

Het effect van voorlichting op school

Een literatuurverkenning

N.J. Baas

oktober 1997/4

Inhoud

- 1 Inleiding 1**
 - 1.1 Het Schooladoptieproject 1
 - 1.2 Werkwijze bij de literatuurverkenning 2
 - 1.3 Wat is voorlichting? 3
 - 1.4 Rapportage van de resultaten van de literatuurverkenning 3

- 2 Voorlichtingsprojecten op school 5**
 - 2.1 Verslavingen (drugs, alcohol en sigaretten) 5
 - 2.1.1 Drug Abuse Resistance Education (DARE) 5
 - 2.1.2 Programma's met 'opfriscursussen' 10
 - 2.1.3 Programma's verzorgd door verschillende categorieën voorlichters 11
 - 2.1.4 Confrontatie met een verslaafde 13
 - 2.1.5 Samenvatting: effect van voorlichting op school op verslavingen 14
 - 2.2 Criminaliteit 15
 - 2.2.1 Aanwezigheid van de politie op school 15
 - 2.2.2 Politievoorlichting over diverse vormen van delinquent gedrag 16
 - 2.2.3 Verband tussen kenmerken van de leerlingen en het effect van voorlichting op hen 16
 - 2.2.4 Samenvatting: effect van voorlichting op school op criminaliteit 17
 - 2.3 Vandalisme 18
 - 2.3.1 Schriftelijke voorlichting 18
 - 2.3.2 Voorlichting door de leerkracht 18
 - 2.3.3 Samenvatting: effect van voorlichting op school op vandalisme 20
 - 2.4 Pesten 20
 - 2.4.1 Programma's om het pesten op school tegen te gaan 20
 - 2.4.2 Samenvatting: effect van voorlichting op school op pesten 22
 - 2.5 Onverantwoord gebruik van vuurwerk 23
 - 2.6 Overzicht van de gemeten effecten van voorlichtingsprogramma's tegen ongewenst gedrag 23

- 3 Imago van de politie 27**
 - 3.1 Veranderingen in het imago van de politie bij opgroeiende jeugdigen 27
 - 3.2 Invloed van politie op school op het imago van de politie bij de leerlingen 28
 - 3.3 Samenvatting: veranderingen in het imago van de politie bij de jeugd 30

- 4 Mogelijke vertekeningen van de resultaten van evaluatieonderzoek 31**

5	Mogelijkheden en beperkingen van voorlichting	33
5.1	Voorwaarden waaraan voorlichting moet voldoen	33
5.2	De voorlichters	34
5.3	De leerlingen	35
5.4	Moment waarop de voorlichting wordt gegeven	36
5.5	De inhoud van de voorlichtingsboodschap	36
5.6	De wijze waarop de voorlichting wordt gegeven	37
6	Andere vormen van preventie op school en een integrale aanpak bij de preventie	39
6.1	Andere vormen van preventie op school	39
6.2	Voorlichting binnen een integrale aanpak	40
7	Aanbevelingen voor de opzet en uitvoering van voorlichtingsprojecten op scholen	41

Literatuur	45
-------------------	-----------

1 Inleiding

In 1995 is het regiokorps Rotterdam-Rijnmond gestart met het Schooladoptieproject. Het WODC van het Ministerie van Justitie is verzocht dit project te evalueren. Er heeft inmiddels een procesevaluatie plaatsgevonden (Keizer, 1997). Met het oog op de voorbereiding van een effectevaluatie van het Schooladoptieproject wordt in deze literatuurverkenning nagegaan wat de resultaten zijn van evaluaties van (in bepaalde opzichten) vergelijkbare projecten in binnen- en buitenland. Hier volgt eerst een korte beschrijving van het Schooladoptieproject. Daarna wordt een beeld geschetst van de werkwijze bij deze literatuurverkenning. Vervolgens wordt aangegeven wat er onder 'voorlichting' moet worden verstaan en wordt iets gezegd over de wijze waarop de resultaten van de literatuurverkenning worden gerapporteerd.

1.1 Het Schooladoptieproject

De inspiratiebron voor het Rotterdamse schooladoptieproject is een Amerikaans project, het DARE-project (*Drug Abuse Resistance Education*). Bij het DARE-project dat een grote populariteit in de Verenigde Staten geniet en daar op een groot aantal scholen over het gehele land verspreid wordt uitgevoerd, geven politiemensen voor de klas voorlichting over het gebruik van drugs, alcohol en tabak. Voor Rotterdam-Rijnmond is het DARE-programma naar de Nederlandse situatie vertaald en uitgebouwd tot een programma dat op criminaliteitspreventie is gericht (Keizer, 1997).

De politie hoopt met het Schooladoptieproject een bijdrage te leveren aan de opvoeding van de opgroeiende generatie en daarmee aan de preventie van jeugdcriminaliteit. Daarnaast beoogt de politie door middel van het project een goede relatie met de leerlingen tot stand te brengen en daarmee het beeld dat de scholieren over de rol van de politie in de samenleving hebben, positief te beïnvloeden. Via de leerlingen hoopt de politie ook het contact met andere burgers te verbeteren (Keizer, 1997).

In het kader van het Schooladoptieproject verzorgt de politie momenteel lessen in groep zeven en acht van de basisschool met de bedoeling daarmee informatie, normen en waarden aan de leerlingen over te dragen. De politie wil daarmee bereiken dat de *kennis* van de leerlingen toeneemt en hun *attitude* en *gedrag* in de gewenste richting verandert. De lessen worden gegeven door adoptie-agenten die in de basispolitiezorg werkzaam zijn, zodat leerlingen hun adoptie-agent ook buiten de school in hun eigen wijk kunnen tegenkomen.

De adoptie-agent moet gedurende langere tijd (enkele jaren) aan het project deelnemen en tevens langere tijd in de wijk waar de school zich bevindt werkzaam zijn. Dit in verband met het creëren van een band met leerlingen en wijkbewoners. Daarnaast wordt van de adoptie-agent affiniteit met de jeugd verwacht.

Het is de bedoeling dat de leerkracht bij de lessen aanwezig is, zodat deze de agent eventueel kan bijstaan en tijdens een eigen les nog eens kan teruggrijpen op hetgeen tijdens de adoptielessen is verteld.

De lessen omvatten de volgende onderwerpen: een inleiding over het werk van de politie, verslavingen (alcohol, drugs en gokken), diefstal, vandalisme, vuurwerk en veiligheid, discriminatie en geweld (inclusief pesten en kindermishandeling). Het komend schooljaar (1997-98) wordt het programma met vier lessen uitgebreid, handelend over verkeer, openbaar vervoer en milieu.

Er kunnen eventueel lessen worden weggelaten en de lessen behoeven ook niet altijd in dezelfde volgorde te worden gegeven (Keizer, 1997).

1.2 Werkwijze bij de literatuurverkenning

Bij deze literatuurverkenning hebben wij onderzoek gedaan naar de resultaten van evaluaties van (in bepaalde opzichten) vergelijkbare projecten in binnen- en buitenland.¹

Het gaat daarbij om projecten op scholen voor het basis- en/of voortgezet onderwijs, waarbij werd gestreefd naar veranderingen in *kennis, attitude* en *gedrag* bij de leerlingen ten aanzien van (minstens één van) de onderwerpen die bij het Schooladoptieproject aan de orde komen. Hier vallen ook projecten onder waarbij de politie niet (direct) is betrokken.

Bij enkele projecten is, evenals bij het Schooladoptieproject, expliciet als doelstelling genoemd: verbetering van het imago van de politie bij de leerlingen.

Bij de meeste van de hier beschreven projecten wordt door een expert van buiten de school of door de leerkrachten zelf voorlichting gegeven, waarbij veelal gebruik wordt gemaakt van lespakketten die zijn samengesteld door deskundigen op het terrein van het onderwerp dat tijdens de lessen ter sprake komt. Deze voorlichting wordt soms gecombineerd met een aantal andere maatregelen.

Wij beperken ons bij ons overzicht tot projecten waarbij een *effectevaluatie* heeft plaatsgevonden. Bij een dergelijke evaluatie is nagegaan wat het effect van de voorlichting is op de *kennis, attitude* en/of het *gedrag* van degenen die de voorlichting hebben ontvangen. In deze literatuurverkenning komen soms ook enkele resultaten van een *procesevaluatie* van deze projecten ter sprake. Wij moeten ons veelal beperken tot een summier beschrijving van de projecten. Dit komt doordat de informatie daarover in de door ons geraadpleegde literatuur dikwijls beperkt is.

¹ Wij zijn speciaal dank verschuldigd aan de heer L.A. Hermsen, documentalist, die het grootste gedeelte van de hier geraadpleegde literatuur heeft verzameld.

Bij enkele van de door ons in de literatuur aangetroffen projecten zijn, evenals bij het Schooladoptieproject, vrij uiteenlopende onderwerpen aan de orde gesteld. In de meeste gevallen gaat het om projecten die een meer beperkt terrein bestrijken.

De hier beschreven projecten zijn niet zonder meer met elkaar te vergelijken met betrekking tot de intensiteit en de schaal waarop deze plaats vinden of hebben gevonden, de werkwijze bij de voorlichting en de leeftijd van de doelgroep. Bovendien zijn niet alle projecten op dezelfde wijze geëvalueerd. Daarbij berusten sommige evaluaties op kwantitatieve gegevens terwijl bij andere (eveneens) een kwalitatieve analyse is verricht. Verder valt op dat het aantal projecten per onderwerp zeer ongelijk verdeeld is. De meeste van de hier beschreven projecten zijn gericht op het tegengaan van verslavingen (aan tabak, alcohol en drugs), terwijl er bijvoorbeeld niet meer dan één vuurwerkproject wordt genoemd.

1.3 Wat is voorlichting?

Voorlichting kan worden gedefinieerd als: het doelbewust beïnvloeden van mensen op *kennis-, attitude- en/of gedragsniveau* (Basisboek Criminaliteitspreventie geciteerd door Humbert, 1993).

Er zijn, op grond van het doel dat er mee wordt beoogd, vier soorten voorlichting te onderscheiden. Bij *informatieve voorlichting* ligt het accent op informatieoverdracht. Met *vormende of educatieve voorlichting* wordt beoogd degene die de voorlichting ontvangt in staat te stellen zelf op rationele gronden een beslissing te nemen. *Preventieve voorlichting* heeft het creëren en bestendigen van positief gedrag tot doel. *Overredende voorlichting* is gericht op een verandering in gedrag of mentaliteit van degene die de voorlichting ontvangt (Bureau Halt, concept, Vrijenhoef, 1997). Bij de voorlichtingsprojecten die hier worden behandeld is sprake van informatieoverdracht, gecombineerd met educatieve, preventieve en/of overredende voorlichting.

1.4 Rapportage van de resultaten van de literatuurverkenning

Wij geven hier informatie over geëvalueerde projecten die zich met de volgende onderwerpen bezig houden: verslavingen (sigaretten, alcohol en drugs), criminaliteit, vandalisme, pesten en vuurwerk. De andere onderwerpen die bij het Schooladoptieproject aan de orde komen, ontbreken in ons overzicht. De reden daartoe is dat wij binnen de ons beschikbare tijd in de literatuur geen effectevaluaties hebben aangetroffen van projecten die zich met deze onderwerpen bezig houden.

Vervolgens wordt aandacht besteed aan de invloed van enkele projecten op het imago van de politie bij jeugdigen. Het gaat hier om projecten waarbij -

evenals bij het Schooladoptieproject- een beter imago van de politie bij de schooljeugd één van de doelstellingen is.

Daarna komt een aantal methodologische problemen aan de orde waarop men bij (sommige van) deze effectevaluaties is gestuit.

Naar aanleiding van de in de literatuur vermelde resultaten van voorlichtingsprojecten wordt aandacht geschonken aan de mogelijkheden en beperkingen van voorlichting.

Uit de literatuur blijkt dat het effect van het geven van *alleen* voorlichting op vooral het *gedrag* in de regel beperkt is. Daarom wordt een kort overzicht gegeven van andere preventieve maatregelen op scholen en wordt gewezen op de mogelijkheid van een integrale aanpak van het criminaliteitsprobleem. Tenslotte wordt, naar aanleiding van de ervaringen elders, een aantal aanbevelingen gedaan voor de opzet en uitvoering van voorlichtingsprojecten op scholen. Deze kunnen als zodanig ook van betekenis zijn voor het Schooladoptieproject in Rotterdam-Rijnmond.

2 Voorlichtingsprojecten op school

Hier volgt een overzicht van een aantal preventieprojecten waarvan het effect is geëvalueerd. Deze projecten zijn ingedeeld aan de hand van de onderwerpen waar deze projecten zich op richten.

De volgen onderwerpen komen aan de orde: verslavingen (sigaretten, alcohol en drugs), criminaliteit, vandalisme, pesten en vuurwerk.

2.1 Verslavingen (drugs, alcohol en sigaretten)

Van de geëvalueerde programma's is het merendeel bedoeld om het gebruik van drugs, alcohol en sigaretten tegen te gaan. Het meest bekend is het van oorsprong Amerikaanse DARE-programma dat door de politie wordt verzorgd. Verder komen de eveneens Amerikaanse programma's ALERT, *Life Skills Training* (LST) en een programma tegen risicogedrag in verband met alcohol ter sprake. Daarbij is onder meer nagegaan wat het effect is van 'opfriscursussen'. Bij een voorlichtingsprogramma over alcohol in Groot-Brittannië is onder andere onderzocht of voorlichting door een specialist op dat terrein meer effect heeft dan voorlichting door een leek die een korte instructie over het onderwerp heeft gevolgd. In Amsterdam is het effect geëvalueerd van een programma waarbij leerlingen persoonlijk zijn geconfronteerd met een aan drugs verslaafde gedetineerde.

2.1.1 *Drug Abuse Resistance Education (DARE)*

Het *Drug Abuse Resistance Education* (DARE) programma is halverwege de jaren tachtig op scholen in de Verenigde Staten ingevoerd teneinde te voorkomen dat leerlingen zouden gaan roken en alcohol of drugs zouden gaan gebruiken. Vanwege het vermeende succes van dat programma is het op steeds meer scholen in alle staten van de VS en in een aantal andere landen ingevoerd.² Bovendien wordt het programma dat oorspronkelijk alleen bedoeld was voor de vijfde en zesde klas van de *elementary school* (10 tot en met 12 jaar) nu ook aan andere klassen van de *elementary school* en op de kleuterschool gegeven. Verder is het op *high schools* geïntroduceerd (Ringwalt e.a., 1994).

De voornaamste doelstellingen van het programma zijn: de leerlingen bewust laten worden van de groepsdruk die leeftijdgenoten op hen kunnen uitoefenen om sigaretten, alcohol en drugs te gebruiken en hun de vaardigheden aanleren om deze druk te weerstaan. Verder wil men de leerlingen wijzen op positieve alternatieven voor het gebruik van genoemde

² Onder andere in Canada, Groot-Brittannië, Zweden, Australië en Nieuw Zeeland.

middelen. Daarnaast is het de bedoeling dat de leerlingen door middel van het programma hun zelfvertrouwen, communicatieve vaardigheden en besluitvaardigheid kunnen vergroten.

De *DARE officers*, de politiefunctionarissen die de lessen geven, krijgen een intensieve training van twee weken: niet alleen in de lesstof, maar ook in het spreken in het openbaar, pedagogische vaardigheden en hun optreden voor de klas. Er wordt van hen verwacht dat zij het programma in een vaste volgorde aanbieden en dat zij zo min mogelijk van de lesstof afwijken. Het oorspronkelijke DARE-programma, zoals vermeld, bestemd voor de vijfde en zesde klas (groep zeven en acht) van de *elementary school* houdt in dat de leerlingen elke week les krijgen van een politiefunctionaris in uniform, die volledig verantwoordelijk is voor deze lessen. De leerkrachten worden gestimuleerd tot deelname aan de lessen. Tijdens de lessen wordt van verschillende leermethodes gebruik gemaakt, zoals kennisoverdracht, groepsdiscussies, rollenspelen, audiovisueel materiaal en het maken van oefeningen uit een werkboek. Er worden in totaal 17 lessen van elk drie kwartier tot een uur gegeven (Ringwalt e.a., 1994).

Er zijn resultaten bekend van evaluatie-onderzoeken in de Verenigde Staten naar het effect van het DARE-programma direct na afloop daarvan en één en vijf jaar later. Het gaat bij de eerstgenoemde twee onderzoeken om het hiervoor vermelde programma. Het programma dat na vijf jaar is geëvalueerd is een verkorte versie die aan een iets oudere groep leerlingen, namelijk die van de zevende klas, is gegeven.

Wij beschikken verder over enkele gegevens met betrekking tot ervaringen met DARE in Groot-Brittannië en Zweden. Van het Zweedse programma is bekend dat het in zoverre afwijkt van het Amerikaanse dat het niet uitsluitend door de politie wordt verzorgd.

DARE in de Verenigde Staten

Ringwalt e.a. (1994) deden onderzoek naar *het effect van DARE op korte termijn*. Zij verrichtten een meta-analyse van de resultaten van diverse Amerikaanse evaluatie-onderzoeken naar het effect van het DARE programma.

Voor de meta-analyse werd alleen gebruik gemaakt van evaluatie-onderzoeken waarbij bij de leerlingen *kwantitatieve* gegevens waren verzameld. In de meta-analyse werden alleen de *direct* na de programma's gemeten effecten opgenomen. Er waren namelijk te weinig evaluatie-onderzoeken waarbij het effect van het programma *over een langere periode* was gemeten. De meta-analyse berust op acht evaluaties. Het aantal leerlingen was bij alle onderzoeken groot: 500 tot 2000 in de experimentele en controlegroep samen.

Uit de resultaten van de meta-analyse bleek dat het effect van het DARE-programma het grootst was op de *kennis* van de werking van alcohol, tabak en drugs en van de mogelijkheden om groepsdruk te weerstaan. De invloed van het DARE-programma op de *attitude* van de leerlingen tegenover het gebruik van tabak, alcohol en drugs en op hun *zelfvertrouwen* was minder

groot. Het programma bleek het minste effect te hebben op het *gebruik* van tabak, alcohol en marihuana³. Het relatief geringe effect van het DARE-programma op het *gebruik* van deze stoffen en de *attitude* tegenover dat gebruik is -deels- te verklaren uit het feit dat deze groep jonge leerlingen vóór de aanvang van het programma al heel weinig sigaretten, alcohol en marihuana gebruikte en negatief stond tegenover het gebruik daarvan. Ringwalt e.a. (1994) wijzen erop dat in hun meta-evaluatie geen gegevens zijn opgenomen uit enquêtes bij ouders, leerkrachten of degenen die het DARE-programma verzorgden. Er zijn dus diverse effecten van DARE denkbaar die niet door hen zijn onderzocht, maar die wèl van belang kunnen zijn, zoals een betere verstandhouding tussen scholen en de politie, en meer vertrouwen bij de jeugd in de handhaving van de wet.

Rosenbaum e.a. (1994) deden onderzoek naar *het effect van DARE na één jaar op elementary schools* in het noorden van de staat Illinois. Zij vergeleken de leerlingen van negen scholen die het DARE-programma in 1990 hadden gevolgd met een controlegroep van leerlingen van negen vergelijkbare scholen waar dat programma niet was gegeven.⁴ Er vond vlak vóór en een jaar na het programma een meting plaats. Het aantal leerlingen uit de experimentele en de controlegroep samen dat beide keren aan de enquête deelnam, bedroeg bijna 1600.

Uit de evaluatie bleek dat DARE wèl een gunstige invloed leek te hebben op het *beginnen* en *stoppen* met het *gebruik* van sigaretten en alcohol en op het *meer gaan gebruiken* van sigaretten, maar dat deze effecten niet significant waren.⁵ DARE had evenmin een significant effect op de *schoolprestaties* en het *gedrag op school* van de leerlingen.

Uit een nadere analyse bleek dat DARE op sommige leerlingen een positieve en op andere juist een negatieve invloed had. Na afloop van DARE waren jongens meer en meisjes juist minder gaan gebruiken. Deze tegengestelde effecten hadden elkaar grotendeels opgeheven, vandaar dat er voor de gehele groep geen significant effect was aangetoond. Verder waren er aanwijzingen dat het programma bij leerlingen uit de grote steden meer dan bij leerlingen uit kleinere steden en van het platteland effect had op hun inzicht in de invloed van de media op het *gebruik* van bier en sigaretten. Er waren ook indicaties dat het programma de *attitude* van de *Hispanics* onder de leerlingen meer in de gewenste richting had beïnvloed dan die van de andere leerlingen.

³ De enige drug waarvan het gebruik is onderzocht.

⁴ Vergelijkbaar met betrekking tot de etnische samenstelling van de leerlingenpopulatie, het aantal leerlingen dat de Engelse taal in beperkte mate beheerste, het percentage leerlingen uit gezinnen met een laag inkomen en de schoolomgeving (grote of kleine stad, platteland).

⁵ Gezien het geringe drugsgebruik bij de leerlingen, beperkte men zich bij de analyse van de gegevens over hun gebruik tot dat van sigaretten en alcohol.

Wysong e.a. (1994) onderzochten *het effect van DARE na vijf jaar*. Het onderzoek werd gedaan bij leerlingen van de *senior high school* in Kokomo (Indiana) vijf jaar nadat zij in de zevende klas van de *elementary school* (toen zij 12-13 jaar waren) in het cursusjaar 1987/88 een verkorte versie van het programma hadden gevolgd. Dat programma bestond uit 11 wekelijkse lessen. Het effect van de voorlichting werd geëvalueerd toen de leerlingen in de zevende klas zaten en vijf jaar later toen zij *high school seniors* waren. Er was een controlegroep die, evenals de experimentele groep, bestond uit ongeveer 300 leerlingen. Naast kwantitatieve gegevens werden kwalitatieve gegevens verzameld door middel van groepsinterviews met in totaal 24 *high school seniors* die allen het programma hadden gevolgd.

Er werd slechts een gering verschil geconstateerd tussen de experimentele en de controlegroep met betrekking tot het door henzelf genoemde aantal keren in hun leven dat zij tabak, alcohol en drugs hadden gebruikt. Hetzelfde gold voor hun recente gebruik van deze middelen (afgelopen jaar, maand), voor de klas waarin zij zaten toen zij voor het eerst gebruikten en voor de frequentie waarmee zij gebruikten. De experimentele groep bleek zelfs meer hallucinogenen te gebruiken dan de controlegroep en dat kwam misschien doordat de leerlingen door het DARE-programma nieuwsgierig waren geworden en daardoor eerder en uitgebreider met drugs waren gaan experimenteren.

Wat betreft hun *attitude* tegenover sigaretten, alcohol en drugs, hun *kennis* daarover, en hun *vaardigheden* om aan de verleiding van deze middelen weerstand te bieden bleek dat deelname aan het programma bij de leerlingen niet tot significante effecten op langere termijn had geleid. Uit het onderzoek bleek ook dat de leerlingen op de *senior high school* minder dan destijds in de zevende klas het gebruik van alcohol door leeftijdgenoten veroordeelden. De veranderingen die zich bij de *seniors* uit de experimentele groep hadden voorgedaan sinds zij in de zevende klas zaten, bleken ook niet het gevolg van het DARE-programma te zijn.

Uit de groepsinterviews bleek dat de leerlingen het idee hadden dat het DARE-programma los stond van de andere activiteiten op school. Degenen die een positieve herinnering aan DARE hadden, noemden vooral de onderdelen van het programma waarbij zij zelf een actieve rol konden vervullen. Degenen met een negatieve herinnering, herinnerden zich vooral het verplicht aanhoren van lezingen.

De auteurs wijzen erop dat het teleurstellende effect van het DARE-programma mede in de hand kan zijn gewerkt door de volgende omstandigheden. De invloed van het DARE-programma is in de tijd dat de leerlingen daaraan deelnamen, 1987/88, niet versterkt door andere anti-drugscampagnes zoals die in het begin van de jaren negentig in de media zijn gevoerd. Bovendien volgde de zevende klas het programma twee jaar later dan aanbevolen. Verder kregen deze zevende klassen niet de gehele cursus van zeventien maar een verkorte versie van elf lessen. Tenslotte kregen de

auteurs uit de groepsinterviews de indruk dat er bij sommige lessen van het standaardprogramma was afgeweken.

DARE in Zweden

De Zweedse versie van het DARE-programma voor de zevende klas (leerlingen van 13/14 jaar) bestaat uit 17 lessen, waarvan er acht door een politiefunctionaris worden gegeven, zeven door leerkrachten en twee door rolmodellen (bekende sportlieden). Er wordt, evenals bij het Amerikaanse DARE-programma, alleen voorlichting gegeven over verslavingen. In 1996 vond een evaluatie van het programma plaats. Daarbij bestond de experimentele groep uit ongeveer 1000 leerlingen uit de zevende klas (afkomstig van 13 scholen) die het programma in het voorjaar van dat jaar hadden gevolgd. De controlegroep bestond uit ongeveer 800 leerlingen (afkomstig van 13 scholen). Bij de evaluatie werd niet alleen gekeken naar het effect van het programma op het druggebruik van de leerlingen, maar ook naar het effect daarvan op andere vormen van deviant *gedrag*. Er vond een voor- en vijf maanden later een nameting plaats. Aangezien de vragen anoniem waren beantwoord kon geen analyse op basis van bij *individuele leerlingen* gemeten veranderingen plaatsvinden. De gegevens van de *afzonderlijke schoolklassen* waren wèl bekend, zodat de veranderingen per klas in de analyse werden opgenomen. Bij de nameting bleken de leerlingen uit de experimentele groep niet minder drugs te gebruiken dan die uit de controlegroep. Zij bleken zich ook niet minder vaak schuldig te maken aan geweldpleging op school. Binnen de experimentele groep maakten minder leerlingen zich schuldig aan winkeldiefstal dan binnen de controlegroep, maar dat verschil bestond ook al bij de voormeting. Bij de nameting was in *beide* groepen het percentage leerlingen dat te kennen gaf graag eens te willen experimenteren met illegale drugs in vergelijking met de voormeting met meer dan de helft toegenomen. Uit de evaluatie bleek als zodanig dat het programma niet van invloed was op deviant *gedrag* bij de leerlingen (Lindström, 1996).

Lindström sluit niet uit dat het programma belangrijke neveneffecten kan hebben die een nader onderzoek rechtvaardigen. Hij acht het niet uitgesloten dat DARE meer effectief is op scholen met leerlingen die een extra risico lopen om drugs te gaan gebruiken, zoals scholen in stadswijken met een instabiele sociale structuur. Hij adviseert om daar verder onderzoek naar te doen.

DARE in Groot-Brittannië

DARE werd in 1994 voor het eerst in Groot-Brittannië geïntroduceerd bij leerlingen (van 9 en 10 jaar) uit de vijfde klas van een *primary school* in Mansfield. Er vond in dat jaar een effectmeting plaats kort nadat de leerlingen het programma hadden gevolgd. Daarbij werd gebruik gemaakt van een controlegroep. Uit de evaluatie bleek dat het programma over het geheel genomen geen significant effect had op veranderingen in *kennis* en *attitude*. Sommige kinderen leken zich door dit programma wèl meer bewust

te zijn geworden van bepaalde risico's van het gebruik van alcohol en drugs. Het gaat hier om voorlopige resultaten en de auteurs willen er nog geen consequenties aan verbinden voor het al dan niet voortzetten van het programma (Whelan en Moody, 1994).

2.1.2 *Programma's met 'opfriscursussen'*

Bij de Amerikaanse programma's ALERT, Life Skills Training (LST) en een programma in Nebraska tegen risicogedrag in verband met alcohol is onder meer nagegaan wat het effect van 'opfriscursussen' is. Bij deze programma's beoogt men de leerlingen beter in staat te stellen om groepsdruk te weerstaan. Men maakt daarbij gebruik van kennisoverdracht en van trainingen waarbij in het gewenste gedrag kan worden geoefend.

ALERT

Het programma ALERT bestaat uit acht lessen voor de zevende klas die wekelijks worden gegeven, gevolgd door drie 'opfris-lessen' in de achtste klas. Bij de evaluatie van het programma werd een experimentele groep van leerlingen van zevende klassen van 30 *junior high schools* die het programma hadden gevolgd vergeleken met een controlegroep. Men nam bij hen een vragenlijst af direct aan het eind van het programma in de zevende klas en direct voor en na de 'opfriscursus' in de achtste klas. Er vonden ook metingen plaats toen de leerlingen in de 9de, 10de en 12de klas zaten, waar geen verdere 'opfriscursussen' werden gegeven. Uit de resultaten van de meting direct na de 'opfriscursus' in de achtste klas bleek dat het programma een gunstig effect had op het gebruik van marihuana bij zowel de groepen die marihuana gebruikten als bij de groep die het (nog) niet gebruikte toen het programma van start ging. Het effect was bij laatstgenoemde groep het grootst. Het effect op het gebruik van alcohol was gering. Er wordt geen verklaring gegeven voor dit verschil tussen het effect op het gebruik van marihuana en alcohol. Uit vervolgonderzoek bleek dat het effect van het programma op het gebruik van marihuana en alcohol verdween zodra er geen lessen meer werden gegeven (Ellickson en Bell, geciteerd door Gottfredson, in druk).

Life Skills Training (LST)

In de voorsteden van New York wordt een preventieprogramma tegen het gebruik van sigaretten, alcohol en drugs georganiseerd voor de zevende klas. Daarbij biedt het de mogelijkheid van een 'opfriscursus' in de achtste klas. Het programma omvat 16 lessen voor de zevende klas, terwijl de 'opfriscursus' in de achtste klas uit drie lessen bestaat. Een deel van de klassen krijgt de lessen van een *peer leader*, een (oudere) generatiegenoot van de leerlingen, terwijl de andere klassen die het programma volgen, les krijgen van hun eigen docent.

Botvin e.a. (1990) evalueerden het programma bij een experimentele en controlegroep van in totaal ongeveer 1000 leerlingen. Een jaar na het begin

van het programma -en dus voor een deel van de leerlingen kort na de 'opfriscursus'- werd onderzoek gedaan naar het effect van de training op onder andere hun gebruik van sigaretten, alcohol en marihuana. Hierbij bleek dat *alleen* het programma met de 'opfriscursus' een significant gunstige invloed had op het *gebruik* door de leerlingen van tabak, alcohol en drugs.

Programma tegen risicogedrag in verband met alcohol

In 1981 werd in Nebraska in de Verenigde Staten een preventieprogramma georganiseerd tegen risicogedrag in verband met alcohol voor leerlingen uit de negende klas van de *high school*, dus scholieren van 14-15 jaar (Duryea en Okwumabua, 1988). De leerlingen kregen binnen het half jaar nadat zij de eerste cursus hadden gevolgd nog een 'opfriscursus'. Er vonden drie evaluaties plaats: de eerste was twee weken en de tweede was zes maanden na afloop van het programma. Op het moment van de tweede meting hadden de leerlingen dus inmiddels ook de 'opfriscursus' gevolgd. De derde evaluatie vond drie jaar na de cursus plaats en tussen de tweede en derde evaluatie werden geen 'opfris-lessen' gegeven. Van de experimentele groep namen ongeveer 90 leerlingen en van de controlegroep ongeveer 40 leerlingen aan alle drie de metingen deel.

Uit de evaluatie na zes maanden bleek dat de leerlingen uit de experimentele groep significant minder vaak meereiden met automobilisten die onder invloed van alcohol waren. Na drie jaar, toen er dus geen 'opfriscursus' meer had plaatsgevonden, bestond er echter geen significant verschil meer tussen de experimentele en de controlegroep in de frequentie waarmee zij risicogedrag in verband met alcohol toonden. Men vond na drie jaar ook geen significant verschil in *kennis* over alcohol (Duryea en Okwumabua, 1988).

2.1.3 *Programma's verzorgd door verschillende categorieën voorlichters*

Alcohol-educatieprogramma in Groot-Brittannië

Op zes scholen in Engeland, Schotland en Wales werd in de jaren tachtig een alcohol-educatieprogramma voor 13 jarigen ingevoerd. Het doel was de scholieren te leren het hoofd te bieden aan sociale invloeden om alcohol te gebruiken. Het programma duurde ongeveer vier uur, gespreid over vier of vijf sessies. De lessen werden in kleine groepen gegeven, waarbij gebruik werd gemaakt van rollenspelen.

Op drie scholen werd de voorlichting gegeven door docenten die zich in de materie hadden gespecialiseerd en die aan de ontwikkeling van het lespakket hadden meegewerkt. Op drie andere scholen in dezelfde regio's waren de leerkrachten aldaar niet gespecialiseerd in de door hen te behandelen onderwerp. Zij hadden als voorbereiding een instructie van een half uur gekregen. Er was een controlegroep van leerlingen uit dezelfde regio's, afkomstig van scholen waar het programma niet werd gegeven.

Aan een evaluatie-onderzoek van dit programma namen ongeveer 1560 leerlingen deel. Er vond een voormeting plaats en -tien maanden na afloop

van de cursus- een nameting. Na de cursus bleek de *kennis* over alcohol van de leerlingen uit de twee experimentele groepen significant meer te zijn toegenomen dan van die uit de controlegroep. Verder bleek dat de leerlingen uit alle drie de groepen bij de tweede meting, een jaar na de eerste meting, positiever tegenover alcohol stonden dan bij de eerste meting, hetgeen niet ongebruikelijk is voor kinderen van deze leeftijd. De voorlichting had geen significant effect gehad op de mate waarin de *attitude* van de leerlingen tegenover alcohol tussen de eerste en tweede meting was veranderd. Het is naar ons oordeel daarom opmerkelijk dat er wèl aanwijzingen waren dat de voorlichting de alcoholconsumptie, dus het *gedrag* van de leerlingen had beïnvloed. Alle groepen bleken bij de tweede meting meer alcohol te gebruiken dan bij de eerste, maar de toename in gebruik was bij de experimentele groepen minder groot dan bij de controlegroep. Er bleek daarbij geen verschil tussen jongens en meisjes te zijn in het effect dat het programma op hen had.

Uit de resultaten kwam ook naar voren dat het voor het effect van de voorlichting niet uitmaakte of deze door gespecialiseerde docenten werd gegeven of door leerkrachten die van te voren slechts een korte instructie bij het lespakket hadden ontvangen (Bagnall, 1990).

Life Skills Training (LST)

Bij de evaluatie van het in paragraaf 2.1.2 genoemde LST-programma werd ook het effect van voorlichting door *peer leaders* vergeleken met dat van voorlichting verzorgd door de docenten. Uit de resultaten bleek dat de voorlichting (met een 'opfriscursus') gegeven door *peer leaders* een significant gunstig effect had op het *gebruik* door de leerlingen van tabak, alcohol en drugs. De voorlichting verzorgd door de leerkrachten van de school bleek een dergelijk effect niet te hebben, ook niet wanneer deze voorlichting met een 'opfriscursus' gepaard ging.

Bij nader onderzoek bleek het volgende. De wijze waarop *sommige* leerkrachten de training gaven bleek averechts te werken. De oorzaak daarvan zou volgens de auteurs kunnen zijn dat een aantal leraren zich te toegeefflijk opstelde, vooral tegenover het gebruik van alcohol, terwijl andere docenten juist te veel een moraliserende houding aannamen. Bovendien bleek dat een groot deel van de leerkrachten het programma niet volledig en ook niet op de afgesproken wijze had uitgevoerd. Deze docenten hadden meestal wèl het kennisgedeelte van de cursus gegeven, maar niet de training in het weerstaan van groepsdruk. Wanneer men echter de leerlingen van deze leerkrachten van de experimentele groepen uitsloot, bleek een training met een 'opfriscursus' door een docent bij meisjes tot significant minder gebruik van tabak, alcohol en marihuana te leiden en bij jongens en meisjes tot significant minder probleemdrinken (het aantal gemelde gevallen van dronkenschap). De auteurs komen tot de slotsom dat deze programma's met een 'opfriscursus' ook effectief kunnen zijn wanneer deze door een docent van de school worden verzorgd (Botvin e.a., 1990).

2.1.4 Confrontatie met een verslaafde

'Minder van plan en beter bestand' in Amsterdam

Op initiatief van de politie van Amsterdam is in samenwerking met scholen voor het basisonderwijs voor de groepen acht een project opgezet met een nieuwe methode van drugsvoorlichting. Daarbij ligt de nadruk op de persoonlijke confrontatie met iemand die verslaafd is. Groepen van maximaal twaalf kinderen wonen samen met hun leerkracht op het politiebureau een gesprek bij tussen een agent in burger met een gedetineerde die verslaafd is aan drugs. Na afloop van het gesprek krijgen de kinderen de gelegenheid de gedetineerde vragen te stellen. Later vindt op school een nabespreking plaats over deze confrontatie. Daarbij krijgen de kinderen de opdracht een opstel over hun ervaringen te schrijven en/of een brief aan de gedetineerde (Scholten e.a., z.j., Korf e.a., 1994).

Er vond een evaluatie-onderzoek plaats naar het effect van de confrontatie met een drugsverslaafde *2½ jaar* nadat deze confrontatie had plaatsgevonden. Dit onderzoek gebeurde bij 80 kinderen en bij hun ouders. Uit de resultaten bleek dat de kinderen, ook nog na langere tijd, diep onder de indruk waren van deze ervaring en dat niemand van hen ooit drugs, ook geen soft drugs, had gebruikt. Dit evaluatie-onderzoek vertoonde echter een aantal methodologische tekorten. De steekproef was te klein was en er was geen controlegroep. Bovendien werden de ouders benaderd voordat de evaluatie-vragenlijst aan hun kinderen werd toegezonden. Volgens de auteurs waren de kinderen daardoor mogelijk al door hun ouders beïnvloed toen zij de vragen beantwoordden. Daar kwam bij dat veel kinderen van de leeftijd (13-14 jaar) waarop de nameting bij hen werd verricht in ons land nog geen drugs hebben gebruikt. Verder werd het onderzoek niet door een onafhankelijke onderzoeker maar door de politie zelf uitgevoerd (Korf e.a., 1994).

Het project is *na ongeveer vijf jaar* opnieuw geëvalueerd door een onafhankelijk onderzoeksbureau. Bij deze evaluatie waren de geënquêteerde jongeren tussen de 15 en 18 jaar, een leeftijd waarop een kwart van de Amsterdamse jongeren wel eens drugs heeft gebruikt. Er werd nu ook een controlegroep ondervraagd van jongeren die niet aan het project hadden deelgenomen. Bijna de helft van de leerlingen van de experimentele groep bestond uit meisjes en bijna twee derde was van autochtone afkomst. De experimentele en de controlegroep bestonden samen uit 700 jongeren. De meeste jongeren die aan het project hadden deelgenomen wisten zich dit na ongeveer vijf jaar nog te herinneren. De persoon en de uitspraken van de verslaafde hadden op hen de meeste indruk gemaakt. Aan de jongeren werd ook gevraagd naar de reden(en) waarom zij wel of geen drugs gebruikten. Van de experimentele groep gaf bijna de helft als reden of één van de redenen voor het niet gebruiken van drugs: de indruk die het gesprek met de verslaafde destijds op hen had gemaakt.

Uit het onderzoek bleek verder dat het project had bijgedragen aan een kritischer *attitude* tegenover drugs. De voorgelichte jongeren waren minder van plan soft drugs te gaan gebruiken en dat verschil was significant. Bovendien leken de jongeren uit de experimentele groep ook significant beter bestand tegen druk vanuit hun omgeving om soft drugs te gebruiken; ten aanzien van het gebruik van hard drugs was bij de leerlingen van beide groepen geen sprake van een dergelijke pressie door hun omgeving. Tenslotte leek het erop dat de voorgelichte jongeren ook werkelijk minder drugs gebruikten en dat zij, wanneer zij dat wèl deden, daarbij wat voorzichtiger te werk gingen (Korf e.a., 1994).

De auteurs wijzen erop dat er wèl een zeker effect van het project is te zien, maar dat de bevindingen nog niet erg robuust zijn. Zij menen dat dit effect in de loop der tijd mogelijk nog duidelijker aan het licht zal komen wanneer de jongeren ouder zijn en de kans groter is dat er in hun omgeving drugs worden gebruikt. Dan moet volgens hen ook blijken of de gewenste trend (minder en selectiever gebruiken) in statistisch opzicht nog duidelijker te zien is.

2.1.5 *Samenvatting: effect van voorlichting op school op verslavingen*

Uit evaluaties van het programma DARE in de Verenigde Staten, Zweden en Groot-Brittannië blijkt dat het programma direct na afloop soms van invloed is op de *kennis* en *attitude* van de leerlingen. Na één en vijf jaar heeft het programma daar geen significant effect (meer) op. Uit geen enkel onderzoek blijkt dat DARE een significant gunstige invloed heeft op het *gedrag*. Soms blijkt het programma zelfs een gedragsverandering in *ongunstige* richting tot gevolg te hebben.

Andere programma's, waarbij -meer dan bij DARE- naast kennisoverdracht gebruik wordt gemaakt van *oefeningen in het gewenste gedrag* blijken soms wèl tot *gedragsveranderingen in de gewenste richting* te leiden. Deze effecten verdwijnen echter snel zodra het programma is beëindigd en kunnen alleen met behulp van 'opfris-cursussen' werkzaam blijven.

Verder blijkt bij een anti-alcoholproject dat het voor het effect van voorlichting (over alcohol) weinig uitmaakt of deze door specialisten wordt gegeven of door leken die een korte introductie in de materie hebben gekregen. Uit de evaluatie van een ander project is naar voren gekomen dat voorlichting door *peer leaders* (minstens) evenveel effect heeft als programma's die door docenten worden gegeven.

Bij de evaluatie van een programma in Amsterdam blijkt dat een directe confrontatie met een drugverslaafde op het moment zelf diepe indruk maakt op de leerlingen en dat deze confrontatie zelfs na vijf jaar nog enig effect lijkt te hebben op het drugsgebruik.

2.2 Criminaliteit

Er zijn ook projecten geëvalueerd waarbij is nagegaan wat het effect op de leerlingen is van de aanwezigheid van politie op school en de door haar gegeven voorlichting over diverse vormen van delinquent gedrag.

Bij het *Police-School-Liaisonproject* in Avon en Somerset ligt de nadruk op de aanwezigheid van de politie op school. Haar voorlichtende taak blijft beperkt tot het geven van praktische cursussen en het bijwonen van enkele lessen uit het schoolprogramma die verband houden met de ontwikkeling van normen en waarden.

Bij een project in Hamburg geeft de politie ook voorlichting over haar werk en over (de consequenties van) diverse vormen van delinquent gedrag.

Bij de evaluatie van het (onder andere door de politie verzorgde) project 'Criminaliteit, pas er voor op' in Amsterdam is onder meer gezocht naar een verband tussen een aantal kenmerken van de leerlingen en het effect dat de voorlichting op hen had.

2.2.1 Aanwezigheid van de politie op school

Police-School-Liaisonproject in Avon en Somerset

Bij het *Police-School-Liaisonproject* dat in de tachtiger jaren in Avon en Somerset werd opgezet, beschikte een aantal scholen voor het voortgezet onderwijs over hun eigen *school-liaison-officer*. Deze politiefunctionaris kon de leerkrachten assisteren bij het houden van toezicht binnen de school en op het schoolplein. Hij deed onderzoek naar gevallen van diefstal en vandalisme op school en stond de leerkrachten soms terzijde bij het waarschuwen en disciplineren van leerlingen die problemen veroorzaakten. Bovendien organiseerde de *school-liaison-officer* cursussen voor leerlingen, zoals een in het onderhoud van bromfietsen. Hij leverde ook wel eens een bijdrage aan lessen die verband hielden met sociale en morele educatie. Er wordt geen melding gemaakt van lessen waarbij de *school-liaison-officers* zelf voor de klas stonden om voorlichting te geven.

Voor de evaluatie werd in 1988 bij 600 leerlingen van scholen met een *school-liaison-officer* en bij een even grote controlegroep een enquête gehouden en deze werd een jaar later herhaald. Bij de eerste meting zaten de leerlingen (van 14 of 15 jaar) in de vierde klas van scholen voor voortgezet onderwijs. Verder werden er gesprekken gevoerd met *school-liaison-officers* en leerkrachten en vonden groepsinterviews plaats met leerlingen van scholen die aan het project deelnamen.

Uit de evaluatie bleek onder meer dat de aanwezigheid van de politie op de scholen geen meetbare invloed had op de *attitude* van de leerlingen tegenover criminaliteit: het *beeld* dat de leerlingen hadden van de ernst van vergrijpen en van de kans dat deze zouden worden opgehelderd. Hun *attitude* ging in de loop der tijd zelfs achteruit: de leerlingen gingen de vergrijpen als minder ernstig beschouwen en de kans dat deze zouden

worden opgehelderd als geringer (Hewstone en Hopkins, 1991, Hopkins e.a., 1992, Hopkins 1994a en b).

2.2.2 *Politievoorlichting over diverse vormen van delinquent gedrag*

Preventieproject in Hamburg

In 1982 ging op basisscholen en scholen voor het voortgezet en beroepsonderwijs een project ter preventie van kinder- en jeugdcriminaliteit van start (Baumgart en Murck, 1989).

Op verzoek van de scholen gaven de politie-preventie-ambtenaren tijdens de lessen in een bestaand schoolvak, zoals maatschappijleer, twee uur lang voorlichting over de taken en organisatie van de politie, vermogensdelicten, vooral winkeldiefstal, en geweldsdelicten. Tijdens een ouderavond legden de politiefunctionarissen contact met de ouders ter voorbereiding van hun voorlichtingslessen. Nadat de voorlichting had plaatsgevonden, kregen de leerlingen tijdens één van de lessen van de docent die bij de voorlichting aanwezig was geweest, de gelegenheid daarover na te praten.

Er vond een effectevaluatie plaats bij een experimentele groep van ruim 300 scholieren van 8 tot 18 jaar uit 15 klassen. Er was een controlegroep van ongeveer 250 scholieren uit tien klassen die het programma niet hadden gevolgd.

Uit het onderzoek kwam naar voren dat bij alle scholieren die het programma hadden gevolgd, de kennis was vergroot. Ongeveer 2/3 van hen gaf te kennen zich nu beter te kunnen verplaatsen in de positie van zowel het slachtoffer als de dader van een vergrijp (Baumgart en Murck, 1989). Er wordt geen melding gemaakt van gedragsveranderingen.

2.2.3 *Verband tussen kenmerken van de leerlingen en het effect van voorlichting op hen*

'Criminaliteit, pas er voor op'

Het Amsterdamse project 'Criminaliteit, pas er voor op' is bestemd voor de brugklassen in het voortgezet onderwijs en omvat 10 lessen. Het wordt verzorgd door docenten, agenten, medewerkers van de Stichting Delinquent en Samenleving en ex-gedetineerden. Het project beoogt de jongeren bewust te maken van de negatieve aspecten en nadelige gevolgen van criminaliteit en hen te stimuleren tot verantwoord gedrag. De scholen nemen op basis van vrijwilligheid deel aan het project. Het project vindt in de regel in de brugklassen plaats (Verweij, 1994).

Het effect van het programma werd in het cursusjaar 1994/95 geëvalueerd. De experimentele groep bestond uit ruim 400 leerlingen. De steekproef kon volgens de auteur niet als representatief worden beschouwd: in welk opzicht is ons niet bekend. De onderzoekers zijn er niet in geslaagd een met de experimentele groep vergelijkbare controlegroep samen te stellen.

Bij de evaluatie werd onder meer nagegaan of er een verband bestond tussen bepaalde kenmerken van de leerlingen en het effect dat het programma op

hen had. Uit de resultaten bleek dat er geen *direct* verband was tussen dat effect en de volgende kenmerken van de leerlingen: geslacht, etniciteit en betrokkenheid bij criminaliteit. Het effect van het project op de leerlingen bleek wèl *direct* verband te houden met hun *attitude* aan het begin van het project. Leerlingen die aanvankelijk vergripen als *ernstiger* beschouwden en *minder tolerant* stonden tegenover het plegen daarvan, stelden hun opvattingen als gevolg van het project in *ongewenste* richting bij. Leerlingen die er aanvankelijk *minder gewenste* opvattingen op na hielden, beoordeelden aan het eind van de reeks lessen geweldsvergripen als *ernstiger* dan daarvoor, maar veranderden *niet* wat betreft hun beoordeling van de ernst van de overige delicten. Zij veranderden ook niet in hun acceptatie van het plegen van delicten.

Het was echter wèl zo dat de opvattingen van de leerlingen die er bij de voormeting gunstiger opvattingen op na hielden, gunstig bleven afsteken tegen die van de leerlingen die bij de voormeting minder gunstige opvattingen hadden.

Het voorlichtingsproject bleek duidelijk tot gevolg te hebben dat de leerlingen zwaarder gingen tillen aan (de gevolgen van) straf, ongeacht hun *attitude* tegenover straf aan het begin van het project. Uit onderzoek elders bij jongeren van tussen de 15 en 25 jaar bleek dat jongeren die aan de rand van het criminele circuit meeliepen zich (nog) lieten beïnvloeden door mogelijke justitiële sancties (Beke en Kleiman, geciteerd door Verweij, 1994).

Het is daarom volgens Verweij niet uitgesloten dat door het voorlichtingsproject 'Criminaliteit, pas er voor op' het *gedrag* van althans een deel van de leerlingen gunstig werd beïnvloed doordat zij zich meer bewust werden van de negatieve consequenties die het plegen van delicten voor hen kon hebben.

De geschatte pakkans bleek bij de nameting te zijn *afgenomen* bij jongeren die bij de voormeting een *hoge* schatting gaven en juist te zijn *toegenomen* bij jongeren die bij de voormeting een *lage* schatting gaven. Het is volgens Verweij mogelijk dat de schattingen van beide groepen leerlingen door de voorlichting tenderden naar een groepsgemiddelde dat een redelijke weergave was van de *feitelijke* pakkans (Verweij, 1994).

2.2.4 *Samenvatting: effect van voorlichting op school op criminaliteit*

Bij de hier vermelde onderzoeken is de invloed van voorlichting op het *gedrag* niet gemeten.

Wanneer de politie op school aanwezig is zonder zelf voorlichtingslessen te verzorgen blijkt die aanwezigheid *geen* significant gunstige invloed te hebben op de *kennis* en *attitude* van de leerlingen.

Voorlichting door de politie over verschillende vormen van criminaliteit blijkt wèl tot meer *kennis* bij de leerlingen te leiden. Dergelijke voorlichting kan ook tot gevolg hebben dat de leerlingen zwaarder gaan tillen aan de (gevolgen van) straf. Daarnaast lijken zij door de voorlichting een reëler beeld van de pakkans te krijgen.

Verder blijkt de invloed van dergelijke voorlichting op de *attitude* van de leerlingen afhankelijk te zijn van hun *oorspronkelijke* attitude.

2.3 Vandalisme

Bij een voorlichtingscampagne van het ministerie van Justitie tegen vandalisme die *uitsluitend* was bedoeld om de *kennis* van de doelgroep te vergroten, werd in principe *alleen* van schriftelijk materiaal gebruik gemaakt. Bij anti-vandalisme-projecten in Enschede en Ede werd het onderwerp door de *leerkracht* in de klas besproken. In Enschede werd daarbij het accent gelegd op de nadelen die vandalisme ook voor de daders zelf kan hebben. In Ede werd daarnaast aandacht besteed aan de 'voordelen' van vandalisme voor degenen die zich daaraan schuldig maken, dit met de bedoeling duidelijk te maken dat deze niet opwogen tegen de nadelen van dat gedrag.

2.3.1 Schriftelijke voorlichting

Voorlichtingscampagne van het ministerie van Justitie

Er vond in 1988 een voorlichtingscampagne van het ministerie van Justitie plaats gericht op leerlingen in de eerste drie klassen van het Lager Beroeps Onderwijs (LBO) en het Algemeen Voortgezet Onderwijs (AVO). Een speciale uitgave van het kwartaalblad SEC werd op de scholen verspreid, waarin allerlei activiteiten werden beschreven die werden ondernomen om vandalisme en andere vormen van veel voorkomende criminaliteit te bestrijden. Sommige leerkrachten behandelden de inhoud van de SEC-special tijdens de les. Het enige doel van de campagne was een vergroting van de *kennis* van de leerlingen over vandalisme en andere vormen van veel voorkomende criminaliteit en de gevolgen daarvan. Er vond een voor- en een half jaar later een nameting plaats. Op het moment van de nameting vond eveneens een meting bij een controlegroep plaats. Uit de resultaten bleek dat de *kennis* van de leerlingen inderdaad was toegenomen en dat de voorlichting nauwelijks of geen effect had op de *attitude* en het *gedrag* van de leerlingen. Alleen bij de jongens van het LBO deed zich een verandering in *attitude* in de *gewenste* richting voor (Van den Bedem en Van den Heuvel, 1991).

2.3.2 Voorlichting door de leerkracht

'Vandalisme is zinloos' in Enschede

In het kader van het in de tachtiger jaren opgezette project 'Vandalisme is zinloos' in Enschede werd door de docenten voorlichting gegeven aan leerlingen uit het tweede en derde leerjaar van het voortgezet onderwijs. Voor de evaluatie van het project werd een voor- en een nameting verricht bij de experimentele groep en bij een controlegroep. Tussen voor- en nameting lag een periode van een half jaar (eind 1987 en medio 1988). In totaal namen ruim 800 leerlingen aan beide metingen deel, twee derde van de totale groep.

Uit de resultaten van het onderzoek bleek dat de voorlichting het percentage vernielers niet had doen afnemen. De voorlichting bleek op vier van de zes onderzochte scholen geen effect te hebben op het *gedrag* van de leerlingen. Bij de twee scholen waar dat wèl het geval was, bleek de voorlichting op de ene school het vernielen af te remmen, maar op de andere school juist te stimuleren. Op laatstgenoemde school was het percentage vernielers toegenomen.

Verder bleek dat het percentage jongeren dat in dat half jaar gestopt of juist begonnen was met vernielen ruim een kwart van alle leerlingen bedroeg. Driekwart van de leerlingen bleef dus hetzelfde *gedrag* vertonen. Dat gold zowel voor degenen binnen die groep die geen vernielingen aanrichtten als voor degenen die dat wèl deden. Verder waren er aanwijzingen dat bij sommige objecten die het doelwit van vandalisme waren, het percentage vernielers dat het meest frequent vernielingen aanrichtte relatief was afgenomen, terwijl het percentage vernielers dat het minst frequent vernielde, naar verhouding was toegenomen.

Op grond van het hiervoor vermelde concludeert Humbert (1990, 1991) dat deze voorlichting over vandalisme geen positief effect heeft op het vernielen en zelfs het risico met zich meebrengt dat het incidenteel iets vernielen, dat wil zeggen één of twee keer, er door toeneemt. Humbert geeft als verklaring voor dit teleurstellende resultaat dat de inhoud van de boodschap van de voorlichting kennelijk niet van invloed is geweest op de kosten-baten-afweging van de jongeren. Bij het project 'Vandalisme is zinloos' zijn *alleen* de nadelen van het vernielen belicht en is niet ingegaan op de eventuele voordelen van gedragsalternatieven. Dergelijke voorlichting slaat waarschijnlijk vooral aan bij jongeren uit groepen met conventionele waarden, voor wie deze voorlichting in feite niet nodig is, aldus Humbert.

'Dat maak ik zelf wel uit' in Ede

Door het Bureau Halt is in de eerste twee leerjaren van het VBO in Ede en omgeving het project 'Dat maak ik zelf wel uit' geïntroduceerd om vandalisme tegen te gaan.

De directe doelstellingen van het project zijn om bij de leerlingen het inzicht in groepsgedrag te vergroten en hen aanwijzingen te geven hoe zij adequaat zouden kunnen reageren op groepsdruk. Het project is slechts bedoeld als een eerste aanzet tot veranderingen in het gedrag. De leerlingen krijgen tijdens de lessen suggesties hoe zij aan groepsdruk om aan vernielingen mee te doen het hoofd kunnen bieden. Zij worden echter niet getraind in het in praktijk brengen van deze strategieën. Men streeft er bij het project naar een al te moraliserende boodschap en toon te vermijden. Daarom besteden de voorlichters niet alleen aandacht aan de schadelijke gevolgen van vandalisme, maar gaan zij ook in op de 'voordelen' die veel jongeren in hun eigen ogen ontlenen aan het aanrichten van vernielingen. Het is daarbij de bedoeling dat het de leerlingen duidelijk wordt dat deze vermeende voordelen niet opwegen tegen de nadelen van vandalistisch gedrag. Het

programma bestaat uit vier lessen. Het lespakket is door het Bureau Halt ontwikkeld en de lessen worden door de docent maatschappijleer gegeven. Bij de evaluatie van het project in 1994 werd gebruik gemaakt van *kwalitatieve* gegevens van vijf leerkrachten en veertig leerlingen. Uit de evaluatie van het programma bleek dat de leerlingen die daaraan hadden deelgenomen, een beter inzicht hadden gekregen in rollen en groepsdruk. Zij stonden ook positief tegenover de suggesties die hun tijdens de lessen werden gedaan om niet aan ongewenste groepsdruk te hoeven toe te geven. Er werden, zoals verwacht, geen zichtbare veranderingen in het *gedrag* van de leerlingen gemeten (Velthoven, 1994).

2.3.3 *Samenvatting: effect van voorlichting op school op vandalisme*

Schriftelijke voorlichting over vandalisme blijkt bij de meeste leerlingen alleen van invloed op hun *kennis* te zijn.

Mondelinge voorlichting over vandalisme leidt tot een toename in *kennis* bij jongeren. Voorlichting waarbij *uitsluitend* het accent wordt gelegd op de nadelen van het aanrichten van vernielingen en geen aandacht wordt besteed aan alternatieven voor vandalistisch gedrag en de voordelen van deze gedragsalternatieven blijkt bij sommige jongeren juist averechts te werken. Dergelijke voorlichting blijkt vooral goed aan te slaan bij jongeren met conventionele waarden. Voorlichting waarbij de leerlingen aanwijzingen krijgen hoe zij het hoofd kunnen bieden aan groepsdruk om aan vernielingen mee te doen en waarbij ook de 'voordelen' van vandalisme voor de ouders ter sprake komen met de bedoeling duidelijk te maken dat deze niet tegen de nadelen opwegen, lijkt effectiever te werken. Dergelijke voorlichting blijkt van gunstige invloed te kunnen zijn op de *kennis* en *attitude* van de leerlingen. Hun *gedrag* wordt er niet zichtbaar door beïnvloed.

2.4 **Pesten**

In Groot-Brittannië is het effect onderzocht van een project bedoeld om het pesten op school tegen te gaan. Een project in Utrecht met datzelfde oogmerk is eveneens geëvalueerd.

2.4.1 *Programma's om het pesten op school tegen te gaan*

Programma tegen pesten in Groot-Brittannië

In een achterstandswijk in de binnenstad van Liverpool en een soortgelijke wijk in Londen vonden in 1991/92 preventieprogramma's plaats om pesten tegen te gaan. In beide wijken werd het project op één *primary school* (kinderen van 5 tot en met 11 jaar) en één *secondary school* (jeugdigen van 11 tot en met 17 jaar) uitgevoerd. Op deze scholen en in de buurt daaromheen deed zich veel geweld en ander deviant *gedrag* voor. In de wijk in Londen waar veel '*non-whites*' woonden, werd veel van het daar voorkomende geweld

door racisme ingegeven. Dat was in de wijk in Liverpool, waar overwegend *whites* woonden, niet het geval.

In het kader van het project vond op elk van de vier scholen tussen leerkrachten en leerlingen overleg plaats over het probleem van het pesten. Het probleem werd ook met de ouders besproken. Mede naar aanleiding van deze gesprekken werd door de school in kwestie voor bepaalde maatregelen gekozen. Het programma bestond onder meer uit meer toezicht tijdens de pauzes, regels in de klas om het pesten tegen te gaan, rollenspelen en schriftelijke informatie handelend over de situatie waarin groepen en personen verkeren die het mikpunt zijn. Verder werden leerlingen die pestten met de gevolgen van hun gedrag geconfronteerd en werden 'neutrale' leerlingen aangemoedigd om hulp te bieden aan leerlingen die werden gepest. De programma's waren niet op alle vier de scholen gelijk omdat de cultuur en problemen van de scholen uiteenliepen. Op de *primary school* in Liverpool vond *peer education* plaats. Oudere leerlingen bespraken het onderwerp met jongere kinderen met de bedoeling daar gezamenlijk iets tegen te doen. Op de *primary school* in Londen deden de leerlingen rollenspelen die op video werden opgenomen en daarna werden besproken. Later werd door de leerkrachten en leerlingen samen een videofilm over het onderwerp gemaakt die aan nieuwe leerlingen kon worden getoond. Op de *secondary schools* kwam het onderwerp 'pesten' tijdens het lesprogramma aan de orde. Op de *secondary school* in Londen kregen de leerlingen de gelegenheid gevallen van pesten schriftelijk te melden aan de leerkrachten. Ook op deze school maakten de leerkrachten en leerlingen samen een videofilm. Verder gaf de politie op die school voorlichting over haar rol en verantwoordelijkheden binnen en buiten de school.

Er vond op de *primary schools* een voor- en een nameting direct na het project plaats en nog een meting na een jaar. Op de *secondary schools* vond alleen een jaar na het project een nameting plaats. Dit gebeurde bij ongeveer 400 leerlingen van de *primary schools* en 900 leerlingen van de *secondary schools*.

Op de *primary schools* bleek er meer gepest te worden dan op de *secondary schools*. Binnen laatstgenoemde scholen kwam pesten in de hogere klassen ook minder voor dan in de lagere. Dit wijst er dus op dat kinderen minder gaan pesten en minder gepest worden naarmate zij ouder worden. Hoewel het om kleine aantallen ging, bleek uit de onderzoeksresultaten dat Bengali en *blacks* meer werden gepest dan *whites*.

Op beide *primary schools* en op de *secondary school* in Liverpool was het pesten na het programma afgenomen. Op de *primary school* in Liverpool, leek verband te bestaan tussen de afname in het pesten en een grotere *bereidheid* bij de leerlingen om gevallen van pesten aan de leerkrachten te melden. Op de *primary school* in Londen leek de afname in het pesten verband te houden met een grotere *bereidheid* van de leerkrachten om in te grijpen wanneer er werd gepest. Op alle vier de scholen bleek de communicatie tussen leerkrachten en leerlingen door hun gezamenlijke aanpak van het probleem te zijn verbeterd.

Op de *secondary school* in Londen nam het pesten niet af. Dit hield waarschijnlijk mede verband met raciale spanningen in de wijk die naar de school waren overgeslagen. Dit gebrek aan resultaat leek samen te hangen met de in die wijk heersende cultuur van fysiek geweld en met de door leerkrachten en leerlingen als onveilig ervaren situatie in de directe omgeving van de school (Pitts en Smith, 1995).

'Kom op voor jezelf: lessen in weerbaarheid' in Utrecht

In Utrecht is onlangs het effect van het door Halt verzorgde project 'Kom op voor jezelf' geëvalueerd. Het project dat bestemd is voor leerlingen uit de groepen 7 en 8 van de basisschool, heeft tot doel de leerlingen te leren (het gevaar van) intimidatie, mishandeling en seksueel misbruik te signaleren. Verder wordt daarmee beoogd dat de scholieren leren voor zichzelf op te komen en adequaat op conflicten te reageren. Bovendien wil men hun respect bijbrengen voor de grenzen van anderen. Jongens en meisjes volgen een apart programma, dat bij de meisjes voor een groter gedeelte bestaat uit een training in fysieke weerbaarheid. Het programma bestaat voor alle leerlingen in totaal uit 12 lessen. De ouders worden bij het project betrokken door middel van schriftelijke informatie, ouderavonden en het bijwonen van de laatste les. Ruim 900 leerlingen hebben het programma tussen januari 1995 en april 1997 gevolgd. Het project is in die tijd 35 keer uitgevoerd en 26 scholen hebben daaraan deelgenomen. Naar aanleiding van het project is op de scholen die daaraan hebben deelgenomen, een aantal problemen aan het licht gekomen waarop actie is ondernomen.

Zowel de leerkrachten als de ouders en de preventiewerkers van Halt hebben bij de evaluatie opvallend veel resultaten gemeld. Van de 36 ondervraagde leerkrachten heeft bijna twee derde aangegeven dat de *attitude* van de kinderen in de groep in de gewenste richting is veranderd. Een grote groep leerlingen heeft volgens hen zichtbaar meer zelfvertrouwen gekregen. Ook worden gedragsveranderingen gemeld: kinderen zijn weerbaarder geworden, zij zijn meer rekening met elkaar gaan houden, en zij hebben geleerd zich beter te uiten en meer van zich af te bijten. Bovendien heeft een aantal van de kinderen die vroeger vrij vaak werden gepest, een sterkere positie binnen de klas gekregen. De overige leerkrachten hebben (nog) geen veranderingen gezien of hebben geen oordeel gegeven omdat zij geen les geven aan de leerlingen die het programma hebben gevolgd (Kieft e.a., 1997).

2.4.2 *Samenvatting: effect van voorlichting op school op pesten*

Uit de evaluatie van een project in Groot-Brittannië blijkt dat het pesten op school kan afnemen wanneer leerkrachten en leerlingen gezamenlijk naar oplossingen voor dit probleem zoeken en deze maatregelen ook samen uitvoeren. De maatregelen kunnen per school verschillen doordat de problemen en de cultuur niet op elke school dezelfde zijn. Problemen in de omgeving van de school die de sfeer op school nadelig beïnvloeden, kunnen tot gevolg hebben dat het beoogde effect van het project achterwege blijft.

Verder blijkt uit dit onderzoek dat pesten bij jongere kinderen vaker voorkomt dan bij oudere.

Een training in weerbaarheid op scholen in Utrecht blijkt tot een afname in pesten te leiden.

2.5 Onverantwoord gebruik van vuurwerk

Er wordt in ons land veel voorlichting over vuurwerk gegeven. Niettemin beschikken wij over de evaluatiegegevens van slechts één vuurwerkproject.

Vuurwerkproject in Alkmaar

Op scholen in Alkmaar en omgeving werd in 1993 door Halt in samenwerking met de politie voorlichting over vuurwerk verzorgd voor leerlingen in de leeftijd van 11 tot en met 16 jaar. Het aantal leerlingen dat deze voorlichting kreeg, bedroeg 3600. Men wees de leerlingen vooral op de gevaren van vuurwerk en op de nieuwe regels die in dat jaar van kracht waren geworden. Men vermeed daarbij een moralistisch verhaal. Het was moeilijk na te gaan of de voorlichting het aantal slachtoffers van vuurwerk had doen afnemen. Wel was het aantal leerlingen dat aangaf wel eens een ongelukje met vuurwerk te hebben gehad, in vergelijking met het jaar daarvoor met 3% gedaald, namelijk van 16% naar 13% (Halt Alkmaar, 1994). het is ons niet duidelijk of dit verschil statistisch significant is.

2.6 Overzicht van de gemeten effecten van voorlichtingsprogramma's tegen ongewenst gedrag

In de volgende tabel wordt een globaal overzicht gegeven van de hiervoor vermelde projecten, de daarbij gevolgde werkwijze, en de bij de evaluatie gemeten effecten.

Tabel Gemeten effecten bij preventieve voorlichtingsprogramma's

Aard van het programma					Effect			
Programma	Gericht tegen	Activiteiten	Leeftijd doelgroep	Voorlichters	Tijdstip van evaluatie	Kennis	Attitude	Gedrag
DARE in VS	verslaving	kennis-overdracht, groepsdiscussies, rollenspelen	10 t/m 12	politie	kort na cursus	meeste effect	minder effect	minste effect
			10 t/m 12	idem	na 1 jaar	niet vermeld	niet significant	soms pos/soms neg.
			12/13	idem	na 5 jaar	niet significant	niet significant	niet significant

Aard van het programma					Effect			
Programma	Gericht tegen	Activiteiten	Leeftijd doelgroep	Voorlichters	Tijdstip van evaluatie	Kennis	Attitude	Gedrag
DARE in Zweden	verslaving (effect op deviant gedrag i.h.a. gemeten)	idem	13/14	politie docenten rolmodellen	kort na de cursus	niet vermeld	niet vermeld	geen effect op druggebruik en andere vormen van deviant gedrag
DARE in Groot-Brittannië	verslaving	idem	9 en 10	politie	kort na de cursus	niet significant	niet significant	niet vermeld
ALERT in de VS	verslaving	training weerstaan groepsdruk met 'opfriscursus' na een jaar	12/13 (13/14 tijdens 'opfriscursus')	niet vermeld	kort na de 'opfriscursus' 1, 2, 3 jr. later	niet vermeld niet vermeld	niet vermeld niet vermeld	effect geen effect meer
Life Skills Training (LST) in de VS	verslaving	training weerstaan groepsdruk zonder 'opfriscursus' idem met 'opfriscursus'	12/13 12/13 13/14	docenten of peer leaders docenten of peer leaders	1 jaar na oorspr. programma idem, dus kort na de 'opfriscursus'	niet vermeld niet vermeld	niet vermeld niet vermeld	geen effect significant effect (behalve bij docenten die niet de hele cursus gaven)
Programma in Nebraska (VS)	risicogedrag ivm alcohol	cursus en 'opfriscursus' (binnen half jaar)	14/15	niet vermeld	kort na de 'opfriscursus' 3 jaar later	niet vermeld geen effect	niet vermeld niet vermeld	significant effect geen effect meer
Alcohol-educatieprogramma in Groot-Brittannië	verslaving	rollenspel om groepsdruk te leren weerstaan	12/13	al dan niet gespecialiseerde docenten	tien maanden na de afronding van de cursus	significant effect	geen significant effect	indicaties dat er sprake is van effect
'Minder van plan en beter bestand' in A'dam	verslaving	confrontatie met verslaafde	11/12	politie/docenten	na 2 1/2 jaar na ±5 jaar	niet vermeld niet vermeld	effect effect	effect effect

Aard van het programma					Effect			
Programma	Gericht tegen	Activiteiten	Leeftijd doelgroep	Voorlichters	Tijdstip van evaluatie	Kennis	Attitude	Gedrag
<i>Police-School-Liaison-project</i> in Avon en Somerset	criminaliteit	aanwezigheid van politie op school	14/15 15/16	Het gaat hier niet om effect van voorlichting, om effect van <i>aanwezigheid</i> politie op school	tweede meting één jaar na de eerste	niet vermeld niet vermeld	geen effect geen effect	niet vermeld niet vermeld
Project in Hamburg	criminaliteit	informatieoverdracht	8-18	politie	kort na cursus	effect	enig effect	niet vermeld
'Criminaliteit pas er voor op' in Amsterdam	criminaliteit	informatieoverdracht	12-14	docenten, agenten, medewerkers D & S, exgedetineerden	kort na de cursus	reëler beeld van pakkans	effect afhankelijk van oorspronkelijke attitude	mogelijk effect doordat men zwaarder ging tillen aan straf.
Campagne ministerie van Justitie	vandalisme	alleen schriftelijke voorlichting	12-15	Schr. informatie werd soms door docenten besproken	een half jaar na ontvangst van de informatie	effect	geen effect (wel bij jongens van het LBO)	geen effect
'Vandalisme is zinloos' in Enschede	vandalisme	informatieoverdracht waarbij op de nadelen van vandalisme wordt gewezen	13-15	docenten	kort na de cursus	niet vermeld	niet vermeld	bij ruim ¾ van de 11n geen effect; op de rest of een pos. of een neg. effect
'Dat maak ik zelf wel uit' in Ede	vandalisme	leerlingen aanwijzingen geven hoe zij groepsdruk kunnen weerstaan; beïnvloeding van hun kosten-baten-afweging	12-14	Lespakket is ontwikkeld door Bureau Halt; de lessen worden door docenten gegeven	kort na de cursus	effect	effect	geen effect
Project in Groot-Brittannië	pesten op school	beter toezicht, regels in de klas, rollenspelen, leerlingen stimuleren iets tegen pesten te doen	5-17	docenten, op één school gaf de politie voorlichting	kort na afloop van het project (alleen op de <i>primary</i> schools) en na een jaar	niet vermeld	effect	effect op 3 van de 4 scholen (op één school geen effect als gevolg van problemen in de omgeving van die school)

Aard van het programma					Effect			
Programma	Gericht tegen	Activiteiten	Leeftijd doelgroep	Voorlichters	Tijdstip van evaluatie	<i>Kennis</i>	Attitude	Gedrag
'Kom op voor jezelf in Utrecht'	pesten op school	via een training de lin. leren voor zichzelf op te komen en de grenzen van anderen te respecteren	10-12	preventiewerkers van Halt of schooldocenten	kort na de cursus	niet vermeld	effect	effect
Vuurwerkproject in Alkmaar	onverantwoord gebruik van vuurwerk	informatieoverdracht	11-16	Halt samen met de politie	kort na de voorlichting	niet vermeld	niet vermeld	wellicht enig effect

3 Imago van de politie

Bij een aantal in de literatuur vermelde evaluatieonderzoeken gaat het om projecten waarbij de politie, evenals bij het Schooladoptieproject in Rotterdam-Rijnmond, met de scholen samenwerkt. De politie hoopt daar onder meer mee te bereiken dat zij een beter imago bij de jeugd krijgt. Deze samenwerking brengt met zich mee dat er politiefunctionarissen op de scholen komen, onder andere om de docenten bij te staan bij het houden van toezicht en/of om voorlichting te geven. Voorbeelden van dergelijke projecten zijn het reeds genoemde DARE-programma, *Police-School-Liaisonprojecten* in Groot-Brittannië, en een preventieproject in Hamburg. Bij de evaluatie van deze projecten is nagegaan hoe de leerlingen tegenover de politie in het algemeen staan. Verder is onderzocht of de *attitude* van jeugdigen tegenover de politie verandert, wanneer zij opgroeien. Daarbij is gekeken welke veranderingen optreden en waardoor deze worden veroorzaakt. Verder is bij de evaluatie van een aantal projecten speciaal aandacht besteed aan de invloed van de aanwezigheid van de politie op school op de *attitude* van de jeugd tegenover de politie in het algemeen. Daarom behandelen wij dit onderwerp in een aparte paragraaf.

3.1 Veranderingen in het imago van de politie bij opgroeiende jeugdigen

Police-School-Liaisonproject in Avon en Somerset

Bij de evaluatie van het *Police-School-Liaisonproject* in Avon en Somerset (zie paragraaf 2.2.1) bleek dat de leerlingen uit zowel de experimentele als de controlegroep over het geheel genomen wel positief tegenover de politie stonden. Uit de resultaten kwam echter ook naar voren dat veel leerlingen minder tevreden waren over hun *eigen* ervaringen met de politie. Zij hadden het idee dat zij, als jongeren, extra gevolgd en gecontroleerd werden door de politie en van die kant vaak onheus werden bejegend (Hewstone en Hopkins, 1991).

Na een jaar stonden beide groepen minder positief tegenover de politie en dat is niet zo verwonderlijk aangezien ook uit ander onderzoek wel is gebleken dat opgroeiende jongeren in die leeftijdsfase (14-16 jaar) minder gunstig gaan denken over de politie.

Preventieproject in Hamburg

Uit de evaluatie van het project in Hamburg (zie paragraaf 2.2.2) bleek onder meer dat de oudere leerlingen minder positief tegenover de politie stonden dan de jongere. Zo was meer dan 70% van de kinderen tussen de 8 en 11 jaar het eens met de uitspraak dat de politie voor hen een vriend was die hen kon helpen. Van de jongeren van 17 en 18 jaar kon niet meer dan een kwart zich in deze uitspraak vinden. Dat wijst er volgens Baumgart en Murck (1989) op dat de *attitude* tegenover de politie bij opgroeiende jongeren in de loop der

tijd minder gunstig wordt. Zij geven de volgende verklaring voor deze verandering. De politie roept jongeren vrij dikwijls tot de orde, waarbij die jongeren dat optreden als zeer onplezierig ervaren. Bij jongere kinderen staat de agent, waarschijnlijk vooral uit de tweede hand, meer bekend als 'een aardige oom' of als iemand met een avontuurlijk beroep. Bij jongeren wordt het beeld dat zij van de politie hebben in de loop der tijd minder gunstig, aldus Baumgart en Murck.

DARE

Bij het onderzoek naar het effect van DARE na vijf jaar bij de leerlingen van de *senior highschool* van Kokomo (zie paragraaf 2.1.1) bleek dat deze leerlingen aanzienlijk negatiever tegenover de politie stonden dan toen zij in de zevende klas van de *elementary school* zaten (Wysong e.a., 1994).

3.2 Invloed van politie op school op het imago van de politie bij de leerlingen

Police-School-Liaisonproject in Avon en Somerset

Uit de evaluatie van het *Police-School-Liaisonproject* in Avon en Somerset bleek dat er heel weinig *direct* contact was tussen de meeste leerlingen van de scholen die aan het project deelnamen en hun *school-liaison-officer*. Deze functionaris bleek echter wèl door alle leerlingen regelmatig op school te worden gesignaleerd, zoals tijdens de pauzes en op schoolfeesten. De leerlingen konden zich daardoor een beeld van hem vormen dat zij via het informele leerlingencircuit met hun medeleerlingen konden delen. Uit de groepsinterviews kwam naar voren dat de leerlingen positiever tegenover hun *school-liaison-officer* stonden dan tegenover de politie in het algemeen. Uit het commentaar van de leerlingen bleek dat zij veelal van mening waren dat hun *school-liaison-officer* zich niet als een 'echte' politiefunctionaris gedroeg. De mate waarin een *school-liaison-officer* door de leerlingen als representant van de politie werd gezien en de mate waarin het beeld dat zij van hem hadden van invloed was op hun beeld van de politie in het algemeen hingen af van de ervaringen die de leerlingen buiten de school met de politie hadden opgedaan. Hun ervaringen met de politie op straat bleken vaak af te wijken van hun ervaringen binnen de school met hun *school-liaison-officer*. De machtsverhouding met hun *school-liaison-officer* was in hun ogen heel anders dan die met de politie in het algemeen. De geïnterviewde jongeren gaven daar grosso modo één van de volgende verklaringen voor. Sommige leerlingen meenden dat hun *school-liaison-officer* over andere persoonlijkheidskenmerken beschikte dan 'gewone' politiemensen en in feite te 'soft' was voor de politie. Anderen vermoedden dat hij door zijn contacten met jongeren, een reëler beeld van hen had gekregen dan de gemiddelde politieagent, waardoor hij minder wantrouwend was en minder snel ingreep. Een derde verklaring die werd gegeven luidde dat de *school-liaison-officer* van de politie de opdracht had gekregen zich op school anders en vriendelijker te gedragen dan op straat om te zorgen dat de

leerlingen een positiever beeld van de politie zouden krijgen. Volgens deze laatste visie was de *school-liaison-officer* aan de ene kant anders dan de politie, maar aan de andere kant bevestigde dat verschil juist het beeld dat deze jongeren van de politie hadden, namelijk een organisatie die zij niet konden vertrouwen.

Het ziet er dus naar uit dat het *Police-School-Liaisonproject* in Avon en Somerset niet tot een wezenlijke verbetering van de verstandhouding tussen jongeren en de politie heeft geleid (Hewstone en Hopkins, 1991, Hopkins e.a., 1992, Hopkins 1994a en b).

Police-School-Liaisonprogramma in Kent

Het *Police-School-Liaisonprogramma* in Kent heeft tot doel de leerlingen te informeren over hun rechten en plichten in de samenleving en de rol van de politie (Blackman, 1995). Andere doelstellingen van het project zijn: misdaadpreventie en het jongeren bewust maken van gevaren. Daarom geven de *school-liaison-officers* op school voorlichting over drugs. Zij geven ook de ouders van de leerlingen informatie over dat onderwerp. Het project loopt op 850 scholen voor het basis- en voortgezet onderwijs met in totaal ruim 200.000 leerlingen.

Voor de evaluatie van het project werden gegevens verzameld gedurende de periode tussen oktober 1994 en mei 1995. Er werden (groeps)interviews afgenomen bij 50 leerkrachten, 40 ouders en 60 leerlingen. Verder vonden er 50 observaties in de klas plaats tijdens de lessen over drugs van de *school-liaison-officers*.

Uit deze evaluatie bleek dat de aanwezigheid van de *school-liaison-officer* op school bij de leerlingen tot meer begrip voor de rol van de politie in de samenleving leidde, zolang diens aanwezigheid in hun ogen in de eerste plaats bedoeld was voor hun veiligheid en welzijn. Het optreden van de *school-liaison-officer* op school kon echter ook juist bepaalde negatieve oordelen over de politie bij de leerlingen bevestigen wanneer hij zich in hun ogen te autoritair opstelde en/of vooral geïnteresseerd was in het opsporen van drugsgebruikers. Het was extra nadelig voor het imago van de *school-liaison-officer* wanneer leerlingen die door hem op drugsgebruik waren betrapt, direct door de schoolleiding van school werden gestuurd.

Leraren en ouders stonden over het geheel genomen positief tegenover de aanwezigheid van de *school-liaison-officer* op school. Verreweg de meeste ouders vonden de voorlichting over drugs die zij van hem kregen nuttig. Zij hadden het idee dat zij dankzij deze voorlichting beter in staat waren het hoofd te bieden aan eventuele problemen met drugs bij jeugdige personen. De voorlichting had wèl tot gevolg dat bij veel ouders de angst voor drugsgebruik door hun eigen kinderen sterk toenam.

Ook de leerlingen bleken het over het geheel genomen op prijs te stellen dat een politiefunctionaris voorlichting gaf over drugs, gezien zijn expertise op dat terrein. Zij hadden echter dikwijls kritiek op de wijze waarop de *school-liaison-officer* de lessen gaf. Zij vonden vaak dat hij te gebiedend optrad. Dat had dan tot gevolg dat de leerlingen niet meer naar hem luisterden. Dit beeld

werd ook wel bevestigd door de observaties in de klas tijdens de lessen van de *school-liaison-officers*. Dikwijls leken zij een discussie met de leerlingen zoveel mogelijk te vermijden. Het hiervoor vermelde was waarschijnlijk voor een groot deel het gevolg van een tekort aan pedagogische kennis en vaardigheden bij deze politiemensen (Blackman, 1995). Het is ons niet bekend wat het effect was van de voorlichting op de leerlingen met betrekking tot hun *kennis* van en *attitude* tegenover drugs en hun *gebruik* van drugs.

DARE

Bij de hiervoor vermelde meta-evaluatie in de Verenigde Staten van het door de politie verzorgde DARE-programma in de vijfde en zesde klas van de *elementary school* (zie paragraaf 2.1.1) bleek dat het effect van dat programma op de *attitude* van de leerlingen tegenover de politie niet groot was. Dit kan volgens de auteurs verband houden met de omstandigheid dat deze jonge leerlingen vóór het begin van het programma al positief tegenover de politie stonden (Ringwalt e.a., 1994).

3.3 Samenvatting: veranderingen in het imago van de politie bij de jeugd

In de loop van hun jeugd wordt het beeld dat jeugdigen van de politie hebben, minder gunstig. De oorzaak van dit verschijnsel is niet dat opgroeiende jeugdigen negatiever tegenover orde en gezag komen te staan, maar moet eerder gezocht worden in hun eigen ervaringen met de politie. De aanwezigheid van een politiefunctionaris op school bij het project in Avon en Somerset blijkt aan deze tendens weinig te veranderen. De jongeren zien deze functionaris namelijk niet als een echte vertegenwoordiger van de politie, vanwege zijn in hun ogen minder harde opstelling dan die van de politie op straat. Het DARE-programma in de Verenigde Staten blijkt eveneens weinig effect te hebben op de *attitude* van de leerlingen tegenover de politie. Dit lijkt enigszins strijdig met de ervaringen in Kent waar het imago van de politie wél wordt beïnvloed door het optreden van de politiefunctionaris op school, zowel in positieve als negatieve zin. Daar wordt tijdens de lessen van *school-liaison-officers* geconstateerd dat zij een discussie met de leerlingen soms teveel uit de weg gaan.

4 Mogelijke vertekeningen van de resultaten van evaluatieonderzoek

Er doet zich bij de hiervoor besproken effectevaluaties van preventieprogramma's een aantal methodologische problemen voor. Daardoor kunnen de gemeten effecten van deze programma's een vertekend beeld te zien geven. Deze vertekeningen lijken eerder tot een onder- dan een overschatting van het effect van dergelijke programma's te leiden

Effect moeilijk te meten bij jongere kinderen en op scholen waar zich niet of nauwelijks problemen voordoen

Bij een aantal evaluaties, zoals bij die van DARE, gaat het om programma's die op de basisschool worden gegeven. De kinderen zijn dan op een leeftijd waarop de meesten van hen (nog) positief staan tegenover de politie en negatief tegenover bijvoorbeeld drugs en criminaliteit. De meesten van hen hebben ook (nog) nooit een vergrijp begaan of drugs gebruikt. Het is daardoor moeilijk na te gaan of het programma een gunstig effect heeft op hun *attitude* en *gedrag*, wanneer bij hen al sprake is van een gunstige *attitude* en conventioneel *gedrag*. Wellicht kan longitudinaal onderzoek waarbij de experimentele groep wordt vergeleken met een controlegroep op den duur uitwijzen of er sprake is van enig effect. Een probleem daarbij is echter dat effecten, wanneer deze meetbaar zijn, soms ook weer vrij snel verdwijnen zodra het programma is afgerond (Ringwalt, e.a., 1994, Gottfredson, in druk). Lindström (in druk) merkt op dat het DARE-programma in Zweden ook gegeven wordt op een groot aantal scholen waar niet of nauwelijks sprake is van probleemgedrag bij de leerlingen. Op deze scholen valt als zodanig vrijwel niets te verbeteren en staat bij voorbaat vast dat het programma geen meetbaar effect zal hebben. Lindström ziet dit als één van de mogelijke oorzaken van het ontbreken van een meetbaar effect van het programma.

Selectie voor deelname aan programma op groepsniveau, analyse van het effect op individueel niveau

Bij de evaluaties van de meeste preventieprogramma's, zoals DARE in de Verenigde Staten, doet zich het volgende probleem voor. De keuze van de leerlingen die aan een preventieproject deelnemen wordt in de regel niet op individueel maar op *klassikaal of schoolniveau* gedaan. Om die reden zouden bij de evaluatie van dat programma de gemeten effecten daarvan ook op *klassikaal of schoolniveau* geanalyseerd moeten worden. Het aantal klassen en scholen waarbij de effectevaluatie plaatsvindt is in de regel echter te gering voor een dergelijke analyse. Deze effecten worden daarom vrijwel altijd op *individueel* niveau geanalyseerd, alsof de leerlingen op *individuele* basis aan de experimentele en controlegroep waren toegewezen. Daardoor zijn de schattingen van het effect van het voorlichtingsprogramma

onnauwkeurig en dat kan een *onderschatting* van dat effect tot gevolg hebben (Ringwalt e.a., 1994, Gottfredson, in druk).

Geen 'zuivere' controlegroepen

Het effect van preventieprogramma's, zoals DARE, kan ook worden *onderschat* doordat de controlegroep weliswaar niet aan het te evalueren programma heeft deelgenomen, maar veelal wèl tijdens dat programma aan andere preventieve maatregelen heeft blootgestaan die deze groep kunnen hebben beïnvloed. Daardoor kan het gemeten verschil tussen de experimentele en de controlegroep minder groot zijn dan het verschil zou zijn geweest wanneer de controlegroep geen enkele behandeling zou hebben gekregen (Ringwalt e.a., 1994).

Effectmetingen op grond van zelfrapportages of aantal aangiften op school

Het effect van veel programma's wordt gemeten door middel van *zelfrapportages*, een meetinstrument waarvan de validiteit moeilijk is vast te stellen. Het is niet uitgesloten dat een goed preventieprogramma tegen bijvoorbeeld drugsgebruik niet alleen tot een *afname* in gebruik leidt, maar ook tot gevolg heeft dat de leerlingen meer voor hun gebruik van drugs durven uit te komen. Daardoor zouden hun zelfrapportages dan zelfs op *meer* drugsgebruik kunnen wijzen (zie Duryea en Okwumabua, 1988). Ook hier zou dan sprake zijn van een *onderschatting* van het effect van het programma. Effectmetingen gebaseerd op het aantal *aangiften* op school kunnen ook een vertekend beeld geven. Wanneer de politie in het kader van een preventieprogramma op school komt, heeft dat in de regel tot gevolg dat daar eerder aangifte wordt gedaan van een vergrijp. Daardoor neemt het aantal *geregistreerde* vergrijpen toe, ook wanneer het aantal *gepleegde* vergrijpen stabiel blijft of zelfs afneemt (Lindström, in druk).

5 Mogelijkheden en beperkingen van voorlichting

Uit het voorafgaande blijkt dat voorlichting niet altijd het beoogde effect heeft en soms zelfs contraproductief kan werken (Bagnall, 1990, Gottfredson, in druk, Sigler en Talley, 1995, Mutsaers, 1995a en b). Daarbij hebben wij, op grond van de ervaringen bij de diverse projecten, de indruk dat het effect van voorlichting minder verband houdt met het onderwerp dan met de wijze waarop de voorlichting wordt gegeven.

In dit hoofdstuk wordt nader ingegaan op de mogelijkheden en beperkingen van voorlichting.

Er wordt eerst een overzicht gegeven van de voorwaarden waaraan voorlichting moet voldoen. Daarna komen de twee 'partijen' die direct bij de voorlichting zijn betrokken ter sprake: de voorlichters en de leerlingen. Vervolgens wordt iets gezegd over de keuze van het moment waarop de voorlichting wordt gegeven en de inhoud van de voorlichtingsboodschap. Ten slotte komen de ervaringen met een aantal verschillende soorten voorlichting aan de orde.

5.1 Voorwaarden waaraan voorlichting moet voldoen

Bij voorlichting moet een onderscheid worden gemaakt tussen degene die de voorlichting geeft (de zender), de boodschap (de inhoud van de voorlichting), de ontvanger (degene die de voorlichting ontvangt) en het sociale systeem waarbinnen de voorlichting plaats vindt (de klas of school) (Humbert, 1990, 1991). Humbert geeft een aantal voorwaarden waaraan voorlichting ter bestrijding van vandalisme moet voldoen. Wij menen dat deze voorwaarden ook gelden voor voorlichting die bedoeld is om andere vormen van ongewenst gedrag tegen te gaan.

- De voorlichting moet de aandacht van de leerlingen kunnen trekken en vasthouden.
- De voorlichting moet begrijpelijk zijn voor de leerlingen. Het niveau van de boodschap en de terminologie waarin deze wordt uitgedrukt mag niet te moeilijk maar ook zeker niet te gemakkelijk zijn (Van Bedem en Van den Heuvel, 1991).
- De voorlichting moet zorgvuldig zijn afgestemd op de waarden en behoeften van de leerlingen.
- De voorlichting moet bij de leerlingen van invloed zijn op hun afweging van kosten en baten bij de keuze van hun gedrag. Dat wil zeggen dat zowel de nadelen van het ongewenste gedrag als de voordelen van het gewenste gedrag door middel van de voorlichting duidelijk moeten worden gemaakt.
- De voorlichting moet geloofwaardig zijn.

- De voorlichting moet niet strijdig zijn met de geldende normen van de klas en/of school.
- De voorlichting moet zich niet beperken tot het overtuigen van de leerlingen dat bepaald gedrag gewenst is, maar ook aangeven hoe zij dat in praktijk kunnen brengen.
- Wanneer de voorlichting bij de leerlingen tot gunstige veranderingen in hun gedrag leidt, moeten deze veranderingen door middel van feedback zoveel mogelijk in stand worden gehouden. De leerlingen moeten kunnen merken dat hun nieuwe gedrag positieve gevolgen heeft.

Blackman (1995) voegt daaraan toe dat de onderwerpen en doelstellingen van het voorlichtingsprogramma duidelijk omschreven moeten zijn. Het programma moet ook in het beleid van de school passen en geen *Fremdkörper* zijn op school.

Verder moet duidelijk zijn wie voor het voorlichtingsprogramma verantwoordelijk is en wie daarbij invloed en inspraak hebben (Van Bedem en Van den Heuvel, 1991)

'Last but not least': de voorlichting moet in een behoefte voorzien.

Voorlichtingsprojecten zijn vooral bestemd voor leerlingen die uit de boot (dreigen te) vallen. Lindström (1996) constateert echter bij het DARE-programma in Zweden dat het aantal scholen dat aan dit programma deelneemt, de afgelopen jaren sterk is toegenomen en dat daartoe ook scholen behoren waar nauwelijks of geen sprake is van moeilijkheden. Hij pleit ervoor de voorlichting te beperken tot scholen waar zich werkelijk problemen voordoen.

5.2 De voorlichters

De praktijk leert dat docenten, zeker in het begin, ondersteuning van buitenaf nodig hebben bij het vorm geven aan een schoolbeleid dat is gericht op preventie (Preventie, Jeugdbescherming en Reclassering, 1997).

Bij externe experts, zoals de *school-liaison-officers* in Kent, blijkt soms een tekort aan pedagogische kennis en vaardigheden (Blackman, 1995). In dit verband is het vermeldenswaard dat de politiemensen die voor het Amerikaanse programma DARE voorlichting gaan geven, eerst een training van twee weken krijgen. Zij krijgen daarbij duidelijke richtlijnen voor de wijze waarop zij de lessen moeten geven (Ringwalt e.a., 1994).

Externe deskundigen, zoals politiemensen, kunnen uit de eerste hand over hun ervaringen vertellen en dat wordt door de leerlingen gewaardeerd (Blackman, 1995). Het is van belang dat er tijdens de lessen sprake is van een duidelijke rolverdeling tussen docenten van de school en tussen de verschillende externe experts, zoals politiemensen, medewerkers van Halt, ex-gedetineerden, etc. (Verweij, 1994).

Het ligt voor de hand dat degenen die de voorlichting geven daartoe gemotiveerd moeten zijn. Uit een enquête onder leerkrachten die voorlichting gaven om vandalisme tegen te gaan, bleek echter dat slechts een kleine minderheid van hen deze voorlichting op eigen initiatief gaf. Een groot

deel van de docenten die de voorlichting moesten geven, stond daar negatief tegenover omdat hun gewone lesprogramma er voor hun gevoel door in het gedrang kwam (Humbert, 1991).

5.3 De leerlingen

Bij het Amerikaanse anti-drugsprogramma DARE gaf de aanwezigheid van leerlingen in de klas die zich duidelijk tegen het programma verzetten problemen. Hun aanwezigheid was ongunstig voor het effect van het programma op de gehele groep. Dit probleem was inherent aan de omstandigheid dat iedereen verplicht was het programma te volgen (Wysong e.a., 1994).

Humbert (1993) wijst erop dat voorlichting over vandalisme vooral blijkt aan te slaan bij jongeren die zich aan hun school en aan groepen met conventionele waarden (ouders, vrienden) gebonden voelen. Men mag ervan uitgaan dat de achterliggende waarden van deze leerlingen zelf ook meer conventioneel zijn en daardoor eerder overeenkomen met de waarden die bij de voorlichting worden overgedragen. Daardoor heeft de voorlichting bij deze groep eerder effect. Bij de voorlichting aan meer conventioneel ingestelde jongeren is het voldoende wanneer wordt benadrukt dat het gewenst is dat zij hun gedrag handhaven. Aan deze groep behoeft geen gedragsalternatief te worden geboden.

Voorlichting over vandalisme blijkt weinig effectief te zijn bij jongeren die regelmatig of vaak vernielingen aanrichten. Wanneer deze jongeren daarnaast ook nog sterke bindingen hebben met groepen met niet-conventionele waarden blijkt beïnvloeding van hun *gedrag* door middel van voorlichting nog moeilijker te zijn (Humbert, 1991, 1993). Voorlichting bij jeugdige ouders leidt waarschijnlijk tot weinig gedragsveranderingen en een geringe bestendiging van de gedragsveranderingen die toch nog tot stand komen. De reden is dat delinquent gedrag vaak direct wordt beloond en niet (voldoende) wordt gesanctioneerd als gevolg van een kleine pakkans (Mutsaers, 1995b, Humbert, 1991, Krooneman en Oudejans, 1994). Om het ongewenste gedrag te beïnvloeden moet deze jongeren een gedragsalternatief worden geboden. Voorlichting kan in dat geval dienen om de voordelen van dat gedragsalternatief aan de jongeren duidelijk te maken. Bij vandalisme en andere vormen van veel voorkomende criminaliteit is het echter bijzonder moeilijk een dergelijk gedragsalternatief voor hen aantrekkelijk te maken, omdat daar geen duidelijke beloning aan gekoppeld is (Van Bedem en Van den Heuvel, 1991).

Uit het voorafgaande blijkt dat bij de voorlichting een onderscheid zou moeten worden gemaakt tussen leerlingen die wel en die (nog) geen vergrijp hebben begaan. Bij een activiteit als voorlichting die in de regel voor iedereen is bestemd, is dat echter niet goed mogelijk (Mutsaers, 1995b). Bij de evaluatie van het project 'Criminaliteit, pas ervoor op' voor de brugklassen van het voortgezet onderwijs is gebleken dat het effect van het project op de scholieren sterk afhankelijk is van hun *attitude* tegenover

criminaliteit aan het begin van het project (Verweij, 1994). Verder is door Mutsaers (1995a en b) een verband geconstateerd tussen de ervaring die leerlingen met criminaliteit hebben en het effect van voorlichting op hen.

5.4 Moment waarop de voorlichting wordt gegeven

Het is moeilijk op grond van de literatuur aan te geven op welke leeftijd voorlichting het meest zal aanslaan bij kinderen. Het is ook niet uitgesloten dat de meest geschikte leeftijd voor voorlichting per onderwerp verschilt. De ervaring bij onder andere voorlichting over vandalisme leert wèl dat het vaak moeilijker is het gedrag van jongeren die al in de fout zijn gegaan te veranderen dan te bereiken dat jeugdigen die (nog) geen vergrijpen hebben begaan hun conventionele gedrag handhaven (Humbert, 1990, 19991, Van Bedem en Van den Heuvel, 1991, Velthoven, 1994). Het hiervoor vermelde pleit ervoor om met de voorlichting te beginnen wanneer de kinderen nog op de basisschool zitten.

Bij het anti-drugsprogramma DARE ligt het zwaartepunt van de voorlichting in de vijfde klas (groep zeven) van de basisschool. Als redenen daarvoor worden aangevoerd dat de kinderen op die leeftijd meestal (nog) geen drugs gebruiken, nog ontvankelijk zijn voor informatie en in deze fase van hun leven het risico gaan lopen door leeftijdgenoten tot drugsgebruik te worden verleid (Ringwalt, e.a., 1994). Om diezelfde redenen wordt het Amsterdamse anti-drugsprogramma 'Minder van plan en beter bestand' voor leerlingen uit de hoogste klas van de basisschool georganiseerd (Scholten e.a., z.j., Korf e.a., 1994).

5.5 De inhoud van de voorlichtingsboodschap

De volgende punten verdienen de aandacht bij het vaststellen van de inhoud van de voorlichtingsboodschap:

- *Geen uitsluitend moralistische boodschap.* Gottfredson (in druk) en Van Hees (geciteerd door Velthoven, 1994) wijzen op het geringe of zelfs contraproductieve effect van voorlichting waarbij *alleen* de negatieve aspecten van het ongewenste gedrag aan de orde komen. Een moralistische boodschap waarbij *uitsluitend* wordt benadrukt wat *niet* mag wekt waarschijnlijk alleen maar irritatie en verveling bij de jongeren. Daardoor sluiten zij zich voor de boodschap af of worden zij recalcitrant. Als gevolg daarvan kan voorlichting zelfs tot *meer* ongewenst gedrag leiden. Bovendien heeft een dergelijke moralistische boodschap volgens Van Hees weinig zin omdat jongeren in de regel zelf al heel goed weten wat wel en niet mag. Wanneer bij de voorlichting *alleen* wordt gewezen op de negatieve gevolgen van het ongewenste gedrag, wordt eraan voorbijgegaan dat dit gedrag voor jongeren duidelijk aantrekkelijke kanten heeft. Zo kan ongewenst gedrag -zoals vandalisme- status, spanning, plezier en een gevoel van eigen identiteit opleveren. Wanneer de voordelen van het ongewenste gedrag bij de voorlichting niet aan de

orde komen, wordt het verhaal weinig realistisch en zal het niet aanslaan bij de doelgroep. Als tegenwicht tegenover de voordelen van het ongewenste gedrag is het dan van belang zoveel mogelijk de voordelen van het gewenste gedrag bij de voorlichting te benadrukken. Dit is echter niet eenvoudig, omdat deze voordelen niet altijd zo concreet zijn aan te geven (zie Van Bedem en Van den Heuvel, 1991)

- *Rechtvaardiging van crimineel gedrag moet worden aangevochten*: Verweij (1994) pleit er voor bij voorlichting over criminaliteit de gebruikelijke legitimeringen van crimineel gedrag ter discussie te stellen om daarmee duidelijk te maken dat er geen enkele reden of omstandigheid is die het plegen van vergrijpen rechtvaardigt. Daarnaast moet de jongeren per soort misdrijf worden gewezen op de strafrechtelijke risico's daarvan voor de daders en de schadelijke gevolgen voor de slachtoffers en voor de gehele samenleving. Verder biedt voorlichting volgens hem de mogelijkheid om het beeld dat jongeren van de pakkans hebben te beïnvloeden door hen voorbeelden te laten zien van effectief opsporingsbeleid bij veel voorkomende vormen van jeugdcriminaliteit.
- *Aandacht voor groepsdruk*: Anti-criminaliteitsvoorlichting richt zich vaak op het *individuele* gedrag, terwijl delicten door jongeren, zoals vandalisme, juist vaak in *groepsverband* worden gepleegd. Bij voorlichting zou daarom meer aandacht moeten worden besteed aan het gedrag van groepen en aan dat van individuen binnen groepen. Bij de voorlichting moet speciaal worden gewezen op de groepsdruk die jongeren van leeftijdgenoten kunnen ondervinden en moeten de leerlingen attent worden gemaakt op mogelijkheden om zich tegen die groepsdwang te verzetten. Verder verdient het aanbeveling een voorlichtingsmethode te zoeken waarmee een hele groep (potentiële) daders kan worden bereikt (Velthoven, 1994).
- *Reëel beeld van de werkelijkheid*: Voorlichting moet een reëel beeld van de werkelijkheid geven. Wanneer bijvoorbeeld bij voorlichting over de politie deze uitsluitend als vriend en helper wordt voorgesteld, worden bij scholieren verwachtingen gewekt waarin velen later teleurgesteld zullen worden door hun eigen ervaringen met de politie (Baumgart en Murck, 1989).

5.6 De wijze waarop de voorlichting wordt gegeven

- Voorlichting waarbij uitsluitend sprake is van *kennisoverdracht*, leidt niet zonder meer tot veranderingen in *attitude, achterliggende waarden en gedrag* (Humbert, 1993). Dergelijke voorlichting kan zelfs *averechts* uitpakken en dat is ook niet verwonderlijk, aangezien informatie mensen op (verkeerde) ideeën kan brengen (zie Ringwalt, e.a., 1994, Mutsaers, 1995a en b).
- *Affectieve* voorlichting, dat wil zeggen voorlichting bedoeld om bij de leerlingen het zelfvertrouwen, het vermogen om rekening te houden met anderen en het vermogen om verantwoorde beslissingen te nemen te

bevorderen, blijkt heel weinig succes te hebben bij het tegengaan van het gebruik van drugs (Ringwalt, e.a., 1994, Gottfredson, in druk).

- Er zijn ook voorlichtingsprogramma's waarbij de leerlingen wordt gewezen op *alternatieven voor ongewenst* gedrag. De voorlichter wijst de leerlingen bijvoorbeeld niet alleen op de druk die er van een groep kan uitgaan om drugs te gebruiken of vernielingen aan te richten, maar geeft ook aan welke mogelijkheden er zijn om deze druk te weerstaan. Soms gaat deze informatie gepaard met een training door middel van bijvoorbeeld rollenspelen, in het weerstaan van groepsdruk. Dergelijke activiteiten kunnen tot een afname in gebruik of vernielingen leiden. Het effect van dergelijke programma's is echter in de regel gering en van korte duur (Gottfredson, in druk).
- Volgens Angement en Geeraets (geciteerd door Halt, concept) hebben geïsoleerde projecten geen succes. Voorlichting gericht op veranderingen in *attitude* en *gedrag*, blijkt het meest effectief te zijn wanneer deze *langdurig* en *met een zekere regelmaat binnen de reguliere lessen* wordt gegeven, in combinatie met *sancties* en/of *beloningen* (Humbert, 1993, Velthoven, 1994, Wysong e.a., 194, Sigler en Talley, 1995, Halt, concept).

6 Andere vormen van preventie op school en een integrale aanpak bij de preventie

Het effect van *uitsluitend* voorlichting blijkt in de praktijk vaak tegen te vallen. Dergelijke voorlichting leidt zelden of nooit tot *blijvende* gedragsveranderingen in de gewenste richting. Er worden op scholen ook andere preventie-maatregelen dan voorlichting genomen. Van deze maatregelen wordt hier eerst een overzicht gegeven. Vervolgens wordt iets gezegd over een integrale aanpak, waarbinnen voorlichting zeker van nut kan zijn.

6.1 Andere vormen van preventie op school

Bij preventieve maatregelen op scholen kan een onderscheid worden gemaakt tussen programma's waarbij het accent ligt op het veranderen van het *klimaat binnen de school of de klas* en programma's waarbij direct wordt gestreefd naar veranderingen bij de *individuele leerlingen*.

Uit een meta-evaluatie van de gegevens van een kleine 150 effectevaluaties bleek dat het effect van *reorganisaties op scholen* op criminaliteit en drugsgebruik gering tot matig was. Verder was het niet duidelijk of *veranderingen in de manier van lesgeven* enig effect hadden. Andere maatregelen bedoeld om het *schoolklimaat* te veranderen, zoals het vaststellen, bekend maken en laten naleven van gedragscodes en het plaatsen van jongeren met gedragsproblemen in *kleine klassen met een speciaal lesprogramma*, bleken echter wèl tot minder criminaliteit en een afname in het gebruik van alcohol en drugs te leiden.

Uit deze meta-evaluatie bleek verder dat sommige maatregelen direct gericht op veranderingen bij *individuele leerlingen* ook een significant gunstig effect konden hebben. Dat gold speciaal voor de *cognitieve gedragstrainingen*, waarbij leerlingen met gedragsproblemen bepaalde cognitieve vaardigheden leerden en een training kregen, waarbij het gewenste gedrag werd beloond en het ongewenste gedrag bestraft. Verder waren er voorzichtige aanwijzingen dat de invoering van *peer mediation*, waarbij speciaal in bemiddeling getrainde leerlingen hun medeleerlingen hielpen bij het oplossen van conflicten, tot minder conflicten leidde. Het bieden van mogelijkheden aan jongeren voor *een alternatieve vrije tijdsbesteding* had alleen effect wanneer de jongeren daarbij aan toezicht waren onderworpen dat anders zou ontbreken. Er is weinig bekend over het effect van het toewijzen van een *mentor*. *Peer group counseling*, waarbij jongeren met gedragsproblemen - meestal onder leiding van een volwassene- deze gedragsproblemen met elkaar bespraken, bleek juist vaak tot *meer* problemen bij de jongeren te leiden (Gottfredson, in druk).

6.2 Voorlichting binnen een integrale aanpak

Volgens Mutsaers (1995a) is bij de bestrijding van criminaliteit te veel sprake van een 'incidentenbeleid' en te weinig van een systematische aanpak.

Voorlichting is vooral effectief in combinatie met andere maatregelen op school en daarbuiten. Daarom is het van belang dat de voorlichting een plaats krijgt in een bredere preventiestrategie op scholen, neergelegd in een concreet schoolbeleid (Verweij, 1994, Bureau Halt, concept). Het is bij preventieprojecten op school ook van groot belang dat de ouders worden geïnformeerd en zoveel mogelijk worden betrokken bij deze projecten (Van den Bedem en Van den Heuvel, 1991).

Een voorbeeld van een dergelijke integrale aanpak op school is het in paragraaf 2.4 genoemde Britse project tegen pesten. Wanneer naast voorlichting diverse andere maatregelen tegelijkertijd worden uitgevoerd, is het meestal niet duidelijk in welke mate de voorlichting bijdraagt aan het eindresultaat. Er is namelijk weinig onderzoek gedaan waarbij de afzonderlijke effecten van voorlichting uitgevoerd in combinatie met andere maatregelen zijn gemeten (Humbert, 1993).

Omstandigheden buiten de school kunnen het effect van preventieve activiteiten aldaar teniet doen -zoals blijkt uit de ervaringen op de *secondary school* in Londen bij het Britse project tegen pesten- of juist bevorderen.

Volgens de visie van Bureau Halt wordt het effect van preventieve maatregelen op school in de hand gewerkt wanneer het schoolbeleid en het beleid van andere instanties, zoals de politie, op elkaar aansluiten. Verder is het volgens Bureau Halt van belang dat het schoolbeleid is afgestemd op het beleid op een hoger bestuurlijk niveau, zoals dat van de gemeente. De informatie die wordt gegeven bij de voorlichting op school is in dat geval een concrete uitwerking van dat algemene beleid en dankzij die voorlichting kan dat beleid worden uitgedragen. De voorlichtingsboodschap wordt op zijn beurt versterkt wanneer meerdere (uitvoerende) instanties aan de verspreiding daarvan meewerken. Zo kan bijvoorbeeld bij voorlichting over winkeldiefstal door de school worden samengewerkt met de politie, de winkeliersvereniging en de beveiligingsdiensten (Bureau Halt, concept). Een dergelijke samenwerking biedt de mogelijkheid dezelfde boodschap vanuit verschillende invalshoeken te belichten. De Lange (geciteerd door Vrijenhoef, 1997) bepleit in verband daarmee ook een multimediale aanpak omdat de boodschap dan via verschillende kanalen wordt aangeboden en op deze wijze wordt herhaald en bevestigd. Voor preventie op grotere schaal (op gemeentelijk of zelfs landelijk niveau) zijn maatregelen om de sociaal-economische positie te verbeteren van groepen die zich in een achterstandssituatie bevinden, natuurlijk ook onontbeerlijk voor de criminaliteitspreventie (zie Wysong e.a., 1994).

7 Aanbevelingen voor de opzet en uitvoering van voorlichtingsprojecten op scholen

De resultaten van de effectevaluaties van voorlichtingsprojecten op scholen kunnen enigszins vertekend zijn door methodologische problemen die zich bij dergelijke evaluaties voordoen (zie hoofdstuk 4). Wij menen echter dat de door ons in de literatuur aangetroffen bevindingen zodanig eenduidig zijn dat deze voldoende houvast bieden voor een aantal aanbevelingen voor de opzet en uitvoering van voorlichtingsprojecten op scholen. Deze aanbevelingen kunnen ook van belang zijn voor het Schooladoptieproject in Rotterdam-Rijnmond.

Doel en organisatie van een voorlichtingsproject

Bij de opzet van een voorlichtingsprogramma is het gewenst dat de doelstellingen van de voorlichting helder worden omschreven. Bovendien is het van belang dat duidelijk wordt aangegeven bij wie de eindverantwoordelijkheid voor het voorlichtingsprogramma ligt en wie een stem hebben in de wijze waarop het programma wordt opgezet en uitgevoerd (zie paragraaf 5.1).

Het ligt voor de hand dat de uitvoerders van een voorlichtingsprogramma de ruimte krijgen om, zo nodig, in te kunnen spelen op speciale omstandigheden op de school of in de klas waar zij de voorlichting geven. Het lijkt daarbij wèl van belang dat deze vrijheid niet onbepert is. Anders is de kans reëel dat de diverse voorlichters het programma op een zodanig verschillende wijze uitvoeren, dat het effect daarvan moeilijk valt te evalueren (zie paragraaf 2.1.2: *Life Skills Training*).

Verder verdient het aanbeveling dat er tijdens de voorlichtingslessen een heldere rolverdeling is tussen de schooldocenten en externe voorlichters. Wanneer er verschillende externe voorlichters aan de voorlichtingslessen deelnemen, moet bij hen onderling ook duidelijk zijn welke rollen zij vervullen (zie paragraaf 5.2).

De keuze van de doelgroep

Uit de literatuur blijkt dat voorlichting aan jeugdigen die (nog) geen ongewenst *gedrag* hebben getoond dikwijls effectiever is dan voorlichting aan jongeren die het ongewenste *gedrag* reeds hebben laten zien. Dat pleit ervoor op de basisschool met de voorlichting te beginnen (zie paragraaf 5.4). In feite is de voorlichting in het kader van de preventie van deviant *gedrag alleen* bestemd voor leerlingen die uit de boot (dreigen te) vallen. In de praktijk ontvangen echter *alle* leerlingen uit een bepaalde klas deze voorlichting. Bovendien komt het voor dat een voorlichtingsproject in de

loop der tijd op steeds meer scholen wordt ingevoerd, ook op scholen waar zich nauwelijks of geen problemen voordoen (zie paragraaf 5.1). De ervaring leert dat het effect van voorlichting op leerlingen mede afhankelijk is van hun oorspronkelijke attitude tegenover het onderwerp van de voorlichting en van hun ervaring met criminaliteit (zie paragraaf 5.3). Voorlichting *uitsluitend* gericht en afgestemd op groepen jongeren met specifieke problemen heeft wellicht meer effect dan voorlichting voor iedereen, maar is mogelijk arbeidsintensiever.

De keuze van de onderwerpen

Bij de keuze van de onderwerpen lijkt het voor de hand te liggen dat deze voor een groot deel wordt bepaald door de doelstellingen van het project en de tijd die voor de voorlichting beschikbaar is. Bij enkele van de hier besproken projecten beslaat de voorlichting een vrij breed scala aan onderwerpen. Bij de meeste andere projecten is het aantal onderwerpen meer beperkt (zie hoofdstuk 2).

Vermoedelijk is de wijze waarop de voorlichting wordt gegeven van meer betekenis voor het effect daarvan dan de hoeveelheid tijd die in een voorlichtingsprogramma wordt gestoken.

De wijze waarop de voorlichting wordt gegeven

Voorlichting waarbij een beroep wordt gedaan op de *zelfwerkzaamheid* van de leerlingen, zoals oefeningen in het gewenste gedrag, verdient de voorkeur boven voorlichting die alleen bestaat uit een lezing door de voorlichter, al dan niet gevolgd door een discussie (zie paragraaf 2.1).

Ter bestendiging van het effect van de voorlichting verdient het aanbeveling enige tijd na de afronding van het programma, bijvoorbeeld na een jaar, een 'opfriscursus' te geven en deze, zo mogelijk, periodiek te herhalen (zie paragraaf 2.1.2).

De inhoud van de voorlichtingsboodschap

Het is van belang dat de inhoud van de voorlichtingsboodschap de leerlingen kan 'boeien' en dat deze voor hen begrijpelijk en geloofwaardig is. Bovendien kan de voorlichtingsboodschap alleen aanslaan wanneer deze is afgestemd op de waarden en behoeften van de leerlingen. Daarom is het aan te raden een uitsluitend moralistisch betoog te vermijden en niet alleen de *nadelen* van het ongewenste gedrag te noemen, maar ook aandacht te besteden aan de *voordelen* die deviant gedrag voor de ouders kan hebben. Daarbij moet uit de inhoud van de voorlichtingsboodschap wèl blijken dat deze 'voordelen' niet opwegen tegen de nadelen en dat delinquent gedrag nooit valt te rechtvaardigen. Verder verdient het aanbeveling dat de leerlingen duidelijk wordt gemaakt dat er een alternatief is voor het ongewenste gedrag en dat dat alternatief bepaalde voordelen voor hen heeft. Daarnaast moet tijdens de voorlichting aan de leerlingen duidelijk worden gemaakt hoe zij het gewenste gedrag in praktijk kunnen brengen, onder andere door aan te geven hoe zij

groepsdruk kunnen weerstaan. Daarbij moeten de leerlingen regelmatig feedback over hun gedrag krijgen (zie paragraaf 5.1 en 5.5).

Eisen waaraan de voorlichters moeten voldoen

Er zijn indicaties dat het voor het effect van de voorlichting niet veel uitmaakt of de voorlichters specialisten zijn op het terrein van de onderwerpen die zij behandelen of dat hun kennis daarover minder diep gaat (zie paragraaf 2.1.3). Er zijn door ons in de literatuur ook geen aanwijzingen gevonden dat sommige categorieën voorlichters -bepaalde externe voorlichters of de eigen leerkrachten- de leerlingen beter kunnen beïnvloeden dan andere. Het weegt voor het effect van voorlichting waarschijnlijk zwaarder dat degenen die deze geven over de vereiste pedagogische vaardigheden beschikken. De voorlichters moeten namelijk de gulden middenweg zien te vinden tussen aan de ene kant een te belerende en aan de andere kant een te toegeeflijke opstelling. Daarbij moeten zij, zo nodig, een discussie kunnen voeren met degenen die zij voorlichting geven. Het is daarom gewenst dat bij de selectie en training van vooral de externe voorlichters aandacht wordt besteed aan (de ontwikkeling van) deze pedagogische vaardigheden (zie paragraaf 2.1.1 en 3.2: *Police-School-Liaisonprogramma* in Kent).

De rol van de schooldocenten tijdens de voorlichtingslessen

De motivatie van de docenten om aan een voorlichtingsproject mee te werken is van wezenlijk belang voor het slagen daarvan. Het is daarom gewenst dat een project, voordat het van start gaat, bij de docenten wordt geïntroduceerd. Verder verdient het aanbeveling dat de lessen zodanig worden ingedeeld dat de tijd die eraan wordt besteed zo min mogelijk ten koste gaat van het reguliere schoolprogramma (zie paragraaf 5.2). Het lijkt ons verder wenselijk dat een leerkracht de voorlichtingslessen van een externe voorlichter bijwoont. Dit blijkt bij diverse programma's ook het geval te zijn (zie bijvoorbeeld paragraaf 2.1: DARE en 'Minder van plan en beter bestand'). De leerkracht is dan in staat de inhoud van deze lessen achteraf nog eens met de leerlingen te bespreken. Bovendien wordt het door de aanwezigheid van een leerkracht voor de leerlingen duidelijk dat het voorlichtingsproject past binnen het schoolbeleid en geen *Fremdkörper* binnen de school vormt (zie paragraaf 5.1).

Voorlichting en andere preventieve maatregelen

Uit de literatuur blijkt dat wanneer voorlichting op school min of meer op zichzelf staat, het (blijvende) effect daarvan in de regel gering is. Verder blijkt het effect van preventie op scholen soms uit te blijven als gevolg van problemen in de omgeving van de school (zie paragraaf 2.4: het Britse project tegen pesten). Wanneer echter de voorlichting wordt gecombineerd met andere preventieve maatregelen op school en daarbuiten, kan het effect daarvan door die andere maatregelen worden versterkt. De voorlichting kan

op zijn beurt bijdragen aan het succes van die andere maatregelen door daarvoor een draagvlak bij de leerlingen te creëren (zie hoofdstuk 6).

Invloed van voorlichting door een politiefunctionaris op het imago van de politie bij de leerlingen

Preventieprojecten waarbij de politie op school komt -zoals bij het Schooladoptieproject in Rotterdam-Rijnmond het geval is-, kunnen van invloed zijn op het imago van de politie bij de leerlingen. Dit is echter alleen het geval wanneer de leerlingen de politiefunctionaris die zij op school tegenkomen ook werkelijk als een vertegenwoordiger van de politie zien. Dat laatste is niet altijd het geval, mede doordat een politie-ambtenaar op school dikwijls een andere rol vervult dan de agent die op straat de orde moet handhaven (zie paragraaf 3.2: *Police-School-Liaisonproject* in Avon en Somerset).

Wanneer een politiefunctionaris op school door de leerlingen als een vertegenwoordiger van de politie wordt beschouwd, kan hij het imago van de politie bij hen *positief* beïnvloeden. Een voorwaarde daartoe is dat hij zich voldoende voor hun opvattingen openstelt. Doet hij dat niet, dan kan zijn optreden het beeld van de politie bij de scholieren juist *nadelig* beïnvloeden (zie paragraaf 3.2: *Police-School-Liaisonprogramma* in Kent).

Literatuur

Bagnall, G.

Alcohol education for 13 year olds: does it work?

Results from a controlled evaluation

British Journal of Addiction, jrg. 85 (1990), pp. 89-96

Baumgart, M., M. Murck

Von der Information zur Prävention

Ziele und Wirkungen von Präventionsprogrammen bei Jugendlichen/

Ergebnis einer Schülerbefragung

Kriminalstatistik, 1989, nr. 3, pp. 171-176

Bedem, R. van den, E. van den Heuvel

Voorlichting over vandalisme

Communicatief, jrg. 4 (1991), nr. 3, pp. 169-179

Blackman, S.

Police schools liaison in Kent

Canterbury, Christ Church College, 1995

Botvin, G.J., E. Baker, A.D. Filazzola, E.M. Botvin

A cognitive-behavioral approach to substance abuse prevention: one year follow-up

Addictive Behaviors, jrg. 15 (1990), pp. 47-63

Bureau Halt

Beleidsnotitie Voorlichting

Halt-bureaus arrondissementen Arnhem en Zutphen, 1997 (concept)

Duryea, E.J., J.O. Okwumabua

Effects of a preventive alcohol education program after three years

Journal of Drug Education, jrg. 18 (1988), nr. 1, pp. 23-31

Gottfredson, D.

School-based crime prevention, In: Sherman, W., D. Gottfredson, D.

MacKenzie, J. Eck, P. Reuter, S. Bushway, *Preventing crime: what works, what doesn't, what's promising, a report to the United States Congress*

Baltimore, University of Maryland, Department of criminology and criminal justice, hfdst. 5, pp. 5,1-5,100 (in druk)

Halt Alkmaar

Vuurwerk 93

Onderzoek onder scholieren van 11 tot 16 jaar

Alkmaar, Gemeente Alkmaar, 1994

Hewstone, M., N. Hopkins

Police-schools Liaison

An evaluation in Avon and Somerset revealed that schools liaison officers are not seen by the pupils as typical police officers

Police Review, jrg. 7, zomer 1991, pp. 110-116

Hopkins, N.

Young people arguing and thinking about the police: qualitative data concerning the categorization of the police in a police-youth contact program

Human relations, jrg. 47 (1994a), nr. 11, pp. 1409-1432

Hopkins, N.

School pupils' perceptions of the police that visit schools : not all police are 'pigs'

Journal of community & applied social psychology, jrg. 4 (1994b), pp. 189-207

Hopkins, M. Hewstone, A. Hantzi

Police-schools liaison and young people's image of the police: an intervention evaluation

British Journal of Psychology, jrg. 83 (1992), pp. 203-220

Humbert, M.J.

Vernielt voorlichting vandalisme?

Enschede, Universiteit Twente, Centrum voor Bestuurskundig Onderzoek, nr. 46, 1990

Humbert, M.J.

Effecten van voorlichting op vandalisme

Enschede, Faculteit der Bestuurskunde, Universiteit Twente, 1991

Humbert, M.

Voorlichting ten behoeve van criminaliteitspreventie; theoretische en empirische aspecten

Een literatuuronderzoek naar de effectiviteit van voorlichting ten behoeve van de preventie van veel voorkomende criminaliteit

Den Haag, Ministerie van Justitie, Stafafdeling Informatievoorziening Directie Criminaliteitspreventie, 1993

Keizer, M.

Schooladoptie in Rotterdam-Rijnmond

Een interimverslag van een evaluatie-onderzoek

Den Haag, Ministerie van Justitie, WODC, 1997

Kieft, W.

Stop de pestkop

Projectplan

Utrecht, GVO-Utrecht, 1992

Kieft, W., W. Coster, E. Wilders

Kom op voor jezelf

Lessen in weerbaarheid

GG & GD, afdeling MGZ, Utrecht, mei 1997

Korf, D., M. Schreuders, E. Poort, D. Voordewind

Minder van plan en beter bestand

Waardering en effectiviteit van het drugspreventieproject van de Amsterdamse politie

Amsterdam, O+S, het Amsterdamse Bureau voor Onderzoek en Statistiek, 1994

Krooneman, P.J., A. Oudejans

Eenheid in verscheidenheid

Haltvoorlichting over preventie van vandalisme en veel voorkomende criminaliteit in het voortgezet onderwijs

Amsterdam, Regioplan Onderwijs en Arbeidsmarkt, 1994

Lindström, P.

Partnership in crime prevention

Police-school cooperation

Bijdrage aan het congres *Problem solving policing as crime prevention* in

Stockholm, september 1996

(nog te verschijnen)

Mutsaers, M.

Schoolbeleid en criminaliteitspreventie: twee instrumenten

Tijdschrift voor leerlingenbegeleiding, jrg. 18 (1995a),

nr. 2, pp. 26-30

Mutsaers, M.

Criminaliteitspreventie ook op school

Stimulans, april 1995b, pp. 26-30

Pitts, J., P. Smith

Preventing school bullying

Londen, Home Office Police Research Group, 1995

Preventie Jeugdbescherming Reclassering

Jaarboek 1996

Den Haag, Ministerie van Justitie, 1997

Ringwalt, C.L., J.M. Greene, S.T. Ennett, R. Iachan, R.R. Clayton, C.G. Leukefeld,
Past and future directions of the D.A.R.E. Program
An evaluation review
 z.pl., Research Triangle Institute, 1994

Rosenbaum, D.P., R.L. Flewelling, S.L. Bailey, C.R. Ringwalt, D.L. Wilkinson
 Cops in the classroom: a longitudinal evaluation of drug abuse resistance
 education (D.A.R.E.)
Journal of research in crime and delinquency, jrg. 31 (1994), nr. 1,
 pp. 3-31

Scholten, B.J., I. Postma, I. Bas
 The Amsterdam drug prevention project, In: International association for
 comparative studies in policing crime control and social order (ICRA), *Co-*
operation between the school system and the police force;; the second
international ICRA workshop for international practioners
 Kopenhagen, The National commissioner of the Danish police, z.j.,
 pp. 114-121

Sigler, R.T., G.B. Talley
 Drug abuse resistance education program effectiveness
American Journal of Police, jrg. 14 (1995), nr. 3/4, pp. 111-121

Velthoven, E.
Het lespakket 'Dat maak ik zelf wel uit'
Een evaluatieonderzoek
 Wageningen, Vakgroep Voorlichtingskunde Landbouwniversiteit
 Wageningen, 1994

Verweij, P.A.
Effecten van het project 'Criminaliteit, pas er voor op'
Een verslag van het onderzoek naar de effecten van een
criminaliteitspreventieproject voor leerlingen in het voortgezet onderwijs
 Utrecht, LAVAS, Dienstverlening op maat, 1994

Vrijenhoef, E.
Kan jeugdvoorlichting effectief zijn?
Een literatuurstudie en een empirisch onderzoek naar het voorlichten van
autochtone en allochtone jeugdigen
 Leiden, Rijksuniversiteit Leiden, 1997

Whelan, S., D. Moody

DARE, Mansfield

An evaluation of a drug prevention programme for children attending a Middle school in Mansfield, Notts

Nottingham, North Nottinghamshire Health Promotion, augustus 1994

Wysong, E., R. Aniskiewicz, D. Wright

Truth and D.A.R.E.: Tracking drug education to graduation and as symbolic politics

Social problems, jrg. 41 (1994), nr. 3, pp. 448-472