

Radicalisering voorkomen

Inleiding

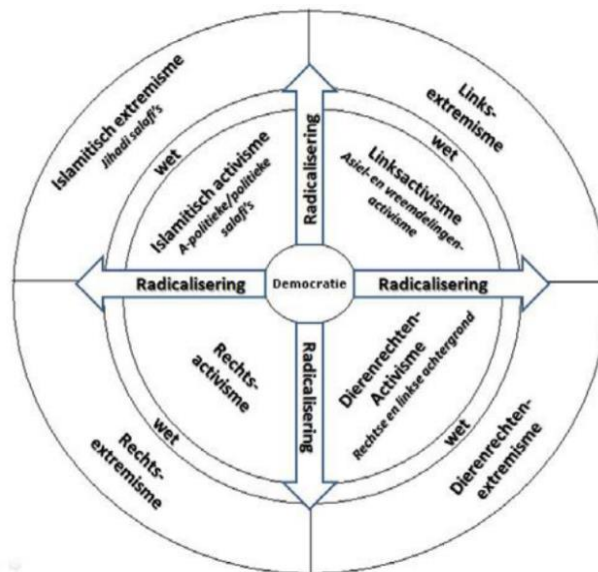
Momenteel is er een vraag die ons allen als leerkrachten bezighoudt: 'Hoe maken we school in tijden van radicalisering?'. In de huidige maatschappij is diversiteit alomtegenwoordig. Radicalisering en polarisering zijn niet weg te denken. In de scholen moeten leerkrachten omgaan met gevoelens van angst, ontredning, felle argumenten, maatschappelijke, psychologische en geopolitieke vragen en soms zelfs met (verbale) agressie. Kortom, ze staan voor complexe uitdagingen. OVSG krijgt vaker vragen van scholen waarop we graag een antwoord willen bieden.

OVSG wil hiervoor drie zaken aanreiken: zeven krachtlijnen die de preventieve aanpak toelichten, achtergrondinformatie over (de rol van de school bij) radicalisering en materialen waarmee scholen de krachtlijnen in de praktijk kunnen brengen (*in ontwikkeling*).

Door wat zich voordoet in de actualiteit (aanslagen in Brussel, in Ankara...) zijn we geneigd om ons vooral te focussen op radicalisering van jongeren met islamitische achtergrond. Er zijn echter verschillende vormen van radicalisering waarvoor de school alert kan zijn.

Wat is radicalisering?

De term 'radicalisering' onderscheidt zich van 'activisme', 'extremisme' en 'terrorisme'. Deze laatste termen kunnen gesitueerd worden op een continuüm. Hieronder verduidelijken we wat met deze termen bedoeld wordt. De democratie vormt het uitgangspunt van het diagram.



Figuur 1: Visuele voorstelling van de termen activisme, extremisme en radicalisering waarbij enkele voorbeelden worden gegeven van deze termen (Wienke & Ramadan, 2011).

Activisme: een activist is iemand die idealen nastreeft die binnen de kern van de wet vallen. De manieren waarop hij/zij die idealen realiseert, zijn legaal (Wienke & Ramadan (2011); Klasse (2015)).

Extremisme: een extremist is iemand die bij de realisatie van zijn/haar idealen de grenzen van de wet overschrijdt. Daarbij kan hij/zij illegale acties uitvoeren. Extremisten zijn niet bereid tot compromis en hebben een hogere tolerantie voor geweld. In geval van gewelddadig extremisme wordt gesproken van ‘**terrorisme**’.

Radicalisering betekent dat een persoon of groep in toenemende mate bereid is om een strijd aan te gaan voor ingrijpende veranderingen in de samenleving die niet langer stroken met de democratische rechtsorde (Wienke & Ramadan, 2011). Dit kunnen veranderingen zijn op het vlak van de politieke, economische, sociale, religieuze en culturele orde. Bij radicalisering identificeert de persoon zich steeds meer met extreem gedachtegoed, vervreemdt steeds meer van zij die anders of genuanceerder denken en is de persoon alsmaar meer geneigd om zijn denken in handelen om te zetten (Klasse, 2015).

Radicalisering hoeft niet te leiden tot extremisme. Mensen kunnen tot inkeer komen of simpelweg het gewenste radicale leven niet volhouden. Om een beter zicht te krijgen op de verschillende fasen van het proces van radicalisering, zie bijlage 1.

Aangezien deze termen op een continuüm te situeren zijn, is het moeilijk om duidelijk af te bepalen vanaf wanneer er sprake is van extremisme. Deze discussie vormt dan ook onderwerp van het maatschappelijk debat waaraan iedere school kan deelnemen.

Radicaliseren versus experimenteren

Het leven is een grote zoektocht en daar hoort experimenteren bij, dit zowel met nieuw gedrag, met religie, als met het zich afzetten tegen maatschappij en ouders. Het gedrag dat jongeren vertonen moet gezien worden in de brede context van samenleving, familieachtergrond, sociale context, opvoeding en de ‘peergroep’ waartoe ze behoren en vele andere dimensies die een invloed hebben op hun ontwikkeling (Spee & Reitsma, 2015). Aangezien experimenteren hoort bij de puberteit, is het soms moeilijk om te weten wanneer er sprake is van *pubergedrag*, van *verontrustende ontwikkeling* of van *radicalisering* (Spee & Reitsma, 2015). Het is echter belangrijk pubergedrag te kunnen onderscheiden van verontrustende ontwikkeling en radicalisering zodat leerkrachten jongeren een experimenteerzone kunnen aanbieden waarin ze door het opdoen van ervaringen hun eigen identiteit kunnen ontwikkelen en ontdekken. Het is immers binnen deze leerzone dat jongeren hun opvattingen, regels en waarden kunnen beproeven. Leerkrachten moeten de jongeren dan ook voldoende vertrouwen geven en eerder monitoren dan controleren (Deboutte, 2006).

De leerkracht doet ertoe

De school is een essentieel onderdeel van de bredere sociale omgeving waarvan jongeren deel uitmaken. Daarom is het belangrijk dat leerkrachten zich bewust zijn van de invloed die zij kunnen hebben op jongeren en hun ontwikkeling. OVSG vindt het dan ook belangrijk dat ze steeds de gedachte ‘de leerkracht doet ertoe’ in het achterhoofd houden wanneer zij in contact komen met kinderen en jongeren waarvan zij vermoeden dat deze aan het radicaliseren zijn.

Onderstaande tekst geeft **zeven krachtlijnen** weer, bedoeld om radicalisering te voorkomen. De ideeën in deze krachtlijnen sluiten aan bij de identiteitskenmerken van het stedelijk en gemeentelijk onderwijs.

Zeven krachtlijnen voor de school

Zet in op verbondenheid.

Verbondenheid is een **psychologische basisbehoefte** van de mens om te komen tot groei en welbevinden (Vansteenkiste en Soenens, 2015). Omwille van deze basisbehoefte is het belangrijk dat de mens een **basisattitude** ontwikkelt waarin hij zich verbonden voelt met een steeds ruimer wordende omgeving: (1) met zichzelf, (2) de ander, (3) de materiële omgeving, (4) de groep/samenleving/culturen, (5) het levensgeheel (cf. infra). Deze basisattitude leidt tot een **respectvolle, rechtvaardige omgang** met de omgeving. Het is een grondhouding, een fundament, dat ruimte voor verschillende culturele, levensbeschouwelijke en persoonlijke inkleuringen mogelijk laat (Deklerck, 2005, p. 3).

Gezien het cruciale belang van verbondenheid is het werken eraan op school een noodzakelijke, **preventieve actie** waar best mee begonnen wordt vanaf de kleuterklas. Op school zijn er **heel wat kansen** om kinderen en jongeren ervaringen van verbondenheid te laten opdoen. Door deze ervaringen kunnen zij **meer inlevingsvermogen en persoonlijke weerbaarheid** ontwikkelen en respectvoller in het leven staan. Bovendien neemt door verbondenheid de **kwetsbaarheid** van leerlingen af (Deboutte, 2006).

De leerkracht heeft een cruciale rol in het opzetten van activiteiten waarbij leerlingen verbondenheid realiseren.

1. **Verbondenheid met zichzelf.** Omdat gedachten en gevoelens uitgaan van de kinderen en jongeren zelf, en zij het middelpunt zijn van hun beleving, is deze dimensie van verbondenheid uiterst belangrijk. Kinderen en jongeren moeten dus in voeling zijn met zichzelf, in functie van een optimaal welbevinden.

Voorbeelden: Leerlingen komen tot rust in een koesterhoekje, luisteren er naar muziek, lezen er een boek; Leerlingen leren via leefsleutels of kwaliteiten- en talentenonderzoek aandacht te hebben voor zichzelf als persoon, keuzes te maken, zichzelf en hun talenten en mogelijkheden te ontdekken ...

2. **Verbondenheid met de ander.** Kinderen en jongeren kunnen veel van elkaar leren. Het is daarom belangrijk dat ze constructief leren omgaan met elkaar en weten hoe ze conflicten zelfstandig kunnen oplossen. Daarnaast is het cruciaal dat zij zich ook verbonden voelen met de leerkracht. De kwaliteit van de relatie tussen de leerkracht en de leerling hangt immers samen met het sociaal functioneren van de leerling, diens betrokkenheid bij de leeractiviteiten en leerprestaties (Koomen, Spilt, Roorda, Oort & Thijs, 2011).

Voorbeelden: Door het organiseren van poppen- en rollenspelen in de lessen drama leren leerlingen emoties benoemen, herkennen en er gepast op reageren; Het werken aan sociale vaardigheden leert leerlingen dialogeren in plaats van discussiëren en 'geweldloos' communiceren; Leerlingen leren verantwoordelijkheden opnemen voor anderen door peer-tutoring of meter- en peterschap ...

3. **Verbondenheid met de materiële omgeving.** Kinderen en jongeren voelen zich verbonden met de materiële omgeving en leren zorgzaam met materialen omgaan.

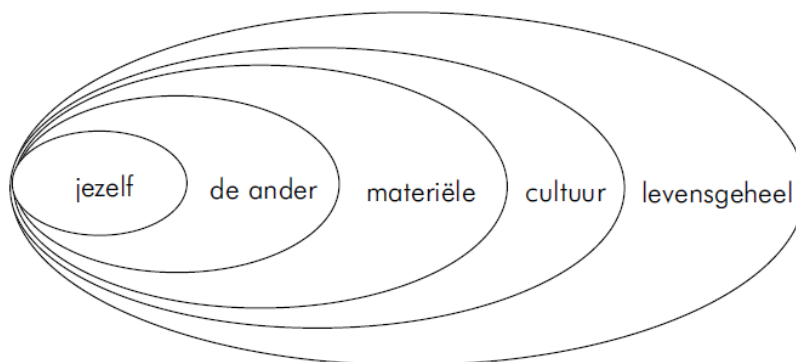
Voorbeelden: Leerlingen krijgen verantwoordelijkheden bij het uitlenen van materialen door het werken met een uitleenbalie van sportmaterialen, geluidsinstallaties enz. die uitgebaat wordt door de leerlingen zelf; De school werkt met een leermethode die de diversiteit in de maatschappij weerspiegelt waardoor ieder kind zich erin herkent ...

4. **Verbondenheid met de groep/samenleving/culturen.** De school zet in op het creëren van een goede band met de school en de schoolomgeving omdat goede contacten de communicatie bevorderen. Op die manier worden tal van bruggen geslagen: er groeit contact tussen de kinderen/jongeren en de buurtbewoners en de buurt wordt ervaren als een thuiszone. Daarnaast is het belangrijk dat scholen de bredere buitenwereld dichterbij brengen. Dit kan door te werken rond actief burgerschap waarbij verbondenheid met de samenleving wordt gestimuleerd en leerlingen leren deel te nemen aan een het gezamenlijke politieke, economische, culturele en sociale leven (Van Oers, Leeman & Volman, 2009). Door het ontdekken van verschillen en gelijkenissen tussen mensen binnen elk van deze domeinen worden leerlingen zich immers bewust van hun eigen identiteit en referentiekader.

Voorbeelden: Tijdens een gezamenlijk stiltemoment herdenken de leerlingen en leerkrachten alle slachtoffers van oorlog en geweld. Nadien is er een moment voorzien waarin leerkrachten en leerlingen in gesprek gaan; De school zet in op sociale acties (vb. buurtprojecten, kom op tegen kanker, Unicef) waaraan leerlingen kunnen deelnemen; Het organiseren van sociale stages in rusthuizen, vzw's, scholen ...

5. **Verbondenheid met het levensgeheel.** Kinderen en jongeren leren hun eigen natuurlijke levensverloop met alle negatieve en positieve ervaringen die daarin voorkomen een plaats geven binnen hun leven. Daarnaast (h)erkennen zij dat hun leven deel uitmaakt van het ruimere geheel gesitueerd binnen tijd en ruimte.

Voorbeelden: Leerlingen richten een herdenkingshoekje in waarin ze foto's, tekeningen en voorwerpen kunnen achterlaten van overleden familieleden; Filosoferen met jongeren, participeren aan milieuprojecten; In de klas maakt de leerkracht thema's als ziekte, dood, ouder worden bespreekbaar; ... (Deklerck, 2005; Laevers, Heylen & Daniels, 2004)



Figuur 2: cirkels van verbondenheid – A. Depuydt (1996)

Ten slotte wil OVSG graag een aanvulling doen bij punt 5 'verbondenheid met het levensgeheel'. Hoewel het belangrijk is om ervaringen binnen het levensverloop een plaats te kunnen geven, is het minstens even belangrijk om leerlingen duidelijk te maken dat zij hun leven ook zelf vorm kunnen geven. Het is dan ook essentieel om kinderen en jongeren **een toekomstbeeld en -perspectief** aan te reiken, aangezien zij dit vaak nog niet hebben. In het kader van radicalisering kan dit bijvoorbeeld door kinderen en jongeren te informeren over

politieke systemen en hen de weg naar instanties te wijzen die hen toelaten hun stem te laten horen (vb. minderhedenfora, VSK, Awel, Vlaamse ombudsman). Op die manier worden zij aangemoedigd voor democratie te kiezen in plaats van voor radicalisering.

Zet in op wat gemeenschappelijk is.

Omniculturalisme

Er zijn twee manieren gebruikelijk om te kijken naar diversiteit (Moghaddam, 2009). Enerzijds is er **assimilatie**. Dit betekent dat de ene groep zich volledig aanpast of opgaat in een gevestigde, dominante groep. Op die manier ontstaat een homogene samenleving. Anderzijds is er **multiculturalisme** of het versterken, onderstrepen van de verschillen tussen groepen.

Er is echter nog een andere manier om te kijken naar 'diversiteit': **omniculturalisme** (Moghaddam, 2009). Dit betekent dat leerlingen beseffen dat ze in de eerste plaats tot de eenheidsgroep 'mens' behoren en dat zij pas in tweede instantie deel uitmaken van verschillende subgroepen op basis van hun religie, etniciteit, opleiding, taal, gender, klasse, status, enzovoort.

Zet in op gemeenschappelijke waarden

Gelinkt met dit omniculturalisme is het belangrijk dat schoolteams bij leerlingen het besef helpen ontwikkelen dat er **gemeenschappelijke waarden** zijn over de verschillende culturen heen. Kennis en waardenverheldering hierover leidt immers tot wederzijds respect en vertrouwen en maakt dialoog mogelijk.

Het inzetten op gemeenschappelijke waarden kan op verschillende manieren. Hieronder worden twee voorbeelden weergegeven.

Zo moedigt OVSG bijvoorbeeld aan dat schoolteams en hun leerlingen zich oefenen in het voeren van de *interlevensbeschouwelijke dialoog*. Hiermee wordt bedoeld dat zij elkaar leren kennen op een realistische manier, zonder vooroordelen, in functie van respectvol samen leven. De dialoog heeft tot doel op een open manier gezonde interesse en nieuwsgierigheid voor anderen te wekken. Het gaat over dialoog voeren, luisteren naar elkaar, spreken en samenzijn (CLBV, 2012). De interlevensbeschouwelijke competenties vind je [hier](#).

OVSG moedigt ook aan dat leerkrachten bijvoorbeeld lessen uitwerken rond het *thema 'De universele verklaring van de rechten van de mens' en de 'Kinderrechten'*, zowel in het basis- als in het secundair onderwijs. Niet alleen de inhoudelijke bespreking van deze verdragen is daarbij belangrijk, maar vooral het reflecteren en het voeren van dialoog hierover is cruciaal. De volgende vragen kunnen daarbij aan bod komen: 'Worden de mensenrechten in alle culturen op dezelfde manier ervaren?', 'Zijn de mensenrechten overal toepasbaar?'... Door de actualiteit voldoende in de lessen te betrekken, kan de dialoog op gang worden gebracht.

Leerlingen in contact brengen met gemeenschappelijke waarden, is een **gedeelde verantwoordelijkheid van het hele schoolteam**.

Werk aan identiteitsvorming.

Een essentieel gegeven bij elk kind en elke jongere is het vormen van een identiteit. Identiteit is het gevoel een unieke en innerlijk samenhangende persoon te zijn, ondanks alle veranderingen in relatie tot anderen (Erikson, 1971). Het is belangrijk om aan identiteitsvorming te werken, aangezien het ertoe leidt dat leerlingen een **'intern kompas'** kunnen opbouwen, dat bestaat uit authentieke waarden, doelen en interesses die richting en betekenis kunnen geven aan hun leven (Vansteenkiste & Soenens, 2015). Het 'intern kompas' biedt allereerst houvast bij het **maken van identiteitskeuzes**. Dit is vooral belangrijk wanneer er zich een overaanbod aan identiteitsopties voordoet en er keuzes gemaakt moeten worden. OVSG vindt het belangrijk dat leerkrachten kinderen en jongeren ondersteunen bij de ontwikkeling van hun intern kompas, zodat hun keuzes in overeenstemming zouden zijn met de democratische waarden. Het beschikken over een goed intern kompas laat daarnaast ook toe dat kinderen en jongeren, maar ook volwassenen **voldoende veerkrachtig kunnen reageren** als de omgeving hem/haar verleidt om bepaalde levenskeuzes te verkiezen boven andere (Vansteenkiste & Soenens, 2015).

Er is dan ook een cruciale rol weggelegd voor de school om mee te helpen aan de identiteitsvorming van kinderen en jongeren.

Identiteit kan als volgt gedefinieerd worden (Gielen, 2008).

- 1) **Persoonlijk**: mensen en in het bijzonder kinderen en jongeren worstelen met existentiële vragen zoals: 'wie ben ik?' en 'wat moet ik doen?'.
- 2) **Interpersoonlijk**: de identiteit ontstaat in interactie met anderen.
- 3) **Collectief**: de identiteit wordt binnen een groep gevormd.
- 4) **Dynamisch en reflexief**: de identiteit kan veranderen doorheen de tijd en wordt continu beïnvloed door de sociale omgeving, geopolitiek en nieuwe ideeën.
- 5) **Multiple**: mensen hebben steeds meerdere identiteiten. Afhankelijk van waar ze zijn en bij wie ze zijn, kan een andere identiteit primeren.

In geval van radicalisering is er bij de jongere **geen multiple identiteit**, maar is er sprake van een eenzijdige identiteitsontwikkeling. Zo domineert bij rechts-radicalen jongeren hun nationaal-socialistische identiteit, bij joods-orthodoxe jongeren staat hun joodse identiteit voorop (Gielen, 2008).

Voor de identiteitsontwikkeling is de **adolescentie** een zeer belangrijke - zo niet de belangrijkste - periode. In deze levensfase ervaart de adolescent een **identiteitsverwarring** (Erikson, in Vansteenkiste & Soenens, 2015, p. 294). Hiermee wordt het algemeen gevoel van onzekerheid ten aanzien van de eigen persoon, het eigen leven en de eigen toekomst bedoeld. De jongere lijkt stuurloos rond te dobberen waarbij hij of zij niet goed weet hoe de zaken aan te pakken. De jongere zit met heel wat uiterst moeilijke, existentiële vragen. Gewoonlijk vindt hij of zij een antwoord op deze vragen in de naaste omgeving, maar dat is niet altijd het geval. Door de veranderende hersenontwikkeling van jongeren zijn zij bovendien vatbaarder en gevoeliger voor het zwart-wit-denken van anderen die eenvoudige oplossingen aanreiken voor hun complexe problemen. Zo kunnen zij vatbaar worden voor extremistisch gedachtengoed (Klasse, 2015). Vandaar dat het belangrijk is dat de leerkrachten het intern kompas voeden met democratische waarden.

Het is belangrijk dat leerkrachten ertoe bijdragen dat leerlingen een **realistisch zelfbeeld** ontwikkelen waarbij ze eigenwaarde en zelfvertrouwen opbouwen. Een risicofactor voor jongeren die radicaliseren is immers een negatief zelfbeeld, weinig zelfvertrouwen en

inferioriteitsgevoelens (Benyaich, 2015). Daarnaast hebben ze weinig kennis over het referentiekader waarin zij zich bevinden. Ze hebben het gevoel nergens bij te horen, niet gerespecteerd te worden en geen aansluiting te vinden bij de dominante groepen in de samenleving. Deze jongeren voelen zich kwetsbaar en zoeken naar een groep gelijkgestemden waarin ze 'opgevangen' worden en het gevoel hebben iets te kunnen betekenen.

Werk met positieve rolmodellen.

Voor kinderen zijn ouders en leerkrachten doorgaans de meest voorkomende rolmodellen. Tijdens de puberteit verandert dit gewoonlijk en gaan jongeren op zoek naar referentiefiguren die als rolmodel kunnen fungeren om hun identiteit mee vorm te geven (Deboutte, 2006).

Het gevaar bestaat echter dat jongeren die vatbaarder zijn voor extreme ideeën, zich gaan identificeren met extreme en geradicaliseerde figuren. Daarom is het belangrijk dat schoolteams de jongeren kunnen ondersteunen in hun zoektocht naar **positieve rolmodellen**. Positieve rolmodellen zijn bijvoorbeeld: Malcolm X, Sihame El Kaouakibi, Adil El Arbi, Meyrem Almaci, Obama, Samira Azabar, Marc Herremans, Vincent Kompany, Danira Boukhriss, Selah Sue, Elio Di Rupo, Ish Ait Hamou, Marieke Vervoort Over hen kan gesproken worden binnen de verschillende leergebieden en vakken. Het is ook belangrijk te zoeken naar positief-kritische bronnen zoals bv. in het werk van Rudi Vranckx of Martin Heylen. Zij proberen steeds op een kritische manier verschillende meningen naast elkaar te plaatsen om zo een genuanceerd beeld te brengen van de actualiteit.

Daarnaast kunnen **positieve rolmodellen ook helpen** om negatieve stereotypen, die niet langer in vraag worden gesteld, opnieuw kritisch te bekijken en positief te herformuleren. Nog al te vaak denken leerlingen vanuit stereotypen. Deze hebben zeker hun nut aangezien ze de realiteit helpen te vereenvoudigen en het mogelijk maken om voorspellingen te doen (Brysbaert, 2010), maar het gevaar bestaat erin dat negatieve stereotypen niet meer in vraag worden gesteld en dat ze algemeen aanvaard worden. Het is de taak van het schoolteam om leerlingen te helpen met het afbreken van deze negatieve stereotypen en nieuwe, positieve stereotypen op te bouwen.

Zet in op basiskennis om vanuit een kritische houding in dialoog te gaan.

Informatie vergaren vanuit een kritische houding

Vanuit de idee dat kennis macht is, is het belangrijk dat in de scholen al op jonge leeftijd sterk wordt ingezet op het **kritisch leren lezen, luisteren en kijken**. OVSG stelt daarom in de leerplannen voor het kleuter-, lager en secundair onderwijs verschillende doelstellingen voorop die hiertoe bijdragen.

Hoe meer kennis een leerling heeft, hoe minder deze vatbaar zal zijn voor manipulatie en indoctrinatie (Azzouz, 2015). Leerlingen moeten echter leren om tijdens hun zoektocht naar kennis informatie niet zomaar voor waar aan te nemen, maar ze altijd vanuit een kritische houding te benaderen.

Leren omgaan met een diversiteit aan bronnenmateriaal en hierover in kritische dialoog gaan

Leerkrachten kunnen het kritisch denkvermogen van leerlingen trainen door hen zelf diverse bronnen aan te reiken op school (vb. verschillende kranten, tijdschriften, films, boeken, cursussen ...) en die nadien samen in een kritische dialoog te bespreken. Het mag echter niet bij deze bronnen blijven. Ook over bronnen die leerlingen zelf vaak gebruiken in hun vrije tijd (vb. facebook, twitter, opiniestukken op sites, blogs ...) en over bronnen die extremisten als propaganda verspreiden, kunnen leerkrachten het best samen met de leerlingen **interactieve gesprekken** voeren en in dialoog gaan (Azzouz, 2015; RAN 2015).

Leren omgaan met een diversiteit aan meningen en hierover in kritische dialoog gaan

Daarnaast is het belangrijk dat leerlingen geoefend worden in het **leren omgaan met een diversiteit aan meningen en opinies** die in verschillend bronnenmateriaal terug te vinden is. Dit kan bijvoorbeeld doordat leerlingen zich verdiepen in zowel de religieuze als de seculiere wetenschappen en standpunten uit verschillende disciplines tegen elkaar afwegen en gezamenlijk bespreken (Azzouz, 2015).

Het is ook wenselijk dat leerkrachten leerlingen kunnen aantonen dat opvattingen van personen en groepen in de loop van de tijd kunnen evolueren. Door leerlingen te informeren over uiteenlopende standpunten en veranderingen binnen het denken over religieuze, maatschappelijke, politieke, economische en wetenschappelijke thema's, kunnen leerlingen actuele opvattingen van anderen beter begrijpen en leren zij zelf in een gesprek een genuanceerd standpunt in te nemen.

De leerkracht als rolmodel

Opdat leerlingen kritisch zouden leren lezen, is het belangrijk dat **alle leerkrachten binnen het schoolteam zelf het goede voorbeeld geven** (vzw Motief, 2015). Allereerst is het nodig dat zij vanuit een kritische houding basiskennis opdoen over die onderwerpen waar zij niet mee vertrouwd zijn, maar waarin leerlingen kunnen radicaliseren. Door dit te doen kunnen zij foutieve redeneringen en argumenten van leerlingen weerleggen.

Daarnaast draagt zich degelijk informeren ertoe bij dat leerkrachten die zelf vatbaar zijn voor radicale ideeën ook hun eigen negatieve vooroordelen ten opzichte van bepaalde groepen leerlingen in vraag kunnen stellen en vervangen door nieuwe, positieve oordelen.

Tevens is het wenselijk dat leerkrachten zich informeren over instrumenten en methodieken die hen kunnen helpen om in dialoog te gaan en interactieve gesprekken te voeren (vb. methodieken om aan verbondenheid te werken, methodieken om in dialoog te gaan met leerlingen over gevoelige onderwerpen, instrumenten zoals de radicx (zie hieronder) die bedoeld zijn om inzicht te krijgen in het proces van radicalisering...).

Wees je bewust van je eigen referentiekader.

Leerkrachten worden dag in dag uit geconfronteerd met complexe en betekenisvolle interacties. Dit brengt heel wat onvoorspelbaarheid met zich mee (Kelchtermans, 2001). Om hiermee om te gaan is het vaak nodig om snel en adequaat te handelen. Het persoonlijk referentiekader dat de eigen onbewuste waarden, normen, gevoelens en gedachten omvat, stuurt dit handelen. Het is dan ook belangrijk dat leerkrachten tijd nemen om te reflecteren over en zich bewust te worden van hun persoonlijk referentiekader zodat ze nadien hun onderwijspraktijk kunnen bijsturen.

Reflecteren omvat zowel diepgaande als brede reflectie. **Brede reflectie** wil zeggen dat leerkrachten reflecteren over de morele, politieke en emotionele dimensie van hun onderwijspraktijk. De **morele dimensie** gaat over de waarden en normen die een onderwijsprofessional heeft en die zijn/haar onderwijspraktijk beïnvloeden (*vb. Stond ik als leerkracht tijdens mijn les even goed open voor de argumenten van de jongens als die van de meisjes?*). De **politieke dimensie** gaat over welke groepen leerlingen belang hebben bij wat de onderwijsprofessional in zijn/haar praktijk doet. M.a.w. benadeelt of bevoordeelt de onderwijsprofessional bepaalde groepen binnen zijn/haar onderwijspraktijk (*Bv. Berisp ik tijdens de les mijn allochtone leerlingen vaker dan mijn autochtone leerlingen wanneer zij een zelfde storend gedrag stellen?*). De **emotionele dimensie** gaat over de gevoelens die leerkrachten ervaren in hun praktijk (*Op welke manier heeft mijn angst om over een gevoelig onderwerp als 'het ontstaan van de aarde' te praten, de dialoog met mijn leerlingen bemoeilijkt?*) (Kelchtermans & Ballet, 2009).

Omdat er zich in de praktijk heel wat onbewuste denkprocessen voordoen, moedigt OVSG aan dat leerkrachten **manieren zoeken** om deze processen zichtbaar en bewust te maken. Een mogelijk manier kan zijn om te werken met video(coaching), gesprekken met collega's, observaties, intervisie, collegiale visitatie...

Zet in op educatief partnerschap met ouders.

School en ouders zijn elkaars partners in de opvoeding van en het onderwijs aan kinderen. **Educatief partnerschap** past bij de idee dat de school steeds meer gezien wordt als deel van de ruimere leef- en leergemeenschap waaraan leerlingen, professionals en ouders participeren. Dit partnerschap gaat uit van de gelijkwaardigheid van de partners en impliceert een wederzijdse betrokkenheid (De Wit, 2008; Klaasen, 2008).

In geval van radicalisering lopen scholen en ouders snel tegen hun grenzen aan. Dit is een aanleiding om in te zetten op een versterkt educatief partnerschap. Het is dus in het belang van het kind dat ouders en school elkaars opvoedingsmilieu leren kennen, dat ze laten zien dat ze wederzijds betrokken zijn en dat er een proces van **pedagogische afstemming** plaatsvindt. Interesse tonen voor elkaars opvoedingsmilieu betekent echter niet dat school en ouders elkaar normen en regels mogen opleggen, maar wel dat ze rekening moeten houden met elkaars opvoedingsmilieu in functie van het kind. Een harmonische ontwikkeling van het kind is immers het doel van het educatief partnerschap. Indien scholen erin slagen een educatief partnerschap aan te gaan met de ouders is het gemakkelijker om in dialoog te gaan met elkaar en kunnen ze tekens van radicalisering tijdig signaleren aan elkaar. In die zin is dit een belangrijke preventieve actie.

Voor meer informatie over educatief partnerschap, zie hieronder (enkele interessante teksten/materialen).

Tot slot: enkele interessante teksten/materialen

➤ **Informatieve teksten en tools rond radicalisering**

Bron 1: Deradicalisering (2016)

<http://onderwijs.vlaanderen.be/deradicalisering>

Dit draaiboek biedt handvatten om als school om te gaan met radicalisering. De volgende zaken komen aan bod: met welke preventieve maatregelen en initiatieven kunnen scholen radicalisering voorkomen (1), wat kunnen scholen doen als ze bij leerlingen verontrustende signalen vaststellen die (g)een acute dreiging vormen voor de school en/ of maatschappij (2), hoe kunnen scholen best reageren als ze verontrustende informatie over derden vernemen (3)?

Bron 2: Puberaal, lastig of radicaliserend (2015)

<http://www.schoolveiligheid.nl/wp-content/uploads/2015/04/Puberaal-lastig-of-radicaliserend.pdf>

Deze tekst biedt informatie over wat radicalisering is, het proces ervan en hoe het te herkennen. Daarnaast staan de auteurs uitgebreid stil bij wat de rol van de school zou kunnen zijn, zowel op school-, klas-, als leerlingniveau.

Bron 3: Radicx. Vroegtijdige signalering van radicalisering (2010)

http://www.expoo.be/sites/default/files/atoms/files/radicx_-_instrument_voor_vroegtijdige_signalering_van_radicalisering_tekst_2010.pdf

Deze link biedt een instrument waarmee inzicht verkregen kan worden in het proces van radicalisering, activisme en extremisme bij jongeren. Dit instrument is een tool om het gedrag van jongeren te duiden, zorgelijke signalen te herkennen en nodigt uit om hierover met het schoolteam in gesprek te gaan.

Bron 4: Inspiratiebundel educatieve materialen radicalisering (2015)

http://www.kleurbekennen.be/sites/files_klb/documents/KleurBekennen-inspiratiebundel-radicalisering-DEF.pdf

Deze bundel bevat voorbeelden van educatief materiaal om om te gaan met het thema radicalisering. Deze materialen zijn bedoeld voor verschillende leeftijdscategorieën en worden benaderd vanuit verscheidene invalshoeken.

Bron 5: Handvaten voor een lokale aanpak van radicalisering (2015)

http://www.vvsg.be/radicalisering/Documents/HLARmetBijlagen_0401.pdf

Deze bundel is bedoeld voor onderwijsprofessionals en bevat informatie over de rol die lokale besturen en burgemeesters kunnen spelen in de aanpak van radicalisering.

Bron 6: Educatief partnerschap (2016)

<http://www.koogo.be/inspiratie/educatief%20partnerschap>

Deze tekst gaat over het belang van educatief partnerschap tussen school en ouder(s).

Bron 7: Herinneringseducatie: normaal radicaal (2015)

<http://herinneringseducatie.be/normaal-radicaal/>

Deze website biedt drie webinars aan waarbij twee experten informeren over radicaliseren en identiteit. Concreet gaan zij in op de volgende drie onderwerpen: radicalisering in perspectief (1), waar komt gewelddadige radicalisering vandaan (2), dialoog en positieve identiteitsontwikkeling (3).

➤ **Materialen om met leerlingen en ouders in dialoog te gaan**

Bron 1: De wereld op je bord. Brandende kwesties, ontwijken of aanpakken? Bundel met suggesties voor leerkracht en klas (2008)

[http://www.archipelkbs.org/uploadedFiles/KBS-FRB/05\) Pictures, documents and external sites/09\) Publications/PUB2008 1765 DeWereldOpJeBord.pdf](http://www.archipelkbs.org/uploadedFiles/KBS-FRB/05) Pictures, documents and external sites/09) Publications/PUB2008 1765 DeWereldOpJeBord.pdf)

Deze tekst biedt handvaten, achtergrond en methodische suggesties om gesprekken over gevoelige materies om te buigen tot conversaties waarbij ieder zijn mening kan uiten.

Bron 2: Werkvormendatabank Ambrassade (2016)

<https://ambrassade.be/>

Deze website biedt onder andere concrete werkvormen aan om leerlingen te doen discussiëren, te laten reflecteren en hen ideeën te doen uitwisselen.

Bron 3: Het voeren van een leerlinggesprek (2013)

<http://www.leerlinggesprek.nl/stappenplan/>

Op deze website zijn formulieren te downloaden die gebruikt kunnen worden bij het voeren van een gesprek met leerlingen. Twee concrete formulieren hierbij zijn 'format leerlinggesprek' en 'format leerlingplan'. In het eerste formulier staan de fasen van het gesprek en dit kan als leidraad meegenomen worden tijdens het gesprek. In het tweede formulier kunnen afspraken tussen leerling en leerkracht opgenomen worden en dit wordt door de leerling zelf ingevuld.

Bron 4: Gesprekken met leerlingen (2013)

<http://veenplas.nl/bestanden/1446/K.1.-Kindgesprek-1.2013.pdf>

Deze website geeft concrete werkdocumenten om in gesprek te gaan met leerlingen over een bepaald onderwerp.

Bron 5: Diversiteit in actie (2014)

<http://www.diversiteitinactie.be/>

Deze website bevat concrete tips en ideeën hoe je met leerlingen in gesprek kunt gaan rond onder andere sociaal-cultureel bewustzijn en burgerschap en biedt daarnaast ook tips om te communiceren met ouders.

Bronnen

- Azzouz, A. (2015). *Religieus extremisme: een tegendiscours*. Studiedag in het Huis van het Nederlands (Brussel) op 11 december 2015.
- Bilal Benyaich (2015). *Een integrale kijk op radicalisering*. Studiedag in Mechelen op 26 mei 2015.
- Brysbaert, M. (2010). *Pyschologie*. Academia: Gent.
- CLBV, Commissie Levensbeschouwelijke vakken (2012). *Interlevensbeschouwelijke competenties in het kader van dialoog en samenwerking tussen levensbeschouwingen op school*. Geraadpleegd op 13 november via http://www.ond.vlaanderen.be/inspectie/lbv/files/20121206_dossier_ILSenILD.pdf
- Deboutte, G., 2006. Verbondenheid als antwoord op “de-link-wentie”. Pleidooi voor een positief en kansgericht omgaan met kwetsbare/gekwetste jongeren. In *Kwetsbare jongeren. Een uitdaging voor de samenleving en voor het salesiaans opvoedingsproject*. Don Boscovormingscentrum, pp. 65-91.
- Deklerck J. (2005). *Verbondenheid, kans tot existentieel leren in onderwijs en jeugdhulpverlening*. Congres Jeugdhulpverlening 22 april 2005.
- Depuydt, A. (1996). Re-ligie: een antwoord op delinquentie?. In: *Metonia*, juni 1996, 105-122.
- De Wit, C. (2008). *Educatief partnerschap tussen ouders en school*. KPC Groep: 's-Hertogenbosch.
- Gielen, A.J. (2008). *Radicalisering en identiteit. Radicale rechtse en moslimjongeren vergeleken*. Amsterdam. Aksant: Universiteit Amsterdam.
- Huyge, E. (2015). *Die Marokkanen toch! Voorbij het stereotype in het onderwijs*. Studiedag in het Huis van het Nederlands (Brussel) op 11 december 2015.
- Kelchtermans, G. (2001). Reflectief ervaringsleren voor leerkrachten. Een werkboek voor opleiders, nascholers en stagebegeleiders. *Cahiers voor Didactiek, 10*. Deurne: Wolters Plantyn.
- Kelchtermans, G., Ballet, K. (2009). *Geef eens een voorbeeld. Werken met praktijkvoorbeelden in opleiding en nascholing*. Mechelen: Wolters Plantyn.
- Klaasen, C. (2008). *Scholen op weg naar educatief partnerschap met ouders. Pedagogiek en Onderwijskunde*. Radboud Universiteit.
- Klasse (2015). *Dossier Radicalisering*. Geraadpleegd op 7 december 2015 via <https://www.klasse.be/radicalisering/>.
- Koning Boudewijnstichting (2008). *De wereld op je bord. Brandende kwesties, ontwijken of aanpakken? Bundel met suggesties voor leerkracht en klas*. Geraadpleegd op 5 januari 2016 via [http://www.archipelkbs.org/uploadedFiles/KBS-FRB/05\) Pictures, documents and external sites/09\) Publications/PUB2008_1765_DeWereldOpJeBord.pdf](http://www.archipelkbs.org/uploadedFiles/KBS-FRB/05) Pictures, documents and external sites/09) Publications/PUB2008_1765_DeWereldOpJeBord.pdf)
- Koomen, H.M.Y., Spilt, J.L., Roorda, D.L., Oort, F., Thijs, J. (2011). *Leraar-leerlingrelaties, schools leren van leerlingen en welbevinden van leraren. Een samenvatting van twee reviewstudies*. Geraadpleegd op 13 november 2015 via

https://lirias.kuleuven.be/bitstream/123456789/437466/1/Publiekssamenvatting+NWO_folder_170111.pdf

Laevers, F., Heylen, L., Daniels, D., Herbots, E., Van Keer, F. & Wijnen, M-T. (2004). *Ervaringsgericht werken met 6- tot 12- jarigen in het basisonderwijs*. CEGO Publishers: Leuven.

Moghaddam, M. F. (2009). Omniculturalism: Policy solutions to fundamentalisme in the era of fractured globalization. In *Culture Psychologie*, 15, p. 337-347.

Pameijer, N., van Beukering, T., de Lange, S., Schulpen, Y., Van de Veire, H. (2010). *Handelingsgericht werken in de klas. De leerkracht doet ertoe!* Acco: Leuven.

RAN, Radicalisation Awareness Network (2015). *Manifesto for education. Empowering educators and schools*. Geraadpleegd op 10 november 2015 via http://ec.europa.eu/dgs/home-affairs/what-we-do/networks/radicalisation_awareness_network/docs/manifesto-for-education-empowering-educators-and-schools_en.pdf

Spee, I., Reitsma, M. (2015). *Puberaal, lastig of radicaliserend*. Geraadpleegd op 15 december 2015 via <http://www.schoolveiligheid.nl/po-vo/kennisbank/puberaal-lastig-of-radicaliserend/>

Vansteenkiste, M., Soenens, B. (2015). *Vitamines voor groei. Ontwikkeling voeden vanuit de Zelf-Determinatie Theorie*. Acco: Leuven.

Van Oers, B., Leeman, Y., Volman, M. (2009). *Burgerschapsvorming en identiteitsontwikkeling. Een bijdrage aan pedagogische kwaliteit in het onderwijs*. Van Gorcum: Assen.

Verhagen, A., Reitsma, M., Spee, I. (2010). *Radix. Vroegtijdige signalering van radicalisering*. Geraadpleegd op 10 november 2015 via http://www.polarisatie-radicalisering.nl/fileadmin/user_upload/pdf/Radicx-schoolversie-31-januari-2011.pdf

Vzw Motief (2015). *Tendensen in de opstelling van opvoeders ten aanzien van jonge moslims*. Geraadpleegd op 9 november via http://motief.org/phocadownload/pedagogischefocusradicalisering_motief.pdf

Wienke, D. & Ramadan, O. (2011). *Polarisatie en radicalisering bij jongeren. Vragen en antwoorden ten behoeve van professionals, werkzaam in eerstelijnsorganisaties en in het onderwijs*. Geraadpleegd op 10 november 2015 via http://www.nji.nl/nl/Download-NJi/Pol_Rad_Extremisme.pdf

Bijlagen

Bijlage 1: De Wolf en Doosje (2010) – een stapsgewijze ontwikkeling van radicalisering.

	Sociaalpsychologische factoren	Signalen	Wat het betekent voor deradicaliseringsprogramma's of interventies op school
Beginstadium	De jongere ervaart frustratie doordat hij zich benadeeld of gediscrimineerd voelt De jongere voelt zich onzeker De jongere is beïnvloedbaar door mensen die nabij zijn	Staat in potentie open voor een verklarende ideologie Zoeken naar waardering en gezien willen worden door de omgeving Iemand is beïnvloed door een ander	Verminderen van gevoel van benadeling Verbreden van kaders met betrekking tot de sociale omgeving Creëer contact met mensen die positief kunnen beïnvloeden.
Eerste stap	De jongere zet de hoop dat het beter gaat af tegen datgene wat mislukt	Verlizen van het geloof in de rechtvaardigheid van het systeem Niet meer geloven in de groepen waarin wordt geparticipeerd	Proberen weg te nemen van het gevoel van dat dingen onmogelijk zijn. Ervaren dat er ook andere mogelijkheden zijn. Stimuleren van de kracht van de eigen groep
Tweede stap	De jongere gaat op zoek naar mensen die hetzelfde denken op internet en in contact met anderen De jongere raakt betrokken bij groepen met radicale gedachten	Verkennen van radicaal gedachtegoed	Het laten zien van een ander perspectief/ideologie
Derde stap	De jongere voelt onzekerheid over status in de groep: hij wil rechtvaardigen waarom hij met de groep verbonden is. Sterker geloof in de groep door: - Wederkerigheid - Cognitieve dissonantie - Vergoelijken van de middelen - Depersonalisatie - Polarisatie - Leren door rolmodellen - "Ik ben nu eenmaal binnen" - Machtgebruik	Nieuw lid van de groep: - Isoleert zichzelf van zijn oorspronkelijke omgeving - Kleeft en gedraagt zich naar voorbeeld van andere leden van de groep - Zet zich af tegen andere groepen, in het bijzonder vergelijkbare groepen - Neemt een andere naam aan	Voorkomen van afzondering Laten zien wat de nadelen zijn van bij de groep horen Laat andere groepen zien/ bied alternatieven Geef informatie over de macht van de groep ten opzichte van het individu Signaleren en signalen doorgeven
Vierde stap	De jongere ontwikkelt nog meer toewijding en verbondenheid met de groep door: - Samensmelting van persoonlijke en sociale identiteit: je wordt de groep - toename van de invloed van de groep - verandering van zelfbeeld door betekenisvolle rol	Jongere wordt minder zichtbaar omdat hij zich in een parallelle wereld begeeft Een aanval voorbereiden Jongere gaat zich weer westerse kleden en gedragen Uiten van haat tegen ongelovigen Verkondigen van de ware doctrine aan nieuwe leden Vastleggen van eigen denkbeelden en gedachtegoed Uit isolement komen om angst te zaaien	- Signaleren en signalen doorgeven - zorg dat iedereen weet waar je ze met hun bezorgdheid en signalen naar toe moeten - geweld als doel ter discussie stellen
Vijfde stap	De jongere pleegt een aanslag of is daarbij betrokken De jongere ontwikkelt allerlei strategieën/ denkbeelden waardoor dit geoorloofd is.	Maken van een (video)testament Opnemen van al zijn geld Uitingen dat hij ergens anders niet bij wil horen	Signaleren en signalen doorgeven Wijs op het irrationele karakter van de rechtvaardiging Geef bijval aan mensen die twifelen