

Het Responsiviteitsbeginsel:

Een “soft” criterium om hard mee aan de slag te gaan?



Scriptie – Master Clinical Child and Adolescent Studies

Naam M.J.A. Luijks
Studentnummer 0528056
Eerste begeleider Prof. Dr. P. H. van der Laan
In overleg met Dr. P. M. van den Bergh
Tweede begeleider Drs. A. Q. Bosma

Inhoudsopgave

Samenvatting	3
Abstract	4
Voorwoord	5
Inleiding	6
Theoretisch kader	8
Methoden	25
Resultaten	31
Conclusie & Discussie	47
Literatuurlijst	55
Bijlage 1	64

Samenvatting

In dit onderzoek staat de vraag in hoeverre bij de uitvoering van leerstraffen voor jeugddelinquenten in Nederland voldaan wordt aan het responsiviteitsbeginsel centraal. Het responsiviteitsbeginsel – in de literatuur aangeduid als één van de belangrijkste What Works-beginselen – heeft tot op heden weinig aandacht gekregen in wetenschappelijk onderzoek en derhalve ontbreekt een duidelijke definitie en operationalisatie van het begrip. In dit onderzoek zijn de in de wetenschappelijke literatuur twee meest genoemde componenten van responsiviteit - behandelmotivatie en leerstijl - onderzocht alsmede de rol van de kwaliteit van de trainer en de match tussen kenmerken van de trainer en jongere. Het onderzoek, waarbij de dataverzameling plaatsvond in het kader van een procesevaluatie naar Tools4U – een leerstraf gebaseerd op cognitieve en sociale vaardigheden voor jongeren tussen de twaalf en achttien jaar - is exploratief van aard en heeft een multi method aanpak (vragenlijsten van jongeren en trainers, interviews met supervisors, raadsonderzoekers, coördinatoren taakstraffen, kinderrechters en officieren van justitie, observaties en dossiers).

Uit de onderzoeksresultaten komt naar voren dat aspecten verbonden aan responsiviteit deels terug te zien zijn in de uitvoeringspraktijk. Echter aan een aanzienlijk aantal belangrijke aspecten van responsiviteit – zoals het handhaven van de inclusiecriteria met betrekking tot motivatie en leerstijl, het inschatten van het stadium van behandelmotivatie en de leerstijl van jongeren en het (bewust) afstemmen van het handelen hierop alsmede het voorhanden zijn van kwalitatief goede trainers – wordt op dit moment vermoedelijk onvoldoende voldaan. Sommige onderzoeksbevindingen, met name op het gebied van leerstijlen, lijken tegenstrijdig en derhalve is verder onderzoek noodzakelijk. In de discussie wordt stilgestaan bij het belang en tegelijkertijd de complexiteit van (het meten van) de ‘zachte’ factoren in het streven naar effectieve interventies voor jeugddelinquenten. Beperkingen van het onderzoek worden genoemd en aanbevelingen voor vervolgonderzoek – zoals het belang van definiëring, operationalisering en het ontwikkelen van betrouwbare en valide meetinstrumenten – alsmede voor de praktijk worden gedaan.

Abstract

This research focuses on the question whether with the execution of penal sanctions of an educational nature for underage delinquents, the responsivity principle is met. The responsivity principle – in the literature known as one of the most important What Works principles – has until now not been examined much. Consequently a clear and operational definition is lacking. In this research the two most cited components of responsivity in scientific literature, namely motivation for treatment and learning style, have been researched. Furthermore it has been researched if the quality of the trainer and the match between the characteristics of the trainers and youth offenders carries any weight. The data collection for this research has been carried out on the basis of a process evaluation of Tools4U, i.e. an intervention for juvenile delinquents between twelve and eighteen years. This research is an explorative and multi method research based on questionnaires of youngsters and trainers, interviews with supervisors, employees of the ‘Council for Child Protection’, juvenile judges and public prosecutors, observations and files.

It appears from the results that a number of aspects of the responsivity principle are reflected in practice. Nonetheless, currently the following aspects of the responsivity principle are presumably not met sufficiently: maintaining the inclusion criteria with relation to motivation and learning style, the estimation of the stage of change and learning style of youngsters and to act accordingly, and the availability of qualitative trainers. Some results, especially in the area of learning styles, appear to be contrary. Thus, further examination is required. The discussion focuses on the sake, and complexity, of (measuring) the ‘soft’ factors in effective interventions for underage delinquents. The limitations of this research are mentioned and recommendations for further examination – like the importance of defining, putting it into practice and the development of reliable and valid assessment instruments – as well as for in practice are given.

Voorwoord

Voor mijn masterscriptie wilde ik graag een onderwerp dat gerelateerd is aan jeugdcriminaliteit, passend bij mijn specialisatie Jeugdhulpverlening binnen de master Orthopedagogiek aan de Universiteit Leiden en de minor Jeugdcriminaliteit en Justitieel Jeugdbeleid aan de Universiteit van Amsterdam. Het raakvlak van de sociale wetenschappen - waaronder pedagogische wetenschappen en psychologie - met criminologie en strafrecht vind ik zeer interessant. Middels het bestuderen van het responsiviteitsbeginsel – één van de belangrijkste What Works-beginselen volgens de wetenschappelijke literatuur – binnen het kader van leerstraffen voor jongeren tussen twaalf en achttien jaar, heb ik de mogelijkheid gekregen om naast de (ortho)pedagogische invalshoek, aspecten uit andere, hierboven genoemde richtingen in mijn scriptie toe te voegen en te combineren.

De dataverzameling van mijn scriptie heb ik kunnen doen binnen de procesevaluatie van de gedragsinterventie Tools4U, dat is uitgevoerd door het Kohnstamm Instituut te Amsterdam (verbonden aan de Universiteit van Amsterdam). Gezien de verschillende methoden van dataverzameling (vragenlijsten, observaties, interviews, dossiers) en het nauw betrokken worden bij de procesevaluatie (o.a. door middel van het maken van een observatieschema) heb ik, naast het schrijven van de masterscriptie, relevante onderzoeksvaardigheden opgedaan. Het geheel van onderzoek en scriptie heb ik als een groot leerproces ervaren, zowel op het gebied van kennis en vaardigheden als op persoonlijk vlak.

Graag zou ik hier mijn dank willen uitspreken voor mijn begeleiders. Anouk Bosma voor haar duidelijke uitleg en feedback, ondersteuning en het geven van vertrouwen in mijn eigen kunnen; Peter van der Laan voor zijn inspirerende colleges, de mogelijkheid om een scriptie bij hem te kunnen schrijven en zijn begeleiding daarbij; Peter van den Bergh voor de toestemming om een scriptie naar eigen keuze te kunnen schrijven en het bewaken van het proces.

Inleiding

“De kranten staan er vol van en op de televisie zijn er de laatste tijd veel uitzendingen over geweest: delinquente jongeren en ernstige problemen in de jeugdzorg” (Doreleijers, 2009, p. 9). Met deze woorden opende prof. Doreleijers (2009) op 22 mei 2008 zijn inleiding op een studiemiddag in Amsterdam, waarbij het vraagstuk ‘Behandelen of straffen in het jeugdstrafrecht’ centraal stond. De aandacht voor jeugdcriminaliteit is de laatste jaren sterk toegenomen (Weijers & Eliaerts, 2008). In zowel de media als de politiek vormen jeugdcriminaliteit en het jeugdstrafrecht belangrijke thema’s (Bac, De Bruijn-Lückers, Mijnarends, Smilda & Somsen, 2004; Van der Laan, 2004; Van der Laan & Slotboom, 2002). Een voortdurende wisselwerking vindt plaats aangezien in de media calamiteiten breed worden uitgemeten, waardoor de politiek zich gedwongen voelt meteen met voorstellen te komen, vaak zonder dat gedegen onderzoek is gedaan (Weijers & Eliaerts, 2008). Dat de aanpak van jeugdcriminaliteit hoog op de politieke agenda staat komt onder andere naar voren in de toespraak van Albayrak (2008), de toenmalige staatssecretaris van Justitie, bij de afsluiting van de kick-off van het Programma Aanpak Jeugdcriminaliteit op 21 mei 2008: *“We laten de jeugd niet langer zijn gang gaan. Maar tot nu toe heeft dit ingrijpen onvoldoende structureel effect gehad. De recidive neemt zelfs nog toe. (...) We zullen dus een stevige sprong voorwaarts moeten maken en dat kan. Dat kan door eerder en consequenter op te treden. Maar er is meer nodig”*. In Nederland lijkt sprake te zijn van een algemene paniekstemming dat het de verkeerde kant opgaat met de jeugd, wat gepaard gaat met een roep om krachtig ingrijpen door de overheid (Weijers & Eliaerts, 2008).

Hoewel de laatste jaren een toename in geweldscriminaliteit is waar te nemen (Kurtz, 2002; Van der Laan, 2008; Van der Laan & Huls, 2011; Van Dijk, Sagel-Grande & Toornvliet, 2006), laat criminologisch onderzoek de afgelopen twee decennia een tamelijk constant beeld zien van jeugdcriminaliteit (Van der Laan, 2008; Weijers & Eliaerts, 2008). Een zeer recente publicatie geeft zelfs een daling ten opzichte van 2005 weer van het aantal 12-17 jarigen dat zegt één of meerdere delicten te hebben gepleegd (Van der Laan & Huls, 2011). De gedachte dat het bergafwaarts gaat met de jongeren in Nederland is dus niet in overeenstemming met de officiële cijfers (Weijers, 2009).

Desondanks wordt in Nederland een ontelbare hoeveelheid interventieprojecten voor delinquente jongeren opgezet (Van der Laan, 2000). Aanpakken die door politici en

bestuurders effectief worden geacht, lijken soms meer ingegeven te zijn door intuïtie en gevoelens dan door wetenschappelijk bewijs (Van der Laan, 2004). Effectevaluaties, hoewel weinig uitgevoerd in ons land, laten vaak teleurstellende resultaten zien in termen van vermindering van recidive (Kurtz, 2002; Van der Laan, 2000). Deze bevinding geeft nog een extra reden voor onrust gezien de veronderstelling van Loeber (1998) dat delinquent gedrag verergert naarmate een persoon langere tijd delicten pleegt.

Buitenlandse overzichtsstudies hebben aangetoond dat succesvolle interventies volgens bepaalde beginselen – de ‘What Works’-beginselen – werken (Van der Laan, 2000; Van der Laan, 2004). Deze benadering geeft een belangrijke positieve impuls aan de kwaliteit en professionaliteit in de uitvoeringspraktijk (Van den Hurk & Nelissen, 2004). Behorend tot de drie belangrijkste ‘What Works’-beginselen is het responsiviteitsbeginsel (Boone & Poort, 2002; Van der Laan, 2000), wat verwijst naar het belang van een goede afstemming tussen kenmerken van de jongere en kenmerken van de omgeving waarin de interventie plaatsvindt (Van den Hurk & Nelissen, 2004). Deze match bepaalt in belangrijke mate de effectiviteit van een interventie (Boone & Poort, 2002; Kennedy, 2006), die dient te worden aangeboden in een vorm en stijl die aansluiten bij het individu (Boone & Poort, 2002; Van den Hurk & Nelissen, 2004; Van der Laan, 2000).

Hoewel responsiviteit in de ‘What Works’-literatuur wordt aangeduid als een cruciale factor voor een succesvol resultaat van de interventie, blijkt dit een onderzoeksterrein waar tot op heden weinig aandacht naar uit is gegaan (Boone & Poort, 2002; Kennedy, 2006; Rovers, 2007; Van den Hurk & Nelissen, 2004). Hierdoor kan het beginsel volgens Rovers (2007) nu niet goed een sturende functie vervullen voor de praktijk. Hij vindt de omschrijving van responsiviteit “*dermate vaag en algemeen dat er alleen open deuren mee geopend kunnen worden*” (p. 8). Boone en Poort (2002) geven aan dat responsiviteit een minder makkelijk meetbare en beheersbare factor is dan de overige ‘What Works’-beginselen. Bovendien is het onduidelijk hoe het beginsel zich verhoudt tot het beginsel ‘programma-integriteit’, aangezien afstemming van een interventie op het individu en zijn/haar mogelijkheden (responsiviteit) soms zal vragen om af te wijken van het uitvoeren van een programma zoals het bedoeld is (programma-integriteit) (Rovers, 2007). Volgens Boone en Poort (2002) zijn juist deze twee beginselen de reden waarom dezelfde interventie bij de ene dader wel en bij de andere geen positief resultaat oplevert. Het responsiviteitsbeginsel vraagt dus om nader onderzoek.

Theoretisch kader

De ontwikkeling van delinquent gedrag

Tegenwoordig wordt onderzoek naar jeugddelinquentie niet alleen uitgevoerd door criminologen en sociologen, maar ook door o.a. kinderpsychologen en -psychiaters vanwege het groeiende besef dat jeugddelinquentie zich meestal vanaf de vroege jeugd jaren ontwikkelt en met niet-delinquent probleemgedrag begint (Loeber, 1998). Voordat onderzocht wordt wat de ingrediënten zijn voor een effectieve interventie, is het daarom wenselijk stil te staan bij het ontstaan en de ontwikkeling van crimineel gedrag van kinderen en jongeren. Twee belangrijke theorieën die inzicht geven in het ontstaan van delinquent gedrag - de Dual Taxonomy van Moffitt en het ontwikkelingsmodel van Loeber (Hoeve, Donker, Van der Laan, Neumann, Wittebrood & Koot, 2008) – worden in het hiernavolgende kort toegelicht.

Moffitt (1993) maakt een onderscheid tussen een kleine groep mensen die in elke levensfase antisociaal gedrag uit ('life-course-persistent') en een grotere groep jongeren die enkel gedurende de adolescentie dergelijk gedrag vertoont ('adolescence-limited'). In het eerste geval is sprake van early onset (de probleemgedragingen beginnen reeds op jonge leeftijd) en continuïteit gedurende het leven. Bij adolescence-limited antisociaal gedrag is geen sprake van een lange voorgeschiedenis van antisociale gedragingen, wat complicaties heeft voor het bepalen van de etiologie van dit gedrag (Moffitt, 1993). Moffitt (1993) veronderstelt dat peers hierin een belangrijke rol spelen, aangezien jongeren via modelling criminele gedragingen van leeftijdsgenoten overnemen. Hoewel bij life-course-persistent antisociaal gedrag de uiterlijke verschijningsvorm verandert (bijvoorbeeld veranderingen in het type gepleegde delicten), blijft de onderliggende dispositie hetzelfde. De etiologie begint mogelijk al in de neuropsychologische functies in het zenuwstelsel van een kind. Deze subtiele variaties kunnen leiden tot grote verschillen in gedrag als gevolg van interacties tussen deze persoonlijke kenmerken van het kind en de reacties van de omgeving (omgevingsfactoren) hierop (Koot, Oosterlaan, Jansen, Neumann, Luman & Van Lier, 2008; Moffitt, 1993; Prinzie, Stams & Hoeve, 2008). Kinderen met moeilijke temperamenten en ontwikkelingsstekorten lopen een groter risico op negatieve reacties uit de omgeving en groeien vaker op in risicovolle omgevingen, waardoor probleemgedrag kan ontstaan dan wel verergeren en volgens Moffitt (1993) in het ergste geval kan leiden tot life-course-persistent

antisociaal gedrag.

Twee onderzoekers, Walters (2011) en Skardhamar (2009), hebben het door Moffitt veronderstelde twee-paden model recent in twijfel getrokken, omdat volgens hen voldoende valide bewijs ontbreekt dat sprake is van twee kwalitatief verschillende ontwikkelingspaden. Volgens hen zouden deze paden twee punten op één continuüm kunnen zijn. Verder noemen critici het statische karakter van de theorie – de uitkomsten van het onderzoek van Nieuwebeerta en Blokland (2006) onderstrepen het belang van een dynamisch perspectief op de ontwikkeling van crimineel gedrag – en het buiten beschouwing laten van de persoonlijkheidsontwikkeling, die juist mogelijk in de adolescentie verband houdt met de toename van delinquent gedrag (Ezinga, Weerman, Westenberg & Bijleveld, 2006).

Loeber (1998) maakt zijn onderzoeksbevinding dat delinquentie vaak met niet-delinquent probleemgedrag begint inzichtelijk aan de hand van zijn ontwikkelingsmodel. Hij (Loeber, 1998; Loeber, Slot & Stouthamer-Loeber, 2008b) stelt dat er drie paden zijn, waarlangs criminaliteit zich in verschillende fasen kan ontwikkelen: het pad van conflicten met gezaghebbende personen, het pad van openlijk probleemgedrag en het pad van heimelijk probleemgedrag. De ontwikkelingstrajecten zijn hiërarchisch, wat in dit kader betekent dat bij de jeugdigen die de meest ernstige gedragingen vertonen meestal op jongere leeftijd probleemgedragingen uit de eerdere fasen van één of meerdere paden zichtbaar waren (Loeber et al., 2008b). Veel kinderen vertonen probleemgedragingen uit de ‘laagste’ fasen van de ontwikkelingspaden (leeftijdsgenormatief probleemgedrag). Naarmate de ‘hogere’, ernstigere fasen bereikt worden, neemt het aantal jongeren af.

De verklaring voor het feit dat de ene jongere delinquent gedrag - variërend van tijdelijk tot persistent (Moffitt, 1993) en van minder tot zeer ernstig (Loeber, 1998) - en de andere normatief (probleem)gedrag vertoont, zoals uit de hierboven beschreven theorieën is af te leiden, kan worden gezocht in de aan- of afwezigheid van risicofactoren (Loeber, 1998). Hierbij dient te worden opgemerkt dat geen enkel op zichzelf staande risicofactor de ontwikkeling van problemen kan voorspellen (Hoeve et al., 2008; Jakobs, Ferwerda & Beke, 2006; Junger-Tas, 1999; Kerig & Wenar, 2006; Loeber, Slot & Sergeant, 2001a; Loeber et al., 2008b; Van Domburgh, De Ruiter & Doreleijers, 2004). Wanneer een individu wordt blootgesteld aan een cumulatie van risicofactoren in meerdere domeinen wordt de kans op ongunstige uitkomsten vergroot. Alvorens over te gaan op het toelichten van de

risicofactoren, dient kort vermeld te worden dat het uiteindelijke resultaat – het al dan niet ontwikkelen van delinquent gedrag – bepaald wordt door de balans tussen deze factoren en (de in wetenschappelijk onderzoek lange tijd niet meegenomen) protectieve factoren, dat wil zeggen factoren die een lagere kans op latere delinquentie voorspellen (Loeber, Van der Laan, Slot & Hoeve, 2008a).

De risicofactoren kunnen worden onderverdeeld in verschillende domeinen (Junger-Tas, 1999; Koot et al., 2008; Loeber, 1998; Loeber et al., 2001a; Loeber et al., 2008b). Loeber, Slot en Stouthamer-Loeber (2008, p. 141) onderscheiden – gebaseerd op het model van Bronfenbrenner - de domeinen ‘individual’, ‘family’ en ‘peers’ en de contexten ‘school’ en ‘neighborhood’. De invloed van risicofactoren in bepaalde domeinen verschilt per leeftijd van het kind (Loeber et al., 2001b; Loeber et al., 2008b; Van Domburgh et al., 2004). Terwijl jonge kinderen voornamelijk worden beïnvloed door gezinsfactoren, die mede worden veroorzaakt door buurtfactoren, spelen op latere leeftijd - wanneer kinderen mobieler worden - peers, school en eventueel de buurt een grotere rol.

Wat betreft individuele risicofactoren kan onderscheid gemaakt worden tussen emotionele, cognitieve, fysieke en sociale factoren die het resultaat kunnen zijn van genetische, fysiologische, neurologische, neuropsychologische en psychosociale kenmerken (Koot et al., 2008). Enkele risicofactoren behorend tot dit domein zijn een moeilijk temperament (Koot et al., 2008), geringe woederegulatie (Koot et al., 2008), ADHD (Junger-Tas, 1999), verhoogde prikkelbaarheid (Junger-Tas, 1999), impulsiviteit (Junger-Tas, 1999), tekorten in het executief functioneren (Koot et al., 2008; Loeber et al., 2008a), een lage intelligentie, een laag verbaal IQ en een grote discrepantie tussen verbale en performale vermogens (Koot et al., 2008; Loeber et al., 2008a). Koot en anderen (2008) en Loeber en anderen (2008a) geven aan dat dergelijke neurocognitieve tekorten meer gerelateerd lijken te zijn aan een early-onset dan late-onset van probleemgedrag. Kennis over de rol die genen spelen in het ontwikkelen van deviant gedrag is tot op heden zeer beperkt (Loeber et al., 2008a).

Eén van de sterkste voorspellers van delinquentie, die betrekking heeft op het gezinsdomein, is gebrekkig ouderlijk toezicht en controle (Junger-Tas, 1999; Koot et al., 2008). Een andere belangrijke voorspeller is een inconsistente, punitieve benadering, zoals geweld in het gezin, verwaarlozing en mishandeling (Junger-Tas, 1999; Koot et al., 2008;

Van Domburgh et al., 2004). Volgens Loeber en anderen (2008a) hebben negatieve opvoedingshandelingen van ouders – waaronder een gebrek aan supervisie, overbescherming, zwakke familiebanden, afwijzing en een inconsistente discipline – een sterker verband met delinquentie dan structurele gezinsfactoren (zoals alleenstaand ouderschap en grote gezinnen). De gezinscontext, waar onder andere werkloosheid en uitkeringsafhankelijkheid onder vallen, speelt ook een rol (Junger-Tas, 1999).

Hoewel peerrelaties zeer belangrijk zijn voor de ontwikkeling van een kind – peerrelaties verschaffen immers een context waarin het kind sociale vaardigheden kan opdoen en oefenen, zelfregulatie kan leren, interpersoonlijke conflicten leert oplossen en sociale rollen, normen en processen ontdekt – kan er ook een gevaarlijke invloed vanuit gaan (Van Lier & Koot, 2008). Gepest worden (Loeber et al., 2008a), afwijzing door peers (Koot et al., 2008; Loeber et al., 2008a; Van Lier & Koot, 2008) en associatie met deviante peers zijn voorspellers van externaliserend probleemgedrag (Koot et al., 2008; Loeber et al., 2008a; Moffitt, 1993; Van Domburgh et al., 2004; Van Lier & Koot, 2008).

De effectiviteit van interventies: situatie in de praktijk en wetenschappelijke kennis

Achter de juridische kwalificatie van als delinquent bestempeld gedrag gaat dus een diversiteit aan gedragingen van jongeren schuil (Weijers & Eliaerts, 2008). Jakobs, Ferwerda en Beke (2006) beschouwen jeugdcriminaliteit dan ook als een “*containerbegrip*” (p. 26). De vraag die vervolgens gesteld kan worden is hoe bovenstaande kennis over het ontstaan en de ontwikkeling van delinquent gedrag en de rol van risicofactoren ingezet kan worden om dergelijk gedrag te reduceren, m.a.w. wat werkt bij delinquente jongeren? Wanneer gekeken wordt naar de (strafrechtelijke) reacties die volgen op gepleegde delicten, komt met name een harde aanpak - in de zin van strenger straffen dan voorheen - naar voren (Hessing & Van Koppen, 2002; McGuire & Priestly, 1999; Wolthuis, 2006). Weijers (2009) beschrijft eveneens dat de laatste jaren meer en harder gestraft wordt, ondanks dat jeugdcriminaliteit de laatste decennia niet noemenswaardig is toegenomen. Uit wetenschappelijke hoek is toenemend bewijs dat strafmaatregelen weinig bijdragen aan het terugdringen van recidive (Andrews, 1999; Hessing & Van Koppen, 2002; McGuire & Priestly, 1999). Een reden hiervoor kan zijn dat niet voldaan wordt – gezien onder andere het lage ophelderingspercentage en de lange doorlooptijden in Nederland - aan de in de psychologie aangeduide voorwaarden voor effectief straffen, zoals het belang dat de straf direct, streng en

onvermijdbaar volgt op het ongewenste gedrag (Van der Laan & Slotboom, 2002). Hierdoor is het beloningsschema (de meeste delicten leveren voordeel voor de daders op) veel sterker dan het bestraffingschema. Andrews (1999) geeft aan dat uit onderzoek steeds blijkt dat behandeling verkozen dient te worden boven straf.

In Nederland zijn veel behandelingen beschikbaar, maar slechts weinig hebben een gedegen theoretische en empirische basis en ze worden nauwelijks grondig geëvalueerd (Loeber et al., 2008a). Hoewel positieve behandelresultaten zijn aangetoond, is er veel variatie in effectiviteit (Lipsey, 1999; Lösel, 1999). De kans dat interventies effectief zijn, lijkt het grootst wanneer ze zijn gebaseerd op een cognitief-gedragsmatige aanpak (Bartels, Schuurma & Slot, 2001; Bonta, 1995; Lipsey, Landenberger & Wilson, 2007; Lösel, 1999; McGuire & Priestly, 1999; Menger & Krechtig, 2008; Serin & Brown, 1996; Van der Laan, 2004; Van der Laan & Slotboom, 2002). Deze benadering combineert een aanpak van gedrag, gebaseerd op de (sociale) leertheorie, met een aanpak van denk- of redeneerpatronen, die gefundeerd is op de cognitieve benadering (McGuire & Priestly, 1999).

What Works – beginselen

In het midden van de jaren '70 begonnen onderzoekers zich af te vragen wat de effectiviteit van strafrechtelijke interventies was in termen van vermindering van recidive (Bonta, 1995). Velen, waaronder Martinson, geloofden dat behandeling van delinquenten simpelweg niet werkte (Andrews, Zinger, Hoge, Bonta, Gendreau & Cullen, 1990; Bonta, 1995; Preston & Murphy, 1997). Volgens Andrews en anderen (1990) kon het verdwijnen van het ideaal van behandeling niet zozeer toegeschreven worden aan wetenschappelijk bewijs, maar aan de toen snel veranderende sociaal-politieke context en de opkomst van stromingen met antipsychologische en anti-empirische thema's.

Dankzij vele onderzoeken, waaronder een aantal grootschalige meta-analyses, sinds de jaren '80 in met name Noord-Amerika veranderde de hierboven geschreven houding van "nothing works" en is een aantal beginselen aan het licht gebracht waaraan (strafrechtelijke) interventies zouden moeten voldoen om een positief resultaat te bewerkstelligen (Van der Laan, 2004; Van der Laan & Slotboom, 2002). Een aantal van deze 'What Works'-beginselen – in het hiernavolgende kort toegelicht - heeft betrekking op de dader, de omstandigheden waaronder delicten zijn gepleegd en op de achtergronden en oorzaken van het criminele gedrag, terwijl sommige andere beginselen gericht zijn op de aard, inhoud, methodiek en

uitvoering van een interventie (Van der Laan, 2004; Van der Laan & Slotboom, 2002).

Het risicobeginsel schrijft voor dat de intensiteit van de reactie dient te worden afgestemd op de mate van het risico dat de dader recidiveert (Van der Laan & Slotboom, 2002). Individuen met een hoger recidiverisico zouden een meer intensieve interventie opgelegd moeten krijgen, terwijl personen met een lager risico op recidive een lichte of zelfs helemaal geen interventie dienen te krijgen (McGuire & Priestly, 1999; Van den Hurk & Nelissen, 2004; Van der Laan, 2004; Van der Laan & Slotboom, 2002). Wanneer de afstemming tussen interventie en recidiverisico niet optimaal is, kan het resultaat tegengesteld zijn aan wat werd nagestreefd en verwacht (Van den Hurk & Nelissen, 2004; Van der Laan, 2004; Van der Laan & Slotboom, 2002).

Strafrechtelijke interventies – aangezien zij recidivevermindering tot doel hebben (McGuire & Priestly, 1999) - dienen zich te richten op de criminogene behoeften, d.w.z. op kenmerken, risicofactoren en problemen van de dader die direct samenhangen met het delinquent gedrag (behoeftebeginsel) (Van der Laan, 2004; Van der Laan & Slotboom, 2002). Hierbij dient onderscheid gemaakt te worden tussen dynamische en statische behoeften, aangezien een (strafrechtelijke) interventie zich dient te richten op aspecten die beïnvloedbaar (dynamisch) zijn (Van der Laan, 2004).

Het beginsel van behandelmodaliteit geeft aan dat een interventie gericht moet zijn op verschillende aspecten (multimodaal) – gezien de diversiteit aan criminogene factoren – en daarmee samenhangend verschillende methodieken moet aanwenden (Van der Laan, 2004). Zoals eerder reeds aangegeven, geeft een cognitief-gedragsmatige aanpak de grootste kans op een succesvol resultaat (Bartels et al., 2001; Bonta, 1995; Lipsey et al., 2007; Lösel, 1999; McGuire & Priestly, 1999; Menger & Krechtig, 2008; Serin & Brown, 1996; Van der Laan, 2004; Van der Laan & Slotboom, 2002).

Het is wenselijk om interventies zoveel mogelijk uit te voeren in de directe omgeving van de delinquent, omdat het op deze manier verweven is met de omstandigheden waarin de problemen, die tot het criminele gedrag hebben geleid, zijn ontstaan ('gemeenschapsgeoriënteerde' beginsel) (Van den Hurk & Nelissen, 2004). Een ambulante behandeling wordt daarom verkozen boven een residentiële en, wanneer een institutionele interventie noodzakelijk is, een plaatsing dichtbij de woonomgeving van de delinquent boven een plaats ver weg (Van der Laan & Slotboom, 2002).

Het beginsel van programma-integriteit impliceert een theoretische basis voor de interventie – deze theoretische verklaringen van crimineel gedrag dienen door middel van onderzoek getoetst te zijn - en de noodzaak van het uitvoeren van alle onderdelen van een programma (Van der Laan, 2004; Van der Laan & Slotboom, 2002). Van elk onderdeel wordt immers verwacht dat het bijdraagt aan de reductie van delictgedrag.

Het professionaliteitsbeginsel veronderstelt dat een interventie pas goed kan worden uitgevoerd wanneer de uitvoerders professioneel zijn (Van der Laan, 2004), dat wil zeggen goed opgeleid, beheersing van de uit te voeren methode en tegelijkertijd voldoende flexibel om programma's op verantwoorde wijze af te stemmen op het individu (hangt nauw samen met het responsiviteitsbeginsel) (Van der Laan, 2004; Van der Laan & Slotboom, 2002). De organisatie, waarvoor de uitvoerders werkzaam zijn, heeft tot taak hen voldoende te ondersteunen, bijvoorbeeld in de vorm van supervisie en intervisie (Van der Laan & Slotboom, 2004).

Het responsiviteitsbeginsel – volgens Andrews en anderen (1990), Boone en Poort (2002) en Van der Laan (2000) behorend tot de drie belangrijkste What Works-beginselen (naast het risico- en behoeftenbeginsel) – zal hieronder apart worden behandeld aangezien dit beginsel centraal staat in deze scriptie. Vooraf dienen twee dingen kort opgemerkt te worden. De What Works-beginselen staan op gespannen voet met een aantal belangrijke strafrechtsprincipes, waaronder het proportionaliteits- en legaliteitsbeginsel (Van der Laan & Slotboom, 2002). Gezien de opvattingen binnen What Works dat een groot risico op recidive vraagt om een intensieve, vaak langdurige behandeling en dat de interventie zich dient te richten op criminogene behoeften, ondanks dat dit er veel kunnen zijn, doet de ernst van het delict er niet zoveel toe bij de straftoemeting.

Het tweede punt is dat het streven naar effectieve interventies in Nederland onder andere vorm heeft gekregen in het opstellen van de Erkenningscommissie Gedragsinterventies Justitie in 2005 (Aarten, Poort & Van der Laan, 2009). Deze commissie richt zich op programma-erkenning van strafrechtelijke interventies, dat wil zeggen zij beoordeelt de effectiviteit van interventies 'op papier' aan de hand van tien kwaliteitscriteria (Erkenningscommissie Gedragsinterventies Justitie, 2008), die gebaseerd zijn op de What Works-beginselen (Aarten et al., 2009). Deze theoretische werkelijkheid blijkt echter nog vaak niet overeen te komen met de feitelijke uitvoering in de praktijk (Aarten et al., 2009).

Het responsiviteitsbeginsel

Van den Hurk en Nelissen (2004) geven aan dat de invloed van het responsiviteitsbeginsel onderschat wordt. Volgens zowel Kennedy (1999; 2006) als Bonta (1995) is responsiviteit bovendien een terrein van onderzoek dat langdurig genegeerd is, terwijl het beginsel erkend is als cruciale variabele in het succes van behandeling (Kennedy, 1999; Kennedy, 2006; Serin & Brown, 1996; Serin & Kennedy, 1997). Doordat onderzoek naar responsiviteit schaars is, blijven veel vragen onbeantwoord (Bonta, 1995). Kennedy (1999) veronderstelt dat responsiviteit direct invloed heeft op de effectiviteit van een interventie en daarmee samenhangend op recidive. Wanneer geen rekening gehouden wordt met dit beginsel, kunnen volgens hem behandelprogramma's falen. Naast de geringe aandacht in wetenschappelijk onderzoek (Boone & Poort, 2002; Kennedy, 1999; Kennedy, 2006; Rovers, 2007; Van den Hurk & Nelissen, 2004), komen de factoren van responsiviteit tevens slechts in zeer geringe mate voor in gehanteerde assessments (Boone & Poort, 2002; Kennedy, 1999). Boone & Poort (2002) merken in dit verband op dat dit lastig is, aangezien factoren die samenhangen met responsiviteit veel minder objectief zijn vast te stellen. Volgens Menger en Krechtig (2008) zijn het juist deze 'zachte' factoren die de beste voorspellers zijn voor een effectief behandelresultaat.

Volgens Bonta (1995) is de onderliggende basisveronderstelling van responsiviteit dat delinquenten niet allemaal hetzelfde zijn, wat tot gevolg heeft dat ze tevens verschillend reageren op pogingen om hun gedachten, gedrag en houdingen te veranderen. Op de vraag wat responsiviteit precies inhoudt, kan aan de hand van de beschikbare literatuur geen eenduidig antwoord worden gegeven. Hoewel overeenstemming lijkt te bestaan dat het gaat om de ontvankelijkheid van een individu voor een bepaalde interventie (Menger & Krechtig, 2008; Van den Hurk & Nelissen, 2004; Verdonck & Jaspert, 2009) en het belang van een goede afstemming of match tussen de cliënt met de omgeving – interventie en/of trainer – (Andrews, 1999; Bonta, 1995; Boone & Poort, 2002; Menger & Krechtig, 2008; McGuire & Priestly, 1999; Serin & Kennedy, 1997; Van den Hurk & Nelissen, 2004; Van der Laan, 2000; Van der Laan, 2004; Van der Laan & Slotboom, 2002), verschillen de auteurs in de factoren die zij verbinden aan het begrip responsiviteit. Onder andere wordt gesproken over afstemming met betrekking tot de persoonlijkheid (Van den Hurk & Nelissen, 2004), de intellectuele en sociale mogelijkheden (Van der Laan, 2004), de karakteristieken

(Boendermaker, 2008; Serin & Kennedy, 1997), het vermogen op cognitief en persoonlijk vlak (Verdonck & Jaspert, 2009), aanwezigheid van angst, depressie en geestelijke stoornissen (Bonta, 1995), mate van instemming (compliance) (Serin & Kennedy, 1997), mate van vooruitgang in behandeling (Serin & Kennedy, 1997), demografische variabelen, settingkenmerken (Kennedy, 1999; Serin & Kennedy, 1997), behandelintensiteit (Serin & Kennedy, 1997) en kenmerken van de trainer (Kennedy, 1999; Serin & Kennedy, 1997). Andrews (1999) maakt onderscheid tussen algemene en specifieke responsiviteit. Sommige wetenschappers maken een onderverdeling in interne en externe responsiviteitsfactoren (Boone & Poort, 2002; Kennedy, 1999; Kennedy, 2006; Serin & Kennedy, 1997, Verdonck & Jaspert, 2009), waarbij interne factoren verwijzen naar individuele kenmerken – zoals motivatie, persoonlijkheidskenmerken, cognitieve vermogens en demografische variabelen - en externe factoren naar therapeut- en omgevingskenmerken (Serin & Kennedy, 1997). Serin en Kennedy (1997) vermelden dat externe factoren op zichzelf geen invloed hebben op responsiviteit, maar dat therapeut- en omgevingskenmerken in interactie met de individuele kenmerken van de delinquent responsiviteit kunnen beïnvloeden.

Twee componenten die vaak worden teruggevonden in de verschillende definities van responsiviteit zijn ‘(behandel)motivatie’ (Kennedy, 1999; Kennedy, 2006; Menger & Krechtig, 2008; Serin, 1998; Serin & Kennedy, 1997; Stewart & Millson, 1995; Van den Hurk & Nelissen, 2004) en ‘leerstijl’ (Andrews, 1999; Andrews et al., 1990; Boendermaker, 2008; Boone & Poort, 2002; Kennedy, 1999; Kennedy, 2006; McGuire & Priestly, 1999; Menger & Krechtig, 2008; Serin & Kennedy, 1997; Van der Hurk & Nelissen, 2004; Van der Laan & Slotboom, 2002). Deze twee componenten zullen centraal staan in deze scriptie en derhalve in het hiernavolgende worden toegelicht. Overigens dient responsiviteit niet opgevat te worden als een statisch begrip – iemand zou dan ‘wel of niet’ ontvankelijk zijn voor een interventie - maar beschouwd te worden (zeker aangezien een interventie binnen een strafrechtelijk kader vaak gezien wordt als ‘gedwongen’) als opgave voor professionals om de responsiviteit gedurende de interventie te beïnvloeden (Menger & Krechtig, 2008).

Motivatie als component van responsiviteit

Motivatie staat volgens De Boer en Noom (2005) voor het aanzetten tot en richting geven aan het handelen en heeft te maken met het antwoord op de vraag naar het waartoe en waarom van ons handelen. Serin en Kennedy (1997) definiëren motivatie als volgt: “*the probability*

that a person will enter into, continue, and adhere to a specific strategy” (p. 10). Motivatie is echter een moeilijk te definiëren en te meten begrip (Preston & Murphy, 1997). Kennedy (1999) beschouwt motivatie als een interne responsiviteitsfactor.

Delinquenten verschillen in hun niveau van motivatie (Kennedy, 1999; Serin, 1998). Veel delinquenten lijken echter niet zeer gemotiveerd voor verandering (Preston & Murphy, 1997; Stewart & Millson, 1995). Motivatie voor deelname aan een interventie binnen het strafrechtelijk kader kan zijn dat de consequenties van het niet meewerken zwaarder wegen (De Boer & Noom, 2005). Het is de taak van de hulpverlener of trainer om de externe motivatie om te buigen naar interne motivatie (Verdonck & Jaspert, 2009). Kennedy (1999) is van mening dat de behandelmotivatie bij aanvang van de interventie zou moeten worden vastgesteld en vervolgens meegenomen dient te worden in de behandelplanning om een succesvol behandelresultaat te verkrijgen. De onderzoeksbevindingen uit een studie van Stewart en Millson (1995) bevestigen dit, aangezien delinquenten die als hoog gemotiveerd beschouwd werden, over het algemeen betere of aanzienlijk betere uitkomsten toonden dan delinquenten die respectievelijk als gemiddeld of laag gemotiveerd werden aangeduid. Ook De Boer en Noom (2005) zijn van mening dat het effect van een interventie kan vallen of staan met de mate van motivatie van cliënten.

De traditionele begeleidingsstijl is dat geen hulpverlening geboden wordt wanneer de cliënt hiertoe niet gemotiveerd is (De Boer & Noom, 2005). Uit onderzoek bij volwassenen blijkt echter dat vaak sprake is van discrepanties in de wijze waarop cliënten en hulpverleners motivatie voor behandeling duiden, interpreteren en benaderen. Zo kan een cliënt zich gemotiveerd voelen, terwijl de hulpverlener dit niet opmerkt en de cliënt als ongemotiveerd beschouwt. Volgens Verdonck en Jaspert (2009) heeft veel van wat als onvoldoende gemotiveerd wordt gezien te maken met een niet geschikte interactiestijl van de hulpverlener. Bovendien is het van belang motivatie niet op te vatten als een karaktereigenschap van een persoon (De Boer & Noom, 2005; Miller, 1985), waarbij motivatie geïnterpreteerd wordt als een kwaliteit die iemand wel of niet bezit (Serin & Kennedy, 1997). Dit is lange tijd het geval geweest (Preston & Murphy, 1997; Serin & Kennedy, 1997), maar nu is duidelijk dat motivatie per tijd en situatie kan verschillen en door zowel interne (emotionele en cognitieve) als externe (omstandigheden) factoren beïnvloed kan worden (De Boer & Noom, 2005; Verdonck & Jaspert, 2009). Dit heeft tot gevolg dat het een belangrijk doel van een

interventie is om cliënten te helpen in het maken van vooruitgang in deze motivatie (Preston & Murphy, 1997).

Van Binsbergen (2003) beschrijft – in navolging van het transtheoretische model van Prochaska en DiClemente - aan de hand van vier stadia hoe behandelmotivatie zich kan ontwikkelen (stages of change). In het eerste stadium - Precontemplatie – heeft een individu geen probleembesef en toont hij weerstand tegen verandering (de behandelmotivatie is zeer laag). In de Contemplatiefase (het tweede stadium) ontstaat een beginnende bewustwording van de problematiek, maar wordt de houding ten opzichte van verandering gekenmerkt door ambivalentie en terughoudendheid. Het volgende stadium – de Besluitvorming – is een soort tussenstadium tussen het nadenken over verandering en het daadwerkelijk overgaan tot actie. In het vierde en laatste stadium, waarin de behandelmotivatie hoog is, wordt daadwerkelijk overgegaan tot gedragsverandering (Actieve Verandering). Volgens Preston en Murphy (1997) geeft dit fasenmodel aan dat het belangrijk is voor hulpverleners en trainers om tijd en moeite te investeren in het motiveren van cliënten voorafgaand aan en in het begin van de behandeling (interventie) om te zorgen dat een persoon in verdere fasen van motivatie terecht komt.

Hoewel dit model over fasen van verandering grote populariteit kent, is door een aantal wetenschappers kritiek geleverd op de veronderstelling dat gedragsverandering volgens een aantal fasen verloopt (Girvin, 2004; Littell & Girvin, 2002; Littell & Girvin, 2004). Littell en Girvin (2002) reviewden 87 studies naar de motivatiestadia bij uiteenlopende probleemgedragingen en vonden geen empirische ondersteuning voor eenduidige fasen in een brede range van situaties, probleemgedragingen en populaties. Zij veronderstellen een continu verloop en suggereren dat fasen een reductie van de complexiteit van de werkelijkheid zijn, alhoewel nog veel onduidelijkheid bestaat over de juiste definitie van ‘readiness for change’ en het precieze verloop ervan. Motivatie zou volgens hen beter opgevat kunnen worden als het resultaat van interacties van bepaalde cliënt-, therapeut- en omgevingskenmerken en niet enkel als een intrapersonlijke aangelegenheid (Girvin, 2004; Littell & Girvin, 2004). De critici erkennen dat het model heuristische waarde heeft – het kan bijvoorbeeld meer geduld, volharding, creativiteit en realistische verwachtingen in pogingen om veranderingen te bewerkstelligen, geven – maar veronderstellen dat de praktische bruikbaarheid beperkt is (Littell & Girvin, 2002; Littell & Girvin, 2004). Aangezien het model onder andere geen

rekening houdt met de diverse inhoud en contexten van problemen die spelen bij de jongeren die een interventie moeten ondergaan, kunnen personen niet accuraat geïnclassificeerd worden in fasen. De resultaten van een zeer recente meta-analyse, uitgevoerd door Norcross, Krebs en Prochaska (2011), ondersteunen echter de bruikbaarheid van de ‘stages of change’ in het voorspellen van behandeluitkomsten.

Leerstijl als component van responsiviteit

Uit de literatuur blijkt dat geen eenduidige definitie bestaat van het begrip leerstijl (Adema, Van der Zee & Van der Molen, 2000; Busato, Elshout, Hamaker & Prins, 1999; McLoughlin, 1999). Boekaerts en Simons (2003, p. 75) definiëren de term leerstijl als “*de aard en combinatie van leerstrategieën (d.w.z. strategieën die specifiek gericht zijn op het bereiken van bepaalde leerdoelen, zoals analyseren, relateren en personaliseren) die een leerling geneigd is te kiezen, min of meer onafhankelijk van de doelstellingen die gelden*”. Volgens Vermunt (1992) omvat een leerstijl meer dan leerstrategieën. Hij omschrijft het begrip aan de hand van drie componenten, te weten mentale modellen, leeroriëntaties en leerstrategieën – op te splitsen naar cognitieve verwerkingsstrategieën, affectieve verwerkingsstrategieën en metacognitieve regulatiestrategieën.

Niet alleen verschillen leerstijldefinities in de reikwijdte en breedte van het begrip en in de te onderscheiden leerwijzen, tevens ontbreekt overeenstemming over de mate waarin een leerstijl van een individu wordt bepaald door aanleg- of omgevingsfactoren (Adema et al., 2000). Over het algemeen wordt een leerstijl opgevat als een redelijk stabiel persoonskenmerk (Boekaerts & Simons, 2003; Busato et al., 1999; Vermunt, 1992). Volgens Vermunt (1992) zijn leerstijlen het resultaat van de interactie tussen persoons- en contextfactoren, waarbij persoonsgebonden invloeden zorgen voor de consistentie in de wijze waarop mensen leren en contextgebonden invloeden verantwoordelijk zijn voor variatie. Vermunt (1992) vindt een hogere stabiliteit voor mentale leermodellen en leeroriëntaties dan voor leer- en denkstrategieën, waardoor de instructie zich - om verandering in studiegedrag te realiseren - tevens dient te richten op de moeilijk veranderbare mentale leermodellen en leeroriëntaties.

Gezien de uiteenlopende definities van leerstijlen, hanteren wetenschappers verschillende indelingen. Kolb, Boyatzis en Mainemelis (1999) maken een indeling in leerstijlen op basis van vier fasen in leerprocessen, te weten ‘divergers’ (dromers), ‘assimilators’ (denkers), ‘convergers’ (beslissers) en ‘accomodators’ (doeners). Pask, zoals

beschreven door Boekaerts en Simons (2003), onderscheidt ‘comprehension learners’, ‘operation learners’ en ‘versatiles’ (veelzijdigen). Uit het promotieonderzoek van Vermunt (1992) bleken zodanige samenhangen te bestaan tussen de leerstrategieën, mentale leermodellen en leeroriëntaties dat van de volgende vier leerstijlen gesproken kan worden: betekenisgerichte, reproductiegerichte, toepassingsgerichte en ongerichte leerstijl.

Volgens Boekaerts en Simons (2003) is nog weinig onderzoek gedaan naar de rol van intelligentie in dit geheel. Silver, Strong en Perini (1997) onderzochten de samenhang tussen leerstijlen en (meervoudige) intelligentie en concludeerden dat ze samen een geïntegreerd beeld van intelligentie en verschillen vormen. Zonder meervoudige intelligentie zijn ‘leerstijlen’ volgens hen abstract en wordt de context onderschat, terwijl zonder leerstijlen de theorie over ‘meervoudige intelligentie’ niet in staat is de verschillende processen van denken en voelen te beschrijven.

Onderzoek heeft aangetoond dat individuen het beste leren als de informatie wordt gepresenteerd op een manier die aansluit bij hun leerstijl (McLoughlin, 1999). Vermunt (1992) benadrukt dat onderwijs afgestemd zou moeten worden op leerstijlen, maar dat externe sturing tot dan toe vaak niet gebaseerd is op een gedegen diagnose van de leerstijlen van studenten. Uit onderzoek blijkt dat de kwaliteit van het leermateriaal wordt verbeterd als het materiaal zo ontworpen is dat rekening gehouden wordt met de individuele leerstijlen (McLoughlin, 1999). Hoewel de meeste onderzoeken naar leerstijlen binnen het kader van onderwijssettings plaatsvinden, kan verondersteld worden dat de onderzoeksbevindingen ook in een breder kader van interventies geplaatst kunnen worden.

In de context van leerstraffen

Een belangrijke ontwikkeling die heeft bijgedragen aan het hierboven beschreven streven naar toetsbare effectiviteit van interventies, met name in termen van recidive (Van der Laan, Busschbach & Bijleveld, 2007; Van der Laan & Slotboom, 2002), is de introductie van alternatieve afdoeningen in de jaren ’80 en ’90 (Van der Laan et al., 2007). De alternatieve sancties werden gepresenteerd als methodes die betere resultaten zouden laten zien (humaner, minder negatieve bijeffecten) dan de traditionele, reguliere sancties.

Het zoeken naar alternatieven voor de vrijheidsstraf is in de jaren ’70 ontstaan in de Verenigde Staten en Engeland (Wijn, 1997). De sterke stijging van jeugdcriminaliteit, het streven naar verdergaande humanisering van het strafrecht en het verminderen van de druk op

de celcapaciteit waren belangrijke maatschappelijke ontwikkelingen die hieraan ten grondslag lagen. In 1983 is men in Nederland begonnen met het experimenteren met alternatieve sancties (later: taakstraffen) (Van der Laan, 1991; Van der Laan & Mertens, 1987; Wijn, 1997), waarbij de Werkgroep Alternatieve Sancties Jeugdigen – beter bekend als de Werkgroep Slagter – aan de basis heeft gestaan (Van der Laan, 1991; Van der Laan & Mertens, 1987). De taakstraf werd in de loop der jaren steeds meer als een volwaardig alternatief van de reguliere sancties beschouwd en is formeel opgenomen in de Wet op het Jeugdstrafrecht, die per 1 september 1995 van kracht is geworden (Sorgdrager, 1996; Wijn, 1997). Taakstraffen vormen samen met jeugddetentie en geldboete de drie hoofdstraffen voor jeugdigen in het Wetboek van Strafrecht (Bac et al., 2004) – opgenomen in de bijzondere bepalingen in artikel 77a t/m 77gg (Jakobs et al., 2006). Sorgdrager (1996), de toenmalige Minister van Justitie, gaf aan dat het pedagogische element het belangrijkste argument is geweest om de taakstraf de status te geven van een volwaardige sanctie.

Aangezien bij een leerstraf pedagogische elementen een belangrijke rol spelen, zijn de mogelijkheden om aan gedragsverandering te werken groter dan bij andere sancties (Wijn, 1997). Dit sluit precies aan bij de kern van het jeugdstrafrecht, namelijk dat straf in het teken van opvoeding van de jeugdige centraal dient te staan (Weijers, 2001) – de jeugdige is immers nog in ontwikkeling - en dat het belangrijkste doel van het jeugdstrafrecht het bewerkstelligen van gedragsverandering is (Hirsch Ballin, 2009). De huidige trend om harder op te treden tegen jeugdige delinquenten (Weijers, 2009; Wolthuis, 2006) is dus niet congruent met de visie van het jeugdstrafrecht.

Een taakstraf kan een werkstraf, leerstraf of combinatie van werk- en leerstraf betreffen (Bac et al., 2004). De definitie van een leerstraf, zoals omschreven in het Raamwerk van uitgangspunten en richtlijnen voor experimenten met alternatieve sancties voor jeugdigen, luidt als volgt: *“Het binnen een afgebakend tijdsbestek gedurende een bepaald aantal uren doen volgen van nauwkeurig aangegeven trainingen, cursussen of andersoortige activiteiten die gericht zijn op vergroting van de individuele sociale vaardigheid en weerbaarheid”* (Van der Laan & Mertens, 1987, p. 1). Een leerstraf heeft een educatief karakter (Vreeman, 1992) en wordt gezien als een straf op maat, toegesneden op de persoon van de dader (Wijn, 1997). Het belang van de persoonlijke benadering blijkt onder meer uit het onderzoek van Vreeman (1992), waarin aanwijzingen werden gevonden dat bij leerstraffen meer effecten worden

bereikt wanneer sprake is van een wederzijdse bereikbaarheid tussen de jongere en trainer. Ze stelt dat het geen zin heeft om een leerproject uit te voeren als de uitvoerder geen betrokkenheid toont of niet over voldoende kennis of vaardigheden beschikt.

In de beginjaren zijn de leerprojecten omstreden geweest in diverse opzichten, waarbij onder andere het strafkarakter van de taakstraf ter discussie stond (Van der Laan & Mertens, 1987; Wijn, 1997). De tweeslachtigheid van het soms niet serieus nemen van de leerstraf door de verwijzers, maar er tegelijkertijd spectaculaire resultaten van verwachten, is mogelijk één van de redenen waarom leerstraffen op veel kleinere schaal wordt toegepast dan werkstraffen (Wijn, 1997). Het merendeel van de afdoeningen die door het OM gedaan worden betreffen werkprojecten (in 2005 zijn 7.3 werkprojecten per 1000 12-17 jarigen opgelegd; een toename van 45% t.o.v. 2002) (Van der Laan et al., 2009, p. 29). Een leerproject bleek daarentegen de minst vaak opgelegde transactie. In 2005 ging het om 1.1 leerprojecten per 1000 12-17 jarigen; een daling van 11 procent t.o.v. 2002 (Van der Laan et al., 2009, p. 29). De meest voorkomende afdoening door de rechter is tevens de werkstraf (in 2007 betrof het 82% van de totaal aantal opgelegde taakstraffen) (Van der Laan et al., 2009, p. 31). Per 1000 12-17 jarigen staan 7.2 werkstraffen tegenover 1.6 leerstraffen. Terwijl het aantal opgelegde werkstraffen over de gehele periode 1996-2007 een stijgende trend vertoont, is bij leerstraffen vanaf 2002 een dalende lijn waar te nemen (ten opzichte van 2002 is het aantal opgelegde leerstraffen in 2007 met 28% gedaald).

De leerstraf Tools4U

Eerder is beschreven dat een cognitief-gedragsmatige aanpak waarschijnlijk het meest effectief is in termen van gedragsverandering (Bartels et al., 2001; Bonta, 1995; Lipsey et al., 2007; Lösel, 1999; McGuire & Priestly, 1999; Menger & Krechtig, 2008; Serin & Brown, 1996; Van der Laan, 2004; Van der Laan & Slotboom, 2002). Volgens Bonta, zoals beschreven door Menger en Krechtig (2008), hangt de effectiviteit van een gedragsmatige en cognitieve benadering samen met het responsiviteitsbeginsel, omdat dit beginsel ervan uit gaat dat individuele kenmerken van mensen van invloed zijn op hoe zij leren en profiteren van hun omgeving.

Een leerstraf die gebaseerd is op cognitief-gedragsmatige beginselen is Tools4U. Deze interventie is een individuele training in cognitieve en sociale vaardigheden, die wordt toegepast in Nederland als leerstraf voor delinquente jongeren tussen de twaalf en achttien

jaar (Albrecht & Spanjaard, 2007). Tools4U is afgeleid van de door het Amsterdamse Paedologisch Instituut (PI) in de jaren zeventig ontwikkelde training Sociale vaardigheden voor jongeren met gedragsproblemen (Bosma, Asscher, Van der Laan & Stams, 2011) en behoorde in 1983 tot één van de leerprojecten waarmee geëxperimenteerd werd (Van der Laan, 1991). Het is de enige sociale vaardigheidstraining die de jaren daarna stand heeft gehouden (Bosma et al., 2011). De sociale vaardigheidstraining als taakstraf (SoVa) is een aantal keer herzien, onder andere naar aanleiding van de resultaten van een programma-evaluatie naar de training in 2004 (Van Heerwaarden & Slump, 2004). Hierbij is de training omgezet naar de huidige interventie Tools4U (Albrecht & Spanjaard, 2007). Tools4U is met zijn voorloper de oudste leerstraf van Nederland en eind 2007 erkend door de Erkeningscommissie Gedragsinterventies Justitie (Bosma et al., 2011).

Onderzoeksvragen

In deze scriptie staat de volgende onderzoeksvraag centraal: In hoeverre wordt bij de uitvoering van leerstraffen voor jeugddelinquenten in Nederland voldaan aan het responsiviteitsbeginsel?

De deelvragen luiden:

- In hoeverre wordt het niveau van motivatie van jongeren, die een leerstraf opgelegd hebben gekregen, adequaat ingeschat en wordt tijdens de uitvoering van de leerstraf aandacht besteed aan motivatie, en in het verlengde hiervan stappen – en zo ja, welke - ondernomen om de motivatie te beïnvloeden?
- Verschillen jongeren met betrekking tot afronding en resultaat van de training in motivatie(niveau)?
- In hoeverre en op welke wijze wordt tijdens de uitvoering van leerstraffen aangesloten bij de leerstijlen van jongeren?
- In hoeverre verschillen trainers onderling ten aanzien van kenmerken en kwaliteiten?
- Worden kenmerken van de trainer gematcht met kenmerken van de jongere en zo ja, op welke wijze?
- Wat is de mogelijke effectiviteit van het responsiviteitsbeginsel bij het uitvoeren van leerstraffen?

Maatschappelijke en wetenschappelijke relevantie

Onderzoek naar het responsiviteitsbeginsel heeft zowel wetenschappelijke als maatschappelijke waarde. In de wetenschap hebben de meeste What Works-beginselen de laatste jaren toenemende aandacht gekregen, maar tot op heden is weinig onderzoek gedaan naar de definiëring, operationalisering en specifieke rol van het responsiviteitsbeginsel. Om een sprong voorwaarts te kunnen maken in het ontwikkelen van effectieve interventies, zal daarom meer kennis over responsiviteit – beschouwd als een zeer belangrijke factor - verkregen moeten worden, juist nu onlangs is besloten dat vanaf 2012 enkel door de Erkeningscommissie Gedragsinterventies Justitie erkende interventies door het rijk zullen worden gefinancierd (Erkeningscommissie Gedragsinterventies Justitie, 2010).

In de uitvoeringspraktijk hebben trainers te maken met uiteenlopende en complexe probleemgedragingen van jongeren (Weijers & Eliaerts, 2008). Het bevorderen van de motivatie van deze jongeren alsmede het afstemmen op hun leerstijl – wat kwalitatief goede trainers en een match tussen kenmerken van jongeren en trainers vraagt – lijken, zoals hierboven is beschreven, cruciaal voor de behandeluitkomst. Het toepassen van het responsiviteitsbeginsel zou daarom (sterk) bij kunnen dragen aan het verminderen van recidive en is derhalve maatschappelijk relevant. Jeugd delinquenten die in herhaling blijven vallen, veroorzaken immers niet alleen aanzienlijke (materiële en immateriële) schade voor slachtoffers, politieke en justitiële kosten en gevoelens van onveiligheid (Van Dijk et al., 2006) maar ontwikkelen naarmate ze langer delicten plegen vaak ernstiger probleemgedrag (Loeber, 1998), wat de aanpak ervan wellicht bemoeilijkt.

Methoden

Procedure van dataverzameling

De dataverzameling voor dit onderzoek vond plaats in het kader van een procesevaluatie van de gedragsinterventie Tools4U, uitgevoerd door het Kohnstamm Instituut te Amsterdam¹ op verzoek van het Wetenschappelijk Onderzoek- en Documentatiecentrum (WODC) van het Ministerie van Justitie (Bosma et al., 2011). De leerstraf Tools4U werd uitgevoerd door zes aanbieders verspreid over het land². Alle aanbieders hebben deelgenomen aan het onderzoek, waardoor sprake is van een landelijk karakter en de dataset als representatief beschouwd kan worden.

Aan jongeren in Nederland tussen de twaalf en achttien jaar, die één of meerdere delicten hebben gepleegd waarvoor zij ofwel via het officiersmodel ofwel via het rechtersmodel de leerstraf Tools4U opgelegd hebben gekregen en daarmee gestart zijn in de periode oktober 2009 tot en met januari 2010, werd via hun trainers deelname aan onderzoek gevraagd. De jongeren en hun trainers hebben - nadat eerst toestemming is gevraagd - een vragenlijst ingevuld, wat ongeveer 30 minuten duurde en waarvoor zij elk een tegoedbon ter waarde van €7,50 hebben gekregen. Aan de aanbieders is gevraagd de dossiers van de desbetreffende jongeren aan te leveren.

Aangezien observatie in real life - waarbij de observator zich in dezelfde ruimte als de jongere en trainer bevindt - problematisch leek, is gekozen voor het analyseren van opnames van trainingen op het Kohnstamm Instituut aan de hand van een observatieschema. Elke aanbieder werd verzocht twee video-opnames van drie trainingen - met toestemming van de betrokkenen - aan te leveren. Daarnaast zijn dertien trainers beoordeeld aan de hand van het Beoordelingssysteem Methodische Integriteit Uitvoering (Bosma et al., 2011).

Voor aanvullende informatie zijn middels semi-gestructureerde interviews gegevens bij supervisors van de trainers, raadsonderzoekers³, coördinatoren taakstraffen⁴, officieren van justitie en kinderrechters ingewonnen. Hierbij werd gezorgd voor een gelijkmatige spreiding over de zes verzorgingsgebieden van Tools4U. De interviews hebben plaatsgevonden op een tijdstip en locatie waaraan de respondenten voorkeur gaven.

¹ Het Kohnstamm Instituut is verbonden aan de Universiteit van Amsterdam.

² De aanbieders: Actium; BIG; BOT; B-SET; Selectie, STA; TOP.

³ Raadsonderzoekers geven de indicaties voor Tools4U af.

⁴ Coördinatoren taakstraffen houden zich bezig met de organisatie en coördinatie van alsmede toezicht op de uitvoering van Tools4U.

Respondenten

In 2009 is Tools4U 607 keer opgelegd, wat 19.4 procent van het totaal aantal in Nederland opgelegde leerstraffen in het jaar 2009 betreft (Bosma et al., 2011). In het kader van dit onderzoek zijn 110 trainingen bestudeerd. De schriftelijke vragenlijst is ingevuld door 110 jongeren en 28 trainers (vier tot zes trainers per aanbieder), die elk meerdere trainingen begeleidden. Van 99 jongeren is tevens het dossier geanalyseerd.

Er hebben 82 jongens (74.5%) en 28 meisjes (25.5%) deelgenomen aan dit onderzoek met een gemiddelde leeftijd van 15.75 jaar ($SD = 1.44$). Wanneer een onderscheid wordt gemaakt naar ‘jongere’ en ‘oudere’ adolescenten, blijkt 40.9 procent 13 tot en met 15 jaar te zijn en 59.1 procent 16 tot en met 18 jaar. De meeste jongeren zijn van autochtone afkomst (53.6%), gevolgd door respectievelijk niet-Westerse (36.4%) en Westerse (10.0%) allochtonen. De meeste jongeren gaan naar school (89.1%, $n = 98$) en volgen onderwijs (of hebben dit reeds afgrond) op het niveau VMBO (55.5%, $n = 61$) of MBO (29.1%, $n = 32$) (Tabel 1). Een klein aantal werkt (5.5%, $n = 6$) of heeft geen dagbesteding (5.5%, $n = 6$).

Tools4U is in de meeste gevallen opgelegd voor één delict (81.8%, $n = 90$) en in mindere mate voor twee (15.5%, $n = 17$) of drie (2.7%, $n = 3$) delicten. In Tabel 2 is het type delict alsmede de frequentie van elk type weergegeven.

Bij de uitvoering van Tools4U worden zes verzorgingsgebieden onderscheiden in Nederland, waarbij gestreefd is naar een gelijkmatige spreiding van het aantal afgenomen vragenlijsten⁵. Van elk verzorgingsgebied zijn twee raadsonderzoekers ($n = 12$), twee coördinatoren taakstraffen ($n = 12$), één officier van justitie en één kinderrechter ($n = 11$, 1 missing) - in dit onderzoek beschouwd als één groep - betrokken bij het onderzoek. Van elke aanbieder is één supervisor geïnterviewd ($n = 6$). In totaal zijn zestien video-opnames van negen verschillende trainers aan de hand van een observatieschema geobserveerd en dertien opnames van elk een verschillende trainer aan de hand van het BMIU geanalyseerd.

⁵ Percentage afgenomen vragenlijsten per verzorgingsgebied: Noord Friesland, Flevoland, Groningen en Drenthe (6.4%); Oost-Overijssel en Gelderland (10.0%); Noordwest Noord-Holland, Amsterdam, het Gooi, de Vechtstreek en Utrecht (30.0%); West Rotterdam Rijnmond, Haaglanden en Zuid-Holland/Noord (14.5%); Zuidwest Zuid-Holland, Zuid-Zeeland, Midden- en West-Brabant (21.8%); Zuidoost Brabant/Noord en Zuidoost Limburg (17.3%).

Tabel 1. *Opleidingsniveau jongeren*

Opleidingsniveau	Frequentie (<i>n</i>)	Percentage (%)
Basisonderwijs	3	2.7
VMBO	61	55.5
HAVO	3	2.7
VWO	3	2.7
Voortgezet Speciaal Onderwijs (VSO)	4	3.6
Praktijkonderwijs	3	2.7
MBO	32	29.1
HBO	1	0.9

Tabel 2. *Gepleegde delicten door jongeren waarvoor zij Tools4U opgelegd hebben gekregen*

Type delict	Frequentie (<i>n</i>)	Percentage (%)
Vermogensdelict	48	36.9
Openlijke geweldpleging	39	30.0
Schoolverzuim ⁶	15	11.5
Vermogensdelict met geweld	7	5.4
Vandalisme	7	5.4
Overig	14	10.8

Meetinstrumenten

Aan de hand van onderstaande instrumenten zijn de benodigde gegevens verzameld:

Vragenlijsten (gestandaardiseerde interviews) jongeren en trainers

Aangezien de vragenlijsten voor de jongeren en trainers elkaar grotendeels overlappen, worden ze hier tezamen beschreven. Beide vragenlijsten beginnen met enkele vragen over demografische kenmerken. Om een inschatting te maken van de behandelmotivatie van jongeren is een verkorte versie van de vragenlijst *Motivatie voor Behandeling*, die ook opgenomen is in het *Landelijk Instrumentarium Jeugdstrafrechtketen* (Van Domburgh, Doreleijers, Ferwerda, Lodewijks, Van der Put & Stams, 2009), afgenomen. De (verkorte) vragenlijst is gebaseerd op het *Transtheoretisch Model van Prochaska en DiClemente* (Van Binsbergen, 2003) en bestaat uit twaalf items. Voorbeelditems zijn ‘*Ik ben hier alleen maar omdat anderen dit nodig vinden*’ en ‘*Ik weet dat het moeilijk is gedrag van mijzelf te veranderen en daar heb ik hulp en steun bij nodig*’, waarbij de antwoordcategorieën zijn: ‘niet waar / ? / waar’. De betrouwbaarheid van de jongerenlijst over motivatie blijkt voldoende ($\alpha =$

⁶ Afhankelijk van de aard, de mate en achterliggende problematiek van schoolverzuim kan een jongere strafrechtelijk worden vervolgd en derhalve Tools4U opgelegd krijgen. Bron: <http://www.om.nl/onderwerpen/spijbelen/@155044/aanwijzing-O/> en <http://www.om.nl/onderwerpen/spijbelen/@155169/richtlijn/>.

.66). De trainers hebben daarnaast de verkorte versie van de vragenlijst Motivatie voor Behandeling (Van Domburgh et al., 2009) ingevuld over de jongeren, wat tevens voldoende betrouwbaar blijkt te zijn ($\alpha = .73$). Aan hen is bovendien gevraagd hoe de motivatie van de jongeren zich gedurende de training heeft ontwikkeld en welke concrete stappen zijn ondernomen om deze motivatie te beïnvloeden.

Observatieschema's

Eén van de twee gebruikte observatieschema's is voor de procesevaluatie van Tools4U ontwikkeld (Bosma et al., 2011). Dit schema is door de begeleidingscommissie van de procesevaluatie goedgekeurd en de inter-observator betrouwbaarheid is goed gebleken (intraclass correlatie tussen .90 en 1.00) (Bosma et al., 2011). De onderdelen Gesprekstechnieken Trainer (5.1) en Basistechnieken Trainer (5.2) zijn relevant voor de vraag naar responsiviteit. Enkele voorbeelden van de geobserveerde aspecten zijn: *'Trainer stemt de opdrachten en oefeningen af op de situatie en het niveau van de jongere'*, *'Trainer stemt zijn/haar taalgebruik af op de situatie en het niveau van de jongere'* en *'Trainer reageert op non-verbale signalen van de jongere'*.

Het tweede observatieschema betreft het Beoordelingssysteem Methodische Integriteit Uitvoering (BMIU). Het BMIU-schema wordt door PI Research gebruikt bij het beoordelen van de trainers in het kader van kwaliteitsbewaking (Bosma et al., 2011). Met behulp van dit observatieschema kan de trainer beoordeeld worden op de dimensies Kennis, Structuur, Didactische vaardigheden, Procesvaardigheden en Algehele kwaliteit. De inter-observator betrouwbaarheid is voldoende gebleken (nooit meer dan één punt verschil tussen de beoordelaars, schaal 1 t/m 9) (Bosma et al., 2011, p.16).

Semi-gestandaardiseerd interview supervisors

Het interview is ontwikkeld door de onderzoekers van de procesevaluatie van Tools4U (Bosma et al., 2011). Een gedeelte van het interview heeft betrekking op de wijze van uitvoering van de Tools4U-trainingen, waarin onder andere informatie over responsiviteit vanuit het gezichtspunt van de supervisor naar voren komt. Enkele relevante vragen zijn: *'Lukt het de trainers om de training Tools4U aan te passen aan de mogelijkheden en behoeften van verschillende jongeren?'*, *'Verschillen de trainers die werkzaam zijn bij "betreffende aanbieder" in de manier waarop zij de training Tools4U uitvoeren?'* en *'In*

welke situaties wordt afgeweken van de handleiding Tools4U?'.

Semi-gestandaardiseerd interview raadsonderzoekers en coördinatoren taakstraffen

De onderzoeksgroep van de procesevaluatie (Bosma et al., 2011) heeft voor raadsonderzoekers en coördinatoren aparte, maar in grote mate overeenkomstige, interviews ontwikkeld. Hierin werd onder andere gevraagd naar (het hanteren van de) in- en exclusiecriteria. De mate waarin de inclusiecriteria met betrekking tot motivatie en intelligentie gehanteerd worden, leverde nuttige informatie op omtrent motivatie en leerstijlen en daarmee samenhangend responsiviteit. Hetzelfde geldt voor vragen over de wijze van inschatten van het intelligentieniveau van de jongeren (*'Wordt in het kader van de indicatiestelling een inschatting gemaakt van het IQ van de jongere? Op welke manier? Wat zijn de overwegingen om het niet te bepalen?'*).

Aan de Coördinatoren taakstraffen werd verder gevraagd hoe het opzetten, starten en uitvoeren van Tools4U in de praktijk gaat. Relevante vragen in het kader van dit onderzoek zijn: *'Zijn er verschillen tussen de trainers van Tools4U?'*, *'Waarom verschillen trainers?'*, *'Spelen de verschillen een rol bij de keuze voor de trainer die de training mag uitvoeren?'*, *'In hoeverre vindt u dat bij de uitvoering van de training wordt voldaan aan een goede matching tussen trainer en jongere?'* en *'Lukt het de trainers om de training Tools4U aan te passen aan de mogelijkheden en behoeften van verschillende jongeren?'*.

Semi-gestandaardiseerd interview officieren van justitie en kinderrechters

Relevante informatie uit deze vragenlijst - tevens ontwikkeld door de onderzoeksgroep van de procesevaluatie (Bosma et al., 2011) – betreft de achtergrondinformatie over de overwegingen omtrent het al dan niet opleggen van leerstraffen in het algemeen en Tools4U in het bijzonder (bijvoorbeeld *'Welke overwegingen spelen een rol bij het opleggen van Tools4U?'*) en het hanteren van de inclusiecriteria in de praktijk.

Dossiers

Aanvullende informatie, te weten of de Tools4U-training door de jongere is afgerond en of sprake is van een positief resultaat, zowel volgens de trainer als de jongere, kon gehaald worden uit de dossiers van de jongeren.

Data-analyseplan

Aangezien responsiviteit een complex, niet eenduidig gedefinieerd begrip is, zou een focus op enkel kwantitatief onderzoek te beperkt zijn. Over de noodzaak van kwalitatief onderzoek bij complexe begrippen, verwijst Jones (2005, p. 126) naar een rapportage van de International Labour Organisation (ILO): *“It is not possible to count something until there is first a definition of what is to be counted – therefore the issue must be understood qualitatively”*. Dit onderzoek is zowel kwantitatief als kwalitatief van aard en is gebaseerd op gegevens verkregen van verschillende methoden van dataverzameling. Dit is zinvol, aangezien diverse methoden elkaar aanvullen, in combinatie meer dan de afzonderlijke metingen bieden en beter te begrijpen zijn (Landsheer, 't Hart, De Goede & Van Dijk, 2003).

De eerste onderzoeksvraag met betrekking tot behandelmotivatie kan beantwoord worden aan de hand van gegevens uit de vragenlijsten van jongeren en trainers alsmede de dossiers, die geanalyseerd kunnen worden door middel van analysetechnieken in SPSS en aangevuld met resultaten afkomstig uit observaties en interviews.

De tweede deelvraag, gericht op leerstijlen, is niet direct meetbaar. Derhalve is gekozen voor een exploratieve benaderingswijze waarbij gegevens, verkregen uit verschillende methoden (mixed method), geïntegreerd worden. De analyse vindt plaats aan de hand van video-opnames met aanvullende informatie uit interviews (afstemming van de trainer op de vermogens en stijlen van de jongeren), het BMIU-schema (didactische vaardigheden van de trainer), de jongerenvragenlijsten (opleidingsniveau van de jongeren) en gegevens uit de interviews (inclusie criterium over intelligentie).

Gegevens uit de interviews en observaties (BMIU), die betrekking hebben op verschillen tussen trainers en de kwaliteit van hun handelen alsmede de mate van matching tussen kenmerken van de trainers en jongeren, beslaan de derde deelvraag.

De laatste onderzoeksvraag, die betrekking heeft op de mogelijke effectiviteit van het responsiviteitsbeginsel bij het uitvoeren van leerstraffen, kan worden beantwoord aan de hand van een combinatie van gegevens uit de hierboven genoemde methoden en literatuuronderzoek. Hoewel binnen het kader van een procesevaluatie geen directe uitspraken gedaan kunnen worden over de mogelijke effectiviteit van een interventie, kan op deze manier alvast een eerste stap worden gezet in het bepalen van het belang van het responsiviteitsbeginsel - ingebed in het bredere kader van de What Works-beginselen.

Resultaten

§ 1 Motivatie als component van responsiviteit

Hantering van inclusie criterium motivatie

Eén van de inclusiecriteria van Tools4U luidt: ‘De jongere is bereid aan de training deel te nemen’ (Albrecht & Spanjaard, 2007), wat informatie geeft over de motivatie van jongeren en daarmee interessant is in het kader van responsiviteit. Aan twaalf onderzoekers van de Raad voor de Kinderbescherming (in het hiernavolgende aangeduid als ‘RvdK’), elf kinderrechters en officieren van justitie (in het hiernavolgende: ‘officieren’) en twaalf coördinatoren taakstraffen (in het vervolg: ‘coördinatoren’) is gevraagd in hoeverre aan dit criterium wordt voldaan in de uitvoeringspraktijk van Tools4U.

De meeste raadsonderzoekers kunnen aardig uit de voeten met bovengenoemd criterium (45.5%: ‘helemaal wel’; 45.5% ‘best wel’; 9.0% ‘niet echt’). Als knelpunten worden de lage motivatie van sommige jongeren – het ‘moet’ immers – ($n = 1$), de kans dat jongeren een leerstraf boven een werkstraf prefereren ($n = 2$) en het risico op sociaal wenselijke antwoorden in de hoop op strafvermindering ($n = 1$) genoemd. Eén raadsonderzoeker merkt op dat de bereidheid voor de training meestal voldoende is om te starten en twee anderen veronderstellen dat de motivatie in de loop van de training kan toenemen als de jongere merkt dat het hem/haar iets oplevert.

Terwijl een raadsonderzoeker opmerkt dat het onbekend is hoe de daadwerkelijke motivatie bij de training is, geven twee kinderrechters/officieren aan geen zicht te hebben op de motivatie van jongeren aangezien het de taak van de RvdK is dat te onderzoeken. Opvallend is dat kinderrechters en officieren, terwijl ze elk aan hebben gegeven dat ‘helemaal wel’ (100.0%, $n = 10$) voldaan wordt aan het inclusie criterium, over het algemeen niet goed op de hoogte blijken te zijn van de inclusiecriteria van Tools4U: 72.7 procent ($n = 8$) ‘helemaal niet’ en 27.3 procent ($n = 3$) ‘niet echt’. De overwegingen om een leerstraf in het algemeen en Tools4U in het bijzonder op te leggen wordt vooral gebaseerd op het gegeven advies door de RvdK (100.0%, $n = 11$). Slechts een kwart (27.2%, $n = 3$) geeft aan dat een overweging om Tools4U niet op te leggen kan zijn dat een jongere onvoldoende gemotiveerd wordt geacht dan wel extreme weerstand toont tegen de training. In dit kader wordt door drie geïnterviewde personen opgemerkt dat “*een beetje niet willen*” niet uitmaakt, dat het “*geen*

moet is wat ons betreft” en dat weerstand soms te beïnvloeden is.

Volgens drie coördinatoren is niet altijd sprake van motivatie voor Tools4U. Zo kan de bereidheid in de praktijk tegenvallen – hoewel is aangegeven mee te werken – ($n = 1$), zeggen sommige jongeren, die geen beeld hebben van wat er van hen wordt gevraagd, al snel “*dat doe ik wel*” waardoor ze later niet actief deelnemen ($n = 1$) of zijn sommige jongeren ongemotiveerd omdat de training is opgelegd (“*opgelegd is moeten doen*”) ($n = 1$). Dit bemoeilijkt de uitvoering van de training.

Motivatietoewikkeling bij Tools4U-jongeren en beïnvloeding door trainers

Terwijl in bovenstaand stuk met name is stilgestaan bij de inschatting van en ervaring met motivatie van jongeren voorafgaand aan de uitvoering van Tools4U, wordt in het hiernavolgende besproken hoe de motivatie gedurende de training blijkt te zijn en zich ontwikkelt, en wat de rol van de trainer hierin is.

De inschatting van de trainer of een jongere wel of niet gemotiveerd is voor Tools4U lijkt niet samen te hangen met zijn/haar beslissing om wel of geen stappen te ondernemen in een poging de motivatie van de jongere te beïnvloeden ($\chi^2 (1, 109) = 2.91, p > .05$). Gedurende de training is volgens de trainers bij 62 jongeren (56.9%) de motivatie toegenomen, bij drie gedaald (2.8%) en bij 44 gelijk gebleven (40.4%). Gekeken is of bij de ontwikkeling van de motivatie gedurende de training verschil bestaat tussen (door trainers ingeschatte) wel en niet gemotiveerde jongeren ($\chi^2 (2, 109) = 11.15, p < .01$; Cramer's $V = .32$). Het blijkt dat bij een groot deel (57.1%) van de als ongemotiveerd bestempelde jongeren de motivatie gelijk is gebleven gedurende de training en bij 14.3 procent zelfs is gedaald.

Vervolgens is gekeken of het zinvol – in termen van motivatietoewikkeling – is als de trainer stappen onderneemt. Dit blijkt het geval te zijn ($\chi^2 (2, 109) = 20.88, p < .01$) en een middelgroot effect te betreffen (Cramer's $V = .44$). Bij 69.7 procent van de jongeren neemt de motivatie toe wanneer de trainer stappen onderneemt. Bij ruim de helft van de jongeren (54.5%), bij wie de motivatie niet is veranderd gedurende de training, heeft de trainer niets ondernomen om dit te beïnvloeden.

Hoewel het ondernemen van pogingen om de motivatie van jongeren te beïnvloeden zinvol lijkt, doet 30.9 procent ($n = 34$) van de trainers dit niet (zoals te zien is in Tabel 3). In de overige gevallen worden maximaal vijf stappen ondernomen, waarbij slechts twee trainers (1.8%) vijf pogingen hebben geprobeerd. De hoeveelheid stappen die trainers ondernemen,

lijkt geen samenhang te vertonen met hun inschatting van de motivatie (wel of niet gemotiveerd) van de jongeren ($\chi^2 (5, 109) = 7.83, p > .05$). Het aantal ondernomen stappen maakt echter wel verschil voor de groei van de motivatie tijdens de training ($\chi^2 (10, 109) = 30.33, p < .01$), waarvoor een middelmatig effect is gevonden (Cramer's $V = .37$). Zo blijkt bij 19.4 procent van de jongeren bij wie de motivatie is toegenomen vier stappen ondernomen te zijn. Bij bovenstaande dient opgemerkt te worden dat het niet bij iedere jongere nodig zal zijn om meerdere stappen te ondernemen alvorens een bepaald niveau van motivatie wordt bereikt.

Tabel 3. *Aantal pogingen om motivatie van jongeren te beïnvloeden door trainers*

Aantal ondernomen stappen	Frequentie (n)	Percentage (%)
Geen	34	30.9
Eén	20	18.2
Twee	25	22.7
Drie	17	15.5
Vier	12	10.9
Vijf	2	1.8

Tevens is bekeken op welke manieren trainers de motivatie van jongeren proberen te beïnvloeden. Van de 179 stappen die de trainers in totaal noemen – weergegeven in Bijlage 1 (Tabel 4) - blijkt 'positieve bekrachtiging/feedback' de meest toegepaste techniek (12.3%, $n = 22$), gevolgd door 'luisteren naar verhaal van de jongere' (6.7%, $n = 12$), 'de voordelen van de training bespreken' (5.0%, $n = 9$) en 'inzicht bieden in het belang tot gedragsverandering te komen' (5.0%, $n = 9$).

Stadia van behandelmotivatie en afronding & resultaat van de training

De stadia van behandelmotivatie, waarin de jongeren zich naar eigen zeggen bevinden, blijken niet overeen te komen met de inschatting van de stadia door de trainers (weergegeven in Tabel 5). De grootste groep jongeren geeft aan zich in het besluitvormingsstadium (34.5%, $n = 38$) te bevinden, terwijl volgens de trainers de grootste groep zich in het tweede stadium (contemplatie) bevindt (26.4%, $n = 29$).

Jongeren die de training (probleemloos) afronden lijken niet te verschillen in motivatieniveau van jongeren die Tools4U niet of niet probleemloos afronden, zowel wanneer de behandelstadia ingeschat zijn door de jongeren zelf ($t = .67, df = 100, p > .05$) als door hun trainers ($t = -1.59, df = 107, p > .05$). Hierbij dient vermeld te worden dat sommige

overtredingen van jongeren (bijvoorbeeld een aantal bijeenkomsten niet op komen dagen) geen consequenties (in de zin van afbreken van de leerstraf) hebben gehad, wat deze berekening lastig maakt. Een al dan niet positief resultaat van de interventie volgens de trainer maakt geen verschil in motivatieniveau volgens de jongeren ($t = -.85$, $df = 88$, $p > .05$) en de trainers ($t = .70$, $df = 95$, $p > .05$). Hetzelfde geldt voor het door de jongeren bepaalde resultaat van de training (behandelstadia volgens jongeren: $t = .28$, $df = 87$, $p > .05$; behandelstadia volgens trainers: $t = 1.56$, $df = 94$, $p > .05$). Hierbij kan de kanttekening worden geplaatst dat de motivatie van jongeren meestal is gemeten wanneer de training nog niet volledig was afgerond, wat van invloed kan zijn op de resultaten.

Tabel 5. *Stadia behandelmotivatie waarin jongeren zich bevinden volgens jongeren zelf en trainers*

Stadium behandelmotivatie	Frequentie volgens jongeren (<i>n</i>)	Percentage volgens jongeren (%)	Frequentie volgens trainers (<i>n</i>)	Percentage volgens trainers (%)
Precontemplatie (stadium 1)	29	26.4	27	24.5
Contemplatie (stadium 2)	16	14.5	29	26.4
Besluitvorming (stadium 3)	38	34.5	21	19.1
Actieve verandering (stadium 4)	19	17.3	25	22.7
Totaal	102	92.7	102	92.7
Geen zicht op	-	-	7	6.4
Missing	8	7.3	1	0.9

Het toepassen van motivatiebevorderende technieken

In het voorafgaande zijn motivatietechnieken besproken aan de hand van gegevens uit de door trainers ingevulde vragenlijsten. Aan de hand van zestien opgenomen trainingen van negen trainers wordt hieronder besproken in hoeverre bepaalde aspecten van de basishouding en gesprekstechnieken van de trainer – die betrekking hebben op motivatie – naar voren komen. Bevestiging en bekrachtiging van de inbreng van de jongeren, het geven van ruimte om zich te uiten en hen hierin aanmoedigen, en het vermijden van woorden die nadruk leggen op problemen of die ‘schools’ over kunnen komen, worden door alle geobserveerde trainers toegepast. De meeste trainers tonen betrokkenheid bij de jongeren (87.5%, $n = 14$) en reageren op non-verbale signalen van hen (81.3%, $n = 13$), maar slechts de helft (50.0%, $n = 8$) geeft reflecties op de gevoelens die hij/zij meent te horen onder datgene wat de jongere vertelt. Het aanbieden van afwisselende werkvormen, wat tevens een bijdrage kan leveren aan

een verhoging van motivatie, komt in 62.5 procent ($n = 10$) van de opnames voor.

Samenvatting §1

Enerzijds zeggen raadsonderzoekers het motivatiecriterium goed te kunnen hanteren, anderzijds komen diverse knelpunten naar voren. Kinderrechters en officieren baseren zich op het rapport van de RvdK en blijken niet goed op de hoogte van de inclusiecriteria van Tools4U. Slechts een kwart noemt ongemotiveerdheid van de jongere als contra-indicatie, terwijl in de praktijk vermoedelijk niet altijd sprake is van gemotiveerde jongeren (volgens coördinatoren). Het wel of niet gemotiveerd zijn (volgens de trainer) lijkt niet samen te hangen met de keuze van de trainer wel of geen motivatiebevorderende stappen te ondernemen. De motivatie van meer dan de helft van de als ongemotiveerd beschouwde jongeren blijft gedurende de training gelijk. Het lijkt zinvol om stappen te ondernemen – waarvan ‘positieve bekrachtiging/feedback’ de meest toegepaste techniek is – maar bijna een derde van de trainers laat dit achterwege en weinig trainers ondernemen meer dan drie pogingen. Jongeren en trainers schatten het stadium van behandelmotivatie waarin de jongere zich bevindt verschillend in. De grootste groep jongeren bevindt zich naar eigen zeggen in de besluitvormingsfase, waarin overwogen wordt of ze tot actieve gedragsverandering zullen overgaan. Trainers schatten de grootste groep in de contemplatiefase, wat gekenmerkt wordt door beginnende bewustwording van de problematiek maar waarbij (nog) ambivalentie en terughoudendheid is. In dit onderzoek kan niet worden aangetoond dat jongeren die de training wel en niet of met problemen afronden en een al dan niet positief resultaat behalen, verschillen in niveau van behandelmotivatie. Uit de observaties komen onder meer bevestiging en bekrachtiging van de inbreng van de jongeren naar voren als sterke, en reflectie op gevoelens en het bieden van afwisselende werkvormen als relatief minder sterke, punten van de trainers.

§ 2 Leerstijl als component van responsiviteit

Aangezien uit wetenschappelijke literatuur blijkt dat leerstijlen deels samenhangen met het intelligentieniveau van een individu, wordt dit in het hiernavolgende besproken, gevolgd door een analyse van bevindingen over leerstijlen uit interviews en observaties.

Situatie rondom intelligentie bij Tools4U

Een intelligentiequotiënt van minimaal 85 is één van de inclusiecriteria van de gedragsinterventie Tools4U (Albrecht & Spanjaard, 2007). Bijna twee derde (63.6%, $n = 7$) van de geïnterviewde raadsonderzoekers geeft aan dat in het kader van de indicatiestelling ‘meestal wel’ een inschatting van het IQ van de jongere wordt gemaakt (18.2% ‘meestal niet’; 9.1% ‘altijd’; 9.1% ‘nooit’). Geen enkele raadsonderzoeker blijkt echter een intelligentietest af te (laten) nemen. In de meeste gevallen ($n = 9$) wordt aan de hand van het schoolniveau een inschatting gemaakt van het IQ of wordt een eerder door derden vastgestelde IQ-score overgenomen.

De meerderheid van de raadsonderzoekers zegt ‘best wel’ of ‘helemaal wel’ (72.7%; $n = 8$) uit de voeten te kunnen met het intelligentie criterium. Echter 75 procent van de raadsonderzoekers ervaart knelpunten bij dit criterium. Zowel zij als coördinatoren noemen in dit kader de vrij hoge ondergrens van 85, waardoor een aanzienlijke groep jongeren (officieel) niet in aanmerking komt voor Tools4U. Dit gegeven, in combinatie met een gebrek aan aanwezige alternatieven, vormt volgens een van de raadsonderzoekers het meest lastige aspect bij het indiceren.

Tijdens de interviews wordt (ook door drie kinderrechters en officieren) geopperd de ondergrens van 85 te verlagen, waarover drie raadsonderzoekers zeggen dat minder intelligente jongeren leerbaar zijn wanneer de training wordt aangepast aan hun niveau, bijvoorbeeld door het nemen van kleinere stappen, of – zoals door een coördinator wordt genoemd – door meer te herhalen en de woordkeuze aan te passen. Eén van de raadsonderzoekers geeft aan dat het verlagen van de ondergrens een beroep doet op de flexibiliteit van trainers. Verder worden het creëren van meer ruimte of het ontwikkelen van een nieuwe variant van Tools4U genoemd als mogelijke oplossing.

Bij kinderrechters en officieren is geen overeenstemming over de mate waarin aan het intelligentie criterium wordt voldaan (36.4% ‘helemaal wel’; 18.2% ‘best wel’; 36.4% ‘niet echt’; 9.1% ‘helemaal niet’), terwijl hier volgens de coördinatoren ‘helemaal wel’ (27.3%, $n = 3$) of ‘best wel’ (63.6%, $n = 7$) aan voldaan wordt. Een aanzienlijk gedeelte van de kinderrechters en officieren beweert dat het intelligentieniveau van de jongeren vaak lager – volgens één geïnterviewde altijd lager – dan 85 lijkt te liggen, het IQ niet bekend is – omdat het niet of nauwelijks wordt vastgesteld aan de hand van een intelligentietest – of zij niet

deskundig zijn op dit gebied. Drie raadsonderzoekers zijn tevens van mening dat de doelgroep, zoals omschreven door de ontwikkelaar, in de praktijk niet echt bereikt wordt. Eén van hen zegt in dit kader: “*Ik doe wel aan ‘creatief boekhouden’ om jongeren ergens in te krijgen*”. Voor slechts twee geïnterviewde raadsonderzoekers is een te laag IQ een contra-indicatie om Tools4U te indiceren en voor twee kinderrechtters en officieren een overweging bij de beslissing Tools4U wel of niet op te leggen.

Opleidingsniveau en intelligentie

Uit Tabel 1 blijkt dat ruim de helft van de jongeren (55.5%, $n = 61$) in dit onderzoek onderwijs volgt op VMBO-niveau. Hoewel schooltype niet gelijk staat aan een bepaald intelligentieniveau, is in het kader van de Wechsler Intelligence Scale for Children-III – de meest gebruikte intelligentietest in zowel Nederland als vele andere landen - onderzoek gedaan naar het gemiddelde IQ per onderwijstype (Kort, Schittekatte, Bosmans, Compaan, Dekker, Vermeir & Verhaeghe, 2005). Deze cijfers tonen dat het gemiddelde IQ op een VMBO 92 is. Gezien de standaardafwijking ($SD = 11.7$) zitten op het VMBO jongeren met een IQ beneden 85. Het gemiddelde intelligentieniveau in het praktijkonderwijs – in onderhavig onderzoek volgen drie jongeren dit schooltype – is 81.3 ($SD = 13.5$). Hoewel op basis van deze gegevens geen uitspraken gedaan kunnen worden over de doelgroep die bereikt wordt bij Tools4U, geven bovengenoemde cijfers een indicatie dat het nemen van het schooltype als uitgangspunt mogelijk geen betrouwbare maatstaf is voor het intelligentieniveau.

Afstemming op leerstijlen

Zestien trainingen zijn geobserveerd aan de hand van items over basishouding en gesprekstechnieken van trainers, die mogelijk relevant zijn in het kader van leerstijlen (zie Tabel 6). Volgens de observaties lijken trainers zich aan te sluiten bij de belevingswereld van de jongeren, waarbij een opvallend lagere score wordt gevonden voor het geven van ruimte voor de eigen inbreng van de jongere zonder dat andere belangrijke onderwerpen (recidive) onbehandeld blijven (68.8%, $n = 11$) en voor het expliciet stil staan bij adequaat gedrag van de jongere en het kiezen van werkvormen die positieve eigenschappen naar boven halen (68.8%, $n = 11$). Het overgrote deel van de trainers brengt duidelijkheid aan door regelmatig samen te vatten wat de jongere zojuist heeft verteld en dingen te visualiseren. In driekwart

van de gevallen (75.0%, $n = 12$) wordt het accent gelegd op ‘doen’ in plaats van praten en trainers lijken af te stemmen op het niveau en de situatie van de jongeren. Hoewel twee trainers soms moeilijk taalgebruik hanteren (zoals ‘indicaties’ en ‘repertoire’), vermijden de meeste trainers ingewikkelde woorden en lange zinnen (87.5%, $n = 14$).

Tabel 6. *Percentages geobserveerde trainingen dat voldoet aan aspecten met betrekking tot basishouding en gesprekstechnieken trainers*

Geobserveerd aspect van leerstijl	Percentage trainingen dat voldoet aan aspect
<i>Duidelijkheid bieden:</i>	
Regelmatig samenvatten verhaal jongere	87.5
Frequent gebruik flap-over	100.0
<i>Aansluiten bij belevingswereld en ruimte geven voor inbreng van jongere:</i>	
Adequate luisterhouding en van daaruit overstap naar opdracht/oefening	81.3
Ruimte voor eigen inbreng jongere zonder belangrijke onderwerpen onbehandeld blijven	68.8
Onderwerpen kiezen die op dat moment spelen in leven van jongere	93.8
Samen met jongere brainstormen over oplossingen	93.8
Voorstellen en suggesties doen zonder meteen oplossing te bieden	93.8
Expliciet stilstaan bij adequaat gedrag en werkvormen kiezen die positieve eigenschappen van de jongere naar boven halen	68.8
Technieken en werkvormen inzetten die het zelfvertrouwen en eigen verantwoordelijkheid van de jongere uitlokken	93.8
<i>Afstemming op niveau en situatie:</i>	
Opdrachten en oefeningen afstemmen op situatie en niveau van de jongere	93.8
Taalgebruik afstemmen op situatie en niveau jongere	93.8
Gebruiken van concrete uitdrukkingen en termen uit dagelijks leven	87.5
Concrete en haalbare doelen opstellen die voor jongeren begrijpelijk zijn	81.3
Kleine doelen stellen en bespreken wat nodig is om doel te behalen	81.3
In begrijpelijke taal uitleggen wat het doel van de bijeenkomst is	87.5
<i>Praktische gerichtheid:</i>	
Accent leggen op <i>doen</i> i.p.v. praten in de bijeenkomsten	75.0

In interviews met supervisors en coördinatoren is tevens stilgestaan bij leerstijlen. Hoewel alle geïnterviewde supervisors ($n = 6$) van mening zijn dat de training Tools4U aangepast wordt aan de mogelijkheden en behoeften van jongeren – zie Tabel 7 voor de wijze waarop - reageren de coördinatoren minder duidelijk (bijvoorbeeld “gewoon houden aan vaardigheidstekorten”). Dit hangt mogelijk samen met het gegeven dat een coördinator hier minder zicht op heeft, zoals een van hen aangeeft. Twee derde ($n = 4$) van de supervisors geeft aan dat trainers afstemmen op basis van hun ervaring. Verder worden gevoel,

inschatting en overleg met de supervisor en coördinator genoemd. Eén van de coördinatoren is van mening dat het bij de voorganger van Tools4U (SoVa) beter mogelijk was om afstemming te realiseren dan nu gezien het sterk geprotocolleerde karakter van de interventie, waardoor volgens hem de nadruk is komen te liggen op delict en recidive⁷.

Tabel 7. *Manieren waarop trainers zich aanpassen aan de mogelijkheden en behoeften van jongeren in het kader van leerstijlen volgens de supervisors*

Manieren van aanpassen aan mogelijkheden en behoeften jongeren	Frequentie (n)
Anders inzetten van technieken en hulpmiddelen	1
Andere benadering van de jongere	1
Praktische aanpassingen maken (bijv. extra pauze bij jongere met ADHD)	1
Goed luisteren naar de jongere	1
Schuiven met de volgorde van onderdelen	1
Een extra onderdeel aan de training toevoegen (bijv. beroepentest)	1
Kleinere doelen stellen	1
Kleinere stappen zetten	1
Vaker de flap gebruiken	1
Vaker oefenen	1
Vaker herhalen	1

Didactische kwaliteiten van trainers

De door PI Research, waar Tools4U ontwikkeld is, gestelde eis bij de beoordeling van trainers in het kader van hun licentie luidde tot januari 2011 dat een trainer een vijf gemiddeld moet behalen en geen score van een drie of lager op één van de vijf dimensies (zie Methoden) mag hebben. Vanaf januari 2011 is de eis, die gehanteerd zal worden in dit onderzoek, verhoogd naar een zes gemiddeld en is een vier of lager niet toegestaan. In Tabel 8 is weergegeven hoe dertien trainers scoren op de dimensies alsmede wat de gemiddelde score per dimensie en per trainer is. Op de dimensie Didactische Vaardigheden, interessant in het kader van leerstijlen, behalen de trainers gemiddeld een score van 6.04, wat beschouwd kan worden als een acceptabel resultaat. Eén trainer behaalt hier een score van 3.5 en voldoet daarmee niet aan de eis.

⁷ In zowel de visie als de doelen van de Raad van de Kinderbescherming, waar coördinatoren taakstraffen werkzaam zijn, wordt 'terugbrengen van recidive onder jongeren' vermeld. Bron: http://www.rvdk.nl/wat_doet_de_raad/straf/de_rol_van_de_raad_bij_jeugdstrafzaken en http://www.rvdk.nl/over_de_raad/missie_en_visie/.

Samenvatting §2

Raadsonderzoekers maken een inschatting van het IQ aan de hand van het schoolniveau van de jongeren of een toevallig aanwezig IQ dat vastgesteld is door derden. Voor kinderrechters en officieren lijkt het intelligentie criterium nauwelijks een rol te spelen bij de afweging Tools4U op te leggen. De hoge ondergrens van 85 wordt vaak als knelpunt genoemd en het lijkt erop dat jongeren met een lager IQ de training volgen. Uit de observaties, die tegenstrijdig lijken te zijn met een aantal andere bevindingen, komt naar voren dat trainers goed aansluiten bij de belevingswereld van jongeren en afstemmen op hun niveau en situatie. De afstemming lijkt vooral op basis van intuïtie te gaan (ervaring, gevoel en inschatting) en zich te uiten in uiteenlopende manieren. De didactische vaardigheden van de geobserveerde trainers lijken acceptabel (m.u.v. één trainer).

Tabel 8. *Gemiddelde beoordeling van elke trainer op de vijf dimensies van kwaliteit aan de hand van BMIU*

Trainer	Aantal geobserveerd	Kennis	Structuur	Didactische vaardigheden	Procesvaardigheden	Algehele kwaliteit	Gem. score
1	2	7.0	6.0	8.0	6.5	7.0	6.9
2	2	6.0	5.5	5.5	6.5	5.5	5.8
3	2	6.0	4.0	6.0	7.0	5.5	5.7
4	2	5.0	4.0	3.5	5.0	4.5	4.4
5	2	7.0	6.5	6.5	7.0	7.0	6.8
6	1	6.0	7.0	6.0	6.0	6.0	6.2
7	2	8.0	7.0	7.0	6.5	7.5	7.2
8	2	6.5	6.5	6.5	6.5	7.0	6.6
9	2	6.0	5.5	6.0	6.5	6.0	6.0
10	2	5.5	5.0	5.0	7.0	5.5	5.6
11	2	7.0	6.0	7.0	7.0	6.5	6.7
12	2	5.5	6.0	5.0	7.5	5.5	5.9
13	2	6.0	6.0	6.5	5.5	5.5	5.9
Gemiddelde :		6.27	5.77	6.04	6.50	6.08	

§ 3 Kenmerken en kwaliteit van trainers en match met kenmerken van jongeren

In het voorafgaande zijn resultaten met betrekking tot de in de wetenschappelijke literatuur twee meest gerapporteerde componenten van responsiviteit – motivatie en leerstijl – gepresenteerd. Aangezien verondersteld mag worden dat het motiveren van jongeren en het afstemmen op leerstijlen een bepaalde kwaliteit van de trainer vraagt en een match tussen

kenmerken van de trainer met de jongere belangrijk is, kan onderstaande informatie hierover bijdragen aan het begrip van responsiviteit.

Kenmerken trainers en match met kenmerken jongeren

In kaart is gebracht of trainers van elkaar verschillen aangezien dit mogelijk inhoudt dat verschillend wordt omgegaan met de jongeren die een training volgen. Hoewel supervisors uiteenlopend reageren op deze vraag, zijn volgens 27.3 procent ($n = 3$) van de coördinatoren ‘helemaal wel’ en volgens 63.6 procent ($n = 7$) ‘best wel’ verschillen tussen trainers, die weergegeven zijn in Tabel 9. Met name verschillen in werkwijze – dit betreft veelal de mate waarin trainers zich aan het protocol houden – en persoonlijkheid worden genoemd. Wat betreft persoonlijkheid worden onder andere verschillen in mate van sensitiviteit, geduld, emotionele betrokkenheid, ‘stevigheid’ van de persoonlijkheid en assertiviteit genoemd. Met betrekking tot ervaring licht een coördinator toe dat jongeren met specifieke problemen (autoriteitsproblemen of introversie) gebaat zijn bij een meer ervaren trainer, terwijl een andere coördinator aangeeft geen onervaren trainers te matchen aan relatief oude jongeren. Supervisors zijn van mening dat de verschillen tussen trainers voornamelijk op het gebied van persoonlijke stijl (andere accenten, eigen stijl) en niet zozeer in de wijze van uitvoering liggen.

Tabel 9. *Aspecten waarin Tools4U-trainers van elkaar verschillen volgens coördinatoren taakstraffen*

Aspecten waarin Tools4U-trainers van elkaar verschillen	Aantal coördinatoren (n)	Percentage coördinatoren (%)
Aanpak / Werkwijze	7	63.6
Persoon van de trainer / Persoonlijkheid	6	54.5
Werkervaring van de trainer	4	36.4
Sekse	3	27.3
Leeftijd	2	18.2
Flexibiliteit	1	9.1

Vervolgens is het interessant om te kijken of verschillen tussen trainers daadwerkelijk een rol spelen bij het kiezen van een aanbieder en het toewijzen van een trainer aan een bepaalde jongere. Hoewel matching het meest genoemd wordt, spelen - zoals blijkt uit Tabel 10 - tevens andere overwegingen vaak een rol bij de keuze voor een aanbieder. Hierbij dient de kanttekening geplaatst te worden dat niet duidelijk is welk soort overweging het zwaarst

weegt. Volgens de coördinatoren waarvan het antwoord bekend is (75.0%, $n = 9$) worden verschillen tussen trainers meegenomen in de keuze (77.8% kiest ‘best wel’ en 22.2% ‘helemaal wel’). Drie van hen geven aan dat zij een voorkeur uitspreken voor een bepaalde trainer, hoewel daarbij wordt opgemerkt dat het niet bekend is of hier iets mee gedaan wordt ($n = 2$). Een reden voor het achterwege laten van het uitspreken van een voorkeur is het risico dat bepaalde trainers hierdoor te weinig aan bod komen en daardoor hun licentie verliezen ($n = 1$).

Tabel 10. *Overwegingen die een rol spelen bij de keuze voor aanbieder die training mag uitvoeren volgens coördinatoren taakstraffen*

Overwegingen	Frequentie coördinatoren (n)	Percentage coördinatoren (%)
Match tussen trainer en jongere	7	58.3
Financiële overwegingen	4	33.3
Praktische overwegingen (beschikbaarheid trainer op bepaalde locatie en tijd, snelheid van leveren e.d.)	4	33.3
Relatie met aanbieder in stand houden / Verdelen over aanbieders	3	25.0
Kwaliteit aanbieders en/of trainers	3	25.0

Supervisors ($n = 6$) geven aan dat Tools4U meestal wordt uitgevoerd zoals in de handleiding is omschreven (‘helemaal wel’: $n = 4$). Hoe vaak hiervan wordt afgeweken varieert van nauwelijks tot 50 procent. Uit Tabel 11 valt af te leiden dat een aanzienlijk aantal genoemde situaties responsieve reacties op behoeften van jongeren beslaat.

Tabel 11. *Situaties waarin afgeweken wordt van de handleiding volgens supervisors*

Situaties	Frequentie (n)
Bij problemen die direct om aandacht vragen	2
Bij een niet passende doelgroep (bijv. in geval van psychiatrisch aanverwante stoornis)	1
Bij zeer ongemotiveerd gedrag van de jongere	1
Op verzoek van de Raad voor de Kinderbescherming	1
Bij ongemotiveerdheid ouders	1
Bij afwezigheid van de trainer (bijv. vakantie)	1
Bij complexe cases	1
Bij uitvoeren rollenspellen	1

Opgemerkt wordt dat competentie gericht werken in de weg wordt gestaan door de strakke regelgeving van Tools4U ($n = 1$) en dat het niet meer om het kind gaat, maar “om het willen

scoren met kinderen” ($n = 1$). Een andere supervisor merkt echter op: “*Het lukt wel als je dat wilt. Tools4U is een goede basis, maar voor maatwerk zijn soms meer dingen nodig en dat vul je aan met de ervaring die je al heel lang hebt of door creatief om te gaan met bepaalde oefeningen uit de handleiding van PF*”.

Kwaliteit van de trainers

Uit Tabel 8 (§2) is af te leiden dat de geobserveerde trainers ($n = 13$) onderling in kwaliteit verschillen. De scores op de dimensie Algehele Kwaliteit blijken zowel gemiddeld voor alle trainers als voor elke trainer afzonderlijk acceptabel te zijn. Het gemiddelde van de scores op de vijf dimensies toont echter een minder positief beeld. Zes trainers (46.2%) behalen gemiddeld geen score van zes en voldoen daarmee niet aan de huidige eis van PI Research.

Samenvatting §3

Volgens bevindingen uit observaties en interviews met coördinatoren lijken trainers onderling te verschillen. Hoewel de verschillen volgens coördinatoren met name op het gebied van werkwijze (mate van houden aan protocol) en persoonlijkheid liggen, gaat het volgens supervisors met name om laatstgenoemde. Matching tussen trainer en jongere is één van de overwegingen die een rol lijkt te spelen in de keuze voor een aanbieder, maar onduidelijk is wat doorslaggevend is. Sommige coördinatoren spreken hun voorkeur uit voor een bepaalde trainer, hoewel niet ieder van hen op de hoogte is of dit wordt gevolgd. Trainers wijken af en toe af van de handleiding om responsief te reageren op behoeften van jongeren, waarbij soms een spanning met het geprotocolleerde karakter van Tools4U wordt genoemd. De gemiddelde kwaliteit van trainers, vastgesteld met BMIU, lijkt in een aanzienlijk aantal gevallen onvoldoende.

§ 4 Het responsiviteitsbeginsel bij het uitvoeren van leerstraffen en haar mogelijke effectiviteit

Motivatie bij het uitvoeren van leerstraffen en haar mogelijke effectiviteit

Motivatie blijkt een belangrijke voorspeller te zijn voor het effect van een interventie (De Boer & Noom, 2005; Kennedy, 1999; Stewart & Millson, 1995). Uit de resultaten in dit onderzoek blijkt dat een kwart (26.4%) van de jongeren zich in het eerste en een aanzienlijk deel (volgens jongeren 14.5%; volgens hun trainers zelfs 26.4%) in het tweede stadium van

behandelmotivatie bevindt. Sommige betrokkenen van Tools4U hebben daarnaast twijfels over de aard van de motivatie van jongeren, die lijken te wijzen op extrinsieke gemotiveerdheid. Dit wordt teruggezien bij het onderdeel motivatie in de programma-evaluatie van de voorganger van Tools4U (SoVa): “*Het uitreiken van een gele kaart houdt de jongeren over het algemeen voldoende in het gareel*” (Van Heerwaarden & Slump, 2004, p. 34). Hoewel niet bekend is of dit bij Tools4U veel voorkomt, kan bij een dergelijke benadering van motivatie betwijfeld worden of de gewenste gedragsverandering tot stand zal komen. In het algemeen wordt immers verondersteld dat iemand intrinsiek gemotiveerd moet zijn om verandering te laten beklijven (Van Ooyen-Houben, Roeg, de Kogel & Knoeter, 2008).

Door het justitiële karakter bevat Tools4U een element van drang, aangezien jongeren de keuze wordt gesteld wel of niet Tools4U te volgen doch niet op vrijwillige grondslag (Van Ooyen-Houben et al., 2008). Volgens Van Ooyen-Houben en anderen (2008) gaat een ‘external perceived locus of causality’ – het gevoel door externen, zoals justitie, onder druk gezet te worden – gepaard met een lagere kans op behandelretentie en -succes. De gewenste gedragsverandering komt immers niet zozeer uit de cliënt zelf voort maar is als doel van de interventie buiten hem/haar om geformuleerd (Rovers & Scheepmaker, 2008).

Hoewel het aspect van drang het motiveren van Tools4U-jongeren kan bemoeilijken, is het mogelijk dat motivatie gedurende de training groeit (Van Ooyen-Houben et al., 2008). De uitvoerder van de interventie is hierin een zeer belangrijke schakel (Van Bilzen, 1992), die hier volgens Menger (2008) een gedurende de gehele training aanwezige taak aan heeft. Aangezien in onderhavig onderzoek 30.9 procent van de trainers geen en weinig trainers vier (10.9%) of meer (1.8%) motivatiebevorderende activiteiten ondernemen, kan afgevraagd worden in hoeverre deze intrinsieke motivatie, en daarmee beklijvende gedragsverandering, op dit moment wordt bereikt bij jongeren die Tools4U volgen.

Leerstijlen bij het uitvoeren van leerstraffen en haar mogelijke effectiviteit

In dit onderzoek zijn sommige bevindingen met betrekking tot leerstijl tegenstrijdig. In de literatuur bestaat tevens nog veel onduidelijkheid over de definitie, de achtergrond en indeling van leerstijlen (Adema et al., 2000; Busato et al., 1999, McLoughlin, 1999). Bij de programma-evaluatie van de voorganger van Tools4u (SoVa) werd geconcludeerd dat de training voldoende mogelijkheden biedt om het programma aan te passen aan de leerstijl en

competenties van de jongeren, terwijl ook hier problemen met betrekking tot de inclusiecriteria (waaronder een minimaal IQ van 85) werden genoemd (Van Heerwaarden & Slump, 2004). Uit onderhavig onderzoek blijkt geen enkele geïnterviewde raadsonderzoeker bij de indicatiestelling voor Tools4U een intelligentietest af te (laten) nemen en wordt schooltype geregeld als alternatief genoemd voor het inschatten van het intelligentieniveau. Dit brengt niet alleen - gezien de bevindingen van Kort en anderen (2005) over het gemiddelde IQ per onderwijstype – risico op het toelaten van jongeren met een IQ onder de benedengrens met zich mee, maar tevens zouden intelligentietests voor Tools4U-trainers een bijdrage kunnen leveren aan de afstemming op leerstijlen. Het levert immers belangrijke kwalitatieve gegevens – zoals een profiel van sterker en zwakker ontwikkelde cognitieve vaardigheden – op waardoor een trainingsplan beter afgestemd kan worden op de mogelijkheden van een jongere (Geelhoed, Struiksmā & Moesker, 2008).

Het belang van kwalitatief goede trainers voor een effectieve uitvoering

Bij de Sociale Vaardigheidstraining als leerstraf werd een mismatch tussen de doelgroep zoals beoogd en de daadwerkelijk bereikte groep jongeren geconstateerd (Van Heerwaarden & Slump, 2004). De resultaten van het huidige onderzoek sluiten niet uit dat dit tot op heden het geval is. Dit bemoeilijkt de opgave waarvoor trainers staan terwijl, zoals blijkt uit het voorwoord van Rovers en Scheepmaker (2008) in het tijdschrift Justitiële Verkenningen, professionals reeds te maken hebben met een spagaat tussen de belangen van de samenleving enerzijds en de concrete behoeften en vragen van de cliënt anderzijds. Deze situatie – zeker in combinatie met een onvrijwillig kader, waardoor de kans op intrinsieke motivatie en daardoor gedragsverandering verkleind wordt – vereist daarom een aanzienlijke kwaliteit van de Tools4U-trainers. De resultaten van dit onderzoek laten echter zien dat een aanzienlijk deel van deze trainers (46.2%, $n = 6$) een onvoldoende gemiddelde score op de vijf dimensies behaalt. Uit de procesevaluatie van Tools4U blijkt daarnaast dat 24 procent ($n = 36$) van de 150 trainers, die op 31 december 2009 één jaar of langer een licentie hadden om Tools4U-trainingen uit te voeren, niet voldoet aan de eis van de ontwikkelaar om minimaal drie volledige trainingen per jaar af te ronden om de licentie te behouden (Bosma et al., 2011). Volgens Menger (2008) kan een sociale interventie juist pas effectief worden “*in handen van een effectieve professional*” (p. 52).

De plaats van responsiviteit in de rij What Works-beginselen

Tijdens de interviews in het kader van dit onderzoek geeft een aantal betrokkenen aan dat binnen Tools4U, gezien het sterk geprotocolleerde karakter, weinig ruimte is voor individuele afstemming op de jongere. In de procesevaluatie van Tools4U (Bosma et al., 2011) wordt echter vermeld dat de uitvoeringswijze niet eenduidig is, wat niet geheel toe te schrijven lijkt te zijn aan maatwerk, en derhalve sprake is van gedeeltelijke programma-integriteit. Boone en Poort (2007) geven aan dat het lastig te bepalen is hoe het responsiviteits- en programma-integriteit-beginsel zich tot elkaar verhouden.

Bij justitieel ingrijpen, en aldus bij Tools4U, zal altijd tot op een bepaalde hoogte sprake zijn van werken met protocollen en regels (Menger, 2008). In de What Works-benadering is een sterke focus op de inhoud van interventieprogramma's waar te nemen alsmede op de vraag in hoeverre deze programma's bij kunnen dragen aan het verminderen of beheersbaar maken van criminogene factoren (Rovers & Scheepmaker, 2008). Volgens Menger (2008) kan een te sterke gerichtheid hierop een aantasting vormen van de kwaliteit van het professioneel werken. Of hiervan daadwerkelijk sprake is bij Tools4U valt aan de hand van de voorhanden zijnde onderzoeksgegevens niet te zeggen. Een te sterke focus op de inhoud kan in ieder geval ten koste gaan van de responsiviteit (Menger, 2008), terwijl dit beginsel volgens Kennedy (1999) direct invloed heeft op de effectiviteit van een interventie en daarmee samenhangend op recidive.

Samenvatting §4

De trainer speelt een belangrijke rol in het realiseren van intrinsieke motivatie, wat een belangrijke voorwaarde voor blijvende gedragsverandering lijkt. Betwijfeld wordt of Tools4U-trainers hier voldoende aandacht aan besteden. De mate waarin afgestemd wordt op leerstijlen is in dit onderzoek enigszins onduidelijk en in de literatuur bestaat tevens geen eenduidigheid. Doordat het IQ bij Tools4U niet door middel van gedegen onderzoek wordt vastgesteld, wordt geen duidelijk profiel van cognitieve vaardigheden van een jongere – relevant in het kader van leerstijl – opgesteld. Bovenstaande, in combinatie met de mogelijkheid dat jongeren Tools4U volgen die buiten de doelgroep vallen, stelt trainers voor een moeilijk opgave, zeker gezien de soms lastig verenigbare What Works-beginselen. Dit onderzoek wijst echter op mogelijk onvoldoende kwaliteit van een deel van de trainers, wat ten koste kan gaan van responsiviteit en daarmee een effectief resultaat.

Conclusie & Discussie

Conclusie

De laatste jaren is toenemende nadruk gekomen op toetsbare effectiviteit van interventies, waaraan onder andere vorm is gegeven middels de What Works-beginselen. Het responsiviteitsbeginsel is verwaarloosd in wetenschappelijk onderzoek en wordt vaak beschouwd als ‘vaag’, minder objectief, moeilijk meetbaar en beheersbaar, terwijl is aangetoond dat dit beginsel cruciaal is voor een succesvol resultaat. In dit onderzoek is daarom gekozen voor een exploratieve benadering en een ‘multi method’-aanpak binnen het kader van een leerstraf, te weten Tools4U die met haar voorganger de oudste leerstraf in Nederland is en erkend is door de Erkenningscommissie Gedragsinterventies Justitie.

De eerste set geformuleerde onderzoeksvragen heeft betrekking op de motivatie – in de wetenschappelijke literatuur samen met leerstijl de meest genoemde component van responsiviteit - van jongeren die een leerstraf volgen. Uit de onderzoeksresultaten blijken enkele knelpunten te bestaan bij het adequaat inschatten van de motivatie van jongeren voorafgaand aan de uitvoering van Tools4U en betwijfeld kan worden of weerstand tegen een dergelijke interventie een overweging vormt bij de keuze het wel of niet op te leggen. De inschatting van de motivatie van jongeren door de trainers lijkt niet geheel overeen te komen met het door de jongeren zelf aangegeven niveau van motivatie. Daarnaast lijkt het al dan niet gemotiveerd zijn van jongeren niet samen te hangen met de beslissing van de trainer om motivatiebevorderende stappen te ondernemen. In de meeste gevallen wordt een beperkt aantal pogingen ondernomen en bijna een derde van de trainers onderneemt geen enkele stap. De meest toegepaste technieken hebben betrekking op het bevestigen van en ruimte geven aan de jongere (zowel gevonden in interviews als observaties) en het aangeven van het belang van de training en gedragsverandering. In dit onderzoek is geen verschil in motivatiestadia aangetoond bij de verschillende wijzen van afronding en het resultaat van de training.

De onderzoeksvraag over de tweede component van responsiviteit luidt: In hoeverre en op welke wijze wordt tijdens de uitvoering van leerstraffen aangesloten bij de leerstijlen van jongeren? Allereerst dient opgemerkt te worden dat hier aan de hand van de onderzoeksresultaten geen eenduidig antwoord op gegeven kan worden, gezien tegenstrijdige bevindingen en onduidelijkheid over de precieze invulling van leerstijl (met name bij

coördinatoren taakstraffen). De handelingen voorafgaand aan de daadwerkelijke uitvoering van de training lijken weinig gericht op leerstijl. Het is zorgwekkend dat bij de Raad voor de Kinderbescherming geen gedegen onderzoek wordt gedaan naar het IQ en dat het niveau nauwelijks een rol speelt in hun voorstel aan kinderrechters of officieren, die op hun beurt weliswaar beseffen dat jongeren met een te laag of onbekend IQ Tools4U volgen maar dit meestal niet mee laten wegen in hun keuze bij het opleggen van een interventie. Tijdens de training lijkt vooral onbewust en intuïtief op leerstijl afgestemd te worden en tevens op uiteenlopende manieren. Hoewel bovengenoemde een niet al te positief beeld weergeeft van de mate waarin en wijze waarop aandacht wordt besteed aan leerstijl, worden hoge percentages gevonden aan de hand van observaties in de mate waarin trainers aansluiten bij de belevingswereld van de jongeren, afstemmen op hun niveau en situatie, duidelijkheid scheppen en het accent leggen op 'doen'. De didactische vaardigheden van trainers lijken daarnaast acceptabel.

Vervolgens is de vraag gesteld in hoeverre trainers onderling verschillen ten aanzien van kenmerken en kwaliteiten, en of – en zo ja, op welke wijze - de kenmerken van de trainer gematcht worden met die van jongeren. Trainers blijken te verschillen in zowel kenmerken – met name op persoonlijk vlak en tevens in werkwijze (de mate waarin zij zich houden aan het protocol), ervaring, flexibiliteit en demografische kenmerken - als kwaliteiten. De onderlinge verschillen in kwaliteit zijn groot en een aanzienlijk gedeelte van de geobserveerde trainers lijkt volgens de bevindingen onvoldoende te functioneren. Kenmerken van trainers lijken een rol te spelen bij de toewijzing, en matching tussen trainer en jongere de meest genoemde overweging bij de keuze voor een trainer, maar onduidelijk is of het voorstel voor een match daadwerkelijk gevolgd wordt en of matching de belangrijkste overweging is naast onder andere financiële en praktische motieven.

Tot slot is aan de hand van de resultaten in combinatie met bevindingen uit de wetenschappelijke literatuur onderzocht wat de mogelijke effectiviteit van het responsiviteitsbeginsel zou kunnen zijn bij de uitvoering van leerstraffen. In de literatuur is gevonden dat het beginsel direct invloed heeft op de effectiviteit van een interventie en daarmee op recidive. Intrinsieke motivatie, het in kaart brengen van de leerstijl en kwalitatief goede professionals zijn punten die in de wetenschappelijke literatuur belangrijk worden geacht voor de effectiviteit van een interventie en waarvan aan de hand van onderhavige

onderzoeksbevindingen vermoed wordt dat dit momenteel de effectiviteit van leerstraffen belemmert.

De centrale vraag in deze scriptie – In hoeverre wordt bij de uitvoering van leerstraffen voor jeugddelinquenten in Nederland voldaan aan het responsiviteitsbeginsel? - kan aan de hand van de hierboven beschreven deelvragen beantwoord worden. Responsiviteitsfactoren, zoals het bevorderen van behandelmotivatie en afstemmen op leerstijlen – waarbij matching van kenmerken van trainers met kenmerken van jongeren een rol speelt - zijn deels terug te zien in de uitvoeringspraktijk van leerstraffen. Anderzijds worden sommige aspecten niet of niet weloverwogen uitgevoerd. Het motiveren van jongeren en het aantal pogingen dat hiervoor ondernomen wordt komen bijvoorbeeld niet logisch overeen met de door de trainer ingeschatte motivatie van de jongeren. Afstemming op leerstijl vindt vooral op basis van ‘gevoel’ plaats en op uiteenlopende manieren. Een gedeeltelijke verklaring hiervoor zou de geringe aandacht die tot op heden besteed is aan het responsiviteitsbeginsel kunnen zijn. Zolang het niet helder is wat responsiviteit precies inhoudt, hoe de verschillende componenten gedefinieerd en geoperationaliseerd kunnen worden en geen instrumenten voorhanden zijn om zicht te krijgen op dergelijke aspecten, is het voor professionals in de praktijk een lastige opgave om het beginsel te implementeren in hun handelingswijze. Responsiviteit kan alleen tot recht komen in een context van kwalitatief goede trainers en juist daar zou volgens de onderhavige onderzoeksbevindingen momenteel nog een slag geslagen moeten worden. Hoewel elk What Works-beginsel haar bijdrage lijkt te leveren aan de effectiviteit van een interventie, mag de ‘softe’ factor, gezien haar belangrijke bijdrage aan effectiviteit, naast de overige ‘harde’ beginselen niet uit het oog verloren worden; Het responsiviteitsbeginsel is een beginsel om hard mee aan de slag te gaan.

Discussie

In het hiernavolgende worden de conclusies in volgorde van de onderzoeksvragen gereflecteerd. Gevonden werd dat het ondernemen van stappen om motivatie bij jongeren te beïnvloeden niet altijd bewust en consequent afgestemd lijkt op de door de trainers ingeschatte mate van motivatie en dat vaak geen of een gering aantal stappen wordt ondernomen. Menger (2009) rapporteert dat effectiviteit van het handelen van reclasseringswerkers toeneemt naarmate zij hun normerende en controlerende taak combineren met een motiverende en stimulerende rol, wat juist in een gedwongen kader een

blijvende uitdaging en geen exclusief kenmerk van de beginfase is (Menger & Krechtig, 2008). Aandacht voor motivatie kan op de achtergrond raken door een focus op het leveren van productie en het strak volgen van procedures, terwijl motivatie mogelijk bepalend is in de uiteindelijke kwaliteit van het product (Menger & Krechtig, 2008). Afgevraagd kan worden in hoeverre bepaalde vormen van ‘motivatie’, zoals (dreigen met) een gele kaart bij ongemotiveerd gedrag van de jongere stimuleert en tot (beklijvende) gedragsverandering aanzet, aangezien positieve bekrachtiging beter werkt dan negatieve bekrachtiging (Ferguson, 2002). Een verklaring voor de niet gevonden verschillen in resultaat en afronding van de training in verhouding tot het niveau van behandelmotivatie zou, naast de beschreven methodische issues, deels gezocht kunnen worden in de veronderstelling van Looman, Dickie en Abracen (2005) dat motivatie een noodzakelijke maar niet voldoende voorwaarde – ook andere responsiviteitsfactoren moeten in acht genomen worden - is voor gedragsverandering.

De onderzoeksbevindingen met betrekking tot leerstijl hebben, gezien tegenstrijdigheden en onduidelijkheden, geen volledig helder beeld opgeleverd. De vele definities en modellen maken het onderzoeksveld van leerstijlen zeer gecompliceerd (Desmedt en Valcke, 2004), terwijl leerstijlen een belangrijke bijdrage zouden kunnen leveren aan het volledige begrip van iemands’ leer- of werkprestatie (Peterson, 2009). Hoewel zowel Desmedt en Valcke (2004) als Peterson (2009) in hun onderzoek gelijkenissen vonden tussen de verschillende definities, bleken deze niet verenigbaar. Peterson (2009), die daarnaast onderzoekers in het veld van leerstijlen de vraag voorlegde op welke wijze in de toekomst vooruitgang gerealiseerd zou kunnen worden, kon de meerderheid van de respondenten indelen in de groep ‘supporters’ (tezamen met de groep ‘gatekeepers’) die pleiten voor meer kwalitatief en ‘multi method’-onderzoek - waarmee de opzet van onderhavig onderzoek overeenkomt. Ook naar de rol van het IQ bij responsiviteit zou meer onderzoek gedaan moeten worden (Hubbard & Pealer, 2009; Looman et al., 2005). Hubbard en Pealer (2009) beschrijven in navolging van Ross en Fabiano dat delinquenten met een intelligentieniveau onder de 85 mogelijk niet het vermogen hebben cognitieve elementen, zoals het maken van onderscheid tussen gedachten en gevoelens, te begrijpen. Hierdoor kunnen ze ten onrechte ongeïnteresseerd of niet succesvol overkomen.

De onderzoeksbevindingen geven aan dat verschillen bestaan tussen trainers en dat mogelijk een gedeelte van de trainers momenteel onvoldoende kwaliteit biedt. Nog weinig

onderzoek is gedaan naar de directe invloed van de (kenmerken van de) professional op het behandelresultaat bij delinquenten (Looman et al., 2005; Menger, 2009). In het domein van de psychotherapie blijkt de werkalliantie - waarvan de kwaliteit voornamelijk afhankelijk is van de professional (Menger, 2010) - een belangrijke werkzame en consistente factor te zijn voor succes (Menger, 2009). Boendermaker (2008), Looman en anderen (2005) en Ferguson (2002) wijzen tevens op het belang van een kwalitatief goede professional. Met betrekking tot matching tussen kenmerken van trainers en jongeren in de uitvoeringspraktijk is in dit onderzoek niet een geheel helder beeld verkregen. Hubbard en Pealer (2009) veronderstellen dat, ondanks dat professionals zich realiseren dat ze rekening moeten houden met responsiviteit, de stap naar een daadwerkelijke match van de delinquent met de trainer en het programma vaak nog niet genomen wordt.

Na de reflectie op de conclusies van de deelvragen, wordt in het hiernavolgende stilgestaan bij het responsiviteitsbeginsel in het algemeen bij leerstraffen voor jeugddelinquenten. Tot op heden is in wetenschappelijk onderzoek weinig aandacht besteed aan responsiviteitsfactoren (Hubbard & Pealer, 2009; Looman et al., 2005). De afgelopen jaren heeft de nadruk gelegen op het vergroten van effectiviteit met betrekking tot de inhoud van interventieprogramma's (Rovers & Scheepmaker, 2008), waarbij het lijkt alsof de interventie los van de professional staat (Menger, 2010). Echter, zoals Menger (2009, p. 163) beschrijft: *“Interventies veranderen geen mensen, maar mensen veranderen mensen, met interventies als instrument”*. Naast en door de hierboven beschreven gebrekkige aandacht in de wetenschap voor het responsiviteitsbeginsel zijn in de praktijk nauwelijks geschikte meetinstrumenten voorhanden (Ferguson, 2002).

Het responsiviteitsbeginsel is, zoals eerder aangegeven, erkend als cruciale variabele in het succes van behandeling (Kennedy, 1999; Kennedy, 2006; Serin & Brown, 1996; Serin & Kennedy, 1997) en lijkt zelfs directe invloed hierop te hebben (Kennedy, 1999). De mate waarin rekening wordt gehouden met responsiviteit in combinatie met het risico-, behoeften- en programma-integriteitsbeginsel correleert zeer hoog met een daling in recidive (Wormith, Althouse, Simpson, Reitzel, Fagan en Morgan, 2007). Andrews en Bonta (2010) vonden bij programma's, gebaseerd op het RNR-model (Risk-Need-Responsivity), een vermindering in recidive van 35 procent.

In vergelijking met de overige What Works-beginselen is responsiviteit moeilijk

meetbaar (Boone & Poort, 2002). In onderhavig onderzoek komt de complexiteit van het responsiviteitsbeginsel duidelijk naar voren. Volgens Boone en Poort (2002) kan de verklaring gezocht worden in de minder objectief vast te stellen componenten van responsiviteit. Met betrekking tot de ‘professionele ruimte’ – de verschillen tussen professionals – geeft Menger (2009) aan dat het soms voorgesteld wordt als vaag en ongrijpbaar, maar dat dit niet haaks tegenover de evidence-based benadering in de wetenschap staat: de ‘zachte’ factoren zijn onderzoekbaar en te onderbouwen met wetenschappelijk getoetste kennis. Volgens Menger en Krechtig (2008) vormen dergelijke factoren zelfs de beste voorspellers voor het resultaat.

Kortom, het responsiviteitsbeginsel wordt als zeer belangrijk beschouwd, maar tot op heden is zowel in de wetenschap als de praktijk te weinig aandacht uitgegaan naar dit beginsel. Het is tijd dat dit beginsel daadwerkelijk geïntegreerd wordt (met de overige What Works-beginselen) in het onderzoek naar effectieve interventies en in de handelwijze van uitvoerders van leerstraffen.

Beperkingen onderzoek

In dit exploratieve onderzoek is de steekproefgrootte bij de afgenomen interviews en observaties, gezien de kwalitatieve aard, gering. Hierdoor kunnen de resultaten uitsluitend als verkenning van het onderzoeksterrein worden beschouwd en derhalve geen harde uitspraken worden gedaan.

Een tweede belangrijke beperking van dit onderzoek is het gegeven dat zowel bij de vragenlijsten als de interviews niet gecontroleerd is op sociale wenselijkheid. Het is mogelijk dat jongeren - zeker gezien het strafrechtelijk kader - zich gemotiveerder voordoen dan ze daadwerkelijk zijn. Daarnaast zouden trainers en de andere betrokkenen eventueel een positiever beeld kunnen neerzetten gezien de belangen die elke partij heeft.

Een andere beperking is dat motivatie slechts op één punt gemeten is. Doordat geen voor- en/of nameting is uitgevoerd, kon de ontwikkeling van motivatie niet direct vastgesteld worden en is dit door middel van een vraag in de trainervragenlijst bepaald.

De aangeleverde opnames van de trainingen zijn zelf uitgekozen door de aanbieders. Dit zou een vertekening kunnen geven, wat eventueel een verklaring kan zijn voor de relatief hoge scores van de geobserveerde items met betrekking tot leerstijl.

Op een aantal aspecten, zoals de daadwerkelijke matching tussen trainers en jongeren,

is onvoldoende zicht. Sommige coördinatoren doen hier een uitspraak over, maar het is niet duidelijk in hoeverre hun voorkeur voor een bepaalde trainer is gevolgd.

Aangezien de dataverzameling in het kader van de procesevaluatie van Tools4U heeft plaatsgevonden, is het niet mogelijk om uitspraken te doen over de effectiviteit van de gedragsinterventie. In de dossiers van de jongeren staat vermeld of zij de training hebben afgerond en of het resultaat al dan niet positief was, maar onbekend is of daadwerkelijke gedragsverandering – ook en juist in termen van recidive – tot stand is gekomen en of sprake is van een blijvend effect.

Aanbevelingen vervolgonderzoek en praktijk

Naar het responsiviteitsbeginsel is tot op heden, zeker in vergelijking met de overige What Works-beginselen, weinig aandacht uitgegaan terwijl kennis over en toepassing van dit beginsel mogelijk de zoektocht naar de ontwikkeling van effectieve strafmaatregelen een stap verder kan brengen. Het is daarom noodzakelijk dat de wetenschap het belang van (meer) onderzoek naar het responsiviteitsbeginsel inziet. Allereerst dient het begrip responsiviteit afgebakend te worden gezien de brede range aan definities met elk andere componenten en/of indelingen van responsiviteit. Motivatie en leerstijl lijken de twee belangrijkste componenten, maar onduidelijk is of meerdere aspecten opgenomen dienen te worden in de definitie. Verder is meer onderzoek nodig naar de precieze rol van de kwaliteit van de trainers en de matching tussen kenmerken van trainers en jongeren.

Vervolgens is operationalisering van de begrippen – hoe kan bijvoorbeeld leerstijl worden gemeten? – en onderzoek naar betrouwbare en valide meetinstrumenten nodig. Tot op heden zijn namelijk nauwelijks assessment tools beschikbaar, wat de implementatie van het responsiviteitsbeginsel in de uitvoeringspraktijk bijna onmogelijk maakt.

Dat jongeren met een intelligentieniveau onder de gestelde grens van 85 Tools4U volgen, is verklaarbaar gezien het gebrek aan alternatieve strafrechtelijke interventies. Echter, de opzet van Tools4U is hier niet op gericht, waardoor in deze gevallen getwijfeld kan worden aan de effectiviteit. Het is wenselijk dat een leerstraf (mogelijk een extra variant van Tools4U), gericht op de vermogens van jongeren met een IQ beneden 85, ontwikkeld wordt.

Om in de praktijk de beoogde doelgroepen van leerstraffen te handhaven kan voor de indicatiestelling onderzoek gedaan worden naar het intelligentieniveau van jongeren die mogelijk in aanmerking komen voor een leerstraf maar bij wie betwijfeld wordt of aan het

intelligentie criterium wordt voldaan. Kinderrechters en officieren zouden verder beter op de hoogte moeten zijn van de in- en exclusiecriteria van leerstraffen.

Binnen organisaties die leerstraffen uitvoeren is het belangrijk dat geïnvesteerd wordt in scholing en goede begeleiding van trainers, aangezien zij degenen zijn die een interventie effectief kunnen maken. Zij dienen meer inzicht in en aandacht voor het responsiviteitsbeginsel te krijgen en stil te staan bij de wijze waarop hieraan vorm gegeven kan worden. Hier ligt echter een belangrijke taak voor de wetenschap: zolang de definitie van responsiviteit niet duidelijk is en geen assessment tools voorhanden zijn, hebben professionals in de praktijk onvoldoende handvatten om responsiviteit op te nemen in hun handelen.

Literatuur

- Aarten, P., Poort, R., & Laan, P. H. van der (2009). Erkenningscommissies voor justitiële gedragsinterventies – De stand van zaken in een aantal Europese landen en Canada en relevante ontwikkelingen voor Nederland. *Proces*, 88 (4), 199-208.
- Adema, J., Zee, K. I. van der, & Molen, H. T. van der (2000). De relatie tussen leerstijl en persoonlijkheid. *Tijdschrift voor onderwijsresearch*, 24, 275-287.
- Albayrak, N. (2008). *Toespraak staatssecretaris van Justitie bij afsluiting kick-off Programma Aanpak Jeugdcriminaliteit*. Retrieved from <http://www.justitie.nl/actueel/toespraken/archief-2008/80521programma-aanpak-jeugdcriminaliteit.aspx>, February 16, 2010.
- Albrecht, G. & Spanjaard, H. (2007). *Tools4U. Training cognitieve en sociale vaardigheden als taakstraf. Handleiding voor trainers*. Duivendrecht: PI Research.
- Andrews, D. (1999). The psychology of criminal conduct and effective treatment. In J. McGuire (Ed.), *What Works: Reducing reoffending. Guidelines from research and practice* (pp. 35-62). Chichester, New York, Brisbane, Toronto, Singapore: John Wiley & Sons.
- Andrews, D. A., & Bonta, J. (2010). Rehabilitating criminal justice policy and practice. *Psychology, Public Policy, and Law*, 16 (1), 39-55.
- Andrews, D. A., Zinger, I., Hoge, R. D., Bonta, J., Gendreau, P., & Cullen, F. T. (1990). Does correctional treatment work? A clinically relevant and psychologically informed meta-analysis. *Criminology*, 28 (3), 369-397.
- Bac, J. R., De Bruijn-Lückers, M. L. C. C., Mijnaerends, E. M., Smilda, F., & Somsen, M. A. E. (2004). *De jeugdige verdachte en het recht: de (harde) kern van het jeugdstraf(proces)recht*. Den Haag: Elsevier Juridisch.
- Bartels, A. A. J., Schuurma, S., & Slot, N. W. (2001). Interventies. In R. Loeber, N. W. Slot & J. A. Sergeant (Eds.), *Ernstige en gewelddadige jeugddelinquentie: Omvang, oorzaken en interventies*. Houten/Diegem: Bohn Stafleu van Loghum.
- Binsbergen, M. H. van (2003). *Motivatie voor behandeling: ontwikkeling van behandelmotivatie in een justitiële instelling*. Antwerpen: Garant.
- Boekaerts, M., & Simons, P. R. J. (2003). *Leren en instructie. Psychologie van de leerling en*

- het leerproces*. Assen: Koninklijke van Gorcum.
- Boendermaker, L. (2008). De professional als uitvoerder van effectieve interventies. In B. Rovers & M. Kooijmans (Eds.), *Werken met risicjongeren. Handboek voor sociale professionals* (pp. 41-52). 's Hertogenbosch: Drukkerij NPC bv.
- Boer, M. de, & Noom, M. J. (2005). *Gedwongen motivatie: OTS-jongeren en hun motivatie voor hulpverlening*. Amsterdam: SWP.
- Bonta, J. (1995). The responsivity principle and offender rehabilitation. *Forum on Corrections Research*, 7 (3), 34-37.
- Boone, M., & Poort, R. (2002). Wat werkt (niet) in Nederland? De What Works principes toegepast op het programma-aanbod van de Reclassering. *Justitiële Verkenningen*, 8, 48-63.
- Bosma, A. Q., Asscher, J. J., Laan, P. H. van der, & Stams, G. J. J. M. (2011). *Procesevaluatie Tools4U*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Busato, V. V., Elshout, J. J., Hamaker, C., & Prins, F. J. (1999). Vermuuts leerstijlen nader geanalyseerd. *Nederlands tijdschrift voor de psychologie*, 54 (3), 126-135.
- Desmedt, E., & Valcke, M. (2004). Mapping the learning styles “jungle”: An overview of the literature based on citation analysis. *Educational Psychology*, 24 (4), 445-464.
- Dijk, J. J. M. van, Sagel-Grande, H. I., & Toornvliet, L. G. (2006). *Actuele criminologie*. Den Haag: Sdu Uitgevers.
- Domburgh, L. van, Doreleijers, Th., Ferweda, H., Lodewijks, H. P. B., Put, C. E. van der, & Stams, G. J. J. M. (2009). *Verantwoording landelijk instrumentarium jeugdstrafrecht (preselectie, selectie en interventiefase)*. Den Haag: Ministerie van Justitie.
- Domburgh, L. van, Ruiters, C. de, & Doreleijers, Th. (2004). De rol van dynamische risicofactoren bij recidive van jeugdige delinquenten: Een internationaal literatuuronderzoek. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek, Kinderpsychiatrie en Klinische Kinderpsychologie*, 29 (1), 44-53.
- Doreleijers, T. A. H. (2009). Te gek voor woorden. In J. A. C. Bartels & F. Nijland (Eds.), *Behandelen of straffen in het jeugdstrafrecht* (pp. 9-33). Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Erkenningscommissie Gedragsinterventies Justitie (2008). *Beschrijving kwaliteitscriteria*. Retrieved from <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/recidive/documenten-en->

- publicaties/richtlijnen/2008/06/10/kwaliteitscriteria-en-vereiste-documentatie/, June 16, 2011.
- Erkenningscommissie Gedragsinterventies Justitie (2010). *Folder Erkenningscommissie Gedragsinterventies Justitie*. Retrieved from <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/brochures/2005/08/01/folder-erkenningscommissie-gedragsinterventies-justitie.html>, November 22, 2010.
- Ezinga, M., Weerman, F., Westenberg, M., & Bijleveld, C. (2006). De relatie tussen stadia in de persoonlijkheidsontwikkeling en delinquent gedrag in de vroege adolescentie. *Tijdschrift voor Criminologie*, 48 (3), 259-274.
- Ferguson, J. L. (2002). Putting the “What Works” research into practice: An organizational perspective. *Criminal Justice and Behavior*, 29 (4), 472-492.
- Geelhoed, J. W., Struiksmā, A. J. C., & Moesker, E. H. M. (2008). Intelligentieonderzoek. In Th. Kievit, J. A. Tak & J. D. Bosch (Eds.), *Handboek psychodiagnostiek voor de hulpverlening aan kinderen* (pp. 383-438). Utrecht: De Tijdstroom.
- Girvin, H. (2004). Beyond ‘stages of change’: Using readiness for change and caregiver-reported problems to identify meaningful subgroups in a child welfare sample. *Children and Youth Services Review*, 26, 897-917.
- Heerwaarden, Y. van, & Slump, G. J. (2004). *Programma-evaluatie Sociale Vaardigheidstraining en taakstraf Seksualiteit*. Amsterdam: DSP-groep BV.
- Hessing, D. J., & Koppen, P. J. van (2002). Straffen. In P. J. van Koppen, D. J. Hessing, H. L. G. J. Merckelbach & H. F. M. Crombag (Eds.), *Het recht van binnen: Psychologie van het recht* (pp. 947-961). Deventer: Kluwer.
- Hirsch Ballin, E. M. H. (2009). *Jeugdcriminaliteit – Brief van de Minister van Justitie (28 741, nr. 16, d.d. 16 maart 2009)*. Den Haag: Ministerie van Justitie.
- Hoeve, M., Donker, A. G., Al, C., Laan, P. H. van der, Neumann, A., Wittebrood, K., & Koot, H. M. (2008). Child delinquency as seen by parents, teachers and psychiatrists. In R. Loeber, N. W. Slot, P. H. van der Laan & M. Hoeve (Eds.), *Tomorrow’s criminals – The development of child delinquency and effective interventions* (pp. 35-61). Farnham: Ashgate Publishing.
- Hubbard, D. J., & Pealer, J. (2009). The importance of responsivity factors in predicting reductions in antisocial attitudes and cognitive distortions among adult male

- offenders. *The Prison Journal*, 89 (1), 79-98.
- Hurk, A. A. van den, & Nelissen, P. Ph. (2004). 'What Works': een nieuwe benadering van resocialisatie van delinquenten. *Sancties*, 5, 280-297.
- Jakobs, J., Ferwerda, H., & Beke, B. (2006). *Focus op jeugdcriminaliteit – Inleiding voor de beroepspraktijk*. Amsterdam: SWP.
- Jones, A. (2005). Involving children and young people as researchers. In S. Fraser, V. Lewis, S. Ding, M. Kellett, & C. Robinson (Eds.), *Doing research with children and young people* (pp. 113-130). London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications.
- Junger-Tas, J. (1999). Nieuwe ontwikkelingen in de aanpak van jongeren met onaangepast gedrag – Voer voor criminologen of psychologen? In A. M. L. C. d'Escury-Koenings, A. P. van der Linden & T. J. Snaterse (Eds.), *Van preventie tot straf: Naar meer sociale vaardigheden bij jongeren* (pp. 23-45). Farnham: Ashgate Publishing.
- Kennedy, S. (1999). Responsivity: The other classification principle. *Corrections Today*, 6 (1), 48-51.
- Kennedy, S. M. (2006). *Treatment responsivity: Reducing recidivism by enhancing treatment effectiveness*. Retrieved from http://www.unafei.or.jp/referencematerials/135th/135thweb/English_pdf/V%20Correctional%20Programmes/6%20Issues%20Related%20to%20Programme%20Delivery/chap_5_e.pdf, February 12, 2010.
- Kerig, P. K., & Wenar, C. (2006). *Developmental psychopathology. From infancy through adolescence*. Boston etc.: McGraw Hill.
- Kolb, D. A., Boyatzis, R. E., & Mainemelis, C. (1999). *Experiential Learning theory : Previous research and new directions*. Cleveland: Case Western Reserve University (Department of Organizational Behavior).
- Koot, H. M., Oosterlaan, J., Jansen, L. M., Neumann, A., Luman, A., & Lier, P. A. C. van (2008). Individual factors. In R. Loeber, N. W. Slot, P. H. van der Laan & M. Hoeve (Eds.), *Tomorrow's criminals – The development of child delinquency and effective interventions* (pp. 75-89). Farnham: Ashgate Publishing.
- Kort, W., Schittekatte, M., Bosmans, M., Compaan, E. L., Dekker, P. H., Vermeir, G., & Verhaeghe, P. (2005). *Handleiding WISC-III. Nederlandse bewerking*. Amsterdam: Harcourt; NIP.
- Kurtz, A. (2002). What works for delinquency? The effectiveness of interventions for teenage

- offending behavior. *The Journal of Forensic Psychiatry*, 13, 671-692.
- Laan, A. M. van der, & Huls, F. (2011). *Recente afname jeugdcriminaliteit*. Retrieved from <http://www.cbs.nl/nl-NL/menu/themas/veiligheid-recht/publicaties/artikelen/archief/2011/2001-jeugdcrim-art.htm>, June 16, 2011.
- Laan, A. M. van der, Blom, M., Tollenaar, N., & Kea, R. (2009). *Trends in de geregistreeerde jeugdcriminaliteit onder 12- tot en met 24-jarigen in de periode 1996-2007. Bevindingen uit de Monitor Jeugdcriminaliteit 2009*. Den Haag: WODC.
- Laan, P. H. van der (1991). *Experimenteren met alternatieve sancties voor jeugdigen: Een onderzoek naar de invoering en resultaten van alternatieven in het jeugdstrafrecht*. Arnhem: Gouda Quint.
- Laan, P. H. van der (2000). Succes interventieproject is tevoren in te schatten: onderzoek en interventie bij jeugdcriminaliteit. *O/25*, 5, 21-25.
- Laan, P. H. van der (2004). Over straffen, effectiviteit en erkenning: de wetenschappelijke onderbouwing van preventie en strafrechtelijke interventie. *Justitiële Verkenningen*, 30, 31-48.
- Laan, P. H. van der (2008). Jeugd, criminaliteit, politie en justitie. In I. Weijers & C. Eliaerts (Eds.), *Jeugdcriminologie: Achtergronden van jeugdcriminaliteit* (pp. 37-51). Den Haag: Boom Juridische Uitgevers.
- Laan, P. H. van der, Busschbach, J. van, & Bijleveld, C. (2007). Experimentele criminologie en criminologische experimenten. *Tijdschrift voor Criminologie*, 49 (1), 3-11.
- Laan, P. H. van der, & Mertens, N. (1987). *Leerprojecten onderzocht. Eindrapport van het onderzoek Alternatieve Sancties Jeugdigen/Leerprojecten*. Den Haag: Coördinatiecommissie Wetenschappelijk Onderzoek Kinderbescherming (CWOK).
- Laan, P. H. van der, & Slotboom, A. M. (2002). Wat werkt? In P. J. van Koppen, D. J. Hessing, H. L. G. J. Merckelbach & H. F. M. Crombag (Eds.), *Het recht van binnen: Psychologie van het recht* (pp. 963-975). Deventer: Kluwer.
- Landsheer, H., Hart, H. 't, Goede, M. de, & Dijk, J. van (2003). *Praktijkgestuurd onderzoek: Methoden van praktijkonderzoek*. Groningen: Stenfert Kroese.
- Lier, P. A. C. van, & Koot, H. M. (2008). Peer relations and the development of externalising problem behaviour. In R. Loeber, N. W. Slot, P. H. van der Laan & M. Hoeve (Eds.), *Tomorrow's criminals – The development of child delinquency and effective*

- interventions* (pp. 103-120). Farnham: Ashgate Publishing.
- Lipsey, M. W. (1999). What do we learn from 400 research studies on the effectiveness of treatment with juvenile delinquents? In J. McGuire (Ed.), *What Works: Reducing reoffending. Guidelines from research and practice* (pp. 63-78). Chichester, New York, Brisbane, Toronto, Singapore: John Wiley & Sons.
- Lipsey, M. W., Landenberger, N. A., & Wilson, S. J. (2007). *Effects of cognitive-behavioral programs for criminal offenders*. Retrieved from http://www.campbellcollaboration.org/reviews_crime_justice/, April 20, 2011.
- Littell, J. H., & Girvin, H. (2002). Stages of change: A critique. *Behavior Modification*, 26, 223-273.
- Littell, J. H., & Girvin, H. (2004). Ready or not: Uses of the Stages of Change Model in child welfare. *Child Welfare*, 83 (4), 341-366.
- Loeber, R. (1998). Ontwikkelingspaden naar ernstige jeugddelinquentie. *Justitiële Verkenningen*, 6, 8-25.
- Loeber, R., Slot, N. W., & Sergeant, J. A. (2001a). Mythen ontmaskerd; Verbanden tussen ontwikkeling, risicofactoren en interventies. In R. Loeber, N. W. Slot & J. A. Sergeant (Eds.), *Ernstige en gewelddadige jeugddelinquentie: Omvang, oorzaken en interventies* (pp. 345-356). Houten/Diegem: Bohn Stafleu van Loghum.
- Loeber, R., Slot, N. W., & Sergeant, J. A. (2001b). Waarom moeten we ons zorgen maken over ernstige criminele en gewelddadige jongeren? In R. Loeber, N. W. Slot & J. A. Sergeant (Eds.), *Ernstige en gewelddadige jeugddelinquentie: Omvang, oorzaken en interventies* (pp. 27-50). Houten/Diegem: Bohn Stafleu van Loghum.
- Loeber, R., Laan, P. H. van der, Slot, W., & Hoeve, M. (2008a). Conclusions and recommendations. In R. Loeber, N. W. Slot, P. H. van der Laan & M. Hoeve (Eds.), *Tomorrow's criminals – The development of child delinquency and effective interventions* (pp. 261-282). Farnham: Ashgate Publishing.
- Loeber, R., Slot, N. W., & Stouthamer-Loeber, M. (2008b). A cumulative developmental model of risk and promotive factors. In R. Loeber, N. W. Slot, P. H. van der Laan & M. Hoeve (Eds.), *Tomorrow's criminals – The development of child delinquency and effective interventions* (pp. 133-161). Farnham: Ashgate Publishing.
- Looman, J., Dickie, I., & Abracen, J. (2005). Responsivity issues in the treatment of

- sexual offenders. *Trauma, Violence and Abuse*, 6 (4), 330-353.
- Lösel, F. (1999). The efficacy of correctional treatment: A review and synthesis of meta-evaluations. In J. McGuire (Ed.), *What Works: Reducing reoffending. Guidelines from research and practice* (pp. 79-111). Chichester, New York, Brisbane, Toronto, Singapore: John Wiley & Sons.
- McGuire, J., & Priestly, P. (1999). Reviewing 'What Works': Past, present and future. In J. McGuire (Ed.), *What Works: Reducing reoffending. Guidelines from research and practice* (pp. 3-34). Chichester, New York, Brisbane, Toronto, Singapore: John Wiley & Sons.
- McLoughlin, C. (1999). The implications of the research literature on learning styles for the design of instructional material. *Australian Journal of Educational Technology*, 15 (3), 222-241.
- Menger, A. (2008). Professioneel werken in gedwongen kader. *Justitiële Verkenningen*, 34 (3), 42-56.
- Menger, A. (2009). Wie werkt? Over het vakmanschap van de reclasseringswerker. *Proces*, 88 (3), 155-165.
- Menger, A. (2010). Wat werkt en wie werkt? Over effectiviteit en professionaliteit in het reclasseringswerk. *Maatwerk*, 2, 20-22.
- Menger, A., & Krechtig, L. (2008). *Het delict als maatstaf: Methodiek voor werken in gedwongen kader*. Amsterdam: Uitgeverij SWP/Reclassering Nederland.
- Miller, W. R. (1985). Motivation for treatment: A review with special emphasis on alcoholism. *Psychological Bulletin*, 98 (1), 84-107.
- Moffitt, T. E. (1993). Adolescence-Limited and Life-Course-Persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100, 674-701.
- Nieuwbeerta, P., & Blokland, A. (2006). *Lange termijn recidive patronen: Hoe goed kunnen ze worden voorspeld en voorkomen?* Leiden: Nederlands Studiecentrum Criminaliteit en Rechtshandhaving.
- Norcross, J. O., Krebs, P. M., & Prochaska, J. O. (2011). Stages of change. *Journal of Clinical Psychology*, 67 (2), 143-154.
- Ooyen-Houben, M. van, Roeg, D., Kogel, C. H. de, & Koeter, M. (2008). Zorg onder drang en dwang. *Justitiële Verkenningen*, 34 (3), 11-41.

- Peterson, E. R. (2009). Researching the psychology of cognitive style and learning style: Is there really a future? *Learning and individual differences*, 19 (4), 518-523.
- Preston, D. L., & Murphy, S. (1997). Motivating treatment-resistant clients in therapy. *Forum on Corrections Research*, 9 (2), 39-43.
- Prinzle, P., Stams, G. J. J. M., & Hoeve, M. (2008). Family processes and parent and child personality characteristics. In R. Loeber, N. W. Slot, P. H. van der Laan & M. Hoeve (Eds.), *Tomorrow's criminals – The development of child delinquency and effective interventions* (pp. 91-102). Farnham: Ashgate Publishing.
- Rovers, B. (2007). What Works: kanttekeningen bij een populair programma. *Tijdschrift voor Veiligheid*, 3, 7-22.
- Serin, R. (1998). *Treatment responsivity, interventions and reintegration*. Retrieved from http://www.csc-scc.gc.ca/text/pb/ct/forum/e101/101f_e.pdf, June 16, 2011.
- Serin, R., & Brown, S. (1996). Strategies for enhancing the treatment of violent offenders. *Forum on Corrections Research*, 8 (3), 45-58.
- Serin, R., & Kennedy, S. (1997). *Treatment readiness and responsivity: Contributing to effective correctional programming*. Ottawa, Canada: Correctional Service of Canada.
- Silver, H., Strong, R., & Perini, M. (1997). Integrating learning styles and multiple intelligences. *Educational Leadership*, 55 (1), 22-28.
- Skardhamar, T. (2009). Reconsidering the theory on adolescence-limited and life-course persistent anti-social behaviour. *The British Journal of Criminology*, 49, 863-878.
- Sorgdrager, W. (1996). *Taakstraffen. Brief van de Minister van Justitie (24 807, nr. 1, d.d. 12 juli 1996)*. Den Haag: Ministerie van Justitie.
- Stewart, L. & Millson, W. A. (1995). Offender motivation for treatment as a responsivity factor. *Forum on Corrections Research*, 7 (3).
- Verdonck, E., & Jaspert, E. (2009). *Motivatatie voor gedragsinterventies bij jeugdige justitiabelen. Meetinstrumenten beoordeeld*. Leuven: Leuvens Instituut voor Criminologie, Katholieke Universiteit Leuven.
- Vermunt, J. D. H. M. (1992). *Leerstijlen en sturen van leerprocessen in het hoger onderwijs: Naar procesgerichte instructie in zelfstandig denken*. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Vreeman, M. J. (1992). *Leerprojecten orthopedagogisch gewikt en gewogen – Het leerproject*

- als alternatieve sanctie nader geanalyseerd*. Groningen: Stichting Kinderstudies.
- Walters, G. D. (2011). The latent structure of life-course-persistent antisocial behavior: Is Moffitt's developmental taxonomy a true taxonomy? *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 79* (1), 96-105.
- Weijers, I. (2001). Een pedagogisch perspectief op jeugdstrafrecht. *Delict en Delinquent, 31*, 192-211.
- Weijers, I. (2009). Het gaat goed met de jeugd; Spaar energie voor de echte probleemgevallen. In J. A. C. Bartels & F. Nijland (Eds.), *Behandelen of straffen in het jeugdstrafrecht* (pp. 49-53). Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Weijers, I., & Eliaerts, C. (2008). Jeugdcriminaliteit: Wetenschappers over een brandend vraagstuk. In I. Weijers & C. Eliaerts (Eds.), *Jeugdcriminologie: Achtergronden van jeugdcriminaliteit* (pp. 13-23). Den Haag: Boom Juridische Uitgevers.
- Wijn, M. (1997). *Taakstraffen: Stand van zaken, praktijk en resultaten*. Den Haag: Ministerie van Justitie - Dienst Preventie, Jeugdbescherming en Reclassering.
- Wolthuis, A. (2006). Een creatieve aanpak van jeugdcriminaliteit: Investeren in Halt en herstelbemiddeling. *Tijdschrift voor de Rechten van het Kind, 3*, 4-7.
- Wormith, J. S., Althouse, R., Simpson, M., Reitzel, L. R., Fagan, T. J., & Morgan, R. D. (2007). The rehabilitation and reintegration of offenders: The current landscape and some future directions for correctional psychology. *Criminal Justice and Behavior, 34* (7), 879-892.

Bijlage 1 Ondernomen stappen van trainers om de motivatie van de jongeren te beïnvloeden

Tabel 4. *Ondernomen stappen van trainers om motivatie jongeren te beïnvloeden.*

Ondernomen stap	Frequentie (<i>n</i>)	Percentage (%)
Positieve bekrachtiging / Feedback	22	12.3
Luisteren naar verhaal van de jongere	12	6.7
De voordelen van de training bespreken	9	5.0
Inzicht bieden in belang om tot gedragsverandering te komen	9	5.0
Jongere zelf onderwerpen in laten brengen	8	4.5
Aansluiten bij de leefwereld van de jongere	8	4.5
Training aanpassen aan het niveau van de jongere	7	3.9
Aansluiten bij de behoeften van de jongere	7	3.9
Stimuleren / Uitdagen om tot actie te komen	6	3.4
Empoweren	6	3.4
Inzetten op goede vertrouwensrelatie	5	2.8
Enthousiast zijn	4	2.2
Serius op onderwerpen ingaan	3	1.7
De jongere niet veroordelen	3	1.7
Jongere zelf leerdoelen laten benoemen	3	1.7
Motiverend gesprek houden	3	1.7
Het afwisselen van materiaal	3	1.7
Belonen goed gedrag	3	1.7
Persoonlijke aandacht	3	1.7
Weerstand wegnemen	2	1.1
Ouders erbij betrekken	2	1.1
Jongere laten merken dat je hem/haar serieus neemt	2	1.1
Afspreken op tijdstippen die voor de jongere goed uitkomen	2	1.1
Het geven van 'leuk' huiswerk	2	1.1
Stimuleren goed gedrag	1	0.6
Jongere uitdagen eigen oplossingen serieus te nemen	1	0.6
Jongere uitdagen zijn/haar kwaliteiten te zien	1	0.6
Werken aan het zelfvertrouwen van de jongere	1	0.6
De relatie tussen problemen en doel van de training benoemen	1	0.6
Een andere houding aannemen	1	0.6
Opbouw: eerst algemeen, pas later persoonlijk	1	0.6
Negatieve opmerkingen over training bespreken	1	0.6
Bespreken tijdens de supervisie	1	0.6
Bij het bespreken van de opdrachten het benoemen van de voordelen	1	0.6
Niet te veel stilstaan bij negatief gedrag; er op een positieve manier een leerdoel van maken	1	0.6
Gesprek door coördinator taakstraffen	1	0.6
Oprechte belangstelling en aandacht tonen	1	0.6

Inzicht geven in eigen handelen m.b.t. het delict	1	0.6
Versterken protectieve factoren	1	0.6
Eigen verantwoordelijkheid geven	1	0.6
Leuke vragen stellen	1	0.6
Luchtiger omgaan met de training	1	0.6
Stimuleren te blijven oefenen	1	0.6
Met de jongere onderhandelen	1	0.6
Presenteren van goed hedendaags beeldmateriaal	1	0.6
De jongere harder laten werken	1	0.6
Het betrekken van een derde bij de training	1	0.6
Vriendelijk blijven	1	0.6
Aandacht hebben voor de achtergrond van de jongere	1	0.6
Begrip tonen	1	0.6
Technieken gebruiken die de jongere leuk vindt	1	0.6
Benadrukken dat de jongere de kortste variant opgelegd heeft gekregen	1	0.6
De ernst van de situatie aangeven	1	0.6
Door middel van de gedragsoefening	1	0.6
Praktijksituaties bespreken en groei benoemen	1	0.6
Leerdoelen persoonlijk maken	1	0.6
Samenwerken met de jongere	1	0.6
Heel veel vragen stellen	1	0.6
Consequenties van stoppen met training bespreken	1	0.6
Jongere aanmoedigen om naar de training te komen	1	0.6
Inspelen op wat jongere die week heeft meegemaakt	1	0.6
Herhalen van persoonlijke doelen	1	0.6
De jongere aanspreken op zijn/haar gedrag	1	0.6
Leuke onderwerpen bedenken	1	0.6
Dingen laten bedenken waar jongere zelf iets aan heeft	1	0.6
Zorgen dat de jongere zijn verhaal kwijt kan	1	0.6
Onderwerpen over de toekomst van de jongere bespreken	1	0.6
De jongere laten experimenteren in de echte wereld zodat hij/zij positieve effecten kan ondervinden	1	0.6
Voor de jongere leerzame werkvormen kiezen	1	0.6
Totaal	179	100.0
