



Universiteit Gent

Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen

Afstudeerrichting Pedagogiek en Onderwijskunde

Academiejaar 2013 - 2014

Een kwalitatief onderzoek naar de motivatie van  
gedetineerden om (niet) deel te nemen aan onderwijs in  
de gevangenis van Gent.

**Lise Donckers**

*Deze studie gebeurde in het kader van een onderzoeksstage, opgenomen in het eerste semester van de tweede master van de opleiding.*

Stagementor: Siegfried Coudenys

Stagebegeleider: Michiel Voet

## INLEIDING EN PROBLEEMSTELLING

Sinds ik startte met mijn opleiding Pedagogische Wetenschappen, groeide mijn interesse voor kwetsbare doelgroepen. Doorheen de jaren werd ik geprikkeld door verschillende domeinen waar wij als pedagogen een steentje aan kunnen bijdragen. De doelgroep gedetineerden kwam binnen de afstudeerrichting Pedagogiek en Onderwijskunde nauwelijks aan bod. Toch was ik hier al van jongsaf aan in geïnteresseerd, aangezien mijn vader al bijna dertig jaar in een penitentiaire context werkt. Voor mij was het dus vanzelfsprekend dat ik mijn zoektocht zou beginnen in de gevangenis van Gent toen we ongeveer een jaar geleden de opdracht kregen om een stageplaats te zoeken. Het bleek echter niet gebruikelijk dat een student uit Pedagogiek en Onderwijskunde een aanvraag doet voor een stage in de Nieuwe Wandeling. Mijn eerste aanvraag kreeg aldus geen gehoor. Ik heb het hier gelukkig niet bij gelaten en uiteindelijk vond ik de contactgegevens van Siegfried Coudenys, de onderwijscoördinator van de gevangenis van Gent, die ik nu ook mijn stagementor mag noemen. Deze stage was een uitgesproken kans om mijn ultieme interessegebieden, namelijk onderwijs en gedetineerden, te combineren.

Op dat moment startte de zoektocht naar een mogelijke onderzoekspiste met betrekking tot onderwijs aan gedetineerden. Enkele overlegmomenten en maanden later was het duidelijk waarover mijn onderzoek zou gaan. Tussen de eerste aanmelding en het einde van een onderwijsmodule is er veel uitval bij gedetineerden, door afhaken, door in vrijheidstelling of transfers, door een niveau dat te hoog of laag is of door nog andere redenen (Coudenys, 2011). Er is enerzijds de groep gedetineerden die zich inschrijft voor de lessen, maar niet komt opdagen op het eerste contactmoment (de intake), voor de eerste les weigert of na één les afhaakt. Deze worden in Gent de 'niet-effectieve' deelnemers genoemd. Daarnaast zijn er ook 'effectieve' deelnemers die minstens twee lessen van een module bijwonen. Zij haken later af of ronden de cursus met succes af. Er blijken echter onduidelijkheden met betrekking tot de afhakers. Waarom schrijft een gedetineerde zich in, maar komt hij of zij niet opdagen voor de intake of les? Mijn stagementor, tevens auteur van het opleidingsplan voor onderwijs aan gedetineerden, registreert deze weigeringen als 'stop op eigen initiatief' wanneer er een ongekende of ongeldige reden is voor de afwezigheid van de cursist. In het schooljaar 2010-2011 bleken 134 gedetineerden gestopt te zijn op eigen initiatief, op een totaal van 391 gedetineerden die gedurende dat schooljaar definitief in een activiteit werden geplaatst. Net meer dan één derde blijkt dus, volgens de cijfers van Coudenys (2011), te stoppen op eigen initiatief. Polfliet (2013) verwijst naar gelijkaardige cijfers voor 2012: een derde van de deelnemers haakte in 2012 af op eigen initiatief. Bovendien blijkt dat een derde van de totale uitval gebeurt door de 'niet-effectieve' deelnemers (Polfliet, 2013). Voornamelijk voor de 'niet-effectieve' deelnemers zijn de redenen waarom zij afhaken onbekend, want in de meeste gevallen worden deze gedetineerden nooit gezien of gesproken nadat ze afhaken of heeft de leraar deze 'niet-effectieve' deelnemers nog onvoldoende leren kennen.

Met deze studie probeer ik inzicht te krijgen in de motivatie van gedetineerden om al dan niet naar de les te komen. Ik beperk mij niet louter tot de 'niet-effectieve' deelnemers, maar betrek ook 'effectieve' deelnemers die na een tijd alsnog afhaken, evenals de volhouders worden bevraagd. Met deze studie tracht ik een vergelijking te maken tussen de motieven die de verschillende cursisten aanwenden wanneer ze zich inschrijven voor een les. Concreet vertaalt zich dat in onderstaande onderzoeksvraag:

Wat is de motivatie van gedetineerden die op eigen initiatief afhaken nog vóór zij effectief deelnemen, in vergelijking met 'effectieve' deelnemers en volhouders?

De zelfdeterminatietheorie van Deci en Ryan (2000) is een belangrijk uitgangspunt geweest voor dit onderzoek. Intrinsieke motivatie is volgens Schuit, de Vrieze en Slegers (2011) een zeer krachtige bron voor kwaliteitsvol leren. Het is belangrijk om factoren in de omgeving van cursisten te zoeken die deze motivatie kunnen versterken of ondermijnen. Deze studie is opgezet om een aantal factoren waar gedetineerden belang aan hechten te detecteren, opdat hun motivatie voor deelname aan onderwijs kan versterkt worden.

Deze inleiding wil ik besluiten met enkele bedankingen. In de eerste plaats wil ik mijn stagementor, Siegfried Coudenys, buitengewoon bedanken voor de kans die mij werd aangeboden. De praktijkervaring alsook de studie die ik mocht uitvoeren, waren een verrijking. Zijn kritische blik en constructieve feedback droegen bij tot het welslagen van zowel mijn praktijkervaring als dit onderzoeksrapport. Bedankt ook aan alle leden van het CORT, dat ik me zo 'thuis' mocht voelen. Ik wil ook de auteurs bedanken die de afgelopen jaren onderzoek hebben gevoerd naar het profiel en/of behoeften van gedetineerden met betrekking tot de hulp- en dienstverlening. Het is duidelijk dat de doelgroep gedetineerden en het aanbod van hulp- en dienstverlening de laatste jaren steeds meer aandacht krijgt. Slechts gering onderzoek ging uit naar motieven binnen een gevangeniscontext, zeker in Vlaanderen. Ik hoop toekomstige studenten Pedagogiek en Onderwijskunde te inspireren en misschien zelfs aan te moedigen om een steentje bij te dragen aan het welzijn van gedetineerden. Ten slotte bedank ik ook de leraren die lesgeven in de gevangenis van Gent voor hun medewerking, en natuurlijk de respondenten van dit onderzoek, voor het toelaten van de observaties en de leerrijke interviews.

Deze studie werd uitgevoerd in het kader van een onderzoeksstage binnen de opleiding Pedagogiek en Onderwijskunde aan de Universiteit Gent. De studie werd afgerond en gepubliceerd in december 2013. Voor publicatie werden de uitgewerkte data niet toegevoegd in bijlage, gezien de omvang van de data en om de anonimiteit van de respondenten te waarborgen. Indien u vragen heeft met betrekking tot de verwijzingen naar de verschillende bijlagen, kan u contact opnemen met de auteur, Lise Donckers, via e-mail ([Lise.Donckers@UGent.be](mailto:Lise.Donckers@UGent.be)).

Als u bevindingen uit dit onderzoek wilt gebruiken of verwerken, is het noodzakelijk dat u de auteur en de studie opgeeft als referentie. Het onderzoek mag uitsluitend voor niet-commerciële doeleinden worden gebruikt.



Zie ook <http://www.creativecommons.be/node/7>

# INHOUDSTAFEL

Inleiding en probleemstelling.....	2
Inhoudstafel .....	5
Afkortingen.....	6
Tabellen en figuren .....	6
Literatuuroverzicht.....	7
1. Context.....	7
2. Hulp- en dienstverlening aan gedetineerden.....	9
3. Motivatie .....	14
4. Recent onderzoek.....	21
Methodologie .....	24
1. Achtergrond.....	24
2. Dataverzameling.....	27
Analyse .....	29
1. Cijfers.....	29
2. Observaties van de lessen.....	36
3. Individuele gesprekken.....	43
Algemene conclusie.....	70
Aanbevelingen en beperkingen.....	72
Referenties.....	75
Bijlagen.....	78
1. Beschrijving van de cijfers .....	78
2. Informed consent leraren .....	79
3. Rapportbriefje verspreid voor observaties .....	80
4. Observaties van de lessen.....	81
5. Oproep tot gesprek (weigeringen).....	82
6. Interviewleidraad Nl. – Eng. – Fr. (weigeringen) .....	83
7. Oproep tot gesprek (deelnemers) .....	85
8. Interviewleidraad Nl. – Eng. – Fr. (deelnemers).....	86
9. Toestemming voor opname (Nl. – Eng. – Fr.) .....	89
10. Verwerkte individuele gesprekken.....	92

## AFKORTINGEN

CBE = Centrum voor Basiseducatie

CBM = Commissie ter Bescherming van de Maatschappij

CORT = Coördinatieteam hulp- en dienstverlening aan gedetineerden

CVO = Centrum voor Volwassenenonderwijs

DSCW = Dienst Sociaal Cultureel Werk

EPR = European Prison Rules

GOS = Gedetineerden Opvolgsysteem

VOC = Vlaamse onderwijscoördinatoren

## TABELLEN EN FIGUREN

Tabel 1: Overzicht motivatietypes.....	18
Tabel 2: Overzicht data observaties.....	27
Figuur 1: Aantal gesprekken per categorie.....	28
Figuur 2: Schematisch overzicht cyclus 1.....	35
Figuur 3: Aantal bezettingen en aantal gesprekken per categorie.....	43

# LITERATUUROVERZICHT

## 1. CONTEXT

### 1.1. De Gentse gevangenis

De strafinrichting te Gent werd in 1862 gebouwd als hulpgevangenis voor de centrale gevangenis aan de Coupure. Ze werd gebouwd volgens het Ducpétiaux-principe, met een typische stervorm en een centraal controlecentrum. De gevangenis van Gent, in de volksmond de Nieuwe Wandeling genoemd, is een gesloten inrichting met een strikt beveiligingsregime (Gevangenis Gent, n.d.; Hellemans, Aertsen & Goethals, 2008; Polfliet, 2013).

De Nieuwe Wandeling is in wezen een arresthuis. Gedetineerden zijn beklaagd en verblijven er in voorlopige hechtenis, in afwachting van hun proces (Gevangenis Gent, n.d.; Hellemans et al., 2008; Polfliet, 2013). Snacken & Tournel (2009) en Myriam (2013) stelden vast dat arresthuizen vaak geen 'pure' arresthuizen zijn. In de praktijk functioneert de Gentse gevangenis ook als strafhuis voor personen die veroordeeld zijn tot een vrijheidsbenemende straf. Daarnaast is er ook een psychiatrische annexe voor geïnterneerden (Hellemans et al., 2008; Polfliet, 2013).

De theoretische capaciteit bedraagt 292 gedetineerden, waarvan er 48 plaatsen zijn voor vrouwen. De mannelijke en vrouwelijke afdeling zijn gescheiden van elkaar (Hellemans et al., 2008; Polfliet, 2013). Er zijn ook 12 plaatsen voor gedetineerden met beperkte detentie (Polfliet, 2013). In dat geval verblijft de gedetineerde enkel 's avonds en 's nachts in de gevangenis. Overdag mag men de gevangenis verlaten voor opleiding, therapie of (zoeken naar) werk (FOD Justitie, 2011). In de praktijk verbleven in 2012 gemiddeld 434,7 gedetineerden in de Nieuwe Wandeling, waarvan bijna 34% veroordeeld is. Gent trekt na Antwerpen de kar wat betreft de gemiddelde overbevolkingsgraad, met een percentage van 45,4% in 2012 (Directoraat-generaal Penitentiaire Inrichtingen, 2013). Ongeveer 40% was beklaagd, 25% was geïnterneerd (Directoraat-generaal Penitentiaire Inrichtingen, 2013; Polfliet, 2013). Daarnaast bleek gemiddeld 13% van de totale populatie vrouwelijk te zijn, 87% was mannelijk (Directoraat-generaal Penitentiaire Inrichtingen, 2013).

De bij onderwijs betrokken actoren kunnen in de gevangenis gebruik maken van vier polyvalente ruimtes, die zijn ingericht als leslokalen. Daarnaast is er ook een computerlokaal, wat een belangrijke plaats inneemt binnen het onderwijs aan gedetineerden (Polfliet, 2013).

### 1.2. Volwassenenonderwijs

Volwassenenonderwijs houdt de leeractiviteiten in die men uitvoert na de initiële leerloopbaan tijdens de jeugd (Boeren & Nicaise, 2009). Er wordt een onderscheid gemaakt tussen het formele, nonformele en informele leren. Formeel leren vindt plaats in geïnstitutionaliseerde contexten, waarbij cursisten op het einde van de lessenreeks een officieel certificaat of diploma ontvangen wanneer ze de geslaagd zijn (Boeren & Nicaise, 2009; Myriam, 2013). Bij nonformeel leren worden geen erkende diploma's uitgereikt, maar het wordt wel in geïnstitutionaliseerde contexten georganiseerd. Ten slotte vindt informeel leren plaats in het alledaagse leven. Men heeft niet de bedoeling te leren, het gebeurt spontaan. Een voorbeeld is bijvoorbeeld het bekijken van een televisieprogramma. Deze drie vormen van leren worden samen 'levenslang leren' genoemd (Boeren & Nicaise, 2009).

In de Gentse gevangenis is er sprake van formeel leren, maar dat was ooit anders. Sinds het decreet volwassenenonderwijs van 2007 is er veel verandering gekomen in het onderwijs in de gevangenis, aangezien het voordien overwegend werd aangeboden door vrijwilligers. Sinds het schooljaar 2008-2009 wordt samengewerkt met Centra voor Volwassenenonderwijs (CVO's) en het Centrum voor Basiseducatie (CBE) om formeel onderwijs aan te bieden, dat kan leiden tot een certificaat of diploma (Coudenys, 2011; Myriam, 2013; Pijnaerts, 2013; Polfliet, 2013; Snacken & Tournel, 2009). CBE's voorzien in het aanleren van elementaire basiscompetenties voor het functioneren in en het participeren aan de samenleving, terwijl CVO's zich voornamelijk richten op diplomagericht onderwijs (Pijnaerts, 2013; Snacken & Tournel, 2009).

Het decreet volwassenenonderwijs zorgde voor de verankering van het streven naar gelijke kansen. Dit decreet heeft bovendien een belangrijke invloed uitgeoefend op het ontstaan van de Consortia voor Volwassenenonderwijs (Billen, 2009a; Myriam, 2013; Pijnaerts, 2013; Snacken & Tournel, 2009). Deze consortia zijn regionale samenwerkingsverbanden om de CVO's en CBE's te verenigen. Per werkingsgebied in het volwassenenonderwijslandschap werd één consortium opgericht. De doelstellingen van een consortium zijn gericht op de samenwerking, kwaliteitsverbetering en professionalisering in het volwassenenonderwijs (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, n.d.).

Eén van de opdrachten van een consortium is het coördineren en ondersteunen van de centra bij de uitwerking van een onderwijs- en vormingsbehoefte van gedetineerden en de begeleiding van het onderwijstraject van gedetineerden (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, n.d.; Vlaamse regering, 2009). Dat houdt in:

- Het optimaliseren en afstemmen van het opleidingsaanbod en het uitvoeren van een behoeftedekkend onderwijsaanbod in de strafinrichting/het arresthuis;
- De detectie van opleidingsbehoefte bij de gedetineerden in de strafinrichting/het arresthuis;
- De uitbouw van een systeem van leertrajectbegeleiding voor gedetineerden in de strafinrichting/het arresthuis. (Vlaamse Regering, 2009, p. 5)

De consortia stellen hiertoe per regio een onderwijscoördinator aan in de gevangenis(sen) en worden ondersteund door het Vlaams Ondersteuningscentrum voor Volwassenenonderwijs (VOVCO) (Billen, 2009a; Myriam, 2013; Pijnaerts, 2013; Snacken & Tournel, 2009).



## 2. HULP- EN DIENSTVERLENING AAN GEDETINEERDEN

### 2.1. Wetgeving

Voor de wettelijke basis van de hulp- en dienstverlening aan gedetineerden zijn er verschillende niveaus die de afgelopen jaren een belangrijke rol hebben gespeeld. Voor de uitvoering van de hulp- en dienstverlening ligt de verantwoordelijkheid op het niveau van de gemeenschap. De Vlaamse Gemeenschap is bevoegd voor zowel Brusselse als Vlaamse gevangenis, waaronder ook De Nieuwe Wandeling van Gent.

#### 2.1.1. Internationaal niveau

Volgens de European Prison Rules (EPR) van 2006 heeft elke gedetineerde recht op onderwijs, opleiding, vorming en arbeid. Gedetineerden verliezen dan wel hun vrijheid, de burgerlijke rechten blijven behouden (Billen, 2009a; Council of Europe, 2006; Depover, 2012; Interdepartementale Commissie Hulp- en dienstverlening aan gedetineerden, 2000; Myriam, 2013; Snacken & Tournel, 2009). Hun detentie moet georganiseerd worden opdat re-integratie wordt bevorderd (Council of Europe, 2006; Myriam, 2013; Snacken & Tournel, 2009). Elk land dat de EPR heeft aanvaard, moet streven naar een hulp- en dienstverleningsaanbod dat tegemoet komt aan de noden en behoeften van gedetineerden in dat land (Depover, 2012). De EPR zijn echter niet dwingend, maar zijn opgesteld als richtlijnen (Myriam, 2013; Snacken & Tournel, 2009).

#### 2.1.2. Nationaal niveau

In 1994 sloten de Federale en Vlaamse Regering een samenwerkingsakkoord af, waardoor Justitieel Welzijnswerk een belangrijke functie kreeg in de toeleiding van gedetineerden naar het aanbod in de gevangenis (Billen, 2009a). Het is van belang dat Justitie en de Vlaamse Gemeenschap op elkaar afstemmen bij de organisatie van de hulp- en dienstverlening, dus ook bij onderwijs. De doelstellingen van strafuitvoering enerzijds en het recht op onder andere vorming anderzijds moeten worden verzoend. Het is essentieel dat het penitentiair personeel en de externe medewerkers van de hulp- en dienstverlening samenwerken in een positieve sfeer, waarbij de inspanning van twee kanten komt (Billen, 2009a).

De wellicht belangrijkste verwezenlijking op nationaal niveau gebeurde in januari 2005, wanneer de Basiswet betreffende het gevangeniswezen en de rechtspositie van gedetineerden werd goedgekeurd. In deze Basiswet wordt uitgegaan van het fundamentele behoud van het rechtsburgerschap van gedetineerden, dat wil zeggen, de gedetineerde wordt slechts van zijn vrijheid beroofd (Basiswet, 2005; Billen, 2009a; Hellemans et al., 2008; Myriam, 2013; Pijnaerts, 2013; Snacken & Tournel, 2009). Er liggen een aantal principes ten grondslag van deze Basiswet, namelijk het principe van schadebeperking (schade ten gevolge van detentie zoveel mogelijk voorkomen en beperken), het normaliteitsprincipe (zo veel mogelijk overeenkomst van aanbod binnen en buiten, ten voordele van de voorbereiding op een terugkeer in de vrije samenleving) en het principe van re-integratie (als volwaardig burger participeren aan de samenleving) (Billen, 2009a; Pijnaerts, 2013). Met betrekking tot onderwijs moet de gedetineerde een zo ruim mogelijke toegang krijgen tot het aanbod. Hiervoor moet de penitentiaire administratie zorg dragen (Basiswet, 2005; Depover, 2012).

Ondanks dat de Basiswet in 2005 al werd opgesteld, liet de uitvoering ervan op zich wachten. Op 8 april 2011 verschenen twee Koninklijke Besluiten die bepaalden dat een groot aantal artikelen

van de Basiswet vanaf 1 september 2011 in werking worden gesteld en moeten worden uitgevoerd. Het gaat echter voornamelijk over die artikelen waar ons land internationaal gezien al naar moest streven (Liga voor Mensenrechten v.z.w., 2011). Op federaal niveau bleek er dus weinig schot in de zaak te komen, in tegenstelling tot het Vlaams niveau.

### 2.1.3. Gemeenschapsniveau

Al sinds de staatshervorming van 1980 is de Vlaamse Gemeenschap bevoegd voor de organisatie van de hulp- en dienstverlening aan gedetineerden (Billen, 2009a). In december van het jaar 2000 werd het Strategisch Plan voor Hulp- en Dienstverlening aan gedetineerden goedgekeurd (Depover, 2012; Billen, 2009a; Hellemans et al., 2008; Myriam, 2013; Pijnaerts, 2013; Polfliet, 2013; Snacken & Tournel, 2009). Het belangrijkste aandachtspunt is, zoals verankerd in de Basiswet van 2005 en in de EPR, dat de gedetineerde zijn grondrechten blijft behouden: “hij blijft lid van de samenleving en blijft het recht behouden op de maatschappelijke hulp- en dienstverlening” (Hellemans et al., 2008, p. 9). Het fundamenteel recht op onder andere onderwijs werd nu ook voor gedetineerden structureel ingebed (Pijnaerts, 2013). Het plan werd in 2002 in vijf pilootgevangenissen geïmplementeerd (Polfliet, 2013). In 2009 moest het Strategisch Plan in elke Vlaamse en Brusselse gevangenis ingevoerd zijn, in Gent gebeurde dat vanaf april 2007 (Hellemans et al., 2008). Het Strategisch Plan moest leiden tot een kwaliteitsvol hulp- en dienstverleningsaanbod dat rekening houdt met de noden en behoeften van gedetineerden. Dit aanbod werd uitgewerkt op verschillende domeinen, zoals onder andere welzijn, sport, werk, cultuur, gezondheid en natuurlijk onderwijs (Depover, 2012; Interdepartementale Commissie Hulp- en dienstverlening aan gedetineerden, 2000; Myriam, 2013). Sinds 2008 is het plan in werking in alle Vlaamse en Brusselse gevangenissen (Polfliet, 2013). Het Strategisch Plan zorgde, samen met de komst van de onderwijscoördinatoren, voor een sterke groei van het kwalificerend onderwijs binnen de gevangenissen (Pijnaerts, 2013; Snacken & Tournel, 2009). Het gros van het aanbod in de Vlaamse strafinrichtingen werd voordien nog georganiseerd door vrijwilligers. Deze groei zorgde voor meer evenwaardige opleidingen en studiebewijzen in de verschillende gevangenissen (Snacken & Tournel, 2009).

In 2009 besliste de Vlaamse Overheid om de hulp- en dienstverlening aan gedetineerden ook decretaal te verankeren. De missie en doelstellingen van het Strategisch Plan werden in dit decreet overgenomen en verankerd (Polfliet, 2013). Het decreet werd goedgekeurd in maart 2013 (Vlaamse Overheid, 2013).

## 2.2. Hulp- en dienstverlening in de Gentse gevangenis

De Dienst Sociaal Cultureel Werk (DSCW) staat in voor de praktische organisatie van een groot aandeel van de groepsactiviteiten, alsook voor een bijdrage aan de dienstverlening (Polfliet, 2013), onder meer het onderwijs. In de praktijk is dat bijvoorbeeld het oproepen van de gedetineerden voor de lessen, opdat deze ‘gelost’ worden van hun cel (Coudenys, 2011). Sinds april 2013 werd de benaming DSCW vervangen door CORT. De dienst werd genoemd naar het coördinatieteam hulp- en dienstverlening aan gedetineerden (CORT), dat sinds 2008 werkt aan de “maximale afstemming van de (praktische) coördinatie, organisatie en ondersteuning van hulp- en dienstverleningsactiviteiten” (Polfliet, 2013, p. 11). Het CORT staat in voor het waarborgen van de efficiëntie, kwaliteit en resultaatgerichtheid van de werking (Polfliet, 2013). Een evenwicht tussen de verschillende vormen van hulp- en dienstverlening is belangrijk, gezien het groot aantal actoren die actief zijn in de Gentse gevangenis (Coudenys, 2011).

De opstart van de lessen wordt bijna altijd geassisteerd door een penitentiair bewakingsassistent van het CORT, daar zij als enige medewerkers van het CORT een bewakingsfunctie bekleden (Polfliet, 2013).

## 2.3. Onderwijs

### 2.3.1. Doelstellingen

De drie belangrijke doelstellingen van onderwijs aan gedetineerden zijn een verhoogde kans op tewerkstelling, sociale re-integratie en persoonlijke groei. Deze betere kans op tewerkstelling is een gevolg van het verhogen van het schoolniveau. De bijdrage tot sociale re-integratie wordt bereikt via deze tewerkstelling, maar ook door onderwijsinhouden gericht op het leven in de samenleving en door de contacten met anderen. Ten slotte is persoonlijke ontplooiing ook een belangrijke doelstelling van het onderwijs. Attitudes en vaardigheden worden aangeleerd, die kunnen leiden tot een grotere sociale vaardigheid en verhoogde sleutelcompetenties (Billen, 2009a; Coudenys, 2011; Myriam, 2013; Pijnaerts, 2013). Onderwijs biedt bovendien een zinvolle invulling van de detentie en een positief effect op de eigenwaarde en het zelfrespect van de gedetineerde (Pijnaerts, 2013).

### 2.3.2. Onderwijscoördinator

In Gent is de onderwijscoördinator aangesteld sinds december 2008 (Coudenys, 2011). Billen (2009a) omschrijft de functie als volgt: “de onderwijscoördinator in de gevangenis staat in voor de kwaliteitsvolle uitbouw van het onderwijsaanbod in al zijn aspecten. Hij oefent zijn functie uit in een samenwerkingsverband met de andere diensten van de Vlaamse Gemeenschap” (p. 46). In functie van het aanbod staat de onderwijscoördinator in voor het detecteren van de onderwijs- en vormingsbehoeften van gedetineerden. Naast het behoeftedekkend aanbod werkt de onderwijscoördinator ook het onderwijs- en vormingsbeleid uit en staat hij in voor het begeleiden van het onderwijstraject van gedetineerden (Wonderwijs, n.d.). De onderwijscoördinator onderhandelt met de centra over de voorziening van het aanbod in de gevangenis en staat in voor het informeren van gedetineerden met betrekking tot dit aanbod. In Gent wordt onderwijs ingericht door vier CVO's en een CBE (Polfliet, 2013).

De onderwijscoördinator is ook voorzitter van het lerarenoverleg dat tussen twee onderwijscycli plaatsvindt. Het overleg dient ter ondersteuning van de leraren in hun opdracht door middel van informatieverstrekking en uitwisseling van ervaringen (Polfliet, 2013). Uit de praktijk blijkt dat de plaatsingslijsten voor de volgende cyclus worden overlopen en goedgekeurd op het lerarenoverleg. Gedetineerden worden dan definitief toegewezen aan een cursus. De lessen starten in de week na het lerarenoverleg. Daarnaast neemt de onderwijscoördinator deel aan het overleg van alle Vlaamse onderwijscoördinatoren (VOC) om te werken aan het onderwijsbeleid in de Vlaamse en Brusselse gevangenissen (Polfliet, 2013).

Ten slotte is de onderwijscoördinator belast met een administratieve taak (Polfliet, 2013). Uit de praktijk leerde ik dat deze een groot deel van de beschikbare tijd in beslag neemt.

### 2.3.3. Consortia voor Volwassenenonderwijs

Zoals hierboven al uiteengezet, zijn de consortia opgericht om de samenwerking en de afstemming binnen het onderwijs, onder andere aan gedetineerden, te bevorderen binnen een bepaald werkingsgebied (Billen, 2009a; Coudenys, 2011; Myriam, 2013; Vlaamse Regering,

2009). De onderwijscoördinator is aangesteld door een consortium, voor Gent het Consortium Volwassenenonderwijs 11 vzw (Coudenys, 2011; Wonderwijs, n.d.). Uit verschillende overlegmomenten leerde ik dat de toekomst van de consortia onzeker is. Het is onduidelijk welke gevolgen dit voor de organisatie van het onderwijs in de gevangenis zal hebben.

#### 2.3.4. Praktische organisatie in Gent

In Gent bestaat het gros van het aanbod uit groepsgericht modulair onderwijs, ingericht in een achttwekencyclus met gewoonlijk één tot twee lessen per week. Per schooljaar zijn er vier cycli. Bij aanvang van een nieuwe cyclus wordt een intake georganiseerd voor kandidaat-deelnemers (Coudenys, 2011; Polfliet, 2013). Men kiest voor korte modules om de uitval, gezien het een arresthuis is waar veel gedetineerden slechts korte tijd verblijven, zoveel mogelijk te beperken. Om deze modules in te vullen wordt er gezocht naar cursussen die de geletterdheid verhogen en waarmee gedetineerden zowel binnen als buiten aan de slag kunnen, zoals Nederlands, rekenen, computer en een basis in vreemde talen (Coudenys, 2011). Vanuit het CBE worden intussen twee nieuwe modules ingericht: maatschappijoriëntatie (sinds 2012 - 2013) en Nederlands moedertaal (sinds 2013 - 2014). Deze cursussen werden eerder door de onderwijscoördinator geformuleerd als prioriteiten voor de toekomst (Coudenys, 2011; Polfliet, 2013) en aldus gerealiseerd. Op het moment van dit onderzoek werden tot zeven modules georganiseerd: computer, Nederlands voor anderstaligen (NT2), Engels, Spaans, rekenen, maatschappijoriëntatie en Nederlands moedertaal. Spaans werd niet meer ingericht tijdens de tweede cyclus. De lessen Frans en Italiaans die Depover (2012) vermeldt, werden in de eerste of tweede cyclus van het schooljaar 2013-2014 niet georganiseerd. Alle bevolkingsgroepen mogen samen deelnemen aan de activiteiten: beklagen, veroordeelden en geïnterneerden; mannen en vrouwen (Coudenys, 2011). Gedetineerden moeten overigens geen inschrijvingsgeld betalen (Snacken & Tournel, 2009).

Uit de praktijk bleek dat de periode waarin de intakes georganiseerd worden, erg belangrijk en tegelijkertijd heftig is. Men bepaalt op een intake of het niveau van de gedetineerde geschikt is om een cursus te volgen. Het is het eerste contactmoment waar de leraar een groot aantal gedetineerden ziet op één namiddag. Tijdens de stage werden op vier dagen tijd 219 gedetineerden gezien en/of getoetst tijdens zeven verschillende intakes voor de eerste cyclus, zo blijkt uit de cijfers.

Tussen twee verschillende cycli wordt, zoals hierboven vermeld, een lerarenoverleg georganiseerd, voorgezeten door de onderwijscoördinator (Polfliet, 2013). Op het lerarenoverleg wordt onder andere de voorafgaande cyclus geëvalueerd en worden de inschrijvingen van de nieuwe cyclus, samen met de resultaten van de intakes, overlopen. Na het lerarenoverleg worden gedetineerden al dan niet definitief geplaatst voor een cursus. Andere gedetineerden komen op een wachtlijst terecht of kunnen tijdens die cyclus niet starten.

Gedetineerden kunnen sinds de Basiswet van 2005 een premie krijgen wanneer ze deelnemen aan onderwijs, gezien artikel 86, paragraaf 2:

Art. 86. § 2. Gedetineerden voor wie de tijd voor vormingsactiviteiten overeenkomstig artikel 83, § 3, met arbeidstijd wordt gelijkgesteld, wegens deelname aan programma's van beroepsopleiding, voortgezette beroepsopleiding, omscholing, of andere opleidings- en vormingsactiviteiten, ontvangen een opleidingstoelage, overeenkomstig de regels vastgesteld bij een koninklijk besluit vastgesteld na overleg in de Ministerraad. Die

toelage is erop gericht de gedetineerden ertoe aan te zetten opleidingen te volgen, onder andere door hen in staat te stellen hun noodzakelijke uitgaven die niet langer door de inkomsten uit arbeid zouden kunnen worden gedekt deels of geheel te betalen. (Basiswet, 2005)

Er zijn een aantal voorwaarden die gelden voor het ontvangen van de opleidingstoelage. De opleiding moet gestructureerd zijn en bij voorkeur tot een erkend studiebewijs leiden, de opleiding moet gericht zijn op het aanleren van intellectuele vaardigheden en de opleiding moet minstens 9 uur per week bedragen, zelfstudie inbegrepen. De geldige uren zelfstudie mogen maximum de helft van het aantal contacturen bedragen (De Kamer van volksvertegenwoordigers, 2013; Snacken & Tournel, 2009). Niet elke cursist heeft dus recht op de premie. Opleidingen ingericht door het CBE voldoen niet aan deze voorwaarden, aangezien deze slechts één keer per week doorgaan. Bijgevolg komt dat neer op drie uur instructie en maximum anderhalf uur zelfstudie. De premie werd in Gent ingevoerd sinds het schooljaar 2013 - 2014 en bedraagt 0,62 euro per uur (Basiswet, 2005; Pijnaerts, 2013; Snacken & Tournel, 2009)

### 2.3.5. Gedetineerden en onderwijs

De onderwijscoördinator van Gent houdt nauwgezet de cijfers bij met betrekking tot het profiel van de deelnemer aan onderwijs. Uit de cijfers van 2012 blijkt dat 54,7% van de deelnemers aan onderwijs beklaagd is, 30,8% is veroordeeld en 14,6% is geïnterneerd (Polfliet, 2013). In verhouding met de totale populatie blijken geïnterneerden in de Gentse gevangenis (25%) dus minder deel te nemen dan beklaagden en veroordeelden. Opvallend is ook dat beklaagde gedetineerden meer deelnemen aan onderwijs dan veroordeelden. Deze vaststelling is niet overeenkomstig met de verhouding van het totaal aantal beklaagden (40%) en veroordeelden (34%) ten opzichte van de totale gevangenispopulatie in Gent (Directoraat-generaal Penitentiare Inrichtingen, 2013; Polfliet, 2013). Het aantal veroordeelde deelnemers (30,8%) is meer in verhouding met het totaal aantal veroordeelden (34%) dan het aantal geïnterneerde deelnemers (14,6%) in vergelijking met de geïnterneerdenpopulatie (25%). Beklaagden nemen dus meer deel, vooral in het nadeel van het aantal deelnemende geïnterneerden. Hoewel het afwachten is op de geregistreerde cijfers van 2013 en 2014, kan het nieuwe aanbod door het CBE hier misschien verandering in brengen, ten voordele van de geïnterneerden. Het is namelijk zo dat geïnterneerden meer deelnemen aan de modules van het CBE dan aan het aanbod voorzien door CVO's (Polfliet, 2013). Naast deze gegevens met betrekking tot de detentiestatus blijkt dat bijna 20% van de deelnemers aan onderwijs vrouwelijk is. Vrouwen blijken in verhouding dus meer dan mannen deel te nemen aan onderwijs, aangezien gemiddeld 13% van de totale gevangenispopulatie in 2012 vrouwelijk was (Directoraat-generaal Penitentiare Inrichtingen, 2013).

Voor een grote groep gedetineerden ligt de scholingsgraad niet hoog (Billen, 2009a; Brosens, De Donder & Verté, 2013; Depover, 2012). Uit het onderzoek van Van Haegendoren, Lenaers en Valgaeren (2001) blijkt dat iets meer dan de helft van de gedetineerden laaggeschoold is. Hier wordt bedoeld dat zij slechts een diploma hebben van het lager onderwijs of van het lager secundair onderwijs. Pijnaerts (2013) vond dat bijna 19% van de gedetineerden zelfs nooit een diploma haalde. Om hieraan tegemoet te komen is er nood aan een uitgebreid aanbod basiseducatie. Daarnaast moet er ook een aanbod zijn voor gedetineerden die een hogere studie aankunnen (Billen, 2009a).

### 3. MOTIVATIE

In het volwassenenonderwijs neemt motivatie net als binnen het leerplichtonderwijs een belangrijke plaats in. Boeren en Nicaise (2009) wijzen op het wetenschappelijk aangetoond effect van motivatie op het participatiegedrag van cursisten en het doorlopen van een opleiding, al dan niet met succes. Voor deze studie werd nader ingegaan op de concepten van de zelfdeterminatietheorie. Volgens Schuit, de Vrieze en Slegers (2011) heeft deze theorie een grote invloed op de literatuur rond motivatie gezien haar universele geldigheid. De zelfdeterminatietheorie is volgens Schuit et al. (2011) de meest omvattende en toonaangevende theorie met betrekking tot motivatieonderzoek. Achterliggende principes van motivatie lijken voor alle mensen hetzelfde, ongeacht de leeftijd of culturele achtergrond. Vandaar dat de motivatieprincipes van de zelfdeterminatietheorie ook gelden voor het volwassenenonderwijs in de gevangenis. De inzichten uit de zelfdeterminatietheorie bieden vervolgens aanwijzingen voor de rol van de leraar met betrekking tot de motivatie van leerlingen. Autonome motivatie kan door leraren bevorderd worden door het aanbieden van structuur en het ondersteunen van autonomie.

Naast de theoretische inzichten betreffende de zelfdeterminatietheorie worden nog enkele andere relevante theoretische bevindingen besproken, namelijk met betrekking tot het ecologisch model (Brosens et al., 2013) en het onderscheid tussen push- en pull-factoren (Manger, Eikeland en Asbjørnsen, 2013). Deze concepten zijn erg waardevol voor de inschatting van de motivatie van gedetineerden.

#### 3.1. Zelfdeterminatietheorie

Zelfdeterminatie verwijst naar de mate waarin personen hun eigen keuze kunnen bepalen. De motivatie stijgt naarmate men meer zelf kan bepalen. Daarenboven houdt de zelfdeterminatietheorie ook rekening met drijfveren buiten de leerlingen, gezien de leerplicht, schooltijden en binnen het onderwijssysteem vastgelegde lesinhouden (Schuit et al., 2011). De zelfdeterminatietheorie wordt hieronder uiteengezet aan de hand van het onderscheid tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie, de psychologische basisbehoeften en het verschil tussen autonome en gecontroleerde motivatie. Op basis daarvan kunnen een aantal types van motivatie onderscheiden worden.

##### 3.1.1. Intrinsiek versus extrinsiek

Volgens de zelfdeterminatietheorie kunnen we in de eerste plaats een onderscheid maken tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie (Vansteenkiste, Simons, Lens & Soenens, 2004; Vansteenkiste, Soenens, Sierens & Lens, 2005; Vansteenkiste, Sierens, Soenens & Lens, 2007; Vansteenkiste & Neyrinck, 2010). Bij de eerste vorm worden mensen gedreven door persoonlijke interesses, opdat zij bepaald gedrag gaan stellen. De activiteiten die men uitvoert worden als interessant en boeiend ervaren (Vansteenkiste et al., 2005). Extrinsieke motivatie aan de andere kant betekent dat men een uitkomst wil bereiken met het gestelde gedrag. Deze uitkomst ligt buiten de activiteit zelf en het gedrag is een middel om deze uitkomst te bereiken (Vansteenkiste et al., 2005). Extrinsieke motivatie wordt altijd getypeerd door een middel - doelstructuur. Het gedrag wordt gesteld om een beloning te krijgen of een straf te vermijden (Vansteenkiste et al., 2005; Vansteenkiste et al., 2007).

Intrinsieke motivatie is een zeer krachtige bron voor kwaliteitsvol leren. Het is van belang om factoren in de omgeving van leerlingen te zoeken die deze motivatie kunnen versterken of

ondermijnen (Schuit et al., 2011). Het nastreven van extrinsieke motivatie is binnen het onderwijs als maatschappelijke socialisatie echter ook een belangrijk doel. Schuit et al. (2011) verwijzen hier naar de leerplicht en de verplichte tijdstippen en leerinhouden die leerlingen weerhouden om intrinsiek gemotiveerd te zijn. Het is dan ook van groot belang dat extrinsieke motivatie de nodige aandacht krijgt, omdat onderwijs nu eenmaal door kenmerken van onvrijwilligheid wordt gekarakteriseerd. Vanuit de zelfdeterminatietheorie worden leraren aangespoord om leerlingen zodanig extrinsiek te motiveren opdat zij de waarde van het leren internaliseren en integreren in hun persoonlijke waardesysteem. Deze vormen van extrinsieke motivatie benaderen de ideale vorm van motivatie, namelijk intrinsieke motivatie (Schuit et al., 2011).

Binnen het volwassenenonderwijs kiest een persoon gewoonlijk zelf voor welke cursus hij of zij zich inschrijft. De leerplicht is aldus niet van toepassing. De cursist handelt daarbij autonoom en hoewel deelname na inschrijving wordt verwacht, worden gedetineerden niet verplicht aanwezig te zijn. Er zijn echter wel andere factoren vastgelegd. Voorbeelden zijn het tijdstip van de les, tussen ongeveer 13 en 16 uur, en de verplichte pauze op de individuele wandeling. Het is ook zo dat gedetineerden hun 'plaats' in de les verliezen wanneer ze twee keer afwezig zijn. In de praktijk kan het zelfs gebeuren dat gedetineerden al na één afwezigheid worden geschrapt van de lijst, vooral tijdens de eerste week van de cyclus, wanneer men nog probeert cursisten van de wachtlijst op te roepen. Tevens is er de onmogelijkheid om naar hun cel te gaan (tijdens de pauze) of om drinken mee te nemen naar de les. Er zijn aldus tal van verboden en verplichtingen met betrekking tot onderwijs in de gevangenis, ondanks de vrijwillige keuze om les te volgen.

### 3.1.2. Psychologische basisbehoeften

De drie psychologische basisbehoeften zijn de behoefte aan competentie, de behoefte aan autonomie en de behoefte aan sociale verbondenheid (Schuit et al., 2011; van der Veen & Goeijarts, 2012; Vansteenkiste & Neyrinck, 2010). De auteurs refereren naar competentie en autonomie als belangrijke stimulators voor intrinsieke motivatie. Voornamelijk de behoefte aan autonomie is in het kader van dit onderzoek essentieel, aangezien weigeringen op eigen initiatief doorgaans niet erkend worden als een geldige reden. Als een gedetineerde ervoor kiest om niet op te dagen voor een intake of een les, kan dat gezien worden als zijn eigen keuze. De gedetineerde in kwestie handelt dan autonoom. Wanneer hij of zij zich echter inschreef voor een intake of les, zal dat waarschijnlijk ook uit autonome wil gebeurd zijn, wat al dan niet zal blijken uit de individuele gesprekken. Desondanks kiezen een aantal gedetineerden er toch voor om af te haken.

Volgens van der Veen en Goeijarts (2012) voel je jezelf autonoom als wat je doet overeenkomstig is met wat je zelf gewild hebt. De auteurs verwijzen naar verschillende elementen die autonomie ondersteunen, namelijk geen druk uitoefenen, met de weerstand meer rollen, uitgaan van het perspectief van de betrokkene, zoveel mogelijk keuzemogelijkheden benoemen binnen de beperkingen van de context en uitleg geven bij situaties waar geen keuze mogelijk is. De context is in dit geval heel belangrijk, aangezien de omstandigheden in de gevangenis erg specifiek zijn en keuzemogelijkheden dikwijls begrensd worden. De beperkingen van de gevangeniscontext zijn mogelijkkerwijs een belemmering voor de autonomie van de gedetineerde.

Het gevoel van competentie heeft betrekking op het gevoel dat mensen willen hebben dat ze ergens goed in zijn. De intrinsieke motivatie wordt bevorderd wanneer voldaan aan deze behoefte. Daarnaast kan ook het gevoel van verbondenheid met medestudenten, de leraar of andere belangrijke anderen een positieve invloed uitoefenen op de extrinsieke motivatie van leerlingen, aangezien dan meer naar internalisering gestreefd wordt (Schuit et al., 2011; van der Veen & Goijarts, 2012; Vansteenkiste & Neyrinck, 2010). Er werd eerder al aangegeven dat het bevorderen van extrinsieke motivatie de nodige aandacht verdient omwille van het onvrijwillige karakter van het onderwijs.

### 3.1.3. Autonom versus gecontroleerd

Er wordt tevens een onderscheid gemaakt tussen autonome en gecontroleerde motivatie (Vansteenkiste et al., 2005; Vansteenkiste et al., 2007; Vansteenkiste & Neyrinck, 2011). Gecontroleerde motivatie wordt geassocieerd met gevoelens van verplichting en stress, waarbij een persoon het gedrag stelt omdat men het gevoel heeft dat men niet anders kan. Autonome motivatie daarentegen houdt in dat de persoon zelf kiest om bepaald gedrag te stellen. Deze vorm van motivatie brengt een gevoel van psychologische vrijheid mee (Vansteenkiste et al., 2005; Vansteenkiste et al., 2007). Hoe meer de beweegredenen persoonlijk zijn onderschreven en opgenomen in het waardensysteem en de levensstijl van personen, hoe groter de positieve invloed op de autonomie en het vrijwillige karakter (Vansteenkiste & Neyrinck, 2010).

### 3.1.4. Motivatietypes

Verschillende auteurs wijzen op de onderscheiden motivatievormen binnen de categorieën van autonome en gecontroleerde motivatie (Schuit et al., 2011; Vansteenkiste et al., 2005; Vansteenkiste et al., 2007; Vansteenkiste & Neyrinck, 2010). Er waren aanvankelijk drie types extrinsieke motivatie, namelijk externe regulatie, geïntrojecteerde regulatie en geïdentificeerde regulatie. Schuit et al. (2011) en Vansteenkiste & Neyrinck (2010) verwijzen aanvullend naar de uitbreiding met een vierde vorm, geïntegreerde motivatie.

Het eerste type is de meest gecontroleerde motivatie, aangezien de persoon een handeling uitvoert om straf te vermijden of om beloningen te krijgen. Het gedrag wordt in dit geval gereguleerd door externe elementen en er is geen sprake van internalisatie. Situaties worden bij externe regulatie (externe verplichting) beschouwd als opgelegd, gecontroleerd en vervreemdend van zichzelf (Schuit et al., 2011; Vansteenkiste et al., 2005; Vansteenkiste et al., 2007; Vansteenkiste & Neyrinck, 2010).

Bij geïntrojecteerde regulatie legt men zichzelf onder druk om een handeling te verrichten (interne verplichting). Hoewel de drijfveer voor het gedrag zich binnen de persoon bevindt, valt dit type eveneens onder extrinsieke motivatie omdat men een doel wil bereiken via het gedrag. Geïntrojecteerde regulatie is wederom een vorm van gecontroleerde motivatie, aangezien men de aanvankelijk externe drang nu op zichzelf toepast (Vansteenkiste et al., 2005; Vansteenkiste et al., 2007; Vansteenkiste & Neyrinck, 2011). Het gedrag is gericht op het vermijden van angst- en schuldgevoelens (Schuit et al., 2011).

Een derde soort extrinsieke motivatie noemen de auteurs de geïdentificeerde motivatie. De student ziet het persoonlijke belang in van het gedrag en identificeert zich hiermee. Het gedrag wordt vanuit dit persoonlijk belang gesteld, wat maakt dat de persoon in kwestie vanuit een psychologische vrijheid kiest om het gedrag te stellen. Ondanks de persoonlijke waarde die men



hecht aan het gedrag, stelt men het om een bepaald doel te bereiken, zoals bijvoorbeeld een diploma halen. Ook deze vorm is bijgevolg nog een soort extrinsieke motivatie, dan wel onder de categorie autonome motivatie omwille van de psychologische vrijheid en keuze om naar dit doel te streven (Schuit et al., 2011; Vansteenkiste et al., 2005; Vansteenkiste et al., 2007; Vansteenkiste & Neyrinck, 2010).

Integratie, een uitbreiding van de artikels van Vansteenkiste et al. (2005) en Vansteenkiste et al. (2007), betekent dat de waarden niet enkel met zichzelf geïdentificeerd worden, maar ook op een harmonieuze manier geïntegreerd worden in de eigen persoonlijke waarden en normen. Bij geïntegreerde regulatie krijgt het gedrag een zinvolle plaats in de globale levensvisie en -stijl van de persoon. Het verschil met intrinsieke motivatie is echter dat er nog steeds wordt gehandeld vanuit een doel - middel structuur (Schuit et al., 2011; Vansteenkiste & Neyrinck, 2010).

Op basis van het artikel van Vansteenkiste & Neyrinck (2010) werden de volgende voorbeelden met betrekking tot deelname aan onderwijs afgeleid:

- Externe regulatie of externe verplichting: een gedetineerde volgt les om strafvermindering te krijgen. De activiteit wordt niet volgehouden eens de extern verplichtende factoren wegvallen.
- Geïntrojecteerde regulatie of interne verplichting: een gedetineerde volgt les omdat hij zich schuldig voelt of beschaamd is. Het gewenste gedrag komt in variabele mate voor.
- Geïdentificeerde regulatie: een gedetineerde volgt les omdat hij of zij dat persoonlijk belangrijk vindt, om werk te vinden of een diploma te halen.
- Geïntegreerde regulatie: een gedetineerde volgt les omdat hij dat persoonlijk zinvol vindt, bijvoorbeeld om bij te leren.

Bij bovenstaande vormen van motivatie wordt een aanvankelijk extern gestuurde regulatie van gedrag al dan niet opgenomen in de persoonlijke waarde- en interessestructuur. Bij intrinsieke regulatie is er geen sprake van internalisatie, daar het gedrag volledig autonoom en vrijwillig wordt uitgevoerd. De intrinsieke interesse en het plezier dat men eraan beleeft, zorgt ervoor dat de student het gedrag spontaan gaat uitvoeren (Schuit et al., 2011; Vansteenkiste et al., 2005; Vansteenkiste et al., 2007; Vansteenkiste & Nyrink, 2010). Er is ten slotte sprake van amotivatie wanneer het gedrag van personen niet gericht is op het bereiken van een specifieke uitkomst. Dat kan twee oorzaken hebben, namelijk dat personen het belang niet inzien of anderzijds dat men zich onbekwaam voelt (Vansteenkiste & Neyrinck, 2010). Bij amotivatie ontbreken "iedere vorm van motivatie en actiegerichtheid en ... autonomiegevoelens" (Schuit et al., 2011, p. 17).

Vansteenkiste et al. (2007) besluiten in hun artikel dat gecontroleerde motivatie samenhangt met "meer uitgestelgedrag bij het studeren, sneller afhaken uit een studieprogramma, verminderde concentratie bij het studeren, een gebrek aan diepgaand leren en een verminderd welzijn" (p. 48). Gecontroleerde motivatie moet aldus vermeden worden wegens het verband met afhaken uit een onderwijsprogramma. Bij deze vorm van motivatie wordt gedrag slechts volgehouden zolang de druk aanwezig is. Analoog zijn studenten "meer actief en meer betrokken bij de klas, ze leren meer diepgaand, zijn meer geconcentreerd, ze haken minder snel af en ze voelen zich beter in hun vel" (p. 49) wanneer men autonoom gemotiveerd is.

Om bovenstaande motivatietypes samen te vatten en de analyse van de data te dienen, werd een eenvoudige tabel opgesteld.

Amotivatie	Onbelangrijk of gevoel van incompetentie. Niet gericht op uitkomst.		
Externe regulatie	Gecontroleerde motivatie	Extrinsiek	Verplichting, straf vermijden of beloning krijgen.
Geïntrojecteerde regulatie	Gecontroleerde motivatie	Extrinsiek	Interne verplichting, vermijden van angst- en schuldgevoelens.
Geïdentificeerde regulatie	Autonome motivatie	Extrinsiek	Persoonlijk belangrijk of zinvol.
Geïntegreerde regulatie	Autonome motivatie	Extrinsiek	Integratie in persoonlijke waarden en normen.
Intrinsieke regulatie	Autonome motivatie	Intrinsiek	Vanuit interesse en plezier

Tabel 1: Overzicht motivatietypes

### 3.2. Rol van de leraar

Niet alle gedrag kan door leerlingen vanuit intrinsieke motivatie uitgevoerd worden omwille van de eerder gerapporteerde verplichtende kenmerken van onderwijs. Het belang van extrinsieke motivatie valt bijgevolg niet te verloochenen. Bij opdrachten die door leerlingen niet interessant of plezierig worden beschouwd, kan de leraar extrinsieke motivatie bevorderen als die activerend is en op de wil van leerlingen inspeelt. Leraren horen bij extrinsiek gemotiveerde leerlingen zoveel mogelijk te streven naar autonome vormen van extrinsieke motivatie, in het beste geval naar integratie (Schuit et al., 2011; Vansteenkiste & Neyrinck, 2010). Ze kunnen een belangrijke inbreng hebben als ze een positieve verbinding kunnen verwezenlijken tussen extern gemotiveerde taken en de autonome behoeften van leerlingen (Schuit et al., 2011).

Vansteenkiste et al. (2007) wijzen erop dat autonome motivatie kan gestimuleerd worden door structurerend op te treden. Dat betekent dat leraren een houvast aanbieden door onder andere verwachtingen duidelijk te maken. Met betrekking tot het leerproces kan een leraar ervoor zorgen dat studenten zich competent voelen, bijvoorbeeld door hulp te bieden via tips, vertrouwen te geven en werkpunten aan te bieden. Daarnaast structureren leraren op het disciplinair niveau door duidelijke en consistente regels en verwachtingen te formuleren (Vansteenkiste et al., 2004; Vansteenkiste et al., 2007). Structuur aanbrengen tijdens het leren staat lijnrecht tegenover chaos, waarbij de leerlingen vrij worden gelaten.

Naast het invoeren van structuur is ook autonomieondersteuning door de leerkracht gunstig voor autonome motivatie. Deze stijl van lesgeven, met als tegenhanger controle, beschrijft de manier waarop de structuur kan worden aangebracht. Autonomieondersteunend aanbrengen van structuur betekent bijvoorbeeld het opstellen van regels en verwachtingen in overleg met de leerlingen (Vansteenkiste et al., 2007). Reeve en Jang (2006) onderscheiden in dit licht drie elementen van een autonomieondersteunende leerkrachtstijl. Ten eerste kan de leraar interesses en persoonlijke waarden van leerlingen identificeren, bijvoorbeeld door luister- en spreektijd in te lassen. Verder draagt ook het voeden van deze interesses en waarden bij aan de autonome motivatie, bijvoorbeeld door onvoorwaardelijk aan te moedigen. Tot slot kan de leraar nieuwe interesses en persoonlijke waarden opbouwen door een zinvolle en realistische uitleg aan te bieden voor de uitvoering van opdrachten. Een controlerende leerkrachtstijl daarentegen bestaat uit controlerend gedrag, zoals kritiek geven of nadruk leggen op (toets)resultaten, en uit controlerend taalgebruik, bijvoorbeeld 'moet'- en deadline statements

stellen of schuldinducerende taal gebruiken (Reeve & Jang, 2006; Vansteenkiste et al., 2004; Vansteenkiste et al., 2005; Vansteenkiste et al., 2007).

Idealiter biedt een leraar dus structuur aan op een autonomieondersteunende wijze en vermijdt hij of zij chaos en controle in de klas. De combinatie van structuur en autonomieondersteuning leidt optimaal naar autonome motivatie, wat op haar beurt zorgt voor diepgaand leren, psychologisch welzijn en het volhouden en overdragen van gedrag naar nieuwe situaties (Vansteenkiste et al., 2007).

### 3.3. Andere theoretische concepten

Brosens et al. (2013) hanteren in hun onderzoek diverse concepten die waardevol zijn voor deze studie. Wanneer het gaat om redenen voor participatie, wordt het ecologisch model van Bronfenbrenner (1979) gebruikt om verschillende motieven te duiden.

Op het microniveau, verwijzend naar individuele eigenschappen, zijn persoonlijke doelen die gedetineerden hebben een belangrijk motief, maar ook normalisatie is essentieel. Dat heeft enerzijds betrekking op een hulp- en dienstverleningsaanbod dat gelijkwaardig is aan het aanbod buiten de gevangensmuren, anderzijds op het in stand houden en/of stimuleren van rollen die gedetineerden in hun vrijheid opnamen. Het is voor gedetineerden motiverend om zich een gewoon persoon te voelen en geen 'gedetineerde', om even aan iets anders te denken en de tijd sneller te doen gaan. Even uit de cel zijn is ook een motief dat kan gesitueerd worden onder normalisatie. Er zijn op microniveau tevens demotiverende factoren, zoals taalbarrières en negatieve houdingen ten opzichte van een bepaalde vorm van hulp- en dienstverlening. Een grote belemmering kan zijn dat gedetineerden moeten kiezen tussen activiteiten, werken, wandeling, bezoek, religieuze vieringen en bezigheden op cel (Brosens et al., 2013).

Aangaande het mesoniveau, oftewel de sociale interacties in de onmiddellijke omgeving, zijn er ook positieve en negatieve invloeden op participatie aan activiteiten. Gedetineerden kunnen deelnemen omwille van sociale interacties, een goede sfeer, het groepsgebeuren, maar kunnen om dezelfde reden ook niet deelnemen, bijvoorbeeld uit angst voor ruzie of bedreigingen (Brosens et al., 2013). De motieven op mesoniveau zijn vergelijkbaar met de psychologische basisbehoefte aan sociale verbondenheid die door Schuit et al. (2011), van der Veen & Goeijarts (2012) en Vansteenkiste & Neyrinck (2010) werd geformuleerd.

Het exosysteem verwijst naar gevangensspecifieke omstandigheden en factoren gerelateerd aan de organisatiepraktijk, bijvoorbeeld de limieten op het aantal deelnemers of de beschikbare infrastructuur (Brosens et al., 2013). In Gent is er bijvoorbeeld niet de mogelijkheid voorhanden om beroepsopleidingen te organiseren gezien de infrastructuur van de gevangenis.

Ten slotte op het niveau van de bredere cultuur, normen, waarden en beleid, kortom het macroniveau, situeren zich bijvoorbeeld transfers naar andere gevangenissen of het gebrek aan financiering die optreden als barrières tot deelname, of bijvoorbeeld deelnames om indruk te maken op de rechter (Brosens et al., 2013). Deze laatste beweegreden is overeenkomstig met externe regulatie (Schuit et al., 2011; Vansteenkiste et al., 2005; Vansteenkiste et al., 2007; Vansteenkiste & Neyrinck, 2010).

Relevant is ook de verwijzing naar push- en pull-factoren, gecategoriseerd door Manger, Eikeland en Asbjørnsen (2013), waar Brosens et al. (2013), Myriam (2013) alsook Pijnaerts

(2013) naar verwijzen. Push-factoren worden omschreven als motieven die gedetineerden in de richting van educatie 'duwen'. Onder deze categorie worden de mogelijkheid tot sociaal contact en integratie (activiteitorientatie) alsook de vermindering van verantwoordelijkheden en de uiting van vijandigheid (vermijdingsoriëntatie) verstaan. Deze motieven zijn gebonden aan de penitentiaire context. Bij pull-factoren hebben gedetineerden de intentie om bij te leren (cognitieve oriëntatie) of om doelen te realiseren, bijvoorbeeld werk vinden of een diploma halen (Brosens et al., 2013; Manger et al., 2013; Myriam, 2013; Pijnaerts, 2013).

#### 4. RECENT ONDERZOEK

In wat volgt worden verschillende recente studies beschreven die van belang zijn voor het huidige onderzoek. Deze studies werden onder andere gevoerd om de motivatie, de mogelijke barrières, de behoeften en het profiel van gedetineerden in kaart te brengen met betrekking tot de hulp- en dienstverlening in gevangenis (Brosens et al., 2013; Depover, 2012; Hellemans et al., 2008; Pijnaerts, 2013).

Brosens et al. (2013) onderzochten de behoeften van gedetineerden in de gevangenis van Antwerpen, die net als Gent een arresthuis is. 507 gedetineerden werden bevestigd via een vragenlijst. In het kader van dit grootschalige onderzoek ging Myriam (2013) dieper in op het domein onderwijs. Depover (2012) bevestigde dan weer de noden en behoeften bij gedetineerden in de Gentse gevangenis via een enquête die gebaseerd was op de vragenlijst van het Sociaal Economisch Instituut. De vragenlijst peilt zowel naar persoonsgegevens als naar deelname aan en mening over hulp- en dienstverlening (Depover, 2012; Van Haegendoren et al., 2001). Geïnterneerden werden bij dit laatste onderzoek niet betrokken (Depover, 2012). Ook in het onderzoek van Brosens et al. (2013) werden geïnterneerden niet opgenomen in de algemene cijfers, maar behandeld in een apart hoofdstuk. Gezien geïnterneerden in Gent ongeveer één vierde van de populatie uitmaken (Polfliet, 2013) en dus een grote invloed kunnen uitoefenen, betrek ik deze doelgroep wel in mijn onderzoek. Bovendien kunnen geïnterneerden net als gedetineerden deelnemen aan het reguliere onderwijsaanbod. In de gevangenis van Wortel, Turnhout en Hoogstraten werden 249 gedetineerden door Pijnaerts (2013) bevestigd via een vragenlijst die peilde naar “persoonskenmerken, detentiekennmerken, onderwijskenmerken, onderwijsmotieven en -barrières van gedetineerden” (p. 19). Hellemans et al. (2008) voerden onderzoek naar de implementatie van het Strategisch Plan en naar de betekenis voor gedetineerden op het vlak van participatie en tevredenheid. De Gentse gevangenis werd destijds niet betrokken bij het onderzoek aangezien het Strategisch Plan pas werd geïmplementeerd toen de dataverzameling al aan de gang was. Het is duidelijk dat er in Vlaanderen steeds meer aandacht komt voor de hulp- en dienstverlening in de gevangenis.

Brosens et al. (2013) en Myriam (2013) vonden dat 29% van de gedetineerden in Antwerpen ooit deelnam aan onderwijs tijdens hun detentie. Uit het onderzoek van Hellemans et al. (2008) en Pijnaerts (2013) blijkt dat gedetineerden in Turnhout minder deelnemen dan in andere onderzochte gevangenis. De auteurs wijten de lage deelnamecijfers aan het feit dat deze inrichting een arresthuis is, waar een onderwijsaanbod moeilijk is uit te bouwen gezien de ‘doorstroom’ in de gedetineerdenpopulatie. Deze eigenschap is ook voor Gent van toepassing. De gevangenisduur heeft een belangrijke invloed (Brosens et al., 2013; Manger et al., 2013; Myriam, 2013; Pijnaerts, 2013). Uit het onderzoek van Manger et al. (2013) blijkt dat de strafteugte een significant effect heeft op de deelname aan onderwijs. “Hoe langer de straf, hoe groter de kans dat een gedetineerde wil deelnemen aan onderwijs” (Pijnaerts, 2013, p. 15). Gedetineerden die verwachten nog langer dan een jaar in de gevangenis te verblijven, nemen significant meer deel (62,5%) dan gedetineerden met een lagere verwachte vrijkomstermijn (Brosens et al., 2013; Myriam, 2013). Analoog nemen gedetineerden die al langer dan zes maanden in de gevangenis verblijven meer deel (46,3%) dan gedetineerden die slechts één maand in hechtenis zijn (19,1%) of twee tot zes maand in de gevangenis verblijven (29,6%). Gedetineerden die slechts een kort verblijf hebben, nemen minder deel aan onderwijs dan gedetineerden die meer dan twaalf maanden in de gevangenis verblijven, zo blijkt ook uit Pijnaerts’ (2013) onderzoek. Daarnaast komt ook naar voren dat 36,6% van de veroordeelde respondenten (ex-)deelnemer is.

Gedetineerden die beklaagd zijn of hun situatie zelf niet kennen, zijn in respectievelijk 73,3% en 87% van de gevallen geen deelnemers aan onderwijs (Brosens et al., 2013; Myriam, 2013). Uit de registratiecijfers van 2012 blijkt echter dat deelnemers in de Gentse gevangenis meer beklaagd (54,7%) dan veroordeeld (30,8%) zijn (Polfliet, 2013). De bevinding dat veroordeelden meer deelnemen aan onderwijs dan beklaagden, is aldus niet veralgemeenbaar voor de gevangenis van Gent. Hoewel de meeste gedetineerden slechts korte tijd in Gent verblijven en er veel verloop is in deze gevangenis, namen beklaagden in 2012 meer deel dan veroordeelden.

De voornaamste reden om deel te nemen aan een activiteit is 'iets bijleren', bevinden verschillende auteurs (Brosens et al., 2013; Depover, 2012; Hellemans et al., 2008; Myriam, 2013; Pijnaerts; 2013; Van Haegendoren et al., 2001). Gedetineerden nemen bijgevolg voornamelijk deel vanuit geïntegreerde regulatie, aangezien zij in de eerste plaats willen bijleren en hun kennis willen uitbreiden. In Antwerpen bijvoorbeeld volgt 62,7% van de respondenten les om iets bij te leren. Volgens de theoretische concepten van het ecologisch model situeert dit motief zich op het microniveau (Brosens et al., 2013; Myriam, 2013).

Op de tweede plaats komt het behalen van een diploma of certificaat (Brosens et al., 2013; Myriam, 2013; Hellemans et al., 2008; Pijnaerts, 2013). In Antwerpen werd bijvoorbeeld gevonden dat 54,2% van de respondenten een attest of diploma wil halen. Deze reden situeert zich eveneens op microniveau (Brosens et al., 2013; Myriam, 2013). Ook een toekomstperspectief of een betere job na vrijlating blijkt belangrijk (Pijnaerts, 2013). Beide zijn overeenkomstig met geïdentificeerde regulatie.

Ook sociale redenen worden door gedetineerden als belangrijk beschouwd, waaronder in contact komen met anderen en even weg zijn uit cel (Brosens et al., 2013; Hellemans et al., 2008; Myriam, 2013; Pijnaerts, 2013). Volgens het onderzoek van Brosens et al. (2013) neemt 16,1% deel aan onderwijs om even weg te zijn uit cel (microniveau, normalisatie), 15,3% volgt les om bij anderen te zijn (mesoniveau). Deze laatste reden tot deelname is parallel met de behoefte aan sociale verbondenheid. Een benoemenswaardige bevinding is overigens dat 46,6% sociale doelen wilt bereiken via deelname aan onderwijs, bijvoorbeeld 33,9% leert Nederlands om te praten met mensen buiten, 25,4% om te kunnen praten met de chefs (Brosens et al., 2013; Myriam, 2013).

Een andere relevante vaststelling wat betreft de resultaten van Myriam (2013) is de significante invloed van de mate van voltooiing van de studie. Van alle respondenten die stopten met hun studie, duidde 75,9% een micro-doelgeoriënteerd motief aan, 51,7% een meso-doelgeoriënteerd motief en 13,8% een sociaal motief (activiteitorientatie, mesoniveau). Voor gedetineerden die nog bezig waren was dat respectievelijk 73,5%, 57,1% en 12,2%. Een groot verschil zien we bij respondenten die de studie voltooid hadden: 48,1% gaf een micro-doeloriëntatie aan, 14,8% een meso-doeloriëntatie en 40,7% een sociaal motief. 40,7% van de respondenten die de studie afmaakten, doet dat aldus om andere mensen te zien, voor de sfeer in de groep of omdat andere gedetineerden het goed vinden dat hij of zij les volgt. Uit deze resultaten blijkt bijgevolg dat respondenten die met de cursus stoppen meer dan gedetineerden die de cursus afwerken persoonlijke doelen willen bereiken.

Gedetineerden nemen niet deel aan onderwijs bij gebrek aan zin, omwille van het ontbreken van een interessant aanbod of bij gebrek aan de mogelijkheid om onderwijs en werken binnen de gevangenis te combineren (Brosens et al., 2013; Hellemans et al., 2008; Myriam, 2013; Pijnaerts,

2013). In Antwerpen gaf 22,3% aan liever te werken dan les te volgen (Brosens et al., 2013). Pijnaerts (2013) vond dat zelfs 60% van de respondenten werken in de gevangenis veel belangrijker vindt dan onderwijs. Desalniettemin neemt (of nam) 35,6% van de werkende gedetineerden in Antwerpen (ooit) deel aan onderwijs, in tegenstelling tot gedetineerden die niet werken. Van hen neemt slechts 27,1% deel (Brosens et al., 2013). Deze bevinding is tegenstrijdig met de laatstgenoemde barrière tot deelname, namelijk het feit dat gedetineerden moeten kiezen tussen werk en onderwijs. De combinatie blijkt aldus toch mogelijk en zelfs bevorderlijk voor deelname. Er is echter ook een grote groep gedetineerden die niet deelneemt omdat ze liever werken.

Uit focusgroepen met een klein aantal gedetineerden, kwam ook een te laag niveau van de cursussen naar voor als barrière voor deelname (Hellemans et al., 2008). Het is dan ook van belang dat onderwijs zich niet uitsluitend richt op de gedetineerden die een laag opleidingsniveau hebben. Ook Billen (2009a) wees op het belang van een aanbod voor gedetineerden die een hogere studie aankunnen.

Uit een bevraging van verschillende onderwijscoördinatoren ten slotte blijkt dat de modules te lang duren. Het is moeilijk om flexibel te zijn en de vele lesmomenten brengen problemen met zich mee. "Gedetineerden krijgen bezoek van familie, van een advocaat, moeten gaan werken of worden overgeplaatst" (Billen, 2009b, p. 24), waardoor ze niet aanwezig kunnen zijn in de lessen. Gedetineerden halen vaak niet hun diploma of certificaat omdat ze de module niet kunnen afwerken (Billen, 2009b). Uit hetzelfde onderzoek blijkt ook dat de selectie van cursisten niet optimaal is. Na een intakegesprek wordt de gedetineerde ingedeeld volgens niveau. Als er in de groep gedetineerden met hetzelfde niveau te weinig kandidaat-deelnemers zijn, wordt de cursus niet opgestart. Bepaalde doelgroepen vallen zo uit de boot (Billen, 2009b).

# METHODOLOGIE

## 1. ACHTERGROND

Voor de dataverzameling van dit onderzoek werd uitgegaan van een kwalitatieve aanpak. Aangezien alleen gedetineerden bevraagd werden die zich voor de eerste onderwijscyclus van het schooljaar 2013 - 2014 inschreven, was het aangewezen om deze groep intensief te bestuderen. De resultaten van dit onderzoek kunnen gezien worden als een case study en mogelijks aanwijzingen opleveren die voor alle onderwijscyclussen gelden. Er werd op drie manieren data verzameld. In de eerste plaats werden de aanwezigheden voor de intake nauwgezet bijgehouden. Op basis van deze cijfers werden de verschillende gedetineerden die weigerden of afhaakten op eigen initiatief opgelijst. De respondenten voor de interviews werden geselecteerd aan de hand van deze lijst. Verschillende gedetineerden werden niet geselecteerd voor een gesprek. De redenen hiervoor waren in de eerste plaats dat de gedetineerden in kwestie op het moment van de bevraging niet meer aanwezig waren in de Gentse gevangenis, of dat het geweten was dat de respondent onvoldoende Nederlands, Engels of Frans sprak. Ten slotte werden er bij elke cursus twee tot vier lessen geobserveerd, gedurende de eerste twee en de laatste twee weken van de cyclus.

### 1.1. Kwalitatieve analyse van de cijfers

De cijfers werden nauwgezet bijgehouden met behulp van het Gedetineerden Opvolg Systeem (GOS), een systeem dat sinds 2009 het aanbod registreert en opvolgt en waar betrokkenen de participatie van gedetineerden aan de verschillende activiteiten in kaart kunnen brengen (Polfliet, 2013). Daarnaast baseerde ik me ook op Excel-bestanden die de onderwijscoördinator voor iedere cyclus opmaakt. Deze bestanden laten meer dan het GOS toe om onder andere opmerkingen toe te voegen, lijsten te sorteren op naam in plaats van louter per onderwijsmodule, ... De voorhanden cijfers bieden een louter kwantitatieve weergave van deelname aan het onderwijs. Per deelnemer werd het verloop opgevolgd, beschreven en aangevuld met relevante informatie.

### 1.2. Observatie van lessen

Observaties van een aantal lessen kunnen inzicht bieden in zowel de motivatie van de cursisten in de klas, als in de rol van de leraar voor de motivatie van cursisten. Er werd een observatieschema opgesteld aan de hand van de literatuur rond motivatie. Dit schema vindt u onder bijlage 4.

### 1.3. Individuele gesprekken

Gezien ik na een grondige literatuurstudie kon vaststellen dat er voornamelijk kwantitatief onderzoek werd verricht in de gevangenissen, opteerde ik in overleg met de onderwijscoördinator voor kwalitatieve, semi-gestructureerde interviews. Voor de opstelling van de leidraad voor de individuele gesprekken vond ik mijn grootste inspiratie op een bijgewoonde vorming in het kader van de stage. Danny Halford zorgde die dag voor een uiteenzetting over belangrijke vaardigheden bij motiverende gespreksvoering (Halford, 2013). Naar aanleiding van deze uiteenzetting zocht ik naar meer informatie over het onderwerp, bij wijze van achtergrond voor de individuele gesprekken met gedetineerden. Motiverende gespreksvoering vertoont gelijkenissen met de zelfdeterminatietheorie. De concepten van



autonomie en competentie zijn belangrijke kernelementen voor motiverende gespreksvoering (Miller & Rollnick, 2012).

Motiverende gespreksvoering wordt door van der Veen en Goijarts (2012) omschreven als een cliënt- en doelgericht stijl van communicatie. Via deze communicatiestijl probeert men de motivatie van cliënten te vergroten door hun tegenstrijdige gevoelens over verandering te detecteren en reduceren. Bartelink (2009) en Vansteenkiste en Neyrinck (2010) verwijzen ook naar motiverende gespreksvoering als een techniek die cliënten kan motiveren tot verandering. Hoewel het niet mijn opzet is om gedetineerden na één gesprek te veranderen en te motiveren om naar de les te komen, kunnen de technieken er wel voor zorgen dat de gedetineerde zich gehoord, gerespecteerd en in geen geval beoordeeld voelt. De auteur baseert zich op de grondleggers van motiverende gespreksvoering, met name Miller en Rollnick (Bartelink, 2009, Miller & Rollnick, 2012). Het komt er op neer om ambivalentie bij de cliënt te ontdekken, aangezien die kansen biedt om een cliënt in beweging te krijgen. De twijfels worden dan omgebogen in de richting van verandering. Het ondersteunen van autonomie en capaciteiten staan hierbij centraal (Bartelink, 2009; van der Veen & Goijarts, 2012).

Analoog met de zelfdeterminatietheorie zeggen van der Veen en Goijarts (2012) dat verandering onder invloed van interne factoren meestal positiever en groter is en bovendien langer blijft bestaan. De zelfdeterminatietheorie wordt gezien als een goede fundering voor motiverende gespreksvoering. Men verwijst in dit kader naar de drie psychologische basisbehoeften van mensen, namelijk de behoefte aan autonomie, de behoefte aan competentie en de behoefte aan verbondenheid. Een tolerante en niet-beoordelende houding tijdens een gesprek, met respect en empathie voor de betrokkene, is cruciaal voor het ondersteunen van de autonomie en competentie van de gesprekspartner (van der Veen & Goijarts, 2012). Het is essentieel om de capaciteiten van de gedetineerde te ondersteunen (Bartelink, 2009). Volgens Vansteenkiste en Neyrinck (2010) brengt motiverende gespreksvoering de diversiteit in motivatieprofielen goed in kaart. De intrinsieke motivatie kan aangewakkerd worden in de vorm van open nieuwsgierigheid, verwondering en interesse voor het psychisch functioneren van de betrokkene.

Verder wijst Brinkman (2010) op het belang van zich te verplaatsen in een ander bij individuele gespreksvoering. Dat wordt mogelijk als men empathie toont, waarbij men zich inleeft in gevoelens en situaties van respondenten. Daarnaast is ook een juiste attitude aangewezen. Respect voor de betrokkene staat centraal en bestaat uit het aanvaarden van verschillen tussen mensen, deze verschillen waarderen, uitgaan van de goede wil, er zijn voor de betrokkene, pijnlijke ervaringen niet uit de weg gaan en ten slotte de respondent centraal stellen. Gedurende de interviews vertelden sommige gedetineerden anekdotes over zichzelf. Ik heb dit steeds toegelaten, aangezien het een semi-gestructureerd interview was waar ruimte werd gelaten voor de belevenis van de gedetineerde. Soms was de informatie relevant voor het onderzoek, maar zelfs als dat niet zo was, kon de gedetineerde zijn of haar verhaal kwijt wanneer de hij of zij dat wilde. Het is belangrijk om een accepterende houding aan te nemen en dus ook ambivalentie te accepteren (Bartelink, 2009; Brinkman, 2010).

Het is bijgevolg cruciaal om een motiverende grondhouding aan te nemen. Het meest essentiële proces in het kader van dit onderzoek is de relatie aangaan. Het contact leggen gebeurt volgens de vaardigheden van cliëntgerichte gespreksvoering, namelijk open vragen stellen, reflecteren, bevestigen en samenvatten (van der Veen & Goijarts, 2012). Op die manier kan worden

aangesloten bij het perspectief van de betrokkene en het is precies dat wat ik wil bereiken. Deze basisvaardigheden vormen de basisgesprekstechniek, welke gericht is op empathie, exploratie, begrip en steun (Bartelink, 2009; Halford, 2013; van der Veen & Goijarts, 2012).

De meest betekenisvolle techniek is reflectief luisteren, waardoor men zich empathisch opstelt tegenover de betrokken gesprekspartner. Het gaat erom te herhalen wat de gedetineerde tijdens een gesprek zegt en hem of haar op die manier te bevestigen (Brinkman, 2010; Bartelink, 2009; van der Veen & Goijarts, 2012). Reflecteren is belangrijk voor de gesprekken die ik zal voeren, opdat mijn vragen niet als beschuldigend worden ervaren. Bovendien staat de autonomie van de gedetineerde centraal bij reflecteren (Bartelink, 2009; Halford, 2013; van der Veen & Goijarts, 2012).

Door open vragen te stellen wordt de cliënt uitgenodigd om zijn verhaal te doen en uit te weiden. Ja- of nee- antwoorden worden hierdoor vermeden. Hoewel ik graag de redenen voor afwezigheid, afhaken of deelname wil achterhalen, is het belangrijk om waarom- vragen te vermijden. Dit kan namelijk opgevat worden als een verwijt (van der Veen & Goijarts, 2012). Het is ook een fundamenteel aandachtspunt van Brinkman (2010) om voorzichtig te zijn met waarom- vragen. De gesprekspartner kan hierdoor het gevoel krijgen om zich te moeten verantwoorden of verontschuldigen. Het is aldus niet aangewezen om zonder meer te vragen waarom hij of zij niet naar de intake of les is geweest.

Bevestigen is een derde belangrijke gesprekstechniek. Zo kan men waardering en begrip uiten alsook sterktes erkennen. Het is als het ware een vorm van positieve feedback. Tot slot staat samenvatten nog centraal, waarbij bepaalde elementen uit het gesprek aan elkaar gekoppeld en versterkt worden (van der Veen & Goijarts, 2012).

Bovenstaande technieken werden vooral gehanteerd tijdens het eerste deel van het interview. Nadien probeerde ik aan de hand van een aantal stellingen te weten te komen welk type motivatie een gedetineerde aanwendt met betrekking tot deelname aan onderwijs. De stellingen werden opgesteld op basis van de literatuur rond motivatie. In de eerste plaats werd een ja- of nee- antwoord gevraagd, maar de respondent mocht, indien hij of zij wenste, toelichting geven bij zijn of haar antwoord. Voor het type externe regulatie werden de respondenten bevraagd of anderen van hen verwachten dat ze deelnemen aan onderwijs, of anderen hen verplichten, en of ze deelnemen omdat ze betaald worden. Voor geïntrojecteerde regulatie gelden de stellingen rond 'een goede indruk maken' en 'zich schuldig voelen', met betrekking tot geïdentificeerde regulatie werden het belang van een attest en werk bevraagd. Op het niveau van integratie zijn het persoonlijke belang alsook het leren van nieuwe dingen van toepassing. Wat betreft intrinsieke motivatie ten slotte werd bevraagd of gedetineerden interesse hebben in het vak en of ze leren leuk vinden. Naast deze concepten uit de zelfdeterminatietheorie wordt bij gedetineerden die effectieve deelnemer zijn ook bevraagd of ze naar de les komen vanwege sociale doelen, namelijk om bij anderen te zijn (mesoniveau, push-factoren).

De interviewleidraad is bijgevoegd in bijlage 6 en 8, respectievelijk voor afhakers en voor deelnemers.

## 2. DATAVERZAMELING

### 2.1. Kwalitatieve analyse van de cijfers

In dit onderzoek werd dieper ingegaan op de voorhanden cijfers, door ze te koppelen aan andere relevante elementen. Uiteindelijk kwam er een gedetailleerde beschrijving tot stand, dat nagenoeg als een dagboek de uitval tijdens cyclus 1 beschrijft. Elke afwezigheid voor zowel een intake als een les werd besproken. Het onderscheid werd gemaakt tussen afhakers op eigen initiatief en andere afhakers. Wanneer er een reden gekend was voor de afwezigheid, werd deze opgenomen. Ook de intakes en de eerste week van de tweede cyclus werden betrokken. Dat was interessant indien bijvoorbeeld een gedetineerde weigerde in zowel cyclus 1 als 2. Voor de uitgebreide beschrijving van de cijfers, zie bijlage 1.

### 2.2. Observaties van de lessen

	<b>Observatie 1</b>	<b>Observatie 2</b>	<b>Observatie 3</b>	<b>Observatie 4</b>
<b>Computer</b>	02/09/2013	06/09/2013	21/10/2013	
<b>Nederlands voor anderstaligen</b>	02/09/2013	05/09/2013	16/09/2013	14/10/2013
<b>Engels</b>	04/09/2013	06/09/2013	23/10/2013	
<b>Spaans</b>	10/09/2013	12/09/2013	26/09/2013	22/10/2013
<b>Brieven en formulieren</b>	18/09/2013	16/10/2013		
<b>Werknemer zijn</b>	12/09/2013	26/09/2013	17/10/2013	
<b>Rekenen</b>	10/09/2013	24/09/2013	15/10/2013	

Tabel 2: Overzicht data observaties

Er werden tussen twee en vier observaties uitgevoerd per cursus. Voor modules die tweemaalig per week doorgingen was het eenvoudiger om meer dan twee keer aan te sluiten. Ik observeerde telkens één deel van de les, voor of na de pauze. De gedetineerden werden op de hoogte gesteld van mijn potentiële aanwezigheid via een rapportbriefje (bijlage 3). Indien ze wensten niet geobserveerd te worden, konden ze mij dat laten weten door een antwoord te sturen op het briefje. Er werd geen enkele reactie ontvangen. Uiteraard werd ook de toestemming van de leraren gevraagd via een informed consent (bijlage 2). Op het lerarenoverleg dat in de week voor de start van de cyclus plaatsvond, gaf ik extra toelichting en konden de leraren de informed consent lezen en ondertekenen. Alle leraren stemden toe om deel te nemen aan het onderzoek.

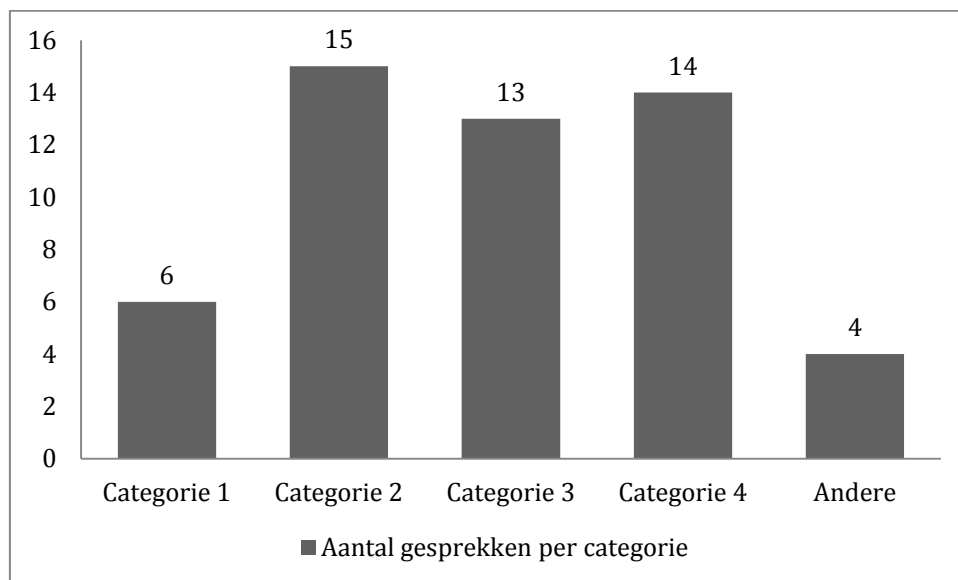
### 2.3. Individuele gesprekken

Op basis van de gedetailleerde beschrijving van de cijfers werden alle weigeringen opgelijst voor de selectie van de respondenten. Sommigen werden niet opgeroepen omdat ik wist dat ze geen Nederlands, Frans of Engels spraken, anderen waren op het moment van de dataverzameling niet meer aanwezig in de gevangenis. Omdat de weigeringen in de categorieën soms door elkaar lopen, bijvoorbeeld een cursist weigert voor de intake computer en is tegelijkertijd 'effectieve'

deelnemer voor Engels, werd in de eerste plaats een onderscheid gemaakt tussen gedetineerden die voor minstens één contactmoment weigerden enerzijds en deelnemers anderzijds. Bij deze deelnemers deed het zich bovendien voor dat de cursist alsnog afhaakt in de periode na het gesprek. Dientengevolge was de categorisering aanvankelijk niet gemakkelijk. Uiteindelijk werden volgende categorieën opgesteld voor de analyse:

- (1) gedetineerden die zich inschrijven voor de cursus, maar weigeren voor de intake
- (2) 'niet-effectieve' deelnemers die op eigen initiatief afhaken na maximum één les
- (3) 'effectieve' deelnemers die de cursus op eigen initiatief niet afronden
- (4) 'effectieve' deelnemers die de cursus afronden (laatste les aanwezig).
- (5) Andere: gedetineerden die in de periode na het gesprek op transfer, vrij, ... gaan

Gedetineerden die de cursus niet afronden omwille van transfer, invrijheidstelling, strafmaatregel,... werden niet opgenomen voor de categorisering. Bij de individuele gesprekken situeerde ik telkens de aanwezigheid van de betrokkene en benoem ik de gepaste categorie. Omdat een gedetineerde kan toebehoren tot meer dan één categorie, tel ik de betreffende gedetineerde soms dubbel. Deze situatie geldt voor drie respondenten. De aantallen moeten dus worden geïnterpreteerd als het "aantal bezettingen" eerder dan het "aantal gedetineerden" per categorie. Er werden 49 gedetineerden gezien voor een gesprek, die instaan voor 52 situaties of bezettingen in de verschillende categorieën. De potentiële respondenten werden vooraf op de hoogte gebracht via een rapportbriefje (bijlage 5 en 7).



Figuur 1: Aantal gesprekken per categorie

De interviews werden letterlijk uitgetypt en staan in bijlage 10. Ze zijn geordend naargelang de datum dat ze werden afgenomen, tussen 30/09/2013 en 14/10/2013.

# ANALYSE

## 1. CIJFERS

Na iedere les werden de aanwezigheden nauwgezet bijgehouden en verwerkt. De deelnamecijfers aan de lessen zijn beschreven alsof het dagboekverslagen zijn, waarin belangrijke opmerkingen naast de cijfers zijn toegevoegd. Het grote voordeel bij deze gedetailleerde beschrijving is dat een aantal weigeringen op eigen initiatief als het ware gerelativeerd worden, in tegenstelling tot de analyses gebaseerd op 'harde cijfers'. Sommige weigeringen worden in onderstaande analyse buiten beschouwing gelaten. Gedetineerden kunnen bijvoorbeeld omwille van een veiligheidsoverweging of een tuchtmaatregel uitgesloten worden van het gemeenschapsregime, waardoor zij (tijdelijk) niet mogen deelnemen aan de lessen of de intake niet mogen bijwonen (Coudenys, 2011). Soms werden gedetineerden ook ingeschreven op basis van een eerdere deelname aan een cursus, zonder dat ze zelf een rapportbriefje schreven om zich in te schrijven. Dat gebeurt wegens de verwachting dat de gedetineerde de nieuwe module misschien ook interessant vindt. De gedetineerde in kwestie schreef zich dus niet vrijwillig in. Afwezigheden omwille van transfers, vrijheid, uitgaansvergunning, ... worden hier ook niet vermeld. Evenzeer wanneer de gedetineerde (terecht) aangeeft in de nabije toekomst niet meer aanwezig te zijn in de gevangenis van Gent, werd de afwezigheid niet opgenomen.

Enkel de weigeringen op eigen initiatief zijn voor deze studie van belang, waarbij de ongeldige en/of onbekende redenen tot weigering centraal staat. Als de gedetineerde op eigen initiatief zijn of haar werk verkiest boven de cursus, werd de afwezigheid bijvoorbeeld wel opgenomen. Het is namelijk interessant om na te gaan waarom het belang van werk binnen de gevangenis boven onderwijs wordt geplaatst.

Soms maak ik een vergelijking met de verzamelde cijfers van cyclus 2. Deze was net opgestart toen mijn stage op zijn einde liep. Voor de eindanalyse baseer ik me slechts op de cijfers van cyclus 1. Voor de uitgebreide beschrijving van de deelnamecijfers, zie bijlage 1.

## 1.1. Computer

Voor de eerste intake schreven 66 gedetineerden zich in, waarvan er 44 aanwezig waren. Onder de afwezigen zijn er vijf gedetineerden die om onbekende reden weigerden. Vier van hen werden voor een gesprek gevraagd, waarvan er twee voor het gesprek weigerden. Twee gedetineerden werden dus bevestigd via een interview (*interview 2, 3*). Op de intake van cyclus 2 weigerden opnieuw vijf gedetineerden, zonder geldige of bekende reden. In de **eerste categorie** bevinden zich in totaal dus 10 weigeringen op een totaal van 98 inschrijvingen, waarvan vijf voor de eerste intake. Opvallend is dat één gedetineerde zich zowel in cyclus 1 als 2 inschreef voor computerlessen, maar beide keren weigerde naar de intake te komen. De reden hiervoor is totaal onbekend. Voor deze gedetineerde was de transfer goedgekeurd, dus werd hij niet opgeroepen omdat verwacht werd dat hij niet meer aanwezig zou zijn.

Het aantal cursisten voor de computerlessen kende een grote variatie. Aanvankelijk waren er zeventien gedetineerden geplaatst, maar over de ganse module verspreid werden 27 gedetineerden minstens één keer opgeroepen voor de les. In de **tweede categorie** bevinden zich negen gedetineerden. Redenen die werden doorgegeven waren onder andere werk, hoofdpijn, voorkeur voor een andere cursus en de overtuiging dat een attest halen niet mogelijk was. Deze 'niet-effectieve' deelnemers bleken geen enkele les aanwezig te zijn geweest. Vijf van deze gedetineerden werden gezien voor een individueel gesprek (*interview 9, 10, 11, 12, 13*). Achttien cursisten waren voor minstens twee lessen aanwezig en waren dus 'effectieve' deelnemer. Zes gedetineerden rondde de cursus volledig af (**vierde categorie**) (*interview 34, 45*), drie anderen haakten in de loop van de cursus op eigen initiatief af (**derde categorie**), waaronder één gedetineerde omwille van werk. Met twee van hen had ik een interview (*interview 8, 31*). Het valt op dat bijna iedere cursist minstens één keer afwezig is voor een les, omwille van een dipje, stress of een andere reden.

Bij de tweede cyclus nam de computerles een betere start. Na twee lessen bleek één gedetineerde een 'niet-effectieve' deelnemer te zijn.

## 1.2. Nederlands voor anderstaligen

In de **eerste categorie** weigerden voor de intake NT2 van de eerste cyclus tien gedetineerden, op een totaal van 49 ingeschrevenen. Van sommigen was echter al een reden gekend, zoals vermoeden van vrijheid in de nabije toekomst en onvrijwillige inschrijving. Uiteindelijk weigerden slechts drie gedetineerden zonder geldige of bekende reden. Zij volgden allen de cursus Engels, waarvan één deze afrondde en een andere vrij ging net voor het einde. Deze laatste werd gezien voor een interview, maar dat verliep moeizaam (*interview 1*).

Een opmerkelijke aanwezigheid op de eerste intake verdient meer uitleg. Hoewel de gedetineerde aanwezig was, zei hij dat hij geen interesse had om Nederlands te leren, maar wel Engels. Hij had voor die intake echter geweigerd. Voor NT2 werd hij 'onvrijwillig' ingeschreven, op basis van het vermoeden dat hij geen Nederlands sprak. Voor verdere analyse verwijs ik naar het interview met de desbetreffende gedetineerde (*interview 27*).

Voor de intake van cyclus 2 werden 32 gedetineerden opgeroepen, waarvan er 23 aanwezig waren. Er waren twee weigeringen op eigen initiatief, waaronder één gedetineerde die net terug was van het 'paleis' toen hij werd opgeroepen, omdat hij voor de rechter had moeten komen. Het is echter slechts een suggestie dat dit de reden is van zijn weigering. De andere gedetineerde die

weigerde is een 'oude bekende': bij cyclus 1 weigerde hij voor de intake Spaans, maar was hij aanwezig voor de intakes van Nederlands en Engels. Hij kon niet starten in één van de modules van cyclus 1. Voor Nederlands blijkt zijn niveau ongeschikt te zijn voor de cursus NT2, dus had hij ook nu niet kunnen starten.

Achttien gedetineerden werden definitief ingeschreven voor de cursus in cyclus, waarvan acht cursisten de module met succes afgerond hebben (**vierde categorie**) (*interview 5, 36, 48*). Er was één 'niet-effectieve' deelnemer in de **tweede categorie** die op eigen initiatief afhaakte, na de eerste les (*interview 19*). In de **derde categorie** bevinden zich drie gedetineerden, waarvan er twee zijn afgehaakt omwille van werk in de winkel (*interview 35*). Met betrekking tot de derde gedetineerde verwijs ik naar het interview (*interview 26*).

Voor cyclus 2 gaf één gedetineerde aan niet naar de (eerste) les te komen. Ook voor cyclus 2 was er dus één gedetineerde onder de **tweede categorie**.

### 1.3. Engels

Voor de intake van de eerste cyclus weigerden zeven van de 53 ingeschreven gedetineerden. Twee van hen deden dat omdat ze binnenkort dachten vrij te gaan, een andere zei dat hij liever Nederlands wilde leren. Het blijkt echter dat de inschrijving voor Engels van deze laatste waarschijnlijk een vergissing is. Bovendien behoort hij tot de vierde categorie voor Nederlands. In de **eerste categorie** plaats ik aldus vier gedetineerden. Eén van hen weigerde ook al voor computer en werd gezien voor een gesprek (*interview 2*). De overige drie werden ook opgeroepen voor een interview (*interview 6, 27*), één van hen weigerde hiervoor. Voor de intake van cyclus 2 weigerde één gedetineerde zonder bekende reden.

Achttien van de gedetineerden die in aanmerking kwamen, werden ingeschreven voor Engels. Vier daarvan bevinden zich in de **tweede categorie**, onder hen één gedetineerde die geen enkele les bijwoonde. Met hem voerde ik een kort gesprek, maar ik kon de vragen niet overlopen (*interview 15*). Met betrekking tot de afwezigheid van één gedetineerde vanaf de tweede les verwijs ik naar de lesobservatie van 04/09/2013. Van een derde 'niet-effectieve' deelnemer nam ik ook een interview af (*interview 20*).

In de **derde categorie** zijn er zes cursisten. Met vijf van hen had ik een interview (*interview 3, 21, 33, 42, 46*), al dan niet nog vóór ze afhaakten. Zo is er bijvoorbeeld een gedetineerde (*interview 3*), waarvan blijkt dat hij niet meer naar de les kwam vanaf het moment dat zijn toenmalige vriendin niet meer aanwezig was. Dat strookt niet met zijn antwoorden uit het interview. De vriendin had vermoedelijk persoonlijke problemen (*interview 33*). Zes gedetineerden waren uiteindelijk nog voor de laatste les nog aanwezig (**vierde categorie**) (*interview 39, 40*).

Voor de lessen van cyclus 2 zijn er overigens ook enkele opvallende afwezigen. Een eerste gedetineerde haakte voor computer en rekenen af in cyclus 1 omwille van haar werk (*interview 8*), stopte dan met werken en was zeer overtuigend in haar pleidooi om terug les te volgen. Intussen werkte ze opnieuw bij aanvang van cyclus 2 en zou ze dan toch niet naar de les komen. De tweede had dan weer beloofd niet naar de wandeling te gaan, zoals zijn 'reputatie' vooropstelt (*interview 7*). Voor beide afwezigen verwijs ik naar de interviews.

#### 1.4. Spaans

De module Spaans bleek bij de inschrijvingen razend populair, maar opvallend is dat slechts vier cursisten onder de **vierde categorie** vallen (*interview 37*). Aanvankelijk schreven 78 gedetineerden zich in, waarvan er 51 aanwezig waren. Zes gedetineerden waren afwezig vanwege een onbekende, al dan niet ongeldige reden en worden gesitueerd in de **eerste categorie**. Vier van hen weigerden ook al voor een andere intake, met twee van deze vier had ik een individueel gesprek (*interview 4, 27*). De eerste weigerde ondanks drie rapportbriefjes om zich in te schrijven. Een zesde gedetineerde in deze categorie werd niet bevraagd omwille van een transfer op 05/09/2013. Deze laatste was overigens wel aanwezig voor de intake maatschappijoriëntatie.

Ondanks dat er slechts zes gedetineerden zich in de eerste categorie bevinden, zijn er wel veel 'niet-effectieve' deelnemers in de **tweede categorie**. In totaal werden twintig gedetineerden minstens één keer voor de les opgeroepen. Er werden voor de eerste les zeventien gedetineerden opgeroepen, waarvan er drie weigerden. Uit de cijfers voor de tweede les blijkt dat nog eens vier gedetineerden onder deze categorie vallen. Bovendien werd één gedetineerde toegevoegd vanaf les 4, maar die stopte meteen. Acht gedetineerden haakten dus al af na maximum één lesmoment, maar heel wat redenen blijken al uit de cijferanalyse. Eén van hen stopte omwille van zijn bezoek dat niet kon verplaatst worden, een andere ging werken. Een andere cursist vond het 'te vroeg' om les te volgen, één gedetineerde koos stevast voor de wandeling (*interview 7*). Twee gedetineerden gingen overigens kort nadien vrij, wat mogelijks de reden van afwezigheid is. Deze reden werd echter niet gecommuniceerd, dus beschouw ik hen wel als categorie 2. Betreffende deze categorie sprak ik met drie gedetineerden (*interview 7, 22 en 28*).

Onder de **derde categorie** vallen nog eens zes gedetineerden, die vanaf de derde les begonnen af te haken. Met vijf van hen had ik een individueel gesprek (*interview 23, 24, 25, 30, 49*), twee interviews vonden echter plaats vóór ze definitief afhaakten (*interview 30 en 49*). Een opvallende en zesde beëindiging van de cursus gebeurde door een gedetineerde die stopte uit principe. Hij mocht van een beambte in het centrum zijn eigen vest niet meenemen naar de les om tijdens de pauze te dragen. Als 'protest' wilde hij niet meer naar de lessen komen.

Deze module werd niet georganiseerd in cyclus 2. Het is dan ook evident dat hiervoor geen cijfers voorhanden zijn.

#### 1.5. Nederlands moedertaal

In de **eerste categorie** wordt slechts één gedetineerde geplaatst. Zijn afwezigheid is bovendien onzeker, omdat hij zelf aangaf dat hij ziek was. Op basis van mondelinge informatie van de onderwijscoördinator en de trajectbegeleider over zijn 'reputatie', wordt hij alsnog aan deze categorie toegekend. Hij was overigens voor de intake en de eerste les rekenen ook afwezig. Voor de intake van cyclus 2 weigerde opnieuw slechts één persoon om te komen.

Elf gedetineerden werden uiteindelijk geplaatst voor de module brieven en formulieren. In de **tweede categorie** zou in eerste instantie één gedetineerde geplaatst worden. Het blijkt echter dat hij móet werken in de namiddag, omdat zijn collega op dat moment in de les Engels zit. Hij had bijgevolg niet de keuze tussen werk en de cursus. Geen enkele cursist valt aldus onder de categorie 'niet-effectieve' deelnemers. Tot op het einde van de cursus werden negen cursisten



wekelijks opgeroepen, waarvan er zeven de laatste les aanwezig waren (**vierde categorie**) (34, 38, 43). Onder de **derde categorie** valt één gedetineerde, die slechts de eerste en de laatste les weigerde. Aangezien de dataverzameling op dat moment al was afgelopen, werd zijn afwezigheid niet bevraagd. De lerares vermoedde dat hij weigerde vanwege de test.

#### 1.6. Maatschappijoriëntatie

Van de 31 ingeschreven gedetineerden, waren er negentien aanwezig. Slechts één gedetineerde wordt geplaatst onder de **eerste categorie**, namelijk de persoon die ook weigerde voor de intake Spaans en NT2, maar 'effectieve' deelnemer was voor Engels. Deze werd niet bevraagd omwille van verwachte taalproblemen. Vijftien gedetineerden werden voor de module geplaatst. Voor de module budgetteren van cyclus 2 weigerden twee gedetineerden voor de intake, terwijl 22 gedetineerden aanwezig waren.

In de **tweede categorie** worden twee gedetineerden geplaatst, ondanks drie weigeringen. Eén gedetineerde schreef namelijk een rapportbriefje met de boodschap dat zijn advocaat iedere dag zou langskomen om zijn proces voor te bereiden. Ik beschouwde dit als geldige reden voor zijn afwezigheid en dus niet als een 'niet-effectieve' deelname. De tweede gedetineerde in deze categorie verkoos haar werk in de winkel boven de lessen. Bij de vrouwen blijkt deze reden voor afwezigheid regelmatig voor te komen. De winkel is een populaire werkplaats en in geen enkel geval koos een vrouwelijke gedetineerde ervoor om lessen te (blijven) volgen in plaats van te werken. Voor de laatste weigering verwijs ik naar *interview 18*. Na zijn eerste afwezigheid werd hij geschrapt van de lijst.

Met betrekking tot de **derde categorie** haakte geen enkele gedetineerde nog af op eigen initiatief. Twaalf gedetineerden bleven tot op het einde komen (*interview 38, 41, 43, 44*), echter één cursist was ziek tijdens de laatste les. Omdat dit een geldige afwezigheid is, plaats ik hem ook onder de **vierde categorie**.

Een opvallende bevinding bij de eerste les van cyclus 2, is in de eerste plaats dat één gedetineerde nog steeds aanwezig was in de Gentse gevangenis, ondanks dat zijn transfer al drie maanden voordien was goedgekeurd. Hij weigerde in de vorige cyclus voor de intake computer en Spaans, maar was aanwezig voor de intake budgetteren van de tweede cyclus. Omwille van zijn mogelijke transfer werd hij destijds niet gevraagd voor een gesprek. Toen hij werd opgeroepen voor de eerste les budgetteren, gaf hij aan niet te willen komen.

#### 1.7. Rekenen

22 gedetineerden schreven zich in voor de cursus, waarvan er vijftien aanwezig waren. Binnen de **eerste categorie** zijn er in principe geen weigeringen. Omdat echter één gedetineerde weigerde voor de intake en de eerste les, alsook weigerde voor de intake brieven en formulieren omwille van 'ziekte', plaats ik hem onder de eerste categorie. Ik volg hier dezelfde redenering als voor Nederlands moedertaal. De eerstgenoemde gedetineerde werd uiteindelijk toch ingeschreven voor de cursus, maar weigerde de eerste les te komen. Hij valt uitzonderlijk dus ook onder de **tweede categorie**. Een andere gedetineerde weigerde voor de eerste les van cyclus 1 omdat ze werd ingeschreven voor rekenen in functie van haar interesse in bedrijfsbeheer. Ze zou na een gesprek met de onderwijscoördinator toch aansluiten, maar werkte vanaf de tweede les in de winkel. Deze deelnemer valt dus vanwege haar keuze voor werk onder de tweede categorie (*interview 8*). Verder zijn er nog twee andere gedetineerden

'niet-effectieve' deelnemers. Ten slotte was het voor één gedetineerde onduidelijk of hij twee keer weigerde of slechts één keer, met tijdens de eerste afwezigheid een strikt regime. Na de twee afwezigheden werd hij niet meer opgeroepen. Ik neem deze gedetineerde alsnog op bij de 'niet-effectieve' deelnemers, wat neerkomt op vijf gedetineerden onder de tweede categorie. Met drie van hen had ik een interview (*interview 8, 16, 17*).

Onder de **derde categorie** bevindt zich één gedetineerde, waarmee ik een gesprek had (*interview 46*). Een andere cursist was regelmatig niet aanwezig, maar wel tijdens de laatste les (*interview 14*). Vijf gedetineerden voltooiden de module (**vierde categorie**) (*interview 14, 34, 38, 44*).

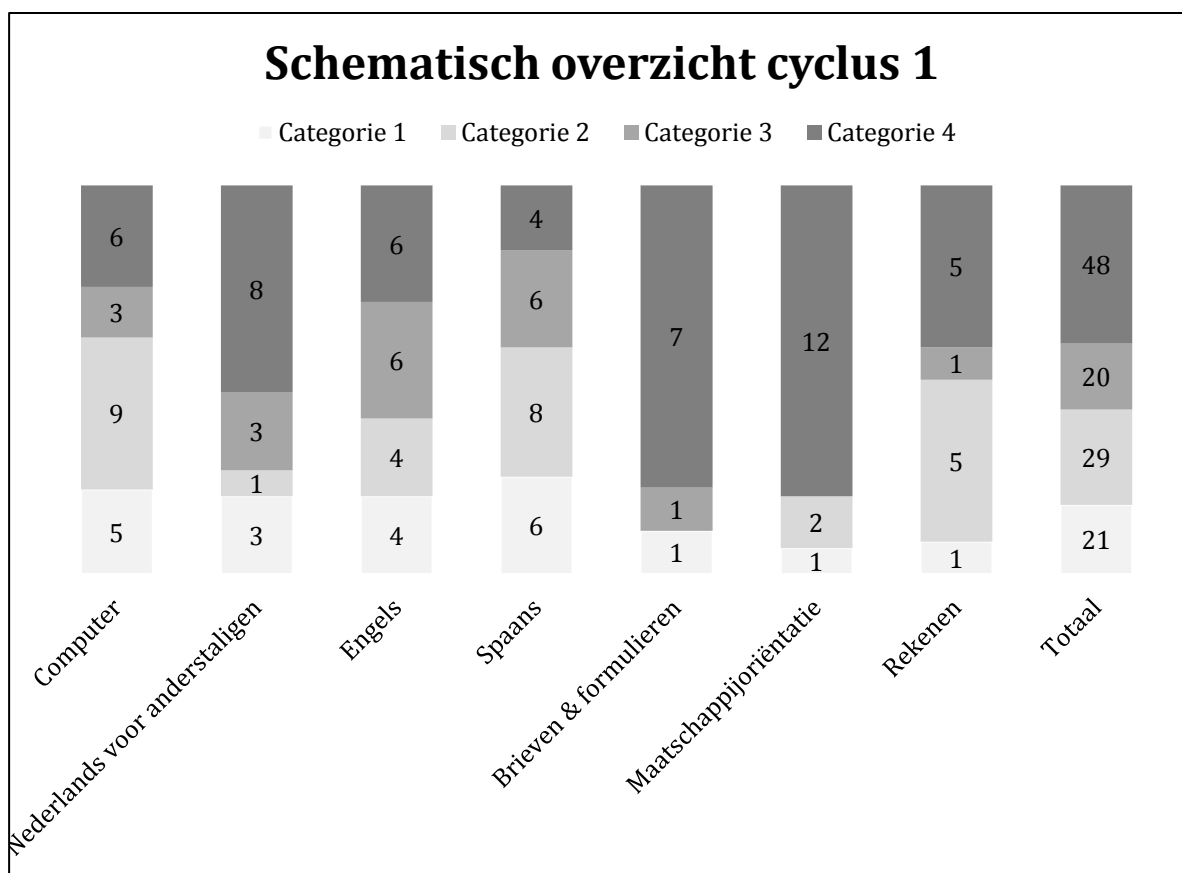
Voor de intake van cyclus 2 weigerden overigens twee gedetineerden zonder gekende reden.

## 1.8. Besluit

Na een gedetailleerde analyse van de cijfers van cyclus 1 blijkt dat er 21 weigeringen zonder geldige of bekende reden zijn voor het eerste contactmoment, de intake. Over de ganse cursus heen werden 122 gedetineerden voor minstens één les opgeroepen. Het is mogelijk dat bepaalde cursisten hier dubbel of zelfs driedubbel geteld worden, wanneer ze deelnemen aan meer dan één cursus. In de tweede categorie zijn er 29 weigeringen: er werd bijgevolg 29 keer geweigerd voor de eerste of tweede les waarvoor gedetineerden opgeroepen werden. Hierbij is rekening gehouden met latere instroom, bijvoorbeeld voor sommige gedetineerden kan les 3 van een module de eerste les zijn. Vervolgens zijn er 20 situaties waarbij na minstens twee lessen aanwezigheid alsnog wordt afgehaakt op eigen initiatief. Ten slotte slaagden 48 cursisten erin om de cursus volledig af te ronden en aanwezig te zijn voor de laatste les.

Sommige gedetineerden weigerden voor of haakten af bij meer dan één module. Eén gedetineerde kan bijvoorbeeld geweigerd hebben voor twee intakes. Het is daarom belangrijk dat deze cijfers opnieuw niet worden gezien als "aantal gedetineerden", maar als "aantal afwezigheden per module". In één situatie bijvoorbeeld, bij rekenen, valt een gedetineerde zowel onder de eerste als tweede categorie. De optelsommen zullen aldus niet kloppen. Het is bovendien opvallend dat een gedetineerde die weigert voor minstens één contactmoment dat niet noodzakelijk doet voor alle modules waar hij of zij zich voor inschreef. De individuele gesprekken kunnen in dit verband meer duidelijkheid scheppen.

Onderstaande grafiek geeft het aantal bezettingen per categorie en per module weer. Dit zijn absolute cijfers en staan niet in verhouding met het totaal aantal geplaatste gedetineerden en afwezigheden, aangezien niet alle afwezigheden werden behandeld voor de analyse. Vier gedetineerden die onder de categorie 'andere' behoren en het einde van de module niet haalden, werden niet opgenomen in onderstaande cijfers.



Figuur 2: Schematisch overzicht cyclus 1

In vergelijking met de cijfers van 2012 die voorhanden zijn in de bijlagen van het jaarrapport van 2012, zien we opmerkelijke verschillen met betrekking tot de tweede categorie. In 2012 werden 364 deelnemers geregistreerd voor onderwijs. Daarvan bleken 138 gedetineerden een 'niet-effectieve' deelnemer te zijn (37,9%) (Polfliet, 2013). Voor de eerste cyclus van schooljaar 2013 - 2014 werden 122 plaatsingen geregistreerd, waarvan er 29 weigeringen plaatsvinden nog voor men aan twee lessen heeft deelgenomen (23,7%). Het kan zijn dat het aantal 'niet-effectieve' deelnemers voor deze cyclus werkelijk lager ligt en we dus kunnen spreken van een goede cyclus in vergelijking met 2012, maar het is ook mogelijk dat de gedetailleerde analyse van de cijfers ervoor gezorgd heeft dat 'niet-effectieve' deelnemers omwille van verschillende redenen niet onder de tweede categorie vallen. Een aantal afwezigheden werden in deze analyse namelijk niet beschouwd als een weigering op eigen initiatief, zoals bijvoorbeeld de automatische en dus onvrijwillige inschrijving op basis van een eerdere deelname. De gedetailleerde analyse pleit in dat geval in het voordeel van een aantal 'niet-effectieve' deelnemers. 107 gedetineerden behaalden het einde van de cursus in 2012 (47,3%) (Polfliet, 2013). Uit de huidige cijfers voor cyclus 1 van schooljaar 2013 - 2014 blijkt het aantal volhouders lager te liggen: 39,3% van de geplaatste cursisten bereikte de eindstreep van de module.

## 2. OBSERVATIES VAN DE LESSEN

Onderstaande analyse biedt een samenvatting van de belangrijkste zaken die uit de observaties naar voor kwamen. Wanneer wordt verwezen naar een interview, betekent dit dat de observatie over de desbetreffende cursist gaat. Het is nuttig om bij de analyse van de individuele gesprekken te kunnen verwijzen naar observatiegegevens. Onderstaande bevindingen worden gestaafd met letterlijke notities die tijdens de lesobservaties werden gemaakt.

### 2.1. Computer

De computerlessen gingen er over het algemeen zeer rustig aan toe. Door een losse sfeer, waar cursisten erg persoonlijk werden aangesproken, werd ingespeeld op de persoonlijke waarden en interesses van de cursisten. Bovendien werd zo ook voldaan aan de behoefte aan sociale verbondenheid. De lerares trad structurend op door nieuwe inhoud aan te bieden via klassikale instructie. Deze inhoud werd gevolgd door een klassikale oefening die de lerares op het projectiescherm uitvoerde. De cursisten konden volgen via het projectiescherm en hun eigen computer. Nadien oefenden ze de inhoud zelfstandig in. De klassikale oefening was steeds gelijkaardig aan de individuele oefeningen. Via deze structurende lesstijl werd de autonome motivatie van de leerlingen bevorderd. Wanneer cursisten vragen hebben, gaat de lerares hier zorgvuldig op in. Ze geeft een duidelijk en eenvoudige uitleg wanneer cursisten iets niet begrijpen. De gedetineerden werken bij individuele oefeningen op eigen tempo. Leerlingen die vroeg klaar zijn, kunnen aan extra oefeningen werken. In die zin treedt de lerares dus ook autonomieondersteunend op. Ze worden positief bekrachtigd bij de zelfstandige oefeningen. Er waren echter ook kenmerken van een controlerende leerkrachtstijl, bijvoorbeeld:

Op een bepaald moment geraakt een cursist te veel achterop. De lerares vraagt: "Moet ik een stukje voor u typen zodat het wat sneller gaat?" en ze neemt de pc over. De cursisten moeten een stuk over typen met komma's, hoofdletters,... de lerares doet bij deze cursist alles zelf en legt uit wat ze doet, zonder te peilen naar begrip van de cursist. De cursist lijkt het niet erg te vinden. De uitleg is volledig, eenvoudig en goedbedoeld. (*observatie 21/10/2013*) (*interview 34*)

Er worden nauwelijks vragen gesteld aan de cursisten. Wanneer dat wel gebeurt, geeft de lerares vaak al antwoord nog voor de cursisten kunnen antwoorden. Over het algemeen staat gedurende de lessen de instructierol van de lerares centraal. Gedurende de observaties werd er nooit samengewerkt door cursisten.

Het was zeer aangenaam dat de lerares altijd vriendelijk en goedlachs was. Het valt sterk op dat de lerares haar werk graag doet en de cursisten iets wil bijbrengen. Structuur en autonomieondersteuning waren aanwezig, echter een controlerende lesstijl neemt soms de bovenhand. Dit kan te maken hebben met het feit dat bepaalde leerdoelen zijn vastgelegd en bereikt moeten worden tegen het einde van de module. Wanneer er te veel achterstand is bij bepaalde cursisten, wordt het bereiken van deze leerdoelen in gevaar gebracht.

### 2.2. Nederlands voor anderstaligen

In de les Nederlands waren de leerlingen voortdurend zelf aan het woord. Alle cursisten werden betrokken. De leraar vertaalde indien mogelijk en nodig in de moedertaal van de cursist. Via spel, oefening en vooral veel herhaling werd de autonome motivatie van cursisten sterk bevorderd. De leraar bevestigde de cursisten de hele tijd in hun antwoorden en zelfs als er

fouten werden gemaakt, werd de cursist positief bekrachtigd. Er was veel aandacht voor structuur: alles werd op bord genoteerd en de opbouw van de les kwam sterk overeen met de papieren die de gedetineerden kregen. Aan het begin van een les werd herhaald wat ze al geleerd hadden. Wanneer cursisten vragen hadden, ging de leraar hier altijd op in. Hij zocht oogcontact met de cursisten en peilde voortdurend naar hun begrip. Bijvoorbeeld:

De leraar gaat tien minuten vroeger in pauze. Hij laat iedereen een beetje babbelen maar gaat bij elke cursist langs, vooral bij de wat stillere cursisten. Hij peilt naar moeilijkheden bij cursisten. Hij legt bij één gedetineerde kort een aantal zaken uit in het Duits en vraagt de buurman om te helpen. Hij bevestigt dat hij altijd vragen mag stellen. → empathie, luister en spreektijd, identificeren (van moeilijkheden). (*observatie les 05/09/2013*)

Daarnaast werd ook samenwerking sterk aangemoedigd. De leraar liet cursisten vertalen voor elkaar, bevorderde de sfeer door spelletjes en grapjes, ... De cursisten hielpen elkaar regelmatig en deden zelf moeite om elkaar te betrekken. De verbondenheid in de klas werd versterkt. De leraar peilde ook regelmatig naar de leefwereld en interesses van de cursisten, bijvoorbeeld door aan iedere gedetineerde te vragen wat het beroep is, de lievelingsmaand, ...

Van één van de gedetineerden viel me de motivatie uitzonderlijk op tijdens de eerste les:

Gedetineerde schrijft: Ik com uit Roemanië. Hij doet heel erg zijn best, heeft alles netjes opgeschreven. (*observatie 02/09/2013*)

Slechts van één gedetineerde schatte ik de motivatie minder goed in, door onder andere:

Gedetineerde lijkt minder gemotiveerd. Rond 16 uur kijkt hij op zijn klok. (*observatie 02/09/2013*)

Voor deze eerste verwijs ik naar *interview 19*, voor de laatste zie *interview 26*.

Eén gedetineerde schreef in de lessen voortdurend alles over van zijn vriendin. Het leek soms alsof hij slechts voor haar naar de les kwam. Deze laatste had er nauwelijks oog voor en was zeer geconcentreerd bezig met de les. (*Zie ook interview 36*)

De autonome motivatie van de cursisten werd op verschillende manieren bevorderd: de leraar was structurerend, autonomieondersteund, had aandacht voor de leefwereld en interesses van de cursisten, stimuleerde coöperatief leren, ...

### 2.3. Engels

Tijdens de eerste les Engels hadden een aantal gedetineerden het moeilijk om te kunnen volgen. Dat werd ook in latere lessen nog opgemerkt. Voornamelijk voor de anderstalige gedetineerden was het moeilijk. De leraar probeerde de cursisten aan te moedigen om elkaar te helpen in hun moedertaal. Bovendien werden ze nauw betrokken door de leraar, hij liet iedereen aan het woord komen en bevestigde de cursisten in hun competentie. De cursisten maakten ook zelfstandig oefeningen en mochten samenwerken. De leraar was ongelooflijk enthousiast en had een positieve invloed op de sfeer in de klas. De leraar sloot ook aan bij de leefwereld van de cursisten, bijvoorbeeld:

De cursisten die klaar zijn en de leraar zijn bezig over café's, drank, cocktails,.. er hangt een leuke sfeer en er worden grapjes gemaakt. Dit gebeurt altijd in het Engels. Door deze 'small talk' wordt aangesloten bij de leefwereld van cursisten. (*observatie 23/10/2013*)

Autonome motivatie werd vooral bevorderd via autonomieondersteuning, maar ook door structurerend les te geven. Er werd veel herhaald, de leraar gaf tips waar nodig en maakte de leerlingen duidelijk wat hij verwachtte dat ze zouden leren. Daarnaast hadden de leerlingen zelf veel inbreng, bijvoorbeeld mochten ze kiezen of ze de toets zouden afleggen voor of na de pauze (*observatie 23/10/2013*).

Tijdens de eerste les waren twee gedetineerden redelijk snel afgeleid. Net voor de pauze gebeurt het volgende:

Eén gedetineerde geeft aan het te zwaar te vinden. Hij zegt dat hij geen interesse meer heeft en zich niet te kunnen concentreren. Hij zegt dat hij een rapportbriefje zal schrijven. Hij blijft nog tot aan de pauze. (*observatie 04/09/2013*)

Vanaf les twee kwamen beide gedetineerden niet meer naar de les. Het is mogelijk dat de ene afhaakte omdat de andere niet meer kwam. Tijdens de eerste les kwam nog een andere gedetineerde minder enthousiast over (*interview 20*).

#### 2.4. Spaans

In Spaans werden de cursisten sterk betrokken bij de les. Ze kwamen voortdurend aan het woord en wanneer er inbreng kwam vanuit de cursisten, ging de lerares er uitbreid op in. De cursisten kregen ook tijd om alles op te schrijven, er werd regelmatig nagegaan of iedereen nog kon volgen. Samenwerking en dus sociale verbondenheid werden erg gestimuleerd, cursisten werkten in duo, de klas werd in twee gesplitst, ... De lerares had ook veel aandacht voor positieve bekrachtiging en probeerde aan te sluiten bij de interesses en leefwereld van de cursisten, bijvoorbeeld:

Via spelletje worden nieuwe beroepen aangeleerd. Hier veel aandacht naar de beroepen van de cursisten. (*observatie 12/09/2013*)

Sommige cursisten vonden het moeilijk om te volgen (*interview 30*). Eén cursist liet dat uitdrukkelijk blijken. (*interview 37*)

Gedetineerde is onder de indruk na de les. Hij heeft aan dat ze veel gezien hebben en dat het iets te snel gaat. (*observatie 12/09/2013*)

De cursisten waren geïnteresseerd in wat ze leerden. Over het algemeen werden er veel vragen gesteld vanuit de klas. Ze hielpen ook elkaar en werkten naarmate de lessen vorderden steeds meer samen. Er werd veel aandacht besteed aan wat de cursisten zelf willen, bijvoorbeeld:

Twee gedetineerden moeten nog een test inhalen (en zijn voorlopige enige aanwezigen). De lerares vraagt of de cursisten dat zien zitten. De lerares overloopt de test voor de cursisten. Waar het moeilijk gaat, wordt de inhoud nog eens opgefrist (bijvoorbeeld voorzetsels). De lerares peilt of er nog vragen zijn. Ze spreekt bijna voortdurend Spaans, maar als ze merkt dat het nodig is, vertaalt ze. Ze voorziet heel duidelijke en concrete uitleg bij de opgaven van de test. (*observatie 22/10/2013*)

De lerares bracht structuur aan door veel te herhalen, ze gaf tips en maakte haar verwachtingen duidelijk, bijvoorbeeld door oefeningen te geven die gelijkaardig zijn aan de toets die zou volgen.

## 2.5. Brieven en formulieren

In deze cursus werd veel aandacht besteed aan wat de cursisten verwachtten van de les. Bovendien werd de inbreng van cursisten sterk gewaardeerd. De lerares speelde in grote mate in op de interesses van de cursisten, bijvoorbeeld:

Een cursist had tijdens een andere les gevraagd naar een huurovereenkomst. De lerares heeft hier nu een oefening op bij. De cursisten mogen nu samenwerken, maar dat gebeurt nauwelijks. De vragen bij de realistische oefening zijn zeer relevant. Er is afwisseling, zelfstandig werk, het is heel concreet en duidelijk. (*observatie 16/10/2013*)

De cursisten mochten niet altijd samenwerken omdat de lerares zelfstandig werk wilde bevorderen. Een positief voorbeeld van het bevorderen van zelfstandig werk is het volgende:

Oefening rond het woordenboek leren gebruiken. Sommigen hebben dit al gedaan, zij mogen zelfstandig werken aan de oefening nadat ze eerst een klassikale uitleg geeft. Ze helpt de andere cursisten verder op weg. (*observatie 18/09/2013*)

Gedurende de les kon iedereen goed volgen. Het tempo werd afgestemd op de cursisten. De klassikale uitleg was zeer duidelijk en eenvoudig. De lerares probeerde te peilen naar het niveau van de cursisten en hielp waar nodig, bijvoorbeeld:

Lerares merkt dat cursisten alfabet niet goed kennen. Ze helpt hen door het op bord te zetten. De problemen bij de oefening zitten vooral bij alfabet, moeilijkheden met welke letter er voor of na de een andere letter komt. (*observatie 18/09/2013*)

Zowel structuur als autonomieondersteuning waren aanwezig in de lessen brieven en formulieren. De inhoud van de lessen was uitermate interessant en de cursisten bleken oprecht interesse te tonen. Deze interesse werd bovendien aangewakkerd door aan te sluiten bij de leefwereld en het niveau van de cursisten.

Op het einde van de eerste module bleek de lerares één gedetineerde voor de volgende module niet meer toe te laten. Deze zou namelijk te sterk, maar ook storend zijn voor de andere cursisten. Het is zonde dat de cursist, zelfs indien deze dat graag wilde, niet meer mag deelnemen.

## 2.6. Werknemer zijn

Van bij aanvang maakte de lerares haar verwachtingen duidelijk:

Duidelijk vermelden van wat ze gaan leren. “Ik geef de cursus op het einde van les zodat jullie goed kunnen opletten”. (*observatie 12/09/2013*)

De lessen werden ondersteund via slides op een groot TV-scherm. Er werden oefeningen gegeven die zelfstandig of in duo opgelost werden. De cursisten mochten bijvoorbeeld ook hun eigen quiz verbeteren door hun cursus te gebruiken.

De cursisten krijgen de vragen dan op papier en mogen op een kwartier tijd zaken opzoeken in de cursus. Iedereen heeft hun 'blauwe' pen moeten afgeven, ze mogen nu dingen aanvullen in kleur → eigen quiz verbeteren → autonomie. (*observatie 17/10/2013*)

De lerares bevorderde de interesse van de cursisten sterk, onder andere door zinvolle, realistische oefeningen te geven.

Tekst: blijkt te moeilijk voor cursisten! → lerares wou aantonen dat cao's moeilijk leesbaar zijn. Ze daagt cursisten uit. (*observatie 12/09/2013*)

Heel wat cursisten hadden veel inbreng tijdens de lessen. De lerares waardeerde deze inbreng en ging er altijd op in. Bijvoorbeeld:

"Pascale, sorry dat ik u onderbreek, maar kunnen we het later nog eens hebben over interimcontracten?" → de lerares vraagt wat ze wil weten en schrijft op. Ze zou er later nog op terugkomen. Aansluiten bij interesses! (*observatie 12/09/2013*)

Wanneer er werd gevraagd naar een bepaalde overeenkomst of werkplaats, zocht de lerares dit altijd op tegen de volgende les. Er waren ook cursisten die minder betrokken waren, of althans minder mondig. Ook zij kregen het woord bij oefeningen, bijvoorbeeld via een beurtrol. De cursisten werden positief bekrachtigd.

De cursisten krijgen een grote oefening op het arbeidsreglement. Iedere cursist lost één vraag op en nadien wordt het rijtje afgegaan en de oefening overlopen. Cursist: "Mevrouw ik heb plankenkoorts" Lerares: "Er bestaat geen fout antwoord, plankenkoorts is niet nodig". (*observatie 17/10/2013*)

In de lessen waren structuur en autonomieondersteuning in zeer grote mate aanwezig. Er was heel veel inbreng door cursisten, ze waren nauw betrokken bij de les. Regelmatig vroeg een cursist naar meer informatie. Wanneer de lerares niet op de hoogte was, zocht ze het op tegen de eerstvolgende les.

## 2.7. Rekenen

In de les rekenen werden cursisten van verschillende niveaus geplaatst. De leraar differentieerde door voor iedere cursist oefeningen op maat mee te brengen. Meestal gaf de leraar een stuk instructie aan bord per niveau. Nadien volgden een reeks oefeningen, waar de leerlingen zelfstandig aan werkten. Cursisten met hetzelfde niveau mochten samenwerken. Aan het begin van de les werd per groepje of cursist opgefrist met wat ze bezig waren en wat ze die les zouden gaan doen. De structurerende lesstijl was in grote mate aanwezig. Bovendien werd de autonomie ondersteund door een zinvolle, realistische en concrete uitleg via onder andere voorbeelden:

De leraar legt alles zeer rustig uit, bij iedereen. Hij maakt alles zeer concreet bv. over inhoudsmaten: vergelijken met een blik cola en een fles wijn. (*observatie 10/09/2013*)

De leraar spoorde cursisten ook aan om hun eigen oefeningen te verbeteren met een rekenmachine. Hij bevestigde ook dat de cursisten vragen mochten stellen en geeft regelmatig positieve feedback.

"Je bent goed bezig."



“Dat moet je misschien wel zonder rekenmachine proberen”. Cursist doet dat en leraar zegt “Ja, goed, je kan het”.

Ondanks de structurerende en autonomieondersteunende kenmerken die aanwezig waren in de leerkrachtstijl, worden opmerkelijke voorbeelden van controle gevonden:

Leraar: “Ik heb het uitgelegd en ik denk dat je het begrepen hebt, maar dan moet je het doen hé. Als ik iets uitleg en je begrijpt het, moet je het toepassen. Je maakt het een beetje moeilijk hoor, maar je kan dat.” (*observatie 10/09/2013*)

“Het zou goed zijn moest je dit blad afhebben. Dat moet lukken. Je hebt maar een half uur meer.” → deadline statements. (*observatie 10/09/2013*)

“Vandaag heb je nog niet veel bijgeleerd”. (*observatie 24/09/2013*)

“Luister ne keer. Als ik iets aan het uitleggen ben, moet je niet zelf iedere keer want dan hoor je het niet denk ik”. (*observatie 24/09/2013*)

De leraar stelt voor om een tekening te maken voor visuele ondersteuning. Maar uiteindelijk maakt hij zelf de tekening voor de cursist. “Want je wist niet goed meer wat je aan het doen was hé?” (*observatie 24/09/2013*)

“(naam), je bent zomaar aan het rekenen hé, maar je weet niet wat je zegt.” “Je bent toch aan’t schrijven. Ik had gevraagd om dat niet te doen”. (*observatie 15/10/2013*)

Tegelijkertijd werd niet altijd aangesloten bij de leefwereld van de cursisten.

Leraar: “Is iedereen er klaar voor?” (cursist): “nee”. leraar: “Hoe kan je ervoor zorgen dat je wel klaar bent?” (cursist): “slecht geslapen, gegeten,…” De leraar gaat er niet op in. “We gaan verder in hetzelfde elan”. (*observatie 15/10/2013*)

Heel serieuze sfeer in de klas. Pure wiskunde, niets luchtig. Weinig enthousiasme. (*observatie 10/09/2013*) (*interview 44, 46*)

Tijdens de lessen had ik de indruk dat de leraar soms ongeduldig was, vooral bij cursisten met een beginnersniveau. Zie ook *interview 14, 34, 38, 44*. Het leek ook moeilijk om de cursisten evenveel aandacht te geven omwille van het grote verschil tussen de niveaus.

(Cursist) is al een half uur voor het einde klaar. Hij mag de uitdagende oefeningen doen, uit het hoofd. (*observatie 10/09/2013*) (*interview 46*)

Het feit dat de niveaus zo verschilden, maakte het niet evident om les te geven.

Twee cursisten gokken vaak tot de leraar ja zegt. De leraar probeert hen langer te doen nadenken en te laten overleggen. Het is voor de twee cursisten heel moeilijk. Ze hebben meer denktijd nodig en beginnen dan maar te gokken. (*interview 34, 38*)

## 2.8. Besluit

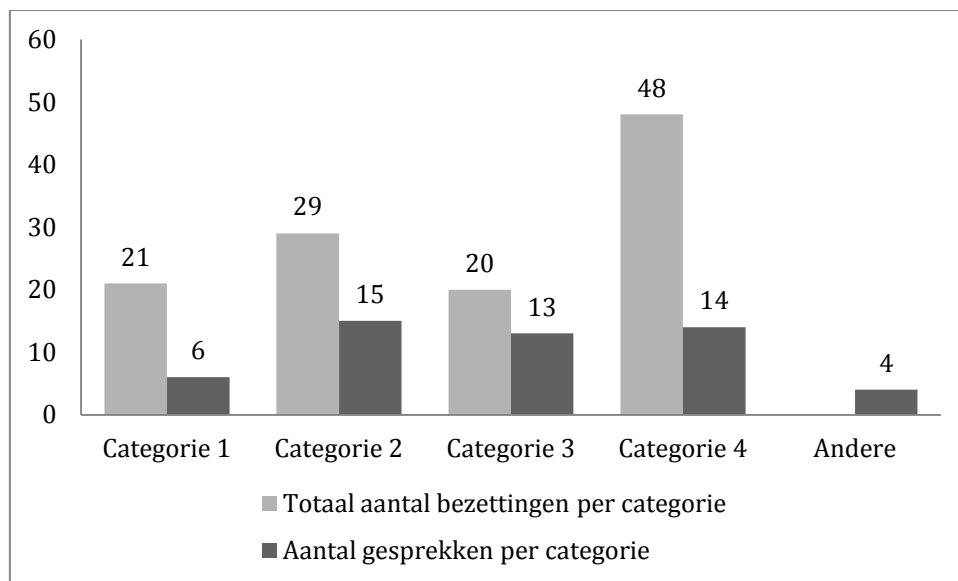
Met betrekking tot de motivatie van gedetineerden viel op dat cursisten wanneer ze in de les zitten heel aandachtig zijn. Gedurende de observaties kon ik geen ongeïnteresseerde cursisten opmerken. De leraars proberen over het algemeen de cursisten sterk te betrekken, in bijna alle lessen komen gedetineerden veel aan bod. De cursisten werken goed mee en hebben veel inbreng. Bij verschillende cursussen wordt inhoud aangebracht die nauw aansluit bij de interesses van de leerlingen, onder andere door in te spelen op wat de cursisten vragen.

Autonomieondersteuning en structureren werd in nagenoeg elke les opgemerkt. De cursisten weten wat ze kunnen verwachten, krijgen een duidelijke en eenvoudige uitleg wanneer dat nodig blijkt en worden gestimuleerd om individueel aan de slag te gaan. Soms hanteert een leraar echter een controlerende lesstijl gedurende een les, voornamelijk wanneer er tijdsdruk is of als de les wordt opgehouden als iemand niet kan volgen. Deze controlerende kenmerken leidden volgens de observaties en de cijfers niet tot afhaken van een cursist.

### 3. INDIVIDUELE GESPREKKEN

Voor de analyse van de interviews maak ik een onderscheid tussen vijf verschillende categorieën. Via de analyse worden de motivatieconcepten zoals beschreven in het literatuuroverzicht gekoppeld aan de verschillende categorieën. Gesprekken die werden toegekend aan de categorie 'andere' worden behandeld bij de vierde categorie, vanuit de verwachting dat de gedetineerde in kwestie de cursus zou afronden moest hij of zij niet vrij of op transfer gaan.

Onderstaande tabel geeft de bezettingen weer per categorie en het aantal gesprekken gevoerd in functie van de betreffende categorie. Het gaat hier dus opnieuw niet om het aantal gedetineerden per categorie, aangezien één gedetineerde bijvoorbeeld twee keer in een categorie thuishoort. In de eerste categorie waren er bijvoorbeeld 21 bezettingen, terwijl dat gebeurde door 13 verschillende individuen.



Figuur 3: Aantal bezettingen en aantal gesprekken per categorie

Wanneer in onderstaande analyse wordt vermeld dat bij alle respondenten van de categorie eenzelfde bevindingen geldt, kan het toch zijn dat niet elk interview wordt vermeld. Bij een aantal respondenten werden niet alle vragen gesteld, omdat het soms niet mogelijk was ze te overlopen. Het kwam ook voor dat een vraag niet werd begrepen, bijvoorbeeld door de taalbarrière, waardoor de resultaten niet voor alle respondenten kunnen weergegeven worden. Opmerkelijke en tegenstrijdige bevindingen worden gerapporteerd en aangetoond aan de hand van letterlijke citaten uit de interviews.

### 3.1. Categorie 1

#### 3.1.1. Voordelen

Mogelijke voordelen die volgens de respondenten uit de eerste categorie aan lessen verbonden zijn, zijn iets bijleren of iets opfrissen (*interview 2, 3, 4, 6, 27*). Alle respondenten duiden op dit voordeel wanneer de vraag werd gesteld, wat wijst op geïntegreerde regulatie. Eén respondent wijst ook op het voordeel van kennis opdoen, voor de toekomst, zeker een taal (*interview 6*).

Eén gedetineerde wees naast bijleren ook op het feit dat men de gedachten kan verzetten door naar de les te gaan. Dit is een voorbeeld van normalisatie op microniveau (*interview 4*).

*Omdat je dan toch het gevoel hebt dat ik met iets constructief bezig ben, terwijl ik hier met mijn idiote kop in de gevangenis verblijf. Want ik zit hier voor stomiteiten, idiote dingen.*

#### 3.1.2. Nadelen

Voor de meeste respondenten zijn er géén nadelen verbonden aan les volgen (*interview 2, 4, 6, 27*). Eén gedetineerde vermeldde het volgende (*interview 3*):

*Ik weet het eigenlijk niet. Ik denk dat ze alletwee gelijk vallen, Engels en euh, hetgeen dat ik wou gaan doen.*

Voor deze respondent is het aldus een nadeel dat men moet kiezen tussen verschillende cursussen.

#### 3.1.3. Belang van onderwijs

Twee respondenten vinden het onderwijs maar matig van belang en geven score vijf (*interview 1, 27*), twee anderen geven een acht omdat Engels nodig is om op de computer te werken (*interview 2*) of omdat de betrokkene graag leert (*interview 3*). Eén respondent geeft zelfs een tien (*interview 4*), een laatste scoort een negen voor onderwijs (*interview 6*):

Dan, van een schaal van nul tot tien, voor jou persoonlijk, hoeveel geef je dan om les te volgen?

*Ik geef daar negen voor.*

Een negen, ja?

*Ja omdat ik vroeger niet altijd mijn best heb gedaan op school en ik heb daar wel echt spijt van.*

Je hebt er spijt van.

*Dus... allez nu pas zie ik in wat dat school eigenlijk betekent.*

Bij deze laatste is er sprake van geïntrojecteerde regulatie omdat de gedetineerde spijt voelt met betrekking tot zijn vroegere schoolloopbaan.

#### 3.1.4. De verantwoording

De redenen voor de weigering voor een intake was heel divers. De eerste respondent weigerde voor de intake Nederlands omdat hij al Nederlands begrijpt en omdat twee talen tegelijkertijd leren moeilijk is (*interview 1*). De tweede geïnterviewde was ziek, terwijl hij dat op het moment van inschrijving niet was. Uit interview 3 blijkt dat de gedetineerde liever Engels dan computerles wilde volgen. Hij zei dat de lessen samenvallen. Hij gaf ook toe dat hij bij zijn

vriendin wilde zijn, “maar niet om onnozel te doen”. Hij was effectieve deelnemer voor Engels, maar haakte daar na dit gesprek nog voor af. De vierde respondent in deze categorie kon niet starten voor computer wegens een te hoog niveau. Zijn prioriteit lag bij de informaticales, terwijl hij voor Spaans enkel wilde leren schrijven, omdat hij al kan Spaans spreken (*interview 4*). Een andere geïnterviewde verklaart dat hij net in slaap was gevallen toen hij werd geroepen. (*interview 6*):

*En toen die cipier weg was had ik zoiets van, had ik maar beter ja gezegd.*

Het moment was voor hem onverwacht. Als hij vooraf een ‘afspraak’ zou hebben, zou hij er volledig klaar voor zijn. Uit onderstaand citaat blijkt dat hij autonoom had beslist om zich in te schrijven.

*Ik heb ook zoiets van, ik ben geen kind meer dat door mijn ouders wordt verplicht om naar school te gaan, ik doe het voor mijn eigen, dus waarom zou ik niet gaan. Anders zou ik me niet inschrijven.*

Respondent 27 werd naar eigen zeggen niet opgeroepen voor Engels. Hij had geen interesse om Nederlands te leren, zoals ook blijkt uit de beschrijvende analyse van de cijfers. Dit was zijn verklaring:

*This English, the chef not coming for me.*

*Chef didn't come for you?*

*No, he had not asked me. Only for Nederlands. I speak for chef, chef said nothing.*

...

*Spanish I don't know. Maybe chef asked me... I don't know.*

...

*I don't know myself.*

*You don't know yourself.*

*Sometimes I'm ... when something bad... it's too much.*

...

*I don't speak much about problem with anderen. I'm strong. This is my problem so...*

*Ok. You don't talk much with others about your problems.*

*No, not too much. Maybe one person.*

De gedetineerde in kwestie geeft aan dat hij zichzelf niet goed kent. Hij lijkt zelf ook niet te begrijpen waarom hij voor Spaans niet aanwezig was. De respondent wees wel op persoonlijke problemen waarmee hij te maken heeft.

### 3.1.5. Motivatie

Binnen het motivatietype externe regulatie situeert zich op het eerste aanzicht enkele respondent. Niemand voelde zich verplicht, niemand verwachtte van hen dat ze zich inschreven voor een les en ze schreven zich niet in voor het geld. Een goede indruk maken op directie was echter voor één respondent van toepassing (*interview 2*). Twee gedetineerden verwachtten wel ten opzichte van zichzelf dat ze zich inschreven (*interview 2, 6*), wat duidt op geïdentificeerde regulatie. Niemand gaf aan zich schuldig te voelen. Voor vijf gedetineerden is het attest belangrijk (*interview 1, 2, 3, 6, 27*) en dezelfde vijf gedetineerden willen werk vinden via onderwijs (geïdentificeerde motivatie). Respondent 3, 6 en 27 hechten het belang daaraan echter minder groot dan aan iets bijleren. Alle respondenten binnen deze categorie willen

nieuwe dingen leren en de meesten vinden het ook persoonlijk belangrijk (*interview 2, 3, 4, 6*). De geïntegreerde regulatie, die nauw aansluit bij intrinsieke motivatie, is aldus aanwezig bij deze categorie. Daarnaast blijken de respondenten ook intrinsiek gemotiveerd: vier respondenten vinden het vak waarvoor ze zich inschreven interessant en de respondenten vinden leren ook in zekere mate leuk.

De meest voorkomende vorm van motivatie binnen de eerste categorie is op basis van deze gegevens de geïntegreerde regulatie.

## 3.2. Categorie 2

### 3.2.1. Voordelen

Iets bijleren of opfrissen blijkt het belangrijkste voordeel te zijn voor de 'niet-effectieve' deelnemers (*interview 8, 10, 16, 17, 18, 22*), wat getuigt van geïntegreerde regulatie. Respondenten geven regelmatig aan dat men nooit te oud is om bij te leren (*interview 10, 28*). Respondent 9 zei dat hij niet goed les kan volgen en dat computer niet echt zijn ding is. Voor Engels zou hij wel naar de les gaan omdat hij daar in de toekomst iets mee zou kunnen doen. Ook voor respondent 7, 11, 20, 22, 28 was het een voordeel dat je er later nog iets mee kan doen. Voor talen werd regelmatig aangehaald dat het nuttig is om te kunnen communiceren in het buitenland of met anderstalige celgenoten. Bijvoorbeeld (*interview 19*):

*Si je vais encore au cours, j'apprends Nederlands, pour travailler, pour parler avec les gens flamands, pour faire des conversations avec des amis.*

Eén respondent gaf spontaan aan dat het een voordeel is dat men een attest kan halen, naar de buitenwereld toe (*interview 8*). Deze voorbeelden behoren tot geïdentificeerde regulatie, omdat men het persoonlijk belang inziet voor een doel dat in de toekomst ligt. Een ander voordeel was het sociale aspect, namelijk bij andere mensen zijn, gesitueerd op het mesoniveau (*interview 9, 17*). Weg zijn uit cel wordt ook als voordeel aangeduid (*interview 8, 10*) alsook de tijd nuttig invullen (*interview 22*). Deze laatste zijn voorbeelden van de behoefte aan normalisatie, op microniveau.

### 3.2.2. Nadelen

Een aantal gedetineerden zeiden dat er voor hen helemaal geen nadelen zijn verbonden aan les volgen (*interview 9, 11, 16, 18, 20*). Eén gedetineerde zei dat hij niet graag in groep zit (*interview 13*). Dit is dezelfde reden die hij aangaf op het moment dat hij weigerde en een ultiem voorbeeld van een barrière op mesoniveau. Voor geïnterviewde 8 was het een nadeel dat je moet kiezen tussen gaan werken en de lessen (*interview 8*):

*Maar ja, financieel is het werken wel veel beter dan dat je naar de cursus gaat, dusja. ... En er zijn ook veel dat werken dat het spijtig vinden dat er geen lessen bijgegeven worden of 't één of 't ander, 's avonds, na de uren.*

...

*Ja, er zouden meer cursisten voor zijn. Echt waar. Omdat er ook veel met de dingen zitten, als je hier binnen zit, je hebt geen inkomen, hé, want je wordt nu ook betaald voor de cursussen. Dat was vorig jaar niet 't schijnt dat weet ik niet, euh, dus maar ja, die zeggen ook van ja moest dat nu gecompenseerd worden, als je een dag kan werken en 's avonds nog les kunt volgen, dus want wij zijn al een groepje van twaalf man dat dat al tegen elkaar gezegd*

*hebben. Zowel van de keuken als in de winkel als boven bij de vrouwen... dus dat ook in de kuisploeg staan. Ja tis zowat, wikken en wegen.*

Dat lessen samenvallen met de wandeling werd ook als nadeel genoemd (interview 7, 10, 19, 22, 28). Bijvoorbeeld (interview 7):

*Nadelen, voor hier in de gevangenis? Die wandeling.*

*Dat dat samenvalt?*

*Dat dat samenvalt, ja. Dat dat niet 's avonds is, versta je. Moest het 's avonds zijn zou ik misschien wel gaan, versta je.*

*De lessen, of de wandeling?*

*Ja ja. Die wandeling moet blijven. Die wandeling is vree belangrijk voor mij, ik zit al lang in de gevangenis. De wandeling is heel belangrijk, versta je.*

*Hmhm. En, stel nu dat het echt heel koud is, ga je dan ook naar de wandeling?*

*Ja ja. Altijd wandeling, miserie of geen miserie, ik ga naar de wandeling.*

*Ja. En, op het moment dat je u dan toch inschreef voor de lessen...*

*Toen zag ik dat allemaal wel zitten.*

*Ja, dan dacht je, ik kan wel een keer niet gaan wandelen.*

*Ja dan dacht ik dat, toen wist ik ook wel op dat moment, de lessen vallen tijdens de wandeling, versta je. Ik zeg, 't is toch winter, ik ga die cursussen volgen, geen probleem. Maar dan mijn moeder en ik hoorde dat van mijn moeder. En ik had geen goesting meer voor hier te zitten hé. Ik heb er echt geen goesting meer in hoor. Gewoon voor die reden. Niet voor die reden dat ik dat niet wil doen, moest ik ... (onverstaanbaar) laten weten van mijn moeder en ze geven weer zo'n aanbod, ik ga mij terug inschrijven, zeker. Maar euh, op het moment echt. Aan die Siegfried, ik kan dat... allez, aan u, ik heb dat nu juist uitgelegd, en jij kunt dat nu vertellen tegen hem hé. Maar als ik die vent zie, in de gang, ik kan ik dat niet uitleggen hé. Ik kan ik misschien wel zeggen, ik heb gezegd, ik heb geen goesting, terwijl dat eigenlijk de reden niet is, versta je.*

Bijvoorbeeld (interview 10):

*Dat het samenvalt met de wandeling, maar nu de winter nadert geldt dat voor mij niet, dan ga ik niet wandelen.*

Bijvoorbeeld (interview 28):

*Goh ja, niet naar de wandeling kunnen maar ja daar kies je voor hé.*

Eén uitzonderlijk antwoord was dat de betrokken gedetineerde bang was dat zijn deelname aan onderwijs zijn verblijf zou verlengen (interview 17):

*Wat zouden voor u nadelen kunnen zijn om les te volgen?*

*Ja, ik begrijp uw vraag. Bij mij is mijn angst, een nadeel, van euh, het gevoel te creëren bij mezelf, maar dat is een angst hé, dat is subjectief, een angst te creëren dat dat mijn verblijf hier verlengt, als ik lessen begin te volgen en langere cursussen enzo. 't Is maar een idee hé, ik weet het ook dat is absurd, dat is zeker absurd, 100% maar ja, 't speelt een rol. Ik denk dat dat mijn antwoord op die vraag is.*

### 3.2.3. Belang van onderwijs

De respondenten die een cijfer plakten op het belang van onderwijs, gaven minstens een zeven (*interview 13, 18, 22*). Sommigen kenden score acht (*interview 7, 8, 9, 28*) of negen toe (*interview 16*). Twee gedetineerden gaven zelfs een tien aan het belang van onderwijs (*interview 11, 19*). De voornaamste argumenten voor de hoge cijfers zijn het belang van onderwijs voor de toekomst, voor de samenleving, voor tewerkstelling en voor de vraag naar diploma's vanuit de samenleving. Twee respondenten vinden het jammer dat ze hun diploma niet hebben gehaald vroeger (*interview 7, 9*). Respondent 8 geeft ook aan dat het belangrijk is voor haar kinderen (*interview 8*). Deze argumenten vallen onder geïdentificeerde regulatie.

### 3.2.4. De lessen

Gedetineerden die voor één les aanwezig zijn geweest, gaven aan tevreden te zijn over de les, het tempo in de les en de leraar (*interview 8, 19, 20, 22, 28*). Bijvoorbeeld (*interview 19*):

*J'aime bien venir au cours, ça m'a fait du bien quand j'ai venu le premier fois.*

...

*J'étais plus tranquille, je pensais à les cours aussi. Je dois étudier, je pensais aux conversations que je pouvais faire.*

Tijdens de observatie van de eerste les Nederlands werd de motivatie van deze gedetineerde erg hoog ingeschat (*observatie 02/09/2013*).

### 3.2.5. De verantwoording

Twee gedetineerden haakten af omdat ze de voorkeur gaven aan een andere cursus. De eerste gedetineerde wilde zich voor OCR inschrijven, maar schreef zich per ongeluk in voor de computerles en werd hiervoor geplaatst. Hij sprak met de onderwijscoördinator af dat hij toch de lessen zou volgen. Uit het gesprek blijkt dat de computerles "niet zijn ding is" (*interview 9*). Hij schreef zich ook in voor Engels, maar kon niet starten. Respondent 20 zei ook dat hij liever een andere cursus wilde volgen, namelijk Spaans boven Engels. Hij zou zich hiervoor ook eerder hebben ingeschreven dan voor Engels. Het is echter zeer waarschijnlijk dat hij zich pas op de intake Engels voor het eerst aanmeldde voor Spaans, toen deze intake al voorbij was. Hij haakte af na één les Engels omdat hij hoopte nog Spaans te kunnen doen (*interview 20*):

*Ja ik heb er al wel spijt van gehad maar ik dacht dan nog voor Spaans te kunnen, maar ik heb er nu achteraf wel al spijt van gehad dat ik gestopt ben.*

Voor een aantal gedetineerden lagen persoonlijke redenen aan de basis van hun weigering (*interview 7, 10, 12, 15, 17, 22*). Respondent 7 had dringende familiale zorgen, namelijk dat zijn moeder ernstig ziek was (*zie verder*) en respondent 10 had andere dingen aan zijn hoofd, gezien het overlijden van zijn vrouw. Ook uit interview 12 blijkt de gedetineerde andere dingen aan het hoofd te hebben, namelijk zijn dagbesteding voor als hij vrij komt. Bovendien was hij verstrooid omdat hij met allerlei zaken bezig was, zoals het feit dat hij zijn kinderen niet meer zag. Hij heeft helemaal geen interesse in onderwijs en wist dit ook al op de intake (*interview 12*). Les volgen zou tijdverlies zijn. Het is onduidelijk waarom hij zich dan toch inschreef en naar de intake kwam. Uit een andere interview blijkt ook een persoonlijke reden, aangezien de betrokkene zich niet goed voelt en zijn familie mist (*interview 15*). Uit interview 22 blijkt dat de gedetineerde te veel last heeft van zijn rug om zo lang in de les te zitten (*interview 22*):



*Nou het zou gewoon belangrijk zijn als je zeg maar die, ja, het is natuurlijk een gevangenis en je kan niet voor iedereen goed doen, maar als er minder uren waren, denk ik wel dat ik zou blijven die les volgen zeg maar.*

In interview 17 geeft een gedetineerde aan dat hij gefrustreerd is over het feit dat hij opnieuw in de gevangenis zit. Hij zou te verstrooid zijn in de les. Uit het gesprek bleek dat hij met veel stress te kampen heeft:

*Maar dat is zo, dat allemaal, in mijn beleving aan't gebeuren. En ook zo het gevoel, je hebt er niets aan te zeggen, niets aan te bepalen. Ik ben een muppet zeg ik soms af en toe. Ik zit dan soms na te denken over wat ik wens, over wat ik zou willen, hoe ik wil evolueren, waar ik naartoe wil gaan, wil realiseren. En uiteindelijk, na veel plannen en nadenken kom ik altijd weer tot de constatie ik ben een muppet, ik ben een pop. Ik heb niets te bepalen. Dat is een beetje lastig.*

...

*Euh, als denkend wezen, als mens, zou ik zeggen, ikzelf op de momenten dat ik daar zelf euh, ja, het nut van snap, ga ik onderwijs volgen. Maar van zodra dat ik voel dat ik meneigen eigenlijk overstress of dat het zinloos is om er mee bezig te zijn, dan zou ik zeggen deze periode van mijn leven niet.*

Bovenstaande redenen tot afhaken hebben allemaal te maken met de persoonlijke belevenis, zorgen, problemen, ... van de betrokkenen.

Respondent 13 kwam niet naar de computerles omdat hij tussen de intake en de les te weten was gekomen dat hij zou vrij gaan. Bovendien kan hij niet goed functioneren in groep:

*Euh, ik weet niet hoe dat komt maar die druk, ik kan dat niet goed aan. Dat ze zo continu zitten te kijken en al die personen... ik heb dat al van jongsaf.*

Ook respondent 16 weigerde naar de les te komen omdat hij verwachtte binnenkort vrij te gaan. Hij zat te veel in zijn hoofd met zijn vrijlating. Hij had graag les gevolgd, maar wilde geen tijd van de leraren verspillen (interview 16).

Voor respondent 8 en 28 is de reden dat zij waren begonnen met werken in de namiddag (interview 8, 28). De eerste verkoos zelf het werk boven de winkel, gezien de financiële kant van de zaak en de populariteit van het werk, de tweede gaf aan niet te mogen kiezen. Bovendien verwachtte de laatste ook op transfer te gaan tijdens de eerste week van november. Dat werd ook aangegeven in de analyse van de cijfers. Met betrekking tot het werk zei hij het volgende (interview 28):

En hoe zit dat dan hier, mag je dan vragen ik wil werken in de voormiddag of ik wil twee dagen niet werken...

*Nee 't is altijd werken hé, dat gaat niet. Een dag niet gaan werken dan krijg je, dat is werk weigeren, met als gevolg van een maand geen werk. Dus euh, zeker in de voormiddag. En als je in de namiddag moet werken is dat juist hetzelfde, dat is ook werk weigeren.*

Werk is aldus een drempel voor de participatie aan onderwijs.

Eén gedetineerde was ziek op het moment dat hij werd opgeroepen voor de eerste computerles (interview 11). Hij zou dat zo aan de kwartierchef hebben doorgegeven, maar hiervan heb ik

geen informatie. Het kan zijn dat de kwartierchef dit onterecht niet heeft doorgegeven, maar het is ook mogelijk dat de beambte zelf de inschatting maakte van deze “ziekte”. De gedetineerde in kwestie kwam nochtans heel gemotiveerd over, zowel op de intake Spaans als computer. Een andere respondent zei dat hij van de chefs niet mag kiezen om naar de les te gaan. Hij moet van de beampten naar de fitness op het moment van de les (*interview 18*):

*Als ik er zelf iets van zeg dan weten zij van niets. De beampten weten nooit van niks. Ik sta op de lijst en zij weten nooit van niks.*

Bij respondent 19 was het, ondanks hoge motivatie die ik tijdens de eerste les opmerkte (*observatie 02/09/2013*), omwille van de wandeling dat hij niet naar de les ging. Hij kan niet 22 uur lang tussen vier muren zitten, op de wandeling kan je de gedachten verzetten. Op cel denk je alleen maar aan je familie, aan thuis, ... (*interview 19*). Ook in het zevende interview kwam dit aan bod, naast de persoonlijke redenen die werd gegeven voor de afwezigheid (*interview 7*):

*Familiale problemen gaan voor op die lessen, versta je. En dan die wandeling, ik moet dat hebben die wandeling, ik moet naar buiten, versta je. En die lessen ja, 't is iedere keer tijdens de wandeling, dat was eerst mijn eerste reden. Want dan ik had gehoord, mijn moeder is zwaar ziek, mijn moeder heeft kanker, versta je. Je zit in den bak, ik zeg, voor wat moet ik de cursussen gaan volgen, versta je? Voor wat hé, voor daar nog meer aan te denken of, versta je?*

...

*Ja, ik begrijp dat inderdaad dat je dat zo zou denken maar dat is zeker, ik heb goesting om dat te doen versta je, maar voor de moment niet. Echt voor de moment niet. Voor de moment heb ik zelfs geen goesting om te gaan werken, versta je. Voor op te staan, versta je. Ik weet dat nu nog maar twee maanden ofzoiets, en in het begin dat ik begon aan die testen voor die cursus wist ik al van mijn moeder, dit en dat, door onderzoeken te doen. En nu weet ik wat dat er scheelt, versta je.*

### 3.2.6. Motivatie

Iets bijleren is belangrijk voor alle respondenten. Bovendien bevestigden alle respondenten dat ze zich hebben ingeschreven omdat ze het persoonlijk belangrijk vinden. Geïntegreerde motivatie blijkt dus voor de respondenten toepasselijk te zijn. Het verkrijgen van een attest is, tegen verwachtingen in, voor verschillende gedetineerden niet de reden waarom ze zich inschrijven. Slechts drie respondenten beantwoordden deze stelling positief (*interview 7, 8, 18*). Gedetineerden willen in de eerste plaats iets bijleren, dat attest is slechts bijkomstig of mooi meegenomen (*interview 9, 10, 11, 13, 16, 17, 19, 20, 28*). Bijvoorbeeld (*interview 16*):

*Euh, nee. Ik wou gewoon eigenlijk, ik heb wel redelijk wat diploma's omdat ik mijn school afgewerkt heb enzo. Dus, ik wou eigenlijk gewoon alles een keer herhalen zodat het terug fris in mijn hoofd zit een beetje.*

Bijvoorbeeld (*interview 28*):

*Nee nee nee. Als je de cursus volgt is het om iets te leren hé. 't Is niet om te zeggen kijk een keer hier, 'k heb dat gedaan, maar als je er niets van weet, als je er niets mee doet euh... 't is eigenlijk wel voor de kennis.*

Tevens zijn er slechts vijf respondenten die zeggen dat ze zich inschreven om werk te vinden (*interview 7, 11, 13, 18, 19*). Voor geen van hen bleek dat de verwachting te zijn, maar eerder een mogelijkheid, bijvoorbeeld (*interview 7*):

*Ja en neen, je kan dat misschien wel gebruiken, maar dat is niet echt de bedoeling.*

Deze antwoorden met betrekking tot een diploma of werk wijzen dus op de afwezigheid van geïdentificeerde regulatie, in het voordeel van geïntegreerde regulatie.

Uit de gesprekken komt regelmatig naar voren dat gedetineerden zich alleen voor zichzelf inschrijven en dat ze daar zelf voor kiezen (autonomie), niet om aan een verwachting te voldoen of een goede indruk te maken. Opnieuw wordt bij de stelling rond verwachting aangegeven dat men zich inschrijft omdat men dit van zichzelf verwacht (*interview 8, 9, 13, 16, 18, 19, 20, 28*). Dat duidt dan weer wel op het belang van geïdentificeerde regulatie. Geen enkele respondent werd verplicht om zich in te schrijven. Er is dus geen sprake van externe regulatie. Verschillende gedetineerden geven overigens aan dat ze niet wisten dat ze betaald worden bij aanwezigheid (*interview 7, 10, 13, 16, 17, 22*). Dat kan voor hen aldus niet de reden geweest zijn dat men zich inschreef. De andere cursisten antwoordden allen 'nee' op deze stelling.

Twee respondenten vinden een goede indruk maken een reden tot inschrijving (*interview 8, 10*). Hoewel respondent 8 niet deelnam omdat iemand dit van haar verwachtte, wilde ze wel goede een indruk maken (*interview 8*):

*Euh, ja. Voor mij wel, zeker hierbinnen. Dus hoe gemotiveerder dat je bent, hoe alleja, hoe dat de omgang hierbinnen met directie, met kwartiercheffen enzo, ook helemaal anders is. Tegen dat je continu op je cel zit en dingen, je wordt ook helemaal anders bekeken. Dat ondervind ik wel.*

Geïntrojecteerde regulatie wordt slechts weinig aangewend, gezien het lage aantal gedetineerden dat een indruk wilt maken of zich schuldig zou voelen als hij of zij zich niet inschrijft aan de lessen.

Met betrekking tot intrinsieke motivatie vindt niet iedereen leren leuk, maar men ziet het belang er wel van in, wat wijst op geïntegreerde regulatie (*interview 7, 9, 13, 16, 18*). Bijvoorbeeld (*interview 9*):

*Ik heb me ingeschreven voor de les omdat ik leren leuk vind.  
Leren vind ik niet zo leuk maar 't is wel handig als je het kunt. 't Is niet dat dat een ganse dag is hé.*

Opvallend is het antwoord van de zestiende respondent (*interview 16*):

*Ik heb me ingeschreven voor de les omdat het vak me interesseert.  
Euhm, eigenlijk juist omdat het mij niet zo interesseert zodat ik het een beetje beter zou kunnen, dat was eigenlijk de reden ook.*

...

*Ik heb me ingeschreven voor de les omdat ik leren leuk vind.  
Euh, ik vind leren niet leuk maar het is belangrijk, dus daarom heb ik mij ingeschreven.*

Deze respondent, alsook alle anderen vonden wel persoonlijk belangrijk om les te volgen en zijn dus geïntegreerd gemotiveerd. Elf respondenten schreven zich in uit interesse (*interview 7, 8, 9*,

10, 11, 13, 18, 19, 20, 22, 28), wat wijst op intrinsieke motivatie. In combinatie met 'leren leuk vinden' liggen de positieve antwoorden echter lager dan bij de bevraging naar het persoonlijke belang en de wil om iets bij te leren. Geïntegreerde motivatie blijkt dus van hoger belang te zijn voor de 'niet-effectieve' deelnemers dan intrinsieke motivatie. Dit eerste motivatietype blijkt het meest aangewend te worden door respondenten uit de tweede categorie.

Uit het gesprek met respondent 9 bleek dat hij ook wel zou willen deelnemen aan onderwijs om bij zijn vriendin te zijn (push-factoren, behoefte aan verbondenheid).

### 3.3. Categorie 3

#### 3.3.1. Voordelen

Iets bijleren wordt door verschillende 'effectieve' deelnemers aangeduid als een voordeel bij het volgen van lessen (*interview 23, 24, 25, 26, 30, 33, 35, 46*). Binnen de derde categorie wordt ook gerefereerd naar bruikbare kennis, zoals respondent 26 en 35 vernoemen met betrekking tot het leren van Nederlands om te kunnen communiceren. Dit heeft te maken met geïdentificeerde motivatie. Bijvoorbeeld (*interview 35*):

*Avantages parce que on apprend l'autre langue. C'est ça un avantage. Quand on a des autres pays, personnes là-bas, ils parlent le néerlandais, l'avantage c'est ça. Comme ça on comprend le personne, le contact avec eux.*

Twee respondenten gaven spontaan aan dat het een voordeel is dat men een attest of diploma kan halen, naar de buitenwereld toe (*interview 8*) of voor een betere toekomst (*interview 49*).

Weg zijn uit cel wordt ook als voordeel aangeduid (*interview 8, 31, 42*) en één gedetineerde vernoemt het gevoel om even vrij te zijn (*interview 42*). Deze voordelen zijn pull-factoren vanuit de drang naar normalisatie. Eén gedetineerde vindt het goed om andere mensen te ontmoeten en te kunnen ontspannen, wat te maken heeft met de behoefte aan verbondenheid en sociale doelen op mesoniveau (*interview 31*).

Eén gedetineerde vindt het ook een voordeel dat ze betaald worden (*interview 46*):

Wat zijn voor jou de voordelen van les te volgen?

*Ja, beetje terug iets te leren en dat is't... en 't is tenminste een paar eurocent, nee?*

#### 3.3.2. Nadelen

Voor één geïnterviewde was het een nadeel dat je moet kiezen tussen gaan werken en de lessen (*interview 8*). Respondent 31 was ook sinds kort beginnen werken. Hij vond de combinatie te zwaar, na zijn werk wilde hij eerst rusten. Dit nadeel gold ook voor twee andere gedetineerden (*interview 24, 49*). Bijvoorbeeld (*interview 24*):

*Maar ja, weet je, ik werk in de voormiddag en ik werk nogal redelijk hard. En die lessen die beginnen om één uur. En je stopt dan met werken om iets voor twaalf uur, en 't is allemaal zo rap rap. En ik ben ook niet meer van de jongste, ik ben zevenenveertig en ik heb dan een half uurken een dutje kunnen doen. Ik ben echt stikkapot hé en dan voor in slaap te vallen in die les, dat is ook geen optie.*

Bij sommigen is het een probleem dat de wandeling samenvalt met de lessen (*interview 31, 46, 49*), wanneer de gedetineerde in de voormiddag werkt en dus alleen tijdens de namiddag kan

gaan wandelen. Voor één gedetineerde waren de lessen te moeilijk (*interview 42*), uit interview 49 blijkt dat de lessen te lang duren. Gelukkig waren er voor heel wat gedetineerden geen nadelen verbonden aan het volgen van lessen (*interview 21, 23, 26, 30, 33, 35*).

### 3.3.3. Belang van onderwijs

Het cijfer dat binnen de derde categorie wordt toegekend aan onderwijs, varieert tussen vijf en tien. Redenen voor hoge cijfers zijn onder andere de nood aan diploma's die je moet voorleggen (*interview 8, score 8; interview 30, score 9*) en een zinvolle invulling van de tijd (*interview 24, score 9; 25, score 8*).

### 3.3.4. De lessen

Gedetineerden in deze categorie hebben allen minstens twee lessen bijgewoond. De meeste respondenten waren algemeen tevreden over de gevolgde lessen (*interview 21, 24, 26, 31, 35, 42*).

Bijvoorbeeld (*interview 35*):

*Oui, tout va bien. Néerlandais, le prof, il explique bien. Tout le monde, on comprend. Il passe trop bien là bas.*

*Oui. Et la groupe ?*

*Le groupe aussi, ça va, il n'y a pas de problèmes avec eux, on écoute, respect le prof, ça va.*

*Ok, ça va. Et le tempo pendant le cours ?*

*Tempo, bien, il passe tout bien. Non non non, le prof, il explique trop bien, comme ça, on apprend bien. Et quand on comprend pas, on peut demander encore. C'est trop bien comme il explique à eux.*

Sommige cursisten vinden wel dat het tempo te traag en het niveau te laag is, zoals deelnemer 3 en 21 voor Engels. Anderen vonden het niveau van Spaans bijvoorbeeld te moeilijk (*interview 23, 25*) en nog een andere stopt voor Engels omdat het te moeilijk is (*interview 42*). Respondent 8 benoemt het volgende (*interview 8*):

*Heel goed, voor mij was het wel ding, want ik was al meer gevorderd. Allez, deze lessen waren voor mij, want dat ik had dat allemaal al gehad. Maar ik had gewoon, uit principe van, ben dan ook uit mijn cel. Ik kan daar wel nog een paar dingen die ik nog niet wist, dus dat heeft mij wel deugd gedaan dat ik dat allemaal kunnen ophalen heb. Dus ik had ook al gevraagd voor bij de volgende cursus dan ook bij geschreven te worden. Dus, en dat vinden sommigen uit de keuken ook heel spijtig omdat dan de lessen voor gevorderden, kunnen ze dan ook niet meedoen. Omdat je dan ook iedere keer een attest krijgt. Voor ons is dat ook wel heel belangrijk.*

De meningen over de leraars zijn gevarieerd. Bijvoorbeeld (*interview 21*):

*Van Tim? Perfect, ik kan niet meer zeggen. Hij doet zijn werk goed. Hij is ervoor gemaakt, ik zal het zo zeggen.*

Respondent 46 vond voor de lessen rekenen dat men te lang geconcentreerd moest blijven. Bij Engels was het plezieriger, de leraar grapt ook een beetje. De leraar "van wiskunde praat alleen

maar over rekenen en niets anders". Dat strookt met één van de bevindingen uit de observaties (*observatie10/09/2013*), namelijk dat de lessen er heel serieus aan toe gaan.

### 3.3.5. Hoe motiveer je jezelf?

Niet aan alle gedetineerden werd deze vraag gesteld, omdat ik deze pas vanaf gesprek 34 invoerde. Aan vier respondenten binnen de derde categorie werd de vraag gesteld. Enerzijds motiveren gedetineerden zichzelf om aanwezig te zijn omdat ze iets willen bijleren. Vanuit deze beweegreden is het niet moeilijk om naar de les te gaan (*interview 35, 46*). Voor twee gedetineerden was het eerder omwille van een interne druk die ze zichzelf opleggen op naar de les te gaan (*interview 42, 49*), wat wijst op geïntrojecteerde motivatie. Bijvoorbeeld (*interview 49*):

Euhm, hoe probeerde je jezelf toch te motiveren om naar de les te gaan? Je bent toch regelmatig gekomen aan het begin van de cursus.

*Gewoon, komaan. Gewoon uweigen pushen gelijk... altijd.*

Dat is voor jou wel nodig om een beetje druk erachter te zetten voor jezelf?

*Ja, ik denk het wel ja.*

### 3.3.6. Wat zou jij veranderen?

Voor respondent 35 was alles aan met betrekking tot het onderwijs goed. Uit interview 33 blijkt dat de cursist het vervelend vindt dat alles samen valt, dat je moet kiezen wat je wil doen. Het is onduidelijk of 'alles' gaat om de verschillende cursussen, of hierbij ook andere activiteiten voor gelden, zoals werk. Een andere bevragede wilt cursussen die beginnen van een lager niveau (*interview 42*), respondent 49 wil meer keuze in aanbod en vooral ook modules die volgen op een vorige module, zodat verschillende niveaus worden doorlopen.

### 3.3.7. De verantwoording

Respondent 31 en 46 haalden een herkenbare reden aan in vergelijking met de eerste en tweede categorie. Doordat zij waren beginnen werken, konden ze alleen in de namiddag, op het moment van de lessen, naar de wandeling. Respondent 31 was bovendien te moe om na het werk nog drie uur naar de les te komen. Hij gaf ook aan dat hij liever Spaans had willen leren, maar aan de intakes had hij niet kunnen deelnemen vanwege een strafmaatregel. Hij meende bovendien de meeste dingen van computer al te kennen. De gedetineerde wilde zelfs op het moment van het gesprek nog aansluiten bij Spaans (in week 4) en zei dat hij dan wel zou komen, omdat hij daar meer in geïnteresseerd was (*interview 31*). Ook voor een andere bevragede gedetineerde was werk een belemmerende factor. Hij wilde niet slapend in de klas zitten en bovendien kreeg hij meer bezoek dan gewoonlijk tijdens die periode, dus zou hij telkens veel missen (*interview 24*):

*Ja. En dan kom je daar als een toerist in die lessen toe, als je dan al gewerkt hebt. Voor na een halfuurke terug te vertrekken. Dat is ook niet, allez ja. 't Is ni plezant voor de lerares en voor uweigen ook niet, want je geraakt achterop. En dan de les nadien ben je dan weer, het is allemaal wel verantwoord, maar dan ja, die juffrouw moet ook dat laatste stuk er dan weer bijhalen van de vorige les gaan herhalen. Dat is ook van ja, ofwel doe je iets ofwel doe je het niet. Maar zo tussendoor euh...*

Voor respondent 49 duren te lessen te lang en starten de lessen te snel na de middag, wanneer de gedetineerde meestal rustig een dutje wilt doen. Hij had ook liever Engels gevolgd. De

gedetineerde gaf eigenlijk zelf aan dat zijn motivatie verdwenen was en dat hij geen zin meer had om te gaan (*interview 49*).

*Ik word niet verplicht, maar ik zeg het. Soms ben ik echt super gemotiveerd ze. Ik weet niet, dat is zeker van de gevangenis. Meneer Daniël heeft mij daar al voor gewaarschuwd, hier in de gevangenis, met die tijd. Hé, motivatie daalt. Dus dat is eigenlijk niet goed.*

Verder maakten twee gedetineerden een module niet af vanwege werk in de winkel (*interview 8, 35*). Ook in andere categorieën kwam dit al aan bod. Het lijkt alsof de dames niet de mogelijkheid hebben om het werk in de winkel en de lessen te combineren. Nochtans was de dame zeer tevreden over de lessen (*interview 35*):

*Non. J'aime bien, je suis contente qu'on est dans le prison, ils ont donnés une avantage, on peut apprendre l'autre langue. Pour ça je suis trop contente.*

De derde respondent haakte af voor Engels nadat ik een gesprek voerde. Nochtans had hij aangegeven naar de les te blijven komen als zijn toenmalige vriendin er niet meer zou zijn. Dat gebeurde echter wel: vanaf dat zijn vriendin afhaakte, vermoedelijk omwille van persoonlijke redenen, stopte ook hij met de cursus (*interview 3, 33*). Nog een andere gedetineerde haakte af na ons gesprek. Hij had desalniettemin aangegeven dat hij ging blijven komen, ook op vrijdagen, wanneer hij gewoonlijk een andere activiteit bijwoonde (*interview 21*). Aangezien de gesprekken plaatsvonden na de definitieve stopzetting van de cursus, zijn de redenen van respondent 3, 21 en 33 niet met zekerheid vast te stellen.

Respondent 23 haakte af omwille van een persoonlijke reden. Hij zit met vier mensen op cel en is gefrustreerd over hoe twee van hen met elkaar omgaan. Hij geeft aan dat hij stopt met de les om zichzelf te kunnen beheersen. Er zat ook iemand in de klasgroep die opmerkingen geeft, waardoor hij zichzelf opjaagt (*interview 23*). Verder is ook de deelnemer 26 afgehaakt omwille van persoonlijke redenen (*interview 26*). Hij voelt zich erg slecht bij zijn detentie omdat hij onschuldig zou zijn en terug naar zijn gezin wilt. De man heeft andere dingen aan zijn hoofd en kan zich niet concentreren.

De vijftiengste bevroegde gedetineerde haakte af omdat hij vrij ging, een tweetal weken nadien. Hij wilde graag Spaans op zichzelf gaan leren (*interview 25*). Respondent 42 stopte voor de Engelse les omdat hij het te moeilijk vond (*interview 42*).

### 3.3.8. Motivatie

Net als in de tweede categorie geven de respondenten aan dat naar de les gaan voor zichzelf en uit eigen beweging gebeurt (*interview 25, 26, 35, 42*). Externe regulatie is bij geen enkele respondent aanwezig. Geïntrojecteerde regulatie werd alleen bij respondent 21 herkend:

*Ja dat wel. Ik wilde een goede indruk maken voor euh te zeggen van ja, eigenlijk meer te tonen aan de mensen dat hier werken enzo dat ik toch, dat ik niet altijd op cel blijf zetten, gaan wandelen. Dat die niet het vermoeden krijgen van hij is terug bezig met dit dat.*

Alle gedetineerden gaan naar de les om nieuwe dingen bij te leren en ongeveer dezelfde respondenten zien ook het persoonlijke belang in van de lessen (geïntegreerde regulatie) Echter, hoewel respondent 46 graag nieuwe dingen wil leren, vindt hij het "niet zo" persoonlijk

belangrijk om naar de les te gaan (*interview 46*). De meeste respondenten blijken echter gevoerd te worden door deze geïntegreerde regulatie.

Bijna nooit gaat het bij 'effectieve' deelnemers die afhaken om het behalen van een attest of diploma, echter wel bij respondent 35 en 49. Bijvoorbeeld (*interview 35*):

*Comme le diplôme ?*

*Oui.*

*Oui, je veux trop bien ça.*

*Tu veux trop bien.*

*Oui, oui, trop. Parce que maintenant j'habite par le (?), mais peut-être un jour je déménage par le flamand et là bas, peut-être j'ai besoin le pour le travail et comme ça on peut travailler plus facilement. Ça...*

Daarnaast wordt het volgen van lessen zelden rechtstreeks ingezet voor mogelijke tewerkstelling, althans zo blijkt uit de gesprekken. Respondenten bleken zich niet ingeschreven te hebben voor een les om werk te vinden (geïdentificeerde regulatie). Volgens bijvoorbeeld respondent 21 kan het volgen van de lessen Engels wel leiden tot een tewerkstelling, maar het is zeker niet de bedoeling. Respondent 49 wijst dan weer op het feit dat een diploma voor beter werk kán zorgen, zodat je bijvoorbeeld niet in een fabriek moest gaan werken (*interview 49*). Het type geïdentificeerde motivatie werd aldus bij de respondenten nauwelijks gedetecteerd.

De meeste gedetineerden bevestigden dat ze zich hadden ingeschreven omdat het vak hen interesseert (*interview 21, 23, 24, 25, 26, 35, 42, 49*). Respondent 31 en 46 zeiden dat ze in het ene vak waar ze zich voor inschreven wel geïnteresseerd waren (respectievelijk Spaans of Engels), terwijl de cursus waarvoor ze afhaakten voor hen niet interessant was (respectievelijk computer en rekenen). Ze bevestigden aldus niet intrinsiek gemotiveerd te zijn voor dat ene vak en vandaar met de cursus te stoppen. Een aantal respondenten vindt leren leuk (*interview 21, 23, 26, 30, 31, 33, 35*). Volgende voorbeelden geven aan dat een aantal respondenten leren uitdrukkelijk *niet* leuk vinden. Bijvoorbeeld (*interview 25*):

*Oké. Ik heb me ingeschreven voor de les omdat ik leren leuk vind.*

*... Ik ga daar ook niet op antwoorden, want 't is echt niet iets voor ik.*

Bijvoorbeeld (*interview 42*):

*Ik ga regelmatig naar de les omdat ik leren leuk vind.*

*Ja, euh nee. Nee daar ga ik eerlijk in zijn, nee.*

Bijvoorbeeld (*interview 49*):

*'t Is eigenlijk langs verschillende kanten, leren is leuk, maar 't is weer dat, dat is ook saai, niet saai maar zo aan een stuk. Leren is leuk hé, sowieso, ik lees veel hé mevrouw, euh Lise sorry. Ik lees veel maar 't is gewoon soms aan één stuk door, is dat gewoon ambetant. Terwijl dat moet hé, maar gelijk dat ik heb gezegd, ik ga mijn karakter moeten temmen.*

Respondent 33 ging regelmatig naar de les om bij haar vriend te zijn (push-factoren: sociale doelen). Een ander oprecht en interessant antwoord staat in *interview 49*:

*Oké, goed. Ik ga regelmatig naar de les omdat ik dan bij anderen kan zijn.*

*Nee, ook niet.*



Eventueel voor de vrouwen?

*Er zit geen vrouw bij ons in de les.*

Nu niet...

*... Heb je al gezien wat voor vrouwen dat er hier rondlopen? (lacht) 't zijn allemaal... Nee, niet echt. Allez, alhoewel, eerlijk is eerlijk. Dus moest ik een schoon meiske zien, een schoon madam ja, dan ging ik wel gaan.*

Hmhm. Oké.

*En euh... misschien dat dat... 't zou wel een extra motivatie zijn.*

Niemand gaf aan zich te hebben ingeschreven omdat ze betaald werden. Respondent 21 wist dat bijvoorbeeld nog niet, respondent 49 kwam het pas te weten toen de lessen al een aantal weken bezig waren. Er blijkt opnieuw geen sprake te zijn van externe regulatie.

### 3.4. Categorie 4 (+ Andere)

#### 3.4.1. Voordelen

Iets nieuw bijleren en/of zaken opfrissen wordt door nagenoeg alle respondenten vernoemd als een voordeel van onderwijs (*interview 5, 14, 29, 32, 34, 36, 37, 38, 39, 41, 43, 44, 45, 47, 48*). Vier respondenten vinden dat je nooit te oud bent om bij te leren (*interview 29, 34, 44, 45*). Heel wat gedetineerden wijzen ook op het belang voor de toekomst (*interview 5, 14, 29, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 45, 48*), waaronder het leren van een taal i.f.v. het bevorderen van de communicatie met anderen (*interview 5, 36, 37, 39, 40*). Het belang voor de toekomst is te wijten aan geïdentificeerde regulatie.

Bovenstaande resultaten werden het meest frequent bevonden. Verder vermeldden respondenten 34 en 44 de tijdsbesteding en het tegengaan van verveling verbonden aan de lessen. Eén gedetineerde vernoemde het contact met 'buiten', je voelt je als 'gewone leerling' (*interview 45*). Deze laatste voordelen kaderen in de normaliserende motivatieoriëntatie en zijn factoren die gedetineerden naar de les 'trekken' (pull-factoren).

Twee gedetineerden gingen zichzelf meer positief bekijken door les te volgen (*interview 34, 45*). Dat wijst op het bevorderen van psychologisch welzijn. Bijvoorbeeld (*interview 34*):

*Ja, ik was stil in mijn eigen, bezig met mijn eigen gedachten. Ik zei geen vijf woorden. Maar ik ben helemaal, ze zeggen dat hier ook, een heel andere persoon. Het tegenovergestelde. Een voorbeeld van zo ver naar dit te komen, met alles. Kledij, mijn vervulling, alles.*

...

*En dan ben ik op het idee gekomen om toch les te volgen, hoewel ik beschaamd was om dat te doen. Ik dacht dat ik dat niet aan kon, dat ik niet zou kunnen volgen omdat ik de enigste domme zou zijn. Maar dat is goed meegevallen. Ze helpen heel goed in de les.*

Ten slotte gaf één gedetineerde zelf als voordeel aan dat er geld mee verdiend kan worden (*interview 43*), een andere respondent wees spontaan op het feit dat hij leren leuk vindt (*interview 48*).

#### 3.4.2. Nadelen

Verschillende respondenten gaven nadelen aan die verbonden zijn aan de klasgroep, bijvoorbeeld dat er afhakers zijn, dat sommige cursisten storend gedrag vertonen (*interview 5*,

36), maar ook het niveau van de groep is voor een aantal cursisten een nadeel (interview 37, 38, 41, 43). Bijvoorbeeld (interview 5) :

*Tout y fonction très bien. Mais le seul chose qui est changé, c'est les autres qui ont fait des ennuies dans la leçon.*

*Dans le cours ?*

*Euh, ils ne viennent pas pour étudier la langue.*

Bijvoorbeeld (interview 36):

*For me... if one person go to the school, this person needs to try learning, no hihi, haha. If you want to hihi, haha, you go to bezoekzaal, you go to wandeling, go there. But if you come to class,... no hihi haha. This girl Poland, I said listen, I understand, you are 23, I understand. You hihi haha, but you listen. With black hair. She never answer, never write,... she never never. Xavier always says her name. Other people, yes of course, we are people no, we talk, we smile. But hihi haha all the three hours, no. You want to study something, I think, is my personally.*

Bijvoorbeeld (interview 37) :

*Ja, dat heb ik ook opgeschreven dus, te zwak. Te laag. Het niveau is veel te laag en 't is niet zo echt diplomagericht, dus dat vind ik wel spijtig. Terwijl je uw tijd hier toch aan't verdoen zijt, kan je beter naar diplomagericht...*

*Oké. Maar je kan wel een attest halen...*

*Ja, maar, een attest... ik vind die attesten niet echt van waarde. Allez zo bekijk ik het hé.*

Bijvoorbeeld (interview 38):

*Ja 't is ook daarmee eigenlijk dat ik het beu vind dat iedereen hier van verschillende niveaus zit. Want die andere die een hoger niveau hebben en uitleg hebben, dan gebeurt dat ook op een normale, ja, gesprek. En dan horen wij dat ook en dat is dan wat beu om u te concentreren.*

Sommige respondenten haalden organisatiegerelateerde nadelen aan (interview 38, 41, 47).

Bijvoorbeeld (interview 38):

*Hierbinnen wel. Dat we te lang moeten wachten op de vrouwen. Want nu moeten we een hele tijd wachten en dat is enorm veel tijdverlies. Soms moeten we een kwartier wachten terwijl ze tegelijkertijd met ons opgeroepen worden. En dat duurt soms een kwartier, twintig minuten tegen dat die aanwezig zijn.*

...

*Juist te weinig pauze en juist spijtig dat we geen drinken hebben. Bijvoorbeeld water of iets, want je mag ook geen water meebrengen, en dat vind ik ook spijtig.*

Ten slotte was het voor respondent 14, 38 en 41 een nadeel dat ze nu minder bezoek kregen door lessen te volgen of ze hun bezoek moesten aanpassen. Bijvoorbeeld (interview 38):

*Ja want ik heb ook gezegd tegen mijn zuster om de dagen dat ik cursus heb om niet te komen, en mijn zuster komt meestal in de week dus ze kan alleen maar tussen de maandag en de vrijdag kiezen, en de maandag moet ze de hele dag werken, de vrijdag kan wel maar dan*

*moet ze nog opvang vinden voor de kleine dat ze heeft, ze heeft er twee, en je mag hier maar maximum met drie binnen, en haar vent komt dan ook mee dus...*

Respondent 14 zei dat de lessen soms langdradig waren (*interview 14*). Eén gedetineerde gaf als nadeel dat hij stukken van de les moet missen (*interview 5*).

*Si je manque une leçon, si je reçu mon examen après possible et je manque d'information, c'est pas bien pour moi. Par exemple, aujourd'hui, je dois aller à douze heure et demi. Douze heure trente, un deux trente. À midi trente.*

Voor een aantal gedetineerden waren er helemaal geen nadelen verbonden aan de lessen (*interview 29, 32, 39, 40, 43, 44, 47*).

#### 3.4.3. Belang van onderwijs

Een aantal gedetineerden geven de maximumscore aan het belang van onderwijs (*interview 5, 29, 36, 37, 39*), onder meer omwille van de mogelijkheid om iets bij te leren, wat duidt op geïntegreerde regulatie. Deze reden wordt ook vermeld door de respondenten die score 8 of 9 toekennen (*interview 32, 44, 45, 48*). Voor twee gedetineerden hangt de score af van de cursus (*interview 38, 41*). Bijvoorbeeld (*interview 38*):

*Het is te zien welke lessen. Niet alle lessen zijn even interessant, ik probeer mij wel in te zetten, maar sommige lessen zijn ook van, pfff nu is't een saaie les of dat doe ik niet graag, had ik mij maar beter niet ingeschreven.*

Eén gedetineerde binnen de vierde categorie geeft slechts score 5 aan het belang van onderwijs (*interview 14*):

*Ik weet het niet, dat is ook ja, dat ik dat soms hier niet... soms steekt dat tegen, allez, je wilt, eigenlijk zou ik dat beter vinden als ik mijn cursussen zo, echte leerstof kan werken in plaats van papierkes in te vullen enzo.*

#### 3.4.4. De lessen

Over het algemeen is er een groot genoegen met betrekking tot de lessen. Een zeer groot aantal respondenten is tevreden over hun leraar (*interview 5, 14, 29, 32, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 44, 48*). Er werden echter door twee respondenten ook controlerende aspecten van een leraar bevonden (*interview 14, 38*), bijvoorbeeld (*interview 14*):

*Ja, ik ga komen. Maar ik heb wel, alleja, ik denk dat hij dat niet leuk vindt, maar ik heb bezoek. Hij zegt altijd van euh, geen bezoek tijdens de lessen.*

Respondent 38 vroeg bovendien voor een tweede gesprek. Uit het eerste gesprek bleek hij zeer tevreden over zijn leraren. Ondanks zijn aanvankelijke lofuiting over één leraar, zei hij nu (*interview 38*):

*Gisteren had ik dus cursus ... , samen met [leraar] en al de anderen en ja, ik heb zo het gevoel dat [leraar] niet naar mij luistert en alleen maar naar [medecursist] omdat ik en [medecursist] ongeveer op hetzelfde niveau zitten, en ik heb het gevoel dat hij meer naar [medecursist] luistert dan naar mij als ik iets zeg.*

Deze bevinding stemt overeen met een aantal van de lesobservaties voor de betreffende cursus (*observatie 10/09/2013; 24/09/2013; 15/10/2013*).

De groep wordt door twee cursisten uitdrukkelijk als positief gewaardeerd (*interview 29, 34*). Het tempo lag echter voor sommigen te hoog (*interview 32, 37*), bijvoorbeeld (*interview 32*):

*Ging wel snel eigenlijk.*

*Hm, vanaf de eerste les heb je niet aangesloten hé? Je bent later pas...*

*Euh, ik heb twee lessen gevolgd en dat is even kijken vorige week niet, de week daarvoor heb ik gevolgd. Dan die mevrouw die daar de lessen gaf die geeft jou bepaalde informatie maar dat ging allemaal zo snel achter elkaar, omdat het lange tijd geleden is natuurlijk. Dus ja de concentratie is niet echt, ja 'k weet niet, het was te veel info in één keer zeg maar.*

Voor anderen lag het tempo dan weer te laag, zoals bijvoorbeeld voor respondent 41 en 43. Ook het niveau werd door sommigen als te laag gewaardeerd, zoals al aan bod kwam bij de nadelen (*interview 37, 41, 43*).

#### 3.4.5. Hoe motiveer je jezelf?

Dit domein werd niet bevraagd bij respondent 5, 14, 29 en 32 omdat de vraag pas vanaf interview 34 werd opgesteld.

Respondent 34, 36, 37 en 45 moeten zichzelf niet motiveren om alle de lessen bij te wonen. Hun deelname is spontaan en vanzelfsprekend, het kost hen geen moeite. Bijvoorbeeld (*interview 36*):

*No, I don't need to motivate. I need to go, I want to study, I need to stay there. Look, I wait for this class. Monday, the first day, to go there. Not because I see [my husband], I see him already at bezoek. No. Because I want to study.*

Daarnaast wijzen respondent 37, 38, 39, 40 op het belang dat ze hechten aan de kans om iets bij te leren (geïntegreerde motivatie). Bijvoorbeeld (*interview 37*):

*Ja, dat hangt af van individu tot individu hé. Voor mij is het omdat ik iets wil bijleren. Ik heb altijd graag gestudeerd dus... voor mij is dat geen probleem om naar de les te gaan, omdat hoe meer ik weet, hoe liever ik het heb.*

Bij een andere respondent was het belang er ook (*interview 39*):

*Euh, eerlijk gezegd ik weet dat ik heb sowieso die vijf jaar, of zeven jaar, die straf zal gedaan worden. Dus ik zal misschien naar andere land vertrekken en dan ik denk altijd, ja voor mij is het nu belangrijk als ik voor die Belgische justitie, als die zou kans geven ja waarom zou ik die kans niet gebruiken. Tuurlijk, ik doe niets, dus voor mij is echt belangrijk om voor die verder, voor mijn leven... dus eerlijk gezegd, die Engelse taal dat is, net als Frans, Duits, dat is echt belangrijk voor jou. Dus ja, als jij kan met mensen vrij communiceren. ... Dus ja, gewoon in cel zetten, tv kijken, ja, dat is minimum stom. Dus dat is mijn motivatie, ik heb nu kans om iets te leren dus voor mij is dat heel belangrijk ja.*

Respondent 38, 41 en 44 worden onder andere gemotiveerd door de verwachting, al dan niet door zichzelf, dat ze aanwezig zijn bij de lessen. Bijvoorbeeld (*interview 38*):

*Ja ik heb mij ingeschreven en als ik mij had ingeschreven, wil ik ook dat ik er naartoe ga, want dan verwacht de lesgever mij, allez dat ze op mij kunnen rekenen. En mijn motivatie is dat ik zelf dingen wil bijleren. En als ik op cel blijf, leer ik toch niets bij.*

Uit interview 41 blijkt bovendien dat de inhoud van de cursus niet voldeed aan de verwachtingen van de gedetineerde. Hij motiveerde zichzelf als volgt (interview 41):

*Awel, ik vind ook, allez, als ik of iemand anders, maar ik denk niet dat er daar zoveel tussen zitten, maar als je zelf iets kan naar voor brengen dat anderen dat ook kunnen meenemen, vind ik dat ook al een geslaagde cursus.*

Respondent 43 motiveerde zichzelf door de aanwezigheid van onder andere zijn celgenoot. Bij hem gelden dus in de eerste plaats sociale doelen (push-factoren).

#### 3.4.6. Wat zou jij veranderen?

Deze vraag werd opnieuw niet gesteld bij respondent 5, 14, 29, 32. Drie respondenten wilden niets veranderen (interview 39, 40, 44). Verschillende cursisten gaven aan dat zij iets aan het niveau van de lessen zouden aanpassen. Respondent 34 zou het niveau lager laten starten, de cursisten die tijdens interview 37 en 41 bevraagd werden, vragen een hoger niveau. Verder zouden respondent 38 en 45 de niveaus verder opsplitsen, zodat de groepen nog meer homogeen zijn dan nu het geval is. Bijvoorbeeld (interview 34):

*Mmmm. Eén ding wel, ik zou persoonlijk die, zoals die computerles hé, helemaal beginnen. Maar dat kon niet, 't is een beginnersles. Maar diegenen dat er nog nooit mee gewerkt hebben en die moeilijker aanleren, van een groep apart te nemen, die de tijd krijgen om dat aan te leren. Nu zit ik erbij en de meeste kunnen het al, die kunnen die namen onthouden, maar ik zat met die operatie. En toch is er een stuk dat ik moeite heb om te onthouden op dat gebied. Op het ander gebied onthoud ik heel goed, maar dan zou ik toch een les nemen voor mensen, of die een leerachterstand hebben. Want wat moeten die niet denken over hun eigen, en niet durven zeggen.*

Drie respondenten zouden het tijdstip of de duur van de lessen willen aanpassen (interview 36, 41, 48), bijvoorbeeld (interview 36):

*I think... if it's possible, I think, no three hours but three days in two hours. When we have 'pauze', we smoke, we go there. It's only twenty minutes that we go there. And again herhalen, herhalen. We study in the first part, always. In the second part we study, but we herhalen. If you want to study in the first part, I think it's the best, because later you have something, yes you can repeat but if you always have new new new, you don't have this.*

Bijvoorbeeld (interview 37):

*Allez ja, zo die drie dagen per week is een beetje... als ze dan een cursus kunnen geven 's avonds ofzo, dan zou dat meer interessant zijn, maar voor de leerkrachten is dat uiteraard niet te doen hé. Wie wil er nu 's avonds werken. Dus dat denk ik.*

Eén gedetineerde zou graag hebben dat mannen en vrouwen apart les volgen, omdat de mannen nu te lang moeten wachten vooraleer de vrouwen aanwezig zijn in de les (interview 38). Om dit

probleem aan te pakken, werden gedurende cyclus 1 al afspraken gemaakt met de penitentiaire bewakingsassistenten van de vrouwenafdeling.

#### 3.4.7. De verantwoording

Binnen de vierde categorie worden verschillende aanwijzingen gegeven waarom cursisten blijven deelnemen, zoals blijkt uit de bovenstaande rubrieken. In wat volgt som ik enkele relevante antwoorden uit de interviews en opmerkelijke redenen tot (non-)deelname op, die niet thuis hoorden in de overige categorieën.

De vijfde respondent blijkt in de eerste plaats les te volgen om een diploma te halen, maar ook in afwachting tot hij werk krijgt in de gevangenis (*interview 5*). Hij was de enige respondent waarbij het halen van een diploma zo uitdrukkelijk aan bod kwam. Het gesprek werd door een misverstand zeer vroeg gevoerd. Het is mogelijk dat het belang van een diploma afgenomen is naarmate de cursus vorderde.

*J'attends et je fais tous ce que je peux pour gagner, comment s'appelle ça, euh le diplôme. Parce que des a, comment s'appelle ça, le... comment s'appelle. Le responsable qui, elle m'a dit deux mois. Deux mois pour travailler.*

In de vierde categorie werd er ook af en toe geweigerd om aan een les deel te nemen, vanwege verscheidene redenen. Zo kwam het voor dat een gedetineerde omwille van persoonlijke problemen niet naar een les komt (*interview 29, 34*). Bijvoorbeeld (*interview 29*):

*Stress. Stress... omdat euh, ik heb het u al gezegd, ik wacht op een besluit voor ... dus euh, en van tijd bij mij gaat dat... van tijd voel ik mij goed en van tijd voel ik mij minder goed. Dan heb ik geen goesting om iets te doen, niet gaan werken of geen les volgen. Maar ze hebben mij ook gezegd dat ik mij niet mag opsluiten, ze willen dat ik naar de les kom, naar de cursus.*

Een andere respondent was tijdelijk afgehaakt omdat hij dacht geen diploma meer te kunnen halen. Bijvoorbeeld (*interview 32*):

*Dus van die lessen, waarom ik ze niet volg. De laatste keer dat ik daar was werd mij verteld dat ik geen diploma ofzoets kon halen en ik zit hier sowieso, voor wat ik hier zit, ik denk dat ik maximaal zes maanden kan krijgen, voor zoiets. En het leek mij niet nodig zeg maar, als je toch geen diploma kan halen en niet lang hier meer zit, dan was het voor mij niet echt meer interessant.*

...

*Het is wel voor mij, ik vind wel het moet wel nut hebben, het moet iets opleveren. Kijk als ik iets kan bijleren, ik vroeg ook voor de talen, mijn Engels is wel goed maar Frans is echt niet goed en de tijd dat je hier toch zit proberen een taal te leren, als je buiten gaat dat je toch een taal of iets hebt geleerd. Van die periode dat je hier zit, anders zit je toch alleen maar op cel en als je wat bij kan leren, is dat alleen maar goed.*

Voor twee respondenten was het de eerste keer dat ze deelnamen aan onderwijs (*interview 34, 38*). Omdat ze vroeger onzeker waren, namen ze nooit eerder deel. Bijvoorbeeld (*interview 38*):

*Ja dat weet ik maar als het dan domme vragen zijn gaan de anderen misschien lachen. Maar er bestaan geen domme vragen!*

*Want dat is de eerste keer dat ik meedoe met cursus, omdat ... ik ga niet zeggen niet durfde, maar toch een benauwdheid had om mee te doen omdat ik wist dat dat gemengeld was. Ik ben geïnterneerd en ja dat is ook met geïnterneerden en gedetineerden door elkaar.*

Opvallend is dat twee respondenten zeiden dat ze werden aanbevolen om eerst Nederlands te leren, voor ze aan een andere cursus konden deelnemen (interview 36, 48). Bijvoorbeeld (interview 36):

*I write too to English and to rekenen but this man, young man, he said if you can learn in Nederlands, you can study, I said ok, first Nederlands. I said I know Espagnol, I know Spanish and I can translate to Spanish to English. He said yes I know, but other people don't know. If you don't know Nederlands, he said it's better that you first learn Nederlands. I said ok.*

Eén van hen vond dit bovendien niet eerlijk, omdat hij vindt dat je daar zelf over moet kunnen beslissen (interview 48):

*Mais anglais, je ne sais pas. Ils ont pas m'appelé, simplement. Aucune réponse, pourquoi, aucune raison pourquoi. Alors ça j'aime pas du tout. Parce que s'il n'y a pas de place par exemple, peut on dire voilà, vous choisissez deux cours, alors normalement c'est un seul. Mais on dit rien. Et mon cours préféré maintenant, ça c'est évidemment, je peux apprendre l'anglais mais je veux aussi le français. Mais le français c'est le grammaire et l'orthographe.*

...

*Je ne sais pas, un peu de politiques ils ont fait, je ne sais quoi, mais la langue qui est première, c'est Nederlands. Voilà. Nederlands d'abord et après, si ça reste quelque chose, voilà... c'est pas la mal du tout mais, normalement c'est notre choix ce qu'on peut apprendre. C'est logique.*

Deze respondent vond het wel nuttig om Nederlands te leren, opnieuw omwille van een opmerkelijke reden:

*Oui... on va utiliser ici! Bon, on va utiliser au travail, parce qu'ici, 95% les gardiens, ils veulent pas parler le français, ils sont belge mais ils veulent pas parler, parce qu'ils sont ... (onverstaanbaar), ils sont, je ne sais pas, paysan, drop. Je sais pas quoi. Et ils veulent pas. Ils comprennent pas, parce qu'ils répondent, mais quand ils répondent par Nederlands. Mais bon, c'est pour moi un peu pas normal, mais bon. Minimum j'utilise ici hein, évidemment.*

In de gevangenis blijkt een deel van het bewakingspersoneel niet de moeite willen doen om zich verstaanbaar te maken, aldus deze respondent.

Ten slotte is ook onderstaande episode opmerkelijk, aangezien de respondent binnenkort misschien niet meer kan deelnemen door de organisatiespecifieke en strakke regels (interview 45).

*Ik ga regelmatig naar de les ... omdat ik leren leuk vind.*

*Ja. Het wordt wel minder leuk want ik heb een slechte gezondheid. Ik wil tijdens de pauze op cel of binnen blijven want ik word meteen ziek van buiten. Ik heb nu ook al oorpijn en voel al dat ik ziek aan't worden. Als ik geen toestemming krijg (is bezig met P.A. en directie voor aanvraag) zal ik na de pauze niet meer kunnen komen. Dat is super spijtig. Ik vraag gewoon begrip, ik vind het heel vervelend want ben heel blij dat ik les kan volgen.*

Ik vermeldde deze situatie ook tegen een penitentiair bewakingsassistent. Zijn reactie komt neer op het volgende:

*Er wordt geen uitzondering gemaakt, we willen dat niet. Als iemand hierdoor niet naar de les kan, is dat pech. ... "Die heeft gewoon schrik om klop te krijgen tijdens de pauze vanwege zijn feiten."*

Dit zijn aldus voorbeelden die de onbereidheid van het penitentiair personeel aantonen.

#### 3.4.8. Motivatie

Met betrekking tot de verwachting dat gedetineerden naar de les gaan, geven zeven respondenten aan dat ze het doen voor zichzelf of dat het een eigen keuze is (*interview 5, 14, 29, 32, 36, 39, 44*). Vier andere respondenten (*interview 34, 37, 38, 41*) antwoordden bevestigend op de stelling rond verwachtingen door anderen, bijvoorbeeld (*interview 37*):

*In't algemeen hé, als je gaat werken, verwacht men u ook op uw werk hé. Dus dat is een keuze dat je maakt en ik vind dat je die keuze moet naleven.*

Deze gedetineerde verwacht ook van zichzelf dat hij de keuze naleeft, net als respondent 38 en 45. Bijvoorbeeld (*interview 38*):

*Verwachten, goh, ze hopen dat ik kom, ik heb mij ingeschreven dus vind ik dat ik ook moet gaan. 't Is om dingen bij te leren en niet om één keer te gaan en dan mijn voeten aan te vege. Dus eigenlijk wel ja...*

Geen enkele bevraagde gedetineerde voelde zich daarnaast verplicht om deel te nemen, aldus is er slechts in beperkte mate sprake van externe regulatie. Hoewel verwachtingen een rol spelen bij een aantal gedetineerden, blijken deze voornamelijk intern te zijn. Met betrekking tot het belang van een vergoeding voor deelname, zijn er een aantal gedetineerden die het toch in zekere mate waarderen, zo blijkt bijvoorbeeld uit *interview 37*:

*Ja en nee. Dus het is echt een leuke verdienste dat je er nog een keer bij hebt, al is het maar een klein beetje. Dat je er toch iets mee kunt kopen. Maar helaas zie ik ook bij een aantal mensen dat ze naar de les gaan speciaal voor die vergoeding. Omdat ze dan geen werk hebben. En dat zou de motivatie niet mogen zijn vind ik. Want dan hebben ze werk, en dan stoppen ze of ze doen het dan voor andere redenen. Je moet dan je wandeling afgeven in feite hé.*

Eén cursist, die bij de voordelen al spontaan de vergoeding vermeldde, antwoordde rechtuit (*interview 43*):

Ik ga naar de les omdat ik word betaald.

*Ja.*

Ja, oké. Dat vind je wel belangrijk?

*Goh, nee. Dat moet niet betaald zijn hé, dat is gewoon meegenomen.*

De meeste respondenten nemen niet deel omdat ze een goede indruk willen maken, tenzij op zichzelf (*interview 34, 36, 40*). Eén gedetineerde wilt op anderen indruk maken (*interview 38*):



*Op iedereen. Allez, iedereen die gaat moet toch gemotiveerd zijn en als ik dan ga en ik toon motivatie, zal iedereen dat misschien wel tonen. En [de leraar] ook, die legt het vree goed uit dus hij is ook wel gemotiveerd om hier les te geven, terwijl dat al niet gemakkelijk is.*

Twee andere respondenten (interview 39, 41) willen indruk maken op de leraar door aanwezig te zijn, bijvoorbeeld (interview 39):

*Alleen die voordelen, dat de leraar kan zien dat zijn werk opbrengt, dat hij ziet dat hij kan aanleren, dat is goed gevoel voor die leraar. Ja zo, maar niet voor de andere mensen, absoluut niet.*

Niemand neemt deel omdat hij zich anders schuldig zou voelen, bijvoorbeeld (interview 44):

*Ja! Ja, waarom moet je je eigenlijk schuldig voelen. Als het nu een keer een dag minder is, je blijft gewoon op cel en er gaat u dat niemand kwalijk nemen.*

Opmerkelijk is de reactie van respondent 38:

*Nee, schuldig niet, ik ben graag uit mijn cel en ik heb mij gewoon ingeschreven om dingen bij te leren, en niet om mij niet schuldig voelen. Moest ik mij nu inschrijven en geen enkele keer zou gaan, dan zou ik mij misschien wel schuldig voelen. Maar ik wil mij voor 100% inzetten. Oké, ik kan niet met alles goed mee, maar daar voel ik mij niet schuldig om.*

Ook het antwoord van respondent 39 is het vermelden waard (interview 39):

*Ja dat is ook, misschien op andere kant omdat ik ook kijk, jullie proberen ook voor ons iets te doen en dan ik heb geschreven, bijvoorbeeld jullie hebben mij geschreven op deze lijst maar andere personen niet, en dan ik sta op die lijst dus ik heb die kans om iets te leren, maar ik ga in cel blijven. Dus tuurlijk ik zal mijn schuld voelen. Dus ja, eerlijk gezegd ik ben echt verantwoordelijk, als ik iets doe, ik doe op 100%, niet op 90 of 80. Ik probeer dus volledig zelf op deze dingen, ik weet het niet op welke manier je dat zegt.*

Op basis van de resultaten voor 'indruk maken' en 'schuldig voelen' blijken cursisten dus niet vanuit geïntrojecteerde regulatie deel te nemen aan de lessen, hoewel sommige gedetineerden zich wel sterk verantwoordelijk voelen voor hun eigen aanwezigheid.

Vijf respondenten volgen de lessen met het oog op een diploma (interview 5, 29, 32, 34, 43). Bijvoorbeeld (interview 29):

*Ook ja, een attest ja. Zodat je toch kan tonen van allez, toch iets gedaan in de gevangenis. Niet stilgezeten.*

Een diploma blijkt echter niet voor iedereen noodzakelijk, een attest is voor sommigen louter mooi meegenomen (interview 36, 38, 39, 40, 44, 45), bijvoorbeeld (interview 36):

*Yes, too. Look if I don't have diploma, I go too. But if I had diploma, it's better, yes. I have some paper, no. It's in prison, but it's a paper no?*

Twee respondenten (interview 37, 41) vinden een diploma belangrijk, maar geven aan dat deze niet veel waard zijn, bijvoorbeeld (interview 37):

*Ja. Maar een attest, 't weeral een herhaling, maar een attest is te laag. Ik zou eerder voor diplomagericht gaan. Want ik heb nu juist ook van de lerares gehoord dat dit attest maar geldig is voor zestig lessen terwijl een jaar honderdtwintig lesuren heeft. Dus dan zeg je ja, oké, nu moest ik naar buiten gaan en ik wil lessen Spaans volgen, ik heb de zestig eerste gehaald, dan zou ik in feite veel verder kunnen staan hebben.*

Zes gedetineerden nemen deel aan de lessen omdat ze werk willen vinden (*interview 5, 29, 34, 36, 43, 45*). Er zijn dus cursisten die vanuit de geïdentificeerde motivatie om een diploma te halen of werk te vinden blijven deelnemen aan de lessen.

Zowaar alle respondenten geven aan dat ze nieuwe dingen willen leren (*interview 5, 14, 29, 32, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 45, 47*). Bovendien zien de meesten ook het persoonlijk belang in van les te volgen (*interview 5, 14, 29, 32, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 43, 44, 45, 47*). De geïntegreerde motivatie blijkt talrijk aanwezig te zijn bij de respondenten.

Dertien van de respondenten nemen deel aan de lessen omdat het vak hen interesseert (*interview 5, 14, 29, 32, 34, 36, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 47*). Daarnaast blijken elf cursisten leren ook leuk te vinden (*interview 5, 29, 32, 34, 37, 39, 40, 41, 43, 44, 45, 48*). Sommigen geven toe dat ze leren niet zo leuk vinden (*interview 14, 36, 38, 47*), bijvoorbeeld (*interview 47*):

*Ik ga naar de les omdat ik leren leuk vind.*

*Nee.*

*Nee. Oké... kan je soms wat meer uitleg geven?*

*Ja ik ga naar de les omdat ik Spaans wil leren. Dan hoef ik leren niet leuk te vinden. Maar ik wil gewoon die taal leren. Want ik kon bijvoorbeeld ook naar computerles of iets anders.*

Of de cursisten deelnemen om bij anderen te zijn, werd vanaf gesprek 34 bevraagd. Twee respondenten namen deel om bij anderen te zijn (*interview 34, 43*), één respondent deed het gedeeltelijk omwille van deze sociale doelen (*interview 40*):

*Ik ga naar school, niet voor andere persoon, ja klein beetje ook. Maar ik ga naar English voor mijn leren, voor myself, normaal.*

### 3.5. Besluit

#### 3.5.1. Voordelen

Nagenoeg alle respondenten binnen de vier categorieën geven aan dat het grootste voordeel van deelname aan onderwijs is dat ze iets kunnen bijleren of opfrissen (geïntegreerde regulatie). Ook het feit dat je iets kan doen met wat je leert, wordt regelmatig aangehaald. De lessen worden door verschillende respondenten als nuttig gewaardeerd, omdat ze er in de toekomst nog iets mee kunnen doen (geïdentificeerde regulatie).

Normalisatiemotieven, waarbij de deelnemer aan onderwijs zijn gedachten kan verzetten of even uit cel kan zijn, wordt in elke categorie spontaan benoemd als voordeel. Dat gebeurde echter minder frequent dan de eerstgenoemde voordelen. Ook een zinvolle invulling van detentie, bij anderen zijn en een diploma halen zijn aangehaalde voordelen. Deze laatste worden slechts sporadisch benoemd in vergelijking met het doel om bij te leren en participatieredenen vanuit normalisatie.

### 3.5.2. Nadelen

Uit de analyse per categorie blijkt dat naarmate men langer deelneemt, men ook meer nadelen kan bedenken. Nadelen die in de eerste, tweede en derde categorie worden genoemd, zijn het feit dat men moet kiezen tussen werken en de lessen en dat de lessen samenvallen met de wandeling. Deze zijn onlosmakelijk aan elkaar verbonden, aangezien voor de mannelijke gedetineerden die werken in de voormiddag geldt dat zij alleen in de namiddag kunnen gaan wandelen, op het moment van de lessen. In de derde categorie blijkt de combinatie van werken en les volgen bovendien te vermoeiend te zijn, waardoor men afhaakte voor de lessen. Voor dames blijkt werken in de winkel (bij de bezoekszaal) een belangrijke belemmering te zijn voor hun deelname aan onderwijs. In geen enkel geval kon tewerkstelling in de winkel gecombineerd worden met onderwijs. Werken in de gevangenis blijkt aldus één van de grootste belemmeringen te zijn om les te volgen.

In de vierde categorie, voor de volhouders, worden totaal andere nadelen benoemd. Zo bestaan er nadelen met betrekking tot de klasgroep en nadelen eigen aan de gevangenisregels die specifiek voor de onderwijsactiviteiten gelden. Er werden ook nadelen met betrekking tot het bezoek gerapporteerd. De nadelen voor deze categorie zijn meer dan voor de andere categorieën onderwijsspecifiek, eerder dan gevangenisgerelateerd. Een klein aantal van de respondenten uit de derde categorie haalde ook nadelen aan met betrekking tot het niveau van de lessen.

### 3.5.3. Belang van onderwijs

Op een schaal van nul tot tien is er geen enkele respondent die het belang van onderwijs een score lager dan vijf toekent. De meeste scores liggen hoog, ongeacht de categorie. In de eerste tot derde categorie is onderwijs belangrijk voor de toekomst omwille van bijvoorbeeld diploma's die de samenleving vereist. Het blijkt dat in de vierde categorie onderwijs vooral als belangrijk wordt geacht om iets bij te leren.

### 3.5.4. De verantwoording

Via de gesprekken werden uiteindelijk tal van redenen gevonden voor afwezigheden tijdens de lessen. Hieronder worden de redenen die terugkomen bij verschillende respondenten opgelijst, alsook de categorie waar de betreffende reden werd aangehaald.

- Voorkeur andere cursus / geen interesse (categorie 1, categorie 2, categorie 3, categorie 4)  
Soms weigerden gedetineerden omdat ze liever een andere cursus hadden gevolgd. Gedetineerden worden niet altijd geplaatst in de module waar ze de voorkeur aan gaven, bijvoorbeeld omwille van een limiet aan het aantal deelnemers. Bij afwezigheden voor de intakes blijken gedetineerden soms helemaal geen interesse in de cursus te hebben. Deze reden werd voornamelijk in de eerste categorie aangehaald. Opvallend is echter dat het gebrek aan voorkeur ook bij respondenten uit de vierde categorie aan bod kwam. Het blijkt dat niet alle gedetineerden hun eerste keuze krijgen met betrekking tot de cursus die ze willen volgen.
- Persoonlijk redenen/problemen (categorie 1, categorie 2, categorie 3, categorie 4)  
Gedetineerden haken af omwille van bijvoorbeeld familiale zorgen, stress of gezondheidsproblemen. Respondenten uit de vierde categorie die voor een les weigerden,

zeggen ook dat ze soms met persoonlijke problemen te maken hebben, waardoor ze tijdelijk niet aanwezig kunnen zijn.

- Verwachting op vrijheid of transfer (categorie 2, categorie 3)  
Er zijn ook gedetineerden die tussen de intake en de start van de lessen of in de loop van de onderwijscyclus te weten komen dat ze binnenkort niet meer in de gevangenis aanwezig zullen zijn. In de meeste gevallen kan de gedetineerde in kwestie de cursus niet meer afronden. Vandaar ook dat men meestal stopt met de cursus. Eén gedetineerde uit de categorie 'andere' wist vooraf dat hij de module niet zou kunnen afwerken, maar bleef toch naar de lessen komen. De andere respondenten uit deze categorie waren niet op de hoogte van de precieze datum dat ze zouden vrijkomen.
- Werk (categorie 2, categorie 3)  
Wanneer een gedetineerde werkt in de gevangenis, blijkt het voor sommige arbeidsfuncties onmogelijk om werk met lessen te combineren. Zo is er geen enkele vrouwelijke cursiste die naar de les bleef komen vanaf het moment dat ze in de winkel begon te werken. Voor sommige gedetineerden die in de voormiddag werkten was het te vermoeiend om meteen na de middag al met de lessen te starten. Sommige gedetineerden moeten kiezen tussen werk en onderwijs en bij iedereen die beide niet kan combineren, krijgt werk voorrang op onderwijs. Bovendien hangt werk in de voormiddag ook samen met de namiddagwandeling.
- Wandeling (categorie 2, categorie 3, categorie 4)  
Tal van gedetineerden hechten veel belang aan de wandeling. Voor hen is dat het enige moment dat ze niet tussen vier muren zitten, waar ze vaak alleen maar zitten te piekeren. Voor sommige gedetineerden kwam de wandeling pas in het gedrang in de loop van de cyclus, toen ze werk kregen. Anderen weten vooraf al dat ze de wandeling zullen moeten overslaan, maar blijken het er uiteindelijk niet voor over te hebben. In de vierde categorie vermeldden overigens ook een aantal gedetineerden het nadeel van de wandeling te missen.
- Onderwijsspecifieke redenen (categorie 3, categorie 4)  
Deze redenen komen pas aan bod vanaf dat men 'effectieve' deelnemer is. Het gaat hier bijvoorbeeld om het niveau van de cursus dat te laag of te hoog is, de groep, het tempo, ... Gedetineerden die aan maximum één les deelnemen, hebben meestal nog geen mening over de cursus. Naarmate men langer deelneemt, stijgt ook het aantal onderwijsspecifieke nadelen.

In de eerste categorie wordt de eerste reden het meest aangegeven. Voor de 'niet-effectieve' deelnemers gelden meestal persoonlijke redenen voor de afwezigheid van de betrokkene, vóór werkgerelateerde redenen of de keuze voor de wandeling. De persoonlijke redenen zijn echter zo divers en onvoorspelbaar als externe factor dat het moeilijk is om hier in de toekomst op in te spelen. 'Effectieve' deelnemers die na minstens twee lessen afhaken doen dat ondere meer omdat ze zijn beginnen werken en de lessen vanaf dan samenvielen met de wandeling. De combinatie van werk en arbeid blijkt ook zwaarder te zijn dan gedetineerden verwacht hadden.

### 3.5.5. De lessen

Respondenten die aan minstens één les hadden deelgenomen, werden bevraagd over hun mening over de lessen. De cursisten waren zeer tevreden over de lessen, zo blijkt. Ook

gedetineerden die al na één les afhaakten kenden dat niet toe aan de lessen zelf of aan de leraar. Soms worden opmerkingen gegeven met betrekking tot het niveau (te hoog/laag), zelden was ontevredenheid over de lessen te wijten aan de leraar. Er werden voor één leraar controlerende aspecten toegekend door twee respondenten, zoals niet gehoord worden en altijd zeer serieus blijven. Eén van deze respondenten behoorde tot de vierde categorie, de andere tot de derde categorie.

#### 3.5.6. Motivatie

Binnen de eerste categorie worden geïdentificeerde (werk en diploma, verwachting t.o.v. zichzelf) en geïntegreerde motivatie (bijleren en persoonlijk belang) bij de cursisten herkend. Het tweede motivatietype werd net frequenter door de respondenten bevestigd dan het eerste. Daarnaast is ook normalisatie een belangrijk motief binnen de eerste categorie.

Bij de 'niet-effectieve' deelnemers blijken gedetineerden zich eveneens te hebben ingeschreven om iets bij te leren en omdat ze het persoonlijk belangrijk vinden (geïntegreerde motivatie). De geïdentificeerde motivatie schijnt minder belangrijk te zijn voor gedetineerden uit de tweede categorie dan uit de eerste categorie, aangezien een attest slechts als bijkomstig of mooi meegenomen wordt gewaardeerd. De inschrijving door 'niet-effectieve' deelnemers gebeurt dus vanuit de wil om iets bij te leren of omdat gedetineerden het persoonlijke belang inzien van de cursus. De meeste respondenten vinden leren niet echt leuk.

Gedetineerden die afhaken na minimum twee lessen, hechtten nog minder belang aan het diploma of de toekomstige tewerkstelling omwille van de lessen. Ze schreven zich vooral in omdat de cursus voor hen interessant was. De meesten vonden leren ook leuk. Een aantal gedetineerden die liever een andere cursus hadden gevolgd, gaven uitdrukkelijk aan dat de cursus waarvoor ze afhaakten hen niet interesseerde. Ook binnen deze derde categorie neemt geïntegreerde motivatie een belangrijke plaats in, aangezien het gros van de respondenten naar de les gaat om nieuwe dingen te leren en omdat ze het persoonlijk belangrijk vinden.

Bij gedetineerden die volhouden worden het belang van de lessen voor de toekomst, van attesten en van tewerkstelling meer aangewend als motivatie dan bij de voorgaande categorieën. De meest bevestigde motivatie blijkt echter opnieuw geïntegreerde regulatie. Daarnaast zijn er binnen deze categorie meer respondenten die leren leuk vinden en geïnteresseerd zijn in het vak. Er dus eveneens sprake van intrinsiek gemotiveerde cursisten. Respondenten uit de vierde categorie blijken echter ook de cursus te voltooien om aan een verwachting te voldoen, al dan niet ten opzichte van zichzelf. Ze voelen zich verantwoordelijk voor hun eigen deelname, maar bevestigen uitdrukkelijk dat deze deelname hun eigen keuze is geweest. Indruk maken op de leraar, op zichzelf of op anderen wordt meer dan in de andere categorieën teruggevonden. Hoewel er ook een hoge respons is op intrinsieke motieven, zijn voor volhouders het verantwoordelijkheidsgevoel en het belang dat gehecht wordt aan de lessen, aldus geïdentificeerde motieven, doorslaggevend voor het beëindigen van de cursus. Intrinsieke en vooral geïntegreerde regulatie worden namelijk ook aangewend door cursisten die de module niet afwerken. Deze blijken aldus niet voldoende te zijn voor het beëindigen van de cursus. Het volgen van lessen vanuit de interesse, het persoonlijke belang of het plezier aan leren is namelijk van belang voor het grootste deel van de respondenten, in alle categorieën.

## ALGEMENE CONCLUSIE

Vanuit de opleiding Pedagogiek en Onderwijskunde aan de Universiteit Gent liep ik stage bij de onderwijscoördinator van de Gentse gevangenis. In het kader van deze stage voerde ik gedurende drie maanden onderzoek naar de motivatie van gedetineerden die zich inschrijven voor onderwijs. Tussen de aanmelding van de gedetineerde en het einde van een onderwijsmodule is er veel uitval bij de deelnemers. De behoefte van de onderwijscoördinator was om in de eerste plaats te weten te komen waarom gedetineerden op eigen initiatief afhaken, wanneer ze weigeren voor een intake of aan maximum één les deelnemen. Meestal zijn de beweegredenen voor uitval niet gekend. Om een relevante vergelijking te maken, betrok ik in deze studie ook deelnemers die afhaken na minimum twee lessen en deelnemers die de volledige module afronden. Met dit onderzoek probeerde ik aldus inzicht te krijgen in de motivatie van gedetineerden om al dan niet naar de les te komen. De volgende onderzoeksvraag werd opgesteld:

Wat is de motivatie van gedetineerden die op eigen initiatief afhaken nog vóór zij effectief deelnemen, in vergelijking met 'effectieve' deelnemers en volhouders?

'Niet-effectieve' deelnemers zijn gedetineerden die nog vóór de tweede les afhaken. Men is een 'effectieve' deelnemer vanaf dat twee lessen van de betreffende module zijn bijgewoond. Het onderscheid werd voor de analyse tussen vijf categorieën gemaakt:

- (1) gedetineerden die zich inschrijven voor de cursus, maar weigeren voor de intake
- (2) 'niet-effectieve' deelnemers die op eigen initiatief afhaken na maximum één les
- (3) 'effectieve' deelnemers die de cursus op eigen initiatief niet afronden
- (4) 'effectieve' deelnemers die de cursus afronden (laatste les aanwezig).
- (5) Andere: gedetineerden die in de periode na het gesprek op transfer, vrij, ... gaan

Het onderzoek vond plaats tijdens de eerste onderwijscyclus van het schooljaar 2013 - 2014, tussen september en november. De data werden verzameld op basis van een kwalitatieve analyse van de deelnamecijfers, observaties van de lessen en ten slotte individuele gesprekken met gedetineerden uit de verschillende categorieën.

Na de kwalitatieve analyse van de deelnamecijfers werd duidelijk dat er 21 weigeringen, zonder geldige of bekende reden, voor de intake gebeurden nadat gedetineerden zich inschreven voor de cursus. In de tweede categorie zijn er 29 gedetineerden van de 122 geplaatste cursisten die afhaken. In vergelijking met de cijfers van 2012 blijkt dat veel minder. Toen waren 138 gedetineerden van een totaal aantal van 364 geplaatste deelnemers 'niet-effectieve' deelnemer. Een mogelijke verklaring is dat de gedetailleerde analyse ervoor gezorgd heeft dat een aantal 'niet-effectieve' deelnemers ondanks de harde cijfers niet tot de tweede categorie behoren. Dit is waarschijnlijk niet eenvoudigweg te wijten aan een betere cyclus, aangezien het aantal volhouders tijdens deze cyclus lager lag in vergelijking met het gemiddeld aantal volhouders van 2012. Er werden voor deze cyclus 48 modules succesvol beëindigd. Voor 20 deelnames werd in de loop van de module alsnog afgehaakt nadat men twee keer aanwezig was.

Gedetineerden blijken in de les erg aandachtig te zijn. Bovendien worden ze in grote mate betrokken bij de lessen. Over het algemeen wordt de autonome motivatie via het structureren van de les en via autonomieondersteuning in elke cursus bevorderd. Tijdens sommige lessen

bleek een controlerende leraarstijl echter de bovenhand te nemen. Volgens de observaties en de cijfers bleken deze controlerende kenmerken nochtans niet tot afhaken van een cursist te leiden.

Uit de resultaten van de interviews komt naar voren dat zowel bij gedetineerden die afhaken voor een cursus als voor de volhouders de beweegredenen nauw aansluiten bij geïntegreerde regulatie. Ze nemen deel vanuit interesse, omdat ze iets willen bijleren of zelfs omdat ze leren leuk vinden. Onderwijs is ook voor de meeste gedetineerden persoonlijk belangrijk. normalisatiemotieven worden in vergelijking met deze redenen slechts zelden aangehaald. Voor gedetineerden uit de tweede categorie blijkt een diploma, attest of mogelijke tewerkstelling minder belangrijk dan voor respondenten in de vierde categorie. Voor de tweede categorie is een attest slechts mooi meegenomen en dus niet noodzakelijk. Gedetineerden in de derde categorie hechten zelfs nog minder belang aan dat attest of een toekomstige tewerkstelling. De grootste motivatie is voor alle categorieën om iets bij te leren. Een gedetineerde volgt les omdat hij of zij dat persoonlijk belangrijk vindt. Binnen de vierde categorie zijn er echter meer gedetineerden die bevestigen dat ze geïnteresseerd zijn in het vak dat ze volgen en dat ze leren leuk vinden. Voor hen is er aldus meer sprake van intrinsieke motivatie, naast geïntegreerde motivatie. Daarnaast blijken cursisten in de vierde categorie zich meer dan de anderen verantwoordelijk te voelen voor hun deelname. Ze bevestigen tegelijkertijd dat de ze autonoom voor de lessen hebben gekozen. Met betrekking tot hun deelname kunnen we afleiden dat zij, ondanks de intrinsieke en geïntegreerde motieven, vooral volhouden omwille van hun verantwoordelijkheidsgevoel. Geïdentificeerde regulatie biedt binnen de vierde categorie, naast de uitermate belangrijke intrinsieke en geïntegreerde motieven, de doorslag voor het beëindigen van een cursus. Met betrekking tot sociale doelen waren er een aantal respondenten die het aangenaam vonden dat ze in groep les volgden. Eén gedetineerde haakte waarschijnlijk ook af omwille van de afwezigheid van zijn partner. De motieven op mesoniveau kwamen over het algemeen echter nauwelijks aan bod.

Er werden verschillende redenen ontdekt voor non-deelname aan onderwijs. Voor de eerste categorie zijn bevonden redenen dat men geen interesse heeft in de cursus, dat men een voorkeur heeft voor een andere cursus of dat persoonlijk problemen aan de basis liggen van non-deelname. Deze redenen zijn ook voor de tweede en derde categorie van toepassing, maar dan in mindere mate. In de tweede en derde categorie zijn frequent aangehaalde redenen de verwachting op vrijheid of transfer en de (onmogelijkheid tot) combinatie van werk en/of wandeling en de lessen. Onderwijsgerelateerde kenmerken, zoals het niveau van de les, worden pas aangehaald vanaf dat men 'effectieve' deelnemer is.

De respondenten blijken over het algemeen tevreden over het verloop van de lessen. De inhoud van de lessen alsook de leraren worden positief beoordeeld. Slechts sporadisch haakte een cursist af omwille van redenen die gelegen zijn bij het onderwijs zelf. Het niveau van de cursus wordt met betrekking tot de lessen het meest aangegeven als een struikelblok.

## AANBEVELINGEN EN BEPERKINGEN

Arbeid in de gevangenis en ook de wandeling blijken uit de resultaten de grootste barrière te zijn, ondanks dat gedetineerden hier meestal al bij inschrijving van op de hoogte zijn. De combinatie tussen werk en de lessen is dikwijls zwaarder dan de gedetineerde verwachtte. Deze drempel kan opgeheven worden door de lessen later op de dag in te richten, zodat gedetineerden tussen hun werk en de les nog even de tijd krijgen, al dan niet voor een 'korte wandeling'. Voor de volhouders zijn deze belemmeringen minder van toepassing, hoewel ze ook door hen erkend worden. De meest ideale oplossing is voor veel respondenten dat er ook 's avonds lessen georganiseerd worden, opdat meer gedetineerden kunnen deelnemen. Specifiek voor de vrouwelijke gedetineerden is het aangewezen dat men een regeling zoekt om hun werk in de winkel en de lessen te combineren. De winkel is een populaire werkplaats en in geen enkel geval koos een vrouwelijke gedetineerde ervoor om lessen te (blijven) volgen in plaats van daar te gaan werken.

In de toekomst is het belangrijk dat zoveel mogelijk gevangenisgerelateerde belemmeringen worden uitgesloten. Hoewel het nagenoeg onmogelijk is de daginvulling van de Gentse gevangenis over een ander roer te gooien, zou het wel de ultieme oplossing zijn. De intrinsieke en geïntegreerde motivatie die gedetineerden aanwenden voor deelname aan onderwijs, komt niet tot haar recht omwille van deze belemmeringen. Gedetineerden die volhouden voor de lessen, doen dat in grote mate omdat ze dat van zichzelf verwachten en zich verantwoordelijk voelen. Ze kiezen er zelf voor om zich in te schrijven en dus voltooiën ze de module. Het is echter essentieel dat men deze verantwoordelijkheidszin niet louter benadrukt ten koste van de intrinsieke en geïntegreerde motivatie. Met betrekking tot deze gevangenisgerelateerde belemmeringen kunnen ook kleine inspanningen gedaan worden. Zo mogen gedetineerden tijdens de pauze in principe niet naar hun cel, tenzij men rekent op de goodwill van de penitentiaire bewakingsassistent. Het bleek bijvoorbeeld dat wanneer een cursist dringend naar het toilet moest, hij vaak niet terug mocht aansluiten na de pauze. Een andere voorbeeld is het feit dat gedetineerden geen drinken mogen meenemen naar de les of verplicht worden een trui te dragen die behoort tot hun gevangenisplunje, terwijl dat wel is toegestaan wanneer de gedetineerden naar de wandeling gaan. Het is uiteraard niet ondenkbaar dat er geboden en verplichtingen worden opgelegd voor gedetineerden, maar kleine aanpassingen en toelatingen kunnen wel ondersteunend zijn voor de autonomie. De gevangenis specifieke regels met betrekking tot het onderwijs zorgen er namelijk voor dat intrinsieke motivatie en geïntegreerde regulatie onderdrukt worden.

Het onderwijs in de gevangenis staat naar mijn mening voor een grote uitdaging. Gedetineerden zijn in grote mate intrinsiek of geïntegreerd gemotiveerd, wat de meest bevorderlijke types van motivatie zijn. Wil het onderwijs zich louter richten op het bereiken van meer volhouders, dan zou het gedetineerden moeten aanspreken op hun verantwoordelijkheidszin. Dat betekent echter dat de druk op gedetineerden verhoogd moet worden, een druk die op zijn beurt de autonomie ondermijnt. Dit onderzoek kwam tot positieve resultaten met betrekking tot de motivatie van gedetineerden. De gevangenisgerelateerde drempels, zoals arbeid en daaraan gekoppeld de wandeling, blijken de grote boosdoener te zijn. Het is niet aangewezen voor de betrokken onderwijsactoren om de controle en druk op gedetineerden te verhogen opdat het aantal volhouders stijgt. Op die manier zullen de intrinsieke en geïntegreerde motivatie namelijk dalen in het voordeel van externe regulatie, waar plichten, straffen en beloningen centraal staan.



Nog een andere belangrijke aanbeveling waar onderwijsactoren invloed op kunnen hebben, is het bevorderen van keuzevrijheid. Sommige respondenten gaven namelijk aan dat ze het ongunstig vinden dat ze moeten kiezen tussen hun werk en de wandeling, maar ook tussen verschillende cursussen. Onderwijsmodules overlappen namelijk regelmatig, waardoor men een voorkeur moet opgeven. De kans om deze voorkeur te laten gelden bleek echter niet te worden aangeboden. Enkele respondenten gaven aan dat ze niet hadden mogen kiezen aan welke module ze het liefst zouden deelnemen. Nederlands blijkt voor de anderstaligen de meest aangewezen optie, terwijl ze zelf bijvoorbeeld liever Engels zouden leren. Ik wil daarom het belang van psychologische vrijheid en autonomie benadrukken. Om dit te verwezenlijken kan men bijvoorbeeld op de intake vragen wat de voorkeur is van de gedetineerde en hiermee in de mate van het mogelijke rekening houden. Ik wijs expliciet op deze mate van het mogelijke, aangezien sommige gedetineerden niet kunnen starten in de cursus die hun voorkeur geniet omwille van het ongeschikte niveau. Uiteraard zijn dit plausibele redenen voor het plaatsen van een gedetineerde in een cursus die niet zijn voorkeur geniet. In het kader hiervan kan het bevorderend zijn dat gedetineerden op de hoogte worden gesteld wanneer ze niet kunnen starten. Met betrekking tot dit 'ongeschikte niveau' kwamen er ook bevindingen naar voren uit de individuele gesprekken. Sommige cursisten vinden het niveau te hoog, anderen vinden het dan weer te laag. Het is onmogelijk om aan iedere doelgroep te voldoen, maar in het algemeen wordt vooral ingezet op de laaggeschoolde groep gedetineerden. Het komt frequent voor dat cursisten met een beginnersniveau sneller kunnen starten. Een aanbod dat tegemoet komt aan gedetineerden die hogere studies aankunnen, is wenselijk. Daarenboven verwachten cursisten die een module afwerken dat ze ook aan een vervolgmodule kunnen deelnemen. Omdat men een quotum moet halen met betrekking tot het aantal deelnemers, kiest men dikwijls voor het niveau waarvoor de meeste cursisten kunnen starten. Gemotiveerde cursisten die een hoger niveau van de betreffende module willen volgen, kunnen op die manier uit de boot vallen.

Ik wil verder nog de kloof benadrukken tussen de perceptie van het penitentiair personeel over deelname aan onderwijs en de aangewende motivatie door gedetineerden. Uit de praktijkervaring blijkt dat een deel van het personeel verwacht dat gedetineerden deelnemen voor het sociaal contact en de gezelligheid en om de tijd sneller vooruit te laten gaan. Het penitentiair personeel gelooft quasi niet in de intrinsieke beweegredenen van gedetineerden. Ik verwijs hier naar volgend opmerkelijk voorbeeld:

Tijdens een rondleiding die onder meer door een penitentiair bewakingsassistent begeleid werd, deed een medewerkster van het CORT een woordje uitleg. Ze vermeldde ook het onderwijsaanbod. De bewakingsassistent reageerde letterlijk: "Je moet wel eerlijk zijn hé, waarom ze deelnemen aan onderwijs. Het is gemengd." Met haar uitspraak deed ze meer dan twintig studenten geloven dat de enige motivatie van gedetineerden om les te volgen, het feit is dat ze dan bij de vrouwen/mannen kunnen zijn.

Deze perceptie is uiterst tegenstrijdig met de bevindingen dat cursisten in de eerste plaats deelnemen om iets bij te leren, veeleer dan omwille van sociale contacten of normalisatiemotieven. Zulke denkbeelden gelden uiteraard niet voor alle personeelsleden, gelukkig maar. Het is niet evident om het effect van de visie van het personeel op gedetineerden in te schatten. Daarnaast stellen penitentiaire personeelsleden zich argwanend op tegenover gedetineerden. Bijvoorbeeld, gedetineerden mogen niet naar hun cel tijdens de pauze, tenzij ze niet meer terugkeren naar de les. Men zegt deze maatregel te hanteren omdat gedetineerden bijvoorbeeld verboden voorwerpen naar de les kunnen meenemen van hun cel. Het blijkt echter

dat cursisten bij aanvang van de les helemaal geen controle krijgen, zoals een foullering. Gedetineerden kunnen als ze dat willen dus evengoed bij aanvang van de les verboden voorwerpen meesmokkelen. Uiteraard wil ik hier niet pleiten voor extra controles op gedetineerden, maar vraag ik consequentie en eerlijke behandeling van gedetineerden.

Eén van de belangrijke bevindingen die aan het begin van deze studie werd opgemerkt, is het feit dat beklagden in Gent meer deelnemen dan veroordeelden, in tegenstelling tot in andere arresthuizen. In dit onderzoek was het niet het opzet om het profiel van gedetineerden die deelnemen te onderzoeken. Een mogelijke piste voor verder onderzoek is aldus een verklaring te vinden voor deze cijfers. Het is daarbij van belang om aandacht te schenken aan de ondervertegenwoordiging van geïnterneerden die deelnemen aan onderwijs. Het zou in dit verband ook interessant zijn om de invloed van de recente modules van het Centrum voor Basiseducatie in kaart te brengen.

Om af te sluiten wil ik wijzen op de moeilijkheden die verbonden waren aan de kwalitatieve dataverzameling. Omdat dit onderzoek gebaseerd is op een groot aantal databronnen, nam het verzamelen en verwerken van data veel tijd in beslag. Gezien de stage slechts uit drie maanden bestond en ik bovendien intensief deelnam aan de praktijk, pleit ik ervoor dat er meer tijd wordt ingelast voor onderzoek in de gevangenis. Dat geldt in het bijzonder voor toekomstige stagiaires die een onderzoeksstage zullen uitvoeren. Gezien de grote hoeveelheid data is het ook aangewezen dat de analyse op een meer gestructeerde manier wordt uitgevoerd. Het was tijdens de individuele gesprekken overigens niet gemakkelijk om de technieken van parafraseren, reflecteren, open vragen stellen ... consequent te hanteren, omdat ik deze technieken nauwelijks beheerste. Sommige antwoorden in de gesprekken werden te veel uitgelokt wegens de behoefte aan het verkrijgen van veel antwoorden op korte termijn. Bij de analyse van de data werd hier zoveel mogelijk rekening mee gehouden. Antwoorden die te sterk voortkwamen uit bijvoorbeeld suggesties en gesloten vragen werden uitdrukkelijk niet betrokken om aan deze beperking tegemoet te komen. Ten slotte moet ook rekening gehouden worden met sociaal wenselijke antwoorden. Het is niet gegarandeerd dat respondenten altijd openhartig waren met betrekking tot hun motivatie voor onderwijs.

## REFERENTIES

- Bartelink, C. (2009). Motiverende gespreksvoering stimuleert verandering. *Jeugd en co Kennis*, 3(4), 29-38.
- Basiswet van 12 januari 2005 betreffende het gevangeniswezen en de rechtspositie van de gedetineerden.* (2005). Opgeroepen op 27 september 2013 van Federale Overheidsdienst Justitie:  
[http://www.ejustice.just.fgov.be/cgi\\_loi/change\\_lg.pl?language=nl&la=N&cn=2005011239&table\\_name=wet](http://www.ejustice.just.fgov.be/cgi_loi/change_lg.pl?language=nl&la=N&cn=2005011239&table_name=wet)
- Billen, K. (2009a). *Van crisis naar kans: onderwijs aan gedetineerden. Een handreiking voor de organisatie en coördinatie van onderwijs in de gevangenis.* Vlaams Ondersteuningscentrum voor volwassenenonderwijs.
- Billen, K. (2009b). *Stageopdracht: onderwijs aan gedetineerden: 'van crisis naar kans'.* Leuven: Linc
- Boeren, E., & Nicaise, I. (2009). Onderwijs voor volwassenen: wie neemt deel en waarom. In L. Vanderleyden, & M. N. Callens, *De sociale staat van Vlaanderen 2009* (pp. 315-334). Brussel: Studiedienst van de Vlaamse Regering.
- Brinkman, F. (2010). *Individuele gespreksvoering.* Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design.* Harvard university press.
- Brosens, D., De Donder, L., & Verté, D. (2013). *Hulp- en dienstverlening gevangenis Antwerpen: een onderzoek naar de behoeften van gedetineerden.* Brussel: Vrije Universiteit Brussel.
- Coudenys, S. (2011). *Opleidingsplan 2011. Onderwijs aan gedetineerden.* Gent: Wonderwijs. Onderwijs voor volwassenen.
- Council of Europe. (2006). *Recommendation REC(2006)2 of the Committee of Ministers to member states on the European Prison Rules.* Opgeroepen op 19 oktober 2013 van Council of Europe: <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=955747>
- De Kamer van volksvertegenwoordigers. (2013). *Bulletin nr : B121 - Schriftelijke vraag en antwoord nr : 0964 - Zittingsperiode : 53.* Opgeroepen op 21 november 21 2013, van De Kamer:  
<http://www.dekamer.be/kvvcr/showpage.cfm?section=qrva&language=nl&cfm=qrvaXml.cfm?legislat=53&dossierID=53-b121-670-0964-2012201313106.xml>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The 'what' and the 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Depover, S. (2012). *Noden en behoeften aan dienstverlening bij gedetineerden in de Gentse gevangenis.* Gent: Universiteit Gent.
- Directoraat-generaal Penitentiaire Inrichtingen. (2013). *Jaarverslag 2012.* Brussel: Federale Overheidsdienst Justitie.

- Federale Overheidsdienst Justitie. (2011). *Beperkte detentie*. Opgeroepen op 23 september 2013, van [http://justitie.belgium.be/nl/themas\\_en\\_dossiers/justitiehuisen/verdachte\\_misdrijf/veroordeeld/gevangenisstraf/beperkte\\_detentie/](http://justitie.belgium.be/nl/themas_en_dossiers/justitiehuisen/verdachte_misdrijf/veroordeeld/gevangenisstraf/beperkte_detentie/)
- Gevangenis Gent. (n.d.). *Informatie over de gevangenis*. Opgeroepen op 23 september 2013, van De gevangenis te Gent: <http://www.gevangenisgent.be/info.htm>
- Halford, D. (2013). Workshop 20/09/2013: Motiverende gespreksvoering in het forensisch werkveld. Brussel.
- Hellemans, A., Aertsen, I., & Goethals, J. (2008). *Externe evaluatie strategisch plan hulp- en dienstverlening aan gedetineerden. Eindrapport*. Leuven: Linc.
- Interdepartementale Commissie Hulp- en dienstverlening aan gedetineerden. (2000). *Hulp- en dienstverlening aan gedetineerden. Strategisch plan van de Vlaamse Gemeenschap. Missie, krachtlijnen, ambities, strategieën en kritische succesfactoren*. Vlaamse Regering.
- Liga voor Mensenrechten v.z.w. (2011). Basiswet gevangeniswezen en interne rechtspositie gedetineerden: levensvoorwaarden en tuchtregime in werking. *Fatik. Tijdschrift voor Strafbeleid en Gevangeniswezen*, 29(131), 32.
- Manger, T., Eikeland, O. - J., & Asbjørnsen, A. (2013). Effects of educational motives on prisoners' participation in education and educational desires. *European Journal on Criminal Policy and Research*, 13(3), 245-257.
- Miller, W. R., & Rollnick, S. (2012). Meeting in the middle: motivational interviewing and self-determination theory. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 9(1), 25-26. DOI: 10.1186/1479-5868-9-25
- Myriam, H. (2013). *Leren in hechtenis: motieven voor participatie aan formele educatie*. Brussel: Vrije Universiteit Brussel.
- Pijnaerts, A. (2013). *Onderwijs binnen de muren van detentie. Een onderzoek naar het profiel en de motieven van gedetineerden die onderwijs volgen in de gevangnissen van Turnhout, Wortel en Hoogstraten*. Antwerpen: Universiteit Antwerpen.
- Polfliet, K. (2013). *2012. Jaarverslag 'hulp- en dienstverlening aan gedetineerden'*. Gevangenis Gent. Gent.
- Polfliet, K. (2013). *Fiches. Bijlage bij jaarrapport Hulp- en dienstverlening aan gedetineerden. Gevangenis Gent - 2012*. Gent.
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*(98), 209-218.
- Schuit, H., de Vrieze, I., & Slegers, P. (2011). *Leerlingen motiveren: een onderzoek naar de rol van leraren*. Heerlen: Ruud de Moor Centrum - Open Universiteit.
- Snacken, S., & Tournel, H. (2009). *Vorming, opleiding en arbeidstoeleiding in zeven Vlaamse gevangnissen*. Brussel: Koning Boudewijnstichting.

- Van der Veen, M., & Goijarts, F. (2012). *Motiverende gespreksvoering voor sociaalagogisch werk: coachen bij gedragsverandering*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Van Haegendoren, M., Lenaers, S., & Valgaeren, E. (2001). *De gemeenschap achter de tralies. Onderzoek naar de behoeften van gedetineerden aan maatschappelijke hulp- en dienstverlening*. Hasselt: Limburgs Universitair Centrum.
- Vansteenkiste, M. (n.d.). *Zelf-Regulatie Vragenlijst - Leren*. Retrieved september 23, 2013, from Vragenlijsten: <http://www.vopspsy.ugent.be/nl/ontwikkelingspsychologie/86-maarten-vansteenkiste.html#vrzelfregulatie>
- Vansteenkiste, M., & Neyrinck, B. (2010). Optimaal motiveren van gedragsverandering. Psychologische behoeftebevrediging als de motor van therapie succes. *Tijdschrift voor Psychotherapie*, 3(36), 171-189.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., & Lens, W. (2007). Willen, moeten en structuur in de klas: over het stimuleren van een optimaal leerproces. *Begeleid zelfstandig leren*, (16), 37-58.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., & Soenens, B. (2004). De kwaliteit van motivatie telt: over het promoten van intrinsieke doelen op een autonomieondersteunende wijze. *Nederlands tijdschrift voor de psychologie*, (59), 119-131.
- Vansteenkiste, M., Soenens, B., Sierens, E., & Lens, W. (2005). Hoe kunnen we leren en presteren bevorderen? Een autonomie-ondersteunend versus controlerend schoolklimaat. *Caleidoscoop*, (17), 18-25.
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (n.d.). *Opdracht en werking van de consortia*. Opgeroepen op 10 november 2013, van Volwassenenonderwijs: [http://www.ond.vlaanderen.be/volwassenenonderwijs/consortia/opdracht\\_werking.htm](http://www.ond.vlaanderen.be/volwassenenonderwijs/consortia/opdracht_werking.htm)
- Vlaamse Overheid (2007). 15 juni 2007. - Decreet betreffende het volwassenenonderwijs
- Vlaamse Overheid (2013). 8 maart 2013. - Decreet betreffende de organisatie van hulp- en dienstverlening aan gedetineerden
- Vlaamse Regering. (2009). *Samenwerkingsovereenkomst tussen de Vlaamse Regering en het Consortium Volwassenenonderwijs* vzw. Opgeroepen op 10 november 2013, van Volwassenenonderwijs: [http://www.ond.vlaanderen.be/volwassenenonderwijs/consortia/documenten\\_samenwerkingsovereenkomsten/2009-04-17-Samenwerkingsovereenkomst\\_CVWO\\_XI.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/volwassenenonderwijs/consortia/documenten_samenwerkingsovereenkomsten/2009-04-17-Samenwerkingsovereenkomst_CVWO_XI.pdf)
- Wet tot wijziging van de basiswet van 12 januari 2005 betreffende het gevangeniswezen en de rechtspositie van gedetineerden. (2010).
- Wonderwijs. (n.d.). *In de kijker: onderwijs voor gedetineerden*. Opgeroepen op 12 december 2013, van Wonderwijs. Onderwijs voor volwassenen: <http://www.onderwijsvoorvolwassenen.be/nieuws/onderwijs%20voor%20gedetineerden.shtml>

# BIJLAGEN

## 1. BESCHRIJVING VAN DE CIJFERS

## 2. INFORMED CONSENT LERAREN

### Onderzoek naar de motivatie van gedetineerden om les te volgen

Beste

Mijn naam is Lise Donckers en ik ben studente pedagogiek en onderwijskunde aan de Universiteit Gent. In het kader van mijn **onderzoeksstage** voer ik in gevangenis van Gent onderzoek naar de motivatie van gedetineerden om les te volgen.

Ten eerste wil ik te weten komen waarom gedetineerden naar de les komen en dit, indien ze kunnen, ook volhouden. Daarnaast wil ik achterhalen waarom een aantal gedetineerden zich inschrijven voor de intake, maar niet komen opdagen of waarom ze na effectieve plaatsing niet naar de (eerste) les komen. Ook beweegredenen om te stoppen in de loop van de cyclus zijn onderwerp van het onderzoek. Uit overleg met Siegfried Coudenys, de onderwijscoördinator, blijkt namelijk dat ongeveer 1/3 van de cursisten op eigen initiatief afhaakt na de intake of na maximum één les te hebben gevolgd. Van deze 'niet-effectieve deelnemers' is de reden waarom ze niet naar de lessen komen vaak ongekend.

De methode die ik zal hanteren bestaat uit het **observeren** van de lessen alsook uit **individuele gesprekken** met gedetineerden. Dit gebeurt zowel met de afhakers als de volhouders.

Met betrekking tot de observaties verzeker ik u dat de studie geen nadelen voor u met zich meebrengt. Ik zal mezelf op de achtergrond houden en de lessen niet onderbreken. Tijdens de lessen zal ik voornamelijk het gedrag van de gedetineerden observeren. Hiertoe zal ik ook handgeschreven notities maken.

Ik hoop met deze studie inzicht te krijgen in de beweegredenen om al dan niet naar de les te komen. Mogelijkerwijs komen er aanwijzingen aan het licht om de cursisten aan te sporen zich voor lessen in te schrijven, maar tegelijkertijd ook volhouden te komen. Deze studie kan dus ook voor u inzichten bieden betreffende (het motiveren van) cursisten.

Indien u nog vragen heeft, mag u mij vrijblijvend aanspreken of mailen naar [Lise.Donckers@UGent.be](mailto:Lise.Donckers@UGent.be).

Datum: \_\_\_\_\_

Handtekening:

Naam en vermelding "gelezen en goedgekeurd":

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Datum: \_\_\_\_\_

Handtekening:

### 3. RAPPORTBRIEFJE VERSPREID VOOR OBSERVATIES



Naam _____
Celnummer: _____



#### Observatie tijdens de lessen

Beste,

Mijn naam is Lise en ik ben stagiaire bij Siegfried. Ik voer onderzoek naar de motivatie om les te volgen.

Je bent ingeschreven in een cursus. Waarschijnlijk kom ik binnenkort tijdens de lessen observeren, je zult hiervan geen ongemak ondervinden. Ik verzeker jouw anonimiteit en zal vertrouwelijk met de gegevens omgaan.

Wanneer ik geen tegenbericht ontvang, ga ik uit van jouw vrijwillige deelname.

Alvast bedankt voor de medewerking.

Wanneer je <b>niet</b> akkoord bent met de observatie van de lessen, stuur dit briefje dan terug ten aanzien van Siegfried, CORT
<i>Ik wil niet geobserveerd worden tijdens de lessen</i>
<i>Reden/Reason/Motif:</i>
<i>Handtekening/Signature:</i>

Met vriendelijke groeten  
Lise



#### Observation during the courses

Hi,

My name is Lise. I'm an intern with Siegfried, and I'm researching the motivation to attend class.

You can start a course soon. I'll probably observe some courses you're in. While I'm observing, you won't experience any inconvenience. I promise to treat the information confidentially and anonymously.

When I don't receive any further notice, I'll rely on voluntary participation. When you don't agree, please fill in the box.

Thank you already for your participation.  
Lise

#### Observation durant les cours

Bonjour,

Je m'appelle Lise et je suis une stagiaire chez Siegfried. J'examine la motivation pour suivre les leçons.

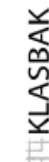
Vous êtes inscrit à un cours. Je ferai probablement des observations pendant les leçons. Vous n'aurez pas d'inconfort de ma présence. Je promets de traiter l'information confidentielle et anonyme.

Sauf signe contraire, je suppose la participation volontaire. Si vous n'acceptez pas, veuillez remplir et renvoyer le cadre précité s'il vous plaît.

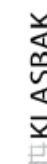
Je vous remercie déjà pour votre participation.  
Lise



Federale Overheidsdienst  
Justitie



Federale Overheidsdienst  
Justitie





#### 4. OBSERVATIES VAN DE LESSEN

## 5. OPROEP TOT GESPREK (WEIGERINGEN)



### Interview

Hi,

My name is Lise. I'm an intern with Siegfried, and I'm researching the motivation to attend class.

You were registered for a class or an intake, but I noticed you weren't present.

I would like to talk to you about the reason you weren't there, because I'm interested. During the conversation, I would like to listen to your story.

By talking to several students, I want to understand possible issues regarding participation in education. You'll be called for the interview soon and I'm hoping for an instructive interview.

Thank you already.

Kind Regards

Lise

### Interview

Bonjour,

Je m'appelle Lise et je suis une stagiaire chez Siegfried. J'examine la motivation à participer aux cours.

Vous étiez inscrit à un cours ou un intake, mais j'ai remarqué que vous n'étiez pas présent.

J'aime bien avoir une conversation sans obligation, à propos de votre absence. Je suis curieuse de connaître votre histoire.

En parlant aux plusieurs étudiants, je vais essayer d'indiquer des problèmes potentiels avec la participation aux cours. Bientôt, je vais vous appeler pour un entretien individuel. J'espère une conversation instructive.

Je vous remercie d'avance.

Bien à vous

Lise



Naam \_\_\_\_\_

Celnummer: \_\_\_\_\_



### Individueel gesprek

Beste,

Mijn naam is Lise en ik ben stagiaire bij Siegfried. Ik doe onderzoek naar de motivatie van cursisten in de gevangenis om les te volgen.

Je hebt jezelf ingeschreven voor een intake of een les, maar het viel me op dat je niet aanwezig was.

Graag had ik een vrijblijvend interview met jou gehad om te bespreken waarom je niet aanwezig was. Ik ben geïnteresseerd en wil eens luisteren naar jouw verhaal.

Door met verschillende cursisten te praten, hoop ik inzicht te krijgen in mogelijke problemen rond deelname aan de lessen. Het kan zijn dat je in de komende weken wordt opgeroepen voor een individueel gesprek.

Ik hoop alvast op een leerzaam gesprek.

**Alvast bedankt voor de medewerking.**

Met vriendelijke groeten

Lise



### Interview

Hi,

My name is Lise. I'm an intern with Siegfried, and I'm researching the motivation to attend class.

You were registered for a class or an intake, but I noticed you weren't present.

I would like to talk to you about the reason you weren't there, because I'm interested. During the conversation, I would like to listen to your story.

By talking to several students, I want to understand possible issues regarding participation in education. You'll be called for the interview soon and I'm hoping for an instructive interview.

Thank you already.

Kind Regards

Lise

### Interview

Bonjour,

Je m'appelle Lise et je suis une stagiaire chez Siegfried. J'examine la motivation à participer aux cours.

Vous étiez inscrit à un cours ou un intake, mais j'ai remarqué que vous n'étiez pas présent.

J'aime bien avoir une conversation sans obligation, à propos de votre absence. Je suis curieuse de connaître votre histoire.

En parlant aux plusieurs étudiants, je vais essayer d'indiquer des problèmes potentiels avec la participation aux cours. Bientôt, je vais vous appeler pour un entretien individuel. J'espère une conversation instructive.

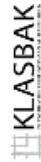
Je vous remercie d'avance.

Bien à vous

Lise



Federale Overheidsdienst  
Justitie



Federale Overheidsdienst  
Justitie



## 6. INTERVIEWLEIDRAAD NL. – ENG. – FR. (WEIGERINGEN)

### Nederlands:

Toestemming vragen voor opname van het gesprek. Anonimiteit wordt verzekerd. De gesprekken worden uitgetypt en ingediend op de school, maar de naam zal altijd weggelaten worden. Ondertekenen van formulier indien toestemming voor opname, met initialen de naam schrijven + handtekening.

### Start: korte voorstelling

- Voornaam
- Studente pedagogische wetenschappen
- Doel van de stage in de gevangenis → interesse in onderwijs in de gevangenis
- **Niet** letterlijk aangeven dat ik wil weten waarom hij niet kwam opdagen.
  
- Vraag of gedetineerde zichzelf kort wil voorstellen

### Onderwerp aanbrengen

- Voor welke lessen had u zich enkele weken geleden ingeschreven?

Wanneer nodig met rapportbriefje aantonen.

Vermelden weigering voor welke intake en welke les.

### Percepties

- Wat zouden de voordelen zijn als u die cursus zou volgen?
- Wat kunnen nadelen zijn van les volgen?
- Hoe belangrijk is het voor u, op een schaal van 0 tot 10, om onderwijs te volgen?
- Is er iets veranderd sinds de dag dat je jezelf inschreef?
- Wat dacht je na de intake of de eerste les?
- Wat vind je van het tempo in de les?
- Wat vind je van de leraar?

### Aantal stellingen

Een aantal stellingen aanbrengen en vragen te kiezen tussen ja of nee. Indien de gedetineerde meer uitleg wil geven, mag dit uiteraard. Deze stellingen peilen naar het type motivatie.

- Ik heb me ingeschreven voor de les ... omdat men dit van mij verwacht.
- Ik heb me ingeschreven voor de les ... omdat ik een goede indruk wil maken.
- Ik heb me ingeschreven voor de les ... omdat ik nieuwe dingen wil leren.
- Ik heb me ingeschreven voor de les ... omdat ik een attest wil halen.
- Ik heb me ingeschreven voor de les ... omdat het vak me interesseert.
- Ik heb me ingeschreven voor de les ... omdat ik me anders schuldig zou voelen.
- Ik heb me ingeschreven voor de les ... omdat ik werk wil vinden.
- Ik heb me ingeschreven voor de les ... omdat ik dat persoonlijk belangrijk vind.
- Ik heb me ingeschreven voor de les ... omdat ik verplicht werd om me in te schrijven.
- Ik heb me ingeschreven voor de les ... omdat ik leren leuk vind.

### Engels:

- For which lessons did you sign up a few weeks ago?
- What could be advantages if you would follow a course?

- What could be disadvantages?
- How important is it for you, on a scale from 0 to 10, to attend class?
- Did something change since the day you inscribed for education?
- What did you think after the intake of class?
- How do you feel about the tempo of teaching?
- How do you feel about the teacher?
  
- I have registered for the course because ... people expect this from me.
- I have registered for the course because ... I want to make a good impression.
- I have registered for the course because ... I want to learn new things.
- I have registered for the course because ... I want to get a certificate.
- I have registered for the course because ... I'm interested in the subject.
- I have registered for the course because ... otherwise I'd feel guilty.
- I have registered for the course because ... I want to find a job.
- I have registered for the course because ... I find it personally important.
- I have registered for the course because ... I was obligated to do so.
- I have registered for the course because ... I like learning.

**Frans:**

- Pour quelles leçons avez vous vous inscrit il y a quelques semaines ?
- Quels seraient des avantages possibles si vous avez suivi ce cours ?
- Quels peuvent être des désavantages?
- Sur une échelle de 0 à 10, combien d'importance vous donneriez a suivre des cours ?
- Est-ce qu'il y a changé quelque chose depuis le jour que vous avez souscrit?
- Que vous pensiez après un intake ou un cours?
- Que pensez-vous du rythme pendant le cours ?
- Que pensez-vous du professeur?
  
- J'ai enregistré pour le cours parce que ... on attend cela de moi.
- J'ai enregistré pour le cours parce que ... je veux faire une bonne impression.
- J'ai enregistré pour le cours parce que ... je veux apprendre des nouveautés.
- J'ai enregistré pour le cours parce que ... je veux obtenir un certificat.
- J'ai enregistré pour le cours parce que ... le sujet m'intéresse.
- J'ai enregistré pour le cours parce que ... sinon je me sentirais coupable.
- J'ai enregistré pour le cours parce que ... je veux trouver du travail.
- J'ai enregistré pour le cours parce que ... je trouve qu'il est personnellement important.
- J'ai enregistré pour le cours parce que ... j'ai été obligé de souscrire.
- J'ai enregistré pour le cours parce que ... j'aime bien apprendre.

## 7. OPROEP TOT GESPREK (DEELNEMERS)



### Interview

Hi,

My name is Lise. I'm an intern with Siegfried, and I'm researching the motivation to attend class.

You were registered for a course and I noticed you were frequently present.

I would like to talk to you about your participation in education, because I'm interested. During the conversation, I would like to listen to your story.

By talking to several students, I want to know possible pros and cons regarding participation in education. You'll be called for the interview soon and I'm hoping for an instructive interview.

Thank you already.

Kind Regards

Lise

### Interview

Bonjour,

Je m'appelle Lise et je suis une stagiaire chez Siegfried. J'examine la motivation à participer aux cours.

Vous êtes inscrit à un cours et j'ai remarqué que vous êtes souvent présent.

J'aime bien avoir une conversation sans obligation, à propos de votre participation à l'éducation. Je suis curieuse de connaître votre histoire.

En parlant aux plusieurs étudiants, je veux connaître des avantages et des problèmes potentiels avec la participation aux cours. Bientôt, je vais vous appeler pour un entretien individuel. J'espère une conversation instructive.

Je vous remercie d'avance.

Bien à vous

Lise

Naam \_\_\_\_\_

Celnummer: \_\_\_\_\_



### Individueel gesprek

Beste,

Mijn naam is Lise en ik ben stagiaire bij Siegfried. Ik doe onderzoek naar de motivatie van cursisten in de gevangenis om les te volgen.

Je hebt jezelf ingeschreven voor een les en ik zag dat je regelmatig aanwezig was.

Graag had ik een vrijblijvend interview met jou gehad om over jouw deelname aan onderwijs te praten. Ik ben geïnteresseerd en wil eens luisteren naar jouw verhaal.

Door met verschillende cursisten te praten, hoop ik inzicht te krijgen in mogelijke voor- en nadelen van onderwijs in de gevangenis. Het kan zijn dat je volgende week wordt opgeroepen voor een individueel gesprek.

Ik hoop alvast op een leerzaam gesprek.

**Alvast bedankt voor de medewerking.**

Met vriendelijke groeten

Lise



Federale Overheidsdienst  
Justitie



Federale Overheidsdienst  
Justitie



## 8. INTERVIEWLEIDRAAD NL. – ENG. – FR. (DEELNEMERS)

Toestemming vragen voor opname van het gesprek. Anonimiteit wordt verzekerd. De gesprekken worden uitgetypt en ingediend, maar de naam zal altijd weggelaten worden. Ondertekenen van formulier indien toestemming voor opname, met initialen de naam schrijven + handtekening.

### Start: korte voorstelling

- Voornaam
- Studente pedagogische wetenschappen
- Doel van de stage in de gevangenis → interesse in onderwijs in de gevangenis
  
- Vraag of gedetineerde zichzelf kort wil voorstellen

→ DOEL: respect voor de gedetineerde, interesse tonen. Kennismaking, contact aangaan, vertrouwen geven.

- Benadrukken dat gedetineerde niet moet antwoorden. Als hij of zij liever niet antwoordt, geen probleem

### Onderwerp aanbrengen

- Welke lessen volgt u op dit moment?
- Welke lessen kregen uw voorkeur? → eerste keuze?

### Percepties

- Wat zijn voor u de voordelen van les volgen?
- Wat zijn mogelijke nadelen van les volgen?
- Hoe belangrijk is het voor u, op een schaal van 0 tot 10, om onderwijs te volgen?

→ DOEL: evocatieve vraag. Percepties van de gedetineerde verkennen

- Is er iets veranderd sinds de dag dat je jezelf inschreef?

→ DOEL: peilen naar verandering.

- Hoe probeer je jezelf te motiveren om naar de les te gaan?
- Wat vind je van de lessen?
- Wat vind je van het tempo in de les?
- Wat vind je van de leraar?

→ DOEL: peilen naar structuur en autonomieondersteuning. Eventueel uitweiden door te vragen naar gevoel in de les.

- Als je iets zou mogen veranderen aan het onderwijs in de gevangenis, wat zou dat zijn?

### Aantal stellingen

Een aantal stellingen aanbrengen en vragen te kiezen tussen ja of nee. Indien de gedetineerde meer uitleg wil geven, mag dit uiteraard. Deze stellingen peilen naar het type motivatie.

- Ik ga regelmatig naar de les ... omdat men dit van mij verwacht.
- Ik ga regelmatig naar de les ... omdat ik een goede indruk wil maken.
- Ik ga regelmatig naar de les ... omdat ik nieuwe dingen wil leren.

- Ik ga regelmatig naar de les ... omdat ik een attest wil halen.
- Ik ga regelmatig naar de les ... omdat het vak me interesseert.
- Ik ga regelmatig naar de les ... omdat ik me anders schuldig zou voelen.
- Ik ga regelmatig naar de les ... omdat ik dan bij anderen kan zijn.
- Ik ga regelmatig naar de les ... omdat ik werk wil vinden.
- Ik ga regelmatig naar de les ... omdat ik dat persoonlijk belangrijk vind.
- Ik ga regelmatig naar de les ... omdat ik verplicht werd om me in te schrijven.
- Ik ga regelmatig naar de les ... omdat ik leren leuk vind.
- Ik ga regelmatig naar de les ... omdat ik word betaald.

#### **Engels:**

- Which lessons are you following at this moment?
  - Which course was your first choice?
  - What are the advantages of following the course?
  - What could be disadvantages?
  - How important is it for you, on a scale from 0 to 10, to attend class?
  - Did something change since the day you inscribed for education?
  - How do you motivate yourself to go to class?
  - What did you think about the courses?
  - How do you feel about the tempo of teaching?
  - How do you feel about the teacher?
  - If you could change something about the education in prison, what would that be?
- 
- I frequently go to class because ... people expect this from me.
  - I frequently go to class because ... I want to make a good impression.
  - I frequently go to class because ... I want to learn new things.
  - I frequently go to class because ... I want to get a certificate.
  - I frequently go to class because ... I'm interested in the subject.
  - I frequently go to class because ... otherwise I'd feel guilty.
  - I frequently go to class because ... I can be with others (women).
  - I frequently go to class because ... I want to find a job.
  - I frequently go to class because ... I find it personally important.
  - I frequently go to class because ... I was obligated to do so.
  - I frequently go to class because ... I like learning.
  - I frequently go to class because .... I'm being paid to go.

#### **Frans:**

- Quelles leçons suivez-vous en ce moment ?
- Quelles sont les cours que vous préférez ? (premier choix ?)
- Quels sont les avantages de suivre le cours ?
- Quels peuvent être des désavantages?
- Sur une échelle de 0 à 10, combien d'importance vous donneriez à suivre des cours ?
- Est-ce qu'il y a changé quelque chose depuis le jour que vous avez souscrit?
- Comment essayez-vous de vous motiver à aller aux cours ?
- Que vous pensez-vous des cours?
- Que pensez-vous du rythme pendant le cours ?
- Que pensez-vous du professeur?
- Si vous pouvez changer quelque chose à l'éducation en prison, que serait-il ?

- Je vais aux cours régulièrement parce que ... on attend cela de moi.
- Je vais aux cours régulièrement parce que ... je veux faire une bonne impression.
- Je vais aux cours régulièrement parce que ... je veux apprendre des nouveautés.
- Je vais aux cours régulièrement parce que ... je veux obtenir un certificat.
- Je vais aux cours régulièrement parce que ... le sujet m'intéresse.
- Je vais aux cours régulièrement parce que ... sinon je me sentirais coupable.
- Je vais aux cours régulièrement parce que ... je veux trouver du travail.
- Je vais aux cours régulièrement parce que ... je trouve qu'il est personnellement important.
- Je vais aux cours régulièrement parce que ... j'ai été obligé de souscrire.
- Je vais aux cours régulièrement parce que ... j'aime bien apprendre.
- Je vais aux cours régulièrement parce que ... je reçois de l'argent
- Je vais aux cours régulièrement parce que ... je veux être chez autres (femmes) ?



## 9. TOESTEMMING VOOR OPNAME (NL. – ENG. – FR.)

### Toestemming opname

Beste,

Mijn naam is Lise en ik ben stagiaire bij Siegfried. Ik doe onderzoek naar de motivatie van cursisten in de gevangenis om les te volgen.

Graag had ik een vrijblijvend interview met jou gehad om jouw deelname aan onderwijs te bespreken. Ik ben geïnteresseerd en wil eens luisteren naar jouw verhaal.

Door met verschillende cursisten te praten, hoop ik inzicht te krijgen in mogelijke voordelen van en problemen rond deelname aan de lessen. Vandaar dat u bent opgeroepen voor een individueel gesprek.

Om het gesprek vlot te laten verlopen, wil ik het graag opnemen met een dictafoon. Zo kan ik optimaal naar jou luisteren en hoef ik niets op te schrijven. Nadien kan ik het gesprek nog eens beluisteren en het vergelijken met andere gesprekken.

Indien u akkoord gaat, gelieve onderstaande strook in te vullen.

Ik, ..... (initialen), ga akkoord dat het individueel gesprek op ..... (datum) wordt opgenomen. Ik ben op de hoogte van het doel van het onderzoek en weet waarvoor de informatie uit het gesprek wordt gebruikt. Ik weet dat mijn persoonsgegevens vertrouwelijk worden behandeld en dat ik anoniem blijf.

Indien akkoord, schrijf dan “gelezen en goedgekeurd”:

---

Handtekening:

## Permission to record audio

Hi,

My name is Lise. I'm an intern with Siegfried, and I'm researching the motivation to attend class.

I would like to talk to you about your participation at education, because I'm interested. During the conversation, I would like to listen to your story.

By talking to several students, I want to understand possible advantages and problems regarding participation in education. You are here for an interview and I'm hoping for an instructive interview.

In order to facilitate the interview, I would like to record the conversation with a voice recorder. In that way, I can listen to you to the fullest and I don't need to write things down. I can listen again to the interview afterwards and compare it to the other interviews.

If you agree, please fill in the following section.

I, ..... (initials), agree that the interview on ..... (date) is being recorded. I'm aware of the purpose of the research and I know what the information from the interview is being used for. I know my personal data will be treated confidentially and that I remain anonymous.

If agreed, please write "read and approved":

---

Signature:

## Permission pour l'enregistrement

Bonjour,

Je m'appelle Lise et je suis une stagiaire chez Siegfried. J'examine la motivation à participer aux cours.

J'aime bien avoir une conversation sans obligation, à propos de votre participation aux cours. Je suis curieuse de connaître votre histoire.

En parlant aux plusieurs étudiants, je vais essayer d'indiquer des avantages et des problèmes potentiels avec la participation aux cours. J'ai vous appelé pour un entretien individuel. J'espère une conversation instructive.

Je veux bien enregistrer l'interview avec un dictaphone pour que la conversation se passe bien. Ainsi, je peux vous écouter le mieux possible et je ne dois pas écrire pendant la conversation. Après, je peux écouter la conversation de nouveau et je peux la comparer avec les autres interviews.

Si vous acceptez, remplissez s'il vous plaît la section suivante.

Moi, ..... (initiales), je suis d'accord que l'interview à ..... (date), est enregistré. Je connais l'objet de l'étude et je sais pourquoi l'information de l'interview est utilisé. Mes données personnelles seront traitées confidentielle et je reste anonyme.

Si d'accord, écrivez « lu et approuvé » :

---

Signature :

## 10. VERWERKTE INDIVIDUELE GESPREKKEN