leerling met een migratieachtergrond op de vraag 'wie vind je dat er getroost moet worden?' antwoordde dat 'Nadia zich niet zo moest aanstellen': "Vind je dat troostend?!" reageerde de workshopbegeleider verontwaardigd. Wat hieraan opmerkelijk is, is dat docenten geïrriteerd reageren als leerlingen met een migratieachtergrond niet voldoen aan de verwachting van slachtofferschap.

### Ervaring van sociale cohesie

Tijdens delen van gesprekken die sociale cohesie als onderwerp hadden, kwamen we de school als plaats voor overbruggend contact weer tegen. Als leerlingen spraken over spanningen tussen groepen in termen van ongelijkheid (4), discriminatie (2), racisme (2), en afstand/spanningen tussen Marokkanen en Geert Wilders stemmers (2), concludeerden leerlingen keer op keer (7, in vijf verschillende groepen), deze maatschappelijke spanningen ten spijt, 'hier op school gaat het goed'. Op scholen een school met veel leerlingen met een migratieachtergrond was naar eigen zeggen soms zelfs sprake van 'gezellige discriminatie':

Int: Zijn er weleens discussies bij jullie in de klas?

Nelson: ja, maar het zijn goeie discussies want

Gregory: soms hoor je discriminatie ertussen, maar je weet toch, dat is gewoon gezellige discriminatie, je kan er zelf ook om lachen.

(jongens, 16 jaar)

Er waren twee groepen op twee verschillende scholen waar, ondanks de ervaring van overbruggend contact op school, grote bezorgdheid leefde over (groeijende) aanwezigheid van vluchtelingen en moslims in Nederland. Veruit de grootste bron van zorg onder leerlingen vormden de aanslagen in Brussel en Parijs (de focusgroepen vonden nog plaats voor de aanslagen in Londen en Manchester). Leerlingen in deze groepen waren het meest bang voor 'terreur (door moslims/ vluchtelingen/ buitenlanders)' (totaal: 12):

Sofie: Ik ging vlak na die theater, die aanslag na die theater, ging ik vlak daarna naar het theater in [gemeente] en toen was m'n moeder zo van: Moeten we wel gaan, het is een groot theater waar we naartoe gaan, we gingen naar het zaan theater, is een groot theater, er komen altijd super veel mensen, het is bijna altijd uitverkocht daarzo. Moeten we wel gaan. En we waren allemaal wel van: ja, ja, ja, we hebben wel die kaartjes betaald en ja, weetje, het gebeurt vast niet want ik bedoel in Frankrijk, waarom dan nu ook al hier. En dus waren we wel gegaan, maar toen was het dus, van een vluchtelingenkamp in de buurt waren er allemaal mensen vanuit het vluchtelingenkamp daar ook bij die show, maar die.

Int: Wat dacht je doen

Sofie: Toen dacht ik wel, van nu wil ik eigenlijk wel naar huis. Maar toen, het was met muziek, en die mensen stonden allemaal daarvoor op het podium ook te dansen.

[lachen]

Sofie: Maar wij zaten helemaal achterin en die mensen zaten helemaal voorin en we zaten ook heel dichtbij de uitgang, dus we konden zo weg.

(meisje, 14 jaar)

Tegelijkertijd vonden we dat leerlingen met een migratieachtergrond in twee groepen hun zorgen uitten over 'segregatie' (7) 'racisme' (2), deprivatie (1), en onrecht (1). Vier van de leerlingen in deze groepen vertelden (herhaaldelijk) over ervaringen van uitsluiting.

Hoewel leerlingen verdeeld waren in hun ervaring van sociale cohesie, ervoeren alle leerlingen in mindere of meerdere mate overbruggend contact op scholen. Op sommige scholen was overbruggend contact een vanzelfsprekendheid, op andere scholen beperkte overbruggend contact zich tot een praatje in de klas. Leerlingen hadden ook buiten de school om de mogelijkheid tot overbruggend contact, maar gingen hier niet altijd op in. In de tweede ronde focusgroepen onderzochten we of overbruggend contact naar aanleiding van de interventie (verder) toenam. Het onderdeel van de interventie dat expliciet gericht was op het bewerkstelligen van dit overbruggend contact was de workshop na afloop van de voorstelling.

#### 6.4.2. Focusgroepen (tweede ronde)

In de tweede ronde focusgroepen bespraken we een eventuele toename in overbruggend contact aan de hand van het oordeel over de workshop waarin werd beoogd leerlingen aan de hand van activerende opdrachten met elkaar in discussie te laten gaan over onderwerpen die raakten aan de voorstelling. We zijn in de paragraaf over 'bespreekbaarheid' uitgebreid ingegaan op de waardering van de workshop door leerlingen. Daarbij hebben we geconstateerd dat een sterk wisselende inhoud leidde tot een wisselend enthousiasme onder leerlingen over de workshop. We hebben ook aangegeven dat er bij de workshops die wij bijwoonden nauwelijks sprake was van discussie, en we hebben daarbij zowel de rol van workshopbegeleiders als de (groeps)context belicht. Dat de beoogde reflectie niet op gang kwam, betekende dat leerlingen maar in beperkte mate kennis maakten met elkaars ideeën of overtuigingen. Dat maakte het voor ons ook lastig om toenadering of een eventuele toename van overbruggend contact tussen leerlingen te observeren.

In onze focusgroepen vroegen we leerlingen onder andere of ze naar aanleiding van de workshop iets hadden geleerd over hun medeleerlingen. Op de school waar overbruggend contact genormaliseerd leek te zijn, gaven leerlingen aan dat de workshop hen niet tot nieuwe inzichten over hun medeleerlingen had gebracht:

Int: Hebben jullie iets geleerd van medeleerlingen die jullie nog niet wisten?

Splinter: Nee.

Int: Nee? Ok. Of waren er dingen waar jullie nieuwsgierig van werden? Dat mensen antwoorden gaven en dat jullie dachten: oh, ik zou daar wel meer over willen weten?

Eva: Nee, ik zou dat hebben gehad met Zainab, maar... ik ben al vrienden met haar dus... op zich.

(jongen/meisje, 15 jaar)

Int: Wat vonden jullie daarvan.. van het gesprek?

[gelach]

Jeroen: Leuk.

Ben-Jamin: Wel leuk om.. meningen van anderen te horen.

Int: Ja.. was je verbaasd?

Ben-Jamin: Nee.. niet echt.



(jongens, 15 jaar)

Er waren voor aanvang van de interventie twee (overwegend blanke) scholen waar overbruggend contact wat gevoeliger lag: op de ene school ervoeren leerlingen spanningen met betrekking tot andere groepen in de samenleving, op de andere school ervoeren leerlingen concrete spanningen met betrekking tot medeleerlingen met een migratieachtergrond op hun school. Op deze beide scholen introduceerden workshopbegeleiders tijdens de workshop zowel de post-its als de cross-the-line opdracht. In een klas werd de cross-the-line opdracht niet uitgevoerd, mogelijk omdat leerlingen moeilijk te enthousiasmeren waren voor de workshop:

Workshopbegeleider (WB): Jullie weten het gaat niet goed in Syrië.

De klas is stil en zegt niks. Veel leerlingen kijken verveeld voor zich en draaien zich vaak om naar de klok om te zien hoe laat het is. De mentor van de klas doet dit ook.

WB kijkt dan ook naar de klok en zegt dan: stel je vriend wil ook weggaan, wat kun je doen zodat hij blijft?

(Veldwerkaantekeningen)

De ongeïnteresseerde houding van de leerlingen in deze klas, is mogelijk ook verantwoordelijk voor het sturende karakter van deze workshop. Tijdens meerdere workshops observeerden we dat workshopbegeleiders soms politiek (in)correcte standpunten introduceerden om discussie tot stand te brengen. We zagen dat eerder bij de workshopbegeleider die leerlingen met een migratieachtergrond bewust apart zette van de rest van de leerlingen en erop aandrong dat zij zich 'anders' voelden dan andere leerlingen. Ook in de workshop die we hierboven bespraken gebruikte de workshopbegeleider een dergelijke strategie:

WB zegt dat dat deze klas vrij wit is. De twee meiden met een gekleurde huidskleur kijken elkaar aan en lachen. WB vervolgt door te zeggen: dus wij zullen nooit hetzelfde voelen als Nadia. En stelt daarna de vraag: wie begrijpt de keuze van Nadia?

Beata zegt: ze voelt zich thuis bij mensen met hetzelfde geloof. Waarop hun mentor zegt: iedereen wil ergens bij horen. Een meisje vooraan knikt.

WB vraagt aan de klas wie Nadia anders vindt? Beata zegt dan dat haar ouders uit dat land komen en dus is zij (Nadia) niet anders. De klas knikt. Een meisje zegt dan gelijk: Ja, haar ouders niet, zij! Een jongen steekt zijn vinger op en zegt: wij zeggen anders omdat ze een ander geloof heeft, maar we zijn toch mensen. WB zegt dat ze dat een mooi antwoord vindt en zegt: inderdaad, iedereen is hetzelfde. Alleen andere normen en waarden. "Hadden we maar zo een wereld". De klas is stil en zegt niks.

WB stelt dan de vraag: Wie denkt dat Nadia en Anna op elkaar lijken?

Het is stil in de klas. Ik zie dat zes leerlingen nee schudden.

(Veldwerkaantekeningen)

Het introduceren van een politiek correct standpunt in deze klas werkte om leerlingen aan de praat te krijgen, maar riep tegelijkertijd politiek correcte antwoorden op. In de focusgroep achteraf gaven leerlingen aan dat de workshop weinig indruk op hen had gemaakt. Op de vraag of de leerlingen nieuwsgieriger waren geworden naar andere groepen antwoordden deze leerlingen ontkennend. In de andere focusgroep op deze school gaven leerlingen aan van de workshop geleerd te hebben dat leerlingen in de klas verschilden van mening. Als voorbeeld werd genoemd het verschil van mening over 'bij wie je liever zou eten (bij Anna of bij Nadia)'. Op dit niveau was er geen sprake van observeerbare toenadering tussen leerlingen op gevoelige onderwerpen.

Een van de punten van kritiek die leerlingen op de workshop hadden, was dat de workshop weinig leerzaam was omdat er in de context van de workshop 'alleen maar meningen [werden] gegeven'. Doordat er nauwelijks gereageerd werd op meningen of argumenten van leerlingen, observeerden wij dat er nauwelijks sprak was van discussie. Dat neemt niet weg dat leerlingen iets konden leren van de mening van een ander. Leerlingen die de workshop wel als positief ervoeren, noemden dit (het leren kennen van de mening van een medeleerling) als iets dat ze van de workshop meenamen (6). In de groep waar leerlingen voorafgaand aan de voorstelling aangaven afstand te ervaren ten opzichte van medeleerlingen met een migratieachtergrond, zorgde de workshop voor een opmerkelijk inzicht:

Sylvie: Ik vond het wel leuk, zo kun je zien hoe andere mensen denken, want soms heb je van die meiden en die roepen allemaal dingen en als je zo'n vraag krijgt dan zie je ook dat ze een hele andere kant hebben enzo.

Raymond: Ja.

Sylvie: Dat ze wel dieper kunnen nadenken dan het lijkt enzo .

Vanessa: Dan van die domme opmerkingen.

Raymond: Ja.

Int: Oh oké, een andere kant.

Sylvie: Een andere kant dan je gewend bent.

Int: Oké, want hoe is het normaal dan?

Raymond: "Ik vind het zinloos, hou hier mee op" enzo. En als je dan denkt met die meningen, dan hoor je van het is leuk, het is leuk enzo, had ik niet verwacht.

Sylvie: Ja zo iets dan, je ziet ook een diepere kant en een gevoeliger kant dan dat ze gewoon maar roepen, "oh ik heb geen zin in de voorstelling" en naderhand geeft zij bijvoorbeeld het mooiste antwoord van de klas. Dat vind ik ook wel mooi om te zien eigenlijk kunnen ze ook daadwerkelijk nadenken.

Int: Vond je ze aardiger?

Sylvie: ja op zich wel, niet dat ik ze haat ofzo. Ik vind ze wel gewoon aardig, maar...

Vanessa: Even leuk.

(meisjes, 15 jaar)

Waar de houding in dit groepje ten aanzien van jongeren met een migratieachtergrond kritisch, zelfs een beetje angstig was, bood de workshop een medeleerling met een migratieachtergrond de gelegenheid om iets meer van zichzelf te laten zien. Hoewel er in de context van de workshop niet werd gereageerd op de opmerking van deze medeleerling, gaf haar opmerking aanleiding tot reflectie onder de leerlingen in onze focusgroep. Dit leidde ertoe dat hun mening over de leerling in kwestie werd bijgesteld in positieve zin. Daaruit maken we op dat ondanks het gebrek aan discussie in de workshops, deze in een enkel geval aanleiding konden geven tot kritische reflectie.

Met betrekking tot overbruggend contact vonden we dat de voorstelling, en de momenten van reflectie die hieromheen georganiseerd werden, beperkt aanleiding gaven tot toenadering tussen leerlingen. Op scholen waar leerlingen de sfeer op hun school voor aanvang van de interventie als inclusief of gezellig benoemden en overbruggend contact aan de orde van de dag was, veranderde de workshop weinig aan bestaande verhoudingen. In de klassen waar voor aanvang van de interventie afstand bestond ten aanzien van andere groepen in z'n algemeenheid, nam de toenadering tot deze groepen op basis van de workshop niet toe. In een klas waar overbruggend contact tot spanningen leidde tussen groepen leerlingen, nam toenadering naar aanleiding van de workshop wel toe.



## 7. Conclusie

Op basis van ons onderzoek naar de interventie *NADIA*, inclusief voorbereidende les, voorstelling en workshop maken we op dat deze wisselend effectief is in het realiseren van de gestelde doelen: het bespreekbaar maken van radicalisering en het tot stand brengen van kritische reflectie rondom onderliggende motieven van radicalisering waaronder 'een gebrek aan thuis voelen' en 'een gebrek aan zingeving'.

### *Beoordeling*

Leerlingen zijn enthousiast over de voorstelling: ze vinden de voorstelling leuk of goed, interessant, indrukwekkend en goed geacteerd. Een ander belangrijk compliment aan de voorstelling was dat deze door leerlingen op alle niveaus als 'boeiend' werd ervaren. Verder maakte het gegeven dat Nadia aan het slot van de voorstelling weggaat veel indruk op leerlingen. Door het open einde bleven leerlingen met vragen zitten over de vriendschap tussen Anna en Nadia, de beweegredenen van Nadia en de onzekere toekomst die Nadia tegemoet ging. Uit de kwantitatieve beoordeling maakten we op dat het kunnen herkennen van de situatie van Nadia en het meeleven met Nadia de grootste voorspellers waren voor een positieve beoordeling.

### *Bespreekbaarheid*

Met betrekking tot bespreekbaarheid concluderen we dat de interventie wisselend effectief was in het bespreekbaar maken van onderwerpen die verband hielden met de voorstelling. Het onderwerp 'radicalisering' werd tijdens de gelegenheden voor interactie die rondom de voorstelling werden georganiseerd niet genoemd. Dit maakte dat radicalisering tijdens de interventie geen onderwerp van gesprek was. Omdat in de voorstelling de rol van sociale media in het proces van radicalisering werd belicht, waren reflecties in de focusgroepen na afloop van de voorstelling vooral gericht op de rol van sociale media in radicalisering, maar ook op het gebruik van sociale media in z'n algemeenheid. Dat radicalisering niet expliciet genoemd werd tijdens de interventie, gaf ruimte voor reflectie op andere, meer universele thema's die tijdens de voorstelling aan bod komen, zoals een gebrek aan thuisgevoelens in de Nederlandse samenleving.

Direct op de voorstelling volgde een workshop die begeleid werd door een theaterdocent. Naast de voorbereidende les, vormde deze workshop het belangrijkste moment van interactie rondom onderwerpen gerelateerd aan de voorstelling. Sommige leerlingen vonden de workshop 'leuk', maar ongeveer evenveel leerlingen waren niet erg onder de indruk van de workshop of vonden deze om verschillende redenen niet leerzaam. We hebben beschreven hoe deze workshops verliepen en waarom deze in onze beleving niet leidden tot bespreekbaarheid van gevoelige thema's waar de voorstelling aan raakte, een eventueel gebrek aan thuisgevoelens onder leerlingen in het bijzonder. We hebben hierbij gewezen op de (sturende) rol die theaterdocenten hadden in de discussie en aspecten van de (groeps)context die leerlingen soms huiverig maakten hun eigen ideeën in te brengen. Soms leerden leerlingen iets nieuws over standpunten of ideeën van klasgenoten, maar ze traden hierover niet in discussie.

Dat de voorstelling evengoed (veel) aanleiding gaf voor reflectie merkten we op in onze focusgroepen waar zowel thuis voelen als zingeving veelvuldig onderwerp van gesprek waren. Voorafgaand aan de voorstelling werd thuis voelen in verband gebracht met een plek waar je veilig/bekend/vrij bent. Leerlingen bespraken in dit verband ook de activiteiten die bijdroegen aan het gevoel zinvol bezig te zijn (sporten, rappen, dansen, acteren etc.) Na afloop van de voorstelling nam het belang van de omgeving (vrienden, familie, maar ook de maatschappij) toe in het tot stand brengen van een thuis gevoel en manifesteerden leerlingen meer 'agency' in relatie tot een gevoel van uitsluiting of zinloosheid. Dat radicalisering niet expliciet genoemd werd als thema van de

voorstelling had als voordeel dat in de focusgroepen gereflecteerd werd op onderliggende motieven voor radicalisering zonder dat de nadruk lag op de radicalisering van moslimjongeren.

### *Empathie*

De thema's die aan de voorstelling raakten hielden leerlingen bezig. De vraag was of leerlingen naar aanleiding van de voorstelling meer empathisch begrip kregen voor de consequenties van uitsluiting aan de hand van het personage van Nadia. We vonden dat in veel klassen die we bezochten empathie met betrekking tot uitsluiting in algemene zin voorafgaand aan de voorstelling al aanwezig was. Na afloop van de voorstelling brachten leerlingen deze ervaring in verband met het personage van Nadia. Naast inleven en meeleven met Nadia, was er ook (empathisch) begrip van de ervaring van uitsluiting in het algemeen, en werd dit thema vaak gerelateerd aan de situatie van vluchtelingen.

In groepen waar leerlingen zich konden inleven in Nadia en waar de initiële houding ten aanzien van vluchtelingen/ migranten positief was, leidde inleven tot reflectie over de beweegredenen van Nadia. In groepen waar leerlingen zich konden inleven in Nadia, maar waar voorafgaand aan de voorstelling een kritische houding ten opzichte van vluchtelingen/ migranten domineerde, veranderde kennis over de gevoelens van Nadia niets aan die kritische houding. Onder leerlingen die zich slecht konden inleven observeerden we, en ze gaven het ook aan, desinteresse voor het onderwerp aan de ene kant, en een gebrek aan identificatie met Nadia/ de situatie van Nadia aan de andere kant. Deze desinteresse, en desidentificatie, leidde er tevens toe dat leerlingen het moeilijk vonden zich open te stellen voor de theaterervaring.

### *Overbruggend contact*

We vonden wisselende ervaringen met betrekking tot overbruggend contact op de vijf scholen die we in het kader van dit onderzoek aandeden. Op een van de scholen die we bezochten zaten praktisch alleen leerlingen met een migratieachtergrond, en was overbruggend contact alleen van toepassing in relatie tot autochtone jongeren. Op een andere school die we bezochten waren overbruggende contacten in de vorm van vriendschappen op school genormaliseerd. Op twee andere scholen was er sprake van overbruggend contact, maar ervoeren leerlingen desalniettemin afstand ten opzichte van vluchtelingen/moslims in het algemeen, en/of leerlingen met een migratieachtergrond op school.

De voornaamste mogelijkheid voor het tot stand brengen van overbruggend contact was de workshop na afloop van de voorstelling. De mate van effectiviteit van de workshop verschilde naar gelang de manier waarop leerlingen zich voor aanvang van de voorstelling tot elkaar verhielden. Op de school waar overbruggend contact aan de orde van de dag was, gaven leerlingen aan weinig te leren van de workshop. Op een school waar leerlingen van tevoren weinig overbruggende contacten hadden, nam het overbruggende contact naar aanleiding van de voorstelling niet toe. Op een school waar overbruggende contacten juist aanleiding gaven tot spanningen, was de workshop *wel* effectief.

### *Kritische reflectie*

Uit de paragrafen hierboven valt af te leiden dat *NADIA* wisselend effectief was in het realiseren van een van de beoogde doelen van de interventie: het tot stand brengen van kritische reflectie. Momenten voor kritische reflectie die binnen de context van de interventie georganiseerd werden, waren niet even succesvol: zowel de voorbereidende les, als de workshop achteraf leidden niet tot het tot stand brengen van een discussie tussen leerlingen van met verschillende ideeën/ achtergronden. We hebben beargumenteerd dat een gebrek aan discussie enerzijds te wijten was aan een gebrekkig begeleiding, en anderzijds aan het ontbreken van en/of de normalisering van overbruggend contact.

Evenwel valt in de bovenstaande paragrafen te lezen, dat er naar aanleiding van de voorstelling wel degelijk reflectie plaatsvond. Van kritische reflectie was met name sprake als gevolg van empathie. Kritische reflectie lijkt in het geval van empathie een voorwaarde te zijn voor de effectiviteit van dit mechanisme: leerlingen konden empathisch zijn naar aanleiding van de voorstelling, maar empathie leidde pas tot een verandering in houding, als leerlingen zich vragen stelden (bijvoorbeeld over de herkomst van of de verantwoordelijkheid voor gevoelens van uitsluiting) aan de hand van deze ervaring. Ook een kennismaking tussen geloofs- of belevingswerelden was pas effectief als hier reflectie aan te pas kwam.

Onze bevindingen met betrekking tot empathie, overbruggend contact en kritische reflectie vertoonden een opmerkelijke overlap. Zo vonden we dat kritische reflectie aan de hand van zowel empathie als overbruggend contact het minst voorkwam op een school waar leerlingen voor aanvang van de interventie weinig ervaring hadden met overbruggend contact. Op deze school werd weliswaar empathie ervaren, maar deze ervaring leidde niet tot kritische reflectie. Pogingen om leerlingen actief te laten reflecteren op bestaande houdingen ten opzichte van jongeren met een migratieachtergrond/ moslims/ vluchtelingen, hadden eveneens niet het gewenste resultaat. Na afloop van de voorstelling vonden we dat op twee scholen waar leerlingen relatief veel overbruggend contact ervoeren, het meest gereflecteerd werd op wat jongeren met een migratieachtergrond meemaken. Het herkennen, en inleven en/of meeleven met de situatie van klasgenoten, aan de hand van het verhaal van Nadia, speelde hierbij een belangrijke rol.

### *Tot slot*

*NADIA* was een effectieve interventie in de zin dat leerlingen de voorstelling zeer waardeerden. Daarnaast gaf de voorstelling aanleiding om motieven voor radicalisering te bespreken en hierop te reflecteren, zonder dat radicalisering (van moslimjongeren) expliciet onderwerp van gesprek was. Met name dat laatste is onze ogen een grote verdienste van deze interventie.

Met betrekking tot zowel het tot stand brengen van empathie, als het stimuleren van overbruggend contact was de interventie wisselend effectief. We hebben beargumenteerd dat beide mechanismen aan effectiviteit winnen op het moment dat er sprake is van kritische reflectie. Deze kritische reflectie kwam tijdens de voorbereidende lessen en de workshop te weinig tot stand. Tegelijkertijd constateerden we aan de hand van de focusgroepen dat er wel degelijk veel (kritische) reflectie plaatsvond naar aanleiding van de voorstelling. Bij een voortzetting of vervolg op deze interventie zal aandacht besteed moeten worden aan het in goed banen leiden van kritische reflectie tijdens de voorbereidende lessen en/of het nagesprek.

Tot slot moet bij het evalueren van de effectiviteit van dit type interventie rekening gehouden worden met het feit dat op sommige scholen de houding onder leerlingen ten opzichte van jongeren met een migratieachtergrond/ moslims/ vluchtelingen, voorafgaand aan de voorstelling kritisch tot ronduit negatief kan zijn. In dit type contexten is de verwachting van een toename in overbruggend contact te ambitieus. Hoewel overbruggend contact vaak een onderliggende wens is van de makers, zou de nadruk moeten liggen op het creëren van de voorwaarden voor kritische reflectie, en dit zou geen eenmalig evenement moeten zijn, maar een terugkerend onderdeel van het curriculum.

## 8. Discussie: vergelijking met Jihad, de voorstelling

### *Beoordeling*

Uit onze analyses met betrekking tot de beoordeling van NADIA, maken we op dat leerlingen enthousiast zijn over de voorstelling. De beoordeling van de voorstelling is hoog, en in onze kwalitatieve dataverzameling vinden we weinig kritische geluiden met betrekking tot de inhoud van de voorstelling. Dit is anders dan wat we opmerkten met betrekking tot de voorstelling 'Jihad'. Ook over deze voorstelling waren leerlingen (zeer) enthousiast, maar deze gaf aanleiding tot veel geanimeerdere discussies in onze focusgroepen.

Deze bevinding kan verband houden met de samenstelling van ons sample: bij 'Jihad' waren de havisten en VWO-ers meest kritisch over de voorstelling. In het onderzoek naar NADIA zijn met name VWO-ers in het kwantitatieve sample ruim aanwezig, maar in de kwalitatieve dataverzameling zijn VWO-ers ondervertegenwoordigd en havisten afwezig. Ook waren leerlingen met een moslimachtergrond soms kritischer dan andere leerlingen over 'Jihad'. Ook deze groep is in de dataverzameling van NADIA ondervertegenwoordigd. Daarbij moet opgemerkt worden dat we voor de evaluatie van NADIA aangewezen waren op een kleiner sample: NADIA was een kleinschaliger project (minder leerlingen kregen de voorstelling te zien), waardoor de spreiding in ons sample ook kleiner is, en de input mogelijk minder gevarieerd.

### *Bespreekbaarheid*

We hebben geconstateerd dat de voorstelling *NADIA*, in vergelijking met 'Jihad', in onze focusgroepen minder leek te 'leven'. Dat het onderwerp van 'Jihad' explicieter en in zekere zin 'spannender' was dan dat van *NADIA* kan daar ook een rol in hebben gespeeld. We zagen dat waar Jihad effectief was in het tot stand brengen van reflectie over het onderwerp 'radicalisering', de impliciete wijze waarop dit thema werd gepresenteerd in *NADIA* tot gevolg had dat er over radicalisering nauwelijks werd gesproken. Wel was *NADIA* effectief in het tot stand brengen van reflectie met betrekking tot aan de voorstelling gerelateerde onderwerpen als thuis voelen en zingeving. Omdat de expliciete referentie naar radicalisering miste, vond reflectie op deze onderwerpen meer in algemene zin plaats.

We merkten bij het evalueren van 'Jihad' ook al op, dat zeker voor leerlingen op lagere onderwijsniveaus een voorstelling met een expliciete boodschap beter in staat is om leerlingen bij een onderwerp te betrekken. Omdat de boodschap van *NADIA* vrij impliciet was, en de voorstelling ook aanleiding gaf om tal van andere thema's bespreekbaar te maken, is het mogelijk dat leerlingen minder uitgesproken waren over de voorstelling.

Een andere mogelijkheid voor het verschil in de mate van intensiteit waarmee leerlingen de voorstelling beleefden, en die we niet hebben onderzocht, is dat het feit dat 'Jihad' als (zeer) grappig werd ervaren mogelijk een rol speelt in de manier waarop leerlingen de voorstelling bijbleef. 'Jihad' was een voorstelling over drie jonge jongens die veel grappen maakten, straattaal gebruikten en gebaren maakten die aansloten bij de straat- en mediabeleving van leerlingen in de leeftijd 15-19. Omdat *NADIA* in de opzet minder 'grappig' was dan Jihad, hebben we de beoordeling 'grappig' niet toegevoegd aan onze vragenlijst. Onze intentie is om de vragenlijst opnieuw uit te zetten met als doel een grotere representativiteit van bezoekers te realiseren, maar ook om een grotere vergelijkbaarheid met 'Jihad' tot stand te brengen om te kijken waar het verschil in enthousiasme voor beide voorstellingen aan kan liggen.

De voorstelling *NADIA* 'leefde' minder onder leerlingen, maar bracht het thema radicalisering in onze beleving wel op een prettigere manier onder de aandacht van leerlingen: bij *NADIA* werden er geen thema's op tafel gelegd, of leerlingen werden niet geconfronteerd met een ontwikkeling die mogelijk niet binnen hun belevingswereld lag. Dit was bij *Jihad* soms wel het geval. Bovendien stonden er in het geval van *NADIA* twee hoofdpersonages centraal. Zonder dat dit tijdens de voorstelling expliciet gemaakt wordt, lijden beide personages onder dezelfde conditie: late pubertijd of vroege adolescentie. Een conditie die voor de meeste van de toeschouwers zeer herkenbaar was. De voorstelling gaf aanleiding om niet alleen na te denken over de situatie van Nadia, maar ook over die van Anna, waarmee de nadruk niet expliciet lag op een voor sommige jongeren beladen thema. Evenwel moet opgemerkt worden dat de situatie van Nadia voor leerlingen veel meer aanleiding gaf tot reflectie in de focusgroepen. Leerlingen gaven aan dat Anna dichterbij hen stond. Om deze reden heeft haar situatie hen mogelijk minder verwonderd.

### *Empathie*

De evaluatie van zowel *Jihad* als *Nadia* geven aanleiding om te veronderstellen dat leerlingen die er voorafgaand aan een interventie een kritische of ronduit negatieve houding ten opzichte van bepaalde groepen op na houden, moeilijk bereikbaar zijn voor een interventie gebaseerd op empathie. We vinden bewijs voor een gebrek aan toename van empathisch vermogen op alle onderwijsniveaus op het moment dat leerlingen voor aanvang negatief ten opzichte van mensen met een migratieachtergrond staan. Een kritische of negatieve houding bemoeilijkt de identificatie met de hoofdpersonages. We vonden dat bij een gebrek aan identificatie, leerlingen moeilijk verder konden kijken dan de relatie acteur/actrice- toeschouwer. Met andere woorden: dat leerlingen zich niet kunnen herkennen in de hoofdpersonages, maakt dat ze open staan voor het verhaal (en hier wellicht zelfs wat van leren), maar niet voor een achterliggende boodschap.

Een andere interessante bevinding die we naar aanleiding van onze evaluaties doen, is dat het werkzame mechanisme van 'empathie' lijkt te werken via reflectie. In andere woorden: empathie lijkt in onze evaluaties pas effectief te zijn als empathie aanleiding geeft tot reflectie. Het idee hierbij is dat empathische gevoelens geen standhouden buiten het theater tenzij het inleven of meeleven met de personages aanleiding geeft voor reflectie op de vraag: hoe zou ik me voelen als mij zoiets zou overkomen? Als leerlingen over deze vraag reflecteerden in onze onderzoeken, gingen ze ook op onderzoek uit naar de herkomst van een bepaalde ervaring (uitsluiting). Dit leidde onder meer tot reflecties over wie er eigenlijk verantwoordelijk is voor een dat gevoel van uitsluiting, en soms zelfs tot een gevoel van urgentie over acties die ondernomen moeten worden om deze ervaring tegen te gaan. Daarbij moet gezegd worden dat juist de leerlingen die gevoelig waren voor de ervaring van uitsluiting (bijvoorbeeld doordat ze ervaring hadden met gepest worden of op een andere manier ervaring hadden met uitsluiting) in onze ervaring het meest openstonden voor deze vorm van reflectie.

### *Overbruggend contact*

We vonden in geval van beide voorstellingen dat deze minder effectief waren in het tot stand brengen van overbruggend contact. Dat was enerzijds het gevolg van een soms gebrekkige begeleiding van onderdelen van de interventies die tot overbruggend contact moesten leiden, maar ook een gevolg van bestaande (goede) verhoudingen tussen leerlingen van verschillende achtergronden. In het geval van *Jihad* hebben we gesteld dat de waardering van de voorstelling en de mate van empathie en kritische reflectie die de voorstelling bewerkstelligde, mogelijk een gebrek aan toename aan overbruggend contact binnen de context van de interventie compenseerde. In het geval van *NADIA* hebben we twijfels over dit 'spill-over' effect. Op dit moment is een verklaring daarvoor niet voorhanden. Wellicht zijn de reflecties met betrekking tot de beoordeling op dit vraagstuk van toepassing: het enthousiasme voor *Jihad*, het feit dat het in zeker zin een grappige en



'hippe' voorstelling was, en grootser opgezet, maakte mogelijk dat deze voorstelling meer 'leefde' in de ervaring van leerlingen.

Verder hebben we in deze evaluatie geconcludeerd, en onze ervaringen met de evaluatie van *Jihad* steunen ons in deze conclusie, dat de verwachting van het tot stand brengen van overbruggend contact simpelweg te ambitieus is voor een enkele interventie, ongeacht de kwaliteit hiervan. Een goede voorstelling zorgt ervoor dat leerlingen meegezogen worden in de ervaring van iemand met wie ze zich misschien maar beperkt identificeren, een goed nagesprek zorgt ervoor dat empathie ook leidt tot kritische reflectie. Kritische reflectie is ook niet iets dat leerlingen aan de hand van een enkele interventie kunnen 'leren'. Het zou onderdeel moeten zijn van hun 'curriculum' en interventies als *Jihad* en *NADIA* kunnen hierin ondersteunend werken.

### *Vorbereidende lessen*

Bij zowel *Jihad* als *NADIA* hebben we onderzoek gedaan naar voorbereidende lessen. Aan deze lessen is veel zorg en aandacht besteed. We vonden dat leerlingen de lessen over het algemeen waardeerden. Toch hebben we een aantal bedenkingen bij deze lessen die we voor toekomstige interventies willen meegeven. Ten eerste is het onze ervaring, en docenten geven het ook aan, dat het niveau van de lesbrieff vaak te hoog is voor lagere onderwijsniveaus: veronderstelde kennis, vaardigheden in begrijpend lezen/ luisteren/ argumenteren, gebruikte terminologie en veronderstelde discipline sluiten niet altijd aan bij het leerniveau VMBO (B/K/TL/GL/LWOO) of de MAVO. Wellicht is het de opzet van educatieve diensten om de lesbrieff alleen als leidraad voor een les mee te geven. In dit geval kan het zinvol zijn om ook meer laagdrempelige alternatieven mee te geven in de lesbrieff.

Op de lagere onderwijsniveaus is er vaak ook behoefte aan een nauwere (meer expliciete) relatie tussen de lesbrieff en de voorstelling. Ondanks dat de leerlingen de lesbrieff waarderen, is het voor hen niet altijd even duidelijk hoe de lesbrieff en de voorstelling met elkaar verbonden zijn. Een gebrekkige voorbereiding op de voorstelling leidde er in onze ervaring toe dat leerlingen niet altijd de juiste boodschap uit de voorstelling haalden.

De vrijheid van docenten om zelf invulling te geven aan de voorbereidende les leidde er in onze ervaring soms toe, dat docenten lessen uitvoerden op een manier die nooit tot de intenties van betrokken educatieve diensten kan hebben behoord. We hebben beschreven hoe docenten tijdens lessen een sturende (bellerende) houding aannamen en daarmee de afstand van leerlingen tot het onderwerp alleen maar vergrootten; we hebben gezien hoe docenten niet zorgvuldig en in sommige gevallen niet respectvol omgingen met (afwijkende) meningen van leerlingen, en hoe leerlingen afkeurend of geëmotioneerd reageerden als docenten ze dingen vertelden die niet aansloten bij hun beleving.

Meerdere recente onderzoeken en rapporten geven aan hoe lastig het is voor docenten om gevoelige problematiek onder leerlingen bespreekbaar te maken. Vaak ligt daarbij de nadruk op vermeende controversiële standpunten van leerlingen. Dat zulke controversiële standpunten aanwezig leidt geen enkele twijfel, maar onze onderzoeken geven ook aan dat docenten af en toe (in onze ervaring: vaak) de plank mislaan in het bespreekbaar maken van deze meningen. Dat kan zijn door het aannemen van een sturende houding, maar ook door het verschaffen van verkeerde informatie, en in een enkel geval door het aannemen van een afkeurende houding als leerlingen niet 'politiek correct' reageren. Het kan hier dan gaan om een xenofobe reactie van een autochtone leerling, maar we vonden ook dat leerlingen met een migratieachtergrond er soms op aangekeken werden als zij *geen* emphatische houding aannamen ten aanzien van jongeren die uitsluiting ervaren op basis van hun etnische achtergrond.

Docenten zijn ook vrij om de hoeveelheid tijd te kiezen die zij besteden aan het voorbereiden van een voorstelling (interventie). Daarbij moet nagedacht worden over de tijd die docenten überhaupt beschikbaar hebben om hun curriculum met een klas te doorlopen. Vaak gaven docenten aan dat het voorbereiden van een voorstelling de zoveelste keer was dat zij hun lessen moesten inruimen voor andere activiteiten dan het bespreken van verplichtte lesstof, of dat alle 'mentoruren' opgebruikt werden aan het voorbereiden van activiteiten buiten de lessen om. Voorbereiden van een interventie gebeurt dan noodzakelijkerwijs niet, of soms gebrekkig. De vraag is of in zo'n geval een voorbereiding wel zinvol is.

Het voorbereiden van leerlingen op een voorstelling (interventie) is belangrijk, maar gezien de hoeveelheid tijd en aandacht die het voorbereiden van een interventie behoeft, is het de vraag of het realistisch is om deze voorbereiding aan docenten over te laten. In een aantal gevallen werd ons als aanwezige onderzoekers gevraagd om de les af te nemen. Buiten dat daar in het geval van de onderhavige onderzoeken geen sprake van kon zijn, is het geen gekke gedachte: een buitenstaander die lessen nauwkeurig en toegespitst op het juiste niveau voorbereid, en ervoor kan zorgen dat leerlingen de juiste kennis opdoen en op een waardevrije manier leren reflecteren op betreffende onderwerpen.

Een andere suggestie die we in dit verband zouden willen doen, is om de aandacht te verleggen van het voorbespreken naar het nabespreken van de voorstelling. Het is buitengewoon belangrijk dat leerlingen weten wat ze te wachten staat, en iemand ze voorbereid op wat ze gaan zien, maar het koppelen van opdrachten en discussies aan de voorbereiding lijkt minder zinvol omdat de betreffende onderwerpen nog minder 'leven' onder zowel leerlingen als docenten. In onze evaluaties gaven leerlingen soms aan het verband niet goed te zien tussen de voorbereidende les en de voorstelling. Tegelijkertijd gaf een docent na het zien van *Jihad* aan dat ze de leerlingen zoveel beter had kunnen voorbereiden als ze de voorstelling al had gezien.

*NADIA* en *Jihad* betroffen beide goede, indrukwekkende voorstellingen, die veel losmaakten onder leerlingen en docenten. De noodzaak tot nabespreken lijkt dus evident. In onze ervaring staken docenten veel werk in de voorbereidende lessen, maar schoot het nabespreken op scholen (*NADIA*) vaak tekort. Docenten ontvingen hiervoor ook niet altijd instructies. Ook nabesprekingen in het theater (*Jihad*), leidden niet altijd tot het gewenste resultaat. Uit deze combinatie van observaties maken we op dat naast een korte introductie van de voorstelling voorafgaand aan de voorstelling, interventies aan kracht kunnen winnen door opdrachten die moeten leiden tot een constructieve discussie rondom thema's die in voorstellingen aan bod komen, te verplaatsen naar na afloop van de voorstelling.

### 8.1.1. Nagesprekken/ Workshops

Bij de evaluatie van zowel *Jihad* als *NADIA* hebben we geconstateerd dat de nagesprekken of workshops door leerlingen als minder leerzaam worden ervaren. Bij *Jihad* speelde de locatie en de omvang van het nagesprek een rol bij de beoordeling: een theaterzaal met 300 leerlingen werd door onze respondenten om verschillende redenen als 'onveilig' ervaren. Ook was het in een theaterzaal met zoveel leerlingen voor gespreksleiders vaak moeilijk om het gesprek op gang te krijgen: leerlingen konden na de voorstelling vaak de concentratie voor een nagesprek niet meer opbrengen, wat vaak resulteerde in rumoerige nagesprekken waarbij bijdragen van leerlingen niet altijd even serieus of constructief waren.

De setting van de workshop bij *NADIA* was een compleet andere: leerlingen mochten voor aanvang van de workshop even pauzeren, de setting was kleiner en vertrouwder en de gespreksleider was in staat om individuele leerlingen bij de workshop te betrekken indien nodig. Toch zorgde ook deze opzet niet tot het beoogde resultaat: de beoogde reflectie op thema's gerelateerd aan de

voorstelling kwam niet of nauwelijks op gang. We hebben beschreven dat leerlingen vonden dat de workshop te snel na de voorstelling kwam, of dat de voorstelling hun verstand überhaupt te boven ging. We hebben ook beschreven hoe leerlingen groepsdruk ervoeren of observeerden in bijdragen van klasgenoten. Belangrijker dan deze redenen die leerlingen ons zelf meegaven, was onze ervaring dat er te veel sturing zat in de workshops. Net als voor docenten in klassen, bleek het voor sommige theaterdocenten lastig een gesprek aan te gaan met leerlingen zonder te proberen leerlingen te doordringen van 'correcte' opvattingen. Dat een dergelijke aanpak weinig effect sorteert, hebben we hiervoor uitgebreid besproken.

We hebben twee zeer verschillende vormen van nabespreken geëvalueerd die beiden niet in voldoende mate voldeden aan de verwachtingen van het nagesprek. Hoewel leerlingen deelnamen aan de nagesprekken, en soms waardevolle bijdragen leverden, is het onze overtuiging dat het nagesprek een setting is die gevoelig blijft voor sociale wenselijkheid en/of groepsdruk, waar (te) weinig sprake is van discussie of kritische reflectie en waar leerlingen als gevolg (te) weinig leren over de ervaringen of opvattingen van klasgenoten. Misschien wel belangrijker, in beide gevallen was het nagesprek geen onderdeel van de interventie waar leerlingen plezier aan leken te beleven.

Dat het nabespreken niet altijd tot het beoogde resultaat leidde, zou geen reden moeten zijn om het nabespreken dan maar achterwege te laten. Uit de focusgroepen leerden we dat leerlingen plezier, en soms ook behoefte hadden aan duiding. De nagesprekken hebben in die zin zeker een functie in het bespreekbaar maken van gevoelige onderwerpen. Wel moet er nagedacht worden over alternatieve vormen van nabespreken. We doen daartoe drie suggesties. Ten eerste: Het Gerrit Rietveld College in Utrecht heeft in navolging van de voorstelling Jihad een serie workshops georganiseerd over het onderwerp radicalisering waar leerlingen uit konden kiezen. Of deze manier van nabespreken zinvol(ler) was hebben we niet onderzocht, maar in ieder geval constateren we dat de manier van nabespreken op deze manier beter aansloot bij de behoefte of voorkeur van de leerlingen. Ten tweede (we noemden het hierboven ook al): het verplaatsen van de nadruk van het voorbespreken, naar het nabespreken op middelbare scholen. In plaats van specifieke instructies en opdrachten ter voorbereiding, zouden nabesprekingen in de klas kunnen plaatsvinden, waar docenten specifieke instructies ontvangen over opdrachten die kunnen leiden tot een constructieve discussie na afloop van de voorstelling. Ten derde, en in aanvulling op het tweede punt: wat in onze ogen vaak ontbrak in het nagesprek, was een open houding van de nagespreksleider. Zeker bij klassenvoorstellingen zou gedacht kunnen worden aan het uitvoeren van gesprekken met kleinere groepjes binnen de klas, onder leiding van een of meerdere professionele moderatoren.

Bijlage 1: lesbrief

Aan de docenten die met hun leerlingen Nadia gaan bekijken van de Toneelmakerij.

## LATEN WE DURVEN

Beste docent,

Binnenkort komt de voorstelling *Nadia* bij jullie in de klas. Nadia en Anna zijn vijftien, beste vriendinnen, vrolijk, onzeker en op zoek naar hun plek in deze wereld. Anna blogt over eten, hoe ze er uit ziet en hoe ze overkomt op anderen. Nadia is begaan met de wereld, doet vrijwilligerswerk en is net als Anna veel op het internet te vinden. Op een dag krijgt Nadia een bericht, ze wordt uitgenodigd te vertrekken naar een betere, misschien zelfs perfecte wereld.

*Kom hierheen, zei hij  
Kom hierheen  
Hier is het goed  
Geloof niet wat ze zeggen  
Hier is het goed  
Hier zijn we samen  
Broeders en zusters  
Hier beginnen we opnieuw  
Hier zijn we gelijk  
We houden van elkaar  
De kinderen spelen buiten in de zon  
De zusters zitten samen in de parken  
De broeders vechten voor hun wereld.  
Voor onze wereld.  
Hier zijn we samen  
Dat zei hij.*

Nadia twijfelt, ze voelt zich geen kind van hier en denkt dat ze zich prettiger zou voelen en een betere toekomst zou hebben, als ze onder gelijkgestemden zou wonen...

In 2014 maakte Daniël van Klaveren de klassenvoorstelling *Jamal*, over een radicaliserende middelbare scholier en zijn vertrouwenspersoon. De voorstelling toerde vanwege het grote succes drie achtereenvolgende seizoenen langs middelbare scholen. Met *Nadia* maakt Daniël van Klaveren opnieuw een voorstelling over radicalisering, dit keer vanuit het oogpunt van een meisje.



Schrijver en regisseur Daniël van Klaveren: *'Ik vind het belangrijk om onszelf af te blijven vragen waar radicalisering begint. We moeten dat gesprek blijven voeren, denk ik. Hoe wordt iemand in de woelige periode van de puberteit door extreme denkbeelden gegrepen? Waarom bieden deze beelden meer houvast dan het leven dat Nadia hier leidt? Waarnaar is ze nou werkelijk op zoek? Deze voorstelling gaat niet zozeer over de excessen of de eventuele uitkomst van radicalisering, maar over het begin. Waar en hoe worden de zaadjes geplant? En door wie eigenlijk?'*

### **VOORBEREIDING**

Een goede voorbereiding zorgt er voor dat uw leerlingen meer uit de voorstelling halen. We vragen u hieraan een lesuur te besteden. Deze les past bijvoorbeeld bij een mentoruur, levensbeschouwing, maatschappijleer of geschiedenis. De voorbereiding is er op gericht leerlingen net als Nadia na te laten denken over de samenleving waarin ze leven. Voelen ze zich thuis en hebben ze vertrouwen in hun toekomst? Voelt iedereen in de klas zich hier even prettig of zouden er dingen beter kunnen? Is het mogelijk een samenleving te bedenken, waarin iedereen zich goed voelt?

Veel plezier met de voorbereiding, voorstelling en workshop.

Wanneer u nog vragen heeft kunt u mij altijd bellen of mailen.

Hartelijke groet,  
Martien Langman

Toneelmakerij \* Lauriergracht 99c \* 1016 RJ Amsterdam \* 020 5226079



Je Dropbox is bijna vol.  
Upgrade nu voor 1 TB (1000 GB)  
opslagruimte en functies om te d...

## WERKWIJZE

### UTOPIA

Benodigheden:

- de ansichtkaart

Duur: 15 minuten

U vertelt uw leerlingen over de voorstelling *Nadia*, die binnenkort bij hen in de klas komt. Vervolgens deelt u de ansichtkaarten uit en voert hier een gesprek over met behulp van onderstaande vragen. De cursief gedrukte antwoorden zijn een suggestie, u hoeft hier niet perse op uit te komen.

U vertelt:

Nadia denkt er over te vertrekken, maar hoe zit dat met jullie? Wat vinden jullie eigenlijk van onze samenleving? Voelen jullie je er thuis en op je gemak of zou je dingen graag anders zien?

Jullie hebben allemaal een ansichtkaart gekregen. Voorop staan Utopia, het Beloofde Land, het Kalifaat en de Heilstaat. Kunnen jullie meer vertellen over deze plekken?

**\* Wie kan er meer over Utopia vertellen?**

*Sir Thomas More schreef in 1517 het boek Utopia over een ideale maatschappij in de Nieuwe Wereld. Letterlijk betekent Utopia 'Nergensland', maar de term wordt ook vaak gebruikt voor positieve toekomstvisies. Tot op heden is er nog geen land dat Utopia heet.*

**\* Wie kan vertellen wat de Heilstaat is?**

*Staat waarin iedereen gelukkig is. Vaak gebruikt door communisten, die geloofden in een klasseloze, staatloze en socialistische samenleving. In de Heilstaat heb je geen eigen bezit, maar iedereen werkt naar vermogen en neemt naar behoefte.*

**\* Wie kan vertellen wat het Kalifaat is?**

*Het Kalifaat is een staat geleid door de opvolger van de profeet Mohammed waar de hele moslimgemeenschap samenkomt. Een soort paradijs.*

**\* Wie kan vertellen wat het Beloofde Land is?**

*Het Beloofde land wordt door God aan de uit Egypte verjaagde Joden in het vooruitzicht gesteld.*

*Dit land wordt ook wel als symbool gezien voor elke woonplek waar een mens zich thuis voelt, in vrede woont, kan leven en zich ontplooien.*

**\* Welke van deze plekken lijken jou ideaal en welke niet?**

**\* Vind je dat Nederland op dit moment een soort Beloofde Land is? Een plek waar iedereen zich thuis voelt, in vrede woont, kan leven en zich ontplooien?**

**\* Bestaat er ergens op deze wereld een perfecte plek?**

## IK VERTREK...

Benodigdheden:

- fragment DWD op digibord: <http://dewereiddraaitdoor.vara.nl/media/3S4971>
- stopwatch
- 3 kladblaadjes per leerling
- de Ansichtkaart

Duur: 20 minuten

### U vertelt:

Nadia voelt zich niet thuis in Nederland. Ze is ongelukkig met haar leven hier en denkt zich ergens anders beter te voelen. Stel jij krijgt de kans om een perfecte plek te stichten, hoe zou deze er dan uitzien? Schrijf een kaart aan een familielid, goede vriend of iemand anders om hem of haar over te halen naar jouw land te komen en dit samen op te bouwen.

### Laten we eerst brainstormen.

Jullie krijgen drie kladblaadjes.

Schrijf bovenaan het eerste blaadje: *Laten we afscheid nemen van*

Schrijf bovenaan het tweede blaadje: *Laten we vechten voor*

Schrijf bovenaan het derde blaadje: *Laten we*

Jullie krijgen straks steeds twee minuten de tijd om zoveel mogelijk antwoorden op een vraag te geven. Associeer vrij en schrijf zo veel mogelijk op er bestaat geen goed of fout. Antwoorden kunnen algemeen zijn, maar ook heel persoonlijk. Je kan graag afscheid willen nemen van regels maar ook bijvoorbeeld van ruzie. Concentreer je en doe de opdracht in stilte.

**Vraag 1:** Waarvan in Nederland of België zou je afscheid willen nemen?

(antwoorden zouden kunnen zijn regels, saaiheid, rommel op straat).

**Vraag 2:** Wat in Nederland of België vind je zo goed, dat je er bereid voor zou zijn te vechten?

(antwoorden zouden kunnen zijn gelijkheid man/vrouw, onderwijs, gezelligheid).

**Vraag 3:** Wat kan er beter in Nederland?

(antwoorden zouden kunnen zijn verdraagzaamheid, minder discriminatie, minder scheidingen).

Bekijk nu klassikaal de speech van Griet op de Beeck, die zij hield na de aanslagen in Brussel in maart 2016.

Nu gaan we een kaart aan een vriend of familielid schrijven om hem of haar over te halen om naar jouw land te komen en te helpen dit op te bouwen. Schrijf je kaart in de stijl van Griet op de Beeck. Begin je zinnen steeds met *Laten we* en gebruik de antwoorden die je op bovenstaande vragen hebt gegeven.

Geef vervolgens jouw nieuwe plek een naam. Schrijf deze op de stippellijn.



## LATEN WE DURVEN

### Benodigheden:

- geschreven ansichtkaarten

Leerlingen lezen hun kaart een voor een voor. Bespreek met de klas wat jullie gezamenlijk het belangrijkste vinden van wat er op de ansichtkaarten werd benoemd. Drie dingen waar de klas afscheid van wil nemen, drie dingen die goed zijn in Nederland en drie dingen die beter kunnen.

**NB Schrijf deze punten op en neem ze mee naar de voorstelling. Ze kunnen in de workshop worden gebruikt.**



Je Dropbox is bijna vol.

Upgrade nu voor 1 TB (1000 GB) opslagruimte en functies om te d...

## Bijlage 2: observatieschema

### **Observatieschema Nadia**

#### **Algemene gegevens school (sociale cohesie: contacten/omgang):**

Omgeving school: stad, platteland, opkomende wijk etc.

Schooltype (christelijk, openbaar etc)

Samenstelling leerlingen: supergemengd, gemengd, overwegend blank, blank

Onderwijsniveaus

Sfeer op school (fysiek en verbaal gedrag van leerlingen t.o.v. elkaar)

#### **Algemene gegevens klas (sociale cohesie):**

Niveau

Leeftijd

Samenstelling leerlingen in de klas

Interactie tussen leerlingen. In het geval van een gemengde school: Mengen de leerlingen met elkaar of zitten ze in de klas en in de pauze in groepjes naar achtergrond?

In welke mate mengen de leerlingen met elkaar? (Vrienden, oppervlakkig positief, oppervlakkig negatief contact, spanningen etc)

Sfeer in de klas: gedrag, interactie, voorbeelden van sociale cohesie/ gebrek aan sociale cohesie

Opstelling leerlingen in de klas: klassiek (achter hun bureau) of in een kring?

#### **Observatie tijdens voorstelling**

Sfeer voor aanvang: gedrag, interactie

Reacties tijdens de voorstelling: hoeveel aandacht is er voor de voorstelling, moet deze worden stilgelegd of kijkt iedereen aandachtig? Waar wordt op gereageerd, wanneer wordt er gelachen?

Reacties na afloop: is er applaus? Aarzelend of hard? Waar ligt dat aan?

#### **Interactie in de les/ tijdens de workshop (kritische reflectie/ sociale cohesie)**

Waar wordt over gesproken?

Tijdens de voorbereidende les: wordt het begrip 'radicaal' benoemd? Wordt er uitleg bij gegeven?

Is er sprake van een discussie?

Hoe reageren leerlingen op elkaar? (respectvol, afkeurend, elkaar uitlachen, aanwezigheid van spanning, streven naar waarheid, fanatisme)

Open/ nieuwsgierige houding

Onderzoekende houding (meningen, argumenten, ideeën worden uitgelegd en bevraagd)

Ruimte voor meningsverschillen

Wie domineert het gesprek? Hoe wordt hierop gereageerd?

Is er sprake van een groepsproces?

Gespreksleiding: wat doet de docent? Is deze aanwezig/ sturend in de discussie? Hoe reageren leerlingen hierop?

#### ➤ **Reacties van docenten op de workshop?**

## Bijlage 3: interviewgide eerste focusgroep

### **Guide NADIA voorgesprek**

#### **Evaluatie lesmateriaal (is de les een goede introductie op de voorstelling?)**

Wat vonden jullie van de les?

Waar ging het over?

Wat gaf je als antwoord op de vraag: laten we afscheid nemen van..., waarom?

Wat gaf je als antwoord op de vraag: laten we vechten voor..., waarom?

#### **Thuisvoelen (eerste het hoofdthema, hoe kijken IIn ernaar, waar relateren ze het aan?)**

Waar voelen jullie je thuis?

Waar heeft thuis voelen mee te maken?

Wat zijn redenen om je wel/niet thuis te voelen?

Wat doe je/ kun je doen als je je ergens niet thuis voelt?

#### **Kennis radicalisering (tweede hoofdthema, wat weten IIn erover?)**

Wat is radicaal?

Wie kan er radicaal zijn?

Evt: zijn alleen moslimjongeren radicaal?

Waarom zijn/ worden mensen radicaal?

#### **Sociale cohesie (Gebrek aan sociale cohesie als voedingsbodem voor niet thuisvoelen, kunnen IIn zich inleven in een gebrek aan thuisgevoel in de NL samenleving)**

Relaties tussen groepen in de samenleving:

- Is er genoeg contact tussen groepen?
- Hoe vind je dat verschillende groepen in Nederland met elkaar omgaan?
- Hoe is dat hier in...?
- Ervaar je problemen in het contact met andere groepen? Waar gaan die over?
- Denk je dat iedereen zich thuis voelt in NL?
- Kun je je voorstellen dat er mensen/ groepen zijn die zich niet thuisvoelen?

#### **Sociale cohesie in de klas (mogelijkheid tot bespreken gevoelige onderwerpen in de klas)**

Hoe ziet jullie klas eruit?

Hoe gaan leerling in de klas met elkaar om?

- Goed: Kun je een voorbeeld noemen. Zijn er ook momenten dat het niet goed gaat? (buitensluiten, acceptatie)
- Niet goed. Kun je een voorbeeld noemen.

Hebben jullie weleens discussies in de klas? Waar gaan discussies over?

Heb je het idee dat er naar elkaar geluisterd wordt? Heb je het idee dat er begrip is voor jouw mening?

#### **Overbruggend contact (vaststellen of er van tevoren al sprake is van contact en eventueel wederzijds begrip)**

Heb je zelf contact met mensen met een andere achtergrond dan jijzelf?

Waar hebben jullie contact/ Wat doen jullie samen?

Wat zijn overeenkomsten tussen jullie? War zijn verschillen?

Hoe gaan jullie hiermee om?

## Bijlage 4: interviewgide tweede focusgroep

### **Guide NADIA nagesprek**

#### **Evaluatie voorstelling (empathie)**

Wat vond je van de voorstelling?

Welke scene(s) is/ zijn je bijgebleven?

Wat vond je van die beelden in het begin van de voorstelling? Welke beelden zijn je bijgebleven?

Wat gebeurde er in de voorstelling met Nadia? Waar was ze mee bezig?

Had je begrip voor haar situatie?

Had je begrip voor de keuzes die ze maakte?

Wat gebeurde er met Anna? Waar was ze mee bezig?

Had je begrip voor haar situatie?

Had je begrip voor de keuzes die ze maakte?

Wanneer leefde je echt mee met Anna/ Nadia?

In welk personage herkende je je het meest? Waarom?

In welk personage herkende je je het minst? Waarom?

Wat neem je er mee uit de voorstelling? Welke les voor jezelf?

#### **De voorstelling ging voor een belangrijk deel over 'je thuis voelen' (als niet genoemd)**

Begreep je waarom Nadia zich niet thuis voelde?

Is die situatie voor jou herkenbaar?

Kon je je inleven in haar situatie?

Leefde je met haar mee?

Zijn er meer jongeren in de samenleving die zich zo voelen, denk je?

Waar komt dat door?

Wat heb je eigenlijk nodig om je thuis te voelen?

#### **Kennis radicalisering**

Heb je meer geleerd over wat radicaal zijn is?

Vond je Anna/ Nadia radicaal?

Op welke manier waren ze radicaal?

Heeft de voorstelling je iets geleerd over radicalisering? Zo ja, wat?

#### **Sociale cohesie (overbruggend contact)**

Wat vonden jullie van de workshop?

Heb je dingen geleerd die je nog niet wist?

Heb je iets geleerd over je mede-leerlingen?

Ben je nieuwsgierig geworden naar andere groepen?

Wat vond je van de discussie?

Is er nog nagepraat over de voorstelling of de workshop?

Bijlage 5: online vragenlijst

**VU UNIVERSITY AMSTERDAM**

**Ik vond de voorstelling**

Helemaal niet leuk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Heel erg leuk
Helemaal niet geloofwaardig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Heel erg geloofwaardig
Helemaal niet leerzaam	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Heel erg leerzaam
Helemaal niet indrukwekkend	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Heel erg indrukwekkend
Helemaal niet belangrijk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Heel erg belangrijk

**Is het verhaal van Nadia voor jou herkenbaar?**

Helemaal niet herkenbaar      Heel erg herkenbaar

**Kon je de gevoelens van Nadia tijdens de voorstelling begrijpen?**

Helemaal niet      Heel erg

**Leefde je mee met Nadia tijdens de voorstelling?**

Helemaal niet      Heel erg

**Is het verhaal van Anna voor jou herkenbaar?**

Helemaal niet herkenbaar      Heel erg herkenbaar

**Kon je de gevoelens van Anna tijdens de voorstelling begrijpen?**

Helemaal niet      Heel erg

**Leefde je mee met Anna tijdens de voorstelling?**

Helemaal niet      Heel erg

**De voorstelling gaat over je thuis voelen in Nederland. Voel jij je thuis in Nederland?**

Helemaal niet      Heel erg

**Ben je door dit project meer te weten gekomen over andere culturen (bijvoorbeeld via klasgenoten en/of de voorstelling)?**

Helemaal niet      Heel erg

**Ben je door dit project meer te weten gekomen over je klasgenoten (met een andere denkwereld of andere cultuur)?**

Helemaal niet      Heel erg

**Wat is je het meest bijgebleven van de voorstelling?**

**Hoe oud ben je?**

**Ben je een jongen of een meisje?**

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

**Welke opleiding volg je?**

**Ben je gelovig?**