TAAL, REKENEN EN ONDERMIJNING
Een inventarisatie en evaluatie van scholenprogramma's die jongeren weerbaarder willen maken tegen ondermijnende criminaliteit

Taal, rekenen en ondermijning

Een inventarisatie en evaluatie van scholenprogramma's die jongeren weerbaarder willen maken tegen ondermijnende criminaliteit

Auteur: Sarah Geraads
Studentnummer: 2748252
Opleiding: Opsporingscriminologie
Onderwijsinstelling: Vrije Universiteit Amsterdam
Faculteit: Faculteit der Rechtsgeleerdheid
Eerste lezer: Dr. F.H.M. van Gemert
Tweede lezer: Dr. E.R. Kleemans

Stageplaats: Landelijk Programma Ondermijning – Politie
Stagebegeleiding: Christiaan Los & Marion van Brakel
Datum: 17 augustus 2022
Aantal woorden: 16960

Samenvatting

Jongeren worden steeds vaker gerekruteerd om allerlei hand-en-spandiensten te verrichten voor criminele netwerken. Ten gevolge hiervan raken jongeren betrokken bij ondermijnende criminaliteit, waardoor er sprake is van een aanwas van nieuwe jongeren in deze wereld (Van Dusseldorp, 2021). Om ervoor te zorgen dat deze 'jonge aanwas' niet of minder betrokken raakt bij ondermijning, is integrale samenwerking van belang. Scholen kunnen binnen deze samenwerking een prominente rol spelen. Zij kunnen voor de bestrijding van ondermijning scholenprogramma's aanbieden. De effectiviteit van deze programma's is nog onduidelijk. Voordat een effectonderzoek uitgevoerd kan worden, is van belang zicht te krijgen op de werking van deze scholenprogramma's. In dit onderzoek staat daarom de volgende onderzoeksvraag centraal: "*Op welke wijze beogen de scholenprogramma's jongeren weerbaarder te maken tegen pogingen van criminelen om hen te betrekken bij ondermijnende criminaliteit? Welke factoren worden als belemmerend of bevorderend ervaren voor de effectiviteit van dergelijke scholenprogramma's?*"

Het onderzoek valt uiteen in twee fases: de inventarisatie en de evaluatie. Binnen de inventarisatie wordt geïnventariseerd welke scholenprogramma's momenteel uitgevoerd worden en welke onderdelen deze programma's kennen. De evaluatiefase bestaat uit een procesevaluatie van drie scholenprogramma's. Via documentanalyse, vragenlijsten, semigestructureerde diepte-interviews en verkennende gesprekken is antwoord gegeven op de hoofdvraag. Globaal kan gesteld worden dat scholenprogramma's vaak een combinatie hanteren van een actief en informatief deel. Leerlingen en docenten zijn tevreden over de scholenprogramma's. De meest genoemde bevorderende factoren zijn de volgenden: het gebruik van concrete voorbeelden, het betrekken van jongeren in een vroegtijdig stadium, een gedeeld gevoel van urgentie bij de verschillende partners creëren en concrete en haalbare doelen stellen. De meest genoemde belemmerende factor is regionale en culturele verschillen.

Naar aanleiding van deze conclusies volgen vijf aanbevelingen. De eerste aanbeveling luidt dat een lijst beschikbaar moet worden gesteld en up-to-date moet worden gehouden met welke scholenprogramma's beschikbaar zijn. De tweede aanbeveling luidt dat wenselijk is dat een netwerk wordt opgestart en onderhouden, en dat de verschillende aanbieders van scholenprogramma's gezamenlijke lespakketten gaan aanbieden. Daarna volgen twee aanbevelingen waarvan één ingaat op de vorm en inhoud van de programma's en één over de eisen waaraan de uitvoerders moeten voldoen. De laatste aanbeveling gaat in op vervolgonderzoek. Er wordt aanbevolen nader onderzoek te doen naar een gerichte communicatiestrategie om scholen te benaderen. Ook effectonderzoek naar de effectiviteit van de scholenprogramma's is noodzakelijk en lijkt een logische volgende stap.

Inhoudsopgave

Samenvatting **3**
Hoofdstuk 1: Introductie **7**
1.1: Aanleiding 7
1.2: Doelstelling en onderzoeksvragen 9
1.3: Relevantie 10
1.4: Leeswijzer 11
Hoofstuk 2: Theoretisch kader **12**
2.1: Jongeren en ondermijnende criminaliteit 12
2.1.1: Definitie ondermijnende criminaliteit 12
2.1.2: Instroommechanismen jongeren ondermijnende criminaliteit 12
2.1.3: Individuele risicofactoren 13
2.1.4: Criminologische theorieën over betrokkenheid bij ondermijnende criminaliteit 14
2.1.5: Beschermende factoren 15
2.2: Scholen en ondermijnende criminaliteit 16
2.2.1: Scholen en preventie 17
2.3: Theoretische basis scholenprogramma's 17
2.3.1: Deterrence theorie 17
2.3.2: Theory of Reasoned Action en Theory of Planned Behavior 18
2.3.3: Theorieën over gedragsbeïnvloeding 19
2.3.4: Kovàcs en weerbaarheid 19
Hoofdstuk 3: Methoden en dataverzameling **21**
3.1: Onderzoeksdesign 21
3.2: Respondenten 22
3.3: Dataverzameling 22
3.1.1: Inventarisatie 23
3.1.2: Selectie scholenprogramma's 23
3.1.3: Procesevaluatie 24
3.4: Datakwaliteit 25
3.4.1: Interne en externe validiteit 25
3.4.2: Betrouwbaarheid 25
Hoofdstuk 4: Inventarisatie **28**
4.1: Scholenprogramma's 28
4.2: Lesmaterialen 31
Hoofdstuk 5: Procesevaluatie; uitvoering, ondersteuning en tevredenheid **33**
5.1: Criminele Aanwas 34

5.1.1: Uitvoering 34
5.1.2: Wetenschappelijke ondersteuning 34
5.1.3: Ervaring leerlingen 35
5.1.4: Ervaring docenten 36
5.2: Kapot Sterk 37
5.2.1: Uitvoering 37
5.2.2: Wetenschappelijke ondersteuning 37
5.2.3: Ervaring leerlingen 38
5.2.4: Ervaring docenten 38
5.3: #Leerlingalert 39
5.3.1: Uitvoering 39
5.3.2: Wetenschappelijke ondersteuning 39
5.3.3: Ervaring leerlingen 40
5.3.4: Ervaring docenten 41
5.4: Samenvattend resultaten scholenprogramma's 41
Hoofdstuk 6: Procesevaluatie; bevorderende en belemmerende factoren 42
6.1: Bevorderende factoren 43
6.2: Belemmerende factoren 45
Hoofdstuk 7: Conclusie en discussie 47
7.1: Conclusie inventarisatie 48
7.2: Discussie inventarisatie 49
7.3: Conclusie procesevaluatie 50
7.4: Discussie procesevaluatie 52
7.5: Discussie theoretisch kader 53
7.6: Aanbevelingen 55
Dankwoord 59
Literatuur 60
Bijlagen 65
Bijlage 1: Topiclijst semigestructureerde diepte-interviews 65
Bijlage 2: Operationaliseringstabel procesevaluatie 67
Bijlage 3: Vragenlijst leerlingen 69
Bijlage 4: Vragenlijst docenten 70
Bijlage 5: Overzicht respondenten 71
Bijlage 6: Toelichting Tabel 2 72
Bijlage 7: Uitgebreide frequentietabellen 75

1. Introductie

1.1: Aanleiding

Anno 2022 maken scholen zich niet meer alleen zorgen over of leerlingen overgaan, slagen of goede cijfers halen, maar gaan deze zorgen ook over uitbuiting, drugshandel en wapenbezit van jongeren binnen scholen. Deze zorgen lijken niet geheel onterecht (Parool, 2020). Jongeren worden namelijk steeds vaker gerekruteerd om allerlei hand-en-spandiensten te verrichten voor criminele netwerken. Ten gevolge hiervan komen jongeren terecht in de wereld van ondermijnende criminaliteit. Op verschillende manieren worden deze jongeren, of soms zelfs nog kinderen, deze criminele wereld ingetrokken. Zo zorgen criminelen bijvoorbeeld dat minderjarigen bij hen in het krijt staan. Maar simpelweg het idee dat jongeren op een snelle manier heel veel geld kunnen verdienen, lijkt voor sommigen voldoende reden om de criminele wereld op te zoeken (Van Dusseldorp, 2021).

Er is hierdoor sprake van een aanwas van nieuwe jongeren in de wereld van ondermijning (Van Dusseldorp, 2021). Om ervoor te zorgen dat deze ‘jonge aanwas’ niet of minder betrokken raakt bij ondermijning, is integrale samenwerking tussen gemeenten, politie en sociale ketenpartners van essentieel belang. Sociale partners zoals maatschappelijk werk, jeugd- en jongeren werk en Veilig Thuis zijn belangrijke actoren in deze samenwerking.

Scholen kunnen ook een prominente rol spelen in de aanpak en bestrijding van de rol van jongeren in ondermijnende criminaliteit (Van Dusseldorp, 2021). Scholen kunnen hiervoor zogenoemde scholenprogramma’s geven en/of aanbieden aan de leerlingen. Het zijn niet meer alleen de schooldirecties, maar ook partijen als de gemeente of andere initiatiefnemers die het gebruik dergelijke scholenprogramma’s suggereren om ondermijnende criminaliteit te bestrijden op scholen (Burssens, 2017). Binnen deze programma's worden voorlichtingen gegeven en worden lespakketten ingezet om jongeren weerbaarder te maken tegen hun eigen rol in de ondermijnende criminaliteit.

Internationaal onderzoek concludeert over het algemeen dat deze scholenprogramma's een positief effect kunnen hebben op het gedrag van jongeren. Zo zouden leerlingen na het volgen van scholenprogramma's minder vaak betrokken raken bij criminele netwerken (Stinchcomb, 2002; Westmacott et al., 2005). Voorlichting door politieagenten kan daarnaast zorgen voor een veiliger schoolklimaat (Travis & Coon, 2005).

Andere onderzoeken concluderen daarentegen dat deze voorlichting niet louter positieve effecten kent. Zo concluderen verschillende onderzoeken dat na het volgen van een scholenprogramma, jongeren in sommige gevallen meer crimineel gedrag vertonen (Crews et al., 2013; Devlin & Gottfredson, 2018; Jennings et al., 2011). Een ander negatief effect van scholenprogramma's is volgens Onrust en Visser (2021) te zien bij scholenprogramma's die ingaan op het geven van drugsvoorlichting. De voorlichtingen over gevaren van drugs kunnen ook zorgen voor meer gebruik van drugs onder jongeren.

Onrust en Visser (2021) geven voor deze averechtse werking een verklaring aan de hand van het voorbeeld van drugsvoorlichtingen op scholen. Zij stellen dat drugsvoorlichting op scholen zorgt voor het beeld onder jongeren dat drugsgebruik vaker voorkomt dan daadwerkelijk het geval is. Als op scholen vaak het onderwerp "drugsgebruik" wordt aangekaart, denken jongeren al snel het volgende: "Als ze ons waarschuwen, zullen wel veel kinderen zijn die ecstasy gebruiken." Dit kan ervoor zorgen dat de interesse in ecstasy wordt aangewakkerd onder jongeren. Eenzelfde effect kan optreden bij andere voorlichtingen die over ondermijnende criminaliteit gaan (Onrust & Visser, 2021; De Leeuw et al., 2014).

De sociale psychologie probeert het bovengenoemde te verklaren. Hierin wordt onderscheid gemaakt tussen twee vormen van sociale normen, namelijk injuctieve en descriptieve normen. Injuctieve normen geven aan wat individuen horen te doen, dus in bovenstaand geval dat individuen geen drugs moeten gebruiken. Descriptieve normen gaan over wat men daadwerkelijk doet en wat individuen denken over hoe anderen zich gedragen. Bij de

drugsvoorlichting is deze descriptieve norm dat jongeren denken dat veel anderen wel drugs gebruiken, omdat het zoveel aangekaart wordt (Fishbein & Ajzen, 2010). Er zit dan een tegenstrijdigheid tussen de injuctieve en de descriptieve norm. Jongeren laten zich in dergelijk geval vaak leiden door de descriptieve norm, en gaan ze dus juist drugs gebruiken, want "veel" jongeren doen het ook (McEachan et al., 2016).

1.2: Doelstelling en onderzoeksvragen

De meningen over de effectiviteit van de scholenprogramma's lopen dus uiteen. De één ziet het geven van scholenprogramma's als goede preventiemaatregel, terwijl de ander waarschuwt voor mogelijke negatieve effecten (Baas, 1997; Visser & Onrust, 2021). Het is hierom tot nu toe nog onduidelijk wat het daadwerkelijke effect van scholenprogramma's is op jongeren.

De effectiviteit van dergelijke interventies kan op verscheidene manieren gemeten worden. Zo wordt vaak met een experiment getoetst wat een interventie oplevert. Voordat een dergelijk effectonderzoek uitgevoerd wordt, is van belang zicht te krijgen op hoe deze scholenprogramma's in praktijk werken. Op dit moment ontbreekt een inzicht in deze werking nog, waardoor een effectevaluatie nog niet aan de orde is. Om inzicht te verschaffen in de werking, kan een procesevaluatie worden uitgevoerd. In de procesevaluatie wordt in kaart gebracht hoe de werking is van specifieke scholenprogramma's. Onderzoek naar de werking kan relevant zijn in verband met kwaliteitsverbetering en succesvolle implementatie door derden (Durlak & Du Pre, 2008). Door deze procesevaluatie kunnen belemmerende, maar ook het gewenste effect bevorderende factoren worden opgespoord. Waardoor duidelijk wordt welke verbeteringen en aanpassingen mogelijk zijn bij scholenprogramma's (Van Ooyen-Houben & Leeuw, 2010).

Binnen dit onderzoek wordt deze procesevaluatie uitgevoerd en staat de volgende vraag centraal: *Op welke wijze beogen scholenprogramma's jongeren weerbaarder te maken tegen pogingen van criminelen om hen te betrekken bij ondermijnende criminaliteit? Welke factoren worden als belemmerend of bevorderend ervaren voor de effectiviteit van dergelijke scholenprogramma's?*

Het onderzoek kan opgedeeld worden in twee fases: de inventarisatie en de procesevaluatie. Bij de twee fases staan verschillende deelvragen centraal.

Inventarisatie

1. Welke scholenprogramma's worden momenteel uitgevoerd in Nederland? Uit welke onderdelen bestaan deze en wie voert deze onderdelen uit?
2. Op welke wijze wordt verondersteld dat dit doel wordt bereikt door de uitvoering van het scholenprogramma?

De procesevaluatie

3. Worden de scholenprogramma's in praktijk voldoende uitgevoerd zoals beschreven in de programmahandleidingen, zodat de beoogde doelen kunnen optreden?
4. Kan op basis van wetenschappelijk onderzoek verwacht worden dat de scholenprogramma's de beoogde doelen bereiken?
5. Hoe ervaren leerlingen en docenten de scholenprogramma's?
6. Welke gewenste effect bevorderende en belemmerende factoren kunnen volgens betrokkenen bij de scholenprogramma's worden genoemd?

1.3: Relevantie

Dit onderzoek is om twee redenen relevant, waarbij onderscheid gemaakt kan worden tussen de theoretische en praktische relevantie. De theoretische relevantie ligt in het feit dat het onderzoek probeert een bijdrage te geven aan de theorievorming over de preventie via

scholenprogramma's. Hoewel het onderzoek vooral praktijkgericht is, wordt binnen het theoretisch kader theorie over preventie op scholen besproken. Daarna wordt deze wetenschappelijke kennis naast de praktijksituatie gelegd. Hieruit wordt geprobeerd een bescheiden aanbeveling te geven met betrekking tot de theorievorming.

De praktische relevantie ligt in de bijdrage die dit onderzoek biedt aan de kennis over de preventieve maatregel scholenprogramma's. Door inzicht te geven in welke programma's uitgevoerd worden en welke bevorderende en belemmerende factoren onderscheiden kunnen worden, wordt verwacht bij te dragen het verbeteren van deze preventieve maatregel.

1.4: Leeswijzer

In hoofdstuk 2 wordt het theoretisch kader weergeven. Hierin worden enkele begrippen nader geduid en worden theorieën besproken voor betrokkenheid bij ondermijnende criminaliteit en scholenprogramma's. In hoofdstuk 3 komt de methodologie aanbod, waarin de onderzoeksmethoden toegelicht worden. Hoofdstuk 4, 5 en 6 bevatten de resultaten. In hoofdstuk 4 wordt de inventarisatie besproken, in hoofdstuk 5 de procesevaluatie en hoofdstuk 6 de belemmerende en bevorderende factoren. Hoofdstuk 7 bevat de conclusie, discussie en aanbevelingen.

2. Theoretisch kader

2.1: Jongeren en ondermijnende criminaliteit

2.1.1: Definitie ondermijnende criminaliteit

Hoewel ondermijnende criminaliteit een criminaliteitsvorm is die veel in het nieuws is, is een sluitende definitie van het begrip ondermijnende criminaliteit lastig te vinden. Ondermijnende criminaliteit is vaak een gevolg van veel verschillende vormen van criminaliteit samen (Enquêtecommissie opsporingsmethoden, 1996). Binnen de verschillende definities wordt vooral verwezen naar de negatieve invloed van het gedrag van criminelen en hun misdaadgeld op de maatschappij (Bruinsma et al., 2018). In dit onderzoek zal de definitie van de politie aangehouden worden. Deze luidt als volgt: *'Ondermijnende criminaliteit is criminaliteit die de formele (rechtstaat) of de informele (fatsoenlijke verhoudingen) grondslag van onze samenleving systematisch aantast'* (Lam, Van der Wal, & Kop, 2018). Hieronder vallen onder andere mensenhandel en -smokkel, criminele motorbendes, drugscriminaliteit en witwassen.

2.1.2: Instroommechanismen jongeren ondermijnende criminaliteit

Er zijn in verschillende instroommechanismen te onderscheiden met betrekking tot hoe jongeren betrokken raken bij ondermijnende criminaliteit.

Een eerste instroommechanisme is via het sociale netwerk. Zo kunnen jongeren betrokken raken bij ondermijnende criminaliteit door onder andere vrienden, kennissen of familieleden. Hierbij is te zien dat de eerste contacten vaak gelegd worden in de buurt waar ze wonen en/of via vrienden. Jongeren kunnen ook betrokken raken bij ondermijnende criminaliteit door criminele familieleden. Ferwerda en collega's (2018) stellen dat een criminele ouder of broer/zus een belangrijke voorspeller kan zijn voor delinquent gedrag onder jongeren. Familieleden kunnen optreden als negatief rolmodel omdat zij het criminele gedrag vaak niet

afkeuren en mogelijk zelfs aanmoedigen (Peeck et al., 2021). Tot slot kunnen jongeren ook via werk en werkrelaties en door hobby's en nevenactiviteiten betrokken raken bij ondermijnende criminaliteit (Kleemans & De Poot, 2008).

Een tweede instroommechanisme is dat jongeren uit eigen initiatief contact zoeken met drugscriminelen. Hiervoor kunnen zij verschillende redenen hebben. Een klein percentage handelt vanuit een economische motivatie en wil betrokken raken bij drugscriminaliteit omdat zij snel veel geld willen verdienen. Een ander deel zou deze wereld opzoeken voor de kick en de adrenaline die de criminele wereld met zich meebrengt. Het merendeel zoekt contact met drugscriminelen omdat zij een hogere status willen krijgen. Het erbij willen horen en erkenning krijgen is een grote motivator (Peeck et al., 2021; Smith, 2014).

2.1.3: Individuele risicofactoren

Er zijn persoonlijkheidskenmerken die de kans op betrokkenheid bij ondermijnende criminaliteit vergroten. In het rapport Dealers in de Dop (2021) worden verschillende kenmerken genoemd. Als eerste kenmerk wordt leeftijd en geslacht genoemd: jongens tussen de 10 en 20 jaar oud, hebben het meeste kans hebben betrokken te raken bij drugscriminaliteit. Een tweede risicofactor die wordt genoemd is het hebben van een Licht Verstandelijke Beperking (LVB). Een LVB zorgt ervoor dat jongeren kwetsbaarder zijn en makkelijker beïnvloed kunnen worden dan jongeren zonder LVB. Ook zijn ze zich vaak niet bewust van de consequenties van hun gedrag. Een derde en vierde risicofactor zijn gedragsproblemen en problemen op school. Een vijfde risicofactor die aangehaald wordt is drugsgebruik. Drugsgebruik zorgt ervoor dat jongeren al in contact komen met drugshandelaren, wat de stap kleiner maakt uiteindelijk drugs te gaan handelen. Ook hebben jongeren geld nodig deze drugsverslaving te bekostigen. Als laatste wordt eerder slachtofferschap als risicofactor genoemd (Peeck et al., 2021).

2.1.4: Criminologische theorieën over betrokkenheid bij ondermijnende criminaliteit

De bovengenoemde instroommechanismen en risicofactoren kunnen worden benaderd vanuit verschillende criminologische theorieën. Deze worden hieronder beknopt besproken.

Theorieën over persoonlijke factoren. Dit gaat voornamelijk over theorieën die trachten te verklaren welke kenmerken ervoor zorgen dat jongeren betrokken raken bij ondermijnende criminaliteit. De identiteitstheorie kan hiervoor een verklaring bieden. Deze theorie probeert de betrokkenheid van jongeren te verklaren vanuit het verlangen om erbij te horen. Jongeren zouden instromen in ondermijnende criminaliteit wanneer zij een gebrek aan zelfwaarde hebben. Dit gebrek aan zelfwaarde zorgt ervoor dat jongeren op zoek gaan naar hun persoonlijke identiteit door zich aan te sluiten bij bepaalde groepen. Het horen bij deze groepen vergroot hun gevoel van zelfwaarde (Tajfel & Turner, 1986). Een tweede theorie die de instroommechanismen van jongeren tracht te verklaren, is de *novelty seeking* theorie. Volgens deze theorie raken jongeren betrokken bij ondermijnende criminaliteit voor de kick en de spanning die deze wereld met zich meebrengt (Cloninger et al., 1997).

Theorieën over gelegenheid. Deze theorieën proberen instroommechanismen te verklaren door factoren die buiten een individu liggen. Hierbij zijn onder andere theorieën als de rationele keuze theorie en situationele criminaliteitspreventietheorieën van belang. Jongeren kunnen gezien worden als rationele wezens, die een afweging maken van de kosten en baten. Als de baten hoger zijn dan de kosten, dan zouden jongeren bij ondermijnende criminaliteit betrokken kunnen raken. Hierbij kunnen baten van ondermijnende criminaliteit onder andere het financieel gewin zijn, maar ook het bij de groep horen.

Theorieën over sociale bindingen. Theorieën over sociale bindingen kunnen ook een verklaring bieden voor betrokkenheid van jongeren bij ondermijnende criminaliteit. Dit omdat jongeren gerekruteerd worden via de eerder genoemde sociale relaties van bijvoorbeeld vrienden en familie. Deze relaties passen binnen de kaders van de theorieën van differentiële associatie (Sutherland, 1937) en sociaal leren (Akers et al., 1979). Vanuit de differentiële associatietheorie kan verklaard worden dat jongeren zich aanpassen en/of gedragen naar de normen en waarden die door hun omgeving geaccepteerd worden. Indien een jongere dus omringt is door criminele vrienden, zullen zij sneller deze normen en waarden accepteren en hiernaar handelen. Geredeneerd vanuit de sociale leertheorie vindt eenzelfde soort effect plaats. Jongeren kunnen het criminele gedrag van hun vrienden aanleren en/of overnemen doordat zij met hen omgaan.

2.1.5: Beschermende factoren en weerbaarheid

Beschermende factoren zijn factoren die tegenwicht kunnen bieden aan de risicofactoren. Daarnaast kunnen deze bijdragen aan een positieve ontwikkeling van jongeren. Een algemene beschermende factor is een hoge weerbaarheid. Weerbaarheid wordt gedefinieerd als volgt: “Je kan voor je eigen wensen, grenzen en behoeften opkomen en hiermee houd je rekening met de wensen en grenzen van een ander.” (Van Veen, 2008). Een sterkere weerbaarheid zou samenhangen met een lagere neiging tot het plegen van crimineel gedrag, omdat deze individuen beter hun grenzen kunnen aangeven (Hardyns & Dieussaert, 2020).

Sommige jongeren zullen van nature weerbaarder zijn dan anderen, maar elk persoon kan zijn weerbaarheid ontwikkelen. (Boelhouwer, 2013; Gilligan, 2004). Weerbaarheid kan bijvoorbeeld versterkt worden door in te zetten op andere beschermende factoren binnen scholenprogramma’s. Het Nederlands Jeugd Instituut noemt tien beschermende factoren voor jongeren die zouden samenhangen met een hogere weerbaarheid. Deze tien beschermende

factoren zijn als volgt: sociale binding, kansen voor betrokkenheid, pro sociale normen, erkenning en waardering voor positief gedrag, steun van belangrijke volwassenen en voorzieningen in de omgeving, constructieve tijdsbesteding, competenties, cognitieve vaardigheden, schoolmotivatie en positieve identiteit (Ince et al., 2018).e

Deze tien beschermende factoren komen ook terug in de *assets* die volgens Christmas en Khanlou (2019) van belang zijn. Assets zijn eigenschappen of vaardigheden waar jongeren over beschikken, die kunnen zorgen voor een hoge weerbaarheid en deze treden op als beschermende factoren (Fergus & Zimmerman, 2005). De belangrijkste vier zijn een positieve identiteit, sociale vaardigheden, zelfregie en zelfregulatie.

Met een positieve identiteit wordt bedoeld dat een positieve waardering wordt gegeven aan het zelfbeeld (Meijer & De Winter-Kocak, 2018). Als tweede asset worden goede sociale vaardigheden van belang geacht. Binnen programma's kan dit ingezet worden door jongeren vaardigheden zoals communicatie en samenwerken aan te leren, zodat zij in de toekomst succesvolle sociale relaties kunnen aangaan en onderhouden. Als derde asset wordt zelfregie genoemd. Het gaat er hierbij om dat jongeren in staat zijn na te gaan wat ze willen, keuzes maken over hun toekomst en zelf inbreng hebben (Meinema, 2017). De vierde asset is zelfregulatie. Dit is het vermogen gedragingen, aandacht, emoties en cognitieve processen te reguleren wanneer prikkels vanuit de omgeving ervaren worden (Van Genugten et al., 2017). Deze eigenschap is voornamelijk belangrijk omdat de zelfregie samenhangt met een positieve zelfwaardering (Christmas & Khanlou, 2019).

2.2: Scholen en ondermijnende criminaliteit

De rol van school is bij de bestrijding van ondermijnende criminaliteit erg belangrijk. De laatste jaren lijkt school niet altijd meer een veilige haven te zijn. School wordt de laatste jaren steeds vaker gezien als plek waar drugscriminelen nieuwe jongeren kunnen ronselen.

Volgens directeuren en leerlingen is drugs op elke school wel een probleem. Hierdoor is school volgens de jongeren een gemakkelijke plek met verkoop te beginnen (Peeck et al., 2021).

Naast deze ontwikkelingen, hangen ook enkele risicofactoren en beschermende factoren samen met school en prestaties op school. Zoals hiervoor genoemd kunnen problemen op school leiden tot betrokkenheid bij de ondermijnende criminaliteit. Daarentegen kan succes op school juist dienen als beschermende factor. Zo zorgen goed presteren en een sterke binding met school voor minder kans op crimineel gedrag (Van der Laan et al., 2009).

2.2.1: Scholen en preventie tegen ondermijnende criminaliteit

Een school kan dus een belangrijke rol spelen in de kans betrokken te raken bij ondermijnende criminaliteit, op een positieve, maar ook op een negatieve manier. Ook spenderen jongeren het gros van hun tijd op school. Om deze redenen lijkt school een goede plek te zijn om preventiemaatregelen aan te bieden. Preventie op scholen kan op verschillende manieren vorm krijgen. Zo kunnen maatregelen gebaseerd op de bovengenoemde theorieën over gelegenheid ingezet worden, zoals het ophangen van beveiligingscamera's.

Dit onderzoek beperkt zich tot één manier van preventie op scholen, namelijk de scholenprogramma's. Scholenprogramma's worden gezien als een vorm van behandelende preventie. Het doel van behandelende preventie is gedragsverandering en/of gedragsbeïnvloeding (Burssens, 2009). Om dit doel te bereiken wordt binnen de scholenprogramma's bijvoorbeeld kennis overgedragen over de gevaren van drugs dealen, de consequenties ervan en hoe je geronseld kan worden. Ook kunnen vaardigheden worden aangeleerd, zoals sociale vaardigheden, of kan aan het zelfbeeld van jongeren gewerkt worden (Van der Kreeft, 2014).

2.3 Theoretische basis scholenprogramma's

Zoals eerder gesteld is het effect van scholenprogramma's nog onduidelijk. Verschillende theorieën vanuit de criminologie, sociologie en psychologie proberen te verklaren waarom verwacht wordt dat deze scholenprogramma's het gedrag van jongeren kunnen beïnvloeden. De belangrijkste theorieën worden hieronder nader toegelicht.

2.3.1: Deterrence theorie

De *Deterrence* theorie is één van deze theorieën. Deze theorie stelt dat (potentiële) daders van criminaliteit rationele wezens zijn die beïnvloed kunnen worden door consequenties van hun handelen (Lilly et al., 2010; Pratt et al., 2006). Hierbij kan onder andere gedacht worden aan strafrechtelijke consequenties. Op basis van deze theorie wordt verwacht dat scholenprogramma's een positieve invloed zouden hebben op gedragsbeïnvloeding. Dit omdat in de scholenprogramma's vaak ingegaan wordt op de negatieve consequenties van crimineel gedrag. Dit zou jongeren afschrikken betrokken te raken bij ondermijnende criminaliteit.

2.3.2: Theory of Reasoned Action en Theory of Planned Behavior

De *Theory of Reasoned Action* (Fishbein & Ajzen, 1975) en de *Theory of Planned Behavior* (Fishbein & Ajzen, 1991) proberen ook gedragsverandering bij jongeren te verklaren. Deze twee theorieën werken samen en zijn gericht op de gedragingen van een individu. Voorafgaand aan deze gedraging gaat een gedragsintentie. Deze gedragsintentie is het voornemen of de bereidheid iets te doen of na te laten. De intentie bestaat uit de attitude, de subjectieve norm en de verwachte controle. De attitude verwijst naar de persoonlijke opvattingen die iemand heeft van bepaald gedrag. Dit bestaat uit de kennis die iemand heeft over het gedrag, en ook de kennis over welke consequenties dit gedrag heeft. Bij de subjectieve norm gaat het erover hoe anderen in de sociale omgeving oordelen over het gedrag. De

verwachte controle gaat erover dat een individu verwacht dat met de vaardigheden die ze heeft, het realistisch is bepaald gedrag te vertonen. Hoe hoger de verwachte controle, hoe groter de motivatie is bepaald gedrag te vertonen (Fishbein & Ajzen, 1975; Ajzen, 1991). Binnen preventie kan ingezet worden op het bijstellen van deze gedragsintentie, door de attitude, subjectieve norm te beïnvloeden en de verwachte controle te verhogen. Door binnen scholenprogramma's kennis te delen over ondermijnende criminaliteit kan deze gedragsintentie bijvoorbeeld bijgesteld worden.

2.3.3: Theorieën over gedragsbeïnvloeding

Het uitgangspunt van veel scholenprogramma's is een vorm van gedragsbeïnvloeding. Er zijn verscheidene theorieën over gedragsbeïnvloeding, waarbinnen over het algemeen drie voorwaarden voor gedragsbeïnvloeding kunnen worden onderscheiden: kennis, positieve rolmodellen en het aanleren van de vaardigheden die het vertrouwen te verhogen dat een individu in staat is het gewenste gedrag te vertonen. Een andere belangrijke voorwaarde voor gedragsbeïnvloeding is dat de preventiemaatregel plaatsvindt voordat een individu in aanmerking is gekomen met ongewenst gedrag en/of al ongewenst gedrag vertoont.

Hierbij is kennisoverdracht noodzakelijk, maar alleen het overdragen van kennis is onvoldoende om gedrag te beïnvloeden (Bartholomew et al., 2006; Kok et al., 2018). De aanwezigheid van rolmodellen speelt een belangrijkere rol dan enkel kennisoverdracht (Schut, 2000). Volgens het *Source Credbility Model* is het van belang dat het rolmodel geloofwaardig en deskundig is en dat jongeren zich met het rolmodel moeten kunnen identificeren. Hierdoor komt de boodschap van het rolmodel beter over (Hovland & Weiss, 1951; Erdogan, 1999).

2.3.4: Kovàcs en weerbaarheid

Kovács en collega's (2021) stellen dat zeven methodisch werkzame elementen te onderscheiden zijn. Deze werkzame elementen zijn als volgt: kennisoverdracht, ervaringskennis, positieve bekrachtiging, peer onderwijs, rolmodellen, oefenen van vaardigheden en doelen formuleren. Het toepassen van één of meerdere van deze elementen binnen een interventie, zal naar verwachting zorgen voor een succesvolle werking van deze interventie. Een scholenprogramma kan volgens Kovàcs en collega's (2021) de weerbaarheid van jongeren verhogen op het moment dat deze methodisch werkzame elementen (deels) worden toegepast. Wanneer meerdere elementen binnen een programma worden toegepast, wordt de kans op het succesvol versterken van de weerbaarheid groter dan bij het enkel toepassen van één of twee elementen.

3. Methoden en dataverzameling

In dit hoofdstuk worden de gebruikte onderzoeksmethoden besproken. Eerst wordt in paragraaf 3.1 ingegaan op het onderzoeksdesign. In paragraaf 3.2 worden de respondenten omschreven en in 3.3 de dataverzameling. Als laatste komt in paragraaf 3.4 de datakwaliteit aanbod.

3.1: Onderzoeksdesign

In dit onderzoek wordt stapsgewijs gewerkt. Hierbij wordt onderscheid gemaakt tussen de inventarisatie en de evaluatie. Eerst is een globale inventarisatie van alle scholenprogramma's tegen ondermijning in Nederland gemaakt. Hieruit wordt vervolgens een selectie gemaakt, waarna de geselecteerde scholenprogramma's verder geëvalueerd worden. De werkwijze voor de inventarisatie, selectie en evaluatie worden in de dataverzameling verder toegelicht.

De evaluatie bestaat uit een procesevaluatie. De procesevaluatie is uitgevoerd om zicht te krijgen op hoe de werking van de scholenprogramma's is in de praktijk en of dit volgens plan gebeurt. Daarnaast wordt via de procesevaluatie zicht gekregen op de ervaren resultaten, tevredenheid en bevorderende en belemmerende factoren voor de effectiviteit van deze scholenprogramma's. Operationalisering van deze begrippen en bijbehorende interviewvragen worden toegelicht in de operationaliseringstabel in Bijlage 2.

Een procesevaluatie kan vanuit twee invalshoeken worden uitgevoerd: de instrumentele en de constructivistische. De instrumentele procesevaluatie gaat over hoe de interventie in de praktijk wordt uitgevoerd en wat daarin wel of nog niet goed gaat. De constructivistische procesevaluatie gaat in op de waardering en ervaring van de deelnemers en uitvoerders over het procesverloop (Kuppens, Brouwer, & Ferwerda, 2022; Movisie, 2014). De procesevaluatie in dit onderzoek wordt uitgevoerd vanuit beide invalshoeken.

3.2: Respondenten

Tijdens de onderzoeksperiode is met 14 personen een verkennend gesprek gevoerd over scholenprogramma's. Voor de evaluatie is ten tweede met drie personen een semigestructureerd diepte-interview gehouden. Ieder van deze personen is betrokken geweest bij de totstandkoming van één van de scholenprogramma's die verder geëvalueerd worden. Een omschrijving van de respondenten is weergeven in Bijlage 5. Ten derde bestaat de respondentengroep uit de leerlingen en docenten die aanwezig waren bij de scholenprogramma's. Onder deze groep zijn vragenlijsten afgenomen.

3.3: Dataverzameling

In de periode van 23 januari 2022 tot 4 juli 2022 is data verzameld aan de hand van verschillende onderzoeksmethoden. In Tabel 1 is weergeven welke deelvragen door welke onderzoeksmethoden worden beantwoord.

Tabel 1

Overzicht onderzoeksmethoden

	Literatuur-onderzoek	**Document-analyse**	**Observaties**	**Verkennende Interviews**	**Semi-gestructureerde interviews**	**Vragenlijst**
Inventarisatie						
Scholenprogramma's in Nederland	x			x		
Uitvoering & onderdelen		x		x		
Werking programma's		x	x		x	
Procesevaluatie						
Uitvoering			x	x	x	
Wetenschappelijke ondersteuning	x		x		x	
Resultaten				x	x	x
Belemmerende & bevorderende factoren			x	x	x	x

3.3.1: Inventarisatie

In deze fase van dit onderzoek wordt in kaart gebracht welke preventieve scholenprogramma's in Nederland worden uitgevoerd. Er wordt in beeld gebracht uit welke onderdelen de scholenprogramma's bestaan en wie deze onderdelen uitvoeren. Een inventarisatie van de preventieve scholenprogramma's zal gemaakt worden op basis van literatuuronderzoek, documentanalyse, een uitvraag in het netwerk van het Landelijk Programma Ondermijning en verkennende gesprekken.

Een scholenprogramma werd opgenomen in de inventarisatie als die als primair doel heeft jongeren weerbaarder te maken om ondermijnende criminaliteit te voorkomen of te stoppen. Ten tweede is ervoor gekozen alleen scholenprogramma's mee te nemen die ofwel op de basisschool ofwel op de middelbare school worden uitgevoerd. Ten derde worden alleen de scholenprogramma's meegenomen waarbij een initiatiefnemer een les of lessenpakket heeft ontwikkeld.

3.3.2: Selectie scholenprogramma's

Om te bepalen welke programma's verder geëvalueerd worden via een procesevaluatie, zijn enkele criteria opgesteld. De criteria waaraan de scholenprogramma's getoetst zijn, zijn de volgenden: betrokkenheid politie, lessenpakket, *maturity* en gericht op ondermijning. In Tabel 2 staat weergeven hoe de scholenprogramma's scoren op deze criteria, waarbij een + de aanwezigheid van het criteria veronderstelt en een - de afwezigheid. In Bijlage 6 staat een uitgebreide toelichting en operationalisering bij deze Tabel. De programma's die aan de meeste criteria voldoen worden verder geëvalueerd. Op basis van deze criteria is gekozen de volgende programma's verder te evalueren: **Kapot Sterk, Criminele aanwas en #Leerlingalert.**

Tabel 2

Criteria waaraan scholenprogramma's getoetst zijn

	Betrokkenheid politie	**Lessenpakket**	**Maturity**	**Ondermijning en jongeren**
Backbone Academy	+	-	+	+
Criminele aanwas	++	++	+	++
Halt - de kosten van veel geld verdienen	+	+	+	++
Halt – geldezels	+	+	+	++
Halt – wapenbezit	+	+	+	-
Homebase	-	+	++	-
Kapot Sterk	++	++	++	++
#Leerlingalert	++	++	++	++
Mensenhandel (niet) op school	+	++	++	+
Risk Factory	+	+	+	++
Wie grijpt in?	-	++	++	-

3.3.3: Procesevaluatie

Vanuit deze selectie is de procesevaluatie uitgevoerd. Achtereenvolgend werd eerst een documentanalyse gedaan, daarna zijn ongestructureerde, niet-participerende observaties uitgevoerd. Na deze observaties zijn vragenlijsten onder de leerlingen en docenten afgenomen die aanwezig waren bij de scholenprogramma's. De vragenlijst is telkens na de laatste les afgenomen van het scholenprogramma, dit zodat goed te vergelijken is wat de leerlingen na de gehele lessenreeks hebben opgestoken. Deze vragenlijsten zijn weergeven in Bijlage 3 en 4. Tot slot wordt met de initiatiefnemer van de scholenprogramma's een semigestructureerd diepte-interview gehouden. De topiclijst voor dit interview is weergeven in Bijlage 1.

3.4 Datakwaliteit

Op verschillende manieren is geprobeerd de datakwaliteit te verhogen. Hierin is onderscheid gemaakt tussen de interne validiteit, externe validiteit en betrouwbaarheid.

3.4.1: Interne en externe validiteit

De interne validiteit gaat over de mate waarin met zekerheid gesteld kan worden dat de juiste conclusies worden getrokken. In dit onderzoek wordt de interne validiteit verhoogd door het gebruiken van methodologische triangulatie. Hierdoor is vanuit verschillende hoeken informatie verkregen over de scholenprogramma's. Ten tweede is door het gebruiken van de topic list bij de semigestructureerde diepte-interviews de interne validiteit gewaarborgd. Door het aanhouden van deze topic list zullen in de interviews dezelfde onderwerpen worden besproken, welke onderwerpen ook nauw aansluiten bij de hoofd- en deelvragen.

De externe validiteit ziet toe op de generaliseerbaarheid van het onderzoek. Voor de bevorderende en belemmerende factoren is gesproken met verschillende personen die betrokken zijn bij één of meerdere scholenprogramma's. In onderhavig onderzoek zijn drie scholenprogramma's geëvalueerd en uitgelicht. De ervaringen van docenten, leerlingen en de mate waarin deze programma's voldoen aan de programmahandleiding gelden daarom specifiek voor één van de drie onderzochte scholenprogramma's. Deze resultaten zijn niet zonder meer te generaliseren naar de overige scholenprogramma's. De externe validiteit van dit onderzoek zal daarom dus laag zijn. Toch is getracht de externe validiteit te verhogen door in de evaluatie gebruik te maken van programma's op de basisschool en middelbare school. Ten tweede is ervoor gekozen de scholenprogramma's te observeren en evalueren binnen verschillende regio's in Nederland (Noord-Holland, Midden-Nederland en Oost-Nederland).

3.4.2: Betrouwbaarheid

Bij de betrouwbaarheid gaat het om de consistentie van het onderzoek. Betrouwbaarheid heeft betrekking op de reproduceerbaarheid van het onderzoek en de uitkomsten ervan (Bryman, 2015). Bij de betrouwbaarheid kunnen vier factoren een rol spelen, namelijk de onderzoeker, de respondent, de omgeving en het instrument (Van der Kaap, 2006).

Op verschillende manieren is geprobeerd de betrouwbaarheid hoog te houden bij de bovengenoemde vier factoren. Bij de onderzoeker wordt de betrouwbaarheid gewaarborgd doordat de onderzoeker zich tijdens de interviews zo neutraal mogelijk opgesteld heeft en zoveel mogelijk gebruik heeft gemaakt van open vragen. Hierdoor is de kans kleiner dat de onderzoeker de respondent tijdens het interview beïnvloedt.

De tweede factor is de respondent. In dit onderzoek is door een *informed consent* geprobeerd de betrouwbaarheid te verhogen. In de informed consent zal ingegaan worden op het doel van het onderzoek, de werkwijze, dat medewerking vrijwillig was, dat de respondent op ieder moment kon stoppen en/of ervoor kon kiezen niet in te gaan op bepaalde vragen en dat het interview anoniem blijft. Via deze informed consent wordt geprobeerd een vertrouwensrelatie tussen respondent en onderzoeker te creëren. In de semigestructureerde interviews zal niet aangedrongen worden tot antwoorden wanneer de respondent hier weerstand tegen biedt. Dit omdat blijkt dat respondenten eerder sociaal wenselijke antwoorden geven, wanneer aangedrongen wordt op het beantwoorden van de vragen.

Een derde factor die genoemd wordt, is de omgeving. De interviews hebben op de werkvloer plaatsgevonden, maar wel in een gescheiden, aparte ruimte. Een ander deel van de interviews is online afgenomen. Deze keuzes zijn gemaakt omdat de kans op sociaal wenselijke antwoorden toeneemt als interviews op de werkvloer worden afgenomen. Dit omdat kans aanwezig is dat collega’s mee kunnen luisteren.

Als vierde punt wordt het instrument van belang geacht. In dit onderzoek bevordert de methodologische triangulatie de betrouwbaarheid van het onderzoek. Door verschillende onderzoeksmethoden naast elkaar te gebruiken, komen – wanneer aanwezig – inconsistenties in de resultaten sneller naar boven.

4. Inventarisatie

4.1: Scholenprogramma's

Vanuit de verkennende gesprekken en literatuuronderzoek zijn 11 scholenprogramma's gevonden, welke voldoen aan de bovengenoemde criteria. Hieronder worden deze programma's kort toegelicht, waarin de inhoud, hun doel en plan vooraf besproken wordt. De programma's Criminele aanwas, Kapot Sterk en #Leerlingalert komen uitgebreider aan bod, omdat deze programma's in volgend hoofdstuk verder geëvalueerd worden.

"Backbone Academy" geeft, naast werkzaamheden in de wijk met jongeren, ook voorlichting op scholen over ondermijnende criminaliteit. Bij deze voorlichtingen wordt gebruik gemaakt van positieve rolmodellen en het aanbieden van alternatieve opties aan jongeren. Doordat gebruik wordt gemaakt van ervaringsdeskundigen en jongerenwerkers, wordt aansluiting gevonden bij de leefwereld van jongeren.

"Criminele aanwas" wordt op de basisschool en het voortgezet onderwijs uitgevoerd. Criminele aanwas bestaat uit twee lessen. In de eerste les wordt de Escaperoom Foute Centen gespeeld en wordt daarna klassikaal een nagesprek gevoerd. In de tweede les wordt de film BUIT bekeken en wordt daarna een nagesprek gevoerd. Tijdens de lessen zijn een ervaringsdeskundige, een politiemedewerker en twee medewerkers vanuit Noord Holland Samen Veilig aanwezig. Het plan vooraf was door de combinatie te maken van een escaperoom en film en een nagesprek, dat jongeren bewuster en weerbaarder zouden worden van hun eigen rol in ondermijnende criminaliteit. Door de situaties in de escaperoom en/of film zouden jongeren signalen kunnen herkennen van ondermijnende criminaliteit en leren de leerlingen wat ze kunnen doen wanneer ze zelf benaderd worden. De film BUIT is daarnaast gemaakt samen mét jongeren, waardoor wordt verwacht dat deze film goed aansluit bij de leerstijl en interesses van de leerlingen.

Vanuit HALT worden verscheidene scholenprogramma's gegeven, namelijk "De kosten van veel geld verdienen", "HALT-wapenbezit" en "HALT-geldezels". Deze lessen worden

allen voor middelbare scholieren gegeven. De les van de kosten van veel geld verdienen bestaat uit verschillende onderdelen, zoals een experiment over hoe makkelijk leerlingen geronseld kunnen worden, de film ZICHT en als laatste wordt een handelingsperspectief geboden. De lessen van HALT over wapenbezit en geldezels worden gestart door een interactieve inleiding. In casussen worden ervaringen, signalen en gevolgen besproken van wapenbezit of geldezels. De les wordt afgesloten met het bieden van handelingsperspectieven. Het doel van HALT haar scholenprogramma's is jongeren bewust te maken van de wereld van ondermijnende criminaliteit. Jongeren weten vaak niet hoe makkelijk je in deze wereld rolt en hoe moeilijk het is er weer uit te komen. Door het thema bespreekbaar te maken, wordt verwacht dat deze bewustwording gecreëerd wordt.

"Homebase" wordt uitgevoerd door een wijksportcoach en een jongerenwerker. Zij organiseren na schooltijd activiteiten, waar de leerlingen op vrijwillige basis aan kunnen deelnemen. Jongeren mogen wekelijks zelf de activiteiten bedenken, waardoor het programma aansluit bij de behoefte van de jongeren. Het plan vooraf is een veilige plek te bieden voor jongeren. Door een plek te bieden waar jongeren zich veilig voelen, wordt voorkomen dat jongeren de straat opgaan na school en in verleiding komen criminaliteit te plegen.

"Kapot Sterk" is een programma wat op basisscholen en middelbare scholen wordt uitgevoerd. Er worden vijf lessen verzorgd, waarin thema's als dromen en ambities, consequenties en de kracht van eigen keuzes en groepsdruk centraal staan. In elk van de lessen staat een gastdocent centraal. Deze gastdocenten zijn de volgenden: jongerenwerkers, officier van justitie, politieagent, HALT-medewerker. In de laatste les spreekt een rolmodel over dromen & ambities. Dit rolmodel komt uit de regio waarin de school waar de les gegeven wordt, gevestigd is. Het hoofddoel is leerlingen door de lessen weerbaarder en bewuster te maken. Maar andere doelen zijn ook om te laten zien dat vrienden zowel een positieve als een negatieve

invloed kunnen hebben, hoe je groepsdruk kan weerstaan en het focussen op dromen en ambities.

“#Leerlingalert” wordt uitgevoerd op middelbare scholen vanaf de 3e klas en op het MBO. Er wordt eenmalig een les gegeven door trainers en uitvoerders die zijn opgeleid voor het geven van de les. In de les wordt ingegaan wordt op de omvang, het herkennen en de gevolgen van ondermijnende criminaliteit. Deze onderwerpen worden ondersteund door het gebruik van concrete voorbeelden. De lessen kunnen gegeven worden aan één klas, maar kunnen ook gegeven worden aan meerdere klassen tegelijkertijd. Indien gekozen wordt voor meerdere klassen tegelijk, zijn meerdere docenten aanwezig. De hoofddoelen van het programma van #Leerlingalert zijn de volgende drie. Het eerste doel is het vergroten van de bewustwording en weerbaarheid onder jongeren van zowel de middelbare school en studenten. Het tweede doel is het versterken van het netwerk tussen en rondom jongeren. Als derde is het doel van de les het programma te verbeteren. Hiervoor wordt gekeken of nog steeds op de juiste plek gefocust wordt, moet nog steeds naar scholen worden gegaan of ook naar andere plekken. Door binnen de les deze informatie te delen wordt verwacht dat jongeren bewuster worden van de signalen en gevolgen van ondermijnende criminaliteit en zij weerbaarder worden.

“Mensenhandel (niet) op school” wordt uitgevoerd door docenten op het voortgezet onderwijs. Zij kunnen gebruik maken van verschillende ontwikkelde lesmaterialen. Elk lesmateriaal kent een verschillend plan vooraf, maar elke les heeft als doel jongeren bewust te maken van criminele uitbuiting. Zo leren jongeren in de les nieuwsbegrip door het lezen van artikelen over criminele uitbuiting, hoe ze dit kunnen herkennen en wat de risico’s zijn.

In de “Risk Factory” wordt het scenario “Voor wat, hoort wat” gebruikt om jongeren bewust en weerbaar te maken tegen ondermijning. Hierin worden aan basisschoolleerlingen verschillende criminele situaties voorgelegd waarin leerlingen kunnen belanden, zoals het

wegbrengen van een pakketje voor een beloning. Door diverse situaties zouden leerlingen bewuster worden en signalen van ondermijnende criminaliteit herkennen.

Bij het scholenprogramma “Wie grijpt in?” gaan studenten en Officieren van Justitie in gesprek met leerlingen over hun eigen rol in een veilige samenleving. Het programma wordt uitgevoerd op het voortgezet onderwijs en op mbo-scholen. De achterliggende gedachte is dat door in gesprek te gaan over dit onderwerp, jongeren zich bewust worden dat zij ook een onderdeel zijn van de rechtsstaat. Hierdoor zullen de leerlingen zich meer verbonden voelen met de samenleving, waardoor zij naar verwachting op het rechte pad zullen blijven.

4.2: Lesmaterialen

Naast de bovengenoemde scholenprogramma’s, zijn ook materialen ontwikkeld om de les te ondersteunen. Deze materialen zijn vaak onderdeel van een scholenprogramma, maar kunnen ook los worden uitgevoerd als eenmalige les. Als de lessen als eenmalige les worden uitgevoerd, dan kan de docent die interesse heeft in de les deze aanvragen via een website. Hierbij is het de bedoeling dat de docent zelf de les uitvoert. Zij krijgen dan een handleiding waarin informatie staat over ondermijning en de stappen die genomen moeten worden de les uit te voeren. De lesmaterialen die het meeste voorkomen worden hieronder besproken.

De Escaperoom Foute Centen is een escaperoom die bewustwording wil creëren bij jongeren. Door het uitvoeren van de escaperoom worden jongeren bekend met criminele klusjes en leren ze signalen herkennen van ronselen door criminelen.

Naast de Escaperoom zijn drie films ontwikkeld, namelijk Buit, Zicht en Zweven. De films zijn gericht op het creëren van bewustwording en het versterken van de weerbaarheid. Buit gaat in op seksuele en criminele uitbuiting. Leerlingen krijgen een film te zien en kunnen daarna praten met de personages uit de film. De film is voor docenten aan te vragen via de site van Buit. Docenten krijgen dan een handleiding met informatie over hoe zij de les kunnen

uitvoeren. Zicht is een film over jongeren die in de criminaliteit zijn beland. Hierbij wordt inzicht verkregen in hoe ze in de criminaliteit zijn beland en welke keuzes zij gemaakt hebben. In de film Zweven wordt getoond hoe het eraan toe gaat in de wereld van de drugscriminaliteit en wordt vooral de negatieve kanten van deze wereld belicht.

5. Procesevaluatie: uitvoering, ondersteuning en tevredenheid

Vanuit de inventarisatie zijn drie scholenprogramma's gekozen die verder geëvalueerd worden, namelijk Criminele Aanwas, Kapot Sterk en #Leerlingalert. Hieronder wordt per scholenprogramma de uitkomsten van de evaluatie weergeven, waarin achtereenvolgend in wordt gegaan op: de uitvoering, de wetenschappelijke ondersteuning, de ervaringen van de leerlingen en de ervaringen van de docenten met het scholenprogramma.

Bij de wetenschappelijke ondersteuning wordt besproken of en op welke manier verwacht kan worden dat het scholenprogramma de beoogde doelen bereikt. Hierbij worden de eerder besproken Deterrence theorie, Theory of Reasoned Action en Theory of Planned Behaviour, en de gedragsbeïnvloedingstheorieën aangehaald. Op de Deterrence theorie wordt telkens maar kort ingegaan, omdat geen enkel van de geëvalueerde programma's aangeeft als doel te hebben jongeren af te schrikken. Daarnaast wordt besproken of en welke van de al genoemde methodisch werkzame elementen voor het verhogen van weerbaarheid van Kovács en collega's (2021) gebruikt worden binnen de scholenprogramma's.

De ervaringen van de leerlingen worden beschrijvend beschreven. De volledige frequentietabellen van de antwoorden die de leerlingen op vragen uit de vragenlijst hebben gegeven, zijn weergeven in Bijlage 7.

5.1 Criminele aanwas

5.1.1: Uitvoering

De uitvoering van project Criminele Aanwas is gegaan volgens het plan van het draaiboek en de programmahandleiding. Les 1 bestond uit het uitvoeren van de Escaperoom Foute Centen. De leerlingen werden in vier groepen van 5 à 6 verdeeld en iedere groep werd ondersteund door een begeleider. Achteraf werd klassikaal het nagesprek gevoerd. Het nagesprek werd geleid door een medewerker van Noord Holland Samen Veilig, en aan het einde was ruimte voor vragen aan de ervaringsdeskundige. Gelet op de programmahandleiding van de Escaperoom is één verschil te zien tussen de programmahandleiding en de uitvoering. De Escaperoom is volgens de programmahandleiding bedoeld voor jongeren van 12-15 jaar. In deze les werd deze echter gebruikt in groep 6 en 7, waar de leerlingen vaak jonger zijn dan de voorgestelde leeftijdscategorie. Een ander klein verschil met het draaiboek was dat in de eerste les in groep 6 te weinig tijd was voor het voeren van een inhoudelijk nagesprek. Les 2 bestond eerst uit het tonen van de film Buit. Vervolgens werd in gesprek gegaan met de personages uit de film. Tot slot wordt achteraf een klassikaal nagesprek gevoerd. Deze onderdelen zijn in de bijgewoonde les allen volgens programmahandleiding uitgevoerd.

5.1.2: Wetenschappelijke ondersteuning

Op basis van de Theory of Reasoned Action en Theory of Planned Behavior kan verondersteld worden dat project Criminele Aanwas de beoogde doelen zal bereiken. Binnen de les wordt gebruik gemaakt van een ex-gedetineerde. Deze zorgt ten eerste dat de verwachte opbrengst bijgesteld wordt door de leerlingen te wijzen op kosten van ondermijnende criminaliteit. Ten tweede kan een ex-gedetineerde bijdragen aan het verhogen van de verwachte controle. De ex-gedetineerde laat tevens zien dat hij nu een goede baan heeft, waarin hij anderen is gaan helpen, wat aan jongeren laat zien dat het mogelijk is uit de criminaliteit te raken. Binnen

het programma Criminele Aanwas kunnen zowel de ex-gedetineerde en ook de andere uitvoerders zorgen voor een positieve invloed op de subjectieve norm. Dit door te bespreken dat zij het criminele gedrag afkeuren.

Ook op basis van de gedragsbeïnvloedingstheorieën kan deels verwacht worden dat de beoogde doelen gehaald worden. Gekeken naar de benodigde elementen voor gedragsbeïnvloeding, is te zien dat binnen de lessen enkel kennis overgedragen wordt. Er worden alleen geen vaardigheden aangeleerd waardoor leerlingen vertrouwen kunnen hebben dat ze gewenst gedrag kunnen vertonen in de maatschappij. Er wordt wel gebruik gemaakt van een rolmodel, maar het is onduidelijk of leerlingen zich goed met dit rolmodel kunnen identificeren. Wanneer de leerlingen zich niet met het rolmodel kunnen identificeren, wordt enkel aan kennisoverdracht gedaan, wat volgens de gedragsbeïnvloedingstheorieën onvoldoende is om gedrag te beïnvloeden.

Ten derde kan op basis van de Deterrence theorie worden verwacht dat het programma een afschrikkend effect heeft, in de lessen komen namelijk de consequenties en straffen aanbod. De werkzame elementen van interventies die weerbaarheid versterken die terugkomen in dit scholenprogramma zijn kennisoverdracht, ervaringskennis en rolmodellen.

5.1.3: Ervaring leerlingen

Achteraf is aan de leerlingen een vragenlijst voorgelegd waarin zij konden beoordelen wat ze van de les vonden. De vragenlijst is zowel afgenomen na de eerste als na de tweede les. De resultaten van de laatste (tweede) les worden hieronder besproken. In totaal hebben 26 leerlingen uit groep 6 deze vragenlijst ingevuld en 19 leerlingen uit groep 7. De leerlingen uit groep 6 en 7 waren zeer positief over de lessen, zo gaven zij de les gemiddeld een score van 3.7 op een schaal van 1 tot 4.

Na beide lessen geeft het grootste gedeelte, 41.4% van de leerlingen in groep 6 en 50% van de leerlingen in groep 7, aan dat zij weten hoe ze moeten handelen. De percentages leerlingen die noemen dat zij ondermijnende criminaliteit kunnen herkennen zijn echter kleiner dan de percentages leerlingen die zeggen dat ze weten hoe ze moeten handelen. Zo benoemt 15.3% van de leerlingen uit groep 6 na het volgen van de lessenreeks te weten hoe ze ondermijnende criminaliteit kunnen herkennen, tegenover 41.4% die stelt te weten hoe ze moeten handelen. In groep 7 stelt 28% van de leerlingen uit de lessenreeks geleerd te hebben hoe ze ondermijnende criminaliteit kunnen herkennen en 50% weet hoe ze moeten handelen.

5.1.4: Ervaring docenten

De twee docenten waren over het algemeen positief over de lessen. Ze hadden het idee dat de leerlingen de les leuk vonden en ten tweede stelden zij dat ze vonden dat de les goed aansloot bij de leerlingen. Wel werd genoemd dat zij het idee hebben dat het doel van de les minder goed overkomt in groep 6 dan in groep 7.

Het nagesprek wordt door de docenten en politiemedewerker als mogelijk verbeterpunt genoemd. In het nagesprek is het belangrijk dat eerst de Escaperoom of Buit besproken wordt en dat daarna de ervaringsdeskundige geïntroduceerd wordt. Bij het bespreken van de Escaperoom of Buit is het belangrijk concrete voorbeelden te gebruiken, zoals: *"Stel iemand vraagt jou nu om je pinpas te geven, zou je dat doen? En ook niet als je daarvoor 1000 euro krijgt? En waarom dan niet?"*

5.2: Kapot Sterk

5.2.1: Uitvoering

De les die is bijgewoond betrof de laatste les van Kapot Sterk. Volgens de programmahandleiding staat deze les in het teken van dromen en ambities. Deze les moet gegeven worden door een rolmodel. Dit komt overeen met de uitvoering in de praktijk. In de les hebben de kinderen eerst een rondleiding gehad over het stadion van FC Utrecht en daarna is een ex-profvoetballer aan het woord geweest. Hij heeft gesproken over zijn dromen vroeger, hoe hij daar is gekomen en met welke obstakels hij te maken heeft gehad. Daarna volgde een afsluiting van de gehele lessenreeks door een medewerker van het RIEC. Hier kregen de leerlingen een aandenken mee aan Kapot Sterk. Dit sluit aan bij de programmahandleiding.

5.2.2: Wetenschappelijke ondersteuning

Vanuit zowel de gedragsbeïnvloedingstheorieën als de Theory of Reasoned Action en Theory of Planned Behavior kan verwacht worden dat de doelen van Kapot Sterk bereikt worden. Gekeken naar de Theory of Reasoned Action en Theory of Planned Behavior, kunnen de wijkagent, rolmodel en het OM kunnen bijdragen aan het verhogen van de verwachte controle. De attitude en subjectieve norm ten opzichte van ondermijning kan bijgesteld worden door het gehele lespakket waarin consequenties aanbod komen en kennis over ondermijnende criminaliteit gedeeld wordt door zowel de RIEC-medewerkers als gastsprekers.

De kernelementen van de gedragsbeïnvloedingstheorieën worden ook allen uitgevoerd binnen de lessen. Er is in les vijf een rolmodel aanwezig die laat zien hoe kinderen hun doelen kunnen bereiken, waar ze hierbij tegenaan kunnen lopen en hoe ze dit kunnen oplossen. Naar verwachting zorgt dit ervoor dat kinderen vertrouwen hebben dat zij hun dromen en doelen kunnen bereiken, en hierdoor het gewenste gedrag kunnen vertonen. Het rolmodel is zelf woonachtig en opgegroeid in de buurt waarin de school zit, waardoor de kinderen zich naar verwachting goed met hem kunnen identificeren. Ook was het rolmodel van dezelfde etnische

achtergrond als het merendeel van de leerlingen, wat naar verwachting ook zorgt voor een betere identificeerbaarheid.

Binnen de lessen wordt ingegaan op de strafzwaarte van betrokkenheid bij ondermijnende criminaliteit. Het afschrikkende effect, zoals verondersteld in de Deterrence theorie, zou daarom kunnen optreden. Alle zeven methodisch werkzame elementen van Kovács (2021) worden gebruikt worden binnen Kapot Sterk. Door het gebruik van alle methodisch werkzame elementen, is de kans zeer groot dat de leerlingen na het volgen van het programma een hogere weerbaarheid hebben.

5.2.3: Ervaring leerlingen

Achteraf hebben 39 leerlingen de vragenlijst over de lessenreeks ingevuld. De leerlingen gaven gemiddeld een score van 3.3 op een schaal van 4. Hieruit kan geconcludeerd worden dat zij de les als zeer leuk ervaren hebben. Eén leerling heeft de les beoordeeld met een 1, aldus als “niet leuk”. De reden hiervoor was dat zij bang werd door de verhalen. De leerlingen benoemden hiernaast vooral dat ze de les leuk vonden, omdat ze geïnspireerd en gemotiveerd raakten door de gastlessen. Ook vonden de leerlingen de lessen erg leerzaam.

Na het volgen van de lessen benoemt een groot deel, namelijk 25.8% van de leerlingen, dat ze geleerd hebben met groepsdruk om te gaan en altijd je eigen keuzes te maken. Een ander groot deel van de leerlingen, namelijk 29%, benoemd geleerd te hebben je dromen en ambities te volgen en dat er altijd een weg mogelijk is om je eigen doelen te bereiken.

5.2.4: Ervaring docenten

De docenten hebben de lessenreeks van Kapot Sterk als erg waardevol en leerzaam ervaren. De leerlingen kregen de ruimte om te vertellen wat gebeurde in de eigen wijk en welke dingen ze al ervaren hebben. Ze werden door de lessen voorbereid op situaties waarin ze

mogelijk op latere leeftijd terecht in kunnen komen. Ze werden voorbereid op hoe ze kunnen reageren, maar ook op de consequenties en de doelen verloren gaan als ze op de verkeerde manier reageren.

Als verbeterpunt werden enkele praktische zaken benoemd, zoals eetpauzes inlassen. Daarnaast werd de communicatie en planning op een specifiek moment als moeizaam ervaren. Dit gebeurde tijdens een personeelswissel bij het RIEC, waar het één en ander mis is gegaan met de overdracht. Verbeterpunten op het gebied van de inhoud of uitvoering van het programma zijn niet naar voren gekomen.

5.3: #Leerlingalert

5.3.1: Uitvoering

De bijgewoonde les van #Leerlingalert is verlopen volgens plan. De onderwerpen omvang, herkennen van signalen, handelingsperspectief bieden zijn allen behandeld in de les. Tijdens de les werden dezen behandeld via een PowerPoint. De drie uitvoerders die het programma verzorgden, liepen door de ruimte heen en stelden de leerlingen veel vragen. Hierdoor werd voldoende interactie gecreëerd.

5.3.2: Wetenschappelijke ondersteuning

#Leerlingalert wordt deels wetenschappelijk ondersteund. Binnen de les van #Leerlingalert wordt voornamelijk veel kennis overgedragen. Dit gebeurt zoals bij de andere programma’s door het bijdragen aan het bijstellen van de attitude en subjectieve norm. Binnen het programma is echter niet altijd een rolmodel aanwezig. Als ook een rolmodel aanwezig is, dan kan op basis van de Theory of Reasoned Action en Theory of Planned Behavior verwacht worden dat het scholenprogramma de beoogde doelen bereikt.

Op basis van de gedragsbeïnvloedingstheorieën kan niet verwacht kan worden dat het programma bijdraagt aan gedragsbeïnvloeding. Binnen het programma mist namelijk het aanleren van vaardigheden en was – in ieder geval in de bijgewoonde les – geen positief rolmodel aanwezig. Volgens de Deterrence theorie zou het programma wel een afschrikkend effect kunnen hebben, omdat ingegaan wordt op de consequenties en straffen van betrokkenheid bij ondermijnende criminaliteit.

De werkzame elementen die worden gebruikt zijn de volgenden: kennisoverdracht en ervaringskennis.

5.3.3: Ervaring leerlingen

Na de les is een vragenlijst afgenomen onder leerlingen. 47 leerlingen hebben deze vragenlijst ingevuld. Gemiddeld beoordeelden zij de les met een 3.4 op een schaal van 1 tot 4. Hieruit kan opgemaakt worden dat de leerlingen de les als leuk ervaren hebben. 40% van de leerlingen noemt dat zij de les leerzaam vonden, dus vandaar een hoge score hebben gegeven.

Gelet op wat de leerlingen geleerd hebben, kan gesteld worden dat de lesdoelen behaald zijn. #Leerlingalert wil bewustwording creëren over de omvang en nabijheid van ondermijnende criminaliteit, maar ook wil het programma de leerlingen leren signalen te herkennen en leren hoe ze moeten handelen. Zo benoemt 23.2% van de leerlingen dat zij geleerd hebben over de omvang van de criminele wereld en dat zij weten hoe ze signalen van ondermijnende criminaliteit kunnen herkennen. 20.5% van de leerlingen benoemt in hun antwoord dat zij weten hoe ze moeten handelen en 17.8% benoemd geleerd te hebben over de gevolgen van betrokkenheid bij ondermijnende criminaliteit.

5.3.4: Ervaring docenten

Bij de les van #Leerlingalert waren verschillende docenten aanwezig. Zij waren allen zeer positief over de les. Dit voornamelijk omdat de les als zeer informatief, afwisselend en interactief werd ervaren. Docenten geven aan dat ze denken dat na de les de leerlingen alerter zijn op mogelijke signalen van criminele inmenging.

Zeven docenten hebben de vragenlijst achteraf ingevuld en hieruit blijkt dat zij inhoudelijk weinig verbeterpunten hebben. Eén verbeterpunt welke benoemd wordt door één docent, is een verbeterde interactie met de leerlingen. Het stellen van vragen gebeurde genoeg en goed, maar de docent merkte dat een aantal leerlingen wat gereserveerd was. Dit kan komen door de te grote groep aan wie de les gegeven werd. Een ander punt wat benoemd werd is een gebrek aan de motivatie bij de docenten zelf. Zo wordt gesteld dat weinig animo was bij de docenten bij het voorbereidend webinar, welke de les ook voor de docenten compleet maakte.

5.4: Samenvattend resultaten scholenprogramma's

De scholenprogramma's worden allen door de leerlingen en docenten positief ervaren. De lesdoelen worden over het algemeen bij de scholenprogramma's bereikt. De combinatie van een Escaperoom en/of film en een klassikaal nagesprek lijkt goed te werken om basisschoolleerlingen te leren hoe ze moeten handelen, maar minder hoe ze signalen van ondermijning kunnen herkennen. Het nagesprek van een halfuur alleen is onvoldoende om de leerlingen daarover te leren. Een les zoals die van #Leerlingalert, waarin meer informatie wordt gegeven en concrete voorbeelden worden gebruikt, is beter in dit doel overbrengen. De methodisch werkzame elementen die gebruikt worden zijn voornamelijk kennisoverdracht en ervaringskennis. Als ook overige elementen zoals positieve bekrachtiging, peer onderwijs, rolmodellen, oefenen van vaardigheden en doelen formuleren zouden worden toegepast, zou dit de kans verhogen dat het beoogde doel van de programma's, het verhogen van weerbaarheid, wordt bereikt.

6. Procesevaluatie: bevorderende en belemmerende factoren

In dit deel worden bevorderende en belemmerende factoren voor de effectiviteit van de scholenprogramma's besproken. De factoren worden besproken aan de hand van hoe vaak ze zijn benoemd door de respondenten. Hierbij is onderscheid gemaakt tussen: meer dan 4 keer benoemd door de respondenten, 2 tot 4 keer benoemd door de respondenten en één keer benoemd door een respondent. Ten tweede is onderscheid gemaakt in bevorderende en belemmerende factoren op het gebied van uitvoering, het bereiken van de doelgroep en de samenwerking met relevante partners.

Bij de bepaling van bevorderende en belemmerende factoren is de nadruk gelegd op de ervaring van de respondenten. Zodoende is gevraagd naar factoren die als bevorderend of belemmerend worden ervaren door de respondenten. Of deze factoren feitelijk bijdragen aan de effectiviteit, is niet onderzocht. De onderstaande factoren komen deels vanuit docenten, leerlingen en uit de verkennende interviews. Het overige deel komt vanuit de diepte-interviews met de initiatiefnemers van de scholenprogramma's

6.1: De bevorderende factoren

In Tabel 3 staat weergegeven welke bevorderende factoren en hoe vaak deze zijn benoemd door de respondenten.

Tabel 3

Overzicht bevorderende factoren benoemd door de respondenten

	Uitvoering	Bereiken doelgroep	Samenwerking
>4 keer benoemd	• Gebruik van concrete voorbeelden • Interactief • Activiteiten/actieve lesvorm • Aanwezigheid externe individuen (politie, gemeenten, ervarings-deskundigen)	• Betrek jongeren in een vroegtijdig stadium	• Gedeeld gevoel van urgentie bij de verschillende partners • Concrete en haalbare doelen stellen
2-4 keer benoemd	• Lokaal en regionaal inbedden van programma's.		• Betrek veel verschillende ketenpartners
Eén keer benoemd	• Aanwezigheid schoolpsycholoog of vertrouwenspersoon		

Meer dan 4 keer benoemd door de respondenten

Door meer dan 4 respondenten wordt benoemd dat het gebruik van concrete voorbeelden binnen scholenprogramma's de effectiviteit bevordert. Ook benoemen veel respondenten dat het betrekken van jongeren of jongerenwerkers in een vroegtijdig stadium bevorderend werkt voor de effectiviteit van een scholenprogramma. Dit gebeurt in de praktijk nog te weinig, of jongeren worden pas betrokken wanneer al veel tijd en geld in het product gestopt is. Door bijvoorbeeld naar jongerencentra te gaan met een idee, kan je in een eerder stadium al peilen of

het idee aansluit bij de doelgroep die je wil bereiken. Voor de samenwerking wordt een gedeeld gevoel van urgentie en concrete doelstellingen als bevorderend ervaren.

2-4 keer benoemd door de respondenten

2 tot 4 respondenten benadrukken dat de aanwezigheid van externe partners als medewerkers van de politie of gemeente bevorderend is voor de effectiviteit. Dit punt wordt voornamelijk aangehaald door docenten. Zij stellen dat de aanwezigheid van externe partners ervoor zorgt dat de les beter binnenkomt bij de leerlingen, voornamelijk de aanwezigheid van een wijkagent of rolmodel is hierbij bevorderend. Het lokaal en regionaal inbedden van programma's houdt in dat bij het kiezen van de rolmodellen en andere uitvoerders gekozen wordt voor partners uit eigen wijk en/of regio. Samenwerken met veel verschillende ketenpartners wordt ook aangehaald door 2 tot 4 respondenten.

Eén keer benoemd

Eén keer wordt benoemd dat de aanwezigheid van een vertrouwenspersoon en/of schoolpsycholoog tijdens de uitvoering van een programma bevorderend werkt. Dit is van belang omdat dan iemand aanwezig is die de leerlingen kan opvangen mocht het onderwerp heftig zijn en/of mochten zij zelf al betrokken zijn bij ondermijnende criminaliteit.

6.2: Belemmerende factoren

Een overzicht van alle factoren die benoemd zijn door de respondenten is te vinden in Tabel 4.

Tabel 4

Overzicht belemmerende factoren benoemd door de respondenten

	Uitvoering	**Bereiken doelgroep**	**Samenwerking**
>4 benoemd		• Regionale en culturele verschillen	
2-4 benoemd	• Te grote groepen in één keer benaderd	• Bereikbaarheid, vindbaarheid en bekendheid • Het imago van de overheid	• Samenwerking met de politie • Successen gunnen
Eén keer benoemd			• Lengte/aantal bijeenkomsten niet voldoende

Meer dan 4 keer benoemd door de respondenten

Door meer dan 4 respondenten wordt benoemd dat het gebruik van <u>regionale verschillen en culturele verschillen tussen leerling en uitvoerder</u> de effectiviteit belemmert. Het is van belang dat de uitvoerder aansluit bij de leefwereld van jongeren. Wanneer de les verzorgd wordt door een individu met wie de leerlingen zich kunnen identificeren, zal de les meer effect hebben. Op regionaal gebied geldt dat voornamelijk rolmodellen meer inspireren als ze uit/rondom de regio komen waarin het scholenprogramma uitgevoerd wordt.

2 tot 4 keer benoemd door de respondenten

2 tot 4 respondenten benadrukken dat de <u>te grote groepen in één keer worden benaderd</u> Hierdoor komen sommige leerlingen niet aan de beurt en haken ze af. Een andere

belemmerende factor is dat bereikbaarheid, vindbaarheid en bekendheid van de scholenprogramma's vaak gering is. Na de lancering van scholenprogramma's is vaak veel aandacht voor en vraag naar het scholenprogramma, maar dit zakt in de loop der tijd weg. Een andere belemmerende factor die door twee tot vier respondenten wordt benoemd, is de samenwerking met de politie. De samenwerking met de politie als moeilijk ervaren, omdat onduidelijk is wat van deze partij verwacht kan worden. Of de politie wel of niet betrokken is verschilt momenteel per gebied en per politieagent. Het imago van de overheid wordt ook benoemd als belemmerende factor. Scholenprogramma's zijn vaak in opdracht van en/of door de overheid gemaakt. Bij de lancering of promotie van dergelijke programma's zien jongeren dit gelijk, waardoor zij gelijk weerstand bieden tegen het programma omdat "de overheid weer wat bedacht heeft". Om dit probleem op te lossen kan gedacht worden aan bij de lancering/promotie een externe partij in te zetten die gespecialiseerd is in hoe zij jongeren kunnen aanspreken. Een voorbeeld van een dergelijke partij is Triple Threat.

7. Conclusie en discussie

In dit onderzoek is geprobeerd antwoord te krijgen op de volgende hoofdvraag:
"Op welke wijze beogen de scholenprogramma's jongeren weerbaarder te maken tegen pogingen van criminelen om hen te betrekken bij ondermijnende criminaliteit? Welke factoren worden als belemmerend of bevorderend ervaren voor de effectiviteit van dergelijke scholenprogramma's?" Het onderzoek bestond uit twee fases, waarin ieder verschillende deelvragen centraal stonden. Deze zijn als volgt:

Inventarisatie

1. Welke scholenprogramma's worden momenteel uitgevoerd in Nederland? Uit welke onderdelen bestaan deze en wie voert deze onderdelen uit?
2. Op welke wijze wordt verondersteld dat dit doel wordt bereikt door de uitvoering van het scholenprogramma?

De procesevaluatie

3. Worden de scholenprogramma's in praktijk voldoende uitgevoerd zoals beschreven in de programmahandleidingen, zodat de beoogde doelen kunnen optreden?
4. Kan op basis van wetenschappelijk onderzoek verwacht worden dat de scholenprogramma's de beoogde doelen bereiken?
5. Hoe ervaren leerlingen en docenten de scholenprogramma's?
6. Welke gewenste effect bevorderende en belemmerende factoren kunnen volgens betrokkenen bij de scholenprogramma's worden benoemd?

Om de hoofdvraag te beantwoorden zijn verschillende onderzoeksmethoden gecombineerd. Zo is gebruik gemaakt van verkennende gesprekken, diepte-interviews, documentanalyse en vragenlijsten. Hieronder worden de conclusie en discussie van de inventarisatie en de procesevaluatie los van elkaar besproken.

7.1: Conclusie inventarisatie

1. *Welke scholenprogramma's worden momenteel uitgevoerd in Nederland? Uit welke onderdelen bestaan deze en wie voert deze onderdelen uit?*

Uit de verkennende gesprekken en het literatuuronderzoek is een lijst van 11 scholenprogramma's gekomen. De meeste scholenprogramma's worden uitgevoerd voor externe uitvoerders. Dat wil zeggen dat de scholenprogramma's gegeven worden door trainers die opgeleid zijn het programma te geven en niet door de docenten zelf. Bij het merendeel van de scholenprogramma's is het doel het verminderen van jonge aanwas waarbij gefocust wordt op het vergroten van bewustwording en weerbaarheid, door gedragsbeïnvloeding.

2. *Op welke wijze wordt verondersteld dat dit doel wordt bereikt door de uitvoering van het scholenprogramma?*

Op welke wijze het doel wordt verondersteld verschilt iets per programma, maar de meeste programma's kennen eenzelfde opbouw. De programma's gebruiken een combinatie van een actief en informatief. Bij het actieve deel gaan leerlingen zelf aan de slag met het onderwerp, door bijvoorbeeld een quiz te doen, film te kijken of een spel te spelen. Bij het actieve deel wordt geprobeerd aan te sluiten bij de leerstijl en motivatie van de leerlingen. Op een speelse manier wordt kennis over het onderwerp geprobeerd over te brengen. Na dit actieve deel wordt deze klassikaal besproken, en wordt ingegaan op vragen als: "Wat heb je net gedaan?" en "Wat heb je geleerd?" Ten tweede wordt in dit onderdeel vaak verdere informatie gegeven over ondermijnende criminaliteit. Hierbij wordt gebruik gemaakt van kennisoverdracht en ervaringskennis, welke volgens Kovács en collega's (2021) werkzame elementen zijn. De andere werkzame elementen worden minimaal gebruikt binnen de scholenprogramma's.

7.2: Discussie inventarisatie

Een eerste kanttekening ziet toe op de inventarisatielijst van de scholenprogramma's. Een volledig complete inventarisatielijst van scholenprogramma's lijkt op dit moment moeilijk te geven. Dit omdat de gegevens in de databank van het Nederlands Jeugdinstituut vooralsnog niet up-to-date zijn en ook instanties als HALT en het RIEC geen databank beschikbaar hebben met een overzicht van alle scholenprogramma's. Door de combinatie van de uitvraag in het netwerk, het literatuuronderzoek en door tijdens verkenningsgesprekken en aan relevante instanties als HALT en het RIEC de vraag uit te zetten met welke scholenprogramma's zij bekend zijn, is wel geprobeerd een zo'n volledig mogelijk beeld te geven.

Een ander punt met betrekking tot de inventarisatielijst ziet toe op de insteek van deze. Binnen de inventarisatie is gekozen alleen de focus te leggen op scholenprogramma's die primaire focus leggen op ondermijnende criminaliteit. Echter, er zijn ook programma's die indirect bijdragen aan preventie van ondermijnende criminaliteit. Hierbij kan gedacht worden programma's die algemeen inzetten op de bestrijding van criminaliteit, zoals EPJO. Maar ook aan programma's die willen voorkomen dat jongeren stoppen met school of spijbelen. Indien deze programma's wel waren meegenomen, was mogelijk een ander inzicht gekomen met betrekking tot het aanbod aan programma's en wat voor soort programma's nog niet en/of gering ontwikkeld zijn.

7.3: Conclusie procesevaluatie

3. *Worden de scholenprogramma's in praktijk voldoende uitgevoerd zoals beschreven in de programmahandleidingen, zodat de beoogde doelen kunnen optreden?*

Uit de programmahandleidingen en diepte-interviews blijkt dat het voeren van een nagesprek met de leerlingen en het creëren van interactie tussen de leerling en uitvoerder, de belangrijkste punten zijn. Deze dienen in ieder geval uitgevoerd te worden zodat de beoogde doelen kunnen optreden. Binnen alle scholenprogramma's zijn deze punten voldoende ten uitvoer gebracht. Bij Criminele Aanwas was in één van de lessen weinig tijd voor het voeren van een inhoudelijk nagesprek, omdat de leerlingen zeer geïnteresseerd waren in het leven van de ex-gedetineerde die als ervaringsdeskundige aanwezig was. In de tweede les van Criminele Aanwas ging dit al beter. Bij Kapot Sterk en #Leerlingalert was, door het stellen van veel vragen, voldoende interactie tussen de leerling en uitvoerder van het programma.

4. *Kan op basis van wetenschappelijk onderzoek verwacht worden dat de scholenprogramma's de beoogde doelen bereiken?*

Bij Kapot Sterk kan gelet op de methodisch werkzame elementen en de theorieën verwacht worden dat de beoogde doelen bereikt worden. Bij #Leerlingalert en Criminele Aanwas wordt de focus vooral gelegd op kennisoverdracht, en minder op het aanleren van vaardigheden en positieve rolmodellen met wie de leerlingen zich kunnen identificeren. Hierom kan op basis van de theorieën geconcludeerd worden dat de verwachting is dat deze programma's deels bijdragen aan het bereiken van hun beoogde doelen. De bewustwording wordt naar verwachting wel gecreëerd, maar het versterken van weerbaarheid is minder waarschijnlijk. De gedragsbeïnvloeding vindt wellicht niet of in mindere mate plaats, maar dat betekent niet dat deze scholenprogramma's in zijn geheel geen effect zullen hebben. Kennisoverdracht op zichzelf is ook waardevol.

5. *Hoe ervaren leerlingen en docenten de scholenprogramma's?*

De leerlingen en docenten zijn positief over de scholenprogramma's. Een zeer gering deel van de leerlingen stelt dat zij bang en/of angstig wordt door de lessen van de programma's. Het merendeel ervaart de lessen als leerzaam en leuk. Wanneer leerlingen een in een les geruime tijd moeten zitten en luisteren benoemen ze vaak dat ze de les wel leuk vonden, maar dat ze wel veel stil moesten zitten waardoor ze hun aandacht soms verloren. Vanuit de docenten volgt ook positieve feedback en ze stellen allen dat ze het specifieke scholenprogramma zullen aanraden aan andere scholen. Wel wordt benoemd dat ze twijfelen over of niet te grote groepen in één keer benaderd worden.

6. *Welke gewenste effect bevorderende en belemmerende factoren kunnen volgens betrokkenen bij de scholenprogramma's worden benoemd?*

Uit de verkennende gesprekken, diepte-interviews en feedbackpunten van docenten, zijn enkele bevorderende en belemmerende factoren gekomen. De meest genoemde bevorderende factoren zijn de volgende: het gebruik van concrete voorbeelden, het betrekken van jongeren in een vroegtijdig stadium, een gedeeld gevoel van urgentie bij de verschillende partners creëren en concrete en haalbare doelen stellen. De meest genoemde belemmerende factor is regionale en culturele verschillen. Maar ook belemmerende factoren als successen gunnen en samenwerking met de politie worden meerdere keren benoemd.

7.4: Discussie procesevaluatie

Bij de bovengenoemde conclusies dienen enkele kanttekeningen gemaakt te worden. Deze worden hieronder bediscussieerd.

Het eerste punt is een punt gelet op de betrouwbaarheid van de resultaten. Bij de vormgeving van de vragenlijst van de leerlingen en docenten is bewust gekozen voor een open vraagstelling. Dit omdat de leerlingen en docenten zo zelf konden benoemen wat ze geleerd hadden en/of van de les vonden, zonder sturing door de vraagstelling. Echter, bij de open vragen dient rekening gehouden te worden met een subjectieve interpretatie van de onderzoeker. Zeker gelet op het feit dat de vragenlijsten voornamelijk zijn afgenomen onder basisschoolleerlingen, die hun mening nog niet altijd goed kunnen verwoorden. Hierdoor waren de antwoorden soms voor verschillende interpretaties vatbaar.

Met betrekking tot de validiteit van de procesevaluatie, kunnen twee beperkingen benoemd worden. Zo dient ten eerste een enkele overweging te worden gedaan met betrekking tot de interne validiteit van gestelde conclusies van de procesevaluatie. De conclusies zijn onder andere gebaseerd op interviews met initiatiefnemers en RIEC-medewerkers. Dit is maar een klein deel van de partners die betrokken is bij de bestrijding van jonge aanwas. Omwille van de tijd en grootte van het onderzoek, was het niet mogelijk alle partners te interviewen. Hoewel partijen als jongerenwerk, wijkagenten en het Openbaar Ministerie niet altijd direct betrokken zijn bij scholenprogramma’s, zijn de meningen en belangen van deze partijen onderbelicht geweest. Als wel met deze partners gesproken was, hadden de conclusies mogelijk anders of genuanceerder gelegen.

Een tweede punt ziet toe op de externe validiteit van dit onderzoek. Uit de inventarisatielijst van de scholenprogramma’s, zijn drie scholenprogramma’s verder geëvalueerd. Ten gevolge hiervan is het grootste gedeelte van de conclusies gebaseerd op de interviews met de initiatiefnemers van de drie onderzochte programma’s. Hoewel in de

verkennende gesprekken wel met enkele initiatiefnemers is gesproken vanuit de overige scholenprogramma's, zijn deze verkennende gesprekken niet verdiepend genoeg geweest. Door het geringe aantal diepte-interviews is de externe validiteit laag en kunnen de gestelde conclusies niet zonder meer gegeneraliseerd worden naar de andere scholenprogramma's.

7.5: Discussie theoretisch kader

Naast de bovengenoemde kanttekeningen, moet bij de conclusies in het achterhoofd gehouden worden dat deze deels getrokken zijn op basis van het gekozen theoretisch kader. Bij het gekozen theoretisch kader dienen echter twee kanttekeningen gemaakt te worden.

De eerste kanttekening ziet toe op de wetenschappelijke theorieën zelf. Alle scholenprogramma's zijn getoetst aan dezelfde wetenschappelijke theorieën, omdat de scholenprogramma's zo makkelijk met elkaar te vergelijken zijn. Hierdoor is weinig rekening gehouden met het feit dat de scholenprogramma's qua doelgroep en insteek van soms veel elkaar verschillen. Door ze aan dezelfde theorieën toetsen, kan een vertekend beeld ontstaan met betrekking tot of de scholenprogramma's de beoogde doelen kunnen bereiken. Een goed voorbeeld hierbij zijn de theorieën voor gedragsbeïnvloeding. Een voorwaarde van deze theorieën is dat de interventie uitgevoerd wordt voordat een individu blootgesteld wordt aan ondermijnende criminaliteit. Deze theorieën zijn dus voornamelijk ontwikkeld voor een jonge doelgroep (onder de 12 jaar). Hierdoor passen deze theorieën minder bij een scholenprogramma's die op de middelbare school worden gegeven, zoals #Leerlingalert. Op basis van deze theorieën kan dus niet goed voorspeld worden of een programma als #Leerlingalert haar beoogde doelen kan bereiken.

Een tweede punt ziet specifiek toe op de Deterrence theorie. Vraag rijst in hoeverre deze theorie in staat is te voorspellen of scholenprogramma's werken of niet. In veel scholenprogramma's wordt de nadruk gelegd op hoe zwaar de straf voor ondermijnende

criminaliteit is, zoals hoe lang je de gevangenis in kan gaan. Dit lijkt niet zinvol. Dit omdat uit onderzoek van Pratt en collega's (2006) blijkt dat het delen van de strafzwaarte niet bijdraagt aan het voorkomen van crimineel gedrag.

Naast deze bovengenoemde kanttekeningen dient, gelet op criminologische relevantie, nader bekeken te worden of de huidige theorieën volstaan. Om twee redenen lijken deze theorieën niet volledig te kunnen verklaren of een preventiemaatregel als scholenprogramma's werkt.

De eerste kanttekening ziet toe op de invalshoek van de theorieën. Bij elk van de theorieën staat slechts één invalshoek centraal, waarbij verondersteld wordt dat een scholenprogramma maar één doel dient. Zo staat bij de Detterence theorie het afschrikkend effect centraal, maar bij de Theory of Planned Behavior sociale normen. Scholenprogramma's bestaan vaak echter uit een combinatie van deze methoden om criminaliteit tegen te gaan en richten zich zowel op afschrikking als (het bijstellen van) de sociale normen. Hierdoor kan geen van de bestaande theorieën een sluitende verklaring bieden voor of scholenprogramma's wel of niet werken. De ontwikkeling van een geïntegreerde theorie zou een oplossing kunnen zijn hiervoor. Op basis van een dergelijke geïntegreerde theorie zou meer op een *evidence based* manier gewerkt kunnen worden bij de ontwikkeling van scholenprogramma's.

Een tweede reden is dat binnen de bestaande theorieën sommige belangrijke punten onderbelicht blijven. De besproken theorieën zijn niet specifiek ontwikkeld voor het versterken van de weerbaarheid. Dit hoeft geen probleem te vormen, maar hierdoor worden enkele beschermende factoren die specifiek belangrijk zijn bij het versterken van de weerbaarheid niet besproken in de theorieën. Zo blijkt uit het literatuuronderzoek dat beschermende factoren onder andere positieve identiteit, sociale vaardigheden, zelfregie en zelfregulatie zijn. In de praktijk worden het aanleren en ontwikkelen van deze beschermende factoren dan ook gebruikt in scholenprogramma's en lijkt het gebruik van deze succesvol te zijn. Het aanleren van sociale

vaardigheden en zelfregie komen echter in geen enkele theorie terug als succesfactor om scholenprogramma's te laten werken. Op dit gebied zouden de bestaande theorieën nog uitgebreid kunnen worden.

7.6: Aanbevelingen

Naar aanleiding van de gevoerde gesprekken en de vragenlijsten van leerlingen is te verwachten dat scholenprogramma's een positieve bijdrage kunnen leveren aan het versterken van de weerbaarheid van jongeren. In het algemeen kan de aanbeveling worden gedaan de bevorderende en belemmerende factoren zoals hierboven genoemd, waar nodig, toe te passen in eigen programma. Hieronder worden daarnaast nog enkele extra aanbevelingen gedaan. Bij al deze punten geldt dat maatwerk van groot belang is. Het regionaal inbedden van een scholenprogramma zorgt naar verwachting voor extra succes.

Aanbeveling 1: houdt de lijst met scholenprogramma's up-to-date

Het is van belang dat gepresenteerde lijst van de scholenprogramma's up-to-date gehouden wordt. Ten tweede is het van belang dat deze beschikbaar gesteld wordt aan een breder publiek. Dit kan bijvoorbeeld door deze lijst op een site als die van het Nederlands Jeugd Instituut te zetten. Het up-to-date houden en deelbaar maken van de lijst heeft twee hoofdfuncties. Ten eerste kunnen scholen en gemeenten door dit overzicht bepalen welke scholenprogramma's passen bij de problematiek in eigen gemeente en/of school en deze zodoende aanvragen. Ten tweede is het voor ontwikkelaars en initiatiefnemers van scholenprogramma's goed te zien wat allemaal ontwikkeld is. Een lijst met scholenprogramma's kan makkelijk overzicht bieden op welke punten nog vraag is naar een nieuw scholenprogramma. Dit laatste punt sluit aan bij aanbeveling 2.

Aanbeveling 2: creëer een netwerk en gezamenlijke lespakketten

Ten eerste kan het uitvoeren van netwerksessies met belanghebbenden zoals initiatiefnemers van scholenprogramma's, scholenstichtingen en jongerenwerk op zowel regionaal als landelijk niveau, zorgen voor een verbeterde informatiedeling. Hierdoor kan bekeken worden welke interventies bestaan, maar juist ook hoe deze te combineren vallen. Veel beschikbare scholenprogramma's kunnen aangepast kunnen worden, zodat ze in andere regio's ook werken. Dit laatste gebeurt in praktijk nog te weinig, waardoor vaak onnodig extra scholenprogramma's ontwikkeld worden.

Ten tweede is het goed om scholenprogramma's te combineren en presenteren als pakketdeal aan scholen. Hierbij kan gedacht worden aan het uitvoeren van Kapot Sterk en/of Criminele Aanwas op de basisschool en #Leerlingalert op middelbare scholen. Dit zorgt ten eerste voor een duidelijker overzicht bij scholen over wat voor programma's zij kunnen inzetten. Nu worden scholen vaak veel gemaild met verschillende scholenprogramma's over verschillende onderwerpen, waardoor zij het overzicht verliezen wat ze de leerlingen kunnen aanbieden. Ten tweede zorgt het ontwikkelen van lespakketten ervoor dat beter samengewerkt kan worden tussen programma's en zij elkaar binnen de lessen kunnen aanvullen.

Aanbeveling 3: vorm en inhoud van de scholenprogramma's

Op het gebied van vorm en inhoud van de scholenprogramma's kunnen twee aanbevelingen worden gedaan. De eerste aanbeveling ziet toe op de leeftijd waarin de leerlingen onderworpen moeten worden aan de scholenprogramma's. In overeenstemming met de eerder genoemde onderzoeken, lijkt vroeg starten met scholenprogramma's wenselijk. De programma's moeten starten voordat een individu in aanraking is gekomen met ongewenst gedrag en/of ongewenst gedrag vertoont. Hierom luidt de aanbeveling dan dat de start van de scholenprogramma's begint op de basisschool in het eerste halfjaar van groep 7.

In aansluiting op deze aanbeveling is de tweede aanbeveling is dat de inhoud van de scholenprogramma's op de basisschool en middelbare school van elkaar verschillen. Sommige informatie over ondermijnende criminaliteit is nog niet zinvol om te geven aan leerlingen op de basisschool, omdat zij nog te jong zijn en deze informatie op lange termijn niet onthouden. Op de basisschool is het houden van een moralistisch verhaal over wat wel en niet mag volgens de wet niet zinvol. Beter is om tijdens deze voorlichting leerlingen hun eigen mening te laten vormen over wat goed en fout is. Hierbij kunnen ook vaardigheden zoals de eerder genoemde assets van Kovàcs (2021) getraind worden. Op de middelbare school is het goed dieper in te gaan op de consequenties van ondermijnende criminaliteit en de signalen ervan.

Aanbeveling 4: eisen aan de uitvoerders

De aanbeveling luidt dat de scholenprogramma's standaard worden uitgevoerd door externe partners. Hierbij is het voornamelijk van belang dat de uitvoerders deskundig zijn. Deze deskundigheid kan opgedaan worden door eigen ervaring of door een training verplicht te stellen voor de uitvoerders waarin kennis over ondermijning gedeeld wordt. Ten tweede is het extra bevorderend als de uitvoerders, en met name de rolmodellen, uit de regio komen waarin de school gevestigd is. Het regionaal inbedden kan ervoor zorgen dat een scholenprogramma meer passend bij de wijk en/of regio en de leerlingen is.

Twee externe partners lijken extra bevorderend te werken, namelijk de politie en positieve rolmodellen. De politie heeft besloten over het algemeen niet mee te werken aan de uitvoering van de scholenprogramma's vanwege capaciteitsproblemen. Omdat de aanwezigheid van een politiemedewerker in een scholenprogramma veel effect lijkt te hebben op of de boodschap overkomt, is het goed te overwegen of, ondanks de capaciteitsproblemen, toch standaard een rol kan zijn voor de politie binnen de scholenprogramma's.

Aanbeveling 5: vervolgonderzoek

Tot slot kunnen twee aanbevelingen gedaan worden voor vervolgonderzoek. In vervolgonderzoek is het ten eerste aan te raden een communicatiestudent of werknemer met communicatie achtergrond en/of ervaring, onderzoek te laten verrichten naar een gerichte communicatiestrategie scholen te benaderen.

Ten tweede dient effectonderzoek naar de scholenprogramma's gedaan te worden. Gelet op de relevante theorieën, de aanwezigheid van methodisch werkzame elementen en de aanwezigheid van bevorderende factoren kan verwacht worden dat een deel van de programma's effectief is. Echter, voor de bepaling of een programma daadwerkelijk effectief is, is effectonderzoek nodig. Hierbij kan gebruik gemaakt worden van een voor- en nameting om te meten of de kennis die gegeven wordt in het scholenprogramma op lange termijn ook bijblijft bij de leerlingen. Hierbij is het van belang dat onderscheid gemaakt wordt tussen verschillende etnische groepen, waardoor bepaald kan worden in hoeverre scholenprogramma's effectief zijn voor alle etnische groepen. Dit omdat een klas vaak leerlingen met verschillende etnische achtergronden bevat.

Dankwoord

Het eindigen van deze scriptie staat gelijk aan het afronden van de master Opsporingscriminologie aan de Vrije Universiteit Amsterdam. Een periode die gekenmerkt werd door onzekerheid of de tentamens en hoorcolleges online, hybride of fysiek zouden plaatsvinden. Maar zeker een waardevolle en leerzame periode, die gelukkig afgesloten kon worden met wat lessen op de campus, waardoor ik de Vrije Universiteit Amsterdam beter heb leren kennen. Deze scriptie heeft mij tevens het inzicht gegeven dat ikzelf nog niet klaar ben met het onderwerp jonge aanwas en hier mijn interesse ligt. Met dit in gedachte, hoop ik dan ook binnenkort in dit werkveld werkzaam te zijn.

Tijdens de totstandkoming heb ik veel gehad aan de begeleiding, feedback en wijze woorden van een aantal personen. In het bijzonder wil ik hierbij Frank van Gemert bedanken voor de begeleiding en input voor de scriptie vanuit de Vrije Universiteit Amsterdam. Tevens wil ik het Landelijk Programma Ondermijning bedanken voor de kans om een kijkje te krijgen in de politieorganisatie en voor het aandragen van dit mooie onderwerp. Daarbij wil ik Christiaan Los en Marion van Brakel bedanken voor de stagebegeleiding, feedback en steun tijdens het schrijven van de scriptie. Dankzij de waardevolle tips van de bovengenoemde drie heeft deze scriptie vorm gekregen.

Daarnaast had de scriptie niet geschreven kunnen worden zonder de respondenten, die ieder vanuit hun eigen invalshoek interessante inzichten hebben gegeven. Tot slot wil ik de initiatiefnemers van de drie onderzochte scholenprogramma’s bedanken voor de kans om aanwezig te zijn bij de uitvoering van de lessen en voor hun informatieve inzichten tijdens de interviews.

Literatuur

Akers R.L., Krohn, M.D., Lanza-Kaduce, L., Radosevich, M. (1979) Social learning and deviant behavior: a specifc test of a general theory. *American Sociological Review, 44*(4), 636, DOI: https://doi.org/10.2307/2094592

Baas, N.J. (1997). *Het effect van voorlichting op school. Een literatuurverkenning.* Den Haag: WODC.

Bartholomew, L.K., Parcel, G.S., Kok, G., & Gottlieb, N.H. (2006). *Planning health promotion programs. An intervention mapping approach.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Bekkers, L., Schiks, J., & Leukfeldt, R. (2020). *Naar een interventie tegen geldezels: een pilot in de gemeente Haarlem.* De Haagse Hogeschool: Centre of Expertise Cybersecurity en Saxion Hogeschool.

Boelhouwer, M.D. (2013). *Tussen weerstand en weerbaarheid en andere recepten*: *een effectevaluatie van het WIBO-lesprogramma met behulp van vragenlijsten, dagboeken en observaties.* Rijksuniversiteit Groningen.

Bruinsma, M.Y., Ceulen, R., & Spapens, A. (2018). *Instromen in Ondermijnende misdaad. Kennisdocument vroegsignalering van (jonge) instromers in criminele netwerken.* Gemeente Tilburg.

Burssens, D. (2009). Preventie van geweld op school. *Welwijs 20*(4), 3-6.

Burssens, D. (2017). *De impact van schoolklimaat, sanctionering en preventiemaatregelen op de sociale bindingen van leerlingen.* Leuven: KU Leuven.

Bryman, A. (2015). *Social research methods (5th ed.).* Oxford: Oxford University Press

Christmas, C.M., & Khanlou, N. (2019). Defining youth resilience: A scoping review. *International Journal of Mental Health and Addiction, 17*(3), 731–742.

Cloninger, C., Svrakic, D.M., & Svrakic, N.M. (1997). A multidimensional psychobiological

model of violence. In A. Raine, P. A. Brennan, D. P. Farrington, & S. A. Mednick (Red.), *Psychosocial bases of violence* (pp. 39-54). New York: Plenum.

Crews, G.A., Crews, A.D., & Burton, C.E. (2013). The only thing that stops a guy with a bad policy is a guy with a good policy: An examination of the NRA's ''National School Shield: proposal. *American Journal of Criminal Justice, 38*(6), 183–199.

Devlin, D.N., & Gottfredson, D.C. (2018). The roles of Police Officers in Schools: Effects on the Recording and Reporting of Crime. *Youth Violence and Juvenile Justice, 16*(2), 208-223.

Durlak, J.A., & DuPre, E.P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American journal of community psychology, 41*(3-4), 327.

Dusseldorp, P. van (2021, 26 november). Preventieve aanpak jonge aanwas in ondermijning in Eindhoven. *SBO*. Geraadpleegd op 14 maart 2022, van https://blog.sbo.nl/veiligheid/preventieve-aanpak-jonge-aanwas-in-ondermijning-eindhoven/

Enquêtecommissie Opsporingsmethoden (1996). *Enquête Opsporingsmethoden; Rapport 'Inzake opsporing' van de Enquêtecommissie Opsporingsmethoden*. Den Haag: Sdu Uitgevers.

Erdogan, B.Z. (1999). Celebrity endorsement: a literature review. *Journal of marketing management, 15*(4), 291-314.

Fergus, S., & Zimmerman, M. A. (2005). Adolescent resilience: A framework for understanding healthy development in the face of risk. *Annual Review of Public Health, 26*, 399-419.

Ferwerda, H., Graaf, B. de, Lesscher, H. & Saadat, N. (2018). Het Dalton-effect voorkomen.

Nut, noodzaak en lessen voor de aanpak van criminele families. *Het tijdschrift voor de politie, 80*(8-9), 44-48.

Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behaviour: An introduction to theory and research.* New York: Psychology Press. MA: Addisson-Wesley.

Fishbein, M., & Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50*(2), 179-211.

Fishbein, M., & Ajzen, I. (2010). *Predicting and Changing Behavior: The Reasoned Action Approach*. New York: Psychology Press.

Genugten, L. van, Dusseldorp, E., Massey, E.K., & Empelen, P. van (2017). Effective selfregulation change techniques to promote mental wellbeing among adolescents: a meta-analysis. *Health psychology review, 11*(1), 53-71.

Gilligan, R. (2004). Promoting Resilience in Child and Family Social Work: Issues for Social Work Practice, Education and Policy. *Social Work Education, 23*(1), 93-104.

Hardyns, W., & Dieussaert, J. (2020). Vroegtijdige preventie van jeugddelinquentie: een kennismaking met BOUNCE. *Tijdschrift Klinische Psychologie, 50*(1), 17-24.

Hovland, C.I., & Weiss, W. (1951). The influence of source credibility on communication effectiveness. *Public opinion quarterly, 15*(4), 635-650.

Ince, D., Yperen, T. van, Valkestijn, M. (2018). *Top tien beschermende factoren: voor een positieve ontwikkeling van kinderen.* Nederlands Jeugdinstituut.

Jennings, W.G., Khey, D.N., Maskaly, J., & Donner, C.M. (2011). Evaluating the relationship between law enforcement and school security measures and violent crime in schools. *Journal of Police Crisis Negotiations, 11*, 109–124.

Kleemans, E., & Koppen, V. van der. (2020). Organized Crime and Criminal Careers. *Crime and Justice, 49,* 352-423.

Kok, G., Peters, G.Y., Kessels, T.E.L., Hoor, G.A. ten., & Ruiter, R.A.C. (2018) Ignoring

theory and misinterpreting evidence: the false belief in fear appeals. *Health Psychology Review, 12*(2), 111-125.

Kovács, Z., Noor, S., Çankor, E., & Geerlings, J. (2021). *Wat werkt bij het versterken van weerbaarheid van jongeren.* Utrecht: Movisie.

Laan, P.H. van der (2004). Over straffen, effectiviteit en erkenning. *Justitiële verkenningen, 30*(5), 31-48.

Lilly, J.R., Cullen, F.T., & Ball, R.A. (2010). *Criminological theory: Context and consequences.* Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: Sage Publications Inc.

McEachan, R., Taylor, N., Harrison, R., Lawton, R., Gardner, P., & Conner, M. (2016). Meta analysis of the reasoned action approach (RAA) to understanding health behaviors. *Annals of Behavioral Medicine, 50*(4), 592-612.

Meijer, R., & Winter-Koçak, S. de (2018). *Werkzame elementen van weerbaarheidstrainingen tegen discriminatie voor jongeren met een migratieachtergrond.* Utrecht: Kennisplatform Integratie & Samenleving.

Meinema, T. (2017). *Wat werkt bij eigen regie.* Utrecht: Movisie.

Movisie (2020). *Procesevaluatie bij de beoordeling van interventies.* Utrecht: Movisie.

Ooyen-Houben, M.M.J. van, & Leeuw, F.L. (2010). *Evaluatie van justitiële (beleids)interventies*. Den Haag: WODC.

Onrust, S., & Visser, D. (2021, 13 september). De keerzijde van afschrikkende voorlichting over drugs op school. *Trimbos Instituut.* Geraadpleegd op 17 april 2022, van https://www.trimbos.nl/actueel/blogs/de-keerzijde-van-afschrikkende-voorlichting-over-drugs-op-school/

Parool. (2020, 22 februari). *Middelbare scholen maken zich zorgen om criminele uitbuiting*

leerlingen. Geraadpleegd op 22 maart 2022, van https://www.parool.nl/nederland/middelbare-scholen-maken-zich-zorgen-om-criminele-uitbuiting-leerlingen~bda7c161/

Peeck, V., Witteveen, Z., & Sikkens-Dokter, E. (2021). Dealers in de dop: *een kwalitatief onderzoek naar jonge aanwas in de drugscriminaliteit in Midden-Nederland.* Nationale Politie, DRIO: Team Analyse & Onderzoek.

Pratt, T.C., Cullen, F.T., Blevins, K.R., Daigle, L E., & Madensen, T.D. (2006). The empirical status of deterrence theory: A meta-analysis. *Taking stock: The status of criminological theory, 15,* 367-396.

Stinchcomb, J.B. (2002). Promising (and not-so-promising) gang prevention and intervention strategies: A comprehensive literature review. *Journal of Gang Research. 10*(1), 27-45.

Tajfel, H., & Turner, J. (1986). The social identity of intergroup behavior. *Psychology of intergroup relations*, 7-24.

Sutherland, E.H. (1937). *The professional thief.* University of Chicago Press: Chicago

Travis, L.F., & Coon, J.K. (2005). *The role of law enforcement in public school safety: A national survey.* Washington DC: U.S. Department of Justice.

Veen, M. van (2008). *Weerbaarheidstraining voor vrouwen met een verstandelijke beperking. Modulebeschrijving*. Trainersgroep Weerbaarheid Noord-Nederland.

Westmacott, R, Stys, Y & L. Brow, S.L. (2005). *Selected Annotated Bibliography: Evaluations of Gang Intervention Programs.* Research Branch. Correctional Service of Canada.