

FACULTEIT RECHTSGELEERDHEID  
DECANAAT  
TIENSESTRAAT 41  
3000 LEUVEN  
Academiejaar 2012 - 2013



Een onderzoek naar de pedagogische principes  
in het onderwijs aan gedetineerden.

Promotor: Prof. I. AERTSEN

Verhandeling, ingediend door JULIE BRETTAR, bij het  
eindexamen voor de graad van MASTER IN DE  
CRIMINOLOGISCHE WETENSCHAPPEN

FACULTEIT RECHTSGELEERDHEID  
DECANAAT  
TIENSESTRAAT 41  
3000 LEUVEN  
Academiejaar 2012 - 2013



Een onderzoek naar de pedagogische principes  
in het onderwijs aan gedetineerden.

Promotor: Prof. I. AERTSEN

Verhandeling, ingediend door JULIE BRETTAR, bij het  
eindexamen voor de graad van MASTER IN DE  
CRIMINOLOGISCHE WETENSCHAPPEN

## **Samenvatting**

In deze meesterproef wordt nagegaan of de basiseducatie aan gedetineerden gelijkwaardig is aan die van niet-gedetineerde cursisten, zoals nagestreefd wordt in het strategisch plan ‘hulp- en dienstverlening aan gedetineerden’ (Vlaamse Gemeenschap, 2000). De gelijkwaardigheid wordt in deze meesterproef geïnterpreteerd als ‘dezelfde pedagogische aanpak, tenzij het aanpassen ervan de kwaliteit van het onderwijs verhoogt’. Deze aanpassing kan bijvoorbeeld nodig zijn om tegemoet te komen aan de specifieke leernoden van de doelgroep.

Om de gelijkwaardigheid van de basiseducatie na te gaan wordt de pedagogische aanpak in de Vlaamse (en Brusselse) gevangenissen in kaart gebracht (eerste onderzoeksvraag) en vergeleken met de pedagogische aanpak in de basiseducatie aan niet-gedetineerden (tweede onderzoeksvraag). Deze vergelijking gebeurt telkens op drie vlakken: de pedagogische visie waarop het didactisch handelen gebaseerd is, de gebruikte werkvormen en de omgang met de lerenden.

Voor de eerste onderzoeksvraag werd gebruik gemaakt van een online survey. Hieruit bleek dat de gevonden literatuur omtrent de basiseducatie in het algemeen en het onderwijs aan gedetineerden niet volledig van toepassing is op de basiseducatie aan gedetineerden, voornamelijk wat betreft de pedagogische theorieën en de veronderstelde zelfsturing door volwassen cursisten.

Voor de tweede onderzoeksvraag werd aan de hand van semigestructureerd interviews aan vier leerkrachten gevraagd een vergelijking te maken tussen hun pedagogische aanpak binnen de gevangenis en deze buiten de gevangenis. Er werden heel wat verschillen gevonden. De meeste van deze verschillen zijn echter te verklaren door verschillen in het doelpubliek. Slechts één verschilpunt is een rechtstreeks gevolg van de detentiecontext, namelijk het beperktere gebruik van didactische hulpmiddelen in de gevangenis. Dit heeft volgens de leerkrachten echter een marginale tot geen invloed op de kwaliteit van hun onderwijs.

Er kan dus worden geconcludeerd dat de basiseducatie aan gedetineerden grotendeels gelijkwaardig is aan de basiseducatie aan niet-gedetineerde cursisten wat betreft de pedagogische aanpak. De gevonden verschillen waren of noodzakelijk om tegemoet te komen aan verschillen in de doelgroep, of hebben slechts een beperkte invloed op de kwaliteit van het onderwijs.

## **Dankwoord**

Nu het einde van deze meesterproef in zicht komt, is het tijd om even stil te staan bij de personen zonder wiens hulp ik dit niet had kunnen schrijven.

Allereerst zou ik mijn promotor, professor Ivo Aertsen, willen bedanken om mij de kans te geven een meesterproef te maken over een onderwerp dat mijn twee grote interesses, onderwijs en criminologie, combineert. Dank ook voor de uitstekende begeleiding tijdens het hele proces.

Mijn dank gaat ook uit naar de onderwijscoördinatoren en alle leerkrachten van de basiseducatie in de gevangenissen, voor hun advies en medewerking aan dit onderzoek.

Mijn vrienden en familie wil ik graag bedanken voor de morele steun en het nalezen van dit werk.

Extra dank gaat uit naar mijn ouders. Deze meesterproef is het sluitstuk van zes jaar studies, waarin ik niet enkel kennis heb opgedaan maar ook mezelf ben tegengekomen. Bedankt voor alle kansen die jullie mij gegeven hebben!

Ten slotte wil ik ook graag mijn verloofde Koen bedanken. Zonder jouw steun, geduld en geloof in mijn kunnen was ik zelfs niet begonnen aan deze opleiding.

Bedankt allemaal!

## Inhoudsopgave

Dankwoord	I
Inhoudsopgave	II
Lijst van afkortingen	IV
Lijst van bijlagen	V
Inleidend hoofdstuk	1
1. Probleemstelling	1
2. Onderzoeksvragen	3
3. Inhoud	3
4. Algemene methodologie	4
Deel 1: Literatuurstudie	5
Hoofdstuk 1: Basiseducatie	5
1.1. Wat is basiseducatie?	5
1.2. Pedagogische theorieën	7
1.3. Kenmerken van het leren van volwassenen en bijhorende principes	8
1.4. Methoden en werkvormen	11
1.5. Meerwaarde	13
Hoofdstuk 2: Onderwijs aan gedetineerden	15
2.1 Wetgevend kader inzake onderwijs en detentie	15
2.1.1 Internationaal wetgevend kader	15
2.1.2 Vlaams wetgevend kader	16
2.2 Organisatie van het onderwijs aan gedetineerden	18
2.2.1 Actoren binnen het onderwijs aan gedetineerden	18
2.2.2 Aangeboden opleidingen voor gedetineerden betreffende de basiseducatie	19
2.2.3 Moeilijkheden	21
2.3 Kenmerken van de cursisten	22
2.4 Meerwaarde van onderwijs aan gedetineerden	24

Hoofdstuk 3: Basiseducatie aan gedetineerden	26
3.1 Basiseducatie aan gedetineerden: wat weten we?	26
3.2 Kritische bedenkingen met betrekking tot de pedagogische aspecten van het onderwijs aan gedetineerden	27
Deel 2: Empirisch onderzoek	29
Hoofdstuk 4: Onderzoeksopzet en dataverzameling	29
4.1. Conceptueel kader	30
4.2. Methode	31
4.3. Steekproef	31
4.4. Dataverzameling	33
4.5. Kwaliteit	34
Hoofdstuk 5: Resultaten eerste onderzoeksvraag	35
5.1. Pedagogische visie	35
5.2. Werkvormen	38
5.3. Omgang met de lerenden	42
5.4. Conclusie	46
Hoofdstuk 6: Resultaten tweede onderzoeksvraag	48
6.1 Verschillen in de pedagogische visie	48
6.2 Verschillen in de gebruikte werkvormen	51
6.3 Verschillen in de omgang met de lerenden	54
6.3.1 Kenmerken van cursisten	54
6.3.2 Rol van de leerkracht	58
6.3.3 Inhoud	59
6.4 Conclusie	61
Hoofdstuk 7: Conclusie en discussie	63
Bibliografie	66
Bijlagen	
Bijlage 1: vragenlijst	69
Bijlage 2: interviewleidraad	76

## **Lijst van afkortingen**

CBE:	Centrum voor basiseducatie
CVO:	Centrum voor volwassenenonderwijs
NT1:	Nederlands
NT2:	Nederlands tweede taal
Strategisch plan:	Strategisch plan ‘hulp- en dienstverlening aan gedetineerden’
VOCVO :	Vlaams Ondersteuningscentrum voor Volwassenenonderwijs

## **Lijst van bijlagen**

Bijlage 1: vragenlijst

Bijlage 2: interviewleidraad



## **Inleidend hoofdstuk**

In deze meesterproef wordt de pedagogische aanpak van het onderwijs aan gedetineerden besproken. Meer bepaald zullen de pedagogische visie, werkvormen en omgang met de lerende nagegaan worden, zoals die tot uiting komen in de basiseducatie aan gedetineerden in de Vlaamse en Brusselse gevangenissen. Deze aanpak wordt besproken in het licht van de emanciperende kracht van onderwijs. In dit inleidend hoofdstuk komen de probleemstelling, de onderzoeksvragen, de inhoud en de algemene methodologie van deze meesterproef aan bod.

### *1. Probleemstelling*

Onderwijs is een onderdeel van de hulp- en dienstverlening aan gedetineerden. Het uitgangspunt is dat personen ook tijdens hun detentie deel blijven uitmaken van de samenleving. Gedetineerden dienen dan ook evenwaardig behandeld te worden als andere burgers in de samenleving. Samenhangend hiermee behoudt de gedetineerde het recht op een menswaardig bestaan, op maatschappelijke hulp- en dienstverlening en op individuele ontplooiingskansen. Bovendien is het in het kader van re-integratie belangrijk deze band met de samenleving te bewaren en te verbeteren. Naast dit recht op maatschappelijke hulp- en dienstverlening dient echter ook aandacht besteed te worden aan de gevolgen van de daden van veroordeelden. Zo wordt er ook gestreefd naar de actieve responsabilisering van gedetineerden en naar het opnemen van verantwoordelijkheid ten aanzien van hun slachtoffers en de samenleving (Vlaamse Gemeenschap, 2000). Onderwijs kan op beide fronten een rol spelen. Onderwijs kan er namelijk voor zorgen dat de uitsluiting uit de samenleving die gepaard gaat met detentie niet groter wordt (Tassier, 2006). De band met de samenleving kan behouden of versterkt worden door het afmaken van een begonnen opleiding of het volgen van specifieke vakken waarin participatie in de samenleving centraal staat (leergebied maatschappijoriëntatie). Daarnaast bevordert onderwijs de re-integratie en tracht het de detentieschade te beperken door de gedetineerden nieuwe kennis, vaardigheden en attitudes te laten verwerven. Dit heeft bovendien een positieve invloed op het zelfbeeld van de gedetineerden. Ten slotte wordt er ook aandacht besteed aan de verantwoordelijkheidszin van gedetineerden, onder meer door hem/haar verantwoordelijk te stellen voor het eigen leren.

Om deze doelen optimaal te bereiken, dient de hulp- en dienstverlening (en dus ook het onderwijs) aan gedetineerden gelijkwaardig te zijn aan dat buiten de detentiecontext. Dit principe van gelijkwaardigheid kan ook worden teruggevonden in het strategisch plan ‘hulp- en dienstverlening aan gedetineerden’ van de Vlaamse Gemeenschap (2000). Hierin wordt namelijk gesteld dat er bij de hulp- en dienstverlening aan gedetineerden dezelfde kwaliteitsstandaarden worden gehanteerd als deze van toepassing in de reguliere hulp- en dienstverlening. De gelijkwaardigheid blijkt daarnaast ook uit de organisatie van het onderwijsaanbod in de gevangenis. De gevangenis is immers een externe maar reguliere lesplaats van de centra voor basiseducatie en de centra voor volwassenenonderwijs, die het onderwijs in de gevangenis verzorgen. Dit houdt in dat het onderwijsaanbod binnen de gevangenis aan dezelfde normen inzake kwaliteit en inhoud moet voldoen als daarbuiten, zodat een attest dat binnen de gevangenis wordt behaald evenwaardig is aan een attest dat in de vrije samenleving wordt behaald. Het aanbieden van onderwijs in een detentiecontext is echter niet evident. De focus op veiligheid en controle kan een belemmering vormen voor het onderwijsaanbod (Cuypers, 2008). Bovendien dient er ook rekening gehouden te worden met infrastructuur, regime, gevangencultuur, structurele overbevolking, ... (Vanthuyne, 2012).

Voor deze meesterproef wordt de hierboven vermelde veronderstelde gelijkwaardigheid geïnterpreteerd als ‘dezelfde pedagogische aanpak, tenzij het aanpassen ervan de kwaliteit van het onderwijs verhoogt’. Deze nuancering is gebaseerd op het onderwijskundige idee dat alle lerenden gelijkwaardig zijn, maar daarom niet gelijk: om gelijke onderwijskansen te bieden moet het onderwijs soms aangepast worden. Omdat onderwijs aan gedetineerden een breed gamma aan opleidingen en cursussen omvat, wordt het in deze meesterproef beperkt tot basiseducatie. Een bijkomende beperking is de focus op onderwijs aan verdachten en veroordeelden (en dus niet aan geïnterneerden). De meesterproef wordt in ruimtelijke zin beperkt tot het onderwijs in de gevangnissen waaraan de Vlaamse Gemeenschap diensten levert (de gevangnissen op Vlaams grondgebied en de Brusselse gevangnissen Sint-Gillis en Vorst).

Om na te gaan of de basiseducatie binnen de detentiecontext al dan niet gelijkwaardig is aan de basiseducatie in de gewone samenleving zullen twee stappen worden ondernomen. Eerst wordt nagegaan welke pedagogische aanpak er wordt gehanteerd in de basiseducatie aan gedetineerden.

Nadien wordt deze vergeleken met de reguliere basiseducatie. Hierbij worden de gelijkenissen en verschillen nagegaan, alsook de redenen voor eventuele verschillen.

## *2. Onderzoeksvragen*

Vanuit de zonet besproken probleemstelling kunnen enkele concrete onderzoeksvragen worden geformuleerd:

- Wat is de pedagogische aanpak in de basiseducatie aan gedetineerden in Vlaanderen?
- Verschilt de pedagogische aanpak in de basiseducatie aan gedetineerden van de aanpak in de basiseducatie buiten de detentiecontext?

De eerste onderzoeksvraag heeft betrekking op de pedagogische aanpak van het onderwijs aan gedetineerden in Vlaanderen. Ook het Vlaamse aanbod in de Brusselse gevangenissen valt hieronder. Bij de pedagogische aanpak kan gedacht worden aan de achterliggende pedagogische theorie of visie, de gebruikte werkvormen en de manier waarop men omgaat met de lerende. In de tweede onderzoeksvraag wordt de vergelijking gemaakt tussen de basiseducatie aan gedetineerden en de basiseducatie buiten de detentiecontext. De vergelijking wordt gebaseerd op de percepties van de leerkrachten zelf, aangezien zij vorm geven aan de dagelijkse praktijk. Deze onderzoeksvragen zullen in hoofdstuk 4 verder uitgebreid worden op basis van het theoretisch kader dat wordt geschetst in de eerste drie hoofdstukken.

## *3. Inhoud*

Deze meesterproef bestaat uit twee delen: een literatuurstudie en een empirisch gedeelte. In het eerste deel komt de relevante wetenschappelijke literatuur omtrent de basiseducatie aan gedetineerden aan bod. Deze wordt verdeeld over drie hoofdstukken. Het eerste hoofdstuk gaat dieper in op basiseducatie in de vrije samenleving. Vervolgens wordt in het tweede hoofdstuk stilgestaan bij het onderwijs aan gedetineerden. Het laatste hoofdstuk van dit eerste deel tracht bij wijze van samenvatting deze twee hoofdstukken samen te brengen: wat weten we over de basiseducatie aan gedetineerden?

Het tweede deel van de meesterproef betreft een empirische studie. Er wordt nagegaan welke pedagogische aanpak wordt gehanteerd in het onderwijzen van basiseducatie aan gedetineerden en hoe deze al dan niet verschilt van de reguliere basiseducatie. Ook dit deel bestaat uit drie hoofdstukken. In het vierde hoofdstuk van deze meesterproef worden de onderzoeksvragen en –

opzet van deze studie besproken. De resultaten van deze studie worden weergegeven en besproken in het vijfde en zesde hoofdstuk (waarin een antwoord wordt gezocht op respectievelijk onderzoeksvraag 1 en 2). Na deze twee delen volgt nog een algemene conclusie en discussie, het zevende en laatste hoofdstuk van deze meesterproef.

#### *4. Algemene methodologie*

Om een correcte lezing van de meesterproef mogelijk te maken, dient te worden vermeld dat de focus ligt op de emanciperende functie van het onderwijs. Onderwijs wordt hier gezien als hefboom tot zelfontplooiing en tot verbeterd maatschappelijk functioneren. De emanciperende visie op onderwijs lijkt vooral relevant omdat basiseducatie gericht is op kwetsbare volwassenen (dit wordt verder toegelicht in het eerste hoofdstuk). Ook gedetineerden kunnen gezien worden als een kwetsbare groep, waarbij onderwijs kan bijdragen tot zelfvertrouwen, zelfontplooiing en re-integratie in de samenleving. Deze focus op het emanciperende aspect brengt enkele consequenties met zich mee. Zo zullen andere invalshoeken zoals economische voordelen of leerwinst veel minder (of helemaal niet) aan bod komen. Dit heeft ook een invloed op het theoretisch kader: er zal ingegaan worden op emanciperende pedagogische theorieën, en bijvoorbeeld niet op leertheorieën.

Wat betreft het literatuuroverzicht dat wordt weergegeven in het eerste deel worden hieronder de gehanteerde zoektermen en criteria vermeld. De artikels en boeken aangewend in het eerste hoofdstuk zijn gevonden via Limo, Google Scholar en de databank ERIC (Education Resources Information Center, een databank die Amerikaanse onderwijskundige en pedagogische literatuur bevat). Voor het eerste hoofdstuk werd gezocht via de zoektermen ‘basiseducatie’, ‘basisonderwijs volwassenen’, en ‘adult basic education’. Voor het tweede hoofdstuk waren de zoektermen ‘prison education’, ‘education behind bars’, ‘education in correctional setting’, ‘adult basic education prison’, ‘education inmates’, ‘onderwijs gedetineerden’, ‘basiseducatie gedetineerden’, ‘basiseducatie gevangenis’. De artikels en boeken werden geselecteerd aan de hand van volgende criteria: het artikel moest betrekking hebben op volwassenenonderwijs (dat niet gericht was op werkgerichte opleiding) en recent zijn (niet ouder dan 2000). Er werd ook de voorkeur gegeven aan *peer-reviewed* tijdschriften. Daarnaast werden ook wetgeving en beleidsdocumenten van de consortia volwassenenonderwijs, de gevangnissen en de Vlaamse Overheid in de analyse opgenomen.

## DEEL 1: LITERATUURSTUDIE

In dit eerste deel wordt een overzicht gegeven van de beschikbare wetenschappelijke literatuur met betrekking tot de basiseducatie in het algemeen en het onderwijs aan gedetineerden.

### **Hoofdstuk 1: Basiseducatie**

Dit eerste hoofdstuk behandelt de literatuur rond basiseducatie. Dit gebeurt in vijf delen. Ten eerste zal dieper ingegaan worden op wat basiseducatie is. Vervolgens komen enkele theorieën aan bod waarop de praktijk van de basiseducatie gebaseerd is. Nadien worden enkele kenmerken en principes opgesomd, waaruit in een vierde deel methoden en werkvormen worden afgeleid. Ten slotte wordt de meerwaarde van de basiseducatie aangehaald.

#### *1.1 Wat is basiseducatie?*

In dit eerste deel wordt basiseducatie in Vlaanderen nader bekeken. Er wordt stilgestaan bij wat basiseducatie is, wat het belang ervan is en welke personen eraan deelnemen.

Basiseducatie is een onderdeel van het formele volwassenenonderwijs en is ontstaan uit aandacht voor analfabetisme bij volwassenen. Het doelpubliek van de basiseducatie zijn laaggeschoolde volwassenen die geen getuigschrift lager secundair onderwijs behaald hebben. De opleidingen situeren zich dan ook op het niveau van het basisonderwijs en de eerste graad secundair onderwijs. De opleidingen worden gegeven door de 29 centra voor basiseducatie in Vlaanderen en zijn vastgelegd door de Vlaamse regering (Bogaerts, 2004). De leergebieden waarbinnen opleidingen aangeboden worden zijn alfabetisering Nederlands tweede taal, Nederlands, Nederlands tweede taal, wiskunde, maatschappijoriëntatie, informatie- en communicatietechnologie en talen.<sup>1</sup> De opleidingen zijn modulair gestructureerd, waardoor een flexibeler leertraject mogelijk is en cursisten relatief snel succeservaringen opdoen (Bogaerts, 2004).

Het doel van de basiseducatie is volwassen cursisten elementaire competenties laten verwerven die nodig zijn voor het maatschappelijk functioneren of voor het volgen van een verdere opleiding of vorming (Bogaerts, 2004). Het gaat dan niet enkel om het vergaren van kennis en

---

<sup>1</sup> Art. 6 Decr. VI. 15 juni 2007 betreffende het volwassenenonderwijs, BS 31 augustus 2007.

vaardigheden maar ook de mogelijkheid en de wil om deze om te zetten in acties die relevant zijn in huidige en toekomstige situaties (Illeris, 2004). De focus in de basiseducatie ligt op het verwerven van sleutelcompetenties. Deze vergroten de handelingsbekwaamheid van de cursist en zijn gericht op algemene persoonsvorming (Bogaerts, 2004).

Het belang van basiseducatie kan worden gekoppeld aan de huidige kennismaatschappij waarbinnen vooral nood is aan hoog opgeleide werknemers en sociaal kapitaal een belangrijke troef is. Om in deze kennismaatschappij te kunnen functioneren, hebben mensen nood aan basiscompetenties (De Greef, Verté & Segers, 2012). Deze basiscompetenties (onder meer (digitale) geletterdheid, beslissingen kunnen nemen en het contacteren van officiële organisaties) zijn niet enkel nodig voor tewerkstelling. Ze zijn evenzeer nodig om te kunnen participeren in sociale netwerken en activiteiten.

Volgens De Greef, Verté en Segers (2012) hebben volwassenen die basiseducatie volgen enkele specifieke karakteristieken. Ze hebben meestal negatieve ervaringen met het reguliere onderwijssysteem. Daarnaast hebben ze vooral moeilijkheden met praktische zaken uit het dagelijkse leven, zoals het schrijven van een brief of het internet gebruiken (De Greef, Verté & Segers, 2012). Deze bevindingen, zowel de kenmerken van de deelnemers als de dagelijkse moeilijkheden, zijn ook terug te vinden in het doctoraatsonderzoek van Druine (2000). Zij gebruikte een focusgroep om dieper inzicht te verwerven in de opvattingen van de begeleiders van de basiseducatie. Deze begeleiders geven aan dat de deelnemers aan basiseducatie vaak laaggeletterde personen zijn die beseffen dat ze een aantal kansen gemist hebben en daar alsnog iets willen aan doen. De deelnemers hebben een negatief zelfbeeld, dat bovendien nog versterkt wordt door hun sterke praktische en psychologische afhankelijkheid van anderen wegens hun gebrekkige lees- en schrijfvaardigheden. Aanvullend hierop zijn de deelnemers niet zelden gemarginaliseerd, hebben ze meestal gecumuleerde problemen en kunnen ze geen beroep doen op een sociaal netwerk (Druine, 2000).

## *1.2 Pedagogische theorieën*

De manier waarop men met lerenden omgaat en onderwijs vorm geeft, gaat steeds uit van een achterliggend mens- en wereldbeeld (Druine, 2000). Alvorens dieper in te gaan op de kenmerken, principes en werkvormen die worden gehanteerd in de basiseducatie, zal getracht worden enkele van deze achterliggende pedagogische theorieën van het volwassenonderwijs te omschrijven. In de literatuur zijn verschillende theorieën terug te vinden met betrekking tot het volwassenenonderwijs. Zo bespreekt Jarvis (2004) vijf theorieën in verband met het leren van volwassenen. Hieruit werden er twee geselecteerd, waarnaar ook andere auteurs, zoals Illeris (2004), verwijzen. Deze twee theorieën zijn mijns inziens relevant voor de basiseducatie omdat ze verband houden met maatschappelijk functioneren en zelfontplooiing, het uiteindelijke doel van de basiseducatie. Mogelijk worden er in de dagelijkse praktijk van het volwassenenonderwijs nog andere theorieën gehanteerd. Daarnaast zijn er ook nog allerlei andere theorieën relevant bij het geven van onderwijs, waaronder leertheorieën. Zoals reeds aangehaald in de inleiding zal hier niet op ingegaan worden aangezien de focus van deze meesterproef ligt op het emanciperende karakter van onderwijs.

Een eerste theorie is de ‘pedagogie van de onderdrukten’ van Freire (Jarvis, 2004). Deze theorie werd ontwikkeld in het licht van de onderdrukking van de massa in Brazilië door een elite die waarden en normen van een niet-Braziliaanse cultuur vertegenwoordigt. Het uitgangspunt van deze theorie is dat de (dominante) cultuur via socialisatie wordt overgebracht naar het individu, onder meer via het onderwijs. Volgens Freire kan men zich echter door middel van reflectie verzetten tegen de dominante culturele ideeën in de samenleving. Hierbij kan ook het onderwijs een rol spelen. De taak van de leerkracht is namelijk, aldus Freire, niet het overbrengen van ‘correcte’ kennis en waarden; een leerkracht moet vooral ervaringen en de bijhorende reflectie faciliteren en stimuleren. Op die manier krijgt de lerende kennis van een andere realiteit dan diegene waarin hij gesocialiseerd werd. Centraal hierbij staat de dialoog tussen leerkracht en lerenden (Jarvis, 2004).

Een tweede theorie is ‘transformative learning’ van Mezirow (Jarvis, 2004). Deze theorie is gebaseerd op de assumptie dat iedereen een eigen constructie heeft van de realiteit. Deze constructie is afhankelijk van bekrachtiging door verschillende bronnen uit de realiteit: het eigen

perspectief op de realiteit wordt aangepast wanneer het niet meer lijkt te kloppen met de ervaringen van de persoon (Jarvis, 2004). De taak van het onderwijs bestaat er dan ook in de lerende te stimuleren in het kritisch bekijken van de assumpties die inherent zijn aan ons denken. Men probeert in het onderwijs bijgevolg inzicht en ‘agency’ (het handelen volgens het nieuwe referentiekader) te bereiken, twee factoren die nodig zijn om als volwassenen op een verantwoorde manier te functioneren in de samenleving (Wilhelmson, 2002).

Beide theorieën vertrekken vanuit een constructivistische benadering van de realiteit. Leren kan dan gezien worden als een manier om deze sociale constructie te veranderen door middel van dialoog en interactie. Beide theorieën benadrukken de bevrijdende en emanciperende kracht van educatie (Jarvis, 2004). Net deze emanciperende visie maakt ze geschikt als achterliggende theorie voor de basiseducatie, waarin men werkt met vaak kwetsbare volwassenen.

### *1.3 Kenmerken van het leren van volwassenen en bijhorende principes*

Bij het onderwijs aan volwassenen dient men rekening te houden met de specifieke kenmerken van het leren van volwassenen. Deze kenmerken spelen een rol in het bepalen van enkele leidende principes over ‘goed’ onderwijs. In deze paragraaf wordt ingegaan op de verschillende kenmerken die terug te vinden zijn bij het leren van volwassenen en wat deze betekenen voor de invulling van het volwassenenonderwijs.

Knowles (1978, zoals geciteerd in Jarvis, 2004) stelt dat het leren van volwassenen op verschillende punten verschilt van het leren van kinderen. Volwassenen zouden meer nood hebben aan zelfsturing en hebben meer ervaringen waarop ze bij het leren kunnen terugvallen. Daarnaast willen ze vooral leren met betrekking tot probleemgebieden waarmee ze geconfronteerd worden en die ze zelf relevant vinden (Jarvis, 2004).

Dezelfde karakteristieken zijn ook terug te vinden bij Illeris (2004). Volgens hem leren volwassenen iets wanneer het voor hen betekenisvol is. Hierbij vallen ze terug op hun ervaringen en eigen perspectieven en nemen ze zelf de verantwoordelijkheid voor hun leren op zich (bijvoorbeeld door zelf een opleiding te kiezen). Het leren van volwassenen is dan ook zelfgestuurd (*self-directed*). De achterliggende assumptie is dat het verantwoordelijk zijn voor



zichzelf en zijn eigen acties net eigen is aan de volwassenheid en overeenkomt met de democratische vrijheden die volwassenen ervaren in de samenleving (Illeris, 2004).

Het onderwijs moet zich dus flexibel opstellen en er moet ruimte voorzien worden voor de eigen interesses en noden van de lerenden. De leerkracht kan wel een kader schetsen waarbinnen het leren plaatsvindt, maar moet hierover open zijn naar de cursisten toe en open staan voor veranderingen en suggesties. De leerkracht is verantwoordelijk voor het algemeen kader, goede leeromstandigheden, het voorzien van de nodige hulpmiddelen en biedt algemene steun en begeleiding tijdens het leerproces. Idealiter heeft de lerende een inbreng in de inhoud van het leerproces vanuit zijn eigen betekenis kader en noden. De meeste opleidingen zijn echter gebaseerd op een curriculum: de leerinhoud is extern bepaald en wordt opgelegd aan de lerende. Een mogelijke oplossing bestaat uit het beschrijven van de inhoud in termen van thema's en breed geformuleerde probleemgebieden, in plaats van deze vast te leggen in curricula. Deze thema's en probleemvelden zijn flexibeler en kunnen door de lerenden in grote mate zelf worden ingevuld (Illeris, 2004).

Jarvis (2004) stelt dat onderwijs aan volwassenen rekening moet houden met de specifieke kenmerken en voorwaarden van het leerproces van volwassenen. Aan elk van deze kenmerken kan vervolgens ook een didactisch principe worden gebonden. Volwassenen beschikken reeds over hun eigen ervaringen, betekenissen en noden, alsook hun zelfvertrouwen, zelfwaarde en zelfperceptie. Elk van deze factoren speelt een rol in de leercontext. Men moet in het onderwijs dan ook proberen gebruik te maken van deze ervaringen, en rekening houden met de bestaande voorkennis en betekenissen. Op die manier kan de leerstof geïntegreerd worden in de reeds aanwezige kennis. Daarnaast moet er getracht worden succeservaringen te faciliteren. Correcte kennis moet bekrachtigd worden en bij foutieve kennis moet de lerende gestimuleerd worden hierover te reflecteren zodat hij/zij zichzelf kan verbeteren (Jarvis, 2004). Dit geldt echter niet enkel voor kennis. Ook wat betreft waarden, standpunten en assumpties dient reflectie te worden gestimuleerd. Op die manier leert men voor zichzelf denken, assumpties evalueren en standpunten valideren. De kennis die zo verworven wordt heeft een groter engagement in de samenleving tot gevolg (Marceau, 2003). Dit reflecteren maakt leren echter een riskant gebeuren, men stelt immers zijn eigen reeds verworven kennis, attitudes, waarden en normen in vraag. Het

is dan ook noodzakelijk dat de lerenden zich veilig en ondersteund voelen. In het aanbieden van een veilige leeromgeving dient de leerkracht ook voldoende aandacht te besteden aan de relatie met de lerenden (Jarvis, 2004). Dit reflecteren over ervaringen om zo tot nieuwe ideeën en inzichten te komen, past binnen de besproken theorieën van Freire en Mezirow. Het voor zichzelf leren denken past binnen ‘de pedagogie van de onderdrukten’, omdat het goed weergeeft wat bedoeld wordt met het ‘zich verzetten tegen dominante culturele ideeën’. De lerende wordt gestimuleerd om zelf te denken en eigen standpunten in te nemen. Doordat dit ook leidt tot een verhoogd engagement in de samenleving, is het ook een toepassing van ‘transformative learning’. Niet enkele worden nieuwe inzichten verworven, er wordt ook gehandeld volgens het nieuwe referentiekader (‘agency’).

Verder kan vermeld worden dat volwassenen ook beter leren als hun eigenheid niet bedreigd is en dat ze nood hebben aan behandeld worden als volwassenen. Idealiter vindt het leren plaats in een sfeer van vertrouwen en veiligheid. De leerkracht mag zich niet opstellen als bron van alle kennis. Hij/zij dient de samenwerking en interactie tussen alle deelnemers te vergemakkelijken (Jarvis, 2004). Opnieuw valt dit te linken met het gedachtegoed van ‘de pedagogie van de onderdrukten’, namelijk met betrekking tot de taak van de leerkracht (niet het overbrengen van ‘correcte’ kennis en waarden) en de centrale plaats van dialoog en interactie.

Net zoals in andere vormen van onderwijs verschillen ook de volwassen lerenden van elkaar wat betreft leerstijlen, onderwijsachtergrond en leersnelheid. Er is dus eveneens nood aan differentiatie en flexibiliteit in onderwijsmethodes en leerkrachtenstijl (Jarvis, 2004).

Men kan zich echter de vraag stellen in hoeverre deze besproken kenmerken betrekking hebben op het specifieke aan het leren van volwassenen (ook in het initiële onderwijs dient men aandacht te hebben voor het zelfvertrouwen, de voorkennis, succeservaringen, veilige leeromgeving, ...).

#### *1.4 Methoden en werkvormen*

Indien er rekening wordt gehouden met de specifieke kenmerken van het leren van volwassenen, komt men tot de conclusie dat onderwijzen (*didactic teaching*), waarbij het overbrengen van kennis door de leerkracht aan de lerende centraal staat, niet de beste aanpak is voor het onderwijs aan volwassenen. In deze voorlaatste paragraaf worden enkele methoden en bijhorende werkvormen besproken die volgens Jarvis (2004) beter afgestemd zijn op het leren van volwassenen. Deze lijst is echter niet exhaustief.

Jarvis (2004) stelt dat er naast het onderwijzen (*'didactic teaching'*, wat volgens hem niet zo geschikt is voor het onderwijs aan volwassenen) ook gebruik kan gemaakt worden van de Socratische methode of het faciliterend onderwijzen. De Socratische methode bestaat uit het stellen van de juiste vragen in een bepaalde volgorde, waardoor de lerende zijn onbewust verworven kennis expliciteert. Bovendien is de lerende actief betrokken en bouwt hij/zij de kennis zelf op (waardoor men dieper leert dan loutere reproductie). Bij het faciliterend onderwijzen creëert de leerkracht een krachtige leeromgeving waarbinnen de lerende geconfronteerd wordt met een probleem en wordt aangemoedigd tot reflectie. Binnen deze leeromgeving zijn er dus elementen aanwezig die het leerproces *triggeren*. Dit leerproces is een open proces: de uitkomst wordt niet op voorhand vastgelegd door de leerkracht. Deze vorm van leren vindt het beste plaats in een kleine groep of individueel, zodat men de kennis kan verwerven die relevant is voor de eigen problemen of ervaringen (Jarvis, 2004). Ook worden de leerinhouden afgestemd op de noden van de lerenden. Vooral in het faciliterend onderwijs zijn de besproken pedagogische theorieën terug te vinden: het reflecteren op ervaringen om zo zelf tot kennis en inzichten te komen.

Aan beide aangehaalde methodes kunnen enkele werkvormen worden gelinkt. Aangezien het onderwijzen (waarbij de leerkracht centraal staat en er geen ruimte is voor eigen ervaringen en reflectie van de lerende) niet zo geschikt is, zijn ook de daaraan verbonden werkvormen zoals demonstratie, lezing of een sterk gestuurde discussie minder geschikt voor het onderwijs aan volwassenen. De werkvormen waarbij de groep cursisten of het individu centraal staan, zijn echter wel geschikt. Het gaat dan onder meer om brainstorm, debat, rollenspel, projecten, daguitstappen, workshops, contractwerk en computerondersteund leren. Er dient te worden opgemerkt dat in de praktijk verschillende werkvormen, ook onderwijzende werkvormen,

kunnen worden gecombineerd en dat dit ook het leerproces ten goede kan komen (Jarvis, 2004). Bovendien zijn er nog tal van specifieke werkvormen per leergebied. Zo worden in het boek *Actief met Taal* maar liefst 65 werkvormen beschreven die kunnen toegepast worden in het talenonderwijs (Veth, 2011). Het spreekt voor zich dat er naast de opgesomde werkvormen in de praktijk nog een heleboel andere werkvormen gebruikt worden, die op hun beurt in meer of mindere mate het individu, de groep cursisten of de leerkracht centraal stellen.

Bij het lesgeven kan ook gebruik worden gemaakt van enkele leermiddelen zoals audiomateriaal, video's, slideshows, illustraties, computerprogramma's, educatieve spelen, artikels of een werkboek. Deze rijkdom aan didactische hulpmiddelen zorgt ervoor dat men bij het leren en het onderwijzen ook rekening kan houden met de individuele leerstijlen, om zo tot een rijkere leerervaring te komen (Jarvis, 2004).

Gebruik van internet is ook een manier om tegemoet te komen aan het zelfsturend karakter van het leren van volwassenen. Het biedt aan studenten de mogelijkheid zelf dingen te ontdekken, waarbij de leerkracht vooral optreedt als gids. Daarnaast draagt het internet bij tot de vaardigheid om zelf dingen op te zoeken, wat de zelfstandigheid van de lerenden verhoogt. Bovendien stimuleert het de samenwerking en informatie-uitwisseling tussen de lerenden (Berger, 2005). Er schuilen echter ook mogelijke gevaren en tekortkomingen in het gebruik van computers en internet in de basiseducatie. Er zou een gebrek zijn aan online materiaal op het niveau van de volwassenen uit de basiseducatie. Daarnaast is er mogelijk een gebrek aan gelijkwaardige en universele internettoegang voor alle deelnemers. Een laatste valkuil is een mogelijke verschuiving van de focus op de doelen en de noden van de lerenden naar een focus op de technologie zelf (het gebruik van technologie omwille van de technologie) (Dillon-Marable & Valentine, 2005).

Tegemoet komen aan de nood van volwassenen om als volwassenen behandeld te worden kan ook door gebruik te maken van afstandsonderwijs (hierbij wordt erkend dat ze mogelijk andere taken en verantwoordelijkheden hebben die hun verhinderen deel te nemen aan het reguliere volwassenenonderwijs). Bovendien erkent men ook zo de eigen verantwoordelijkheid van de volwassenen voor hun leerproces. Volgens Porter (2005) kan afstandsonderwijs zowel synchroon ('real time') als asynchroon (geen simultane deelname van alle lerenden en de instructeur)

voorkomen. Bovendien is het zowel geschikt voor primaire instructie als voor differentiatie (verdiepende of supplementaire instructie), waardoor aandacht wordt geschonken aan de eigenheid van de lerenden. Afstandsonderwijs zou even effectief (of volgens sommige studies zelfs effectiever) zijn als reguliere basiseducatie (Porter, 2005).

In dit bovenstaande gedeelte werden enkele mogelijke methoden en werkvormen besproken die aangewend kunnen worden voor het verzorgen van kwaliteitsvol onderwijs dat rekening houdt met de eigenheid van het leren van volwassenen. Andere auteurs merken echter op dat dit zelfgestuurd leren niet voor alle volwassenen geschikt is. Volwassenen met leerproblemen zouden meer baat hebben bij expliciete en directe instructie, waarbij bepaalde strategieën duidelijk benoemd worden (Mellard & Scanlon, 2006). De begeleiders van de basiseducatie merken op dat bij de keuze voor een bepaalde inhoud, methode en werkvorm vooral rekening moet gehouden worden met vragen en de noden van de lerenden (Druine, 2000).

### *1.5 Meerwaarde*

De meerwaarde van basiseducatie kan enkel worden besproken in het licht van de doelstellingen. Aangezien de doelstelling van basiseducatie vooral bestaat uit het verbeteren van het maatschappelijk functioneren door het verwerven van sleutelcompetenties, zal in dit laatste onderdeel vooral gefocust worden op de meerwaarde van de basiseducatie voor het maatschappelijk functioneren van de deelnemers. Dit gebeurt vanuit twee standpunten: dat van de cursisten en dat van de begeleiders.

De Greef, Verté en Segers (2012) gingen in Nederland bij 32 cursisten na wat hun ervaringen waren betreffende veranderingen in sociale inclusie. Deze cursisten namen deel aan cursussen die bedoeld waren om sociale inclusie te verhogen (echter niet beperkt tot basiseducatie). Op basis van de ervaringen van de deelnemers werden vier invullingen van sociale inclusie onderscheiden waarin een stijging wordt gepercipieerd na deelname aan een cursus of vorming. Een eerste invulling is een stijging in het 'beheersen': de deelnemers ervaren meer controle over hun eigen leven en hun omgeving. Daarmee samenhangend leerden ze ook vaardigheden die van pas komen in het dagelijks leven, zoals het regelen van administratie. Dit leidt dan weer tot een sterker gevoel van autonomie. Een tweede invulling betreft het gevoel een sterkere identiteit te

hebben (stijging in zelfontplooiing). Doordat ze hun eigen vooruitgang opmerken, stijgen hun zelfvertrouwen en hun zelfbeeld. Ze durven zich bovendien ook assertiever opstellen. Een derde manier waarop sociale inclusie werd ingevuld is ‘sociale mobiliteit’: men voelt zich deel van de samenleving. Een laatste invulling van stijgende sociale inclusie betreft meer en betere relaties. Cursisten geven aan minder remmingen te voelen bij het leggen van sociale contacten. Wat betreft het verbeteren van deze invullingen van sociale inclusie worden vier beïnvloedende factoren vermeld: eigen levensomstandigheden, steun door leerkracht, leerinhouden en – activiteiten en zelfbepaling (De Greef, Verté en Segers, 2012). Vanuit de ‘pedagogie van de onderdrukten’ kan dus worden gesteld dat basiseducatie leidt tot emancipatie doordat het de identiteit van de lerende versterkt, zijn assertiviteit verhoogt en hem het gevoel geeft meer deel te zijn van de samenleving (de cursist heeft niet langer het gevoel ‘onderdrukt’ te zijn).

Een tweede invalshoek om naar de meerwaarde op het vlak van maatschappelijk functioneren te kijken, is die van de begeleiders van de basiseducatie. Ook zij merken een verandering bij deelnemers aan basiseducatie. Meestal zijn dit positieve veranderingen, zoals meer plezier in het leren, geloof in hun eigen mogelijkheden en een stijgend zelfvertrouwen. Er wordt echter ook opgemerkt dat de veranderingen soms negatief kunnen zijn. De zelfontplooiing die wordt nagestreefd bij basiseducatie kan bijvoorbeeld ook familiale relaties destabiliseren. Naast deze zelfontplooiing ziet men ook veranderingen op andere domeinen, zoals educatieve integratie (basiseducatie als opstap naar een verder educatief aanbod) en sociale en politieke integratie (het aanbieden van perspectieven die buiten de vertrouwde omgeving van deelnemers liggen, het helpen autonoom functioneren en kritisch leren denken tegenover dominante groepen) (Druine, 2000). Ook hierin is de ‘pedagogie van de onderdrukten’ duidelijk te herkennen. Het bijkomende handelen, zoals educatieve integratie en autonoom functioneren, past ook binnen de theorie rond ‘transformative learning’ van Mezirow.

De meerwaarde van basiseducatie blijkt dus zowel uit de ervaringen van de deelnemers als uit de percepties van de begeleiders: er is sprake van een stijgende sociale integratie en verbeterd maatschappelijk functioneren.

## **Hoofdstuk 2: Onderwijs aan gedetineerden**

In dit hoofdstuk komt het volwassenenonderwijs aan gedetineerden aan bod. Hiervoor wordt eerst het wetgevend kader besproken, op zowel het internationale niveau als op het Vlaamse niveau. Vervolgens wordt dieper ingegaan op een aantal organisatorische aspecten van het onderwijs aan gedetineerden. Daarna zullen enkele kenmerken van de cursisten worden toegelicht. Ten slotte wordt even stilgestaan bij de meerwaarde van onderwijs aan gedetineerden. Het doel is om een algemeen beeld te geven van het onderwijs aan gedetineerden, maar waar mogelijk zal extra aandacht worden gegeven aan de basiseducatie.

### *2.1 Wetgevend kader inzake onderwijs en detentie*

In dit eerste deel zal worden ingegaan op de regelgeving inzake onderwijs in de gevangenis. Dit gebeurt op twee niveaus. Eerst wordt de internationale regelgeving besproken, vervolgens komt het Vlaams regelgevend kader aan bod. Het verankeren van onderwijs aan gedetineerden in een regelgevend kader zorgt voor meer rechtszekerheid: onderwijs is geen gunst maar een afdwingbaar recht.

#### *2.1.1 Internationaal wetgevend kader*

Het recht op onderwijs voor gedetineerden wordt behandeld door zowel de Verenigde Naties als door de Raad van Europa. De Verenigde Naties hebben slechts beperkte aandacht voor het recht op onderwijs in de specifieke context van detentie. Vanderhole (2005) stelt dat het recht op onderwijs in het algemeen wel erkend wordt in het Internationaal Verdrag inzake Economische, Sociale en Culturele Rechten van 1966. Hierin wordt echter geen aandacht besteed aan het recht op onderwijs voor gedetineerden (Vanderhole, 2005). In de Standard Minimum Rules for the Treatment of Prisoners (Verenigde Naties, 1955) wordt in art. 77 het recht op onderwijs weergegeven: *‘(1) Provision shall be made for the further education of all prisoners capable of profiting thereby, including religious instruction in the countries where this is possible. The education of illiterates and young prisoners shall be compulsory and special attention shall be paid to it by the administration. (2) So far as practicable, the education of prisoners shall be integrated with the educational system of the country so that after their release they may continue their education without difficulty.’*

De Raad van Europa heeft dit recht gedetailleerder uitgewerkt en komt zo tot een aantal normen inzake onderwijs voor gevangenen (Vandenhole, 2005). Deze zijn terug te vinden in de Recommendation R(89)12 concerning education in prison (Council of Europe, 1989) en de European Prison Rules (Council of Europe, 2006) zoals geformuleerd in Recommendation R(2006). In de European Prison Rules wordt onder meer gesteld dat elke gevangenis toegang moet voorzien tot educatieve programma's, waarbij rekening moet gehouden worden met de individuele noden van gedetineerden (art. 28.1). Daarnaast moet er ook prioriteit gegeven worden aan onder meer gedetineerden met beperkte geletterdheid (art. 28.2). Verder mag vorming geen lagere status hebben dan arbeid (dit houdt ook in dat gedetineerden geen financieel nadeel mogen ondervinden) (art. 28.4). Ten slotte wordt ook hier vermeld dat het onderwijs best wordt geïntegreerd in het nationale onderwijssysteem (art. 28.6) (Council of Europe, 2006).

### *2.1.2 Vlaams wetgevend kader*

Voor de Vlaamse context zijn de basiswet, het strategisch plan en het decreet Volwassenenonderwijs belangrijke regelgevende elementen in het onderwijs aan gedetineerden.

Ten eerste dient men in de Vlaamse context rekening te houden met de basiswet betreffende het gevangeniswezen en de rechtspositie van gedetineerden. Volgens deze basiswet hebben veroordeelden die daartoe bereid en bekwaam zijn, het recht binnen, buiten of vanuit de gevangenis een onvoltooide opleiding af te maken, zich om te scholen of bij te scholen, of een beroepsopleiding of voortgezette opleiding te volgen. Verdachten hebben het recht gelijkaardige activiteiten uit te oefenen voor zover de duur van de detentie het mogelijk maakt (of krachtens de wet bepaalde uitzonderingen).<sup>2</sup> Dit recht kadert binnen enkele van de doelstellingen van de basiswet met betrekking tot het uitvoeren van de vrijheidsbenemende straf: voorkomen van detentieschade en re-integratie (Hellemans, Aertsen & Goethals, 2008).

Ten tweede speelt ook het strategisch plan 'hulp- en dienstverlening aan gedetineerden' (Vlaamse Gemeenschap, 2000) een rol. Hierin drukt de Vlaamse gemeenschap haar engagement uit om een integrale en kwaliteitsvolle hulp- en dienstverlening aan gedetineerden te waarborgen zodat ook zij zich harmonisch en volwaardig kunnen ontplooiën in de samenleving. Er wordt

---

<sup>2</sup> Art. 78 basiswet 5 januari 2005 betreffende het gevangeniswezen en de rechtspositie van gedetineerden, *BS* 1 februari 2005.



verduidelijkt dat het gaat om alle hulp- en dienstverlening die door de Vlaamse Gemeenschap wordt georganiseerd of verstrekt (onder meer op het gebied van onderwijs) en dat de hulpverlening geïntegreerd, efficiënt en effectief is, waarbij dezelfde kwaliteitsstandaarden worden gehanteerd als ten aanzien van de reguliere hulp- en dienstverlening (Vlaamse Gemeenschap, 2000). Het onderwijs dat aan gedetineerden wordt verstrekt door de Vlaamse Gemeenschap zou dus even kwaliteitsvol moeten zijn als het onderwijs buiten de gevangeniscontext. De visie van het strategisch plan en de structuren voor de uitvoering ervan hebben ondertussen een decretale basis gekregen.<sup>3</sup>

Ten slotte is er het decreet betreffende het volwassenenonderwijs, dat reeds werd aangehaald in het eerste hoofdstuk. Er is in dit decreet ook aandacht voor het onderwijs aan gedetineerden. Er wordt aan het consortium volwassenenonderwijs de volgende opdrachten toegekend: *“de coördinatie en de ondersteuning van de centra bij de uitwerking van een onderwijs- en vormingsbeleid voor gedetineerden, de organisatie van het detecteren van de onderwijs- en vormingsbehoeften van gedetineerden en de begeleiding van het onderwijstraject van gedetineerden”*.<sup>4</sup>

Met de bespreking van deze drie relevante wetgevende instrumenten is dit eerste deel afgesloten. Hierin werd een wetgevend kader geschetst, zowel op internationaal als op Vlaams niveau.

---

<sup>3</sup> Decr. Vl. 8 maart 2013 betreffende de organisatie van hulp- en dienstverlening aan gedetineerden, *BS* 11 april 2013.

<sup>4</sup> Art. 75 Decr. Vl. 15 juni 2007 betreffende het volwassenenonderwijs, *BS* 31 augustus 2007.

## *2.2 Organisatie van het onderwijs aan gedetineerden*

Na het algemene wetgevend kader zal nu dieper worden ingegaan op de concrete organisatie van het onderwijs aan gedetineerden. Hierbij wordt aandacht besteed aan de actoren, de aangeboden opleidingen en enkele moeilijkheden die eigen zijn aan het onderwijs in een gevangenisomgeving.

### *2.2.1 Actoren binnen het onderwijs aan gedetineerden*

Er zijn heel wat personen en organisaties direct of indirect betrokken bij het onderwijs aan gedetineerden (zowel personeel van de Vlaamse overheid als het justitiepersoneel). Daarom wordt dit overzicht beperkt tot de belangrijkste actoren inzake het onderwijs in de gevangenis.

Centraal binnen het onderwijs aan gedetineerden staan de consortia voor volwassenenonderwijs. Dit zijn regionale samenwerkingsverbanden tussen een centrum voor basiseducatie (CBE) en centra voor volwassenenonderwijs (CVO). Elk consortium met één of meerdere gevangenissen op zijn grondgebied (dat zijn 11 van de 13 consortia), moet het onderwijs in deze gevangenis(sen) uitbouwen en coördineren. De gevangenis is dan een externe maar reguliere lesplaats van de CBE's en CVO's (Vanthuyne, 2012). Deze taak is vastgelegd in het decreet betreffende volwassenenonderwijs.<sup>5</sup> Voor deze taak heeft het consortium een onderwijscoördinator in dienst die werkt vanuit de gevangenis. De onderwijscoördinatoren van de verschillende consortia komen regelmatig samen voor overleg: het Vlaams onderwijscoördinatorenoverleg. Hierbij wordt informatie uitgewisseld, expertise opgebouwd, een visie ontwikkeld en advies gegeven aan het beleid (Klasbak, 2012).

Elk consortium dient vijfjaarlijks een opleidingsplan in bij de Vlaamse overheid. Dit opleidingsplan omvat een omgevingsanalyse en beleidsdoelstellingen. Elk consortium met één of meerdere gevangenissen op zijn grondgebied wijdt een specifiek gedeelte van zijn opleidingsplan aan de gevangenis(sen) waarin het lokale beleid rond onderwijs aan gedetineerden wordt uitgeschreven. Dit beleid kan beïnvloed worden door een aantal factoren, zoals bijvoorbeeld de gevangenisdirectie en het lokaal gevangenisbeleid, de grootte van de gevangenis, de gevangenispopulatie (statuut en profiel van gedetineerden) en de

---

<sup>5</sup> Art. 75 Decr. Vl. 15 juni 2007 betreffende het volwassenenonderwijs, BS 31 augustus 2007

gevangenisinfrastructuur (Klasbak, 2012). Uit de jaarverslagen<sup>6</sup> betreffende de hulp- en dienstverlening aan gedetineerden van enkele gevangenissen, onder meer deze van Antwerpen, Turnhout en Dendermonde blijkt dat overbevolking, het grote verloop binnen de populatie beklaagden, een gebrek aan deelnemers en structurele veroudering een nadelige invloed hebben op het aanbod basiseducatie (Vlaamse Overheid, 2011).

Naast de onderwijscoördinator spelen uiteraard ook de lesgevers van het centrum voor basiseducatie een belangrijke rol: zij verzorgen het onderwijs aan de gedetineerden (Klasbak, 2012). Uit het jaarverslag van de gevangenis van Hasselt blijkt dat lesgeven in een gevangenis geen evidentie is. Er wordt aangegeven dat sommige leerkrachten de stroefheid en de traagheid van het gevangenisstelsel na verloop van tijd beu geraken en dat dit een probleem vormt omdat *“binnen de scholen de leerkrachten niet staan aan te schuiven om in de gevangenis les te geven”* (Vlaamse Overheid, 2011, p. 61).

Op Vlaams niveau is er een decretale stuurgroep volwassenenonderwijs, waarmee de onderwijscoördinatoren nauw samenwerken. Deze stuurgroep heeft als opdracht onder meer het ondersteunen van het onderwijs aan gedetineerden in de Vlaamse en Brusselse gevangenissen. Hiervoor is er een projectmedewerker onderwijs aan gedetineerden aangesteld vanuit het Vocvo (Vlaams Ondersteuningscentrum voor Volwassenenonderwijs, één van de samenwerkingspartners binnen deze stuurgroep). De stuurgroep en de consortia volwassenenonderwijs verzorgen samen ook ‘Klasbak’, een netwerk voor onderwijs aan gedetineerden in Vlaanderen en Brussel (Klasbak, 2012).

### *2.2.2 Aangeboden opleidingen voor gedetineerden betreffende de basiseducatie*

Zoals reeds vermeld is het de taak van het consortium volwassenenonderwijs (en meer bepaald van de onderwijscoördinator) om de detectie van de onderwijs- en vormingsbehoeften van gedetineerden te organiseren. Daarnaast dienen ze ook de centra (CBE en CVO's) te ondersteunen bij de uitwerking van een onderwijs- en vormingsbeleid voor gedetineerden.<sup>7</sup>

---

<sup>6</sup> Op de website waarnaar verwezen wordt in de bibliografie, zijn de jaarverslagen van verschillende gevangenissen terug te vinden. In deze meesterproef wordt steeds aangegeven uit welk verslag de informatie komt.

<sup>7</sup> Art. 75 Decr. VI. 15 juni 2007 betreffende het volwassenenonderwijs, BS 31 augustus 2007

Momenteel (schooljaar 2012-13) worden de volgende studiegebieden uit de basiseducatie aangeboden in de gevangenissen (het aanbod van de gevangenis van Dendermonde is hier om onbekende redenen echter niet in opgenomen): Nederlands (NT1 en NT2), wiskunde en maatschappijoriëntatie (opleidingen: werk, rechten en plichten, communicatie, mobiliteit) (Klasbak, 2012). In de gevangenis van Merksplas is er sinds 2011 geen aanbod basiseducatie meer (Vlaamse Overheid, 2011). De gevangenis van Turnhout had sinds 2010 geen aanbod meer, maar heeft dit jaar opnieuw een cursus veiligheid ingericht (Pijnaerts, 22.02.2013). Gedetineerden beoordelen het aanbod zeer divers: 39% vindt het aanbod voldoende groot, 26% is onbeslist en 25% vindt het aanbod onvoldoende groot (38 respondenten hebben de vraag niet beantwoord). Dit werd nagegaan bij 305 gedetineerden uit de gevangenissen van Brugge, Antwerpen, Merksplas, Hoogstraten, Turnhout en Wortel (Hellemans, Aertsen & Goethals, 2008).

Naast deze aangeboden opleidingen kan er in de gevangenis ook een open leercentrum voorzien worden. Dit is ruimte waar cursisten, al dan niet onder begeleiding, zelfstandig leren. Die 'ruimte' kan zowel een fysieke ruimte zijn (bestaande uit computers met internetverbinding, naslagwerken, werktafels, ...) als een digitale ruimte. Cursisten leren er op eigen tempo, stellen de leerstof zelf samen en verwerken deze zelfstandig. De leraar kan eventueel als begeleider optreden. Het open leercentrum is geschikt om in te gaan op individuele leervragen waaraan cursisten kunnen werken los van onderwijstijd en los van de door de overheid vastgelegde doelen. Het is dus een ideale werkvorm wanneer er weinig cursisten zijn met dezelfde leervraag of wanneer de leervraag niet kan behandeld worden binnen het voorziene onderwijsaanbod (zoals vaak het geval is in kleine gevangenissen). Een open leercentrum biedt, naast het flexibel inspelen op verschillende leervragen, ook andere voordelen voor onderwijs in de gevangenis. Door zijn flexibiliteit speelt het ook beter in op de typische afwezigheden in een gevangenis zoals bezoek van een advocaat of tuchtacties (Vlaamse Overheid, 2010). Een open leercentrum zou ook geschikt zijn voor laaggeschoolden omdat ze zich op een laagdrempelige manier kunnen bijscholen op hun eigen tempo en niveau (Cuypers, 2008). Uit de jaarverslagen 'hulp- en dienstverlening aan gedetineerden' van de verschillende gevangenissen blijkt er een open leercentrum te zijn in de gevangenissen van Leuven, Brugge, Gent, Hasselt, Hoogstraten, Ieper, Vorst en Wortel (Vlaamse Overheid, 2011). Er was ook een open leercentrum in de gevangenis van Merksplas, maar dit werd ondertussen stopgezet. In de gevangenis van Antwerpen was er

een centrum zelfstandig leren opgericht als proeftuin voor een volwaardig open leercentrum, maar dit is er niet gekomen. De meerderheid van de gedetineerden die gebruik maken van het open leercentrum zijn hier tevreden over. Onderzoek geeft aan dat 89% van de 154 bevroegde deelnemers verklaart dat het open leercentrum hen geholpen heeft (Hellemans, Aertsen & Goethals, 2008).

Een open leercentrum brengt echter ook enkele moeilijkheden mee. Leren via het open leercentrum leidt bijvoorbeeld niet tot een certificaat. Bovendien worden open leercentra niet structureel gefinancierd, waardoor het moeilijk is om een partner te vinden om ze in te richten (Vanthuyne, 2012). Uit jaarverslagen komen nog andere moeilijkheden naar voren (die echter niet in alle gevangenissen van toepassing zijn): verouderde computers, gebrek aan digitale mogelijkheden, onvoldoende opgeleide vrijwilligers, gebrek aan educatieve software,... Bovendien blijkt er ook sterke vraag naar de mogelijkheid voor een (beperkte) internettoegang voor de lerenden (Vlaamse Overheid, 2011).

### *2.2.3 Moeilijkheden*

Onderwijs aan gedetineerden vindt plaats in een context die voornamelijk gefocust is op veiligheid en controle (Cuypers, 2008). Dit maakt het aanbieden van onderwijs soms erg moeilijk. Kiglore (2011) bespreekt enkele moeilijkheden die hij zelf ondervond bij het lesgeven in een Amerikaanse gevangenis. Zo werd bij ordeverstoringen iedereen opgesloten in zijn cel, waardoor er geen lessen konden plaatsvinden. De lessen werden ook opgeschort bij het doorzoeken van de cellen. Dit zorgt ervoor dat het al dan niet doorgaan van de lessen erg onvoorspelbaar wordt. Bovendien waren er veel beperkingen doordat men afhankelijk was van het gevangenispersoneel. Ook de strenge veiligheidsvoorschriften zorgden in deze gevangenis voor beperkingen.

Enkele van deze moeilijkheden zijn ook terug te vinden in de Vlaamse en Brusselse gevangenissen, zo blijkt uit de jaarrapporten hulp- en dienstverlening aan gedetineerden (Vlaamse Overheid, 2011). In de gevangenis van Brugge blijkt het educatief centrum bijvoorbeeld decentraal gelegen te zijn, waardoor de verplaatsingen een grote inspanning vragen van de penitentiaire beambten. Omwille van de veiligheid is ook het aantal gedetineerden dat aanwezig kan zijn in het educatief centrum begrensd. In 2011 was dit geen probleem omwille

van de relatief kleine klassen. Bij de organisatie van grotere klassen, is echter de aanwezigheid van een extra beambte nodig, wat niet vanzelfsprekend lijkt in de huidige personeelssituatie. De verplaatsingen van en naar de leslokalen vragen ook in de gevangenis van Merksplas een grote inspanning. In de gevangenis van Hasselt wordt aangehaald dat lesgeven in de gevangenis niet evident is omwille van het logge systeem en het groot aantal regels. Bovendien zouden de leerkrachten soms weerstand van het personeel ervaren. De gevangenis van Sint-Gillis had in 2011 onder meer moeilijkheden omwille van sociale acties. Zo zorgde een vier weken lange staking voor het grotendeels stilleggen van de hulp- en dienstverlening aan gedetineerden gedurende deze periode. Andere moeilijkheden die uit de jaarplannen naar voren komen zijn de overbevolking (Antwerpen, Dendermonde, Turnhout, Sint-Gillis en Vorst), een gebrek aan deelnemers (Gent, Merksplas) en de sterk verouderde infrastructuur (Dendermonde, Ieper, Merksplas, Turnhout, Sint-Gillis en Vorst) (Vlaamse Overheid, 2011). Voor arresthuizen is het bovendien extra moeilijk een onderwijsaanbod uit te bouwen gezien het (meestal) korte verblijf van de gedetineerden (Hellemans, Aertsen & Goethals, 2008; Vlaamse Overheid, 2011).

### *2.3 Kenmerken van de cursisten*

In dit voorlaatste onderdeel van dit hoofdstuk wordt dieper ingegaan op de deelnemers aan onderwijs voor gedetineerden. Er wordt eerst stilgestaan bij enkele algemene kenmerken van de cursisten. Nadien wordt aandacht besteed aan de motieven van de gedetineerden om onderwijs te volgen tijdens hun detentie.

De cijfers in verband met de algemene kenmerken van gedetineerden dateren van het schooljaar 2008-09 en zijn niet helemaal betrouwbaar (vaak omwille van registratieproblemen). Toch geven ze een algemeen beeld van de cursisten in het onderwijs tijdens detentie wat betreft hun leeftijd, scholingsgraad, nationaliteit en geslacht. De gedetineerden bevinden zich vooral in de leeftijdscategorieën 25-29 jaar en 35-39 jaar. Vanaf de leeftijd van 45 jaar is het aantal deelnemers beperkt. Bijna 60% van de deelnemers zou beschikken over minstens een diploma secundair onderwijs. Toch geven onderwijscoördinatoren aan dat veel gedetineerden laaggeschoold zijn en een tekort hebben aan geletterdheidsvaardigheden. Een mogelijke verklaring voor deze discrepantie ligt in het Mattheüseffect: hooggeschoolden volgen vaker een opleiding of vorming dan laaggeschoolden. Ook binnen detentie zou het dus kunnen dat zij die er

het meeste nood aan hebben de stap naar een opleiding niet zetten. De deelnemers aan onderwijs tijdens detentie hebben voornamelijk de Belgische nationaliteit. Toch heeft een aanzienlijk deel van de gevangenispopulatie (45%) niet de Belgische nationaliteit. Een mogelijke verklaring ligt in de veronderstelling dat niet-Belgen na hun vrijlating riskeren naar hun land van herkomst uitgewezen te worden, waardoor ze dus geen interesse hebben in het leren van Nederlands of andere re-integratieprogramma's. Vrouwen zouden in verhouding iets meer participeren aan onderwijs en vorming dan mannen (wat echter ook deels zou te wijten zijn aan foutieve registratie) (Vlaamse Overheid, 2010).

Gedetineerden kunnen omwille van verschillende redenen deelnemen aan onderwijs- en werkprogramma's. Zo kan men deelnemen om de tijd te doden tijdens de detentie. Andere redenen zijn sociale interactie, mogelijk positieve invloed op de beslissing betreffende voorlopige invrijheidsstelling of om een grotere kans op werk te hebben na vrijlating (Sedgley, Scott, Williams & Derrick, 2010). De motivering zou ook ingedeeld kunnen worden in drie categorieën: voorbereiden op het leven na detentie, kennis en vaardigheden verwerven en sociale redenen (of redenen die eigen zijn aan het gevangenisleven, zoals het doorbreken van routine) (Manger, Eikeland, Dizeth, Hetland & Asbjornsen, 2010). Wat betreft taalcursussen geven gedetineerden aan dat ze dit voornamelijk volgen om iets bij te leren (87%) en om een getuigschrift of diploma te halen (42%). Andere redenen die vermeld worden zijn het in contact komen met andere mensen (28%) en het even weg zijn uit de cel (35%) (Hellemans, Aertsen & Goethals, 2008).

Uit de jaarverslagen 'hulp- en dienstverlening aan gedetineerden', onder meer deze van de gevangnissen van Leuven en Brugge, blijkt dat gedetineerden vooral gemotiveerd zijn om deel te nemen aan een cursus als deze leidt tot een (deel)certificaat. De motivatie van gedetineerden zou ook hoger zijn wanneer de cursus een direct praktisch resultaat heeft of gekoppeld is aan tewerkstelling. In veel gevangnissen wordt jaarlijks een proclamatie georganiseerd als extra motivatie (Vlaamse Overheid, 2011). Uit de jaarplannen is niet op te maken in hoeverre het krijgen van een premie voor het volgen van onderwijs al dan niet een invloed heeft op de motivatie van de cursisten.

Er zijn echter ook redenen waarom gedetineerden niet deelnemen aan een cursus. Meestal gaat het dan om een gebrek aan zin, een gebrek aan een interessant aanbod, een te laag niveau van de cursussen of een gebrek aan informatie. Het komt ook voor dat de cursussen moeilijk te combineren zijn met gevangenisarbeid. Wat betreft het open leercentrum komen hier nog twee redenen bij: het centrum niet kennen en niet weten wat het aanbod precies inhoudt (Hellemans, Aertsen & Goethals, 2008). Naast deze moeilijkheden om gedetineerden te motiveren om deel te nemen is het bovendien ook moeilijk om ze te motiveren om vol te houden, zoals blijkt uit de jaarverslagen van de gevangenis van Brugge en Gent. In het jaarverslag van de gevangenis van Antwerpen worden enkele redenen aangehaald voor het stoppen met de opleiding, zoals het starten met werk of het (soms ontorechte) idee dat men binnenkort vrijkomt. Meestal is de reden van het afhaken echter onduidelijk (Vlaamse Overheid, 2011).

Uit deze jaarplannen komt ook naar voor dat lesgevers vaak te maken hebben met afwezigheden. In de gevangenis van Dendermonde heeft men de redenen voor afwezigheid opgesplitst in vier categorieën: persoonlijke redenen, structurele redenen (overlap met wandeling of werk), occasionele redenen (bezoek of advocaat) en onvoorziene redenen (ziek, uithaling door politie) (Vlaamse Overheid, 2011).

#### *2.4 Meerwaarde van onderwijs aan gedetineerden*

In dit laatste deel van het tweede hoofdstuk wordt ingegaan op de meerwaarde van het onderwijs aan gedetineerden. Hiervoor worden eerst kort de doelen besproken die men nastreeft in het onderwijs tijdens detentie. Vervolgens worden enkele onderzoeken weergegeven waarin het effect van onderwijs tijdens detentie werd onderzocht.

Het doel van onderwijs tijdens detentie is volgens Messemer & Valentine (2004) drieledig. Ten eerste tracht het bij te dragen tot het verwerven van kennis en vaardigheden door de gedetineerde. Ten tweede is er de hoop dat de gedetineerde leert denken in termen van verantwoordelijkheid. Ten slotte wordt er verwacht dat de combinatie van deze twee zal leiden tot minder recidive. Bayliss (2003) merkt op dat *prison education* bevrijdend zou kunnen werken, onder meer door de stimulatie van eigen keuze en kritisch denken. Volgens Jovanic (2011) zijn de doelen van educatie echter van uiteenlopende aard: aanmoediging tot zelfrealisatie, de economische capaciteit verbeteren, sociale relaties verbeteren en burgerlijke



verantwoordelijkheid bijbrengen. Daarnaast kan er ook gestreefd worden naar specifieke doelen, zoals woedebeheersing of conflictoplossing. Naast deze doelen die vooral betrekking hebben op re-integratie, merken Wilson, Gallagher en Mackenzie (2000) op dat men hoopt dat door middel van onderwijs het probleemgedrag tijdens detentie vermindert. Dit zou onder meer kunnen doordat er constructieve activiteiten worden aangereikt en men in het onderwijs gebruik maakt van het bekrachtigen van positief gedrag.

Ondanks deze uiteenlopende potentiële doelen van educatie tijdens detentie, focussen studies die de effecten ervan nagaan vooral op het al dan niet verminderen van recidive na vrijlating. Er zijn in deze studies echter een groot aantal methodologische problemen op te merken, zoals bijvoorbeeld het niet mee opnemen van achtergrondkenmerken in de vergelijking tussen deelnemers en niet-deelnemers. Bovendien is het niet ondenkbaar dat niet-deelnemers aan de basiseducatie wel deelnemen aan andere programma's (Cho & Tyler, 2010).

Jensen en Reed (2007) stellen op basis van hun overzicht van een aantal studies vast dat basiseducatie aan gedetineerden een programma is dat 'werkt' omdat er minstens twee studies met een bepaald niveau van methodologie zijn die lagere recidivecijfers vinden in de groep deelnemers in vergelijking met een controlegroep. Ook uit de bespreking van enkele studies door Wade (2007) blijkt enige ondersteuning voor de stelling dat gedetineerden die een vorm van educatie volgen minder geneigd zijn om opnieuw crimineel gedrag te stellen na vrijlating. Cho en Tyler (2010) daarentegen menen op basis van hun onderzoek dat basiseducatie geen invloed heeft op het verminderen van recidive. Mogelijk leidt het wel tot een stijging in tewerkstellingscijfers en loon. Dit effect is echter wisselend naargelang de controlegroep waarmee de deelnemers vergeleken worden (Cho & Tyler, 2010). Ook Zunic-Pavlovic (2004, in Jovanic, 2011, p. 82) stelt dat educatieve programma's positieve effecten hebben zoals gemakkelijker werk vinden, minder probleemgedrag stellen (naar medegedetineerden, bezoekers en bewakers toe) en een daling in recidive.

### **Hoofdstuk 3: Basiseducatie aan gedetineerden**

Bij wijze van samenvatting wordt in dit deel getracht de vorige twee delen samen te brengen: wat valt er te zeggen over de basiseducatie aan gedetineerden? Er wordt eerst een overzicht gegeven van wat er uit de literatuur geweten is over de basiseducatie aan gedetineerden. Nadien worden enkele bedenkingen weergegeven.

#### *3.1 Basiseducatie aan gedetineerden: wat weten we?*

De informatie die in de literatuur en in de beleidsdocumenten te vinden is over de basiseducatie aan gedetineerden is eerder beperkt. Op basis van de vorige twee hoofdstukken kunnen echter wel een aantal elementen vastgesteld of verondersteld worden met betrekking tot de aangeboden opleidingen, de deelnemers en de meerwaarde van de basiseducatie.

Basiseducatie wordt in de gevangenis verzorgd door lesgevers van het CBE. De gevangenis is voor hen dan ook een externe, reguliere werkplaats (Vanthuyne, 2012). De opleidingen die zij kunnen aanbieden zijn daardoor dezelfde als deze die aan niet-gedetineerde volwassenen worden aangeboden. Deze zijn vastgelegd in het decreet betreffende het volwassenenonderwijs: alfabetisering Nederlands tweede taal, Nederlands tweede taal, Nederlands, wiskunde, maatschappijoriëntatie, informatie- en communicatietechnologie en talen.<sup>8</sup> In de praktijk worden deze echter niet allemaal aangeboden in gevangenis, bijvoorbeeld omdat er geen of onvoldoende vraag naar is. De opleidingen die dit schooljaar (2012-2013) wel worden aangeboden zijn Nederlands, Nederlands tweede taal, wiskunde en maatschappijoriëntatie (Klasbak, 2012). Daarnaast worden er in negen gevangenissen ook open leercentra voorzien, meestal ook onder begeleiding van lesgevers uit het CBE (al dan niet in samenwerking met lesgevers uit een CVO) (Vlaamse Overheid, 2011).

Er zijn geen cijfers beschikbaar over de kenmerken van de gedetineerde cursisten die basiseducatie volgen. Deze zouden echter niet verschillen van niet-gedetineerde cursisten uit de basiseducatie (Tassier, 2006). Van de deelnemers aan basiseducatie in de vrije samenleving zijn wel enkele kenmerken bekend: zij hebben vaak negatieve ervaringen met het onderwijs, een negatief zelfbeeld en ervaren schaamte en minderwaardigheidsgevoelens. Door hun gebrekkige

---

<sup>8</sup> Art. 6 Decr. VI. 15 juni 2007 betreffende het volwassenenonderwijs, BS 31 augustus 2007.

lees- en schrijfvaardigheden hebben ze moeilijkheden in het dagelijkse leven en zijn ze zowel praktisch als psychologisch afhankelijk van anderen (De Greef, Verté & Segers, 2012; Druine, 2000). Als gedetineerde cursisten niet zoveel verschillen van niet-gedeteneerde cursisten, ervaren zij mogelijk ook dezelfde positieve effecten van basiseducatie. Effecten die door de lesgevers aan basiseducatie worden toegeschreven zijn plezier in het leren, geloof in de eigen mogelijkheden en stijgend zelfvertrouwen. Er zouden ook veranderingen te merken zijn met betrekking tot educatieve integratie en sociale en politieke integratie (autonomer functioneren, kritisch denken tegenover dominante groepen). Deze voordelen weerspiegelen het emanciperend karakter van het onderwijs. Gedetineerde cursisten ervaren daarnaast ook de positieve effecten die onderwijs tijdens detentie kan teweeg brengen: mogelijke verminderde kans op recidive en minder probleemgedrag (Jensen & Reed, 2007; Jovanic, 2011).

Basiseducatie aan gedetineerden verschilt dus blijkbaar niet zoveel van basiseducatie in de vrije samenleving wat betreft het aanbod, de cursisten en de meerwaarde ervan. De vraag die echter centraal staat in deze meesterproef is of de pedagogisch-didactische aanpak ervan ook gelijkwaardig is.

### *3.2 Kritische bedenkingen met betrekking tot de pedagogische aspecten van het onderwijs aan gedetineerden*

De invalshoek van deze meesterproef is het emanciperende karakter van het onderwijs. In dit licht werden enkele pedagogische theorieën, principes en werkvormen van het onderwijs aan volwassenen besproken. Er kunnen echter enkele bedenkingen gemaakt worden bij het toepassen van deze pedagogische aspecten in de detentiecontext.

Een eerste bedenking die kan worden gemaakt heeft betrekking op het emanciperende aspect van het onderwijs. Het lijkt namelijk niet evident om te werken aan emancipatie binnen een controlerende context zoals de gevangenis. Bovendien is het emanciperende karakter misschien niet altijd wenselijk. Een verbeterde maatschappelijke integratie is positief (vooral in het kader van de re-integratie in de samenleving), maar wat met de invulling van emancipatie zoals deze in de besproken pedagogische theorieën aan bod kwam: het kritisch zijn ten aanzien van dominante groepen in de samenleving? Zijn het niet net deze dominante groepen die bepaald hebben dat het gestelde gedrag wordt gezien als een misdrijf? Mogelijk voelen enkele gedetineerden zich slecht

behandeld door de maatschappij, in welke mate hebben zij voordeel bij een nog meer kritische ingesteldheid ten aanzien van deze maatschappij? Kan het niet interessanter zijn om de aanpassing van de gedetineerden in de maatschappij na te streven, zodat ze beter functioneren na hun vrijlating? Er kan gesteld worden dat er sprake is van een onduidelijke invulling van wat men precies wil bereiken met het werken aan re-integratie in het onderwijs aan gedetineerden: wil men kritische burgers of gehoorzame burgers vormen? Met andere woorden: hoe wordt het ‘maatschappelijk functioneren’ ingevuld in de basiseducatie?

Andere bedenkingen hebben betrekking op de organisatie van het onderwijs. In het eerste hoofdstuk werd gesteld dat het volwassenenonderwijs er rekening mee dient te houden dat volwassenen verantwoordelijk zijn voor hun eigen leren en nood hebben aan behandeld worden zoals volwassenen. Er werd ook gesteld dat het leren dient te gebeuren in een veilige omgeving, zodat de cursisten zich durven openstellen voor het leren en de bijhorende reflecties. Dit is echter niet evident in de gevangenis. Er heerst een sterk controlerende sfeer en gedetineerden ervaren een verlies van hun eigen autonomie. Is het dan wel mogelijk om in het onderwijs uit te gaan van hun autonomie en verantwoordelijkheid? En hoe valt dit te rijmen met de registratie van afwezigheden en de verplaatsing van en naar het leslokaal onder begeleiding van het bewakingspersoneel? De gevangenis roept bij de gedetineerden mogelijk ook hevige emoties op (angst, spijt, verdriet, woede, ...) en kan dus bezwaarlijk worden gezien als een rustige en veilige leeromgeving.

Wat betreft het didactische aspect is er een tegenstelling vast te stellen tussen enerzijds de grote diversiteit tussen gedetineerden (onder andere niveaoverschillen) en de kleine klasgroepen die een aanpak op maat mogelijk maken en anderzijds de opmerking uit het rapport ‘onderwijs aan gedetineerden’ waarin wordt gesteld lesgevers in de basiseducatie principieel minder geneigd zouden zijn te differentiëren (Vlaamse Overheid, 2010, p. 47).

Ten slotte wordt nog even herhaald dat ondanks inspanningen van leerkrachten om op eenzelfde manier les te geven, dit omwille van omstandigheden niet altijd mogelijk is: afwezigheden tijdens de les, verstoring van het aanbod omwille van sociale acties, verouderde structuur, ... Ook deze zouden een invloed kunnen hebben op de kwaliteit van het gegeven onderwijs. Dit wordt nagegaan in het tweede, empirische deel van deze meesterproef.

## DEEL 2: EMPIRISCH ONDERZOEK

Het tweede deel van deze meesterproef betreft een empirische studie met betrekking tot de basiseducatie aan gedetineerden. Eerst wordt de onderzoeksopzet en de dataverzameling besproken. Nadien worden de resultaten op de onderzoeksvragen weergegeven en besproken.

### **Hoofdstuk 4: Onderzoeksopzet en dataverzameling**

In dit vierde hoofdstuk zal dieper ingegaan worden op de methodologische aspecten van het empirisch onderzoek naar de pedagogische principes die gehanteerd worden in de basiseducatie aan gedetineerden. In een eerste deel wordt het conceptueel kader besproken. De daaropvolgende paragrafen behandelen de methode, de steekproef, de dataverzameling en de kwaliteit van het onderzoek.

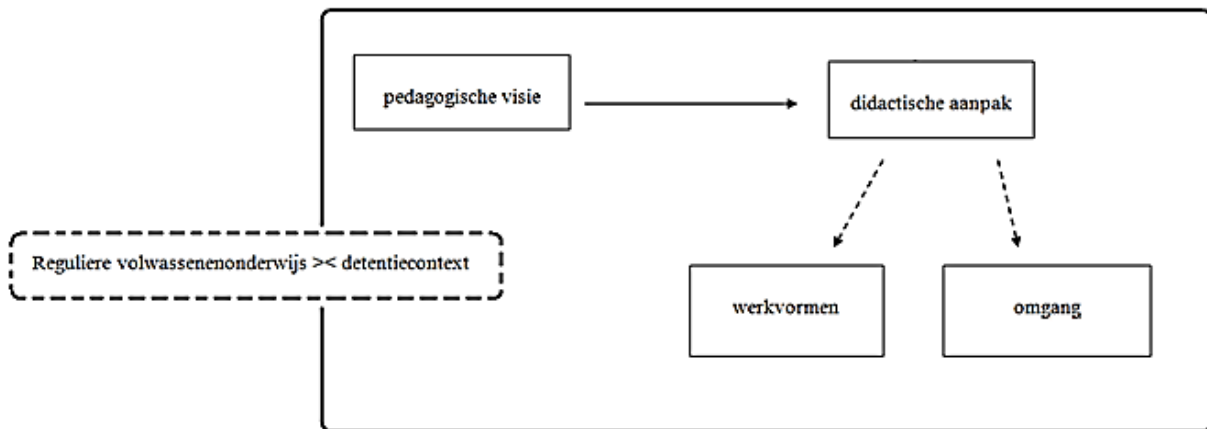
Het doel van het empirisch onderzoek is een antwoord te vinden op de onderzoeksvragen die reeds eerder gesteld werden in het inleidende hoofdstuk. Deze kunnen op basis van de literatuur verder worden opgesplitst in een aantal deelvragen:

- Wat is de pedagogische aanpak in de basiseducatie aan gedetineerden in Vlaanderen?
  - Wat zijn de belangrijkste kenmerken van de pedagogische visie?
  - Welke werkvormen worden gebruikt?
  - Hoe kan de omgang met de lerenden omschreven worden?
- Verschilt de pedagogische aanpak in de basiseducatie aan gedetineerden van de aanpak in de basiseducatie buiten de detentiecontext?
  - Zijn er volgens de leerkrachten verschillen in de pedagogische visie?
  - Zijn er volgens de leerkrachten verschillen in de gebruikte werkvormen?
  - Zijn er volgens de leerkrachten verschillen in de omgang met de lerenden?

#### 4.1. Conceptueel kader

Vanuit de literatuur en de onderzoeksvragen kan een conceptueel kader geschetst worden, waarin de belangrijkste concepten van dit onderzoek gedefinieerd en onderling verbonden worden.

Het conceptueel kader, zoals weergegeven in figuur 1, bestaat uit twee grote blokken. Een eerste blok is de pedagogische visie waarop het didactisch handelen gebaseerd is. Deze pedagogische visie kan gebaseerd zijn op een pedagogische theorie (bijvoorbeeld 'de pedagogie van de onderdrukten' van Freire). Ook persoonlijke opvattingen van de leerkracht kunnen een rol spelen in de manier waarop het onderwijs vorm krijgt.



Figuur 1: conceptueel kader

Het didactisch handelen is het tweede blok. Deze didactische aanpak bestaat op zijn beurt uit twee delen: de concrete werkvormen die gebruikt worden en de manier waarop men omgaat met de lerenden. De eerste component van het didactisch handelen zijn de gebruikte werkvormen. Deze kunnen in meer of mindere mate afgestemd zijn op het onderwijs aan volwassenen. Jarvis (2004) deelt werkvormen op in drie groepen: leerkrachtgericht, groepsgericht en individueel gericht. De tweede component van het didactisch handelen is de omgang met de lerenden. In het onderwijs aan volwassenen dient men immers rekening te houden met de ervaringen, percepties en behoeften van de lerende. Het leren is dan ook grotendeels *self-directed*: er moet voldoende ruimte en respect zijn voor de eigenheid van de lerende en zijn zelfsturing (Illeris, 2004).

De pedagogische visie, de werkvormen en de omgang met de lerende vormen de kernconcepten van de eerste onderzoeksvraag. Deze variabelen van het onderwijs aan gedetineerden worden in de tweede onderzoeksvraag vergeleken met het volwassenenonderwijs buiten de detentiecontext. Ook dit wordt in figuur 1 weergegeven: een kader met ruimte voor een vergelijking tussen onderwijs binnen en buiten de gevangensmuren.

#### *4.2 Methode*

In het onderzoek wordt gebruik gemaakt van zowel een kwantitatieve als een kwalitatieve onderzoeksmethodologie. Het antwoord op de eerste onderzoeksvraag, het in kaart brengen van de pedagogische aanpak, zal worden gezocht aan de hand van een kwantitatieve onderzoeksmethode. Zo kan er een uitgebreid en overzichtelijk beeld worden geschetst van de algemene onderwijspraktijken in het gevangeniswezen. De vergelijking met de basiseducatie buiten de detentiecontext zal worden nagegaan aan de hand van een kwalitatieve onderzoeksmethode. De bedoeling is om zo een dieper en rijker beeld te krijgen van concrete dagdagelijkse praktijken en ervaringen, vanuit de betekenisgeving van de betrokkenen (Boeije, 2005).

#### *4.3 Steekproef*

De leerkrachten van basiseducatie aan gedetineerden lijken het meest aangewezen om een antwoord te vinden op de onderzoeksvragen. Er wordt verondersteld dat zij hun eigen didactische handelen het best kennen. Bovendien hebben deze leerkrachten meestal ook ervaring met het lesgeven in een centrum voor basiseducatie, waardoor ze een goede vergelijking kunnen maken tussen hun eigen lesgeven binnen en buiten de gevangenis.

Om een zo volledig mogelijk beeld te krijgen van de pedagogische praktijken werd voor de eerste onderzoeksvraag beroep gedaan op de hele populatie: alle huidige leerkrachten van de basiseducatie in de Vlaamse en Brusselse gevangensissen. De gegevens van de onderwijzers zijn echter niet rechtstreeks toegankelijk en werden verzameld via de onderwijscoördinatoren van de gevangensissen. Sommige coördinatoren lieten het initiatief om deel te nemen aan het onderzoek (en hun contactgegevens kenbaar te maken) bij de leerkrachten zelf. Mogelijk werd hierdoor niet de hele bedoelde populatie bereikt voor de dataverzameling van de eerste onderzoeksvraag. Alle

gekende leerkrachten (in totaal 27) werden via e-mail gecontacteerd met de vraag tot deelname aan het onderzoek. Na twee weken werd een herinneringsmail gestuurd. In totaal vulden 16 van de 27 gecontacteerde leerkrachten de vragenlijst in. Eén leerkracht liet weten dat zij niet tot de doelgroep behoorde.

Om een antwoord te vinden op de tweede onderzoeksvraag werd uit de populatie ‘huidige leerkrachten basiseducatie in de gevangenis’ een steekproef getrokken. Om een rijker beeld te krijgen van de dagelijkse praktijken van het hele gevangeniswezen wordt getracht rekening te houden met de grote variatie in de gevangeniscontext waarbinnen deze personen les geven. Er is sprake van een doelgerichte steekproeftrekking: er worden onderzoekseenheden geselecteerd die bepaalde kenmerken representeren (Boeije, 2005). Deze kenmerken hebben in dit onderzoek betrekking op de werkplaats van de respondenten. Er werden vijf gevangenissen geselecteerd, wat resulteerde in vier respondenten (een respondent geeft les in de beide gevangenissen van Leuven). Om een zo groot mogelijke variatie te verkrijgen, werd bij het selecteren van de gevangenissen rekening gehouden met enkele kenmerken zoals de populatie (beklaagden en/of veroordeelden), de infrastructuur (verouderd of modern) en het aanbod basiseducatie (cursussen of enkel open leercentrum), zoals omschreven door de Federale Overheid Justitie (2011) en de website Klasbak (2012). Deze kenmerken werden voornamelijk gekozen omdat uit de jaarverslagen bleek dat de populatie en infrastructuur een rol spelen in de basiseducatie. Het kenmerk ‘aanbod basiseducatie’ is gebaseerd op het vermoeden dat er (pedagogische) verschillen zouden kunnen zijn tussen het lesgeven aan een klasgroep en het begeleiden van individuele cursisten in het open leercentrum.

Op basis van de vermelde criteria werden de volgende vijf gevangenissen geselecteerd: Sint-Gillis (een verouderd arresthuis, waar echter ook veroordeelden verblijven), Leuven-Centraal (een verouderde gevangenis waar voornamelijk langgestraften verblijven), Leuven-Hulp (een onlangs deels gerenoveerde gevangenis voor verdachten), Hasselt (een moderne gevangenis waar zowel veroordeelden als verdachten verblijven) en Ieper (waar het aanbod basiseducatie beperkt is tot ondersteuning in het open leercentrum) (Federale overheidsdienst Justitie, 2011; Klasbak, 2012). Dit resulteerde in vier respondenten. De respondenten stemden allemaal in met het vertrouwelijk behandelen van de gegevens. Ze werden ervan op de hoogte gebracht dat het



garanderen van de anonimiteit moeilijk was, omdat sommigen de enige leerkrachten zijn in een bepaalde gevangenis. Geen van de respondenten vond dit een probleem.

#### *4.4 Dataverzameling*

De dataverzameling bestaat uit twee delen, één voor elke onderzoeksvraag. In elk deel wordt gebruik gemaakt van een andere methodologie. Zo zal voor de eerste onderzoeksvraag gebruik gemaakt worden van een kwantitatieve methode. Voor de tweede onderzoeksvraag wordt een kwalitatieve methode gehanteerd.

De eerste onderzoeksvraag betreft de pedagogische praktijken en werd bevestigd bij alle gekende leerkrachten van de basiseducatie aan gedetineerden. Om een algemeen, beschrijvend beeld te krijgen van deze praktijken werd gebruik gemaakt van een anonieme online vragenlijst (zie bijlage 1). Er werd geopteerd voor een online bevestiging om zo alle leerkrachten in Vlaanderen en Brussel vlot te kunnen bereiken. De vragenlijst is opgedeeld volgens de deelvragen van de eerste onderzoeksvraag. Aan de hand van stellingen werd nagegaan welke pedagogische visies leven onder de leerkrachten. Vervolgens werden enkele werkvormen gepresenteerd en werd gevraagd aan te geven hoe vaak men bepaalde werkvormen en hulpmiddelen gebruikt tijdens de lessen. Ten slotte werd aan de hand van enkele stellingen nagegaan hoe er wordt omgegaan met de cursisten. Op het einde van de vragenlijst werden nog enkele achtergrondkenmerken gevraagd. De data werden nadien verwerkt en gevisualiseerd met behulp van SPSS.

Voor de tweede onderzoeksvraag, de vergelijking met de basiseducatie buiten de detentiecontext, werd gebruik gemaakt van semigestructureerde interviews. Een interview heeft als voordelen soepelheid (doorvragen, verduidelijking vragen of geven, ...), toegang tot niet-verbaal gedrag en het registreren van spontane uitingen (Billiet & Carton, 2009). Door het interview op voorhand te structureren, onder meer de onderwerpen die aan bod zouden moeten komen, wordt getracht toch een zekere vergelijkbaarheid tussen de verschillende interviews te verkrijgen. De onderwerpen en enkele richtvragen werden vastgelegd in een topiclijst (die werd gebruikt als interviewleidraad, zie bijlage 2) en werden afgeleid uit de onderzoeksvragen: de pedagogische visie, de werkvormen en de omgang met de cursisten. Bij elk van deze topics werd vooral aandacht besteed aan de specifieke gevangeniscontext, hoe deze het gegeven onderwijs al dan niet beïnvloedt en wat de eventuele gevolgen zijn voor de kwaliteit van het onderwijs. Er werden

telkens een aantal richtvragen voorzien, maar er bleef voldoende ruimte voor eigen inbreng van de respondenten, om zo tot diepere inzichten in de betekenisverlening en motieven van de lesgevers te komen. De interviews werden opgenomen en vervolgens getranscribeerd. De bekomen data werden nadien geanalyseerd: vanuit de uitgeschreven interviews werd alle informatie gecodeerd en per deelvraag (pedagogische visie / werkvormen / omgang met de lerenden) samengebracht om zo een antwoord te kunnen geven op de tweede onderzoeksvraag.

#### 4.5 Kwaliteit

In deze laatste paragraaf van het vierde hoofdstuk wordt kort ingegaan op de kwaliteit van het onderzoek.

Wat betreft de eerste onderzoeksvraag werd reeds vermeld dat mogelijk niet alle leerkrachten van de basiseducatie bereikt werden. Van de leerkrachten die wel een online vragenlijst gekregen hadden, was er een responsgraad van ongeveer 60%. Uit de achtergrondgegevens van de respondenten bleek dat alle opleidingen die dit schooljaar in een gevangenis gegeven worden, vertegenwoordigd waren. Het is onduidelijk of alle gevangenissen vertegenwoordigd waren, om anonimiteit te garanderen werd namelijk niet gevraagd in welke gevangenis de leerkracht werkzaam is (in sommige gevangenissen werkt slechts 1 leerkracht).

Voor de tweede onderzoeksvraag werd gebruik gemaakt van *member validation* om de betrouwbaarheid en de validiteit te vergroten (Boeije, 2005). Nadat de data werden geanalyseerd en gerapporteerd kregen de respondenten de kans dit na te lezen en eventuele opmerkingen te maken. Ze mochten ook eventuele ongewenste herkenbaarheid aangeven. Wat betreft de veralgemeenbaarheid is getracht een variatie te bekomen wat betreft de kenmerken van de gevangenissen waarin wordt lesgegeven, waardoor de resultaten ook herkenbaar zijn voor andere gevangenissen in Vlaanderen en Brussel. Door de focus op variatie in gevangenissen, was er minder variatie in de onderzochte opleidingen. Drie van de vier respondenten gaven cursussen Nederlands. Eén van deze drie gaf daarnaast ook nog een cursus binnen het opleidingsdomein maatschappijoriëntatie. De vierde respondent ondersteunt het open leercentrum. Het domein wiskunde en enkele cursussen binnen het domein maatschappijoriëntatie werden niet vertegenwoordigd.

## **Hoofdstuk 5: Resultaten eerste onderzoeksvraag**

In dit vijfde hoofdstuk wordt getracht een antwoord te vinden op de eerste onderzoeksvraag: “Wat is de pedagogische aanpak in de basiseducatie aan gedetineerden in Vlaanderen?”. De vraag werd opgesplitst in drie deelaspecten: de pedagogische visie, de werkvormen en de omgang met de lerenden. Op basis van de 16 ingevulde vragenlijsten wordt gepoogd de pedagogische aanpak van de basiseducatie aan gedetineerden in kaart te brengen. Deze bevindingen zullen ook besproken worden in het licht van het literatuuroverzicht. Het hoofdstuk wordt ingedeeld volgens de drie deelaspecten van de onderzoeksvraag: eerst komt de pedagogische visie aan bod, vervolgens de werkvormen en ten slotte de omgang met de lerende.

### *5.1. Pedagogische visie*

De pedagogische visie werd opgedeeld in twee elementen: het doel van de basiseducatie aan gedetineerden en de rol van de leerkracht. Gezien de grote variatie aan beschikbare theorieën werd geopteerd deze niet rechtstreeks te bevragen. Aan de hand van stellingen met betrekking tot het doel en de rol van de leerkracht werd nagegaan in hoeverre de pedagogische theorieën die besproken werden in het eerste hoofdstuk, konden teruggevonden worden. Daarnaast werd er ook nagegaan of de respondenten hun pedagogische visie vlot kunnen toepassen in een detentiecontext.

Het doel van de basiseducatie aan gedetineerden werd nagegaan aan de hand van zes stellingen. In deze stellingen werd telkens een mogelijk doel voorgesteld als ‘het belangrijkste doel van de basiseducatie’. De leerkrachten gaven aan in hoeverre ze het hiermee eens of oneens waren. De resultaten kunnen teruggevonden worden in tabel 1. Hieruit blijkt dat alle doelen in meer of mindere mate aan bod komen in de basiseducatie aan gedetineerden. De doelen die het meest uitgesproken aan bod lijken te komen zijn het ondersteunen van de individuele ontplooiing, het bijbrengen van de leerinhouden en het ondersteunen van de re-integratie. Dit past dan ook binnen het doel dat wordt nagestreefd in de basiseducatie in het algemeen (ook aan niet-gedeteneerde cursisten), namelijk het verwerven van de elementaire competenties die nodig zijn voor het maatschappelijk functioneren of voor het volgen van verdere opleiding of vorming (Bogaerts, 2004).

Met de ‘pedagogie van de onderdrukten’ van Freire zijn de leerkrachten het voorzichtig eens: het kritisch leren omgaan met maatschappelijke normen is een aanwezig, maar niet zo uitgesproken doel van de basiseducatie. Tegelijk geeft iets meer dan de helft van de leerkrachten aan dat ze ook streven naar gedetineerden zich leren conformeren aan maatschappelijke normen. Deze doelen lijken op het eerste zicht onverenigbaar. Uit een interview in het kader van de tweede onderzoeksvraag bleek echter dat beide doelen voor de leerkracht naast elkaar kunnen bestaan. Enerzijds wil men de gedetineerde cursisten wel aanzetten tot kritisch burgerschap. Anderzijds is men zich er ook van bewust dat deze cursisten bij vrijlating eerst heel wat andere zaken in orde moeten brengen (woonst, werk, ...) waarbij zich conformeren aan de maatschappelijke normen nodig is.

Tabel 1: Doelen van de basiseducatie aan gedetineerden.

	helemaal oneens	oneens	eerder oneens	eerder eens	eens	helemaal eens
Individuele ontplooiing van gedetineerden ondersteunen.	0	0	2	3	5	6
Gedetineerden leren zich conformeren aan de maatschappelijke normen.	1	0	6	5	4	0
Gedetineerden een zinvolle dagbesteding aanbieden.	0	3	2	7	4	0
Maatschappelijke re-integratie van de gedetineerden ondersteunen.	0	0	1	2	8	5
Gedetineerden de leerinhouden bijbrengen.	0	0	1	5	6	4
Gedetineerden leren kritisch omgaan met de maatschappelijke normen.	0	0	3	9	4	0

Ook de taak van de leerkracht in de basiseducatie aan gedetineerden werd nagegaan aan de hand van stellingen. Naast de algemene taak van de leerkracht werd ook nagegaan wie het leerproces leidt. Er werd hierbij een onderscheid gemaakt tussen theorie en praktijk. Uit tabel 2 blijkt dat de leerkrachten zichzelf een dubbele taak toekennen: zowel het ondersteunen van het leerproces van de lerende als het overbrengen van de leerinhouden. De leerkrachten hebben dus zowel een passieve als een actieve rol wat betreft de kennisverwerving van de cursisten, al blijkt uit de cijfers dat leerkrachten zich meer kunnen vinden in de ondersteunende rol. Deze dubbele rol is in tegenstelling tot de bevindingen uit het literatuuroverzicht. Bij de bespreking van ‘de pedagogie van de onderdrukten’ werd namelijk gesteld dat het niet de taak van de leerkracht is om ‘correcte’ kennis over te brengen. De leerkracht dient wel de ervaringen en reflectie van de cursisten te faciliteren en te stimuleren, wat eerder lijkt aan te sluiten bij de eerste stelling (het ondersteunen van het leerproces van de lerende). Ook in de theorie rond *transformative learning* wordt uitgegaan van een constructivistische benadering, wat in tegenspraak lijkt te zijn met het ‘overbrengen’ van leerinhouden. Dit kwam ook aan bod bij de bespreking van enkele principes uit het onderwijs aan volwassenen: de leerkracht mag zich niet opstellen als bron van kennis maar dient het engagement tussen alle deelnemers te faciliteren (Jarvis, 2004).

In de literatuur over het volwassenenonderwijs werd gesteld dat het leren van volwassenen *self-directed* is (Illeris, 2004). Dit lijkt echter niet zo te zijn in de visie van de leerkrachten. De respondenten geven immers aan dat het leerproces zowel door de lerende als door de leerkracht geleid zou moeten worden. Mogelijk wordt hiermee bedoeld dat men streeft naar een interactie tussen de cursisten en de leerkracht, al is dit niet helemaal duidelijk. In de praktijk blijkt het echter voornamelijk de leerkracht te zijn die het leerproces leidt. Er blijkt ook een discrepantie te zijn tussen enerzijds het aantal leerkrachten dat aangeeft dat de lerenden het leerproces zouden moeten leiden en anderzijds het aantal leerkrachten dat aangeeft dat deze lerenden dat in de praktijk doen. De leerkrachten lijken dus meer sturing door de lerenden te wensen.

Ten slotte werd ook nagegaan of de leerkrachten het gevoel hebben dat de gevangeniscontext hen belet hun pedagogische visie om te zetten in de praktijk. Iets minder dan de helft van de leerkrachten (6 van de 16 respondenten) antwoordde positief. De meerderheid van de leerkrachten ondervindt dus geen belemmeringen van de gevangeniscontext met betrekking tot het toepassen van hun pedagogische visie. Enkele factoren die werden aangeduid als

belemmerende factoren waren de infrastructuur, het controlerende karakter, de penitentiaire beampten, de logge administratie en de kenmerken van de gedetineerden. Ook ‘stakingen’ werd door een respondent aangebracht als hinderende factor. Een andere respondent merkte op dat de factoren afhangen van de gegeven cursus.

Tabel 2: Taak van de leerkracht in de basiseducatie aan gedetineerden.

	helemaal oneens	oneens	eerder oneens	eerder eens	eens	helemaal eens
De leerkracht dient het leerproces van de lerende te ondersteunen.	0	0	0	0	6	10
De leerkracht dient de leerinhoud aan de lerende over te brengen.	0	0	0	4	7	5
De leerkracht zou het leerproces moeten leiden.	0	0	4	5	6	1
De lerende zou het leerproces moeten leiden.	0	1	2	6	6	1
In de praktijk leidt de leerkracht het leerproces.	0	0	2	4	9	1
In de praktijk leidt de lerende het leerproces.	0	2	6	7	0	1

## 5.2. Werkvormen

In een tweede deel werd de respondenten gevraagd aan te geven hoe vaak ze bepaalde werkvormen en leermiddelen gebruiken. Er werd telkens ook een richtlijn gegeven: ‘zelden’ komt overeen met 1 keer per module, ‘soms’ met 2 – 3 keer per module, ‘vaak’ met meer dan 3 keer per module en ‘zeer vaak’ met bijna elke les. Er dient te worden opgemerkt dat een respondent heeft aangebracht dat deze vragen moeilijk te beantwoorden waren voor leerkrachten die meer dan één cursus geven, omdat de werkvormen vaak verschillen naargelang de cursus.

De werkvormen waarnaar gevraagd werd zijn gebaseerd op de indeling van Jarvis (2004), die drie groepen van werkvormen bespreekt: werkvormen waarbij de leerkracht centraal staat, werkvormen waarbij de cursisten centraal staan en individuele werkvormen. Dezelfde indeling wordt ook in deze bespreking van de resultaten gehanteerd.

De eerste groep werkvormen zijn deze waarbij de leerkracht centraal staat. Uit tabel 3 kan worden afgeleid dat deze werkvormen redelijk vaak voorkomen in de basiseducatie aan gedetineerden (met uitzondering van de werkvorm 'lezing'). De werkvormen die het meeste lijken voor te komen zijn het begeleiden, demonstratie, het onderwijsleergesprek en de geleide discussie. Jarvis (2004) stelt dat de werkvormen waarbij de leerkracht centraal staat voornamelijk aansluiten bij het (didactische) onderwijzen, een methode die volgens hem niet zo geschikt is voor het onderwijs aan volwassenen. De werkvormen die door de leerkrachten het vaakst gehanteerd worden, blijken echter vooral bij de Socratische methode te passen (met uitzondering van de demonstratie). De leerkracht staat wel centraal en behoudt de leiding, maar er is interactie met de lerenden: de cursisten worden aangemoedigd zelf ook een bijdrage te leveren, vaak door het beantwoorden van vragen. In deze werkvormen zijn ook elementen uit de pedagogische visie terug te vinden: de leerkrachten ondersteunen de cursisten in hun leren en leiden zelf het leerproces.

Tabel 3: Het gebruik van werkvormen waarbij de leerkracht centraal staat.

	werkvorm onbekend	nooit	zelden	soms	vaak	zeer vaak
Demonstratie	0	4	1	3	3	5
Geleide discussie	0	3	2	4	3	4
Lezing	0	11	3	1	1	0
Begeleiden ('mentoring')	0	1	0	2	3	10
Onderwijsleergesprek	2	0	3	3	3	5
Theorie onderwijzen	0	2	4	5	3	2

De tweede groep werkvormen is deze waarbij de cursisten centraal staan (weergegeven in tabel 4). Deze werkvormen sluiten aan bij wat Jarvis (2004) het faciliterend onderwijzen noemt. Hierbij creëert de leerkracht een leeromgeving, waarin elementen aanwezig zijn die het leerproces ‘triggeren’. De lerende reflecteert op het probleem en construeert zo nieuwe kennis. Het leerproces is voornamelijk in handen van de cursisten zelf. Deze werkvormen lijken minder aan bod te komen in de basiseducatie aan gedetineerden dan de werkvormen waarbij de leerkracht centraal staat. Enkele werkvormen die regelmatig gehanteerd worden zijn het observeren, de groepsdiscussie en het problem-based leren. Het beperkte gebruik van deze werkvormen is te verklaren vanuit de pedagogische visies: leerkrachten geven aan dat zij mede het leerproces zouden moeten leiden en willen ook graag kennis overbrengen aan de cursisten. Deze visies zijn moeilijk te realiseren in werkvormen waarin de cursist het leerproces in handen heeft.

Tabel 4: Het gebruik van werkvormen waarbij de cursisten centraal staan.

	werkvorm onbekend	nooit	zelden	soms	vaak	zeer vaak
Brainstorm	0	5	4	3	0	4
Debat	0	6	3	4	0	3
'Fishbowl'	13	3	0	0	0	0
Groepsdiscussie	0	4	1	5	2	4
Interview	0	10	2	2	1	1
Observeren	0	5	0	1	4	6
Problem-based leren	1	3	0	6	3	3
Projectwerk	0	13	1	2	0	0
Rollenspel	0	11	2	1	1	1
'Gaming'	3	7	5	1	0	0
Workshops	0	14	2	0	0	0
Kringgesprek	1	7	2	2	3	1



De derde en laatste groep werkvormen verzamelt de individuele werkvormen, weergegeven in tabel 5. Ook deze werkvormen sluiten het beste aan bij het faciliterend onderwijzen. Het leerproces wordt net als bij de vorige groep voornamelijk geleid door de lerende zelf. Met uitzondering van het ‘*computer assisted learning*’ en ‘*self-directed learning*’ lijken deze werkvormen weinig voor te komen in de basiseducatie aan gedetineerden. Mogelijk worden deze twee werkvormen voornamelijk in de open leercentra gebruikt. Daar is het namelijk de bedoeling dat cursisten zelf aangeven wat ze willen leren en dat ze dit ook individueel verwerven (daarvoor hebben ze onder andere een computer ter beschikking). Deze werkvormen lijken minder wenselijk in cursussen waar men met een klasgroep werkt rond dezelfde inhoud en doelen.

Tabel 5: Het gebruik van individuele werkvormen.

	werkvorm onbekend	nooit	zelden	soms	vaak	zeer vaak
Opdrachten (‘assignments’)	0	4	5	4	2	1
‘Computer assisted learning’	1	9	0	1	2	3
Contractwerk	0	15	1	0	0	0
Experimenteel leren	0	12	3	1	0	0
‘Self-directed learning’	3	5	1	2	1	4

De respondenten werden ook gevraagd aan te geven hoe vaak ze bepaalde leermiddelen gebruiken. Deze leermiddelen worden weergegeven in tabel 6. Er lijkt een redelijke variatie te zijn in de materialen die gebruikt worden, al zijn er ook leermiddelen die zeer weinig gebruikt worden (onder andere slides, videomateriaal, boeken en games). Het strikte karakter van de detentiecontext kan hiervoor een mogelijke verklaring zijn (dit zal verder aan bod komen in het volgende hoofdstuk). Doordat er toch een zekere variatie is in de leermiddelen, kan worden gesteld dat er wel geprobeerd wordt om rekening te houden met de verschillen in leerstijlen tussen de cursisten.

Tabel 6: Het gebruik van leermiddelen.

	nooit	Zelden	soms	vaak	zeer vaak	leermiddel onbekend
Studieboek/handbook	7	4	0	1	4	0
Werkboek/werkbladeren	0	1	1	3	11	0
Audiofragment	7	1	3	0	5	0
Videofragment/film	8	3	2	0	3	0
Slides	11	1	1	1	2	0
Illustraties	3	2	2	2	7	0
Boeken	7	2	5	1	1	0
Tijdschriftartikel	6	2	4	3	1	0
Computerprogramma	8	0	1	2	5	0
Games	10	4	1	1	0	0

### 5.3. Omgang met de lerende

Als laatste deel van de eerste onderzoeksvraag werd nagegaan hoe men in de basiseducatie aan gedetineerden omgaat met de cursisten. Dit gebeurde aan de hand van stellingen waarvan de respondent aangaf in welke mate hij/zij het eens of oneens was met deze stelling. Er werd ook een categorie ‘niet van toepassing’ voorzien, omdat sommige stellingen over bijvoorbeeld de klasgroep niet van toepassing zijn in het open leercentrum. Deze categorie was niet voorzien bij de stellingen over de inhoud (doordat deze in de oorspronkelijke vragenlijst deel uitmaakte van het onderdeel ‘pedagogische visie’).

Een eerste aspect van de omgang met de lerende is de inhoud van de cursus. Uit tabel 7 blijkt dat de inhoud van de lessen voornamelijk gebaseerd is op de leernoden van de cursisten en in mindere mate op het leerplan. Bovendien blijkt er in de uitwerking van de lessen ook veel aandacht te zijn voor de inbreng van de cursisten wat betreft de moeilijkheden en de thema’s. De leerkrachten geven ook aan dat ze weinig druk ervaren van het leerplan: er blijft nog voldoende ruimte over om rekening te houden met de inbreng van de cursisten.

Tabel 7: Inbreng van de cursisten met betrekking tot de inhoud.

	helemaal oneens	oneens	eerder oneens	eerder eens	eens	helemaal eens
Inhoud gebaseerd op leerplan.	1	2	3	5	3	2
Inhoud gebaseerd op leernoden.	1	0	1	2	9	3
Bij uitwerken rekening houden met moeilijkheden die de cursisten aankaarten.	0	0	1	0	9	6
Bij uitwerken rekening houden met thema's die de cursisten aankaarten.	0	0	1	0	9	6
Door de druk van het leerplan is er geen ruimte om rekening te houden met de inbreng van de cursisten.	0	5	9	1	1	0

Bij het bepalen van de inhoud van hun lessen houden de leerkrachten dus in grote mate rekening met de kenmerken van het onderwijs aan volwassenen, zoals besproken in het eerste hoofdstuk. Illeris (2004) stelt namelijk dat volwassenen leren wanneer iets voor hen betekenisvol is. Deze cursisten hebben idealiter dan ook een inspraak in de inhoud van het leerproces vanuit hun eigen interesses en noden. De leerkrachten van de basiseducatie houden hier rekening mee door hun inhouden te baseren op de leernoden (onderwerpgericht in plaats van curriculumgericht) en door rekening te houden met de moeilijkheden en thema's die de cursisten aankaarten.

Een tweede aspect is de mate van differentiatie die aan bod komt in de lessen. De respondenten geven aan dat er binnen een klasgroep grote verschillen zijn in het niveau, het tempo en de voorkennis van de gedetineerde cursisten (tabel 8). Er blijkt dus nood te zijn aan differentiatie in de basiseducatie aan gedetineerden. Bovendien vinden de leerkrachten het zelf ook belangrijk om te differentiëren naar niveau en tempo van de cursisten. Iets minder dan de helft van de respondenten ervaart de gevangeniscontext echter als een belemmering om adequaat te kunnen differentiëren. Dus ook bij het differentiëren blijken enkele factoren uit de detentiecontext een hindernis te vormen om de pedagogische visie van de leerkrachten om te zetten in de praktijk.

Tabel 8: Nood en wenselijkheid met betrekking tot differentiatie.

	helemaal oneens	oneens	eerder oneens	eerder eens	eens	helemaal eens	NVT
Niveaoverschillen	0	0	0	1	6	8	1
Tempoverschillen	0	0	0	1	6	8	1
Verschillen voorkennis	0	0	0	1	6	8	1
Niveaudifferentiatie belangrijk	0	0	0	0	7	8	1
Tempodifferentiatie belangrijk	0	0	0	0	7	8	1
Differentiatie belemmeringen	3	0	6	4	1	2	0

Een derde aspect in de omgang met de lerende is de mate van zelfsturing door de cursisten in het leerproces. De meeste respondenten menen dat gedetineerde cursisten voldoende motivatie en capaciteiten hebben om hun leren in eigen handen te nemen, al is men het hier eerder voorzichtig mee eens. De helft van de respondenten meent echter dat de cursisten in de praktijk het leren niet in eigen handen nemen.

Tabel 9: Mate van zelfsturing door gedetineerde cursisten.

	helemaal oneens	oneens	eerder oneens	eerder eens	eens	helemaal eens	NVT
Motivatie om leren in eigen handen te nemen.	1	1	3	8	2	1	0
Capaciteit om leren in eigen handen te nemen.	0	0	6	7	3	0	0
Cursisten nemen hun leren in eigen handen.	1	0	7	4	4	0	0

Het zelfsturend karakter van het leren van volwassenen (Illeris, 2004), blijkt dus niet echt van toepassing op gedetineerde cursisten. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat ook de achterliggende assumptie (het verantwoordelijk zijn voor zichzelf en zijn eigen acties is eigen aan het volwassen zijn en komt overeen met de democratische vrijheden die men ervaart in de samenleving), niet echt van toepassing is in een sterk controlerende en regulerende omgeving zoals de gevangenis. Het niet in eigen handen willen of kunnen nemen van het eigen leerproces zou op zijn beurt kunnen verklaren waarom het in de praktijk vooral de leerkracht is die het leerproces leidt.

Wat betreft het laatste aspect, de veilige leeromgeving, geeft de helft van de leerkrachten aan dat het creëren van een veilige leeromgeving bemoeilijkt wordt door de detentiecontext (tabel 10). Deze veilige leeromgeving bleek, volgens de literatuur, nochtans noodzakelijk: de cursisten moeten zich veilig genoeg voelen om hun eigen kennis, attitudes, waarden en normen in vraag te durven stellen om tot nieuwe kennis te komen. Binnen deze leeromgeving dient de leerkracht, volgens Jarvis (2004), ook aandacht te hebben voor de relatie met de lerende. Deze relatie wordt voor enkele leerkrachten bemoeilijkt omwille van het gedetineerd-zijn van de cursisten. Zij geven aan toch wat op hun hoede te zijn met gedetineerde cursisten (tabel 11). Bij de meeste leerkrachten is dit echter niet het geval. De meeste leerkrachten hebben ook geen moeilijkheden met cursisten omwille van de feiten die gepleegd zijn.

Tabel 10: Mogelijkheid tot veilige leeromgeving in een detentiecontext.

	helemaal oneens	oneens	eerder oneens	eerder eens	eens	helemaal eens	NVT
Veilige leeromgeving: belemmeringen door detentiecontext?	3	1	4	6	0	2	0

Tabel 11: Omgang met gedetineerde cursisten.

	helemaal oneens	oneens	eerder oneens	eerder eens	eens	helemaal eens	NVT
Voorzichtig ('op mijn hoede') met gedetineerde cursisten	3	7	1	5	0	0	0
Moeilijkheden omwille van gepleegde feiten	6	5	3	1	1	0	0

#### 5.4. Conclusie

In dit vijfde hoofdstuk werd een antwoord gezocht op de eerste onderzoeksvraag: “wat is de pedagogische aanpak in de basiseducatie aan gedetineerden in Vlaanderen?”. De vraag werd opgesplitst in drie deelaspecten: de pedagogische visie, de werkvormen en de omgang met de gedetineerde cursisten.

Wat betreft de pedagogische visie blijken heel wat doelen nagestreefd te worden in de basiseducatie aan gedetineerden. De meest uitgesproken doelen zijn het ondersteunen van de individuele ontplooiing, het overbrengen van de leerinhouden en het ondersteunen van de re-integratie. De leerkrachten blijken hierbij een dubbele taak op zich te nemen: zowel het ondersteunen van het leerproces als het overbrengen van de leerinhouden. Hierbij lijkt het dat een interactie tussen de leerkrachten en de lerende gewenst is wat betreft het leiden van het leerproces. In de praktijk blijkt het echter vooral de leerkracht te zijn die het leerproces leidt. De besproken pedagogische theorieën en principes lijken slechts beperkt toegepast te worden in de praktijk.

Wat betreft het tweede aspect, de werkvormen, kan worden geconcludeerd dat bij de basiseducatie aan gedetineerden vooral wordt gebruik gemaakt van werkvormen waarbij de leerkracht centraal staat (voornamelijk het begeleiden, demonstratie, het onderwijsleergesprek en de geleide discussie). In iets mindere mate worden ook werkvormen gebruikt waarbij de cursisten centraal staan (zoals het observeren, de groepsdiscussie en het problem-based leren) en individuele werkvormen. Dit sluit aan bij de pedagogische visie, waarin werd vastgesteld dat het vooral de leerkrachten zijn die het leerproces sturen. Naast deze werkvormen wordt in de

basiseducatie aan gedetineerden ook gebruik gemaakt van enkele leermiddelen, zoals werkboeken (of werkbladeren), audiomateriaal, illustraties en computerprogramma's. Een variatie in leermiddelen is belangrijk omdat te kunnen inspelen op de verschillen in de leerstijlen van de cursisten.

Het derde aspect had betrekking op de omgang met de cursisten. De leerkrachten blijken de inhoud van hun lessen vooral te baseren op de leernoden van de cursisten en hierbij ook rekening te houden met de thema's en moeilijkheden die zij aanbrengen. De leerkrachten erkennen ook de nood en het belang van differentiëren. Voor sommigen vormt de gevangeniscontext echter een belemmering voor dit differentiëren. Verder geven de meeste leerkrachten aan dat de cursisten voldoende motivatie en capaciteit hebben om hun leren in eigen handen te nemen. Toch gebeurt volgens slechts de helft van de leerkrachten deze zelfsturing ook in de praktijk. Ook voor het creëren van een veilige leeromgeving vormt de gevangeniscontext voor de helft van de respondenten een belemmering.

Samenvattend kan dus worden besloten dat de basiseducatie van gedetineerden vooral onderwerpgericht is, voornamelijk geleid wordt door de leerkrachten en in sommige opzichten beperkt wordt omwille van de gevangeniscontext. Enkele elementen uit de literatuur konden worden teruggevonden, zoals het inspelen op verschillende leerstijlen door het gebruik van verschillende leermiddelen en het rekening houden met de inbreng van cursisten, ... In andere aspecten (zelfsturing, de pedagogische theorieën, ...) lijkt de basiseducatie aan gedetineerden te verschillen van het algemene volwassenenonderwijs. In het volgende hoofdstuk zal worden nagegaan of het ook verschilt van de basiseducatie aan niet-gedetineerde cursisten.

## **Hoofdstuk 6: Resultaten tweede onderzoeksvraag**

In dit zesde hoofdstuk wordt getracht een antwoord te vinden op de tweede onderzoeksvraag: “Verschilt de pedagogische aanpak in de basiseducatie aan gedetineerden van de aanpak in de basiseducatie buiten de detentiecontext?”. Deze onderzoeksvraag werd eveneens opgedeeld in drie deelaspecten: verschillen in de pedagogische visie, in de gebruikte werkvormen en in de omgang met de lerenden. De resultaten worden weergegeven per deelvraag. Het antwoord op deze onderzoeksvraag werd gezocht door middel van interviews met leerkrachten uit de gevangenis van Leuven, Sint-Gillis, Hasselt en Ieper. De cursussen die door hen verzorgd worden zijn Nederlands (NT1: lezen en schrijven), Nederlands tweede taal (NT2) en communicatie. In de gevangenis van Ieper verzorgt de leerkracht de begeleiding van de cursisten in het open leercentrum.

### *6.1. Verschillen in de pedagogische visie*

Om de pedagogische visie na te gaan, werd de respondenten gevraagd vanuit welke theorieën of visies zij hun onderwijs proberen vorm te geven. Daarnaast kwamen ook spontaan enkele visies over het onderwijs aan gedetineerden in het algemeen aan bod. Naast deze theorieën en visies werd ook nagegaan welke doelen deze leerkrachten nastreven in hun onderwijs.

Wat betreft de specifieke pedagogische visies blijkt het voor de leerkrachten heel moeilijk om een bepaalde theorie weer te geven waarop zij zich baseren. Enkele genoemde inspiratiebronnen zijn Freire en Boal. Ook het Freinetonderwijs, met principes zoals verzelfstandiging, mondigheid en creativiteit, werd vermeld. Andere aangehaalde principes waren deze van Feuerstein: doelgerichtheid (verduidelijken waarom bepaalde zaken geleerd worden of wat men wil bereiken), wederkerigheid (werken vanuit de leefwereld van de mensen) en transcendentie (verduidelijken in welke andere contexten het geleerde nog gebruikt kan worden). Verder baseren twee leerkrachten zich ook op het ervaringsleren. De leerkrachten geven aan dat deze principes en visies hetzelfde zijn in de gevangenis en in het CBE. Er zijn volgens de leerkrachten ook geen specifieke principes die meer nadruk krijgen in de gevangenis dan erbuiten.

Met betrekking tot de visie op het onderwijs aan gedetineerden in het algemeen, stelt een leerkracht dat hij merkt dat de logica van het team dat instaat voor de hulp- en dienstverlening



aan gedetineerden anders is dan de logica van het gevangenisstelsel. Het team gaat uit van een restoratieve logica, het gevangenisstelsel gaat uit van een repressieve logica. De moeilijkheden die leerkrachten soms ervaren in verband met dit verschil in logica hebben vooral betrekking op hun afhankelijkheid van de penitentiaire beampten bij de verplaatsing van gedetineerden. Drie leerkrachten geven aan dat zij soms te maken krijgen met penitentiaire beampten die gedetineerden niet oproepen, te laat oproepen of demotiveren om naar de les te komen. De leerkrachten merken op dat zij zelf ook geconfronteerd werden met neerbuigende opmerkingen van penitentiaire beampten. Ook hier speelt het verschil in visie mee: de opmerkingen hadden betrekking op de gepercipieerde zinloosheid van onderwijs aan gedetineerden (*“het is toch allemaal parels voor de zwijnen, wat gaat gij daar uw tijd in steken”*). Dit zou, volgens één van deze leerkrachten, beteren naarmate een cursus al een aantal jaar plaatsvindt in de gevangenis. Door een andere leerkracht wordt aangegeven dat dit minder voorkomt in een kleine gevangenis, waar de leerkrachten en de penitentiaire beampten meer vertrouwd zijn met elkaar.

Aangezien basiseducatie een onderwijsvorm is, is het hoofddoel het verwerven van de leerinhouden. Daarnaast hebben de leerkrachten echter ook andere doelen waaraan ze proberen te werken doorheen hun lessen. Een leerkracht verwijst spontaan naar het emanciperende karakter van onderwijs:

*“Mensen moeten door bij te leren en na te denken en beter te communiceren en dingen te doen zichzelf sterker maken om dan iets beter gewapend te zijn tegen de maatschappij, die er niet gemakkelijker op wordt, niet milder op wordt, niet trager op wordt.”*

Deze leerkracht stelt ook dat re-integratie in de zin van conformeren aan de maatschappelijke normen kan bestaan naast deze meer kritische, weerbare invulling ervan. In de praktijk blijkt dit echter moeilijk. Om kritisch te zijn moet men stevig in zijn schoenen staan en kunnen terugvallen op een netwerk van mensen. Gedetineerden die terug in de maatschappij komen, dienen in de eerste plaats hun leven weer op orde te krijgen (huisvesting, werk, relaties herstellen, ...), waardoor het kritisch burgerschap pas later aan de orde kan komen, aldus deze leerkracht. Dit past dan ook binnen het werk van Freire en de principes van mondigheid en verzelfstandiging uit het Freinetonderwijs, die hij als inspiratiebron aanhaalt.

Een andere leerkracht merkt op dat, naast het leren lezen en schrijven, het voor haar ook erg belangrijk is de gedetineerden het gevoel te geven dat ze bij iemand terecht kunnen. Andere doelen die aan bod kwamen waren gedetineerden een meer realistisch beeld geven van de buitenwereld (onder meer door na te gaan wat de kosten zijn voor huisvesting, vervoer, ...) en hen leren omgaan met het gevangenisstelsel (bijvoorbeeld door hen te leren dat ze vriendelijker overkomen bij penitentiaire beampten als ze 'ik zou graag' gebruiken in plaats van 'ik moet'). Dit laatste is ook terug te vinden bij een andere leerkracht, al is het hier minder expliciet als doel gesteld. Toch hecht ook zij veel belang aan vriendelijkheid:

*“En in een gevangenis vind ik dat ook heel belangrijk. Het zijn al brute gevallen, dat is al niet veel subtiliteit, maar als ge dan de taal nog niet beheerst en ge zegt niet vriendelijk “goedendag” of “hoe gaat het”, ja, hoe gaat ge dan iets bekomen? Dus dat vind ik héél belangrijk, zo die link met het dagelijks leven en wat kunt ge ermee doen.”*

Hierbij verwijst ze ook spontaan naar het principe waarop dit gebaseerd is, namelijk het ervaringsleren: dingen aanleren die praktisch bruikbaar zijn in de dagdagelijkse realiteit. Ook het principe van transcendentie kan hieraan gekoppeld worden: wat de cursisten geleerd hebben in de les kunnen ze ook in andere situaties, bijvoorbeeld in een dagelijks gesprek, gebruiken. Een andere leerkracht merkt op dat deze focus op het praktisch bruikbare ook gehanteerd wordt in het CBE. Daar heeft het echter betrekking op andere vlakken, zoals een factuur of oudercontact op school.

Drie leerkrachten geven aan dat ze binnen hun lessen ook aandacht hebben voor de re-integratie van gedetineerden. De andere leerkracht stelt dat het re-integratie aspect in haar lessen niet echt aan bod komt: *“dat re-integratie, dat is misschien op heel lange termijn. Maar daarvoor duren die modules te kort”*.

## 6.2 Verschillen in de gebruikte werkvormen

Wat betreft het tweede deelaspect, de werkvormen, werd aan de respondenten gevraagd welke werkvormen en didactische hulpmiddelen ze gebruiken in de gevangenis. Er werd telkens ook nagegaan of deze verschillen van de werkvormen en didactische hulpmiddelen die ze gebruiken in het CBE.

De meest aangewende werkvorm, zowel in de gevangenis als in het CBE, voor de cursussen Nederlands (NT1 en NT2) is het gebruik van dialogen. Daarnaast wordt er ook gewerkt met technisch lees- en schrijfmateriaal. Ook *total physical response* (TPR) wordt genoemd als werkvorm. Hierbij krijgen de cursisten opdrachten zoals “sta op, ga naar de deur, doe de deur open, ...”. Doordat er veel actie is, verveelt deze werkvorm de cursisten minder snel.

In de cursus communicatie wordt vooral gebruik gemaakt van actieve werkvormen, zoals rollenspel. Het verschil met de lessen in het CBE zit in de situaties waarrond gewerkt wordt. Binnen de gevangenis wordt vaak gebruik gemaakt van situaties die zich hebben voorgedaan of waar men in de gevangenis regelmatig mee te maken krijgt, bijvoorbeeld met betrekking tot het contact met penitentiaire beambten. Tegelijk merkt deze leerkracht op dat er een balans moet zijn: de gedetineerden moeten niet te veel met hun neus op de feiten gedrukt worden, soms moeten ze ook even kunnen vergeten dat ze in de gevangenis zitten. Soms wordt er ook gewerkt met een *tableau*, een techniek waarbij men zonder bewegingen of geluid een tafereel, in dit geval een conflictsituatie, uitbeeldt en hier nadien op reflecteert.

Door de leerkrachten in gevangenissen van Leuven en Hasselt wordt opgemerkt dat bepaalde werkvormen zeer moeilijk of onmogelijk zijn omwille van het doelpubliek. De leerkrachten ervaren dat gedetineerde cursisten beperkter zelfstandig kunnen werken en ook minder lang aandachtig kunnen zijn. Hierdoor zijn werkvormen zoals groepswork of zelfstandig werk moeilijker te gebruiken. Ook met cursisten in het CBE is het in het begin moeilijk werken, omdat zij niet bekend zijn met een aantal werkvormen zoals ‘per twee werken’. Doordat deze cursisten meestal meerdere modules volgen, kan het gebruik van deze werkvormen echter worden opgebouwd. In de gevangenis tracht men hieraan wel te werken, maar dit wordt door de leerkrachten als zeer moeilijk ervaren.

De leerkracht uit Hasselt merkt vooral grote verschillen in aandacht en motivatie, in vergelijking met haar cursisten uit het CBE:

*“... En zelfstandig werken is precies hetzelfde: ge zet er daar ene met een boekje en daar ene met wat oefeningen en voor ge u tegoei omgedraaid hebt zijn die al met mekaar aan het praten. Ja, dat is... Die aandacht is direct, direct weg. Terwijl hier kunt ge gerust een aantal, iemand die zwakker is en iemand die sterker is samen zetten en zeggen “ja, kunt gij hem wat helpen?” of ge werkt met kleine groepjes of ge laat ze individueel werken... Dat kan hier veel gemakkelijker. Hier komen ze ook naar ‘school’, dat merkt ge ook: ze komen om te leren, ze komen om te lezen en te schrijven. De motivatie is anders he.”*

Dit moeilijk zelfstandig of in groep kunnen werken, maakt het volgens deze leerkracht ook veel moeilijker om rekening te houden met de verschillende niveaus van de lerenden.

Het is opvallend dat deze problemen zich minder fel lijken te stellen in het open leercentrum van de gevangenis van Ieper. Hier is het net de bedoeling dat cursisten zoveel mogelijk zelfstandig werken. Dit lukt volgens de leerkracht vrij goed, al zijn de cursisten soms snel afgeleid. Factoren die lijken mee te spelen zijn de motivatie, het soort oefeningen, met wie ze moeten samenwerken en hun scholings- en taalniveau (de laagst geschoolden en personen die weinig Nederlands kunnen hebben meer begeleiding nodig).

Wat de didactische hulpmiddelen betreft, vermelden alle leerkrachten dat ze in de gevangenis veel beperkter zijn dan erbuiten. Die beperking bestaat enerzijds uit het niet mogen meenemen of gebruiken van bepaalde materialen, zoals een computer, gekopieerde cd's, ... Anderzijds worden ze ook beperkt door het logge gevangenisstelsel: materialen die in de gevangenis aanwezig zijn, zoals een cd-speler, moeten vaak enige tijd op voorhand worden aangevraagd, waardoor men veel minder impulsief kan werken dan in het CBE: *“Hier [in het CBE] is dat van “oh tof, ik ga dat doen”, en ik pak de laptop mee.”* In het open leercentrum is dit een extra moeilijkheid voor het adequaat begeleiden. De leerkracht kan immers niet op alle moeilijkheden, problemen en vragen voorbereid zijn. Doordat niet alle cursisten elke week aanwezig zijn, kan het dus wel even duren voor het materiaal bij de cursist terecht komt. Bovendien kan er ook geen beroep gedaan worden op online oefeningen, in tegenstelling tot in het CBE.

Toch lijken al de geïnterviewde leerkrachten vrij goed om te kunnen met deze beperkingen, zoals deze leerkracht uit Brussel bijvoorbeeld:

*“Wat het materiaal betreft en de mogelijkheden is het huilen met de pet op. Maar ook daarvan maak je dan een deugd he. Je hebt dan zo weinig middelen dat je gewoon, inderdaad... Dat je het moet hebben van je lesinhoud he, zonder alle franjes. Wat niet wil zeggen dat ik niet liever af en toe eens die middelen zou kunnen gebruiken.”*

Alle leerkrachten geven aan dat ze het beperkte gebruik van hulpmiddelen wel jammer vinden, maar dat het de kwaliteit van hun onderwijs niet fundamenteel aantast. Als verklaring wordt onder meer gesteld dat men zich gewoon aanpast aan de situatie of dat de modules te kort zijn om echt nood te hebben aan meer variatie. Er wordt wel opgemerkt dat het voor cursisten die zelfstandig een taal willen leren in het open leercentrum een beperking is, omdat ze dan onder andere de uitspraak niet kunnen oefenen.

Materialen die wel worden gebruikt zijn onder meer krantenartikels en tijdschriften. In de gevangenis van Hasselt zijn ook computers beschikbaar in het leslokaal, maar is er onvoldoende materiaal voorhanden om er effectief gebruik van te maken in de cursus NT2. Binnen NT1 worden deze wel gebruikt om bijvoorbeeld teksten te typen. In het open leercentrum van de gevangenis van Ieper zijn ook computers beschikbaar, maar ook hier zijn er problemen met de software. Zo kan niet alle aangekochte software geïnstalleerd worden, onder meer omdat er soms een internetverbinding vereist is voor de installatie.

Wat betreft de gebruikte werkvormen en hulpmiddelen zijn er verschillen tussen de detentiecontext en het CBE. Deze zijn enerzijds terug te vinden in bepaalde werkvormen die niet kunnen gebruikt worden omwille van de kenmerken van de lerenden (gebrek aan zelfstandigheid en aandacht) en anderzijds in een beperkter gebruik van hulpmiddelen omwille van het gevangenisstelsel. Dit laatste, de beperkte hulpmiddelen, heeft volgens de leerkrachten een marginale tot geen invloed op de kwaliteit. De beperking in werkvormen heeft mogelijk wel een invloed, bijvoorbeeld doordat men niet kan werken op het individuele niveau van de cursisten. In het open leercentrum lijkt deze beperking minder aanwezig.

### *6.3 Verschillen in de omgang met de lerenden*

Als laatste aspect van deze onderzoeksvraag werd nagegaan hoe de leerkrachten omgaan met hun gedetineerde cursisten en of deze omgang al dan niet verschilt van hun omgang met cursisten in het CBE. Er wordt eerst ingegaan op enkele kenmerken van de cursisten. Nadien wordt de rol van de leerkracht besproken. Vervolgens wordt stilgestaan bij de inhoud van de lessen en de mate waarin deze gebaseerd is op de input van de lerenden.

#### *6.3.1 Kenmerken van cursisten*

De respondenten gaven enkele verschillen tussen gedetineerde en niet-gedetineerde cursisten. Er werden drie grote verschillen geïdentificeerd: de motivatie, het gebrek aan verantwoordelijkheidsgevoel en de aanwezigheid van persoonlijke problemen.

Een eerste verschil is de motivatie van de cursisten, dit werd aangegeven door alle respondenten. De leerkrachten geven aan dat de motivatie van gedetineerde cursisten voornamelijk onduidelijker is. Cursisten in het CBE komen omdat ze iets willen leren. Bij gedetineerde cursisten is de motivatie niet zo eenduidig. Enerzijds willen ze wel iets leren, maar anderzijds willen ze vooral eens uit hun cel zijn of eens met iemand praten. Eén van deze leerkrachten geeft aan dat het zijn taak is om die negatieve motivatie om te draaien naar een positieve motivatie en dat dit meestal goed en redelijk snel lukt. Deze leerkracht stelt ook zeer duidelijk dat hij niet te klagen heeft over de motivatie van de gedetineerden. Een andere leerkracht merkt op dat er in het open leercentrum ook enkele cursisten zijn die wel heel erg gemotiveerd zijn.

Wat betreft de premies die in European Prison Rules (Council of Europe, 2006) worden aangeraden (zodat vorming geen lagere status heeft dan arbeid in de gevangenis en gedetineerden geen financieel nadeel zouden ondervinden, zoals besproken in hoofdstuk 2), zijn de meningen verdeeld. De ene leerkracht merkt op dat dit nog altijd niet geregeld is door de Vlaamse Gemeenschap. Nederlandstalige gedetineerden krijgen dus geen premies, in tegenstelling tot de Franstalige gedetineerden. Bovendien worden er aan deze premies enkele voorwaarden verbonden, zoals het volgen van minimum 9 uur les per week. Hierdoor komen in de realiteit nauwelijks cursisten in aanmerken voor een premie. Deze leerkracht staat echter wel achter deze premies omdat het voor de gedetineerden duidelijker maakt dat hun vorming

evenveel waard is als hun arbeid. Voor veel gedetineerden zou dit ook een extra motivatie zijn. Een andere leerkracht stelt vast dat men omwille van het doelpubliek beter werkt met directere beloningen. Doordat financiële beloningen pas enkele maanden later bij de gedetineerden zouden terecht komen, sluit dit niet aan bij het impulsieve karakter en korte-termijn redeneren van deze cursisten. Er wordt geopteerd voor “*kleine, maar zeer merkbare beloningen*”, zoals gratis tv, meer tv-kanalen of een tas koffie tijdens de les.

Er wordt opgemerkt dat de motivatie van de cursisten soms wordt onderuitgehaald door enkele penitentiaire beampten. Een leerkracht geeft aan dat de penitentiaire beampten een positieve rol zouden kunnen spelen, bijvoorbeeld door gedetineerden een half uurtje voor de les te gaan wakker maken en hen aan te moedigen om zich klaar te maken om naar de les te gaan (“*nu is dat om 9 uur [wanneer de les begint]: hij ligt nog in zijn bed, deur toe en gedaan*”). Twee andere respondenten merken op dat sommige leden van het bewakend personeel de motivatie van de cursisten ook op een meer actieve manier onderuit halen, bijvoorbeeld door het nut van Nederlands leren in vraag te stellen. Daarnaast wordt de motivatie ook ondermijnd doordat gedetineerden soms niet of te laat worden opgeroepen om naar de les te gaan. Sommige penitentiaire beampten zouden gedetineerden ook onterecht meedelen dat het geen les is of dat ze niet op de lijst van cursisten staan. Twee leerkrachten merken daarnaast ook op dat ook stakingen in de gevangenis een negatieve invloed hebben op de motivatie:

*“ ( ...) dan heeft weer eens een klein militant deel van de vakbond beslist dat het aanbod niet kan plaatsvinden. Dan creëer je weer eens die negatieve logica van ‘jullie zijn niets waard en jullie zullen niets waard blijven want wij beslissen hier dat het gaat om onze veiligheid en niet om jullie leven terug te kunnen opbouwen.’ ”*

Een tweede verschil dat wordt opgemerkt in de kenmerken van cursisten is het gebrek aan verantwoordelijkheidsgevoel van gedetineerden. Gedetineerden zouden bijvoorbeeld veel gemakkelijker de schuld bij een ander leggen. Ook een andere leerkracht geeft aan dat ze merkt dat gedetineerden veel minder verantwoordelijkheidsgevoel hebben, in vergelijking met cursisten uit het CBE. Deze laatste hebben namelijk ook verantwoordelijkheden in het dagelijkse leven. Gedetineerden zouden minder verantwoordelijkheidsgevoel hebben doordat de gevangeniscontext hier geen ruimte voor laat. Deze leerkracht probeert hier echter aan te werken

de gedetineerden hen aan te moedigen om zelf meer initiatief te nemen (bijvoorbeeld zelf contact opnemen met bepaalde diensten of personen). Er wordt door een leerkracht ook gesteld dat gedetineerde cursisten zich soms erg onvolwassen kunnen gedragen.

Het derde verschil tussen gedetineerde en niet-gedetineerde cursisten is de invloed van persoonlijke problemen op de lessen. Alle leerkrachten merken op dat de persoonlijke problemen van de cursisten veel meer aanwezig zijn in hun lessen in de gevangenis. In de gevangenis ervaren de leerkrachten meer de nood om de cursisten eerst over hun problemen te laten vertellen alvorens deze in staat zijn tot leren. Vaak zijn de penitentiaire beampten, het gevangenisstelsel, hun dossier of de onzekerheden over hun toekomst (vooral bij personen in voorlopige hechtenis) het onderwerp van deze zorgen. De leerkrachten dienen hier elke les opnieuw aandacht aan te spenderen, waardoor er minder onderwijstijd over blijft. Het verschil met niet-gedetineerde cursisten zit echter niet zozeer in de aanwezigheid van persoonlijke problemen bij de cursisten. Ook veel van de cursisten in het CBE kampen immers met een aantal problemen. Deze problemen zijn echter minder aanwezig tijdens de les zelf: cursisten houden hun problemen meer voor zichzelf, meestal omdat ze buiten de les een sociaal netwerk hebben om op terug te vallen. Het verschil situeert zich hoofdzakelijk in de aanwezigheid van deze problemen tijdens de lessen: bij gedetineerde cursisten zijn die heel erg aanwezig, bij niet-gedetineerde cursisten zijn deze veel minder opvallend aanwezig en beïnvloeden ze het lesgebeuren veel minder. In het open leercentrum lijken ze echter ook minder aanwezig te zijn. Daar lijken de cursisten minder geneigd hun problemen te delen met de hele groep. Deze aanwezigheid van problemen heeft ook een invloed op hoe men met de gedetineerden omgaat. Zo geeft een leerkracht bijvoorbeeld aan dat ze hierdoor iets toleranter is tegenover gedetineerden, ze weet immers dat gedetineerden veel aan hun hoofd hebben en leren voor hen vaak bijzaak is.

Naast deze drie grote verschillen zijn er nog een aantal andere verschillen te vinden tussen gedetineerde en niet-gedetineerde cursisten. De leerkrachten merken op dat gedetineerde cursisten zich minder lang kunnen concentreren en ook minder zelfstandig zijn. Door deze verminderde concentratie en zelfstandigheid kunnen enkele werkvormen niet gebruikt worden in deze klasgroep, zoals eerder besproken werd. Ook de sfeer tijdens de les zou anders zijn, onder meer doordat het een uitsluitend mannelijke klasgroep is (*“vrouwen, dat verzacht de groep toch wel wat...”*). Enkele leerkrachten geven aan dat ze in de gevangenis meer belang hechten aan een



gezellige, huiselijke sfeer waar gedetineerden even hun problemen kunnen vergeten. Een andere leerkracht geeft aan dat ze in de gevangenis net strikter omgaat met de cursisten. Doordat ze in het open leercentrum zelfstandig moeten werken vindt ze het belangrijk goede en duidelijke afspraken te maken. Hier is in het open leercentrum van het CBE minder nood aan, doordat de cursisten uit zichzelf meer gemotiveerd zijn en zich beter kunnen concentreren. Daarnaast hebben de leerkrachten in de gevangenis ook vaker te maken met afwezigheden van cursisten, waardoor ze met veel herhaling moeten werken. Bij het open leercentrum blijkt dit een groter probleem te zijn, omdat het hierdoor moeilijker is de gedetineerden het juiste materiaal te bezorgen. Ook de uitval is veel groter in de gevangenis in vergelijking met het CBE.

Er zouden geen verschillen zijn tussen gedetineerde en niet-gedeteneerde cursisten wat betreft de niveauverschillen binnen een klasgroep. Buiten de gevangenis kan men deze niveauverschillen wel beter opvangen, bijvoorbeeld door enkele cursisten zelfstandig te laten merken. Andere gelijkenissen zijn negatieve schoolervaringen en de nood aan structuur en duidelijke instructie.

Enkele van deze kenmerken van gedetineerde cursisten verschillen echter van gevangenis tot gevangenis, zoals blijkt uit de gevangnissen van Leuven Centraal en Leuven Hulp. Deze leerkracht, die les geeft in beide gevangnissen, merkt op dat de gedetineerden uit de centrale gevangenis positieve effecten ondervinden van het opendeurregime. De cursisten zijn in de centrale gevangenis minder afhankelijk van penitentiaire beambten om naar de les te gaan. Bovendien zorgt het opendeurregime en de bijhorende vrijheid voor gedetineerden voor een aangename en rustigere sfeer in de gevangenis, aldus de leerkracht. Er zouden ook verschillen zijn in de motivatie van de cursisten. In de hulpgevangenis is de motivatie van de cursisten volgens de leerkracht eerder een mengeling: *“ik wil wel iets leren, maar ik wil vooral niet op mijn cel zitten”*. In de centrale gevangenis komen de cursisten voornamelijk naar de les omdat ze willen komen, door het opendeurregime zijn er immers voldoende andere mogelijkheden als ze niet op cel willen blijven.

Uit dit overzicht blijkt dat gedetineerde cursisten op een aantal vlakken verschillen van niet-gedeteneerde cursisten. Dit is in tegenstelling tot wat uit het literatuuroverzicht naar voren kwam. Tassier (2006, p. 23) beweerde immers dat gedetineerde cursisten niet verschillen van niet-gedeteneerde cursisten (zie hoofdstuk 3).

### 6.3.2 Rol van de leerkracht

Wat betreft hun rol als leerkracht geven de respondenten aan dat ze naast leerkracht ook andere, kleinere rollen vervullen. De rol van leerkracht blijft wel hun hoofdbekommernis. Bij de meeste leerkrachten uit dit zich ook in het sturen van het leerproces van de lerenden. De leerkrachten geven echter aan dat dit ook nodig is bij deze cursisten. Bij niet-gedetineerde cursisten blijkt dit verdeeld te zijn. Twee leerkrachten geven aan dat zij in de gevangenis heel duidelijk het leerproces leiden, terwijl dat in het CBE eerder een interactie is met de cursisten. De motivatie en het gebrek aan zelfstandigheid zouden aan de basis liggen van dit verschil. Een andere leerkracht merkt niet echt een verschil tussen gedetineerde en niet-gedetineerde cursisten. Het sturen door de lerende blijkt heel moeilijk met laaggeschoolden omdat deze niet zo weerbaar en verbaal zijn, stelt deze leerkracht.

Een andere leerkracht geeft spontaan aan dat zijn rol als leerkracht een faciliterende rol is:

*“Ik ben een soort... Ik ben daar alleen maar een soort katalysator. Dat is al. Ik probeer het klimaat te scheppen, de sfeer te scheppen, de mogelijkheden te scheppen, maar ik zal niet... ik zal het nooit in hun plaats doen. Dat zal ik niet doen. Ik kan alleen maar hopen dat er dan een aantal ‘frankskes’ vallen, om in gang te schieten. Dat is heel basic gezegd, maar eigenlijk komt het daar op neer. Ik ben niet anders dan een facilitator, een katalysator. En daar probeer ik zo professioneel mogelijk in te zijn natuurlijk.”*

Hoewel dit bij andere leerkrachten niet zo expliciet aan bod kwam, kan gesteld worden dat ook zij een soort faciliterende functie hebben. Deze vervullen zij voornamelijk door het proberen te creëren van een goede leeromgeving, onder meer door ruimte vrij te maken voor het ventileren van persoonlijke problemen. De leerkrachten fungeren dan als een klankbord. Hierdoor krijgt hun rol van leerkracht ook een soort therapeutisch karakter. Alle leerkrachten stellen echter wel zeer duidelijk dat het niet hun bedoeling is om de rol van therapeut op zich te nemen. Hun luisteren is bedoeld om het leren mogelijk te maken, het is niet hulpverlenend bedoeld. Toch komen gedetineerden vaak met hun problemen naar de leerkrachten. Dit komt volgens een respondent doordat de omkadering in de gevangenis ontoereikend is: de gedetineerden krijgen

andere diensten heel weinig te zien en dus gaan ze gemakkelijker naar de leerkracht, die ze elke week zien. Dit wordt door een andere leerkracht bevestigd.

In de praktijk nemen leerkrachten echter nog andere rollen op. De meesten bieden ook praktische hulp, zoals het vertalen of verduidelijken van een document, het opzoeken van een adres of het signaleren van bepaalde problemen aan andere diensten.

De respondenten hanteren in de gevangenis dus voornamelijk de rol van leerkracht, al krijgt deze niet altijd dezelfde invulling. Sommige leerkrachten leiden het leerproces zeer sterk, een andere leerkracht ziet zichzelf eerder als facilitator. Daarnaast hebben de leerkrachten ook nog enkele andere, kleinere rollen, omwille van de specifieke gevangeniscontext. Deze rollen hebben zij niet in de reguliere basiseducatie.

### 6.3.3 Inhoud

Het afstemmen van de inhoud op wat de lerenden aanbrengen blijkt in de basiseducatie niet zo eenvoudig te zijn, zowel binnen als buiten de gevangenis. Twee leerkrachten geven aan dat de cursisten zelf ook liever hebben dat de leerkracht de inhoud bepaalt. Het is voor deze cursisten ook niet altijd mogelijk aan te geven wat ze willen leren, doordat ze zelf te weinig basis hebben om op verder te bouwen. Dit kan worden geïllustreerd aan de hand van volgend citaat:

*“Mensen hebben dikwijls hier zo weinig kennis en vaardigheden, dat is bijna alsof ik aan u zou vragen “wat wil jij nog weten over kernfysica?”. Als ge daar niets van weet, dan zegt ge ook “zeg jij het maar he, want ik weet niet waar ik moet beginnen”. Voor hen is alles interessant en wij zijn dé leerkracht, dus wij zullen het toch wel weten zeker?”*

Soms krijgen ze wel suggesties van de cursisten, meestal in de opleiding NT1 (lezen en schrijven), waar de cursisten al wat meer basis hebben. Ook in de cursus communicatie komen de leervragen soms van de cursisten. Het betreft dan onder meer non-verbale communicatie en hoe ze zich moeten gedragen wanneer ze bijvoorbeeld voor de rechter verschijnen. In het open leercentrum van het CBE lijken cursisten wel beter in staat om hun leervragen te formuleren. Zij weten wat ze willen leren en wat ze willen bereiken. In het open leercentrum van de gevangenis is dit zelden het geval. Hier bepaalt de leerkracht veel

meer welke oefeningen er gemaakt dienen te worden. Het verschil zou worden veroorzaakt door verschillen in motivatie (men komt wel naar het open leercentrum, maar men weet niet echt wat men daar wil doen) en in scholingsgraad (waardoor ze hun leervragen niet goed kunnen formuleren).

Wanneer er geen suggesties worden gegeven door de cursisten, proberen de leerkrachten zelf zoveel mogelijk na te gaan wat voor de cursisten nuttig en interessant zou zijn en baseren daar hun lessen op. Hierdoor kan de inhoud binnen de gevangenis verschillen van deze buiten de gevangenis. Bepaalde onderwerpen (zoals familie) komen niet of minder uitgebreid aan bod, bijvoorbeeld omdat ze te gevoelig liggen in sommige groepen. Andere onderwerpen, zoals naar de markt of supermarkt gaan, worden door sommige leerkrachten aangepast tot bijvoorbeeld het weekmenu in de gevangenis. Soms worden inhouden aangepast aan de situatie van de gedetineerden door voorbeelden te gebruiken uit de gevangenis of krantenartikels over hun thuisland. Een leerkracht geeft aan dat ze de problemen die gedetineerden aankaarten over onder meer het gevangenisregime integreert in haar lessen: zolang de cursisten Nederlands praten, maakt het onderwerp niet echt uit.

De focus van de leerkrachten bij het bepalen van de inhouden is meestal een mengeling van de buitenwereld en het gevangenisstelsel. Enerzijds wordt getracht de cursisten een realistischer beeld te geven van de buitenwereld en hen in de mate van het mogelijke wat sterker te maken met het oog op hun vrijlating. Anderzijds probeert men de gedetineerden ook vaardigheden bij te brengen waardoor ze beter kunnen omgaan met het gevangenisstelsel. Bij de meeste geïnterviewde leerkrachten is er een evenwicht. Bij een enkele leerkracht ligt de nadruk vooral op het tweede aspect. Dit komt overeen met de verschillen in visie en doelen die reeds besproken werden.

Doordat de leerkrachten de lesinhouden proberen aan te passen aan de interessesferen en behoeften van de lerenden, kan de concrete invulling van bepaalde opleidingen in de basiseducatie dus verschillend zijn. Een gelijkenis tussen beide groepen cursisten is dat ze laagopgeleid zijn en het daardoor maar zelden voorkomt dat cursisten aangeven wat ze willen leren. De niet-gedetineerde cursisten van het open leercentrum lijken hierop een uitzondering te zijn.

#### *6.4 Conclusie*

In dit hoofdstuk werd nagegaan welke verschillen er te vinden zijn in de basiseducatie aan gedetineerden in vergelijking met basiseducatie aan niet-gedetineerden. De vergelijking concentreerde zich op het vlak van de pedagogische visie, de werkvormen en de omgang met de cursisten.

Wat betreft de pedagogische visies en gehanteerde theorieën, zijn er weinig verschillen terug te vinden tussen deze toegepast in het gevangeniswezen en het CBE. Enkele principes die onder meer ook terugkomen in de doelen zijn het ervaringsleren, mondigheid en verzelfstandiging. Wat wel verschilt is het re-integratie aspect, wat niet van toepassing is op cursisten in het CBE.

Er zijn wel verschillen terug te vinden in de aangewende werkvormen. Bepaalde werkvormen kunnen niet of moeilijk worden gebruikt in de gevangenis, omwille van de verschillen tussen cursisten (verminderde aandacht en zelfstandigheid bij gedetineerde cursisten). Ook in de didactische hulpmiddelen zijn verschillen terug te vinden, te wijten aan het gevangenisstelsel dat het gebruik van sommige hulpmiddelen verbiedt of bemoeilijkt. De leerkrachten zijn echter van mening dat dit de kwaliteit van hun onderwijs niet of nauwelijks aantast.

Ook in de omgang met cursisten zijn verschillen terug te vinden. Het betreft onder meer de kenmerken van de gedetineerden. Hier zijn de voornaamste verschillen de motivatie, het verminderde verantwoordelijkheidsgevoel en de aanwezigheid van persoonlijke problemen. Wat betreft het baseren van de lesinhoud op de input van de cursisten zijn weinig verschillen terug te vinden: zowel in de gevangenis als in het CBE is er meestal weinig input. Doordat de leerkrachten proberen de lessen in te vullen op basis van de interesses en behoeften van de lerende zijn er in de inhoud wel verschillen terug te vinden. Deze verschillen zijn echter gebaseerd op verschillen tussen gedetineerde en niet-gedetineerde cursisten, onder meer wat betreft hun kenmerken en hun dagelijkse leefwereld.

Als antwoord op de tweede onderzoeksvraag kan dus gesteld worden dat er wel degelijk veel verschillen te vinden zijn in de pedagogische aanpak van de basiseducatie aan gedetineerden en deze aan niet-gedetineerden. Deze verschillen zijn echter meestal gebaseerd op verschillen die terug te vinden zijn bij de cursisten. Er is enkel een rechtstreekse beperking van de

gevangeniscontext terug te vinden in het beperktere gebruik van didactische hulpmiddelen. De gevangeniscontext heeft echter ook een indirect effect. Doordat het zorgt voor veel spanningen en onzekerheden, verhoogt het de aanwezigheid van persoonlijke problemen in de lessen, waardoor de leerkrachten hun rol moeten aanpassen. Daarnaast zorgt het gevangenisstelsel ook voor een verminderde motivatie en een verminderde verantwoordelijkheidszin van de leerlingen. Ook deze factoren beïnvloeden de pedagogische praktijk.

## **Hoofdstuk 7: Conclusie en discussie**

In deze meesterproef werd nagegaan of de basiseducatie aan gedetineerden gelijkwaardig is aan deze van niet-gedetineerde cursisten, zoals nagestreefd wordt in het strategisch plan ‘hulp- en dienstverlening aan gedetineerden’ (Vlaamse Gemeenschap, 2000). Deze gelijkwaardigheid werd geïnterpreteerd als ‘dezelfde pedagogische aanpak, tenzij het aanpassen ervan de kwaliteit van het onderwijs verhoogt’. Deze aanpassing kan bijvoorbeeld nodig zijn om tegemoet te komen aan de specifieke leernoden van de doelgroep.

Om de gelijkwaardigheid van de basiseducatie na te gaan werd de pedagogische aanpak ervan in de Vlaamse (en Brusselse) gevangenissen in kaart gebracht (eerste onderzoeksvraag) en vergeleken met de pedagogische aanpak in de basiseducatie aan niet-gedetineerden (tweede onderzoeksvraag). Deze vergelijking gebeurde op drie vlakken: de pedagogische visie waarop het didactisch handelen gebaseerd is, de gebruikte werkvormen en de omgang met de lerende.

Voor de eerste onderzoeksvraag werd gebruik gemaakt van een kwantitatieve methode. Via een online vragenlijst bij alle leerkrachten van de basiseducatie in Vlaamse en Brusselse gevangenissen werd de pedagogische visie, de gebruikte werkvormen en de kenmerken van de omgang met de cursisten nagegaan. Hieruit bleek dat de besproken literatuur omtrent de basiseducatie in het algemeen niet volledig van toepassing is op de basiseducatie aan gedetineerden. Zo werden de besproken pedagogische theorieën (Freire en Mezirow) slechts in beperkte mate teruggevonden in de basiseducatie aan gedetineerden. Er is namelijk wel aandacht voor het kritisch zijn ten aanzien van maatschappelijke normen, maar daarnaast streeft men ook naar conformisme ten aanzien van maatschappelijke normen. Dit laatste sluit beter aan bij een ander doel dat de leerkrachten nastreven, namelijk het ondersteunen van de maatschappelijke re-integratie. Een ander element dat niet werd teruggevonden was de veronderstelde zelfsturing door volwassen cursisten. Dit uit zich ook in de gebruikte werkvormen: er wordt voornamelijk gebruik gemaakt van werkvormen waarbij er sturing is door de leerkracht. Enkele elementen uit de literatuur die wel werden teruggevonden zijn de probleemgerichte aanpak (een aanpak gebaseerd op de leernoden in plaats van op het curriculum) en de nood aan differentiatie. Verder bleek ook dat enkele factoren uit de gevangeniscontext deze pedagogische aanpak soms kunnen

belemmeren, onder meer wat betreft het differentiëren en het creëren van een veilige leeromgeving.

Voor de tweede onderzoeksvraag werd via een kwalitatieve methode (semigestructureerde interviews) aan vier leerkrachten gevraagd een vergelijking te maken tussen hun pedagogische aanpak binnen de gevangenis en deze buiten de gevangenis (in het CBE). Er werden heel wat verschillen vastgesteld, voornamelijk in de gebruikte werkvormen en de omgang met de cursisten (bijvoorbeeld weinig tot geen zelfsturing). De meeste van deze verschillen zijn echter te verklaren door verschillen in het doelpubliek: gedetineerde cursisten zouden minder zelfstandig kunnen werken en een onduidelijkere motivatie hebben. Bovendien zijn de persoonlijke problemen van de cursisten in de gevangenis veel meer aanwezig in de lessen dan buiten de gevangenis. Eén verschilpunt kan niet worden verklaard door verschillen in het doelpubliek, namelijk het beperktere gebruik van didactische hulpmiddelen in de gevangenis. Deze beperking is immers te wijten aan het gevangenissysteem, maar heeft volgens de leerkrachten een marginale tot geen invloed op de kwaliteit van hun onderwijs. Er dient te worden opgemerkt dat bij deze vergelijking voornamelijk werd gevarieerd wat betreft de werkomgeving van de leerkrachten (de infrastructuur en populatie van de gevangenissen). Er was dus geen volledige vertegenwoordiging van alle opleidingen uit de basiseducatie die dit schooljaar gegeven worden in de gevangenissen van Vlaanderen en Brussel.

Er kan dus worden geconcludeerd dat de basiseducatie aan gedetineerden grotendeels gelijkwaardig is aan de basiseducatie aan niet-gedetineerde cursisten op het vlak van de pedagogische aanpak. De vastgestelde verschillen waren of noodzakelijk om tegemoet te komen aan verschillen in de doelgroep, of hebben slechts een beperkte invloed op de kwaliteit van het onderwijs. Er kan echter worden opgemerkt dat de gevangeniscontext wel enkele kenmerken van de cursisten beïnvloedt, onder meer door het gebrek aan autonomie en de aanwezigheid van veel onzekerheden. Onrechtstreeks beïnvloedt de detentiecontext het onderwijs dus meer dan enkel in de beperking van de hulpmiddelen.

In deze meesterproef werd de gelijkwaardigheid enkel nagegaan voor de basiseducatie. Gelijkaardig toekomstig onderzoek zou betrekking kunnen hebben op andere aspecten van het volwassenonderwijs, zoals de opleidingen die gegeven worden door de CVO's. Ook onderzoek



naar de visies van penitentiaire beampten wat betreft educatie (of andere vormen van hulp- en dienstverlening) kan nuttig zijn. Penitentiaire beampten blijken namelijk een grote invloed te hebben op de aanwezigheid en de motivatie van de gedetineerde cursisten. Deze invloed is op dit moment voornamelijk negatief maar zou misschien kunnen omgebogen worden tot een positieve invloed.

In de basiseducatie lijkt de visie van de Vlaamse Gemeenschap, zoals geformuleerd in het strategisch plan, redelijk goed tot uiting te komen. De leerkrachten geven aan te streven naar het ondersteunen van de individuele ontplooiing en van de re-integratie. Het streven naar actieve responsabilisering (wat tot uiting zou kunnen komen in de zelfsturing door cursisten) is minder aanwezig. In het tot uiting brengen van deze visies botsen de leerkrachten echter met de beampten of het gevangenisstelsel. De visie van de Vlaamse Gemeenschap blijkt dus nog niet overal doorgedrongen te zijn (mogelijk is hiervoor een nauwere samenwerking met het federale niveau nodig). Het aanbod van de hulp- en dienstverlening blijkt ook onvoldoende te zijn. Dit uit zich bijvoorbeeld in de aanwezigheid van psychologische problemen bij gedetineerde cursisten, waar heel wat onderwijstijd aan verloren gaat.

Enkele beleidssuggesties die kunnen geformuleerd worden op basis van deze meesterproef hebben voornamelijk betrekking op de beperkingen vanuit het gevangenisstelsel die de leerkrachten ervaren. Het zou het leerproces van de gedetineerden ten goede komen als er meer didactische middelen in de gevangenis zelf worden voorzien (een degelijk schoolbord, nieuwe en werkende software voor de computers, ...). Ook een versoepeling van de aanvraagprocedure voor het gebruiken van materiaal of voor het binnenbrengen van didactische middelen (boeken, cd's, ...) zou voor de lerenden een meerwaarde kunnen betekenen. Waar echter vooral nood aan lijkt te zijn, is een opwaardering van het onderwijs aan gedetineerden (en de hulp- en dienstverlening in het algemeen), zodat de leerkrachten niet langer het gevoel hebben dat ze niet welkom zijn in de gevangenis en de cursisten niet langer gedemotiveerd worden door neerbuigende opmerkingen.

## Bibliografie

- Bayliss, P. (2003). Learning behind bars: time to liberate prison education. *Studies in the Education of Adults*, 25(2), pp. 157-172.
- Berger, J. (2005). Perceived consequences of adapting the internet into adult literacy and basis education classrooms. *Adult Basic Education*, 15(2), pp. 103-121.
- Billiet, J., & Carton, A. (2009). Dataverzameling: gestandaardiseerde interviews en zelf-in-te-vullen vragenlijsten. In J. Billiet en H. Waeye (Reds.), *Een samenleving Onderzocht. Methoden van Sociaal-wetenschappelijk onderzoek* (pp. 286-314). Antwerpen: De Boeck.
- Boeije, H. (2005). *Analyseren in kwalitatief onderzoek*. Amsterdam: Boom Onderwijs.
- Bogaerts, L. (2004). De basiseducatie in Vlaanderen: ontwikkelingen na het decreet van 1990. *Impuls voor Onderwijsbegeleiding*, 35(2), pp. 142-148.
- Cho, R. M., & Tyler, J. H. (2010). Does Prison-Based Adult Basic Education Improve Postrelease Outcomes for Male Prisoners in Florida? [30.10.2010, SAGE: <http://cad.sagepub.com/content/early/2010/11/30/0011128710389588>].
- Council of Europe (1989). *Education in Prison. Recommendation No. R (89) 12 adopted by the Committee of Ministers of the Council of Europe on 13 October 1989 and explanatory memorandum*. [25.10.2012, Council of Europe: [http://www.epea.org/uploads/media/Education\\_In\\_Prison\\_01.pdf](http://www.epea.org/uploads/media/Education_In_Prison_01.pdf)]
- Council of Europe (2006). *Recommendation No. R(2006)2 of the Committee of Ministers to member states on the European Prison Rules* [25.10.2012, Council of Europe: <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=955747>].
- Cuypers, R. (2008). Onderwijs aan mensen in detentie: een blijvende uitdaging. *Fatik*, 26(120), pp. 19-22.
- De Greef, M., Verté, D., & Segers, M. (2012). Evaluation of the outcome of lifelong learning programmes for social inclusion: a phenomenographic research. *International Journal of Lifelong Education*, 31(4), pp. 453-476.
- Dillon-Marable, E. & Valentine, T. (2005). Optimizing Computer Technology Integration. *Adult Basic Education*, 16(2), pp. 99-117.
- Druine, N. (2000). *Geletterdheid: van kapitaal belang? Opvattingen over geletterdheid in de Vlaamse basiseducatie en het Waalse alfabetiseringswerk* [Doctoraatsverhandeling]. Leuven: Katholieke Universiteit Leuven, faculteit psychologie en pedagogische wetenschappen.
- FOD Justitie (2011). *Gevangenis*. [18.02.13, FOD Justitie: [http://justitie.belgium.be/nl/themas\\_en\\_dossiers/gevangenis/belgische\\_gevangenis/gevangenis/](http://justitie.belgium.be/nl/themas_en_dossiers/gevangenis/belgische_gevangenis/gevangenis/)]
- Hellemans, A., Aertsen, I., & Goethals, J. (2008). *Externe evaluatie strategisch plan hulp- en dienstverlening aan gedetineerden. Eindrapport*. [03.03.2013, LINC: [http://www.law.kuleuven.be/linc/onderzoek/Externe\\_evaluatie\\_HDV\\_gedeteneerden\\_-\\_Eindrapport\\_18\\_juli\\_2008.pdf](http://www.law.kuleuven.be/linc/onderzoek/Externe_evaluatie_HDV_gedeteneerden_-_Eindrapport_18_juli_2008.pdf) ]
- Illeris, K. (2004). *Adult Education and Adult Learning*. Rotskilde: Rotskilde University Press.
- Jarvis, P. (2004). *Adult Education and Lifelong Learning. Theory and Practice*. Londen: RoutledgeFalmer.

- Jensen, E. L. & Reed, G. E. (2007). Adult Correctional Education Programs. *Journal of Offender Rehabilitation*, 44(1), pp. 81-98.
- Jovanic, G. (2011). The role of education in the treatment of offenders. *Support for Learning*, 26(2), pp. 79-82.
- Kiglore, J. (2011). Bringing Freire Behind the Walls: The Perils and Pluses of Critical Pedagogy in Prison Education. *Radical Teacher*, 90, pp. 57-66.
- Klasbak (2012). *Beleid*. [03.12.2012, Klasbak: <http://www.klasbak.net/index.php/beleid>]
- Klasbak (2012). *Opleidingsaanbod gevangenis*. [05.03.2013, Klasbak: <http://www.klasbak.net/opleiding/index.php>]
- Klasbak (2012). *Organisatie van de sector*. [03.12.2012, Klasbak: <http://www.klasbak.net/index.php/organisatie-v-d-sector>]
- Manger, T., Eikeland, O.-J., Dizeth, A., Hetland, H. & Asbjornsen, A. (2010). Prison Inmates' Educational Motives: Are They Pushed or Pulled? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(6), pp. 535-547.
- Marceau, G. (2003). Professional Development in Adult Basic Education. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 89, pp. 67-74.
- Mellard, D., & Scanlon, D. (2006). Feasibility of Explicit Instruction in Adult Basic Education. *Adult Basic Education*, 16(1), pp. 21-37.
- Messemer, J. E., & Valentine, T. (2004). The Learning Gains of Male Inmates Participating in a Basic Skills Program. *Adult Basic Education*, 14(2), pp. 67-89.
- Pijnaerts, A. ([an.pijnaerts@consortiumderank.be](mailto:an.pijnaerts@consortiumderank.be)). (22.02.2013). *Aanbod basiseducatie Turnhout*. [e-mail aan Brettar Julie ([julie.brettar@student.kuleuven.be](mailto:julie.brettar@student.kuleuven.be))].
- Porter, D. (2005). California's experience with distance education for adult basis learners. *Adult Basic Education*, 14(3), pp. 135-152.
- Sedgley, N. H., Scott, C. E., Williams, N. A., & Derrick, F. W. (2010). Prison's Dilemma: Do Education and Jobs Programmes Affect Recidivism? *Economica*, 77, pp. 497-517.
- Tassier, M. (2006). Onderwijs aan gedetineerden. Integratie of uitsluiting? *Welwijs*, 17(2), pp. 22-26.
- Vanderhole, W. (2005). Recht op arbeid, beroepsopleiding en onderwijs voor gedetineerden. In E. Brems, S. Sottiaux, P. Vanden Heerde en W. Vanderhole (EDS.), *Vrijheden en vrijheidsbeneming. Mensenrechten van gedetineerden* (pp. 221-248). Antwerpen: Intersentia.
- Vanthuyne, T. (2012). Onderwijs, sociaal-cultureel werk en sport in de forensische context. In I. Aertsen, R. Roose, L. van Garse en F. Vander Laenen (EDS.), *Handboek Forensische Welzijnswerk* (pp. 223-238). Gent: Academia Press.
- Verenigde Naties (1955). *Standard Minimum Rules for the Treatment of Prisoners*. [25.10.2012, Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights: <http://www2.ohchr.org/english/law/treatmentprisoners.htm>]
- Veth, J. (2011). Actief met taal. Didactische werkvormen voor het talenonderwijs bekeken door een alfa-NT2-bril. *Alfa-nieuws*, 14(1), pp. 7-9.

- Vlaamse Gemeenschap (2000). *Strategisch plan hulp- en dienstverlening aan gedetineerden*. [25.10.2012, via <http://www.klasbak.net/doc/Strategischplanhulpdienstverlening.pdf>].
- Vlaamse Overheid, departement Onderwijs en Vorming, afdeling Instellingen en Leerlingen Secundair Onderwijs en Volwassenenonderwijs (2010). *Tussentijdse evaluatie decreet van 15 juni 2007 betreffende het volwassenenonderwijs. Rapport 'onderwijs aan gedetineerden'*. [25.10.2012, Vlaamse Overheid: [http://www.ond.vlaanderen.be/volwassenenonderwijs/beleid/documenten\\_evaluatie\\_regelgeving/Nota\\_evaluatie\\_onderrwijs\\_gedeteneerden\\_definitief08022010.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/volwassenenonderwijs/beleid/documenten_evaluatie_regelgeving/Nota_evaluatie_onderrwijs_gedeteneerden_definitief08022010.pdf)]
- Vlaamse Overheid, departement Welzijn, Volksgezondheid en gezin, afdeling Welzijn en samenleving (2011). *Hulp- en dienstverlening aan gedetineerden. Jaarrapporten 2011*. [13.02.2013, Vlaamse Overheid: <http://www4wvg.vlaanderen.be/wvg/welzijnsamenleving/hulpaangedetineerden/jaarverslagen/Paginas/default.aspx>]
- Wade, B. (2007). Studies of Correctional Education Programs. *Adult Basic Education and Literacy Journal*, 1(1), pp. 27-31.
- Wilhelmson, L. (2002). On the theory of transformative Learning. In A. Bron & M. Schemmann (Eds.) *Social science Theories in Adult Education Research* (pp. 180-210). Münster: Lit.
- Wilson, D. B., Gallagher, C. A., & Mackenzie, D. L. (2000). A Meta-Analysis of Corrections-Based Education, Vocation, and Work Programs for Adult Offenders. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 37(4), pp. 347-368.

## **Bijlage 1: vragenlijst**

### Inleiding

Beste leerkracht,

In het kader van mijn meesterproef aan de K.U.Leuven (faculteit rechtsgeleerdheid, master in de criminologische wetenschappen), doe ik een onderzoek naar de pedagogische principes die worden gehanteerd in de basiseducatie aan gedetineerden. Hiervoor heb ik uw hulp hard nodig, als leerkracht bent u immers een ervaringsdeskundige.

Het invullen van de vragenlijst zal ongeveer 10 minuten duren. Het is erg belangrijk dat u de vragenlijst volledig invult en hierna op verzenden klikt. Er zijn er geen juiste of foute antwoorden: elke vraag peilt naar uw eigen ervaringen en opvattingen. Gelieve dus zo eerlijk mogelijk te antwoorden. Uw antwoorden dienen enkel voor dit onderzoek en zullen niet worden doorgegeven aan derden. Bovendien worden uw antwoorden helemaal anoniem behandeld.

De vragen hebben telkens betrekking op de basiseducatie aan gedetineerden (zowel beklaagden als veroordeelden) die u dit schooljaar mee vorm geeft. Indien u gedetineerden begeleidt in een open leercentrum heeft de vragenlijst ook betrekking op deze activiteiten.

Indien u na het invullen van de vragenlijst nog vragen hebt, aarzel dan niet om contact met me op te nemen ([julie.brettar@student.kuleuven.be](mailto:julie.brettar@student.kuleuven.be)).

Alvast hartelijk bedankt voor uw medewerking!

### Deel 1: Pedagogische visie

Onderstaande vragen hebben betrekking op uw pedagogische visie wat betreft de basiseducatie aan gedetineerden. Gelieve aan te geven in welke mate u het eens of oneens bent met de stellingen.

	Helemaal oneens	Oneens	Eerder oneens	Eerder eens	Eens	Helemaal eens
De belangrijkste taak van de basiseducatie is de individuele ontplooiing van gedetineerden ondersteunen.						
De belangrijkste taak van de basiseducatie is de gedetineerden leren zich conformeren aan de maatschappelijke normen.						
De belangrijkste taak van de basiseducatie is de gedetineerden een zinvolle dagbesteding aanbieden.						
De belangrijkste taak van de basiseducatie is de maatschappelijke re-integratie van de gedetineerden ondersteunen.						
De belangrijkste taak van de basiseducatie is de gedetineerden de leerinhouden bijbrengen.						
De belangrijkste taak van de basiseducatie is de gedetineerden leren kritisch omgaan met de maatschappelijke normen.						
De leerkracht dient het leerproces van de lerende te ondersteunen.						
De leerkracht dient de leerinhoud aan de lerende over te brengen.						
De leerkracht zou het leerproces moeten leiden.						
De lerende zou het leerproces moeten leiden.						
In de praktijk leidt de leerkracht het leerproces.						
In de praktijk leidt de lerende het leerproces.						
Bij het bepalen van de inhoud van mijn lessen baseer ik mij in de eerste plaats op het leerplan.						

Bij het bepalen van de inhoud van mijn lessen baseer ik mij in de eerste plaats op de noden van de cursisten.						
Bij het uitwerken van mijn lessen tracht ik rekening te houden met de moeilijkheden die de cursisten aankaarten.						
Bij het uitwerken van mijn lessen tracht ik rekening te houden met de thema's die de cursisten aankaarten.						
Door de druk van het leerplan is er geen ruimte om rekening te houden met de inbreng van de cursisten.						

Hebt u het gevoel dat de gevangeniscontext u belet uw pedagogische visie in de praktijk om te zetten?

- Nee
- Ja
  - => indien ja: welke factoren bezorgen u dit gevoel?
    - de infrastructuur
    - het controlerende karakter
    - de penitentiaire beambten
    - de logge administratie
    - de kenmerken van de gedetineerden
    - andere: ....

## Deel 2: Werkvormen

Onderstaande vragen hebben betrekking op de werkvormen en leermiddelen die u dit schooljaar gebruikt in uw onderwijs in de gevangenis. Gelieve aan te duiden hoe vaak u de onderstaande werkvormen gebruikt hebt (of plant te gebruiken) gedurende dit schooljaar.

	Nooit	Zelden (1 x per module)	Soms (2 à 3 keer per module)	Vaak (> 3 keer per module)	Zeer vaak (bijna elke les)	Ik ken deze werkvorm niet.
Demonstratie						
Geleide discussie						
Lezing						
Begeleiden ( <i>mentoring</i> )						
Onderwijsleergesprek						
Brainstorm						
Debat						
Theorie onderwijzen						
<i>Fishbowl</i>						
Groepsdiscussie						
Interview						
Observeren						
<i>Problem-based learning</i>						
Projecten						
Rollenspel						
<i>Gaming</i>						
Workshops						
Opdrachten ( <i>assignments</i> )						
<i>Computer assisted learning</i>						
Contractwerk						
Experimenteel leren						
<i>Self-directed learning</i>						
Kringgesprek						



Gelieve aan te duiden hoe vaak u gedurende dit schooljaar onderstaande leermiddelen gebruikt hebt of plant te gebruiken.

	Nooit	Zelden (1 x per module)	Soms (2 à 3 keer per module)	Vaak (> 3 keer per module)	Zeerv vaak (bijna elke les)	Ik ken dit leermiddel niet.
Studieboek/handboek						
Werkboek/werkbladeren						
Audiofragment						
Videofragment/film						
Slides						
Illustraties						
Boeken						
Tijdschriftartikel						
Computerprogramma						
Games						

### Deel 3: Omgang met de lerenden

Onderstaande vragen hebben betrekking op de gedetineerde cursisten die u dit schooljaar begeleidt of onderwijst. In welke mate bent u het eens of oneens met onderstaande stellingen? Indien u enkel het open leercentrum begeleidt is het mogelijk dat bepaalde stellingen niet van toepassing zijn.

	Helemaal oneens	Oneens	Eerder oneens	Eerder eens	Eens	Helemaal eens	Niet van toepassing
Er zijn grote verschillen in het niveau van cursisten binnen eenzelfde klasgroep.							
Er zijn grote verschillen in het tempo van cursisten binnen eenzelfde klasgroep.							

Er zijn grote verschillen in de voorkennis van de cursisten binnen eenzelfde klasgroep.							
Ik vind het belangrijk om in mijn lessen differentiatie te voorzien wat betreft het niveau van de cursisten.							
Ik vind het belangrijk om in mijn lessen differentiatie te voorzien wat betreft het tempo van de cursisten.							
De gevangeniscontext belet mij om adequaat te differentiëren.							
Gedetineerde cursisten beschikken over voldoende motivatie om hun leren in eigen handen te nemen.							
Gedetineerde cursisten beschikken over voldoende capaciteiten om hun eigen leren in handen te nemen.							
Gedetineerde cursisten nemen in voldoende mate de verantwoordelijkheid voor hun eigen leren op zich.							
De cursisten zijn voldoende gemotiveerd.							
De gevangeniscontext maakt het moeilijk een veilige leeromgeving te creëren voor de cursisten.							
Ik ben op mijn hoede met gedetineerde cursisten.							
Soms heb ik het moeilijk met bepaalde cursisten omwille van de gepleegde feiten.							

#### Deel 4: Achtergrondinformatie

Onderstaande vragen peilen naar enkele achtergrondkenmerken.

Welke van onderstaande leergebieden onderwijst u?

- Alfabetisering Nederlands tweede taal
- Nederlands
- Nederlands tweede taal
- Wiskunde
- Maatschappijoriëntatie
- Informatie- en communicatietechnologie
- Talen

Geslacht

- Man
- Vrouw

Leeftijdscategorie

- 20-29
- 30-39
- 40-49
- 50-59
- +60

Hoeveel jaar ervaring hebt u met betrekking tot het onderwijzen van gedetineerden?

- < 1 jaar
- 1 – 3 jaar
- 3 – 5 jaar
- 5 – 10 jaar
- > 10 jaar

Afsluiting:

Hartelijk bedankt voor uw medewerking!

Indien u nog vragen, suggesties of bedenkingen heeft, mag u me steeds contacteren ([julie.brettar@student.kuleuven.be](mailto:julie.brettar@student.kuleuven.be)).

## **Bijlage 2: interviewleidraad**

### Inleiding

- Kadering: thesisonderzoek, vergelijking vanuit ervaringen van de lesgevers
- Toestemming audio-opname?
- Vertrouwelijk, niet anoniem (toestemming + geruststelling: nalezen en aanpassen mogelijk)

### Algemeen:

- Welke opleidingen?

### Pedagogische visie

- Wat is volgens u de meerwaarde van basiseducatie voor de cursisten?
  - Gewone cursisten
  - Gedetineerden
- Vanuit welke visie probeert u uw onderwijs vorm te geven?
  - Vanuit theorie?
  - Enkele kenmerken
  - Hoe komen deze concreet tot uiting in de lessen?
  - Verschilpunten voor onderwijs aan gedetineerden: kenmerken die meer of minder belangrijk worden
    - Waarom?
    - Invloed van de detentiecontext op wat men verwacht van onderwijs?
  - Komt de visie anders tot uiting in het onderwijs aan gedetineerden?
  - Emanciperend karakter?
    - Hoe plaatsen in gevangeniscontext?
    - Kritisch of aanpassen in kader van re-integratie?

## Werkvormen

- Welke zijn de werkvormen die u het meest gebruikt in het ‘gewone’ volwassenenonderwijs?
- Welke werkvormen gebruikt u voornamelijk in het onderwijs aan gedetineerden?
- Wanneer dezelfde werkvormen:
  - Verschillen in hoe cursisten hier op ingaan?
  - Eventuele belemmeringen door gevangeniscontext?
- Wanneer verschillend:
  - Hoe te verklaren?
  - Invloed op de kwaliteit van het lesgeven?
- Gebruik didactische hulpmiddelen?
  - Voldoende voorhanden in gevangenis?
  - Effect op kwaliteit?

## Omgang met de lerenden

- Kenmerken van cursisten?
  - Achtergrond
  - Motivatie
    - (invloed premies?)
- Kenmerken klasgroep?
  - Grootte
  - niveauverschillen
- Verschillen tussen gedetineerde en gewone cursisten?
  - Indien ja: hoe mee omgaan + verklaring?

- Wie stuurt proces: lkr of lerenden?
  - Indien lerenden: wat met verschillen?
  - Indien lkr: hoe combineren met ‘eigen verantwoordelijkheid voor leren’?
  - Op basis waarvan inhoud bepaald?
- Veilige leeromgeving
  - Kenmerken?
  - Hoe werkt lkr hier aan?
  - Invloed dententiecontext? Effect op kwaliteit?

### Samenvattend

- Perceptie van kwaliteit van eigen onderwijs in gevangenis
  - Beoordelen kwaliteit
  - Vergelijking met gewone volwassenenonderwijs
  - Invloed van typische afwezigheden? (bezoek advocaat, wandeling, ...)
  - Invloed van omgeving (infrastructuur, samenwerking met PB's, )
  - Eventuele werkpunten/verbeteringen?
- Nog vragen/suggesties/opmerkingen?
- Bedankt