

# **Jongeren in de verleiding van radicalisering**

*Henk Swart*

*Zwolle, 2015*

## Inhoud

<b>VOORWOORD</b>	<b>3</b>
<b>DEEL 1: HOE DE SAMENLEVING EN MET NAME JONGEREN TE BEHOEDEN VOOR TOTALITAIRE VERLEIDINGEN - IN WELKE GEDAANTEN DIE ZICH OOK VOORDOEN</b>	<b>4</b>
<b>1 OBSERVATIE</b>	<b>5</b>
1.1 INLEIDING .....	5
1.2 WESTERSE ZELFKRITIEK ALS WAPEN TEGEN HET WESTEN GEBRUIKT .....	5
1.3 IDENTIFICATIE MET HET GOEDE EN HET KWADE.....	6
1.4 SCHAAMTE EN SCHULD .....	6
<b>2 ANALYSE</b>	<b>8</b>
2.1 OORZAKEN VAN GEWELD: SOCIAAL-ECONOMISCH; SOCIAAL-PSYCHOLOGISCH; SOCIAAL-CULTUREEL.....	8
2.2 HET GELIJKTijdIGE VAN HET ONGELIJKTijdIGE.....	8
2.3 PRE-MODERN, MODERN, POST-MODERN .....	9
2.4 IN DE VERLEIDING .....	10
<b>3 REFLECTIE</b>	<b>11</b>
3.1 SOCIALISERING EN INDIVIDUALISERING .....	11
3.2 DE SCHOOL DEINT MEE OP DE GOLVEN VAN ONRUSTBARENDE ONTWIKKELINGEN .....	12
<b>BRONNEN</b>	<b>14</b>
<b>DEEL 2: JONGEREN EN DE TOTALITAIRE VERLEIDING</b>	<b>15</b>
<b>1 ERVARING</b>	<b>16</b>
<b>2 COMMENTAAR</b>	<b>18</b>
2.1 EXTREEM-RECHTS IN DE JAREN '80 VAN DE 20 <sup>STE</sup> EEUW EN GEWELDDADIG RADICALISME NU.....	18
2.2 ONDERZOEK NAAR DE FASEN VAN RADICALISERING EN DE MOGELIJKE ROL VAN ONDERWIJS.....	20
<b>3 SCENARIO</b>	<b>22</b>
<b>BRONNEN</b>	<b>23</b>

## Voorwoord

De KPZ werkt vanuit een diep doorleefde benadering van professionele identiteit. Een leraar staat zelfbewust in en voor de groep, in het contact met ouders, met de omgeving, als hij zich bewust is van zijn deskundigheid, van zijn belemmerende en stimulerende mentale beelden, zijn overtuigingen, waarden en normen. Hij kan deze ook bewust inzetten in het professionele contact met kinderen, collega's, ouders, inspectie, overheden. De KPZ werkt aan krachtige persoonlijkheden, die weten waarvoor zij staan en wat zij in huis hebben. Voorwaarde daarvoor is dat (bachelor- en master-) studenten en cursisten zich gehoord en gezien weten. Eén van de kernwaarden van de KPZ is dan ook *persoonlijk*. Van belang is ook dat studenten het gevoel hebben bij een vitale, bruisende gemeenschap te behoren. Een andere kernwaarde van de KPZ is *verbindend*. In het dialogisch, contactrijk onderwijs, in vormen van collectief leren zoekt de KPZ een balans tussen: het inspelen op wat zich in de hoofden en harten van de lerenden zich afspeelt en het voldoen aan de gemeenschappelijke eindtermen, competentieprofielen, de doelen van de kennisbases, de eisen voor de professionele identiteitsontwikkeling. De KPZ hecht er aan dat curriculaire plannen, beleidsvoorstellen met stevige en degelijke argumentatie onderbouwd worden.

Leraren drukken hun (met kennis doordeseemde) ervaringen uit in *verhalen*. Dat verhalen is geen proces van navelstaren maar sluit een reflectie in op de eigen deskundigheid, de diepe overtuigingen en biografische gegevens. De NVAO heeft de KPZ een bijzonder kenmerk toegekend: *de narratieve professionele identiteit*.

Leraren krijgen te maken met mensonwaardige uitspraken en provocaties van leerlingen. Zij hebben zich daartoe te verhouden. Vanuit een diep en onvoorwaardelijk respect voor de eigenheid van de leerling voelen ze de noodzaak extremistische opvattingen te bestrijden. Een leraar moet zo sterk zijn dat hij durft zich zelf in de dialoog met de leerlingen 'in de strijd te gooien'. Een lerarenopleiding moet hem daartoe uitrusten en voorbereiden. Deze publicatie is een onderbouwing van dit streven.

Henk Swart

## Deel 1: Hoe de samenleving en met name jongeren te behoeden voor totalitaire verleidingen - in welke gedaanten die zich ook voordoen

*“Er is veel liefde en zorg nodig om mensen tot mensen te maken, en zo weinig om diezelfde mens te vernederen, vernietigen zelfs.*

*Een virus, een rukwind, een auto, of een woord.”*

*Elie Wiesel*

*(geciteerd in: Didactief, nr 5, mei 2010, pag. 5)*

# 1 Observatie

## 1.1 Inleiding

In de stad Verviers reageerde een imam op het doodschieten van twee teruggekeerde Syriëgangers, die aanslagen zouden voorbereiden op de politie: *'Tien jaar gelden zouden deze gasten in de criminaliteit terecht zijn gekomen, nu zoeken zij hun heil in het politiek extremisme'* (NPO-Journaal, 15 januari 2015). Uit krantenberichten valt op hoe onwetend de jihadisten in werkelijkheid vaak zijn betreffende de islam en de geschiedenis daarvan. Bij een aantal zweeft in de geest een vaag besef van een glorieus islamitisch rijk in een ver verleden tijd. Europese kruisvaarders zouden dit roemruchte wereldrijk de nek hebben omgedraaid. Die vernedering moet gewroken worden. Volgens Karen Armstrong (Buitenhof, 18 januari 2015; Armstrong, 2015) is de beleefde en doorvoelde vernedering de voedingsbodem voor het jihadisme. Dat geldt voor de moslim als individu. Hij voelt zich in Europa achtergesteld, miskend, gediscrimineerd. Maar dat geldt des te meer voor de moslim die zich ook onderdeel voelt van een wereldomspannende islamitische geloofsgemeenschap. Deze moslimwereld - vooral in het mediterrane domein - is in de beleving van velen op achterstand gezet, gefragmenteerd geraakt, door het westers kolonialisme en imperialisme. In deze visie gebruiken de Westerse kruisvaarders, met de Amerikanen voorop, in de strijd tegen de moslimwereld, Israël als vooruitgeschoven pion.

Tegelijkertijd heeft de 'arrogante, satanische' Amerikaanse cultuur ook een grote aantrekkingskracht op jihadisten. *'Jihadi's willen een westers leven maar dat kunnen ze niet krijgen'* (Padnos in de Volkskrant, 19 februari 2015). De Amerikaan Theo Padnos is één van de weinigen die, gevangen genomen door Al Nusra, uiteindelijk toch is vrijgelaten, door de interventie van Qatar. Zijn bewakers waren dol op onthoofdingsvideo's. Ze verlustigden zich in hun macht door hun gevangene daarmee te treiteren. De wereldliteratuur zit vol verhalen van jongemannen die een corrupte samenleving verlaten, de verlaten woestenij intrekken om daar zichzelf en hun roeping te vinden. Gelouterd keren ze terug om het kwaad te bestrijden. Dat rechtvaardigt het martelen, het kruisigen en het doden van de handlangers van het Boze. De jonge mannen met wie Padnos 'kennis' maakte, waren buitengewoon gevoelig voor eer, status en erkenning én de beleefde aantasting daarvan. Zij vonden genot in het compleet onderwerpen van anderen, vooral van de superieur gewaande westerlingen. Tegelijkertijd vroegen ze Padnos hoe ze in contact konden komen met westerse vrouwen, voor hen een prikkelende fascinatie. Het is beangstigend hoe zelfs jonge jongens zich al met deze rol identificeren. De vereenzelviging van de jonge knapen met deze ogenschijnlijke macho's wordt onderstreept met het vervaarlijk zwaaien met een Kalasjnikov.

## 1.2 Westerse zelfkritiek als wapen tegen het Westen gebruikt

Zelfkritiek en het zelf reinigend vermogen zijn kernelementen van veel westerse samenlevingen. Het paradoxale is dat deze zelfverwijten opgepikt en als wapen gebruikt worden door islamitische criticasters en ingezet tegen de westerse cultuur. Het maakt niet veel uit of die kritiek nu komt van marxisten (de vervreemding, het escapisme, de uitbuiting door het kapitalisme), antisemieten ('de joodse wereldomspannende samenzwering'), of antirationalisten (het ontbreekt het Westen aan een ziel). In een schaamtecultuur is zelfkritiek echter problematisch, een bedreiging voor eer en aanzien. Dan is het verleidelijk de schuld voor de ellende bij buitenstaanders te leggen.

In de explicatie van haar roman *'Smeergeld'* (boekenrubriek VPRO, 9 nov. 2014) roept de schrijfster Nausicaa Marbe de Nederlandse samenleving op haar verworvenheden te koesteren en te verdedigen (in de interpretatie van de auteur van dit schrijven): rechtsstatelijkheid, een transparante, in wezen niet-corrupte democratie en een niet op willekeur of vriendjespolitiek gebaseerde toepassing van collectieve arrangementen. Volgens de journalist Sander van Walsum (Volkskrant, 17 januari 2015) mag het Westen juist wat meer arrogant zijn. Het moet op de bres springen voor zijn verworvenheden: de klassieke, liberale grondrechten, de scheiding van kerk en staat. Het mag niet zwelgen in zelfkritiek of zelfhaat. In de ogen van Désanne van Brederode (Trouw, 10 januari 2015) menen 'moderne spirituelen' dat negatieve, destructieve strevingen door de werking van onze geest, zoals in en door mindfulness weggemasseed kunnen worden. Daarmee suggereren zij volgens Van Brederode dat het kwaad een schepping is van onze eigen ziel. Met dit misconception staan wij westerlingen naakt tegenover het onmenselijke van een boosaardige medemens en het kwaad van wrede omstandigheden. Laten we juist dan niet medemens die daarvan te lijden hebben, in de kou staan (eigen schuld; je kunt er iets aan doen)?, zo vraagt zij zich af.

### 1.3 Identificatie met het goede en het kwade

Onwetendheid is een vruchtbare voedingsbodem voor vooroordelen en vijanddenken. Ook de grote rol van opzweepende manipulerende imams is in alle jihadistische verhalen opvallend. Dat betekent dat deze jongeren in een eerder stadium ook vatbaar moeten zijn voor tegengestelde, humanitaire denkbeelden. Zij moeten wel de mogelijkheid krijgen zich daarin te laten gelden, zich te onderscheiden. Doorgedraaide geradicaliseerde leiders zijn nauwelijks meer te bekeren tot het humanitaire. Zij kunnen ontwapend worden door hen te isoleren van hun medestanders, die met hen meewerken, die voor erkenning van hen afhankelijk zijn, die hen toejuichen, naar hen opzien, die hen op het schild hijsen. De leiders leven van deze aandacht en genieten van hun verbeelde performance in de (traditionele en sociale) media. Zij leven van applaus en boegeroep. Uitgejouwd worden geeft een kick-gevoel. Het betekent dat zij in de picture staan. Negatieve aandacht is ook aandacht. De omstanders zijn vaak wankelmoedig. Zij zijn gemakkelijker te bespelen. De demonische betovering kan doorbroken worden.

### 1.4 Schaamte en schuld

Jonge mannen van alle tijden en plaatsen willen, in hun lange adolescentiefase en gedreven door testosteron en adrenaline, een territorium veroveren, zich laten gelden, zich laten kennen, zich onderscheiden, in en door daden. Het percentage jongeren ( op de totale bevolking) is in de zuidelijke mediterrane wereld hoog. De vele jonge mannen vinden moeilijk werk en ondervinden daardoor een gebrek aan erkenning. Het wordt binnen de culturele context lastig om als baanloze een maatschappelijk aanvaarde huwelijksverbintenis aan te gaan. Een intieme relatie met een vrouw in een niet-huwelijkse context is problematisch. Alleen hoogopgeleide jongeren in de steden durven met deze traditie van de gescheiden geslachten te breken. Dit wordt oogluikend geduld: wat de buitenwereld niet ziet, bestaat niet. Dit laatste is een kenmerk van een schaamtecultuur. De westerse aandring om toch vooral transparant te zijn, kan averechts werken. Eeuwenlang was in de Arabische wereld geslachtelijke omgang tussen mannen onderling geen probleem, zolang dit maar in het verborgene geschiedde en de status van de betrokkene in de sociale hiërarchie maar gerespecteerd werd in het seksuele verkeer. Het Westen vindt dit hypocriet en eist acceptatie van 'de homo'. Het onbedoelde effect is dat homoseksualiteit in veel niet-westerse culturen heden ten dage problematisch, een issue, zelfs verdoemd wordt. Het Westen realiseert zich onvoldoende dat zijn classificatiebehoefte gebaseerd is op zijn wetenschappelijk denken van de 19<sup>de</sup> eeuw. Wetenschappers zochten in die periode naar onderscheiden soorten en maten. De vals gebleken theorie dat er genetisch verschillende mensenrassen zouden bestaan, is bijvoorbeeld toen ook geponeerd.

Dit hardnekkige hokjes-denken komt wellicht voort uit verlegenheid - ook in het Westen - hoe om te gaan met seksuele en culturele diversiteit. Moderne wetenschappers spreken liever van 'dominante seksuele oriëntatie' dan van 'geaardheid'. Hoe het ook zij, (seculiere) westerlingen moeten zich de vraag stellen hoe hun mentale voorstellingen en de uitlatingen daarover landen in een geheel andere culturele context en hoe ze daar, in een ander taal- en beeldspel, gepercipieerd worden.

Het antwoord in Noordwest-Europa van de overwegend seculiere, spraakmakende gemeente op de vele dilemma's van het samenleven is een verabsolutering van het zelfbeschikkingsrecht van het hoogopgeleide, autonome individu. De laatste tijd lijkt daarin de nuance veld te winnen. Deze dilemma's zijn:

- collectiviteit versus individualiteit;
- het mannelijke tegenover het vrouwelijke;
- geloof en wetenschap;
- ratio versus emotie;
- schaamte en schuld;
- het cerebrale tegenover de onderbuik;
- het publieke versus het private;
- hoogopgeleid tegen laagopgeleid;
- persoonlijke identiteit en culturele identiteit.

De vraag is of de absolute zelfbeschikking niet een te beperkt mensbeeld is. De mens is ook een sociaal, altruïstisch wezen dat bij een (georganiseerde) groep wil horen, zich daarvoor verdienstelijk wil maken, zich daarbinnen geborgen wil weten. 'Ergens bij willen horen' is een universele menselijke behoefte. Wordt dit algemeen menselijk streven in het denken over de toekomst van Nederland en van het onderwijs niet te veel genegeerd? Laten we de articulatie van dit diepe verlangen niet te veel over aan Geert Wilders c.s. Zijn rancuneuze conclusie is: gehurkt achter de dijken de met beton afgeschermd beschutting zoeken. Wij zijn vreemden geworden in ons eigen huis. De 'Nederlandse eigenheid' is in zijn ogen een bijna biologisch bepaald geheel, dat door de kosmopolitische elite verraden wordt. De Nederlandse samenleving, het onderwijs, moet op deze vileine uitdaging een mede door hartstocht geleid antwoord geven.

## 2 Analyse

### 2.1 Oorzaken van geweld: sociaal-economisch; sociaal-psychologisch; sociaal-cultureel

Een traditioneel ingestelde man ontleent zijn waardigheid aan het werk dat hij verricht ten behoeve van zichzelf en zijn gezin. Hij zorgt voor zijn kroost en echtgenote. Wanneer werkloosheid hem treft, voelt hij zich vanuit deze rolopvatting falen. Zijn wellicht hoger opgeleide vrouw steekt hem naar de kroon. En na een biertje te veel kan deze frustratie omslaan in willekeurig geweld. Lange tijd is gedacht dat slechte sociaal-economische omstandigheden de belangrijkste oorzaken waren van geweld. Door een eind te maken aan de sociaal-economische achterstand roept de overheid een halt toe aan allerlei geweldsuitbarstingen. In de crisis van eind jaren zeventig, begin jaren tachtig van de 20<sup>ste</sup> eeuw leek dit de remedie. Vooral in linkse kring was deze gedachte populair. Conservatieven daarentegen vonden dat geweld in de aard van het (menselijk) beestje zat en dat de mens in onderwijs en opvoeding moest leren zich te beheersen. Op school moet de mens mores leren. Deugdzzaamheid verdrijft de drift.

Uit onderzoek naar de oorzaken van extreem-rechts, racisme, voetbalvandalisme in de jaren 80 van de 20<sup>ste</sup> eeuw bleek dat de sociaal-economische factor weliswaar een rol speelde maar toch niet zo belangrijk was als altijd gedacht. Ook redelijk welvarende mannen stemden extreem-rechts. Ook de vrijetijds-hooligans bleken niet te voldoen aan het stereotype beeld van de aan lager wal geraakte laagopgeleide. *Blanke, extreem-rechtse of racistische jongens en gekleurde islamitisch-fundamentalistische leeftijdsgenoten bleken op elkaar te lijken.* Het ging dus niet alleen om het afreageren van gevoelens van *materiële* bestaansonzekerheid. Gevoelens van *psychologische* bestaansonzekerheid waren veel dominanter. Gevoelens van existentiële onzekerheid over wie ik ben en *waar ik bij hoor* werden bepantserd in: het wegvlugten in een roes; het als groep of eenling naar buiten slaan, het vechten; zelfdestructieve neigingen; het ontlenen van de eigenwaarde aan iets dat groter is dan mijn armzalige ik. De man, die zich zelf wil bewijzen, ook tegenover anderen, tooit zich met de symbolen van zijn groep, zijn club, zijn land.

Naast deze twee verklaringen, *de sociaal-economische en de sociaal-psychologische*, komt er na 2002 nog een derde bij: *de sociaal-culturele*. De discussie is aangezwengeld door de vraag hoe het komt dat Marokkaanse jongens oververtegenwoordigd zijn in de criminaliteitsstatistieken. Turkse jongens (met dezelfde sociaal-economische achtergrond en met dezelfde rolopvattingen ten aanzien van mannen en vrouwen) daarentegen veel minder. Heeft dit iets te maken met de culturele achtergrond? Het antwoord is wellicht te vinden in wat wel genoemd wordt 'het gelijktijdige van het ongelijktijdige'.

### 2.2 Het gelijktijdige van het ongelijktijdige

Op heel veel plekken in de wereld en in vroegere tijden ook in het Westen heeft de staat met zijn instituties, regels, bureaucratie, leger/politie, (nog) niet zo'n grote macht. Hij dringt niet door tot alle uithoeken van het gebied, waarover hij in naam het gezag voert. Om zich in deze (onbeschermd) wereld staande te houden, leven en werken mensen hier in grote uitgebreide familie-clans. In een dergelijke samenleving worden mannen geacht hun vrouw, familie, clan, hun kuddes en land met wapens te verdedigen tegen indringers en vijanden. Afzien van geweld is in een dergelijke situatie lafheid en capitulatie voor het kwade. Eer en aanzien, wraak en vergelding, zijn belangrijk. Clanhoofden hebben grote macht. Tegenover de (vreemde of vijandige) staat is alles geoorloofd zolang niemand er iets van merkt. De man houdt pas op als hij een gevoelige tik op zijn vingers krijgt. Een dergelijke cultuur kan heel lang doorwerken over de generaties heen. Veel Marokkaanse gezinnen in Nederland zijn van oorsprong afkomstig uit een samenleving in bepaalde plattelandsgebieden in Marokko, waar bovengenoemde karaktertrekken door de moderne tijd nog niet waren uitgewist.



Diekstra (WRR, 2004) schrijft dat de Marokkaanse cultuur een meer door externe autoriteiten, door schaamte en schande en minder door schuld en innerlijk kompas gestuurde samenleving is. Volgens Schnabel (WRR, 2004) staat de sinds dertig jaar dominante onderhandelingshuishouding in Nederland haaks op de bevelshuishouding in allochtone gezinnen. Maar 2004 is geen 2014/2015. In de afgelopen tien jaar zijn veel onwrikbaar geachte opvattingen losgelaten. Wat gold voor 2004 hoeft nu niet meer op te gaan.

In sommige landen- waar de overkoepelende staatsstructuur – vaak onder leiding van een dictator – met harde hand nog wel functioneerde, dreigt het gevaar van een versplintering tot ‘failed states’ (Libië, Jemen, Oost-Congo, Zuid-Soedan) waar milities, met een tribale, regionale of religieuze herkomst, de mensonterende scepter zwaaien. De clan- en stam-maatschappij, getooid met bovenpersoonlijke, fundamentalistische overtuigingen van eer en prestige, is hier uit de krochten van de geschiedenis aan een opmars begonnen.

De moderne staat (in West-Europa, eind 19<sup>de</sup> eeuw, 20<sup>ste</sup> eeuw) heeft het geweldsmonopolie naar zich toe getrokken. In een beschavingsoffensief werd de burgers geleerd om zich niet uit leven maar zich te beheersen: niet direct de verdiensten uitgeven, maar sparen; nadenken over de dag van morgen; plannen; de innerlijke regulering van de seksuele en agressieve impulsen en driften. De burgers gingen zich identificeren met de staat. Zij werden deel van een volk. Geweld is geoorloofd in dienst van de eigen staat of van het eigen volk. Dit staatsgeweld is legitiem. De acceptatie van en identificatie met deze vorm van geweld is herkenbaar in moderne staten als de Verenigde Staten van Amerika en Turkije.

Een land als Turkije heeft zowel pre-moderne, als moderne en post-moderne karaktertrekken. Eerwraak bij Turken heeft meer te maken met de geïsoleerde plattelandscultuur (de pre-moderne clan-samenleving) in het oosten van het land dan met het geïurbaniseerde Turkije. Juist het ‘moderne’ nationalisme van de Turken houdt de Turkse gemeenschap bij elkaar. De sociale controle en druk verhinderen het snelle gebruik van geweld. Vandaar misschien het verschil tussen Marokkaanse en Turkse jongens wat betreft hun aandeel in de criminaliteitscijfers. Marokkaans-Nederlandse jongens en meiden zijn meer geïntegreerd, meer aangepast aan de geïndividualiseerde Nederlandse samenleving, voelen zich meer geroepen en gedrongen zich als individu te laten gelden, goedschiks via opleiding, sport en carrière of kwaadschiks via de straatcultuur met zijn rafelige criminele randen. (Sub-)culturen zijn in deze dynamische tijd echter in snelle beweging. De ware bewering van vandaag is de onwaarheid van morgen.

### 2.3 Pre-modern, modern, post-modern

West-Europa bevindt zich meer in de post-moderne fase. Door de globalisering en de Europese integratie staat de betekenis van de nationale staat in Europa ter discussie. Europeanen proberen door schipperen, onderhandelen, diplomatiek overleg en door het sluiten van compromissen conflicten op te lossen. (*‘Amerikanen komen van Mars, Europeanen van Venus’*). Europeanen staan vaak echter machteloos tegenover een wereld die niet post-modern is, maar óf wel modern (de nationale sterke staat met zijn geweldmonopolie en patriottische ideologie) óf pre-modern (een clan-/stam-samenleving met de wapens van eer, aanzien en direct geweld ter verdediging daarvan). Maar ook binnen Europa leven deze verschillen naast en door elkaar. Opvattingen, overtuigingen die opborrelen uit een pre-moderne, een moderne of een post-moderne maatschappijstructuur botsen in ons werelddeel op elkaar. Daar komt bij dat die mentale voorstellingen ook nog verbonden zijn met bepaalde maatschappelijke posities. Populisten in de verschillende Europese landen hebben de ‘nationale identiteit’, ‘de nationale eigenheid en cultuur’ op de kaart gezet. Zij zoeken naar de grenzen daarvan en dus naar de afgrenzing. De extremisten onder hen schreeuwen om een afgrenzing.

## 2.4 In de verleiding

In de jaren 70 van de 20<sup>ste</sup> eeuw heeft Ardorno de zogenaamde F-schaal bedacht (F= fascisme). Daarmee bedoelt hij dat mensen die denken in absolute tegenstellingen hoog scoren op die schaal en bevattelijk zijn voor de verleiding van het (Neo-)Fascisme. Die tegengestelde posities zijn: man-vrouw; zwart-wit; vriend-vijand; eigen - vreemd; zwart - blank; wij - zij; leider - ondergeschikte. Misschien is het zo dat mensen, met name mannen die zich door sociaal-economische, sociaal-psychologische of sociaal-culturele redenen onzeker en bedreigd voelen, zich juist vastklampen aan absolute tegenstellingen.

Jongeren van welke herkomst dan ook leven in hun vormende, identiteitsontwikkelde levensfase in deze verwarrende wereld en ontwikkelen hun waarden en normen voor het leven. De kern van de geweldsproblematiek, van welke aard en voor welk doel dan ook, draait om een gebrek aan eigenwaarde, aan erkenning, gevoel van vernedering, uitsluiting, het miezerige zelfbeeld, opgeblazen in geschreeuw en agressiviteit, het vechten om een plek in de pikorde van een samenleving (in het groot en in het klein), zich willen laten gelden, zich onderscheiden. De samenleving, het onderwijs, zal die schreeuw om aandacht moeten beantwoorden.

## 3 Reflectie

### 3.1 Socialisering en individualisering

De taak van het onderwijs is er voor te zorgen dat alle kinderen er bij horen en zich kunnen laten zien. Het gangbare ideologische adagium om de individuele onderwijsbehoeften van kinderen centraal te stellen, stuit op zijn grenzen. Hoogopgeleide ouders eisen dat hun kind in het volle licht komt te staan. Maar eenmaal volwassen geworden merken deze prinsesjes dat de wereld niet om hen draait en dat het vechten wordt om een plekje op de arbeidsmarkt en in de wereld. In de toelichting van zijn roman *'Boek van de doden'* (in de Boekenrubriek van de VPRO, 16 nov. 2014, Huff, 2014) verwijt de schrijver Philip Huff de hoogopgeleide generatie van zijn ouders dat zij de bijna-dertigers van nu met de illusie hebben opgevoed dat zij de architect zijn van hun eigen leven, mits zij braaf de voorgeschreven weg van VWO en universiteit volgen, niet verdwalen en zich niet overgeven aan escapisme (drugs, alcohol). Zij hebben hun kinderen met een illusie opgezadeld. De Franse schrijver Houellebecq is scherp in zijn nihilistische cultuurkritiek. De 'generatie van 68' is nooit volwassen geworden, heeft haar eigen (seksuele) behoeften nagejaagd en haar ouderlijke verplichtingen tegenover haar kroost verwaarloosd. Haar individuele vrijheidsdrang ging ten koste van waarden als trouw, discipline en verantwoordelijkheid. In het laatste decennium heeft echter de roep om disciplineren – misschien als reactie op het veronderstelde beeld van de sixties en seventies- steeds luider geklonken. Die schreeuw vond zijn weerklank in steeds strakkere regelgeving, in strengere straffen, in straf gebiedende geboden en verboden. Het beschavingsoffensief jegens de lagere standen van eind 19<sup>de</sup> eeuw maakt(e) een wederopstanding door, opnieuw tot achter de voordeur.

De opvoeding van leerlingen tot sociaal voelende, empathische, zelfstandig denkende en handelende volwassenen, toegewijd aan democratische waarden, is ingebed in het gezin en in het klasgebeuren, in de *groep*, op school en op de sportclub. Groepsdynamische processen spelen in het onderwijsbeleid echter een onderbelichte rol, of alleen in instrumentele zin. Uit onderzoek is gebleken dat de dieper liggende oorzaak van het pesten wortelt in het systeem, in de sfeer van een klas:

- onveilig klimaat;
- onduidelijk leiderschap: rivaliteit;
- het incompetent zijn van dader en slachtoffer om de behoefte er bij te horen op een sociaal adequate wijze te uiten;
- de zelfverheffing van een in wezen onzekere leider over de rug van een willekeurig slachtoffer;
- het (gebrek aan) morele leiderschap van de leraar tegenover dit gedrag;
- diens interventies in het groepsdynamische proces.

Pesten wordt niet *in eerste instantie* veroorzaakt door het zo gepercipieerde, inherent agressieve gedrag van de dader ('psychopaat in de dop') of de veronderstelde weerloosheid, de afhankelijkheid van het slachtoffer ('mietje'). OCenW wil dat de scholen deugdelijke, wetenschappelijk bewezen anti-pestprogramma's hanteren. Alsof een 'objectief' programma, los van de context, onafhankelijk van de specifieke relatie tussen leraar en klas, heilzaam moet zijn. Is dit niet een overschatting van wat de wetenschap vermag? We weten dat het leiderschap van die uitzonderlijke leraar bepalend is, zowel preventief als curatief. Indien een school er van overtuigd is dat een bepaalde benadering vanuit haar visie op de sociaal-emotionele ontwikkeling werkt, heeft dit misschien wel meer waarde dan de (on-)wetenschappelijkheid van de aanpak. Dit instrumentele beleid van OCenW (begrijpelijk vanuit de vrijheid van onderwijs) is ook terug te vinden in de verplichting aandacht te besteden aan seksuele diversiteit. 'Voorlichting' heeft de koude connotatie van een cognitieve benadering.

Verandering van gedrag en houding vindt echter plaats indien pubers en adolescenten in de klas door de leraar serieus worden genomen in hun zorgen, verwarrende verlangens, hun mentale voorstellingen over mannelijk en vrouwelijk én indien ze in aanraking worden gebracht met positieve rolmodellen, voor de klas en in de media. Het groepsdynamische proces is hierin heel belangrijk. Overaccentuering van individueel maatwerk in het onderwijs kan hier haaks op staan.

### 3.2 De school deint mee op de golven van onrustbarende ontwikkelingen

In haar geruchtmakend rapport over de Nederlandse identiteit heeft de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid afstand genomen van het begrip identiteit (WRR, 2007). Identiteit is voor haar glibberig, ongrijpbaar. Het woord verwijst naar een onwrikbare en afgegrensde kern. Zij kiest voor het begrip *identificatie*. Daarachter schuilt een wilsbesluit, een keuze. Je identificeert je met je school, je wijk, je dorp, de sportvereniging, je regio, het land van aankomst én land van herkomst, met (on)democratische waarden. Een school kan onbewust dit keuzeprocess beïnvloeden.

*‘Als je naar een spannend verhaal luistert of naar een mooie film kijkt, is het net alsof je het zelf meemaakt; alleen als je gewond raakt, voel je dat niet echt (lijfelijk)’* (Swart, 1988, p. 5). Deze uitspraak van een vijfjarige jongen geeft op treffende wijze de betekenis van het begrip *identificatie* weer. Eén van de belangrijkste doelstellingen van het onderwijs in een democratische samenleving is dat kinderen leren zich in te leven in andere situaties dan ze gewend zijn, zich te verplaatsen in de positie en het standpunt van de ander, te kruipen in de huid van een ander, mee te leven met de lotgevallen van de medemens, in de hoop dat zij –eenmaal volwassen geworden- verdraagzaam zullen staan tegenover de verscheidenheid aan opvattingen, waarden, normen en levensstijlen, die zo kenmerkend zijn voor onze samenleving. Kinderen identificeren zich met hoofdpersonen in verhalen, die door de leraar voorgelezen of verteld worden. Daarin kiest de leraar. De verkozen identificatiefiguren belichamen humanitaire, democratische waarden. Door goed voor te lezen of te vertellen kruipt de leraar onder de huid van een leerling. Dat kan – in positieve zin - van levenslange betekenis zijn (Guus Kuijer, in VPRO boekenrubriek zo. 18 januari 2015). Daardoor *vormt* de leraar als morele gids zijn leerling. Dat geschiedt bijna altijd in de context van een groepsdialoog. Een les in het mens- en maatschappijonderwijs zou ook altijd moeten beginnen met de gezamenlijke ontmoeting en *identificatie*. Ook de afsluiting, de synthese, de betekenis voor het eigen leven, het eigen bestaan, zou m.i. in de groepscontext, in een veilig klimaat plaats moeten vinden. Zo beïnvloedt de leraar zijn klas. Zo beïnvloeden leerlingen elkaar. Een cerebrale conservatie over ‘onze waarden’ is dan overbodig. We moeten de moed hebben weer te spreken over *vormen*, niet alleen over ontwikkelen of laten groeien. Niet: ‘Worden wie je bent’. Maar: ‘Wees wie je kunt worden (Swart)’.

*“Wie niet in de historische diepte (of geografische verte) heeft leren kijken, gaat ‘platkijken’: het (ons!) heden wordt de norm; de mens geeft zich over aan de waan van de dag; hij laat zich meedrijven met alle winden, omdat hij niet meer geworteld is een vaste (historische) bodem; hij doorziet, doorschouwt niet meer, kijkt niet meer achter de beelden, maar wordt tijdelijk lekker (of bang) gemaakt door prikkelende plaatjes, fel in het oog springende schilderijen op dode, blinde muren, geen vensters op de werkelijkheid; hij wordt een willoze speelbal van commerciële en politieke belangen (en van verleidelijke ideologieën)”* (Swart, 1988, p. 19). Hij werpt een eendimensionale blik op de medemens, vooral op de vreemdeling, ver weg of dichtbij.

Een zelfbewuste professional, vol zelfvertrouwen en empathie, overtuigd van zijn democratische levensinstelling, kan de waarden- en emotie- geladen dialoog aangaan met bange en boze kinderen:

- Over de angst van terreur: Juf kan dit (de aanslag in Parijs) ook in Nederland gebeuren?
- Over culturele spanningen tussen religies: Meester waarom pakken ze eigenlijk een Joodse supermarkt?
- Over verdeeldheid en polarisatie in de samenleving: Juf, mijn vader zegt dat ze terug moeten naar hun eigen land?

- Over de vrijheid van meningsuiting en andere grondrechten: Meester, jihadisten moeten ze hun paspoort afnemen (Heijmans, 2015).

Het onderwijs moet leerlingen zelfbewust, vol zelfvertrouwen maar niet hoogmoedig, én weerbaar maken. Het onderwijs, de samenleving, moet in de kille tocht van deze tijden nieuwe (minder afgedwongen dan in de verzuilde tijd, minder geïstitutionaliseerde) positieve vormen van saamhorigheid bieden. Wij willen ergens bij horen.

## Bronnen

1. Baram, N. (2012). *Goede mensen*. Amsterdam: De Bezige Bij.
2. Armstrong, K. (2015), *In naam van God*. Amsterdam: De Bezige Bij
3. Armstrong, K. (1997 10de druk), *Een geschiedenis van God*. Amsterdam/Baarn: Anthos
4. Beer, P.T. & en Schuyt, C.M.T (red). (2004). *Bijdragen aan waarden en normen*. Den Haag: WRR; Diekstra, R. & Van den Berg, M. (2004). *Waardenvolle en waardenloze samenleving? Over waarden, normen en gedrag in samenleving, opvoeding en onderwijs*, Den Haag: WRR
5. Boterman, F. (2013). *Cultuur als macht. Cultuurgeschiedenis van Duitsland 1800-heden*. Utrecht/Amsterdam/Antwerpen: De Arbeiderspers.
6. Van Brederode, D. (2015). Spiritueel wegduiken voor het Kwaad. *Trouw, Letter&Geest*, 10 januari 2015.
7. Brooks, D. (2015). Satirici valt slechts geamuseerd quasi-respect ten deel. Ik ben niet Charlie Hebdo. *The New York Times/ Volkskrant*, 13 januari 2015.
8. Van Driel, E.& Houweling, J. &Van de Sande, M. &Vandevondele, S. (2014). *Aandacht voor sociale veiligheid op pabo's en lerarenopleidingen voortgezet onderwijs*. Utrecht: Stichting School en Veiligheid.
9. Heijmans, J. ( 13 januari 2015). *Je suis Charlie*. Zwolle: KPZ.
10. Heijmans, J. & Verleg. P. *Het mooie van onderwijs is dat het iedere dag opnieuw wordt gemaakt*. Zwolle: KPZ.
11. Huff, P. ( 2014). *Boek van de doden*. Amsterdam: De Bezige Bij.
12. De Koning, M. (2015). Denk even na voor je islamofobe cartoons verspreidt. *Volkskrant*, 17 januari 2015.
13. Marbe, N. (2014). *Smeergeld*. Amsterdam: Prometheus.
14. Lewis, B. (2003). *The crisis of Islam*. New York: Modern Library; *De crisis van de Islam*. Houten: Het Spectrum. (recensie door Verhofstadt: [www. Liberales.be/boeken/lewisislam](http://www.Liberales.be/boeken/lewisislam))
15. Profielgroep Interactum (2001). *Maatwerk. Hfdst.4.1. Maatschappelijke en (Ped)agogische fundamenteen: De school als leefgemeenschap en als thuisbasis*. Utrecht: profielgroep Interactum.
16. Sadée, T. (2015). Op de prullenbakscholen van Brussel ontkiemt de haat. *NRC*, 23 januari 2015.
17. Swart, H. (1988). *Vaste panelen voor het geschiedenisonderwijs*. Bronnenboek. SWP. Groningen: Wolters-Noordhoff.
18. Claessen, J.W.G. & Kratsborn, W.M.L. & Tuit, J. & Swart, H. (2011). *Herinneren voor de toekomst. Een voorontwerp voor de kennisbasis geschiedenis*. WAK: HBO-raad.
19. Swart, H. (2014). Samen op zoek naar verre oorden en historische vreemdelingen. Denk na over, praat over, speel uit, verbeeld, zing over wat je onderweg beleeft. *Veerkracht 11/1*, 24-26.
20. Torfs, R. (2015). Hardheid is niet goed voor u. *Volkskrant*, 17 januari 2015.
21. Van Walsum, S. (2015) Was het Westen maar arrogant. *Volkskrant 17 januari 2015*.
22. WRR. (2007). *Identificatie met Nederland*. Den Haag: WRR
23. Grever, M. & Ribben, K. (2007). *Nationale identiteit en meervoudig verleden*. Den Haag: WRR.
24. Giesen, P. (2015). Er zit een diepe wreedheid in de Arabische wereld. Interview met de vrijgelaten The Padnos. *Volkskrant*, 19 februari 2015, 6-7.

## Deel 2: Jongeren en de totalitaire verleiding

## 1 Ervaring

Een havo-4-groep, begin jaren tachtig van de 20ste eeuw. De leerlingen krijgen onderwijs in een snel neergesmeten houten raamwerk. De barak is met een gebogen buis verbonden met het hoofdgebouw. Elk uur pulseren de leerlingen zich daar door heen als een opgejaagde of vertraagde stroom uitvergroete bloedlichamen. Het lerarenteam op deze Havo-top is hecht. Vanuit de kern van zijn professionele identiteit en van onze kwaliteiten streven wij leraren er naar de drop-outs, die door alle middelbare scholen in de stad waren 'uitgekotst' te leiden en te begeleiden naar een succesvol eindexamen. Ik ben hun mentor én hun leraar maatschappijleer en geschiedenis. Ik zie hen vele uren in de week. Ik kom hen regelmatig op de gang tegen voor een praatje. Ik heb een intensieve band met de klas en met de individuele leerlingen. Deze aanstormende adolescenten hebben naar het schijnt ook een uitstekende relatie met elkaar. Totdat:

Mijn lessen begin ik altijd met een aansprekend moreel dilemma, vaak ontsproten aan de actualiteit en rakend aan diepere waarden, hecht verankerde voorstellingen of emoties. Ik leid het inleidend klassengesprek strak. Er is altijd geestelijke beweging, een fel maar beheerst woord over en weer. Of ik begin zelf een moreel dilemma uit te spelen en laat de leerlingen daarop reageren. We leven in de naweeën van de polariserende jaren zeventig. Door de opgewekte groepsdynamiek zijn de leerlingen ontvankelijk voor de achtergrondinformatie over maatschappij en historie, die ik vervolgens doceer/doseer. Daarna gaan de leerlingen met het lesmateriaal aan de slag dat ik verknipt heb in door mij gefabriceerde basisstukken en verdiepings- en herhalingsdelen (BHV-model). De toetsing vindt plaats a.d.h.v. geëxpliciteerde, in werkwoorden uitgedrukte, gedetailleerde leerdoelen. In de afsluiting van een les probeer ik een verbinding te (laten) leggen tussen het cerebrale en de onderbuik, de passie en het verstand, de rationele argumentatie/onderbouwing en de ideële beweegredenen, in de persoon van de leerling zelf én in het klassenverband, inter- en intrapersoonlijk.

Twee leerlingen – ze zitten steevast links achter in de punt van de u-vorm- beginnen in duo zich steeds radicaler te uiten. Zij voelen zich op deze 'linkse' school eenlingen. De dialoog in de klas komt op scherp te staan. Een aantal klasgenoten ergert zich aan hun rechts-radicale oprispingen. Een gekleurde (-in dit verband relevant-) medeleerling – hij zit rechts helemaal vooraan- denkt hier garen uit te spinnen. De verste diagonale lijn in de klas loopt tussen hem en het tweetal. Verbaal slaat en zet hij hen in de hoek. Op de golven van irritatie over dit tweetal wil hij, de jongen met een kleurtje, populair worden. Onder mijn bovengrondse dialoog met de klas gist een onderhuidse, broeierige communicatie die de sfeer dreigt te vergiftigen. Met heel mijn wezen, mijn mimiek, (non-) verbale interventies, mijn moreel gezag, probeer ik te verhinderen dat die twee jongens, die zelf denken in termen van zondebokken, in zwart-wit, in vriend-vijand, zelf het haasje worden, buitengesloten, onder de druk van een jongen die zoekt naar (zelf)acceptatie. Tegelijkertijd wil ik tot die twee rechts-radicaliserende jongens doordringen en hen de consequenties van hun opvattingen laten ervaren.

Het is gelukt. De klas blijft bij elkaar, elkaar toegenegen. De veiligheid is wedergekeerd waardoor de leerlingen zich weer door elkaar en door mij laten raken 'onder de waterspiegel'. De ouders van de twee jongen blijken blij te zijn dat ik verhinderd heb dat hun zonen een heilloze weg zouden opgaan. Dit is geen verdienste! De gelukkige afloop is eerder het gevolg van de juiste ingeving op het juiste moment, van intuïtie. Ik hou een beetje van mijn leerlingen, juist ook van die drie jongens, die voor mij een uitdaging vormen en die in wezen heel aardige, goedwillende knapen zijn.

Jaren later. Aan Pabo-3-klassen verzorg ik een module over de zondebok in de klas, het pispaaftje in organisaties, de verdoemden in de samenleving. Als ik in de eerste les de studenten vraag naar hun ervaringen over pesten in de stageklas, antwoorden ze op bijna professionele, rationaliserende wijze. Als ik hen vervolgens vraag in hun herinnering terug te keren naar hun eigen klas op de basisschool, verandert hun mimiek, hun gezichtsuitdrukking.



Ze kijken, verzonken in vroeger, met dezelfde blik naar het slachtoffer zoals toen: afgrenzend, afhoudend. Ze gebruiken dezelfde 'argumentatie'. De gepeste is een rare kwibus, in alle mogelijke gedaantes. De meeste studenten waren als kinderen onwetende, onschuldige omstanders. (kinderen zijn hieraan ten principale onschuldig; volwassenen zijn dat niet). In elke pabo-klas zitten relatief veel studenten die als leerlingen zelf (langdurig) gepest zijn. Het is bijna hun levensmissie om als leraar te voorkomen dat de kinderen dezelfde pijn zullen ondergaan zoals zij die zelf ervaren hebben. Zij leggen zich een zware last op. Een professionele houding tegenover pesten kan alleen ontwikkeld worden indien de aankomende leerkracht diep verankerde, opgesloten mentale voorstellingen in zich zelf weet open te breken, te bewerken en te integreren in zijn pedagogisch handelen. Dat proces moet ook plaats vinden (niet alleen in het persoonlijk contact met een studieloopbaanbegeleider, counselor) in de veilige setting van een klas. Het groepsdynamisch proces kan helend of brekend zijn.

## 2 Commentaar

### 2.1 Extreem-rechts in de jaren '80 van de 20<sup>ste</sup> eeuw en gewelddadig radicalisme nu

In de jaren '80 van de vorige eeuw was er grote bezorgdheid over rechts-extremistische uitlatingen en provocaties van jongeren op school. Als leraar maatschappijleer op een grote mbo-school heb ik ervaren hoe die gure wind op kwam zetten. Strategieën werden bedacht om hier mee om te gaan. Een leraar maatschappijleer dient elke democratische stroming te behandelen alsof hij er zelf achter staat. Dat ligt anders bij inhumane stromingen (stalinistisch communisme; maoïsme; extreem-rechts; fascisme/nazisme). Zo heb ik leerlingen clandestien verworven materiaal van de Centrumdemocraten laten analyseren en zo laten ontdekken welke mechanismen daaronder schuil gingen en welke cirkelredeneringen er in rondtolden. In de dialoog met de klas maakte ik onderscheid tussen terechte zorgen, angsten, begrijpelijke onzekerheden, de behoefte ergens bij te horen en zich af te zetten én de projectie daarvan op groepen die daar ook onder te lijden hadden. Ik wilde bereiken dat de leerlingen zich met deze laatste gingen identificeren als fellow-travellers op het levenspad, hen niet gingen beschouwen als de 'totaal-anderen'. En: Onbekend maakt onbemind. Dat geldt over en weer. Zo heb ik in de jaren zeventig van de 20<sup>ste</sup> eeuw in samenwerking met een Molukse maatschappelijk werker mijn Havo-4-leerlingen in een werkweek kennis laten maken met vrienden en familieleden van de Molukse treinkapers. In de geschiedenisles behandelde ik daarvoor en daarna de herkomst van de Molukkers.

Het onderwijs moet gevoelens van eigenwaarde van leerlingen in een gevoelige leeftijd bevorderen zonder dat deze worden botgevierd over de rug van willekeurige vreemden. Het onderwijs kan leerlingen leren om het onbehagen, de frustraties, onzekerheden op een intellectuele, creatieve of sportieve manier af te reageren zonder dat dit leidt tot demonisering van de totaal-onbekenden. Leerlingen moeten het gevoel hebben ergens bij horen, gezien, gehoord en erkend te worden. Ze moeten uitgedaagd worden zich cognitief, sportief, expressief, creatief te onderscheiden, zich te laten gelden. Daarmee wordt een dam opgeworpen tegen golven van radicalisering, van welke soort dan ook.

Er zijn overeenkomsten en verschillen tussen de crisis van de jaren '80 en de huidige in de 21<sup>ste</sup> eeuw:

#### *Overeenkomsten:*

1. Groepsdruk: Het opgaan in het groepsgebeuren dempt het individuele geweten.
2. Het brengen van offers om bij een groep te mogen horen. Als het veel kost (afwijzing door naasten bijvoorbeeld; kans op veroordeling door de samenleving; afzien van materiële voordelen) om te mogen toe treden tot een groep, is de *identificatie* met de groep des te groter en eventueel uittreden des te moeilijker.
3. Psychologische (existentiële) en materiële bestaansonzekerheid.
4. De mechanismen die leiden tot vreemdelingenhaat, extremistische standpunten en houdingen: zoeken naar zondebokken voor de eigen ellende van welke aard dan ook; het opblazen en overschreeuwen van het eigen zelfbeeld als compensatie voor een klein ego; willen opgaan in een groter geheel vanuit angst voor de individuele vrijheid, voor de eenzame verantwoordelijkheid, voor de morele leegte; de *identificatie* met valse messiassen; het verabsoluteren van goed en kwaad, de puberale behoefte de uiterste grenzen op te zoeken.

### Verschillen:

1. De rol van de media en het bereik van extremistische standpunten. Puberaal gekraai en opruiende uitlatingen vinden via internet en de sociale media in een mum van tijd een wereldwijde verspreiding. Dit overstijgt het bereik van de school, van de klas, van het lerarencorps.
2. De rol van de publieke ruimte. **Groepjes** (bijna nooit individuen) pubers uit een van oorsprong Noord-Afrikaans milieu sissen leraren (én anderen) juist buiten het klaslokaal, op de wandelgangen, in de publieke ruimte kwetsende opmerkingen toe.
3. De afzeikcultuur en de grofheid van publieke uitingen, zoals de hemeltergende opmerking *'Hamas, hamas, Joden aan het gas'* of de diep kwetsende uitlating van Theo van Gogh over de joodse professor Evelien Gans: *'Dat mevrouw Gans in haar onnozele boekje over "gojse nijd" en "joods narcisme" een heel hoofdstuk wijdde aan mijn slechte karakter en mijn "gebrek aan identiteit", stemt natuurlijk dankbaar, al vind ik 't wel zonde van al die bomen, het papier en de moeite. Ik vermoed dat mevrouw in vochtige dromen vaak een beurt krijgt van dokter Mengele, maar hoop haar zelf tot in lengte van jaren ook op mijn bescheiden wijze te mogen blijven inspireren'* (bron: Arian. M. (1994). De geur van de varkensstal. In: *De Groene Amsterdammer*, 14 december 1994).  
John Stuart Mill, de grondlegger van het klassieke denken over de liberale vrijheden, maakt onderscheid tussen de vrijheid van gedachte, die onbegrensd is en de vrijheid van meningsuiting, die ver gaat maar uiteindelijk begrensd wordt door de context. Zo mag een schrijver, in tijden van hongersnood, in de krant fel van leer trekken tegen graanspeculanten maar hij mag datzelfde niet zeggen, staande op een zeepkist, voor een verontwaardigde, opgewonden menigte, die op het punt staat het huis van zo'n profiteur te bestormen.
4. Een snellere overstapmogelijkheid van denken naar doen: het slagveld in het Midden -Oosten biedt mogelijkheden om de gevoelde vernedering te wreken, om de verontwaardiging om te zetten in gewelddaden, om de 'idealen' van een 'zuivere wereld' in de praktijk om te zetten.
5. De mondialisering en de verwevenheid van (internationale) politieke conflicten. Het eigen onbehagen, de eigen onvrede, de persoonlijk beleefde vernedering worden verbonden met het partijkiezen in de grote conflicten in deze wereld.
6. De leeftijd waarop de identificatie met gewelddadige stromingen plaats vindt. In de crisis van de jaren '80 van de 20<sup>ste</sup> eeuw articuleerden jongens uit de bovenbouw van het p.o vooral de opvattingen van hun vader (-'de buitenlanders pikken onze banen in' -). De kleur en afkomst van hun klasgenootjes zeiden hun niets. Nu identificeren sommige Marokkaans-Nederlandse jongetjes zich al op 11-jarige leeftijd zelf met de IS-strijders. Ook na de moord op Theo van Gogh identificeerden Marokkaans-Nederlandse jongetjes, op een school in Rotterdam-Zuid, zich met de moordenaar Mohammed B.
7. De rol van de instituties. Politieke partijen, vakbonden, kerken, koepelorganisaties, allerlei collectieve verbanden speelden in de crisis van de jaren '80 nog een grote rol in Nederland, polderland. Met hun opgelegde, geïdealiseerde beeld van de multiculturele samenleving hielden zij het deksel op de put van het broeiende en broeierige onbehagen. In het Nederland anno 2015 zijn instituties geërodeerd. Tjeenk Willink, de oud-vicevoorzitter van de Raad van State vermaande bij zijn afscheid de samenleving en de publieke opinie zuiniger om te springen met de instituties, ook in een netwerksamenleving. Er wordt heden ten dage een sterk beroep gedaan op de kracht en de sterkte van het individu, dat zowel materieel als immaterieel zo veel mogelijk zijn eigen boontjes moet doppen. De overheid is enerzijds oppermachtig in bepaalde bureaucratieën, anderzijds heeft zij veel macht afgestaan aan de markt, aan Brussel, aan de gemeenten. Zij doet een beroep op burenhulp, mantelzorgers en vrijwilligers. Wie deze 'struggle for life' niet aan kan, dreigt af te glijden in de sociale afgrond, in destructieve neigingen of ontwikkelt vanuit een zekere aanleg een stoornis.

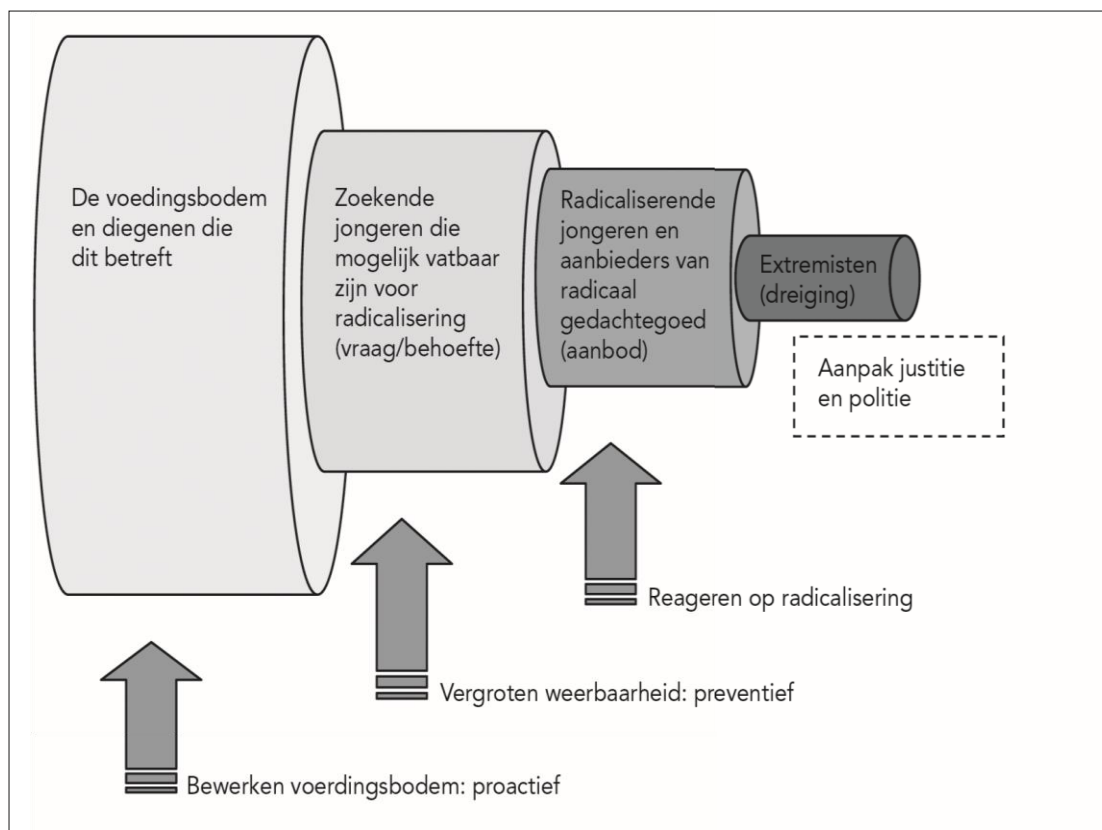
## 2.2 Onderzoek naar de fasen van radicalisering en de mogelijke rol van onderwijs

Reitsma & Spee (2010) hebben op grond van een aantal studies in een rapport een analyse gegeven van polarisatie en radicalisering en een opdracht geformuleerd voor het onderwijs:

“Gielen (2008) definieert in haar boek *Radicalisering en identiteit* identiteitsvorming als:

1. Persoonlijk en existentieel: ieder worstelt met existentiële vragen als: Wie ben ik? Hoe moet ik me gedragen? Wat moet ik doen?;
2. interpersoonlijk: identiteitsvorming vindt niet alleen plaats op het persoonlijk niveau, maar juist ook in de interactie met andere mensen en de omgeving;
3. collectief: identiteit wordt binnen een groep gevormd, is de conceptie van jezelf als groepslid; (vetgedrukt door de auteur)
4. dynamisch en reflexief: identiteit kan door de tijd heen veranderen en wordt constant beïnvloed door de sociale omgeving, geopolitiek en nieuwe ideeën;
5. multiple: mensen hebben meerdere identiteiten.

Bij de zoektocht naar identiteit spelen existentiële vragen als: ‘Wie ben ik?’, ‘Waar ga ik naartoe?’ en ‘Hoor ik erbij?’ een belangrijke rol. Allerlei persoonlijke kenmerken spelen hierbij een rol, maar deze komen pas tot uiting in interactie met andere mensen” (Reitsma & See, p.12). De auteurs hebben de fasen van radicalisering in het volgende schema aldus aangegeven:



Figuur 1 – Vier fasen van het proces van radicalisering Reitsma & Spee, 2010, p.7

“Het zijn met name de eerste twee groepen (fasen) waar de school mee geconfronteerd kan worden. In die fasen ontmoeten we jongeren die worstelen met hun identiteitsontwikkeling en die in dat zoekproces soms grensoverschrijdend gedrag vertonen dat de (school)gemeenschap raakt” (Reitsma & Spee, p.7).

“Wat scholen... meemaken is dat ze met leerlingen in verwarrende situaties terechtkomen waarop adequaat gereageerd moet worden omdat ze conflicteren met de pedagogische opvattingen van de school: leerlingen die beledigende dingen roepen, die geen les willen hebben van vrouwelijke docenten of die tijdens discussies in de klas de democratische spelregels ter discussie stellen. Ook kan het gaan om leerlingen die zichzelf in situaties brengen waardoor er gevaar ontstaat voor hun ontplooiingskansen voor de toekomst, of om leerlingen die door hun gedrag de veiligheidsbeleving van leerlingen en docenten in gevaar brengen. Ligt hier een taak voor het onderwijs? Hoe verhoudt zich het (goed) omgaan met polarisatie en radicalisering tot de in wetgeving verankerde maatschappelijke en pedagogische opdracht van het onderwijs? Scholen hebben (...) sinds 2006 formeel de opdracht ‘actief burgerschap en sociale integratie’ te bevorderen.” (Reitsma & Spee, p.8).

### **Opvoedingstaak**

“Onze democratische samenleving vraagt om een democratische opvoeding. Jongeren opvoeden in een democratisch perspectief vooronderstelt in onze dynamische en complexe samenleving een langdurig socialisatieproces waarin, naast ouders en het gezin (het eerste opvoedmilieu), vooral instellingen in het tweede opvoedmilieu (het onderwijssysteem) een belangrijke rol spelen. Dat vraagt binnen het gezin én de school onder andere aandacht voor democratie, bevordering van onderlinge solidariteit en interetnische contacten en voor het oplossen van problemen of het omgaan met conflicten (De Winter, 2004). Inherent aan deze opvoedingstaak is het zoeken naar een goed evenwicht tussen ruimte bieden voor ontwikkeling en grenzen stellen. De daarbij horende opvoedingsstijl duidt De Winter aan met ‘autoritatief’”. (Reitsma & Spee, p.9).

### 3 Scenario

*'De gewelddadige jihadisten hebben op onze scholen gezeten!'* (Berend Redder, PROO, 2014). Hoewel de in bovengenoemd rapport geschetste analyse van de radicalisering en de uitdaging voor het onderwijs vooral betrekking hebben op het voortgezet onderwijs, sijpelt gezien de recente berichten in de media de problematiek ook door tot de bovenbouw van bepaalde p.o-scholen.

De KPZ (Katholieke Pabo Zwolle; in feite elke lerarenopleiding) zou haar innovatieve opdracht ook zo kunnen verstaan dat zij –in samenwerking en samenspraak met bevriende schoolbesturen- scholen zich verder ontwikkelt tot een leerhuis waar democratische omgangsvormen, houdingen en overtuigingen (aan) geleerd en geoefend worden, waar conflicten niet uit de weg worden gegaan maar geweldloos worden opgelost, waar geweldloze communicatie wordt geoefend. Dat vraagt van de leraren een zelfbewuste, niet-bange houding. Het doel van het Expertisecentrum Persoonlijk Meesterschap is empowerment: het 'in de kracht zetten' van professionals. Leraren die zich scherp bewust zijn van hun drijfveren, hun mentale beelden, hun (democratische) overtuigingen en die bewust inzetten in hun pedagogisch en moreel handelen, staan zelfbewust en vol zelfvertrouwen in en voor de groep, tegenover en in dialoog met ouders en in relatie tot de buitenwereld (inspectie, overheden). KPZ-studenten werken in de leerlijnen (met name pedagogiek, leerlijn Zee: Zingeving, Ethiek en Esthetiek), in het studieloopbaan-uur, aan de versterking en uitbouw van heel hun persoonlijkheid, om de bovengenoemde uitdagingen aan te kunnen en met graagte op te pakken. Het omgaan met groepsdynamische processen zou een focus moeten zijn. Docenten op een lerarenopleiding werken daarin voorbeeldmatig.

## Bronnen

1. Paul, L. & Siebelinck, S. & De Winter, M. (2015). Democratie kun je leren, thuis en op school. In: *Volkskrant*, 26 januari 2015.
2. Micha de Winter (2013). *Verbeter de wereld, begin bij de opvoeding. Vanachter de voordeur naar democratie en verbinding*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
3. Reitsma, M. & Spee, I. (2010). *Puberaal, lastig of radicaliserend. Grensoverschrijdend gedrag van jongeren in het onderwijs*. Den Bosch: KPC groep
4. Truyens, A. (2015). Er is maatschappelijke paniek, dus scholen krijgen er weer een taakje bij. In: *Volkskrant*, 24 januari 2015.
5. CEPM, projectgroep 2. (2013). *Persoonlijk meesterschap. Onderwijs dat deugt en deugd doet*. Utrecht: CEPM.
6. Groen, J. (2015). Onderwijs tegen verleiding jihad. *Volkskrant*, 16 maart 2015.