

Universiteit Antwerpen

Instituut voor Onderwijs- en Informatiewetenschappen

Academiejaar 2013-2014

Van start tot finish

Een beschrijvend onderzoek naar de redenen waarom gedetineerden in de gevangenis van Antwerpen de lessen vroegtijdig stopzetten.

Deel 1: Beschrijving van het projectverloop

Verslag Interdisciplinair Project – Opleidings- en onderwijswetenschappen

Projectgroep: Steven De Clercq, Jo Goossens, Mia Hollants, Tanja Janssens,
Rosanne Klop, Valerie Slegers

Procesbegeleider: Prof. Jan Vanhoof

Externe Opdrachtgevers: Vol-ant, Marty Hayen en
CVO Antwerpen, Ingrid Vermeir

Dankwoord

Met veel enthousiasme en weinig specifieke voorkennis zijn we in oktober 2013 begonnen aan het interdisciplinair project ‘Van Start tot Finish’. Het resultaat van dit project zou nooit het niveau gehad hebben wat het nu heeft, zonder de hulp van een aantal personen.

In eerste instantie wensen we prof. Dr. Vanhoof te bedanken voor de tussentijdse opvolging en het aanreiken van kritische en terechte feedback. Ook willen we hem onze dank betuigen omwille van zijn advies op scharnierpunten gedurende het ganse project.

Daarnaast wensen we onze uitdrukkelijke dank te tonen aan onze opdrachtgevers. Een welgemeende dank aan Marty Hayen, Silvia Terrenzio en Ingrid Vermeir voor het aanreiken van relevante documenten, het opvolgen van het projectverloop en het bieden van oprechte ondersteuning tijdens dit leerproces.

Eveneens willen we alle deelnemende docenten, cursisten en drop-outs bedanken voor hun bereidwillige medewerking aan de interviews, de focusgesprekken en het invullen van de vragenlijsten.

Ook gaat er dank uit naar Silvana (p.b.), Eric en een ex-gedetineerde voor het delen van hun persoonlijke ervaringen om onze IP-presentatie te voeden met waardevolle quotes en Charlotte Slegers en Maxime Vangramberen voor hun bijdrage om dit project op creatieve manier voor te stellen. Daarnaast danken we Hans Bavr  van Standaardboekhandel voor het doneren van leerboeken voor de cursisten.

Verder wensen we de directie van de gevangenis van Antwerpen te bedanken voor het mogelijk maken van dit project.

Tot slot brengen we een woord van dank uit voor onze vrienden, familieleden en elkaar voor het opbrengen van geduld, het blijvend inzetten en steunen van elkaar om het project ‘Van Start tot Finish’ te laten welslagen.

Last but not least, hopen we u een boeiend leesmoment te bezorgen met ons IP-project.

Jo, Valerie, Rosanne, Mia, Tanja en Steven

Inhoudsopgave

Lexicon	9
Overzicht Figuren	13
Overzicht Grafieken	13
Overzicht Tabellen	14
1. Inleiding: Probleemstelling	15
2. Situering opdrachtgever	17
3. Doelstellingen	18
4. Literatuurstudie	20
4.1 Wetgevingen	20
4.1.1 Belgische wetgeving	20
a. Belgische Grondwet	20
b. Strategisch plan voor hulp- en dienstverlening aan gedetineerden	20
4.1.2 Internationale wetgeving	22
a. Verenigde Naties	22
b. Raad van Europa	23
4.2 Onderwijs in de gevangenis van Antwerpen	23
4.2.1 Onderwijsverstrekkers	23
4.2.2 Missie van onderwijs binnen de gevangenis in Antwerpen	24
4.3 Het maatschappelijk belang van onderwijs voor gedetineerden	24
4.4 Profielkenmerken	25
4.4.1 Cruciale vaardigheden en competenties	25
4.4.2 Profiel van een gedetineerde die les volgt binnen detentie	28
4.5 Profiel van een uitvaller	30
4.5.1 Achtergrondfactoren	30
4.5.2 Leercompetenties	31
a. Problemen op het gebied van studievaardigheden	31
b. Een tekort aan communicatieve vaardigheden	31
c. Een tekort aan psychosociale vaardigheden	31
4.5.3 Sociale context	32
4.6 Motivatie	33
4.6.1 Motivatie: een belangrijke pijler binnen onderwijs	33
4.6.2 Behoeftepiramide van Maslow	34
a. Vijf niveaus	35
b. De basisbehoeften van gedetineerden	36
4.6.3 De zelfdeterminatietheorie van Deci & Ryan	36
a. Verschillende types motivatie binnen de zelfdeterminatietheorie	37
b. Kwaliteit van de verschillende types van motivatie	40
4.6.4 Situationele interesse	40
a. Wat is interesse?	40

b. Situationele interesse versus persoonlijke interesse.....	41
4.6.5 De ontwikkeling van interesse aan de hand van het vier-fasenmodel.....	41
5. Methodologie.....	44
5.1 Opstart.....	44
5.1.1 Gesprekken met onderwijsverantwoordelijken.....	44
5.1.2 Interne documentanalyse.....	44
5.1.3 Plaatsbezoek.....	46
5.2 Literatuurstudie.....	46
5.3 Belangengroepen.....	47
5.3.1 Drop-outs.....	47
a. Vragenlijst.....	48
b. Focusgroep.....	48
c. Interview.....	49
5.3.2 Cursisten.....	49
a. Vragenlijst.....	49
5.3.3 Docenten.....	50
a. Vragenlijst.....	50
5.4 Betrouwbaarheid en validiteit.....	50
6. Resultaten.....	51
6.1 Leeswijzer.....	51
6.1.1 Inhoud van de leeswijzer.....	51
a. Sitatieschets van de gevangenis Antwerpen.....	51
b. Beschrijving van een interviewmoment binnen de gevangenis van Antwerpen.....	52
c. Hinderpalen tijdens de dataverzameling van het interdisciplinair project ‘van start tot finish’.....	53
d. Interpretatie van de uitkomsten.....	54
6.2 Resultaten.....	55
6.2.1 Profielkenmerken van de cursisten.....	55
a. Achtergrondfactoren.....	55
b. Leercompetenties.....	58
c. Sociaal netwerk.....	60
d. Samenvatting profielkenmerken.....	61
6.2.2 Beschrijving van de drop-outpopulatie.....	62
6.2.3 Beschrijving van de motieven bij de drop-outpopulatie.....	70
a. Motieven voor drop-out in het licht van de behoeftepiramide.....	72
b. Motieven voor drop-out in het licht van zelfdeterminatie.....	75
a. Motieven voor drop-out in het licht van interesse.....	78
6.2.4 Redenen om te stoppen die hun oorsprong vinden in de organisatorische atmosfeer.....	79
6.2.5 Beschrijving van de acties in functie van het leertraject van de gedetineerden.....	81
6.2.6 Beschrijving van de leersessies binnen de modules en perceptie hieromtrent van de gedetineerden.....	86
7. Conclusie.....	94
7.1 Conclusies betreffende profielkenmerken van gedetineerden die onderwijs volgen in de gevangenis van Antwerpen.....	94

7.2 Conclusies betreffende de drop-outpopulatie binnen de gevangenis van Antwerpen	94
7.3 Conclusies betreffende de redenen tot vroegtijdige uitval	95
7.4 Conclusies betreffende de organisatie	96
8. Aanbevelingen om vroegtijdige uitval te voorkomen binnen de gevangenis van Antwerpen	97
8.1 Suggesties	97
8.1.1. Algemeen beleid	97
8.1.2 Onderwijsdienst	99
8.1.3 Lespraktijk	101
8.1.4 Besluit	102
9. Literatuurlijst	105
10. Bijlagen	111
Bijlage 1: Planningsdocument: Tijdpad	111
Bijlage 2: Aanvraag toegang tot de gevangenis	111
Bijlage 3: Interviewleidraad Educatief Consulente	111
Bijlage 4: Vragenlijst docenten	111
Bijlage 5: Vragenlijsten cursisten	111
Bijlage 6: Vragenlijsten drop-outs	111

Lexicon

Alvorens u dit onderzoek leest, geven we u graag een verklarend begrippenkader mee zodat de specifieke begrippen correct begrepen worden.

- **Vol-ant:** Consortium Volwassenenonderwijs Antwerpen
Regionaal samenwerkingsverband tussen de Centra voor Volwassenenonderwijs en het Centrum voor Basiseducatie in de regio Antwerpen-Kapellen.

Zij zorgen onder meer voor:

- de coördinatie en ondersteuning van de centra bij de uitwerking van een onderwijsbeleid voor gedetineerden
- de organisatie van het detecteren van onderwijs- en vormingsbehoeften van gedetineerden
- de begeleiding van het onderwijstraject van gedetineerden

- **CVO:** Centrum Volwassenenonderwijs Antwerpen
Onderwijspartner van de gevangenis van Antwerpen. Biedt in het open leercentrum en in groepslessen NT2 onderwijs aan gedetineerden.

- **Onderwijscoördinator:** Medewerker van het consortium volwassenenonderwijs die instaat voor de uitbouw en coördinatie van een onderwijsaanbod in de gevangenis.

- **Educatief consulente:** Medewerker van de onderwijsdienst die instaat voor het opzetten en begeleiden van leertrajecten in de gevangenis van Antwerpen.

- **Cursist:** Gedetineerde die op het moment van bevraging een opleiding in de gevangenis van Antwerpen volgt.

- **Drop-out:** Gedetineerde die de opleiding die hij gestart is niet afgemaakt heeft.

- **OLC:** Open leercentrum

Het Open leercentrum, kortweg OLC, is een studieruimte waar gedetineerden op hun eigen tempo en op hun niveau kunnen studeren. Zij werken individueel aan de computer

en worden begeleid door een professionele docent. Bij vrijlating kunnen ze van thuis uit hun studie verder zetten. Gaan ze op transfer, dan kunnen ze vanuit de nieuwe gevangenis in contact blijven met hun docent en gewoon verder studeren.

Volgende lesinhouden kunnen op dit moment in het OLC bestudeerd worden:

- Vreemde talen zoals Frans en Engels
- ICT-softwarepakketten zoals Word, Excel, Access, PowerPoint en Dactylo. Er zijn ook computerlessen voor beginners.
- Bedrijfsbeheer
- Wiskunde
- Algemene vakken in functie van een diploma secundair onderwijs

Elke gedetineerde is welkom. Er zijn in principe geen toelatingsvoorwaarden. Wel wordt iedereen eerst gescreend. Tijdens de screening wordt het startniveau van de gedetineerde bepaald en worden de spelregels van het OLC toegelicht. Vervolgens wordt er een uurrooster op maat uitgewerkt (www.Vol-ant.be).

- **NT2.RG.1.1:** Nederlands voor anderstaligen, richtgroep 1.1

Homogene lesgroep waarin de cursisten op basisniveau Nederlands onderwezen krijgen.

- **NT2.RG.1.1/1.2:** Nederlands voor anderstaligen, richtgroep 1.1 en 1.2

Heterogene lesgroep waarin de cursisten van de eerste twee basisniveaus samen les krijgen.

- **Penitentiair beambte (p.b):** Bewaker, laagste in rang in het penitentiair korps (ook chef of cipier).
- **Fatik:** Gedetineerde met een ondersteunende functie (betaalde arbeid) voor het gevangenispersoneel. Mogelijke taken van fatiks: helpen bij etensbedeling, onderhoud van de gangen en gemeenschappelijke lokalen, binnendragen van leveringen, organisatie van sportactiviteiten, ...
- **Regiewerk:** Gedetineerden kunnen in de gevangenis werken (tegen betaling), bijvoorbeeld als fatik of in de werkhuizen. De Regie is de dienst die zich bezighoudt met de organisatie van dit soort arbeid.

- **Rapportbriefje:** Voorgedrukt formulier, basiscommunicatiemiddel van de gedetineerden naar alle diensten. Gedetineerden kunnen via een rapportbriefje een gesprek met Justitieel Welzijnswerk, de inschrijving voor een les, een afspraak bij de kapper, ... aanvragen.
- **Sectie:** Afdeling binnen een gevangenisvleugel.

Overzicht Figuren

<i>Figuur 1:</i> Behoeftepiramide van Maslow.....	35
<i>Figuur 2:</i> Schematisch overzicht van de verschillende types motivatie volgens de zelfdeterminatietheorie.....	37
<i>Figuur 3:</i> Hoofddimensies (SI, PI) en subdimensies (TSI, MSI-feeling, MSI-value van interesseontwikkeling	42

Overzicht Grafieken

<i>Grafiek 1:</i> Spreiding leeftijd cursisten en drop-outs 2014.....	56
<i>Grafiek 2:</i> Hoogst behaalde diploma cursisten versus drop-outs.....	57
<i>Grafiek 3:</i> Toeleiding tot onderwijs (cursisten versus drop-outs).....	61
<i>Grafiek 4:</i> Cursistenverloop 2013.....	65
<i>Grafiek 5:</i> Benodigde ondersteuning drop-outs 2014.....	69
<i>Grafiek 6:</i> Aanspreekpunten bij stopzetting van het onderwijstraject.....	84
<i>Grafiek 7:</i> Vergelijking cursisten en drop-outs omtrent voldoende variatie in werkvormen en werkvormen die ze meer wensen te gebruiken.....	87
<i>Grafiek 8:</i> Het aantal cursisten in vergelijking met drop-outs dat vindt dat er momenteel onvoldoende variatie aan werkvormen is	88
<i>Grafiek 9:</i> Vergelijking cursisten en drop-outs met betrekking tot combinatie van verschillende activiteiten en stopzetting.....	93

Overzicht Tabellen

Tabel 1: <i>Geraadpleegde bronnen bij interne documentenanalyse</i>	45
Tabel 2: <i>Cursisten en drop-outs volgens nood aan ondersteuning</i>	58
Tabel 3: <i>Gevraagde ondersteuning op het vlak van ICT of taal per onderwijsvorm (cursisten)</i>	59
Tabel 4: <i>Gevraagde ondersteuning ontvangen (cursisten en drop-outs)</i>	59
Tabel 5: <i>Cursistenverloop 2013</i>	63
Tabel 6: <i>Cursistenverloop 2013 gedetailleerd</i>	64
Tabel 7: <i>Deelname examen CVO-Antwerpen 2012-2013 volgens inschrijving</i>	66
Tabel 8: <i>De termijn waarbinnen gedetineerden beslissen om de lessen stop te zetten</i>	67
Tabel 9: <i>De termijn dat cursisten effectief hun onderwijstraject stopzetten</i>	67
Tabel 10: <i>Overzicht inschrijvingen per cursus binnen het OLC</i>	68
Tabel 11: <i>Redenen om de cursus vroegtijdig stop te zetten; percentage respondenten dat de reden als zeer belangrijk aangeeft</i>	71
Tabel 12: <i>Motieven om een opleiding te starten; percentage respondenten dat het motief als zeer belangrijk aangeeft</i>	74
Tabel 13: <i>Overzicht van de acties die ondernomen worden door de onderwijsdienst</i>	85

1. Inleiding: Probleemstelling

In een ideale wereld bestaan er geen problemen, doet iedereen wat hij moet doen en houdt iedereen in de maatschappij zich aan de regels en aan de wet. We kunnen er echter niet omheen dat de realiteit anders is en dat er wel degelijk regels overtreden worden. Zij die wettelijk strafbare feiten plegen, worden veroordeeld tot verschillende straffen, waaronder het ontnemen van de vrijheid waardoor ze in een penitentiaire inrichting terecht komen. Eén van dergelijke penitentiaire instellingen is de gevangenis van Antwerpen. Deze fungeert hoofdzakelijk als een arresthuis en de gedetineerden verblijven er gemiddeld drie tot zes maanden in hechtenis, in afwachting van een vonnis (Halimi, 2013).

Ondanks het verlies van het recht op vrijheid, is het van essentieel belang dat gedetineerden niet alle burgerrechten verliezen en een zekere mate van zelfstandigheid en beslissingsrecht behouden. Dit kan zich onder meer vertalen in de beslissing om al dan niet deel te nemen aan activiteiten, binnen de gevangeniswanden (Brosens, De Donder & Verté, 2013). Eén van deze mogelijke activiteiten waaraan gedetineerden kunnen deelnemen, is het volgen van onderwijs binnen detentie. Binnen het gevangeniswezen neemt het onderwijs een brugfunctie op tussen het leven in en buiten de maatschappij. Het draagt eveneens bij tot één van de belangrijkste doelstellingen binnen detentie, namelijk het verlagen van de kans op recidive (Brettar, 2013). Het onderwijs streeft ernaar gedetineerden te leren nadenken in termen van verantwoordelijkheid en tracht er op die manier voor te zorgen dat deze personen, wanneer zij hun straf hebben uitgezeten, geen strafbare feiten meer zullen plegen (Brettar, 2013). Een belangrijke voorwaarde om deze doelstelling te bereiken zijn de beweegredenen van gedetineerden. Het volgen van onderwijs evenals de motivatie van gedetineerden vormen dus noodzakelijke elementen om de kans op herval te verlagen (Duis & Oldenboom, 2006).

Vaak beschikken gedetineerden over een lage scholingsgraad met als gevolg dat hun basisvaardigheden onvoldoende ontwikkeld zijn om goed te kunnen functioneren in de huidige maatschappij. Laaggeschoolde gedetineerden ondervinden meer problemen met het vinden van een geschikte arbeidsplek. Dit in combinatie met hun gevangenisverleden, maakt dat deze laaggeschoolde ex-gedetineerden een bijzonder zwakke positie op de arbeidsmarkt innemen. Als gevolg daarvan ziet men bij deze ex-gedetineerden een hoge werkloosheidsgraad en een lage activiteitsgraad. Beide gevolgen hebben nu net een niet te verwaarlozen impact op recidive (Lenaers, Valgaeren, & Van Haegendoren, 2001; Tournel & Snacken, 2009; Tinto, 1987).

Het belang van onderwijs binnen de muren van de gevangenis kan dan ook niet hard genoeg benadrukt worden. Gedetineerden die hier aan deelnemen creëren dan ook heel wat nieuwe kansen voor zichzelf. Ze hebben namelijk de mogelijkheid om kennis en vaardigheden te verwerven met het oog op het alsnog behalen van een diploma. Op deze manier worden hun kansen op de arbeidsmarkt vergroot, wat bijdraagt aan de resocialisatie van ex-gedetineerden in de maatschappij. Verscheidene studies (Esperian, 2010; Fuentes, Rael & Duncan 2010; Lewis, 2006; Lockwood, Nally, Ho & Knutson, 2012; Sedgley, Scott, Williams & Derrick, 2010) komen dan ook tot dezelfde bevindingen, namelijk dat onderwijs aan gedetineerden de kans op recidive vermindert en de re-integratie van gedetineerden in de maatschappij bevordert.

Enerzijds is het dus een recht van gedetineerden om autonoom te kunnen beslissen al dan niet te participeren aan onderwijs binnen detentie, anderzijds heeft de maatschappij er alle belang bij om het onderwijs binnen detentie optimaal vorm te geven. In de gevangenis van Antwerpen wordt er dan ook sterk ingezet op onderwijs. Het wordt georganiseerd door de dienst onderwijs binnen de gevangenis (Vol-ant), in samenwerking met het Centrum voor Volwassenenonderwijs (CVO). Zij voorzien diverse cursussen voor gedetineerden.

Ondanks de inspanningen van de onderwijsdienst binnen de gevangenis van Antwerpen om gedetineerden voortdurend aan te moedigen tijdens hun onderwijstraject, moet er vastgesteld worden dat er een zeer groot verloop is van cursisten (Consortium Vol-ant, 2013). Zij die een onderwijstraject starten, blijken dit vaak niet te volbrengen. Het feit dat de gevangenis van Antwerpen voornamelijk fungeert als arresthuis maakt dat er een groot verloop is waar men niet naast kan omwille van vrijlatingen en transfers van gedetineerden. Van zodra er geacht wordt dat een vrijheidsberoving voor het onderzoek niet meer noodzakelijk is, kunnen gedetineerden namelijk vrijgelaten worden. Anderzijds worden beklaagden na hun veroordeling getransfereerd naar een andere gevangenis (Consortium Vol-ant, 2013).

Er blijkt echter nog een andere vorm van verloop te zijn. Een relatief groot deel van de cursisten blijkt op eigen aangeven het onderwijstraject stop te zetten, ondanks het feit dat ze nog steeds in de gevangenis van Antwerpen verblijven (Consortium Vol-ant, 2013). Gegeven het belang van het volgen van onderwijs, wil de gevangenis van Antwerpen op zoek gaan naar het waarom dat cursisten de opleiding stopzetten en hoe ze vroegtijdige uitval op eigen aangeven kunnen tegengaan. Men wil met andere woorden de voortgangsbewaking van cursisten optimaliseren en op die manier het cursistenverloop minimaliseren.

2. Situering opdrachtgever

Het consortium Vol-ant is een regionaal en netoverschrijdend samenwerkingsverband tussen de centra voor volwassenenonderwijs en het centrum basiseducatie (CBE). Eén van de opdrachten van Vol-ant betreft de ondersteuning van de centra bij het onderwijs aan gedetineerden.

Concreet staat het consortium in voor de coördinatie en ondersteuning van de centra bij de uitwerking van een onderwijsbeleid voor gedetineerden; de organisatie van het detecteren van onderwijs- en vormingsbehoeften van gedetineerden en; de begeleiding van het onderwijstraject van gedetineerden.

Het consortium Vol-ant, meer bepaald de dienst onderwijs van de gevangenis van Antwerpen en het CVO Antwerpen, werken nauw samen wat betreft het onderwijs aan gedetineerden.

Het CVO Antwerpen is een centrum voor volwassenenonderwijs van het GO! Onderwijs van de Vlaamse gemeenschap. Het heeft als opdracht het realiseren van een cultuur van duurzame, individuele, sociale en professionele ontwikkeling. Dit tracht men te realiseren door het organiseren van open, innoverend en kwaliteitsvol volwassenenonderwijs met het oog op doorstroom naar verdere opleiding en naar de arbeidsmarkt. Er wordt daarbij rekening gehouden met de behoeften van de cursisten, de regio, Europa en de maatschappij.

In 2004 is CVO Antwerpen gestart met het aanbieden van cursussen NT2 en ICT binnen de gevangenis van Antwerpen. Vervolgens kreeg het onderwijsbeleid in 2007 een decretale vorm met betrekking tot gedetineerden. In 2012 werd ook het open leercentrum opgestart, de studieruimte waar men op eigen tempo kan studeren.

Concreet voorziet het CVO, in samenwerking met de dienst onderwijs van de gevangenis van Antwerpen, momenteel volgend aanbod:

- Een homogene groep NT2 RG1 met plaats voor 16 cursisten die 4x per schooljaar georganiseerd wordt.
- Een gedifferentieerde groep NT2 RG1 + RG2 met plaats voor 16 cursisten die 4x per schooljaar georganiseerd wordt.
- Verschillende modules in het OLC (open leercentrum) zijnde: Frans, Engels, Wiskunde, ICT softwarepakketten en Bedrijfsbeheer.

Op lange termijn wordt er gestreefd naar volwaardig afstandsonderwijs via Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment; een open source elektronische

leeromgeving) zodat een gedetineerde, mits vrijlating of transfer naar een andere gevangenis, toch de mogelijkheid krijgt om zijn opleiding af te werken.

3. Doelstellingen

De volgende doelstellingen werden in eerste instantie door de opdrachtgever geformuleerd:

- Wat zijn de redenen tot stopzetting van de lessen?
- Welke tendensen vallen er te bespeuren tussen de verschillende modules en werkvormen?
- Zijn de acties die de verschillende betrokken diensten leveren effectief inzake de voortgangsbegeleiding?
- Hoe verhouden deze resultaten zich ten opzichte van de voortgang in de vrije samenleving?

Deze doelen zijn verder uitgewerkt in concrete actiepunten. Naast het beschrijven van de huidige situatie inzake uitval willen we ook conclusies daaraan verbinden en aanbevelingen doen. De redenen tot stopzetting, de tendensen daarin en de huidige acties inzake voortgangsbegeleiding worden in kaart gebracht. Verder zal ook nagegaan worden hoe de voortgangsbewaking van cursisten binnen de gevangenis van Antwerpen optimaal kan worden ingericht om het cursistenverloop (waarbij gedetineerden stoppen op eigen aangeven) te minimaliseren. De doelstellingen waarop we een antwoord formuleren zijn:

- Hoeveel gedetineerden zijn in 2013 gestart met het volgen van lessen binnen de gevangenis van Antwerpen?
- Hoeveel gedetineerden zijn op eigen aangeven vroegtijdig met een module gestopt?
- Binnen welke termijn beslissen gedetineerden om te stoppen met participeren aan de lessen binnen de gevangenis van Antwerpen?
- Zijn er modules binnen de onderwijsactiviteiten die een groter verloop kennen?
- Wat zijn de redenen van gedetineerden om te stoppen met het volgen van de lessen in de gevangenis van Antwerpen?
- Welke acties worden door de onderwijsinstelling in de gevangenis aangeboden aan de drop-outs?
- Heeft de werkvorm van de onderwijsactiviteit een invloed op de beslissing van de gedetineerden om te stoppen met de lessen?

- Heeft de manier waarop de leersessie of het leertraject van gedetineerden wordt georganiseerd, een invloed op het al dan niet verder zetten van de lessen door de gedetineerden?’

In een eerste deel van het theoretisch luik wordt er een profiel geschetst van een gedetineerde die onderwijs volgt en wordt er een licht geworpen op de motivatie van cursisten om deel te nemen aan onderwijs binnen detentie. Eveneens wordt er kort ingegaan op relevante wetgeving omtrent onderwijs binnen de gevangenis.

Vervolgens wordt er nagegaan om welke redenen cursisten hun leertraject stopzetten op eigen aangeven. Ook wordt er onderzocht of er specifieke detentiekenmerken zijn die hierop van invloed zijn. Eveneens wordt er vastgesteld of de didactische werkvorm en de organisatie van het leertraject van de gedetineerde een invloed hebben op het al dan niet vroegtijdig stopzetten van de opleiding binnen de gevangenis van Antwerpen.

In een laatste deel trekken we conclusies en worden aanbevelingen inzake de optimalisering van de voortgangsbewaking geformuleerd.

4. Literatuurstudie

4.1 Wetgevingen

4.1.1 Belgische wetgeving

a. Belgische Grondwet

De Belgische wetgeving vermeldt in Titel II, *Artikel 24 § 3* van de Grondwet dat iedereen recht heeft op onderwijs (Federale Overheid, 2012). In diezelfde wetgeving vinden we ook het decreet betreffende de organisatie van hulp- en dienstverlening aan gedetineerden terug. Hierin worden de doelstellingen en acties uitgewerkt om de gedetineerde zich te laten ontplooiën in de samenleving (Vlaamse Gemeenschap, 2013).

b. Strategisch plan voor hulp- en dienstverlening aan gedetineerden.

In 2000 werd er een strategisch plan voor hulp- en dienstverlening aan gedetineerden opgesteld met als uitgangspunt het behoud van de fundamentele (grond)rechten van de gedetineerde (Vlaamse Gemeenschap, 2000). De gedetineerde heeft niet meer rechten dan een ‘gewone’ burger, maar hij blijft wel drager van rechten. Enkel het recht om te gaan en te staan waar hij wil, is hem ontnomen.

“De gedetineerde blijft lid van de samenleving en blijft het recht behouden op de maatschappelijke hulp- en dienstverlening. Het is dan ook belangrijk dat hij dit recht kan uitoefenen, ook in de gevangenis en dit met het oog op een vlotte re-integratie in de samenleving.”

Om het uitgangspunt van het strategisch plan te realiseren, werden vijf kernstrategieën uitgewerkt. De belangrijke items in verband met het onderwijs in de gevangenis worden toegelicht.

1. Uitbouwen van een kwalitatief aanbod door:

- het aanpassen van het aanbod inzake basiseducatie aan de behoeften van de gedetineerden;
- het toegankelijk maken van het Vlaamse onderwijsaanbod voor de gedetineerden via een koppeling aan en een toeleiding tot de centra voor basiseducatie (voor zover dit past in een trajectbegeleiding op maat);
- het verder realiseren van het bestaande, voor gedetineerden toegankelijke, reguliere aanbod;

- het aanbieden van een algemeen aanbod op het vlak van het hoger onderwijs via het afstandsonderwijs.

Basiseducatie wordt de spil voor de organisatie van het aanbod inzake onderwijs. Opleidingen sociale promotie, met tweedekansonderwijs als specifieke vorm, het Begeleid Individueel Studeren (BIS) enzovoort, zullen via basiseducatie worden toegeleid. Dit betekent niet dat basiseducatie dit aanbod zelf verstrekt, maar zoekt naar externe deskundigheid, dat dan op contractuele basis via basiseducatie kan worden gesubsidieerd. De opdrachten van basiseducatie zullen in de regelgeving worden uitgebreid.

- Basiseducatie vervult tevens een coördinatiefunctie voor gedetineerden die Individueel Begeleid Leren volgen.
 - Bestaande samenwerkingsverbanden waar reguliere vormen van onderwijs worden georganiseerd voor gedetineerden zullen worden gecontinueerd.
2. Profileren van het hulp- en dienstverleningsaanbod.
 3. Ontwikkelen en implementeren van samenwerkingsmodellen en organisatievormen.
 4. Verkrijgen en vergroten van het draagvlak bij de actoren van de Vlaamse Gemeenschap, bij de stakeholder Justitie en bij de samenleving.
 5. Ontwikkelen en implementeren van een HRM- en organisatie-ontwikkelingsbeleid.

Het gevangeniswezen houdt rekening met de Belgische wetgeving. De uitgangspunten uit het hierboven beschreven strategisch plan voor hulp- en dienstverlening aan gedetineerden vindt men eveneens terug in de Basiswet betreffende het gevangeniswezen.

Binnen de Belgische wetgeving valt het op dat er een focus blijft op onderwijs aan gedetineerden. Onder andere vindt men dit terug in het decreet betreffende het volwassenenonderwijs (Vlaamse Gemeenschap, 2007) waarbij aandacht wordt geschonken aan het recht op kwaliteitsvol onderwijs voor gedetineerden. Ook binnen het decreet betreffende de organisatie van de hulp- en dienstverlening aan gedetineerden (Vlaamse Gemeenschap, 2013) vindt men het belang van de sociale re-intergratie van gedetineerden terug. Er werden 6 doelstellingen van de hulp- en dienstverlening opgesteld:

- de zelfontplooiing van de gedetineerde stimuleren;
- het sociale, relationele en psychische evenwicht van de gedetineerde herstellen;
- de negatieve gevolgen voor de gedetineerde en zijn directe sociale omgeving, veroorzaakt door en tijdens de detentie, beperken;

- de integratie en participatie in de samenleving na de detentieperiode bevorderen;
- een proces van herstel tussen dader, slachtoffer en samenleving stimuleren;
- de kans op hervat beperken.

De uitvoering van de doelstellingen is in handen van de Vlaamse regering die de nodige activiteiten inricht om deze doelstellingen te bereiken. Er wordt eveneens in elke gevangenis een beleidsteam opgericht dat een actieplan opstelt dat uitvoering geeft aan het strategisch plan voor hulp- en dienstverlening aan gedetineerden (Vlaamse Gemeenschap, 2000). Dat beleidsteam stuurt het actieplan bij en evalueert het plan ook.

4.1.2 Internationale wetgeving

Binnen de internationale wetgeving vinden we zowel bij de Verenigde Naties als bij de Raad van Europa elementen terug die aansturen op het belang van onderwijs aan gedetineerden.

a. Verenigde Naties

De Universele Verklaring van de Rechten van de Mens (Verenigde Naties, 1948) vormt de basis voor alle materie die te maken heeft met de mensenrechten. Binnen deze verklaring vindt men het recht op onderwijs voor iedereen terug. Tot de groep van iedereen die recht heeft op onderwijs behoren dus ook gedetineerden.

Een niet bindend verdrag in verband met minimumregels voor de behandeling van gevangenen (Verenigde Naties, 1955) reikt richtlijnen aan voor:

- een correcte behandeling van gedetineerden en
- het creëren van correcte omstandigheden in gevangenissen.

Deze richtlijnen moeten door de verschillende landen zelf worden uitgewerkt. Eén van de richtlijnen bepaalt dat de landen ervoor moeten zorgen dat gedetineerden een gepaste en degelijke opleiding kunnen volgen. Andere richtlijnen handelen over de bescherming van persoonlijke hygiëne, het aanbieden van de mogelijkheid tot lichaamsbeweging en het verlenen van medische hulpverlening.

In 1966 werd het recht op onderwijs, met de nadruk op het aanbieden van gratis onderwijs aan iedereen, bekrachtigd in het “International covenant on economic, social and cultural rights” (Verenigde Naties, 1966).

Het recht op onderwijs voor gedetineerden werd in 1988 nogmaals bevestigd in het document “Body of principles for the protection of all persons under any form of detention or

imprisonment” (1988). Dit document bevat richtlijnen voor de bescherming van alle personen die onder een vorm van detentie of gevangenisstraf vallen (Verenigde Naties, 1988).

De Verenigde Naties heeft reeds lange tijd een grote bezorgdheid voor de humanisering van het strafrecht en de bescherming van mensenrechten. Binnen het document “Basic principles for protection of prisoners” (Verenigde Naties, 1990) werd het recht op onderwijs nogmaals bekrachtigd.

b. Raad van Europa

Ook vanuit de Raad van Europa worden verschillende aanbevelingen gegeven in verband met opleidingen binnen een gevangenis. Achtereenvolgens vindt men aanbevelingen terug in

- Recommendation R(89) on Education in Prison (Raad van Europa, 1989)
- Recommendation R(2003)23 on the management by prison administrators of life sentence and other long term prisoners (Raad van Europa, 2003)
- Recommendation R(2006)2 on European Prison Rules (Raad van Europa, 2006)

Vanuit het wettelijk kader, dat binnen de Belgische wetgeving en de internationale wetgeving in decreten en richtlijnen werd vastgelegd, bekijken we in het volgende hoofdstuk hoe men binnen de gevangenis van Antwerpen deze regelgevingen tracht te implementeren.

4.2 Onderwijs in de gevangenis van Antwerpen

4.2.1 Onderwijsverstrekkers

In de gevangenis van Antwerpen wordt door een consortium van verschillende organisaties aan de gedetineerden onderwijs aangeboden. Dit gebeurt vanuit een visie die door de gevangenis van Antwerpen is opgesteld.

“Het Consortium volwassenenonderwijs Antwerpen wil in de gevangenis van Antwerpen kansen keren voor alle gedetineerden met een leerbehoefte of een leervraag. We creëren treden naar succes. Gedetineerden ontdekken via het onderwijsaanbod in de gevangenis het belang, de meerwaarde, maar ook het leerplezier van volwassenenonderwijs.

Onderwijs in de gevangenis neemt een brugfunctie op tussen het leven in en buiten de gevangenis. Daartoe kunnen gedetineerden rekenen op een brede begeleiding voor, tijdens en na het onderwijstraject.” (Vol-ant)

4.2.2 Missie van onderwijs binnen de gevangenis in Antwerpen

“De missie van onderwijs in gevangenis van Antwerpen bestaat erin om via krachtige samenwerking tussen de leden van het consortium in de gevangenis van Antwerpen een passend, laagdrempelig en transparant onderwijsaanbod aan te bieden voor elke gedetineerde met een leervraag.

We ondersteunen gedetineerden bij het detecteren van leerbehoeften en het formuleren van leervragen. We leiden gedetineerden actief toe naar het onderwijsaanbod in de gevangenis. We stimuleren hen tot het starten en verder zetten van een onderwijstraject tijdens en na detentie.” (Vol-ant)

4.3 Het maatschappelijk belang van onderwijs voor gedetineerden

Eén van de doelstellingen van het opsluiten van een veroordeelde is ervoor zorgen dat deze persoon, wanneer deze zijn straf heeft uitgezeten, geen strafbare feiten meer zal plegen. Met het aanbieden van onderwijs in detentie tracht men bij te dragen tot het verwerven van kennis en vaardigheden om zo de kansen op de arbeidsmarkt te vergroten en bij te dragen aan de resocialisatie van ex-gedetineerden in de maatschappij. Men tracht gedetineerden te leren denken in termen van verantwoordelijkheid en hoopt hiermee eveneens de kans op recidive te verlagen. Het aanbod van onderwijs in detentie en de motivatie van gedetineerden om dit onderwijs te volgen, is een belangrijk aspect voor het bereiken van deze doelstelling (Duis & Oldenboom, 2006). Door het volgen van onderwijs, creëren gedetineerden heel wat nieuwe kansen voor zichzelf. Gedetineerden kunnen via het volgen van onderwijs hun kennis en vaardigheden verbeteren met het oog op het alsnog behalen van een diploma. Daarnaast verhogen ze hun kans op tewerkstelling na detentie. Vaak beschikken gedetineerden over een lage scholingsgraad met als gevolg dat hun basisvaardigheden onvoldoende ontwikkeld zijn om goed te kunnen functioneren in de huidige maatschappij. Laaggeschoolde gedetineerden ondervinden meer problemen met het vinden van een geschikte arbeidsplek. Dit in combinatie met hun gevangenisverleden, maakt dat deze laaggeschoolde ex-gedetineerden een bijzonder zwakke positie op de arbeidsmarkt innemen. Als gevolg daarvan ziet men bij deze ex-gedetineerden een hoge werkloosheidsgraad en een lage activiteitsgraad. Beide gevolgen hebben een niet te verwaarlozen impact op recidive (Lenaers, Valgaeren, & Van Haegendoren, 2001; Tournel & Snacken, 2009; Tinto, 1987). Onderzoek van Gaes (2008) en Ismailova (2007) heeft aangetoond dat het actief deelnemen aan onderwijsprogramma's de kans op recidiveren significant laat afnemen. Ook Tournel & Snacken (2009) vermelden dat

het volgen van een onderwijsprogramma meer impact heeft op het voorkomen van recidive dan een beroepsgerichte opleiding of een drugbehandelingsprogramma. Ismailova (2007) verklaart dit door het feit dat een onderwijsprogramma vooral inwerkt op het wangedrag van de gedetineerde. Het volgen van een onderwijsprogramma binnen detentie is een cruciaal element om de kans op werkgelegenheid bij gedetineerden na detentie te vergroten. In tegenstelling tot Gaes (2008) en Ismailova (2007) stellen Piotrowski en Lathrop (2012) in hun onderzoek vast dat beroepsgerichte opleidingen wel effectief zijn indien ze aansluiten bij de huidige noden en vaardigheden van de gedetineerden en indien ze aansluiten bij de huidige tewerkstellingsnoden van de arbeidsmarkt. Ook Ward (2009) stelt dat de geleerde vaardigheden in een beroepsopleiding moeten aansluiten bij de noden van de arbeidsmarkt. Bovendien benadrukken Piotrowski en Lathrop (2012) dat het beëindigen van een opleiding kort voor de vrijlating, meer kansen biedt op een betere re-integratie. Maar ook Gaes en Ismailova nuanceren hun bevindingen. Gaes (2008) stelt dat gedetineerden die onderwijs volgen, meer kenmerken hebben die een succesvolle re-integratie verhogen, ongeacht hun deelname aan onderwijs. Ismailova (2007) nuanceert de bevindingen door te stellen dat ook factoren als leeftijd, geslacht, ras, druggebruik en het soort gepleegd misdrijf een significant verband aantonen met al dan niet recidiveren na detentie. Verscheiden studies (Esperian, 2010; Fuentes, Rael & Duncan 2010; Lewis, 2006; Lockwood, Nally, Ho & Knutson, 2012; Sedgley, Scott, Williams & Derrick, 2010) komen tot dezelfde bevindingen. Uit deze onderzoeken stellen we vast dat onderwijs aan gedetineerden de kans op recidive vermindert en de re-integratie van gedetineerden in de maatschappij bevordert.

De maatschappij heeft er dus alle belang bij om het onderwijs binnen detentie verder uit te bouwen. Aangezien profielkenmerken eveneens een belangrijke rol vervullen in het terugdringen van recidive en het bevorderen van re-integratie, zullen we in het volgende hoofdstuk hier de nodige aandacht aan schenken.

4.4 Profielkenmerken

4.4.1 Cruciale vaardigheden en competenties

Het is kenmerkend voor de gevangenispopulatie, en bij uitbreiding dus ook de gevangenen die onderwijs volgen, dat het hen ontbreekt aan een aantal cruciale vaardigheden en competenties om te kunnen functioneren in onze maatschappij. Wanneer men onderwijs wil aanbieden aan gedetineerden moet men met rekening houden met:

- het beperkt sociaal netwerk van de gedetineerden,

- de negatieve schoolervaringen van de gedetineerden
- en de psychologische problemen van de gedetineerden.

De cruciale vaardigheden en competenties worden vanuit literatuur onderbouwd en worden verduidelijkt aan de hand van een aantal voorbeelden. Wij hebben ons hierbij hoofdzakelijk gebaseerd op studies van Brettar (2013) en Pijnaerts (2013), evenals verschillende grootschalige studies uit Scandinavië.

Jullie Brettar (2013) onderzocht in haar masterproef of basiseducatie aan gedetineerden verschilt van basiseducatie aan niet-gedetineerden. Zij bevroeg hiervoor alle gekende leerkrachten in de basiseducatie aan gedetineerden in Vlaamse gevangenissen.

An Pijnaerts (2013) nam data af in de gevangenissen van Hoogstraten, Turnhout en Wortel om inzicht te krijgen in de persoons- en detentiekenmerken van gedetineerden die onderwijs volgen. Ook onderzocht zij de motieven van gedetineerden om onderwijs te volgen en barrières die maken dat gedetineerden geen onderwijs volgen.

1. Het beperkt sociaal netwerk van de gedetineerden

Brettar (2013) beschrijft dat volwassen deelnemers aan basiseducatie geregeld te maken hebben met de volgende problemen:

- het ontbreken van ondersteunende relaties,
- geen goede band met de ouders
- en moeilijkheden met praktische zaken uit het dagelijks leven, zoals het gebruik van internet, het schrijven van een brief, enzovoort (De Greef, Verté & Segers, 2012, Druine, 2000).

Kenmerken van niet-gedetineerde cursisten verschillen volgens Tassier (2006) op dat gebied niet van gedetineerde cursisten. Baldursson et al. (2009) bevestigen dat de meeste gedetineerden (in Scandinavië) beschikken over een zwak sociaal netwerk.

2. De negatieve schoolervaringen van de gedetineerden

Gedetineerden hebben geregeld een problematische schoolachtergrond. Pijnaerts (2013) haalt in haar studie de volgende problemen aan:

- vroege uitval door schoolmoeheid (Brazzell et al., 2009; Costelloe, 2003),
- spijbelgedrag (Brazzell et al., 2009; Costelloe, 2003),

- negatieve schoolervaringen met het reguliere onderwijssysteem (Brazzell et al., 2009; Costelloe, 2003),
- laaggeletterd
Lenaers, Valgaeren & Van Haegendoren (2001) geven aan dat 53,1 % van de gedetineerden laaggeschoold is (zoals geciteerd in Pynaerts, 2013). 18,2 % had als hoogste diploma een diploma lager secundair onderwijs, 28,8% behaalde het diploma lager onderwijs en 6,1 % kon helemaal geen diploma voorleggen uit het regulier onderwijs,
- gebrek aan doelen, aspiraties en waarden
- en gebrekkige schrijf- en leesvaardigheden.

In een grootschalige Noorse studie werden gedetineerden bevraagd over problemen die zij ondervonden bij het deelnemen aan onderwijs. 18.4% van de gedetineerden gaf aan dat zij te kampen hadden met lees- of schrijfmoeilijkheden en 15.9% had moeite met wiskunde en rekenen. Deze moeilijkheden gingen geregeld samen met een lager motivatieniveau en minder adequate leerstrategieën (Diseth, Eikeland, Manger, & Hetland, 2008). Eerder onderzoek heeft aangetoond dat gedetineerden met schrijf- of leesmoeilijkheden juist vaker aangeven een cursus te willen starten in de gevangenis, vergeleken met cursisten zonder gebreken op dat gebied (Manger, Eikeland, & Asbjørnsen, 2012). Ook in de studie van Halimi (2012) blijkt dat cursisten met taalmoeilijkheden sneller de stap zetten naar een opleiding in de gevangenis van Antwerpen.

3. De psychologische problemen van de gedetineerden

Brettar (2013) beschrijft dat volwassenen deelnemers aan basiseducatie geregeld te maken hebben met de volgende problemen:

- negatief zelfbeeld (Druine, 2000)
- psychologische afhankelijkheid (Druine, 2000)
- gemarginaliseerd (Druine, 2000)

Zoals eerder gezegd verschillen kenmerken van niet-gedetineerde cursisten volgens Tassier (2006) op dat gebied niet van gedetineerde cursisten.

Uit Brettars bevragingen van gekende leerkrachten in de basiseducatie aan gedetineerden komen de volgende punten naar voren:

- Gebrek aan verantwoordelijkheidsgevoel/ zelfstandigheid (Brettar, 2013).

In haar masterproef onderzoekt Jullie Brettar (2013) of basiseducatie aan gedetineerden verschilt van basiseducatie aan niet-gedetineerden. Zij bevroeg hiervoor alle gekende leerkrachten in de basiseducatie aan gedetineerden in Vlaamse gevangenissen via online surveys en semi-gestructureerde interviews. De docenten geven aan dat ze een gebrek aan verantwoordelijkheidsgevoel en zelfstandigheid bij gedetineerden opmerken. Ze zouden bijvoorbeeld veel gemakkelijker de schuld bij een ander leggen en gedragen zich soms onvolwassen. De helft van de ondervraagde docenten meent dat cursisten hun leerproces niet in eigen handen nemen. Het leren bij volwassenen is in het algemeen zelfgestuurd, maar bij gedetineerden lijkt dit dus minder het geval te zijn ten opzichte van niet-gedetineerde cursisten in het CBE. Een mogelijke verklaring is de controlerende en regulerende gevangeniscontext die weinig ruimte laat voor het nemen van de eigen verantwoordelijkheid (Brettar, 2013).

- Persoonlijke problemen

Gedetineerden dragen persoonlijke problemen mee naar de les. Leerkrachten voelen zich geregeld genoodzaakt cursisten over hun problemen te laten vertellen voordat ze met de les kunnen starten. Veel voorkomende problemen of zorgen zijn de penitentiair beambten, het gevangenisstelsel, hun strafdossier of de onzekerheden over hun toekomst (vooral bij personen in voorlopige hechtenis). Niet-gedetineerde cursisten zoeken eerder steun bij familie of vrienden, maar gedetineerden hebben buiten de les minder sociale contacten waardoor ze meer behoefte hebben om deze problemen in de les te uiten (Brettar, 2013).

- Concentratie

Ook merken de docenten op dat cursisten in de gevangenis zich minder lang kunnen concentreren dan niet-gedetineerde cursisten in het CBE (Brettar, 2013).

4. Gecumuleerde problemen

Men stelt op regelmatige basis een combinatie van gebreken vast bij gedetineerden, waardoor men over gecumuleerde problemen spreekt (Brettar, 2013).

4.4.2 Profiel van een gedetineerde die les volgt binnen detentie

Eerder onderzoek in Vlaanderen stelt ons in staat een profiel op te stellen van gedetineerden die de stap tot het volgen van onderwijs in de gevangenis zetten. Brettar, (2013), Pijnaerts (2013) en Halimi (2013) vormen in hun studies echter uiteenlopende profielen. Deze

verscheidenheid valt te verklaren door de verschillende regimes die in de gevangenissen heersen. De gevangenis van Antwerpen is een arresthuis dat zich in werking en populatie duidelijk onderscheidt van een detentiehuis. Vermits Halimi zich in haar onderzoek specifiek op de gevangenis van Antwerpen richt, bespreken we hieronder de belangrijkste bevindingen uit haar onderzoek.

Halimi (2013) onderscheidt drie groepen van persoonskenmerken die een invloed kunnen hebben op het al dan niet volgen van een opleiding in de gevangenis: socio-demografische, socio-economische en gevangenis-gerelateerde factoren.

Binnen de groep van socio-demografische factoren blijken enkel leeftijd en nationaliteit significant. De gevangenen in de leeftijdsgroep van 26 tot 45 jaar participeren opvallend meer in onderwijsactiviteiten dan hun jongere en oudere collega's. Ook gevangenen die geen Europese nationaliteit hebben, zullen sneller de stap naar educatie zetten dan Europeanen. Nederlands kunnen praten blijkt hier een belangrijke impuls. Het geslacht en de aanwezigheid van kinderen en/of een partner zijn minder doorslaggevend.

Wat de socio-economische factoren betreft, blijkt ook hier het beheersingsniveau van de Nederlandse taal een significante factor om al dan niet onderwijs te volgen. Gevangenen die beperkt Nederlands spreken, participeren beduidend meer dan diegenen die zeer goed of helemaal geen Nederlands spreken. Het aanbod NT2 dat in de gevangenis georganiseerd wordt, versterkt deze cijfers.

Het opleidingsniveau en het arbeidsstatuut voor hechtenis zijn niet significant (Halimi, 2013). Tot slot zien we binnen de groep gevangenis-gerelateerde factoren beduidend meer significante factoren. Gevangenen die al meer dan zes maanden in hechtenis zitten en verwachten dat ze nog meer dan een jaar zullen moeten blijven, nemen sneller deel aan onderwijsactiviteiten dan gevangenen die nog niet zo lang opgesloten zijn of die verwachten dat ze sneller vrij zullen komen.

In het verlengde hiervan zullen veroordeelden en geïnterneerden ook sneller de stap naar onderwijs zetten dan beklagden die minder zekerheid hebben over hun gevangensteroom. Ook volgen gedetineerden die er al eerdere gevangeniservaringen hebben opzitten, sneller opleidingen. Het krijgen van bezoek en het al dan niet werken binnen de gevangenis zijn factoren die minder doorwegen in de beslissing om al dan niet onderwijs te volgen (Halimi, 2013).

In bovenstaand hoofdstuk werd stilgestaan bij de vaardigheden en competenties die wenselijk zijn voor het volgen van onderwijs. Daarnaast werd er ingezoomd op de persoonskenmerken die een invloed kunnen hebben op het al dan niet volgen van een opleiding binnen detentie. In het volgende hoofdstuk willen we door middel van literatuurstudie een zicht krijgen op het profiel van een uitvaller binnen onderwijs aan volwassenen.

4.5 Profiel van een uitvaller

In de probleemstelling werd het feit van vroegtijdig stopzetten van opleidingen aangereikt. Er zijn weinig tot geen literaire studies die het probleem van vroegtijdig stopzetten van opleidingen binnen de gevangenis behandelen. Dit in tegenstelling tot literatuur over uitvallers binnen volwassenenonderwijs buiten de gevangensmuren. Om enig vergelijkingspunt te vinden zullen we het profiel van deze uitvallers toelichten. Lieselot Spillebeen (2011) heeft onderzoek gedaan naar tekorten, noden en drop-out bij maatschappelijk kwetsbare cursisten in het studiegebied personenzorg. Zij deed deze opdracht voor het Consortium volwassenenonderwijs Antwerpen, een regionaal samenwerkingsverband tussen de Centra voor Volwassenenonderwijs en het Centrum voor Basiseducatie in de regio Antwerpen-Kapellen. De cursisten in het CVO zijn vaak volwassenen zonder diploma die door een deeltijdse secundaire opleiding alsnog hun kansen op de arbeidsmarkt willen vergroten. Hun achtergrond en profiel ligt daarom wat dichterbij dat van een gedetineerde cursist dan bijvoorbeeld leerlingen uit het secundair onderwijs of studenten van andere onderwijsniveaus. Op basis van kwantitatieve gegevens over het aantal inschrijvingen en uitvallers kwam uit het onderzoek naar voren dat gemiddeld 25% van de mensen die zich inschrijven voor een opleiding binnen personenzorg gedurende hun curriculum de opleiding stopzetten (Spillebeen, 2011).

4.5.1 Achtergrondfactoren

Spillebeen toont aan dat de volgende achtergrondfactoren een negatieve invloed kunnen hebben op de studievoortgang en een verhoogd risico tot uitval met zich mee kunnen brengen:

- mannelijk geslacht
- jonge cursisten in de leeftijdscategorie 17 tot 25 jaar
- beroepsinactiviteit of werkloosheid
- financiële afhankelijkheid
- lage scholingsgraad
- studie in combinatie met werken of gezin

- gezondheidsproblemen

Allochtonen hadden in dit onderzoek geen grotere kans om te uit te vallen, hoewel dit tegenstrijdig is met de resultaten van eerdere studies. (Spillebeen, 2011)

4.5.2 Leercompetenties

Leercompetenties vormen ook een belangrijke groep variabelen ter verklaring van studiesucces of drop-out. Zowel uitvallers als cursisten en docenten werden bevraagd om zo goed mogelijk de noden en tekorten op het gebied van leercompetenties in kaart te brengen. Uitvallers werden bevraagd naar de reden tot stopzetting van de cursus en docenten en cursisten werden gevraagd in te schatten wat volgens hen de grootste risicofactoren zijn tot uitval.

a. Problemen op het gebied van studievaardigheden

Cursisten vertonen uitstelgedrag en concentratieproblemen. Daarbij vertonen zij studiemoeilijkheden bij het maken van samenvattingen of het uitbrengen van verslag, het luisteren naar de docent en het tegelijk nemen van notities, het structureren, analyseren, memoriseren en kritisch verwerken van de stof en het organiseren van een studieomgeving die het concentratievermogen bevordert.

b. Een tekort aan communicatieve vaardigheden

Taalarmoede uit zich in moeilijkheden op het gebied van algemene schriftelijke taalvaardigheid (spelling en grammatica), redactionele vaardigheden (schrijven van verslagen, hun mening of gevoel verwoorden,...), mondelinge uitdrukking en begrip van het academische taalgebruik (bv. in de inhoud van de cursus).

c. Een tekort aan psychosociale vaardigheden

13% van de cursisten wordt gehinderd door een leer- of ontwikkelingsstoornis. Van de cursisten personenzorg TNA zegt 24 % (29 % van de eerstejaars en 18 % van de ouderejaars) faalangstig te zijn. Faalangst gaat meestal samen met een laag zelfbeeld en weinig zelfvertrouwen. Daarbij geven de docenten aan dat enkele cursisten een onrealistisch zelfbeeld en een beperkt reflectievermogen hebben met vaak overschatting van de eigen competenties als gevolg. Veel cursisten die een sociale opleiding volgen hebben te maken met een onverwerkt verleden. 83% van de uitvallers laat blijken dat ofwel psychologische

begeleiding, een meldpunt voor problemen van psychosociale aard of de mogelijkheid tot meer individuele gesprekken met docenten hen er mogelijk van weerhouden zou hebben met de opleiding te stoppen.

4.5.3 Sociale context

Het sociale en familiale netwerk heeft een grote invloed op de draagkracht van mensen, zo ook op het draagvlak van gedetineerden. Een beperkt ondersteunend sociaal netwerk vormt dan ook een risicofactor tot drop-out. 20% van de bevroegde cursisten binnen het centrum volwassenenonderwijs (CVO) geeft toe dat hun omgeving hen niet of weinig stimuleert om deze opleiding te volgen. Daarbij geeft 22% van de uitvallers binnen het CVO aan dat het gebrek aan steun een directe of bijkomende oorzaak was tot het stopzetten van de opleiding. De cursisten die het minst ondersteuning ontvangen zijn alleenstaande moeders met kinderen, allochtonen en mensen in een scheidingsprocedure (Spillebeen, 2011).

De sociale situatie van gevangenen onderscheidt zich op twee manieren van die van cursisten binnen het CVO. Door de isolatie die het gevangenschap met zich meebrengt, zullen de gedetineerden weinig steun van familie of vrienden kunnen krijgen. Aan de andere kant kan de cursist minder gehinderd worden door situaties die thuis spelen, wat wel het geval kan zijn bij cursisten binnen het CVO. Naast sociale en familiale ondersteuning zorgt een goede sociale en academische integratie voor een verminderde kans op uitval. Academische integratie heeft te maken met het vakinhoudelijke leerproces. Dit speelt zich af binnen de formele setting van de les, maar ook daarbuiten. Cursisten kunnen zich bijvoorbeeld onderhouden over de leerstof of hun academische ontwikkeling op de cafetaria of op de stageplaats. Sociale integratie heeft betrekking op het motiveren en ondersteunen van cursisten onderling. Deze vorm van ondersteuning ziet men terug tijdens de lessen maar ook tijdens meer informele situaties, bijvoorbeeld wanneer er banden ontstaan tussen cursisten die met elkaar werken aan een groepsproject. Cursisten die er niet in slagen goed te integreren op sociaal en academisch vlak zouden een hogere kans op uitval hebben (Tinto, 1987).

In het eerste deel van de literatuurstudie werd voornamelijk gefocust op de persoonskenmerken. In het volgende deel zal de focus verlegd worden naar motivatie.

4.6 Motivatie

In het onderwijs aan volwassenen neemt motivatie evenals binnen het leerplichtonderwijs een belangrijke plaats in (Donckers, 2014). Boeren en Nicaise (2009) stellen dat motivatie een belangrijk concept is. Beide onderzoekers wijzen op het wetenschappelijke aangetoonde effect van motivatie op het participatiegedrag van cursisten en op het al dan niet doorlopen van een opleiding. Motivatie geeft aan waarom je iets doet, het sluit aan bij hoe je het doet, voor wie je het doet en waarom je iets met succes wilt beëindigen. Jo Hawley (Senior consultant, ICF GHK, 30 St Paul's Square, Birmingham, United Kingdom) en Lise Oen Jones (Associate professor, Department of biological and medical psychology, faculty of psychology, Universiteit Bergen, Norway), gastsprekers op de studiedag 'Gluren over de muren' van 14 november 2013 te Brussel, stellen beiden op basis van studies van Eikeland, Manger en Asbjørnsen (2009) dat educatieve motivatie belangrijk is voor de toekomstplannen van gedetineerden, alsook voor sociale redenen en competentieopbouw bij de gedetineerden.

Omdat gedetineerden een zekere vorm van motivatie hebben om onderwijs te volgen, wordt in dit IP-project het belang van motivatie tot scholing binnen de detentiecontext onderzocht. We willen ook nagaan hoe men bij gedetineerden de motivatie kan stimuleren, zodanig dat zij niet vroegtijdig op eigen aangeven zullen afhaken. Een goed inzicht in de doelgroep en kennis over de motivatie en barrières van gedetineerden om deel te nemen aan onderwijs zijn dan noodzakelijk om een zicht te krijgen op voortgangsbewaking.

4.6.1 Motivatie: een belangrijke pijler binnen onderwijs

Motiveren komt van het Latijnse 'movere' wat 'bewegen' of vrijer vertaald 'in beweging krijgen' betekent. Motivatie biedt een verklaring voor wat men op elk ogenblik doet, welk type van gedrag men stelt, hoe graag men het doet, waaraan men aandacht schenkt, waarmee men bezig is, welke doelen men nastreeft, hoeveel tijd men besteedt aan dat gedrag, met hoeveel inzet men dat gedrag stelt, hoe efficiënt men gebruik maakt van zijn ware capaciteiten en vaardigheden en dus ook voor hoe goed men presteert (Matthijs, 2005).

Onderzoek schetste reeds een profiel van gedetineerden die deelnemen aan onderwijs en hun motivatie in drie Vlaamse gevangenissen. Daaruit bleek dat gedetineerden een zeer heterogene groep zijn met verschillende behoeften zowel op het vlak van leerinhouden, leermethoden en motivatie. Onderzoek naar het profiel van gedetineerden die onderwijs volgen en hun motivatie in Vlaanderen is echter wel schaars (Pijnaerts, 2013).

In dit IP-project opteren wij ervoor om twee specifieke leerkaders te bespreken. Achtereenvolgens zullen we zowel de behoeftepiramide (Maslow, 1943) als de zelfdeterminatietheorie (Deci & Ryan, 2008) bespreken om een licht te werpen op de rol van motivatie binnen de detentiecontext.

Tot slot willen we kort stilstaan bij het belang van het opwekken van interesses. Wanneer de inhoud de interesse van de lerenden niet prikkelt, kan je inzetten op het aantrekkelijk maken van de vorm. Op zich eveneens een verstandige keuze, want door de werkvormen, de methodes, de manier van aanbrengen te variëren, kan bij lerenden ook de situationele interesse opgewekt worden. Deze situationele interesse doet hen alvast openstaan voor wat je als leraar inhoudelijk wil aanbieden. Door verschillende keren de situationele interesse voor een onderdeel op te wekken, bestaat de mogelijkheid dat leerlingen ook persoonlijke interesse gaan ontwikkelen. Dit vormt dus een belangrijke winst op motivationeel gebied (Van de Broeck, 2012).

4.6.2 Behoeftepiramide van Maslow

Wij maken voor dit IP-project gebruik van de behoeftepiramide van Abraham Maslow (1943). Deze behoeftehiërarchie is al vrij gedateerd, maar wordt nog steeds in het onderwijs gebruikt om inzicht te geven in motivatie en vooral de behoeften van mensen (Duis & Oldenboom, 2006). Ondanks het wijdverspreide gebruik wordt de theorie van Maslow ook bekritiseerd omdat het empirische bewijs ervoor beperkt is. Taormina & Gao (2013) wijzen er echter op dat het gebrek aan bewijs te wijten is aan ontbrekende valide en betrouwbare schalen. Voorgaand onderzoek (bv. Collins, Langham & Sigford, 2000) werd gebaseerd op reeds bestaande persoonlijkheidsschalen waarvan werd gedacht dat ze de behoeftes goed maten. In hun recente onderzoek ontwikkelden Taormina en Gao (2013) echter eerst een operationele definitie van de verschillende behoeftes van de hiërarchie. Er werden op basis van de definities schalen ontworpen om de bevrediging van behoeftes te meten. Op basis van een steekproef van 386 volwassenen kon worden vastgesteld dat er sterke positieve correlaties waren tussen de verschillende niveaus. Hoe meer een behoefte op een lager niveau werd bevredigd, des te meer de behoefte van het eerstvolgende niveau in de piramide ook bevredigd werd. Ook bleek elke behoefte een significante voorspeller te zijn van de behoefte net erboven in de hiërarchie.



Figuur 1: Behoeftepiramide van Maslow

a. Vijf niveaus

Mobach (2009) stelt dat bij de behoeftenhiërarchie van de Amerikaanse psycholoog Abraham Maslow (1943) er van wordt uitgegaan dat een hoger niveau in de piramide aan bod komt als de lagere behoeften zijn vervuld. Het gaat om volgende behoeftes:

- Lichamelijke behoefte: voeding, water, seksualiteit, slaap
- Behoefte aan veiligheid en zekerheid: lichamelijke veiligheid, werk, gezondheid
- Sociale behoefte: vriendschap, familie, intimiteit
- Behoefte aan waardering en erkenning: eigenwaarde, vertrouwen, respect
- Behoefte aan zelfontplooiing: moraliteit, creativiteit, scholing

Mensen voldoen eerst aan hun basisbehoeften, voordat ze aan minder noodzakelijke behoeften toekomen. Pas indien aan alle behoeften voldaan is, komt zelfontplooiing aan bod. Hoewel empirisch onderzoek tot zover weinig steun heeft opgeleverd voor zijn ideeën, is het model van Maslow wereldberoemd en ook bruikbaar binnen de detentiecontext. De gevangenis is de plek bij uitstek waar de behoeften niet tot zijn recht komen. Men zou zich bijvoorbeeld kunnen afvragen of er sprake is van voldoende en gevarieerd voedsel in de gevangenis. Ook volgende vragen kunnen aan bod komen; Kan men voldoende sporten? Is de gevangenis, het open leercentrum veilig en hygiënisch? Is er voldoende ruimte om te werken? Is er voldoende sociaal contact? Is er ruimte voor ontplooiing van informele relaties? Is de toegang tot bronnen van informatie en communicatie goed geregeld? Is er ruimte voor groepsactiviteiten? Welk aanzien krijgen gedetineerden die deelnemen aan onderwijs?

b. De basisbehoeften van gedetineerden

Voor de gevangenis van Antwerpen lijkt het voorzien in lagere behoeften dus een verstandige strategie. Men kan best rekening houden met factoren die invloed hebben op de motivatie van gedetineerden tot scholing. Het gaat hier dus met name om volgende onderwerpen:

- **Voeding:** Is er voldoende en gevarieerd voedsel?
- **Lichaamsbeweging:** Is er voldoende mogelijkheid om te sporten?
- **Veiligheid en zekerheid:** Voelen de gedetineerden zich veilig in het leslokaal? Vinden zij het belangrijk dat een opleiding die ze aanvangen, dat ze die ook kunnen beëindigen (in detentie of buiten de muren)?
- **Sociaal contact:** Krijgen de gedetineerden bezoek? Beïnvloedt de beperkte bezoeksregeling de kans op sociaal contact? Beperkt informeel contact zich tot contact met een celgenoot?
- **Erkenning:** Hoe kijkt men aan tegen iemand die studeert in gevangenis van Antwerpen?
- **Zelfontplooiing:** Is er de behoefte om kennis te vergaren, scholing te volgen?

Mobach (2009) stelt dat sommige behoeften misschien voor alle mensen hetzelfde zijn, maar dat geldt natuurlijk lang niet voor alle behoeften. Zo beïnvloeden alleen al verschillen in geslacht en leeftijd de behoeften tussen mensen. Ook hier zal men in de detentiecontext rekening mee moeten houden.

Als gedetineerden een keuze moeten maken tussen deelnemen aan onderwijs, sporten of bezoek ontvangen, kan dit een belemmering zijn voor onderwijsdeelname, omdat gedetineerden ook de andere activiteiten op prijs stellen. Het is belangrijk om hieraan aandacht te besteden tijdens dit IP-project.

4.6.3 De zelfdeterminatietheorie van Deci & Ryan

De zelfdeterminatietheorie (Deci & Ryan, 2002) stelt expliciet dat motivatie verbonden is aan een aantal universele menselijke behoeften namelijk; autonomie, verbondenheid (betrokkenheid) en competentie. Deze basisbehoeften spelen dus bij iedereen even sterk, maar de mate van bevrediging van deze behoeften bepaalt de kwantiteit en de kwaliteit van de motivatie. Reden genoeg om als leraar een context te creëren waarin aan deze basisbehoeften tegemoet gekomen wordt (Vanhoof, Van de Broeck, Penninckx, Donche, & Van Petegem, 2012).

a. Verschillende types motivatie binnen de zelfdeterminatietheorie

Vanhoof et al. (2012) stellen dat er in de zelfdeterminatietheorie vijf types motivatie onderscheiden worden. In de context van leerbereidheid kan het onderscheid tussen de vijf types teruggebracht worden op diverse combinaties van antwoorden op onderstaande vragen:

1) Is de hoeveelheid leermotivatie bij de lerende laag dan wel hoog?

Hier wordt de vraag gesteld naar de kwantiteit van de motivatie. Eén van de types geeft het gebrek aan motivatie (amotivatie) aan. Bij de andere vier types is er steeds sprake van een bepaalde mate van motivatie.

2) Is er sprake van intrinsieke of extrinsieke motivatie?

Het antwoord op deze vraag geeft aan of de reden om te leren al dan niet buiten de leertaak gesitueerd is. Wanneer men intrinsiek gemotiveerd is, is de leertaak een doel op zich. Bij extrinsieke motivatie is het een middel om een ander doel te bereiken.

3) In welke mate is de reden om te leren door de leerling geïnternaliseerd?

Bij intrinsieke motivatie is er steeds sprake van verinnerlijking. De zelfdeterminatietheorie onderscheidt drie types van extrinsieke motivatie, waarbij de lerende zich de redenen om te leren niet, gedeeltelijk dan wel volledig, eigen maakt. De drie types van extrinsieke motivatie zijn: de extern gereguleerde motivatie, geïntrojecteerde regulatie en geïdentificeerde regulatie.

Vijf types van motivatie

De vijf types van motivatie en hoe ze zich verhouden tot de drie bovenstaande vragen kan in Figuur 2 worden teruggevonden.

	AUTONOME MOTIVATIE (willen)		GECONTROLEERDE MOTIVATIE (moeten)		AMOTIVATIE
Hoeveelheid motivatie	Hoog	Hoog	Hoog	Hoog	Laag
Type motivatie	Intrinsiek	Extrinsiek	Extrinsiek	Extrinsiek	Amotivatie
Type regulatie	Intrinsiek	Geïdentificeerd	Geïntrojecteerd	Extern gereguleerd	Niet gereguleerd
Onderliggende emoties	Welwillendheid, vrijheid	Welwillendheid, vrijheid	Stress, druk	Stress, druk	Apathie, hulpeloosheid
Kwaliteit van de motivatie	++ ←		→ --		

Figuur 2: Schematisch overzicht van de verschillende types motivatie volgens de zelfdeterminatietheorie (Deci & Ryan, 2000)

Amotivatie

Amotivatie of (demotivatie) kan omschreven worden als een gebrek aan motivatie. Leerders hebben niet het gevoel dat ze hun eigen leergedrag kunnen reguleren en dat ze invloed hebben op gebeurtenissen. Dit heeft als gevolg een totaal gebrek aan motivatie, zowel aan intrinsieke en extrinsieke (Vanhoof et al., 2012). Dat gebrek aan motivatie in de detentiecontext kan optreden wanneer gedetineerden niet weten wanneer ze vrijkomen en wanneer ze niet weten of ze de studies die ze aangevat hebben ook kunnen afmaken.

Autonome motivatie: intrinsieke en geïdentificeerde regulatie

Het onderscheid tussen autonome en gecontroleerde motivatie is terug te brengen op het verschil tussen ‘moeten’ en ‘willen’ leren (Vansteenkiste, Sierens, Soenens, & Lens, 2007). In beide gevallen is er sprake van motivatie en verschilt het dus met amotivatie. Bij autonome motivatie of welwillende motivatie (Sierens & Vansteenkiste, 2009) gaat het over leerders, die vrijwillig leren. Dit sluit aan bij intrinsieke regulatie. Leerders die hun leergedrag intrinsiek reguleren, leren omdat het studiemateriaal hen fascineert en omdat de taken op zichzelf bevredigend zijn (Vanhoof et al., 2012). In de Antwerpse detentiecontext lijkt deze vorm van motivatie aanzienlijk aanwezig te zijn. 62,7% haalde ‘om bij te leren’ als motief aan om te participeren in de onderwijsactiviteiten. Dit blijkt tevens globaal genomen het belangrijkste motief voor gedetineerden om te deel te nemen aan educatie binnen deze penitentiaire inrichting (Halimi, 2013).

Het kan echter zijn dat leerlingen niet autonoom leren omdat ze het studiemateriaal boeiend vinden, maar omdat ze er van overtuigd zijn dat de leeractiviteiten een persoonlijk relevant doel dienen. In dat geval is er sprake van geïdentificeerde regulatie (Vanhoof et al., 2012). In detentiecontext kan dit betekenen dat gedetineerden intekenen voor opleiding omdat ze een diploma, attest willen behalen of omdat ze hopen dat ze meer kans maken op de arbeidsmarkt eenmaal ze vrij zijn. Bij geïdentificeerde regulatie erkennen leerders de persoonlijke waarde en zinvolheid van een taak. Men voert de taak niet uit omdat men het moet, maar omdat men het wil. De leerlingen vereenzelvigen zich met redenen die buiten de leertaak liggen. Omdat de externe redenen geïnternaliseerd werden, spreekt men in dit geval van identificatie. Internalisatie is een proces waarbij leerders

oorspronkelijk externe waarden gaan beschouwen als eigen aan zichzelf en dit zonder dat een conflict ontstaat tussen deze waarden en wat de leerders boeiend en uitdagend vinden. Bij identificatie is het proces van internalisatie compleet. Om deze reden is het de meest autonome vorm van extrinsieke motivatie. Naarmate de mate van internalisatie groter wordt, vergroot ook de kans op de bevrediging van de motivationele basisbehoeften aan autonomie, verbondenheid en competentie (Vanhoof et al., 2012).

Gecontroleerde motivatie: geïntrojecteerde en externe regulatie

Niet alle vormen van extrinsieke motivatie hebben een even positief gevolg.

Bij geïntrojecteerde regulatie ervaren de lerenden een controle en druk van binnen uit, uit de lerende zelf. Zij maken bijvoorbeeld taken, omdat ze zelf vinden dat ze dat moeten doen of omdat ze willen aantonen dat ze goede leerders zijn. De redenen om te leren zijn ook in dat geval verinnerlijkt, maar niet in die mate dat er sprake is van identificatie. Hier is er sprake van gedeeltelijke internalisatie. Daarom ervaren leerders bij geïntrojecteerde regulatie wel een conflict. Leertaken worden uitgevoerd omdat men het gevoel van angst, schaamte of schuldgevoelens wil vermijden als men zich onvoldoende zou inzetten (Vanhoof et al., 2012). Gedetineerden vatten mogelijks een studie aan om hun rechtszaak kracht bij te zetten (Pijnaerts, 2013). Misschien schuilt hier een onderliggende angst dat zij anders een zwaardere gevangenisstraf opgelegd zullen krijgen.

Het verschil tussen externe regulatie en geïntrojecteerde regulatie is dat het in het laatste geval het anderen zijn die druk uitoefenen op de lerenden. Er wordt leergedrag gesteld om aan volledig externe verwachtingen en factoren van buitenaf te voldoen. Dat maakt dat leerders niet het gevoel hebben dat ze zelfstandig kunnen handelen. Hun gedrag wordt extern gereguleerd. Vandaar dat er dan ook geen sprake is van internalisatie. Externe regulatie kan daarom beschouwd worden als de minst autonome vorm van (extrinsieke) motivatie (Vanhoof et al., 2012). In detentiecontext zou dit kunnen omdat gedetineerden druk vanuit hun advocaat voelen om studies aan te vangen om zo hun rechtszaak kracht bij te zetten. De advocaat blijkt het meeste invloed (3,4%) te hebben op toeleiding richting educatie (Halimi, 2013).

b. Kwaliteit van de verschillende types van motivatie

Vanhoof et al. (2012) stellen dat de kwaliteit van de vijf verschillende types motivatie ver uit elkaar liggen. De verschillende types motivatie kunnen op een zelfdeterminatiecontinuüm geplaatst worden (zie Figuur 2). Aan het ene uiteinde van het continuüm staat amotivatie als het minst zelfgedetermineerde gedrag en aan het andere uiteinde staat dan intrinsieke motivatie als het meest zelfgedetermineerde gedrag. De verschillende types van motivatie kunnen tot op zekere hoogte gecombineerd voorkomen (Vanhoof et al., 2012). Intrinsieke motivatie wordt vaak als ‘goed’ beschouwd en extrinsieke motivatie daarentegen wordt vaak als ‘slecht’ bestempeld. Extrinsiek gemotiveerde leeders beschouwen het leren niet als doel op zich, maar als een middel om een ander doel (bv. goede punten) te bereiken (Sierens & Vansteenkiste, 2009). Het zelfdeterminatiecontinuüm toont echter wel duidelijk aan dat extrinsieke motivatie niet noodzakelijkerwijs betekent dat de kwaliteit van motivatie beperkt is. Ook door in te spelen op (kwaliteitsvolle) extrinsieke vormen van motivatie kan het leergedrag van leeders dus ondersteund worden. Het belang van de verschuiving van de oude ‘intrinsieke-extrinsieke benadering’ van motivatie naar een ‘autonoom-gecontroleerde benadering’ kan dan ook moeilijk onderschat worden (Vanhoof et al., 2012).

4.6.4 Situationele interesse

a. Wat is interesse?

Interesse richt zich eerder op de inhoud van leertaken, dan op redenen of doelen om iets bij te leren. Iemand die geïnteresseerd is, leert omdat hij de leerstof belangrijk vindt en heeft positieve gevoelens en waardering voor het onderwerp. Als gevolg daarvan wil men de leerstof vrijwillig studeren. De interesse voor een bepaald onderwerp varieert van lerende tot lerende en is geen vaststaand kenmerk. De ontwikkeling van interesse is een proces dat context- en persoonsgebonden is. Net als motivatie is interesse dus een dynamisch kenmerk van lerenden. Dit houdt in dat het ontwikkeld en gestimuleerd kan worden. Er worden doorgaans twee types interesse onderscheiden; situationele interesse en persoonlijke interesse (Vanhoof et al., 2012).

Costelloe (zoals geciteerd in Pijnaerts, 2013) haalt acht redenen aan om deel te nemen aan onderwijs in de gevangenis:

1. verveling tegen gaan,
2. zelfontwikkeling,

3. persoonlijk doel bereiken,
4. vooruitzichten op werk na vrijlating verbeteren,
5. familie die trots is,
6. zinvolle invulling van detentietijd,
7. om hun rechtszaak kracht bij te zetten,
8. oude interesses nastreven of nieuwe ontwikkelen.

Aangezien gedetineerden interesse aangeven als motief om deel te nemen aan onderwijs, is het aangewezen om ook hier bij stil te staan in dit IP-onderzoek.

b. Situationele interesse versus persoonlijke interesse

Situationele interesse

Situationele interesse wordt uitgelokt door prikkels uit de omgeving. Docenten kunnen op deze vorm van interesse inspelen door wat geleerd moet worden op diverse boeiende manieren aan te bieden en op een uitdagende manier te laten verwerken. Situationele interesse heeft onmiddellijk effect, maar het effect is van tijdelijke aard en uit zich alleen op korte termijn. Het laat toe om te voorspellen hoe actief leerders aan het lesgebeuren deelnemen; het effect ervan op de leerprestaties van leerlingen is echter veel minder duidelijk (Vanhoof et al., 2012).

Persoonlijke interesse

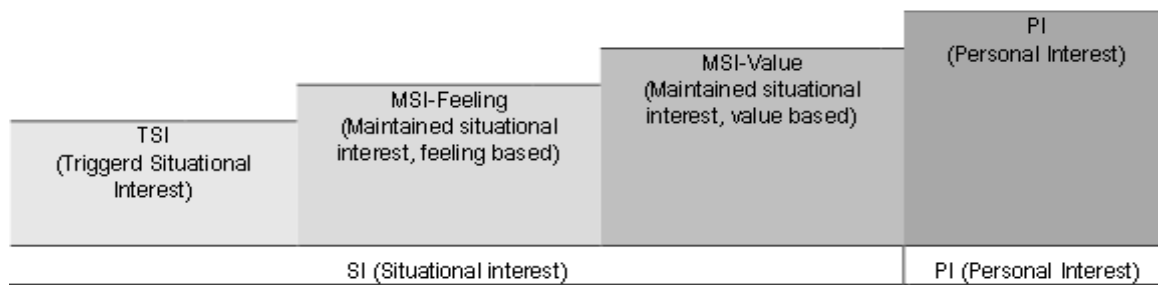
Bij persoonlijke interesse hebben de leerders een stabiele voorkeur voor bepaalde vakken, inhouden of leertaken. Een leerder die persoonlijk geïnteresseerd is, vindt het plezierig om rond een bepaald thema te werken. Persoonlijke interesse wordt niet gestimuleerd door prikkels vanuit de omgeving, maar wordt intern geactiveerd. Als docent kan men inspelen op persoonlijke interesse door leerders een inbreng te geven in de selectie van de leerinhouden.

Beide interesses kunnen naast elkaar bestaan, maar kunnen ook samengaan (Vanhoof et al., 2012).

4.6.5 De ontwikkeling van interesse aan de hand van het vier-fasenmodel

Hidi en Renninger (2006) beschrijven in hun vier-fasenmodel de ontwikkeling en verdieping van de interesse van leerders: uitgelokte situationele interesse, onderhouden situationele

interesse, ontluikende persoonlijke interesse en doorontwikkelde persoonlijke interesse. De vier fasen volgen elkaar op. Willems (2012) stelt dat interesseontwikkeling een trapsgewijs proces is. Uitgelokte situationele interesse kan dus aan de basis liggen van persoonlijke interesse. Wanneer een docent zich bewust is van de fase waarin een leerder zich bevindt, kan hij op zoek gaan werkvormen, leerinhouden enzovoort, om de interesse verder te ontwikkelen.



Figuur 3: Hoofddimensies (SI, PI) en subdimensies (TSI, MSI-feeling, MSI-value) van interesseontwikkeling (Willems, 2012)

Verder wordt ingegaan op de vier fasen beschreven door Vanhoof et al. (2012).

Fase 1: Uitgelokte situationele interesse

Deze vorm van interesse wordt uitgelokt door kenmerken van een leertaak, de instructie of de leeromgeving. Het gaat hier om een temporele mentale toestand van leerders die gekenmerkt wordt door veranderingen in de affectieve en cognitieve verwerking van leerstof. Deze interesse kan een opstap zijn voor de leerder om zich verder te willen verdiepen in bepaalde leerinhouden, en kan dus doorgroeien naar een volgende interessefase.

Fase 2: Onderhouden situationele interesse

De interesse wordt onderhouden door externe factoren die het engagement van leerders ten aanzien van een bepaald onderwerp kunnen ondersteunen. Voorbeelden daarvan zijn: betekenisvolle leertaken, persoonlijke actieve betrokkenheid door groepswork en het ervaren van steun van anderen. De aandacht is gefocust en de leerder kan dit over een langere periode volhouden. Ook deze interessefase kan resulteren in een zich nog verdergaand engageren met de leerinhouden, maar dat is geen zekerheid.

Fase 3: Ontluikende persoonlijke interesse

Deze fase kenmerkt zich door een relatief stabiele mentale aanleg om zich over een langere tijdspanne in te zetten voor bepaalde leerinhouden. De interesse gaat gepaard met positieve gevoelens en toegenomen kennis over en appreciatie voor de leerinhoud in kwestie. De leerder neemt zelf initiatieven om met de inhoud bezig te zijn door zelf vragen te formuleren of door voor zichzelf uitdagingen voorop te stellen. Leertaken worden vanuit een persoonlijke interesse aangevat. In deze fase is de zelfsturing echter nog niet volledig en externe steun is nog nodig. Ontluikende persoonlijke interesse kan wel een opstap zijn naar doorontwikkelde interesse.

Fase 4: Doorontwikkelde persoonlijke interesse

De leerder creëert en neemt kansen om met de leerstof bezig te zijn en is vindingrijk als antwoorden niet meteen gevonden worden. Hij zet door wanneer er zich moeilijkheden voordoen en zoekt indien nodig steun. Er wordt gestreefd naar een autonome en dus zelfgereguleerde aanpak.

Niet elke interesse die een bepaalde fase bereikt, zal ook steeds tot een hogere fase leiden. Het is dan ook belangrijk om te onthouden dat interesse zich kan ontwikkelen en dat in de overgang naar hogere interessefasen een belangrijke rol is weggelegd voor de leeromgeving en voor de actoren die er in actief zijn. Daarbij wordt er gedacht aan de leerders zelf, medecursisten, docenten en begeleiders, maar ook aan onderwijstechnologie (Vanhoof et al., 2012).

De gevangenis van Antwerpen fungeert hoofdzakelijk als een arresthuis en de gedetineerden verblijven er gemiddeld drie tot zes maanden in hechtenis in afwachting van een vonnis (Halimi, 2013). Om die reden is het belangrijk dat dit arresthuis vooral inzet op de eerste twee fasen. De gedetineerden hun verblijf is te kort om diepgaandere interesses bij hen te ontwikkelen.

5. Methodologie

Dit onderdeel bevat een beschrijving van de activiteiten en beslissingen die we ondernomen hebben in functie van ons onderzoek met het oog op het behalen van de doelstellingen.

In een eerste deel wordt de opstart van het project gekaderd. Een volgend deel bevat een beschrijving van de verschillende belangengroepen binnen dit project en daaraan gekoppeld de meetinstrumenten die we gehanteerd hebben. Eveneens wordt de ontwikkeling en afname van de meetinstrumenten toegelicht. In een laatste deel wordt er beschreven hoe de betrouwbaarheid en validiteit binnen ons onderzoek nagestreefd werd.

5.1 Opstart

5.1.1 Gesprekken met onderwijsverantwoordelijken

We startten dit onderzoek met het scherp stellen van de onderzoeksopdracht en bijhorende doelstellingen. Gedurende deze startfase hadden we regelmatig overleg met onze opdrachtgevers. Op deze manier verkregen we al gauw duidelijkheid en transparantie omtrent het probleem van verloop van cursisten binnen de gevangenis van Antwerpen. Eveneens was hun inbreng belangrijk om het verwachtingskader te expliciteren en richting te geven aan de verdere ontwikkeling van deze opdracht.

In een latere fase konden we steeds op hun bereidwillige medewerking rekenen bij praktische vragen met betrekking tot het onderwijs in de gevangenis van Antwerpen. Ook de educatief consulente bezorgde ons nuttige informatie waarmee we de beginsituatie vorm konden geven.

5.1.2 Interne documentanalyse

Naast persoonlijke gesprekken met de onderwijsverantwoordelijken in de gevangenis van Antwerpen, konden we gebruik maken van tal van documenten om mee richting te geven aan ons project. Een opsomming van de verschillende interne bronnen waarvan we gebruik maakten, vindt u in Tabel 1.

Tabel 1:
Geraadpleegde bronnen bij de interne documentenanalyse

Document	Omschrijving	Datum
Visie en missie van onderwijs aan gedetineerden	Visie Missie	Onbekend
Draaiboek organisatie groepsaanbod	Bekendmaking aanbod Registratie aanvragen Screening Lessen Jaarplanning	Juni 2013
Procesbeschrijving leertrajectbegeleiding 2.0	Fasen leertrajectbegeleiding: Fase 0: Toeleiding Fase 1: Instroom Fase 2: Voortgangsbegeleiding Fase 3: Uitstroombegeleiding	Augustus 2013
Draaiboek organisatie OLC	De theorie van de leertrajectbegeleiding zoals opgenomen in het document 'procesbeschrijving leertrajectbegeleiding' wordt in dit document toegepast op de leertrajectbegeleiding zoals die plaatsvindt in het open leercentrum.	Oktober 2013
Strategische en operationele doelstellingen en realisaties 2013- Onderwijs aan gedetineerden	Beschrijving van de strategische doelstellingen uit het beleidsplan 2010-2012 en realisatie daarvan in 2013	December 2013
Schema NT2	Vergelijkend overzicht verschillende NT2 aanbieders / Europees Referentiekader	Onbekend
Afhakers NT2 jan-december 2013	Vermelding afhakers NT2 met reden van stopzetting	December 2013
Afhakers OLC jan 2013-jan 2014	Vermelding afhakers OLC met reden van stopzetting	Januari 2014
Aanwezigheidslijst OLC 2013 -2014	Overzicht aanwezigheid, afwezigheid, reden afwezigheid en achtergrondfactoren cursisten	4/4/2014

Document	Omschrijving	Datum
Evaluatieformulier cursisten OLC	Evaluatieformulier cursisten OLC	Mei 2013
Evaluatieformulier cursisten NT2	Evaluatieformulier cursisten NT2 & interpretatie daarvan volgens de peilers hulp & dienstverlening	Onbekend

5.1.3 Plaatsbezoek

Omdat het gevangeniswezen een zeer specifieke context creëert die moeilijk uit verslagen en gesprekken buiten de muren van de gevangenis afgeleid kan worden, werd een voorbereidend plaatsbezoek georganiseerd. Een rondleiding en een gesprek met een cipier en een directielid schetsten een verduidelijkend kader.

5.2 Literatuurstudie

Aangezien de detentiecontext en de plaats van onderwijs binnen die context voor ieder van ons geheel onbekend was, vormde de tweede fase van dit IP-project een uitgebreide literatuurstudie. Voor het verzamelen van relevante wetenschappelijke studies werd er beroep gedaan op de databanken ERIC (EBSCO), Web of Science, en Google Scholar. Er werd gezocht op de volgende verschillende trefwoorden zijnde; ‘prison’, ‘education’, ‘motivation’, ‘dropout’, ‘detention’, ‘detainee’, ‘prisoner’, ‘inmates’, ‘training’, ‘convicted’, ‘review’, ‘metaanalysis’, ‘correctional education’, ‘nordic’, ‘Norway’, ‘self-determination theory’, ‘interest’, ‘detentie’, ‘gevangeniswezen’, ‘onderwijs’, ‘gevangenis’, ‘studeren’, ‘school’, ‘maatschappelijk kwetsbare cursisten volwassenenonderwijs’, ‘penitentiaire inrichtingen’, ‘motivatietheorie’, ‘Maslow’, ‘leermotivatie’, ‘intrinsieke en extrinsieke motivatie’, ‘behoeften motivatietheorie’, ‘zelfdeterminatietheorie’, ‘situationele interesse’.

Diverse zoekcombinaties met bovenstaande trefwoorden leverden verschillende bruikbare studies op. Eveneens bezorgden de externe opdrachtgevers ons relevant onderzoek. De verkregen studies werd grondig doorgenomen en op deze manier kregen we meer inzicht in het reilen en zeilen binnen een gevangenis en het onderwijsgegeven binnen de detentiecontext. We kozen er voor om ons enkel te verdiepen in Nederlandstalige en Engelstalige literatuur, gegeven het feit dat we het meest vertrouwd zijn met deze talen en er vele relevante studies in het Engels geschreven werden. Er werd uitzonderlijk een zoekactie op Engelstalige Noorse studies gericht omdat Noorwegen één van de sterkst uitgebouwde onderwijssystemen voor gedetineerden in Europa heeft.

De resultaten van de literatuurstudie werden uitgeschreven in een theoretisch kader dat de leidraad vormde voor ons verder onderzoek. Het theoretisch kader werd in twee grote delen opgedeeld. Naast een deel over de profielkenmerken van gedetineerden die les volgen of gevolgd hebben in de gevangenis, hebben we ook een belangrijk deel in verband met de motivatie van gedetineerden uit de literatuur onthouden.

Het theoretisch kader werd verder uitgebreid met een inleiding waarin het maatschappelijk belang van onderwijs aan gedetineerden werd meegenomen.

5.3 Belangengroepen

Gegeven het feit dat er verschillende belangengroepen betrokken zijn bij het onderwijs dat binnen de gevangenis van Antwerpen georganiseerd wordt, werd er voor gekozen om zowel de cursisten, drop-outs als docenten te bevragen.

Aan de cursisten werd gevraagd om welke redenen zij een cursus aangevangen hebben en welke zaken mogelijke bedreigingen vormen voor het verder zetten van de cursus.

Door middel van de bevraging van de drop-outs trachtten we in kaart te brengen wat de redenen zijn die cursisten aangeven waarom ze de opleiding op eigen aangeven stopzetten binnen de gevangenis van Antwerpen. Eveneens werden de persoonskenmerken van deze drop-outs bevraagd zodat we konden nagaan of er een verband is tussen persoonskenmerken van cursisten en de reden van uitval tijdens het volgen van een opleiding.

De docenten werden bevraagd met als doel op te lijsten welke werkvormen zij hanteren tijdens de lessen en welke leermiddelen zij gebruiken om op deze manier een eventuele link te kunnen maken naar het al dan niet stopzetten van de lessen door cursisten.

5.3.1 Drop-outs

Omwille van onze focus op die cursisten die hun opleiding op eigen aangeven stopzetten, hebben we voor deze groep meerdere meetinstrumenten uitgewerkt. Naarmate het project vorderde, ontstond immers de noodzaak om bepaalde informatie verder uit te diepen en te verduidelijken. De onderstaande methodieken werden dan ook in deze volgorde in praktijk gebracht.

a. Vragenlijst

Aan de hand van het theoretisch kader werd, op basis van reeds bestaande tools, een oriënterende vragenlijst ontwikkeld voor de drop-outs. De vragenlijsten van de studie van Pijnaerts (2013), Brettar (2013) en het behoefteonderzoek van de VUB vormden een belangrijke inspiratiebron. In deze vragenlijsten werd er gepeild naar de redenen waarom de cursisten de cursus begonnen zijn en wat eventuele redenen zouden vormen om de cursus niet te volbrengen. Eveneens werden er door middel van deze vragenlijst persoonskenmerken van de cursisten in kaart gebracht zoals; geboortjaar, hoogst behaalde diploma, enzovoort, zodat er nagegaan kon worden of het vroegtijdig stopzetten van een cursus al dan niet een verband heeft met bepaalde persoonskenmerken van de gedetineerden.

Om de betrouwbaarheid en de validiteit van de vragenlijst te optimaliseren, werd de lijst aangeboden in vier verschillende talen. Naast het Nederlands, zorgden we ook voor een Franse, Engelse en Arabische versie. De Franse en Engelse vertaling hebben we zelf verzorgd, voor de Arabische versie konden we rekenen op de medewerking van bereidwillige Marokkaanse vrienden die op hun beurt hulp kregen van een medewerker van de ‘En Nasr’ moskee in Borgerhout.

Omwille van organisatorische redenen werd het invullen van deze vragenlijsten niet begeleid door leden van de projectgroep of door iemand in de gevangenis van Antwerpen. De vragenlijsten werden door de educatief consulente bezorgd op cel waardoor de respons niet altijd even bruikbaar was wegens veel ontbrekende waarden.

b. Focusgroep

Naast de informatie die we van de drop-outs van de huidige modulecyclus bekwamen, hebben we ook de drop-outs van vorig jaar die nog in de gevangenis aanwezig waren kunnen spreken. Het aantal bereidwillige gedetineerden en de beperkte tijd die we ter beschikking hadden om hen te bevragen, bracht ons ertoe hen te bevragen aan de hand van een focusgroep.

Uiteindelijk werden twee focusgesprekken georganiseerd. Aan het eerste focusgesprek namen slechts vier gedetineerden deel van de acht drop-outs die initieel zouden deelnemen. Het tweede focusgesprek telde acht cursisten, die allen onderwijs gevolgd hadden in het OLC.

Het doel van dit focusgesprek was hoofdzakelijk om in kaart te brengen waarom de cursisten ooit gestopt zijn met de cursus. Eveneens werd er bevraagd of ze terug opnieuw een cursus

zouden aanvagen, wat er kan verbeteren, of ze genoeg ondersteund werden, hoe lang ze nagedacht hebben voor ze de cursus effectief stopgezet hebben, enzovoort. Er werd gebruik gemaakt van verschillende vraagstellingen; zowel open vragen, stellingen, enzovoort. Deze gegevens vormden de verdere input voor het kwalitatief luik waarin er beoogd werd dieperliggende informatie te verkrijgen omtrent de redenen van stopzetting van cursisten.

c. Interview

De drop-outs van de huidige modulecyclus werden aan de hand van een individueel interview bevraagd naar hun redenen om de opleiding vroegtijdig stop te zetten. De interviewleidraad werd opgebouwd aan de hand van de output van de vragenlijsten en de focusgesprekken die eerder uitgevoerd werden.

Omdat we merkten dat niet alle vragen van de reeds afgenomen vragenlijsten voor alle gedetineerden duidelijk waren, voerden we een proefdraai van de interviewleidraad uit bij twee drop-outs van vorig jaar die eveneens aan het focusgesprek deelgenomen hadden. De interviewleidraad diende niet structureel bijgestuurd te worden en werd in haar oorspronkelijke vorm afgenomen bij zes drop-outs van de huidige cyclus.

5.3.2 Cursisten

a. Vragenlijst

De cursisten werden aan de hand van een vragenlijst bevraagd over hun motieven om les te volgen en hoe ze de les tot op dit moment ervaren. Om de betrouwbaarheid en validiteit van de vragenlijsten zo optimaal mogelijk te verzekeren, werden de vragenlijsten klassikaal en onder begeleiding van de projectleden afgenomen. Gegeven de taalbarrière die er is, was deze ondersteuning uiterst noodzakelijk. Ook de docenten die op het moment van de afnamen de les verzorgden, eveneens als de onderwijscoördinatrice van de gevangenis van Antwerpen, waren op het moment van de afname van de vragenlijsten aanwezig in het lokaal. Ook zij hebben cursisten begeleid wanneer zaken niet duidelijk waren (vaak omwille van de taal). Hun aanwezigheid werd niet als een probleem voor het onderzoek ervaren. Bovendien werd de vragenlijst in verschillende talen voorzien. Naast een Nederlandstalige versie ontwikkelden we ook een Franstalige, Engelstalige en een versie in het Arabisch. We konden vaststellen dat er 15 respondenten waren die onderwijs volgen in het OLC, 17 respondenten die Nederlands CVO (NT2) volgen en 9 respondenten die Nederlands basiseducatie volgen.

Tijdens het afnemen van deze vragenlijsten bleek echter dat enkele vragen te hypothetisch zijn voor de cursisten. Bovendien lag de moeilijkheidsgraad van de vragen voor de cursisten basiseducatie veel te hoog. Om de betrouwbaarheid van onze data te verzekeren besloten we om deze resultaten niet mee te nemen in de analyse.

Met een totaal aantal van 42 bruikbare vragenlijsten op een totaal van 73 cursisten, kunnen we, gegeven de omstandigheden, spreken van een behoorlijke respons. De absolute aantallen zijn echter te klein om verregaande verklarende statistische analyses uit te voeren. We beperkten de analyse dan ook tot een louter beschrijvende bespreking.

5.3.3 Docenten

a. Vragenlijst

Om triangulatie mogelijk te maken, stelden we een meetinstrument op voor de docenten die les geven in de gevangenis van Antwerpen. Zij werden bevraagd in de vorm van online surveys. Er werd voornamelijk ingezoomd op de werkvormen die ze hanteren en de middelen die ze tijdens de lessen gebruiken. In eerste instantie werd er voor gekozen om ook docenten te interviewen, maar wegens voldoende relevante informatie zouden deze interviews binnen deze onderzoeksopdracht geen meerwaarde opleveren.

5.4 Betrouwbaarheid en validiteit

De betrouwbaarheid in de vragenlijsten werd nagestreefd door gebruik te maken van verschillende vraagsoorten; zowel open als gesloten vragen en verschillende vraagtypes; zowel stellingen, ja-nee-vragen en meerkeuzevragen. Aangezien de vragen over de persoonlijke perceptie van de cursisten, drop-outs en docenten gingen, werden er geen antwoordcategorieën ingebouwd waar respondenten de mogelijkheid hadden om het antwoord schuldig te blijven. Eveneens werd anonimiteit verzekerd om de betrouwbaarheid te maximaliseren. Er werden zoveel mogelijk cursisten bevraagd om een zo nauwkeurig mogelijk antwoord te verkrijgen op onze onderzoeksvragen.

De vragen werden zo neutraal en objectief mogelijk geformuleerd en de vragenlijst werd vertaald naar het Engels, Frans en Arabisch om de taalbarrière in de mate van het mogelijke te overkomen. Eveneens werd er tijdens de afname van de vragenlijsten begeleiding voorzien zodat onduidelijkheden verhelderd konden worden.

De constructvaliditeit werd gerealiseerd door datatriangulatie (Yin, 2009). Er werden namelijk zowel vragenlijsten, interviews als focusgesprekken gehanteerd om de onderzoeksvragen te beantwoorden.

De externe validiteit werd nagestreefd aangezien dezelfde patronen overheen de verschillende drop-outs en meetinstrumenten te herkennen waren (Yin, 2009).

6. Resultaten

6.1 Leeswijzer

Deze leeswijzer hoort bij de rapportage van het interdisciplinair project ‘Van Start tot Finish’. In de rapportage worden resultaten van metingen op basis van vragenlijsten, interviews en focusgesprekken weergegeven en tot welke antwoorden op de onderzoeksvragen dat heeft geleid. In deze leeswijzer trachten we de lezers van het rapportagegedeelte, die niet vertrouwd zijn met het gevangeniswezen, de uitkomsten eenduidiger te laten interpreteren.

6.1.1 Inhoud van de leeswijzer

Achtereenvolgens omschrijven we de huidige situatie binnen de gevangenis van Antwerpen aangezien deze specifieke situatie van invloed is geweest gedurende de verloop van dit project, een interviewmoment en staan we stil bij de hinderpalen waarmee we geconfronteerd werden.

a. Situatieschets van de gevangenis Antwerpen

De gevangenis van Antwerpen bestaat uit drie afdelingen: een mannenafdeling (340 plaatsen), een vrouwenafdeling (48 plaatsen) en vleugel F voor geïnterneerden (51 plaatsen), samen goed voor 439 plaatsen. Het onderzoek gedurende het project ‘Van Start tot Finish’ werd beperkt tot de mannenafdeling. Deze keuze werd ingegeven doordat de gedetineerden van vleugel F geen onderwijs volgen en doordat het cursusaanbod op de vrouwenafdeling beperkt is tot een cursus handverzorging.

De gevangenis van Antwerpen heeft opvallende kenmerken dewelke hun invloed hebben gehad tijdens het onderzoek (invloed op het onderzoek zie 6.1.1 c).

Het eerste en tevens meest opvallende kenmerk van de gevangenis van Antwerpen is de blijvende overbevolking.

Het tweede belangrijk kenmerk voor de gevangenis van Antwerpen is het feit dat ze vooral beklagden huisvest. Iets meer dan 70% van de populatie is beklagd, circa 15% veroordeeld en ongeveer 13% geïnterneerd. Doordat Antwerpen voornamelijk beklagden huisvest ligt de gemiddelde verblijfsduur tussen de drie en de zes maanden en bestaat de mogelijkheid dat gedetineerden van de ene op de andere dag vrijkomen. Er is met andere woorden een groot verloop van gedetineerden.

Een derde kenmerk is de zeer ruime verscheidenheid aan nationaliteiten die in de gevangenis van Antwerpen aanwezig is. Een verzameling van meer dan 50 verschillende nationaliteiten zorgt voor een smeltkroes van talen en culturen.

Tot slot willen we nog even stilstaan bij het algemeen kenmerk van beperkte bewegingsvrijheid binnen een gevangenis. Hiermee werden we als leden van het interdisciplinair project 'Van Start tot Finish' voortdurend geconfronteerd. Om toegang te krijgen tot de gevangenis, gedetineerden te mogen bevragen en opnameapparatuur mee te brengen, hebben we als IP-groep een gemotiveerde aanvraag gericht tot de Federale Overheidsdienst Justitie in Brussel. Deze aanvraag moest ondersteund worden door de onderwijscoördinator en de directie van de gevangenis in Antwerpen.

b. Beschrijving van een interviewmoment binnen de gevangenis van Antwerpen

Een interviewmoment vond steeds plaats in de ochtend, aangezien er op dat moment gebruik kon gemaakt worden van het lokaal van het OLC. Voor een interview dat plaats zou vinden om 9u30, werd je om 9u00 aan het onthaal van de gevangenis verwacht. Bij het aanmelden moest je je identiteitskaart en de officiële toelating tot de gevangenis van Antwerpen afgeven. Nadien passeerde je de metaaldetector en werd je opgewacht door een medewerker van de onderwijsinstelling die je vervolgens meenam naar de bureaus van de onderwijsdienst. Hier moest je dan wachten tot het moment dat het interview kon worden afgenomen. Tegen 9u25 werd je naar het lokaal gebracht dat ter beschikking was gesteld door het OLC en was het wachten tot de respondent naar het lokaal gebracht werd. Vermits elke gedetineerde persoonlijk opgeroepen werd en vervolgens doorheen de verschillende secties van de gevangenis naar het lokaal werd begeleid, verschilde het van respondent tot respondent hoe snel deze aanwezig was in het lokaal en wist je dus nooit op voorhand wanneer het interview exact kon starten. Vervolgens vond het interview met een richttijd van 30 minuten plaats. Na afloop van het interview moest je de p.b. verwittigen die aan de eigen sectie doorgaf dat de

gedetineerde terug naar zijn cel kon. Nadat de gedetineerde het lokaal had verlaten, kon je terugkeren naar de bureaus van de onderwijsdienst alwaar er een korte reflectie op het interview gehouden werd. Na afloop van een interviewmoment moest je je terug aanmelden aan het onthaal en kreeg je je identiteitskaart terug. Omstreeks 10u45 kon je dan de gevangenis van Antwerpen terug verlaten. Een interview dat slechts 30 minuten duurde, vroeg aldus een tijdsinvestering van bijna twee uren.

c. Hinderpalen tijdens de dataverzameling van het interdisciplinair project ‘van start tot finish’

Tijdens de dataverzameling gedurende het interdisciplinair project ‘Van Start tot Finish’, werden vragenlijsten afgenomen bij docenten, cursisten en drop-outs. Er vonden focusgesprekken plaats met drop-outs waaruit we bruikbare informatie haalden om dit nadien in individuele semi-gestructureerde interviews uit te diepen.

Reeds tijdens het opstellen van de vragenlijsten werden we geconfronteerd met de hinderpalen die de specifieke detentiecontext met zich meebrengt: overbevolking, grote verloop, taalbarrière en beperkte bewegingsvrijheid. De vragenlijsten voor de cursisten werden vertaald naar het Engels (n=2) , Frans (n=6) , Arabisch (n=2) en Pools (n=0). Na afname van de vragenlijsten (n=51) werd er vastgesteld dat er slechts 42 geschikt waren om op te nemen in de verwerking. De ingevulde vragenlijsten van de negen cursisten die les volgden via het Centrum Basiseducatie werden niet opgenomen in de verwerking omwille van de lage geletterdheid van de respondenten.

Tijdens de focusgesprekken werden we geconfronteerd met een andere hinderpaal binnen de gevangenis van Antwerpen. De opdrachtgever kon 16 drop-outs vinden die bereid waren om deel te nemen aan ons onderzoek. Omwille van organisatorische redenen werd de groep opgesplitst in twee groepen van telkens acht personen. Helaas daagden tijdens het eerste focusgesprek slechts vier drop-outs op, het tweede focusgesprek telde acht deelnemers.

De communicatie tijdens het eerste focusgesprek verliep soms moeizaam vanwege het ontbreken van een gemeenschappelijke taal. Naast Nederlands en Engels werd er ook vertaald naar het Spaans. Eén deelnemer fungeerde hierbij als tolk.

Bovendien werden we geconfronteerd met de dagdagelijkse werking van de gevangenis. We stelden tijdens het focusgesprek vast dat:

- twee respondenten geen zin hadden om op te staan om deel te nemen aan het focusgesprek,
- een respondent verkoos om te gaan werken in plaats van deel te nemen,
- één drop-out tijdens een focusgesprek werd weggeroepen voor bezoek,
- een andere drop-out naar het toilet moest en nadien, zoals de procedure binnen de gevangenis van Antwerpen het voorschrijft, niet meer terug mocht deelnemen,
- nog een andere drop-out naar de rechtbank moest en aldus niet kon deelnemen.

Daarnaast stelden we bij één van de interviews vast dat :

- een drop-out naar de dokter was, waardoor de interviewer van dienst moest wachten tot de respondent opdaagde.

Verder zijn we er ons er bewust van dat we geen zekerheid hebben over de mate van eerlijkheid waarmee de gedetineerden onze vragen beantwoord hebben. In de gevangenis van Antwerpen wordt er evenmin vrij gesproken tussen gedetineerden. Gedetineerden geven aan dat persoonlijke informatie niet zomaar onderling gedeeld wordt.

Tot slot werden in de periode van gegevensverzameling niet alle modules aangeboden, waardoor het aantal drop-outs die we mogelijk konden bevragen eerder beperkt bleef.

d. Interpretatie van de uitkomsten

Voor meer informatie betreffende de wijze waarop de meetinstrumenten werden ontwikkeld, de data werden verzameld en hoe de betrouwbaarheid en validiteit werd nagestreefd, verwijzen we u graag naar het deel methodologie.

De resultaten zijn gebaseerd op de vragenlijsten, de focusgesprekken en de individuele semi-gestructureerde interviews. Gelieve er tijdens het interpreteren van de resultaten rekening mee te houden dat tijdens de dataverzameling getracht werd alle drop-outs te bevragen. Helaas zijn er wegens de reeds eerder benoemde en besproken hinderpalen (6.1.1.c.) slechts twaalf drop-outs op onze vraag ingegaan om deel te nemen aan de focusgesprekken. Acht drop-outs hebben deelgenomen aan de interviews waarvan drie ook al eerder aan het focusgesprek deelnamen. Bij het invullen van de vragenlijsten werd niet iedere vraag door alle cursisten of drop-outs beantwoord, wat het verschil in aantal bruikbare responsen verklaart. Daarnaast zijn

de kenmerken van de gevangenis van Antwerpen (een arresthuis) niet in ons voordeel geweest. Tot slot konden de drop-outs ook niet worden verplicht om deel te nemen aan het onderzoek. We waren volledig afhankelijk van hun goodwill.

6.2 Resultaten

Bij aanvang van dit onderzoek werden acht onderzoeksvragen opgesteld. In dit hoofdstuk wordt er telkens een antwoord geformuleerd op iedere onderzoeksvraag. Dit antwoord wordt gevormd aan de hand van onze bevindingen uit focusgesprekken, interviews en vragenlijsten die werden afgenomen bij drop-outs, cursisten en docenten binnen de onderwijsdienst in de gevangenis van Antwerpen.

Deze bevindingen worden telkens aangevuld met enkele citaten van de drop-outs en worden daar waar mogelijk eveneens aangevuld met cijfermateriaal uit de vragenlijsten. De interviews werden geanonimiseerd en genummerd van 1 tot en met 8.

Alvorens we u de antwoorden op de onderzoeksvragen presenteren, bespreken we de profielkenmerken van een gedetineerde die onderwijs volgt binnen de gevangenis van Antwerpen.

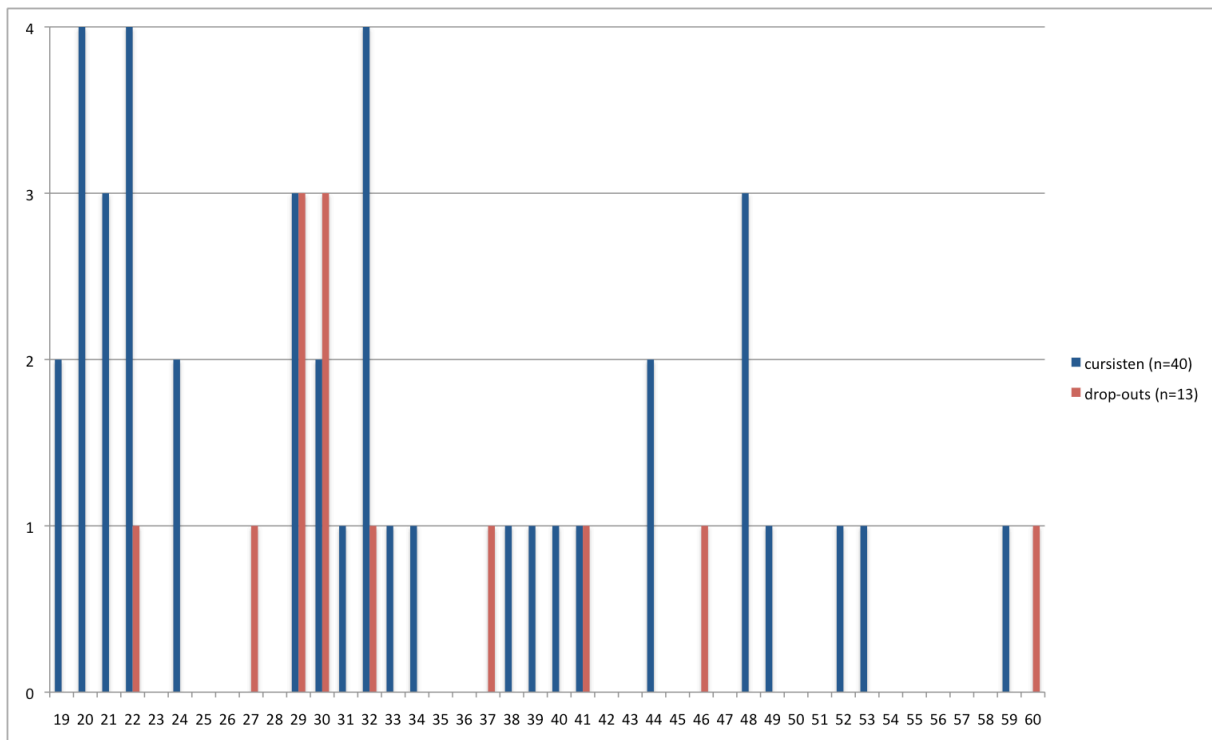
6.2.1 Profielkenmerken van de cursisten

a. Achtergrondfactoren

Leeftijd

Uit onze bevraging komen we tot de vaststelling dat vooral jonge mensen onderwijs volgen in de gevangenis. De leeftijd van de cursisten (n=42) varieert tussen 19 en 59 jaar met een gemiddelde leeftijd van 30,5 jaar. De grootste groep van respondenten (67,5%) situeert zich binnen de leeftijdsgroep van 19 tot 35 jaar (n=27). Het is opmerkelijk dat één cursist met een leeftijd van 59 jaar nog actief deelneemt aan een cursus.

Deze leeftijden worden bevestigd door eerder onderzoek van Halimi (2013). Ze stelde vast dat het voornamelijk gevangenen zijn in de leeftijdsgroep van 25 tot 46 jaar die deelnemen aan onderwijs binnen detentie.

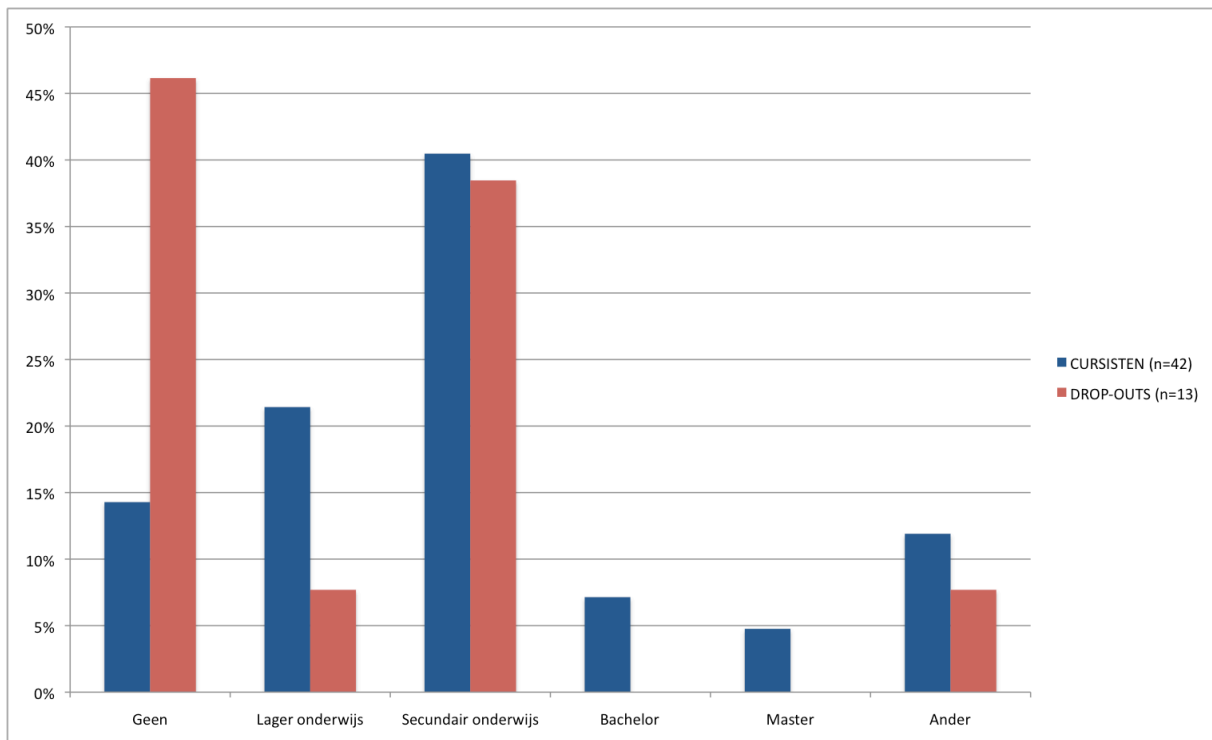


Grafiek 1: Spreiding leeftijd cursisten en drop-outs 2014

Volgens Spillebeen (2011) hebben jonge cursisten in de leeftijdscategorie van 17 tot 25 jaar een verhoogd risico tot uitval. Dit wordt echter niet bevestigd door onze resultaten. Er is geen duidelijke afscheiding in leeftijd tussen de drop-outs en de cursisten die les blijven volgen. De sterkere concentratie uitvallers binnen de leeftijdsgroep 19 – 35 jaar (n=9, 69,23%) valt te verklaren door het evenredige aantal cursisten binnen deze leeftijdsgroep (Grafiek 1).

Hoogst behaalde diploma

Grafiek 2 toont aan dat van de bevroegde drop-outs, 46% geen diploma heeft behaald, terwijl dit bij slechts 14% van de cursisten het geval is. Ondanks de beperkte respons op onze vragenlijst, blijken deze resultaten het onderzoek van Spillebeen (2011) wel te bevestigen. Een lage scholingsgraad vormt een risicofactor voor uitval.



Grafiek 2: Hoogst behaalde diploma cursisten versus drop-outs

Financiële situatie

Als men werkt in de gevangenis, ontvangt men een financiële vergoeding. Gedetineerden, die niet kunnen terugvallen op familie of vrienden, verkiezen omwille van het financiële voordeel dat ze hebben door te werken niet voor onderwijs, maar voor werk.

“Je krijgt toch een euh, veel mensen hier hebben geen geld, hebben helemaal niks, veel Mensen, euh, illegalen ja, hebben niks. Die moeten werken om te kunnen roken, kantine te kunnen maken, om tv te kunnen kijken.” [Drop-out 1]

Toch onderschatten gedetineerden de waarde van onderwijs zeker niet, ondanks dat er geen verloning tegenover staat.

“Nee nee voor mij speelt dat geen rol want als je ga werken ja natuurlijk krijg je d'r voor betaald, en als je lessen ga volgen ja dat is iets goed voor mij, dus dan wil 'k ik leren en 'k wil da leren dus 'k hoef niet daarvoor betaald te worden , als ik maar naar de les moet kunnen.” [Drop-out 5]

b. Leercompetenties

Studievaardigheden

In Tabel 2 geven we een overzicht van de responsen met betrekking tot de nodige ondersteuning die cursisten en drop-outs aangeven. Zes cursisten en één drop-out gaven een ongeldige respons op deze vraag waardoor het aantal bruikbare vragenlijsten werd herleid tot respectievelijk 36 en 12. Een beperkt aantal cursisten geeft aan nood te hebben aan ondersteuning in de vorm van studiebegeleiding (n=7, 19,44%) en bij het maken van huiswerk (n=2, 5,56%). Hoewel dit al een gering aantal is, valt het op dat geen van de drop-outs aangeeft hier behoefte aan te hebben gehad.

Tabel 2:
Cursisten en drop-outs volgens nood aan ondersteuning

	Cursisten (%) n=36	Drop-outs (%) n=12
ICT	33,33	50,00
Taalvaardigheid	36,11	25,00
Studiebegeleiding (leren leren)	19,44	0,00
Het maken van huiswerk	5,56	0,00
Leerproblemen	19,44	8,33
Psychologische begeleiding	2,78	0,00
Faalangst / gebrek aan zelfvertrouwen	5,56	8,33
Had geen extra ondersteuning nodig	41,67	25,00

Wel heeft een groot aantal cursisten nood aan extra inhoudelijke ondersteuning. Vooral op het vlak van ICT (n=6, 50,00%) en taalvaardigheid (n=3, 25,00%) merken drop-outs dat ze vaardigheden tekort komen. Ook cursisten geven aan dat ze voor ICT (n=11, 33,33%) en taalvaardigheid (n=13, 36,11%) meer ondersteuning zouden kunnen gebruiken. Wel moet daarbij worden opgemerkt dat alle cursisten die aangeven nood te hebben aan ondersteuning in taalvaardigheid ook een taal cursus volgen (NT2, Frans of Engels). Ondersteuning in ICT wordt echter niet alleen door cursisten ICT als noodzakelijk ervaren. Ook cursisten NT2, Frans en Engels hebben hier behoefte aan.

Tabel 3:***Gevraagde ondersteuning op het vlak van ICT of taal per onderwijsvorm (cursisten)***

Behoeftte aan ondersteuning	ICT	Taalvaardigheid
NT2	5	8
Frans	1	3
Engels	3	2
ICT	3	0
Totaal	12	13

Tabel 4:***Gevraagde ondersteuning ontvangen (cursisten en drop-outs)***

	cursisten	drop-outs
Ontvangen	15	9
Niet ontvangen	19	2
Geen antwoord	8	2
Totaal	42	13

45,23 % van de cursisten en slechts 15,38% van de drop-outs zegt de nodige ondersteuning niet te hebben gekregen. Onvoldoende extra ondersteuning lijkt dus geen reden te zijn om uit te vallen. De informatie verkregen via de interviews met drop-outs wijst uit dat het gebrek aan inhoudelijke ondersteuning inderdaad geen directe aanleiding is om te stoppen met een cursus. Zowel de onderwijsdienst als de docenten leveren hiervoor voldoende inspanningen.

De interviews en focusgesprekken tonen wel aan dat psychologische problemen bij cursisten zoals stress, spanning inzake de uitspraak van hun proces of privéproblemen ervoor kunnen zorgen dat de cursisten zich niet langer ten volle kunnen concentreren tijdens de les en daardoor soms besluiten om af te haken.

“Ja daarom ben ik gestopt eigenlijk. Gewoon omdat ‘k ik andere zorgen heb aan mijn hoofd daarom ben ik ..anders had k hier dat nooit, anders had k hier dan nooit mee gestopt” [Drop-out 5]

Ook Brettar (2013) komt in haar onderzoek tot deze bevindingen. Zo blijken cursisten vaak persoonlijke problemen te ondervinden waardoor ze zich minder makkelijk kunnen concentreren.

Communicatieve vaardigheden

Volgens Spillebeen (2011) vormt een gebrek aan communicatieve vaardigheden een risicofactor voor uitval. Bij het afnemen van de vragenlijsten bleek dat voor cursisten

basiseducatie een aantal vragen moeilijk te begrijpen waren. Het conceptuele niveau van deze vragenlijsten als ook het niveau van het taalgebruik lag hoger dan gebruikelijk is binnen de cursussen. Het gebrek aan communicatieve vaardigheden vormt binnen de cursus echter geen belemmering aangezien het taalgebruik aangepast wordt aan het niveau van de doelgroep. Wel merkt, zoals gezegd, 25,00% (n=6) van de drop-outs en 36,11% (n=13) van de cursisten op dat ze voor taalvaardigheid extra ondersteuning nodig hebben. Toch beperkt deze nood zich tot die cursisten die ook een taal cursus volgen of hebben gevolgd. Geen van de cursisten ICT geeft aan nood te hebben aan ondersteuning op dit vlak (Tabel 3).

Psychosociale vaardigheden

In het algemeen lijkt een gebrek aan psychosociale vaardigheden geen groot struikelblok te vormen bij het volgen van de lessen. Geen van de drop-outs en slechts 2,78% van de cursisten (n=1) heeft of had nood aan psychologische begeleiding.

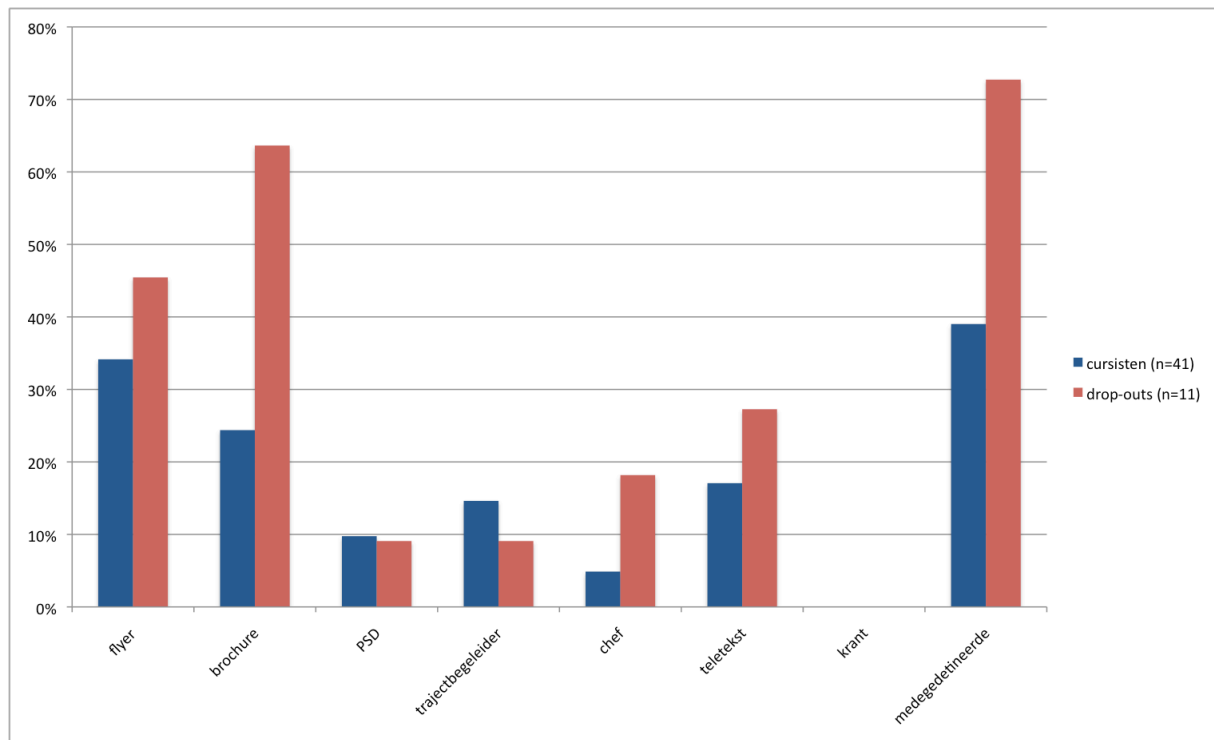
5,56% (n=2) van de cursisten en 8,33% (n=1) van de drop-outs heeft faalangst of ondervindt een gebrek aan zelfvertrouwen. Dat is aanzienlijk minder dan Spillebeen (2011) observeerde in haar onderzoek naar maatschappelijk kwetsbare cursisten, waarbij 24,00% van de cursisten TNA personen zorg faalangstig bleek te zijn.

Wel geeft 19,4% (n=7) van de cursisten en 8,33% (n=1) van de drop-outs aan extra ondersteuning nodig te hebben bij leerproblemen zoals dyslexie of dyscalculie. Het overgrote deel van de drop-outs (n=9, 69,23%) geeft aan de gevraagde ondersteuning wel te hebben ontvangen.

c. Sociaal netwerk

Onderzoek toont aan dat gedetineerden vaak beschikken over een zwak sociaal netwerk (Baldursson, 2009; Tassier, 2006). Dit beperkt sociaal netwerk vormt dan ook een risicofactor tot uitval (Spillebeen, 2011).

We hebben cursisten niet rechtstreeks bevraagd naar hun sociale netwerk buiten de gevangenis. Wel lijkt het sociale netwerk binnen de gevangenis juist een positieve invloed te hebben op het volgen van onderwijs. Grafiek 3 geeft aan dat 39,02% van de cursisten en 72,73% van de drop-outs via een medegedetineerde op de hoogte is van de mogelijkheid om onderwijs te volgen in de gevangenis.



Grafiek 3: Toeleiding tot onderwijs (cursisten versus drop-outs)

Voor een aanzienlijk aantal cursisten (36,11%) en drop-outs (33,33%) is het deelnemen aan een groepsactiviteit een heel belangrijke factor om te starten met onderwijs (Tabel 12).

Wanneer cursisten dan toch beslissen om te stoppen met de lessen, speelt een mogelijk negatief oordeel van medegegetineerden over het volgen van onderwijs of mogelijk negatief gedrag van medegegetineerden geen rol. Van 26 genoemde mogelijke redenen om te stoppen met onderwijs geeft 100% van de ondervraagde drop-outs aan dat uitgelachen worden door gedetineerden of een onveilige sfeer in het leslokaal geen rol speelt in de beslissing om te stoppen met de lessen (Tabel 11).

d. Samenvatting profielkenmerken

Drop-outs lijken geen aanzienlijke tekorten te hebben op het gebied van leercompetenties. Het valt daarbij op dat zij nog minder psychosociale problemen of een tekort aan studievoordigheden hebben dan cursisten. Het is echter moeilijk om beide groepen te vergelijken doordat er een zeer gering aantal vragenlijsten bij de drop-outs kon worden verzameld. Wanneer drop-outs wel ondersteuning nodig hebben, vooral voor ICT en taalvaardigheid, dan krijgen ze deze ondersteuning meestal ook. Een gebrek aan studievoordigheden, communicatieve vaardigheden of psychosociale problemen lijken in het

algemeen dus niet ten grondslag te liggen aan het al dan niet uitvallen van cursisten. Eerder beschreven we dat leercompetenties volgens Spillebeen (2011) bij maatschappelijk kwetsbare cursisten in het CVO een belangrijke groep variabelen zijn ter verklaring van studiesucces of -uitval. Toch lijken deze factoren in dit geval minder zwaar te wegen dan de specifieke elementen die de gevangeniscontext met zich meebrengt.

Ten eerste vormt werk een hindernis voor het onderwijs binnen de muren van detentie. De financiële voordelen en andere privileges die werken met zich meebrengt, prevaleren op het volgen van lessen.

Ten tweede hebben gedetineerden te maken met zorgen en persoonlijke problemen die een negatieve impact hebben op het concentratievermogen.

Tot slot lijkt het sociale netwerk, binnen de gevangenis, cursisten juist een ondersteuning te bieden bij het volgen van onderwijs.

6.2.2 Beschrijving van de drop-outpopulatie

In dit deel geven we beschrijvende resultaten weer omtrent de populatie drop-outs binnen de gevangenis van Antwerpen. We zochten een antwoord op de onderzoeksvragen: *‘Hoeveel gedetineerden zijn in 2013 gestart met het volgen van lessen binnen de gevangenis van Antwerpen?’*, *‘Hoeveel gedetineerden zijn op eigen aangeven vroegtijdig met een module gestopt?’* en *‘Binnen welke termijn beslissen gedetineerden om te stoppen met participeren aan de lessen binnen de gevangenis van Antwerpen?’*

De antwoorden op de eerste twee onderzoeksvragen, namelijk het aantal gedetineerden dat een module startte als ook het aantal cursisten dat de lessen stopzette, vonden we terug in het jaarverslag (Consortium Vol-ant, 2013) van de gevangenis van Antwerpen. De interviews die we afnamen bij drop-outs alsook de vragenlijsten die we lieten invullen door de drop-outs gaven ons een antwoord op de termijn waarbinnen cursisten beslissen om het volgen van de lessen stop te zetten.

Tijdens het zoeken naar deze antwoorden stootten we op de beperkte beschikbare momenten om de drop-outs te bevragen. Dit hebben we trachten te ondervangen door middel van twee focusgesprekken te voeren, waardoor we gedurende die tijd 12 drop-outs aan het woord konden laten.

De onderzoeksvragen worden in onderstaande paragrafen afzonderlijk besproken.

A. Hoeveel gedetineerden zijn in 2013 gestart met het volgen van lessen binnen de gevangenis van Antwerpen?

Tabel 5 geeft een overzicht van het aantal cursisten dat in 2013 gestart is met een opleiding binnen de gevangenis van Antwerpen.

Tabel 5:
Cursistenverloop 2013 volgens aantal inschrijvingen

Cursisten 2013	NT2. RG.1.1		NT2. RG.1.1/1.2		OLC		TOTAAL	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Inschrijvingen	73	18,53	68	17,26	253	64,21	394	100,00

Voor het kalenderjaar 2013 schreven er in het totaal 394 gedetineerden zich in voor een cursus binnen de gevangenis van Antwerpen (Consortium Vol-ant, 2013). Voor de homogene groep Nederlands voor anderstaligen (NT2.RG.1.1) waren er 73 inschrijvingen, de gedifferentieerde groep Nederlands voor anderstaligen (NT2.RG.1.1/1.2) telde 68 inschrijvingen en 253 gedetineerden schreven zich in voor een cursus in het OLC. In Tabel 5 stellen we vast dat het grootste aantal inschrijvingen zich situeert voor een opleiding binnen het OLC. Het OLC omvat de modules bedrijfsbeheer, Engels, Frans, ICT of wiskunde dewelke in een individueel traject aangeboden worden. Het aantal inschrijvingen voor de opleidingsmodules NT2.RG.1.1 (18,53%) en NT2.RG.1.1/1.2 (17,26%) is aanzienlijk lager dan het aantal inschrijvingen voor het OLC (64,21%). Dit mag ons niet verwonderen aangezien het OLC meerdere opleidingen aanbiedt.

Kort samengevat kunnen we stellen dat in 2013, 394 gedetineerden zich inschreven om aan een opleiding binnen detentie deel te nemen. 64,21% van de cursisten vangt een onderwijstraject aan in het OLC.

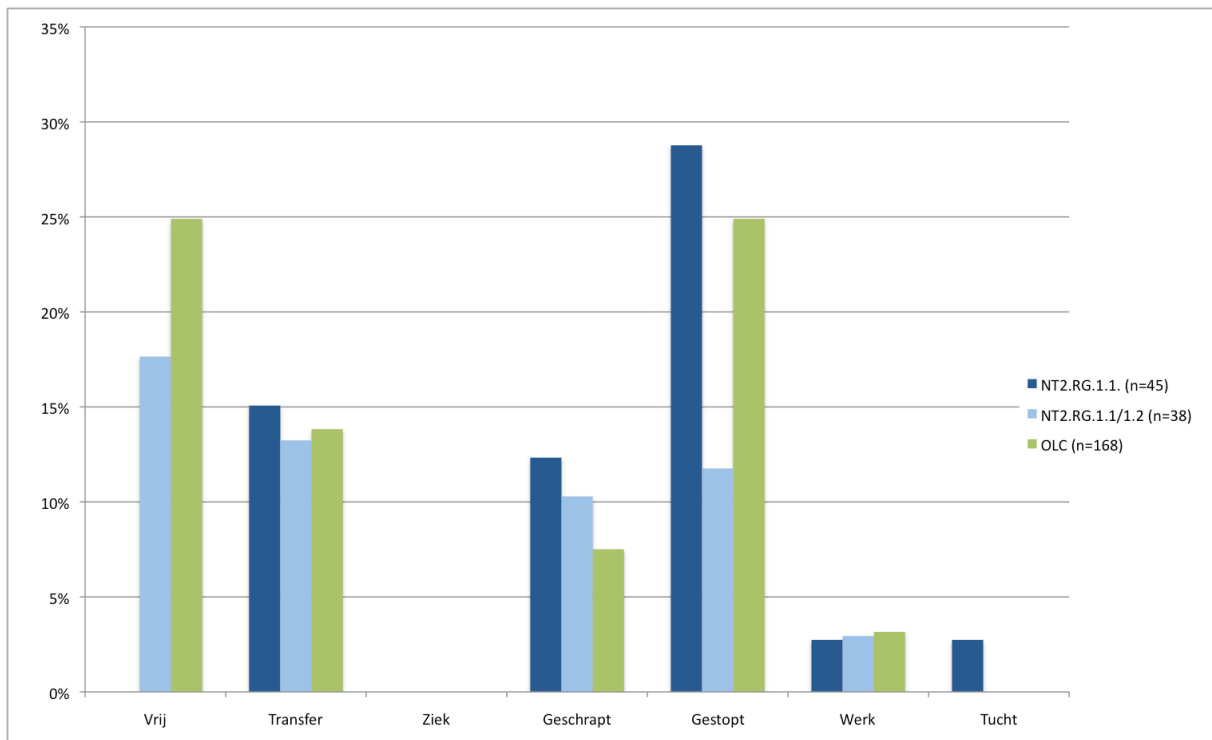
B. Hoeveel gedetineerden zijn op eigen aangeven vroegtijdig met een module gestopt?

Om het antwoord op deze vraag te geven, maken we gebruik van een nieuwe Tabel. Tabel 5 wordt enerzijds uitgebreid met een aantal factoren die de redenen tot vroegtijdig stopzetten van de opleiding in kaart brengen en anderzijds met de factor 'attest behaald'.

Tabel 6:
Cursistenverloop 2013 gedetailleerd

Cursisten 2013	NT2. RG.1.1		NT2. RG.1.1/1.2		OLC		TOTAAL	
Inschrijvingen	73	100,00%	68	100,00%	253	100,00%	394	100,00%
Attest behaald	28	38,36%	30	44,12%	65	25,69%	123	31,22%
Vrij	0	0,00%	12	17,65%	63	24,90%	75	19,04%
Transfer	11	15,07%	9	13,24%	35	13,83%	55	13,96%
Ziek	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
Geschraapt	9	12,33%	7	10,29%	19	7,51%	35	8,88%
Gestopt	21	28,77%	8	11,76%	63	24,90%	92	23,35%
Werk	2	2,74%	2	2,94%	8	3,16%	12	3,05%
Tucht	2	2,74%	0	0,00%	0	0,00%	2	0,51%

Tabel 6 toont het aantal gedetineerden dat vroegtijdig de module stopzette. Van de 394 cursisten die in 2013 een opleiding startten binnen de gevangensmuren, hebben 271 cursisten de opleiding voortijdig stopgezet. 130 van deze drop-outs hebben echter hun opleiding stopgezet omwille van transfer of vrijlating. De overige 141 drop-outs hebben een persoonlijk aandeel in het stopzetten van hun opleiding. De factoren ‘ziek’, ‘geschraapt’, ‘gestopt’, ‘werk’ en ‘tucht’ classificeren we onder de categorie persoonlijk aandeel. In 2013 is er niemand uitgevallen omwille van langdurige ziekte. Cursisten die werk vonden en dit niet langer konden of wensten te combineren met hun opleiding behoren tot de categorie ‘werk’. Naast cursisten die uit eigen beweging aangegeven hebben de cursus niet langer verder te willen zetten (categorie ‘gestopt’) zijn er eveneens cursisten die door de onderwijsdienst geschraapt zijn. Dit kan als gevolg van een tuchtsanctie die uitgesproken wordt door de onderwijsdienst (categorie ‘tucht’) of wanneer de cursist zonder geldige reden meerdere malen de lessen gemist heeft (categorie ‘geschraapt’).



Grafiek 4: Cursistenverloop 2013

Vergelijken we de persoonlijke redenen tot vroegtijdig stopzetten van de opleiding, dan stellen we vast dat er weinig variatie is tussen de opleidingsvormen betreffende de uitstroom naar werk. Zowel bij NT2.RG.1.1 als NT2.RG.1.1/1.2 en OLC stroomt ongeveer 3% door naar werk binnen de gevangenis. Dit eerder lage percentage is niet zozeer te wijten aan een geringe interesse om over te schakelen naar werk, maar is eerder het gevolg van het beperkte aanbod aan werkgelegenheid binnen de gevangenis. Uit ons onderzoek blijkt dat 28,95% van de cursisten ervoor zou kiezen om te werken als de mogelijkheid zich voordoet.

We stellen vast dat cursisten die uit eigen beweging de opleiding vroegtijdig stopzetten voornamelijk te vinden zijn in de cursussen NT2.RG.1.1 en OLC. Dit probleem stelt zich minder voor bij de cursus NT2.RG.1.1/1.2. Uit de vragenlijsten en interviews blijkt echter dat de redenen om een opleiding stop te zetten niet onmiddellijk gerelateerd kunnen worden aan een specifieke module. De redenen vinden hun oorsprong in een complexere samenhang tussen persoonlijke, relationele en situationele factoren die verder besproken worden in dit hoofdstuk. Zo kunnen ook persoonskenmerken van gedetineerden een verklaring zijn voor de reden dat zij uitvallen. Eveneens beschikken gedetineerden vaak over een beperkt sociaal netwerk, negatieve eerdere schoolervaringen en psychologische problemen (Brettar, 2013).

Waar cursisten buiten de gevangenis kunnen terugvallen op anderen die hen kunnen aanmoedigen, staan gedetineerden er nagenoeg alleen voor.

Binnen de onderwijsdienst van de gevangenis worden zeer weinig tuchtsancties met betrekking tot onderwijs uitgesproken. Anno 2013 werden er slechts twee cursisten NT2.RG.1.1 omwille van tuchtproblematiek geschorst voor het verdere cursusverloop.

Cursisten die meerdere malen ongewettigd afwezig zijn, worden daarentegen wel geschorst om de beperkte lesplaatsen optimaal te kunnen invullen. Cursisten die les volgen in het OLC blijken beduidend minder ongewettigd afwezig te zijn.

In vergelijking met gelijkaardige cursussen buiten de gevangenis, merken we dat cursisten die les volgen in de gevangenis sneller hun opleidingstraject afbreken.

Uit cijfers die CVO-Antwerpen verzamelde voor het schooljaar 2012-2013 blijkt dat binnen de gevangenis 67,2% niet deelneemt aan de examens en dus vroegtijdig is uitgevallen. Buiten de gevangenis is dit aandeel slechts 22,6% (Tabel 7).

Tabel 7:
Deelname examen CVO-Antwerpen 2012-2013 volgens inschrijving

	In de gevangenis		Buiten de gevangenis		Totaal	
	n	%	n	%	n	%
Deelgenomen	107	32,8%	12744	77,4%	12851	76,5%
Niet deelgenomen	219	67,2%	3723	22,6%	3942	23,5%
eindtotaal	326	100,0%	16467	100,0%	16793	100,0%

Uit de meer gedetailleerde gegevens die CVO-Antwerpen verzamelde blijkt dat het grote verschil in uitval tussen beide groepen slechts deels verklaard kan worden door de specifieke gevangeniscontext waarin cursisten plots hun vrijheid terugkrijgen of via transfer overgebracht worden naar een andere gevangenis (zie Tabel 6). Het percentage drop-outs dat afhaakt omwille van persoonlijke redenen bedraagt hier 35,79%, wat nog steeds meer is dan voor vergelijkbare opleidingen buiten de gevangenis.

Deze vaststelling bevestigt de vraag vanuit CVO Antwerpen en Vol-ant. De drop-outratio voor modules binnen de gevangenis ligt namelijk beduidend hoger dan voor gelijkaardige opleidingsonderdelen buiten de gevangenis.

Samenvattend kunnen we zeggen dat slechts één derde (32,80%) van de cursisten die een onderwijstraject aanvangt binnen detentie ook daadwerkelijk deelneemt aan het eindexamen.

Buiten de gevangenis is dit meer dan het dubbele (77,4%). Het grote verschil tussen beide waarden is slechts deels te verklaren door de specifieke gevangeniscontext.

C. Binnen welke termijn beslissen gedetineerden om te stoppen met participeren aan de lessen binnen de gevangenis van Antwerpen?

Aan de hand van de vragenlijsten en interviews kregen we zicht op de termijn waarbinnen de cursisten beslissen om te stoppen met participatie aan de lessen.

De helft van de drop-outs geeft aan minder dan twee weken nagedacht te hebben over het stopzetten van de lessen.

Tabel 8:
De termijn waarbinnen gedetineerden beslissen om de lessen stop te zetten

Termijn	Minder dan 2 weken	Meer dan 2 weken
Aantal drop-outs	6	6
Procentueel	50 %	50 %

“Na hoeveel weken ben je gestopt met de cursus? Na drie weken volgens mij omdat. Ik heb eerst drie weken gevolgd. Maar toen werd de vrouw die de les gaf ziek en toen bleef ze twee of drie weken ziek en dan. Toen ze ziek was, mocht ik die twee uurtjes dat ik hier les volgde ook niet werken. En dan zat ik telkens op cel en toen zei ik ‘ja ik ga liever werken want als ze weer ziek is, ...’ [Drop-out 1]

“En na hoeveel weken les ben je met de cursus gestopt? Na 5 weken, maar dat komt ik ging werken als fatik, daarom. Moest ik elke dag vroeg opstaan, moe en ik moet werken snap je, tijdens de tijd van de cursus.” [Drop-out 8]

Tabel 9 geeft een overzicht van het aantal gevolgde lesweken vooraleer de drop-outs hun opleiding onderbroken hebben. Zo blijkt dat het grootste deel van de drop-outs aangeeft na de derde week hun onderwijstraject te beëindigen.

Tabel 9:
De termijn dat cursisten effectief hun onderwijstraject stopzetten.

Termijn van stopzetting	1 tot 3 weken	Na de 3e week
Aantal drop-outs	4	7
Procentueel	36,4 %	63,6 %

Omdat er geen eerder onderzoek voorhanden is met betrekking tot de cruciale periode waarbinnen cursisten binnen detentie hun opleiding stopzetten, hebben we eerder beperkte gegevens over deze termijn. Hierdoor moeten we voorzichtig zijn met het formuleren van conclusies.

Samenvattend kunnen we stellen dat gedurende het hele onderwijstraject het motiveren van cursisten en het opwekken van blijvende interesse cruciaal zijn.

Desalniettemin blijkt uit de interviews dat er binnen de gevangenis problemen van een andere orde meespelen in de beslissing om te stoppen: persoonlijke problemen van psychologische aard, de moeilijkheid om activiteiten met elkaar te combineren, privileges indien voor werk gekozen wordt, waardoor drop-outs soms beslissen om hun traject stop te zetten.

D. Zijn er modules binnen de onderwijsactiviteiten die een groter verloop kennen?

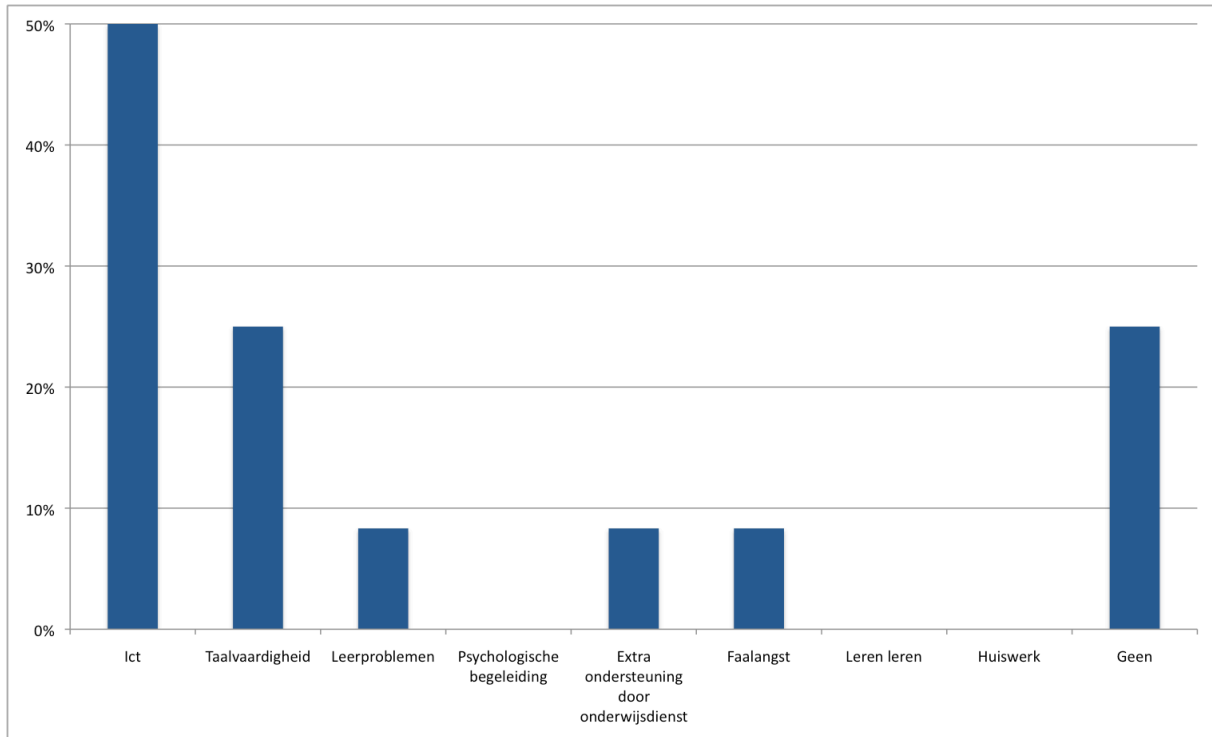
In Tabel 6 werd reeds het algemeen cursistenverloop geschetst met betrekking tot NT2.RG.1.1, NT2.RG.1.1/1.2 en het OLC. Tabel 10 geeft een specifiek overzicht van de inschrijvingen binnen de verschillende modules van het OLC, opgemaakt uit de aanwezigheidslijst voor het schooljaar 2013-2014.

Tabel 10:
Overzicht inschrijvingen per cursus binnen het OLC

	Inschrijvingen		Drop-outs	
	n	%	n	%
NT2 (2.2)	1	1%	0	0%
NT2 (2.3)	1	1%	0	0%
Engels	43	24%	13	30%
Frans	48	27%	12	25%
ICT	70	40%	18	26%
Wiskunde	6	3%	0	0%
Combinatie	7	4%	0	0%
Totaal	176	100%	43	24%

In schooljaar 2013-2014 telt de opleiding ICT de meeste cursisten (n= 70, 40%) gevolgd door de taalcursussen Frans (n= 48, 27%) en Engels (n= 43, 24%). Opvallend zijn de lage percentages voor de opleidingen NT2.RG.2.2 (n=1, 1%) en NT2.RG.2.3 (n=1, 1%). Dit zijn vervolgoopleidingen voor de cursussen NT2 die buiten het OLC worden aangeboden. Vermits de algemene geletterdheid laag is in een gevangenis (Diseth et al. 2008), mag dit ons ook niet verwonderen. Verder is voor enkele cursisten (n=7, 4%) een programma uitgewerkt waarin ze meerdere vakken combineren.

Wanneer we de drop-outs per opleiding bekijken, valt het op dat de drop-outs zich concentreren binnen de opleidingen Engels (n=13, 30,00%), Frans (n=12, 25,00%) en ICT (n=18, 26,00%). Aan de hand van vragenlijsten en interviews bij drop-outs kwam aan het licht dat drop-outs voornamelijk op het vlak van ICT (n=6, 50,00%) en taalvaardigheid (n=3, 25,00%) merken dat het hen aan voldoende vaardigheden ontbreekt.



Grafiek 5: Benodigde ondersteuning drop-outs 2014

De gesprekken met de drop-outs geven ons meer inzicht in de vraag naar extra ondersteuning.

“Dus hoe heb je het niveau van de lessen ervaren, dat was eigenlijk te moeilijk dan? Ja via computer wel, me medewerker ofzo zou da gemakkeleker geweest zijn iemand die u helpt.” [Drop-out 3]

“En dat is nu eh, want in principe is het nu toch ook gewoon de oefening op de computer en je bouwt toch ook van eenvoudig naar... Ja, maar der is geen vertaling of niks van. Dus alles is in't Frans. Eh, zo leer ik niks. Nee? Ik weet, ik ik ik ik moet luisteren. En ik moet uitspreken, maar ik weet niet wat het inhoud.” [Drop-out 2]

Deze bevindingen bevestigen dat cursisten meer persoonlijke ondersteuning vragen tijdens het doorlopen van de verschillende modules. Zelfsturende werkmethode worden dan ook best

afgewisseld met docentgestuurde activiteiten om het engagement en de motivatie van de deelnemers te versterken.

E. Conclusie bij de beschrijving van de drop-outpopulatie.

De cursisten in de gevangenis van Antwerpen vormen een jonge, maar heterogene groep. Zowel het OLC als de opleidingen NT2 kennen een grote uitval die slechts deels te verklaren is door de specifieke gevangeniscontext. Naast cursisten die hun opleiding stopzetten omwille van transfer of vrijlating, haakt 35,79% af om persoonlijke redenen. Vermits in gelijkaardige opleidingen buiten de gevangenis de uitval beperkt blijft tot 22,60% van de populatie, doen deze cijfers de aanwezigheid van andere factoren die het leerproces van de gedetineerden belemmeren vermoeden.

Bovendien is de uitval aanwezig in alle aangeboden opleidingen. Enkel de cursisten in het OLC die een opleiding wiskunde, een vervolgopleiding NT2 of een gecombineerd programma volgen, kennen geen uitval. Een verhoogde motivatie bij deze respondenten zou hiervan aan de basis kunnen liggen.

Slechts een minderheid van de drop-outs geeft aan geen vorm van extra ondersteuning nodig te hebben. De drop-outs die wel de nood tot ondersteuning voelen, ervaren vooral de sterke gerichtheid op het zelfsturend leren als drempel in hun leerproces. Extra aandacht voor docentgestuurde interacties kan dan ook de motivatie en betrokkenheid van deze groep vergroten en de kans tot uitval verkleinen.

6.2.3 Beschrijving van de motieven bij de drop-outpopulatie

In de literatuurstudie gaven we reeds aan dat er tot op heden geen onderzoek gevoerd is naar motieven omtrent het uitstromen uit de onderwijsdienst binnen het gevangeniswezen. Het onderzoek naar het antwoord op de vraag *‘Wat zijn de motieven van gedetineerden om te stoppen met het volgen van de lessen in de gevangenis van Antwerpen?’* kan dan ook bekeken worden als pionierswerk. In de methodologie beschreven we eveneens hoe we aan de resultaten gekomen zijn. Binnen de gevangenis van Antwerpen hebben we alle drop-outs trachten te bevragen. Helaas zijn er slechts dertien mensen op onze vraag ingegaan, voor het invullen van de vragenlijst. Aan de focusgesprekken namen in het totaal twaalf gedetineerden deel en voor het afnemen van de interviews konden we rekenen op de bereidheid van acht drop-outs.

We zijn er ons van bewust dat het aantal respondenten niet grootschalig is waardoor we voorzichtig zijn met het trekken van onze conclusies.

A. Wat zijn de redenen van gedetineerden om te stoppen met het volgen van de lessen in de gevangenis van Antwerpen?

Zowel cursisten als drop-outs werden bevraagd naar de mogelijke redenen tot vroegtijdige stopzetting van hun opleiding (Tabel 11). De combinatie met andere activiteiten ligt aan de basis voor de uitval van heel wat drop-outs. Vooral het item ‘omdat ik wil gaan wandelen’ wordt als belangrijke reden aangeduid maar ook werken en sporten worden als belangrijke activiteiten ervaren. Verder merken we op dat de motivatie bij drop-outs lager is. 33,33% van de drop-outs geeft immers aan er ‘geen zin’ in te hebben tegenover slechts 8,82% van de cursisten die nog een opleiding aan het volgen zijn. Daarnaast blijkt ook dat drop-outs sterker een gebrek aan ondersteuning ervaren. 22,22% van de drop-outs geeft aan geen ondersteuning te krijgen. Vooral op het vlak van ICT (50,00%) en taalvaardigheid (25,00%) geven drop-outs aan dat ze vaardigheden te kort komen (Tabel 2). Tot slot vormt voor de drop-outs ook de onzekerheid in verband met hun procedure een belangrijke factor. 22,22% van de drop-outs geeft aan dat dit een factor is die mee bepalend is voor het stopzetten van de lessen.

Tabel 11:
Redenen om de cursus vroegtijdig stop te zetten; percentage respondenten die de reden als zeer belangrijk aangeven

	Cursisten (n=42)	Drop-outs (n=13)
Omdat ik wil werken	28,95%	33,33%
Omdat ik wil sporten	17,14%	22,22%
Omdat ik wil gaan wandelen	17,65%	33,33%
Omdat ik naar mijn bezoek wil gaan	62,16%	50,00%
Omdat ik mij onveilig voel in het klaslokaal	5,88%	0,00%
Omdat ik niet weet of ik de cursus kan afmaken	11,43%	22,22%
Omdat de anderen je uitlachen als je les volgt	2,94%	0,00%
Omdat ik niet slim genoeg ben	3,03%	0,00%
Omdat ik er geen zin in heb	8,82%	33,33%
Omdat ik toch niets zal zijn met het diploma/getuigschrift	11,43%	14,29%
Omdat ik niet ondersteund word	8,82%	22,22%
Omdat de lessen saai zijn	3,03%	0,00%
Omdat ik de lesgever niet goed vind	9,38%	12,50%
Omdat ik geen pauze krijg	5,88%	0,00%
Omdat ik moeite heb met huiswerk	2,94%	0,00%

a. Motieven voor drop-out in het licht van de behoeftepiramide

1^{ste} niveau: lichamelijke behoeften

Uit de interviews met de drop-outs blijkt dat voornamelijk de niet-bevrediging van de lagere fundamentele lichamelijke behoefte leidt tot uitval. Binnen de gevangenis van Antwerpen is de drang om te kunnen bewegen en te kunnen sporten erg groot bij de gedetineerden. Vandaar dat deelname aan de wandeling of aan de sportactiviteiten als erg belangrijk bevonden wordt. Het combineren van deze activiteiten, met name een combinatie tussen wandelen en onderwijs, of sporten en onderwijs is vaak niet mogelijk omdat de activiteiten op dezelfde momenten plaatsvinden. Indien de combinatie niet mogelijk is, wordt de onderwijsactiviteit stevast stopgezet en opteerden de drop-outs ervoor om deel te nemen aan de wandeling of aan de sportactiviteiten. Deze bevindingen worden bevestigd in Tabel 11. Zodra zich een overlapping voordoet, wordt er niet voor onderwijs gekozen. Voor de drop-outs ligt de combinatie met andere activiteiten hoofdzakelijk aan de basis voor de uitval.

Bovendien ontvangen gedetineerden die werkzaam zijn binnen de gevangenis van Antwerpen meer privileges en meer comfort. Het is opvallend dat gedetineerden die werkzaam zijn elke dag kunnen douchen, hun cel met minder personen hoeven te delen, sneller schone lakens krijgen en vier à vijf broeken per week ontvangen. Bovendien hebben de cellen voor twee personen een gescheiden toilet. Dit in tegenstelling tot gedetineerden die niet werkzaam zijn binnen de gevangenis van Antwerpen. Zij hebben niet de mogelijkheid om elke dag te douchen, moeten hun cel delen met twee andere gedetineerden, krijgen minder snel schone lakens en ontvangen slechts tweemaal per week een andere broek.

“Dus het beïnvloedde toch wel uw keuze om te stoppen met les volgen? Tuurlijk, tuurlijk. Als ge van een stressruimte zit de hele tijd op elkaar aan het botsen. Om gewoon efkes naar toilet te gaan moet gij sorry, 3 keer sorry zeggen. 2 keer sorry zeggen ja, sorry, sorry, sorry. En dat misschien 7, 8 keer per dag. Op den duur begint dat veel te veel te wegen he.” [Drop-out 2]

“Op ‘C’ zit je met drie op een kamer en kan men zien dat je aan ‘schijten’ bent. Aan de wc staat een lage houten afscheiding, een paravan. Op een camping kan je hier nog een weekendje om lachen, maar in de gevangenis zit je constant op mekaar ... drie maanden, vier maanden met mekaar op cel. Op den duur is je respect voor mekaar helemaal weg.” [Drop-out 2]

2^{de} niveau: behoefte aan veiligheid en zekerheid

Maslow omschrijft in het tweede niveau de behoefte aan veiligheid en zekerheid. Binnen de gevangenis kan deze behoefte omschreven worden als een behoefte aan bescherming, aan rust en aan de wens om geen dreiging te ervaren of te voelen. Deze behoefte aan veiligheid en zekerheid wordt ook binnen de gevangenis van Antwerpen zo ervaren door drop-outs. Deze veiligheid moet gegarandeerd worden door de penitentiair beambten. Dat deze behoefte aan veiligheid en zekerheid niet steeds gegarandeerd kan worden, werd door meerdere drop-outs aangehaald.

*“Ik was gemotiveerd ja, tot euh...tot ik op een dag tenminste mij niet goed voelde. Ik probeerde toch nog naar de les te komen maar na 10 minuten, 15 minuten had ik echt koppijn. Ik zei tegen, ik weet niet wie der hier stond... **De lesgeefster.** Lesgever. Maar ik heb toen gezegd van kijk ik ga naar de cel ik heb echt barstende koppijn en... Ik hou het niemeer. Hij zei tegen mij ok, çava, ik zal het is vragen aan de kwartierchef en die heeft mij toen naar het bad gestuurd. Hij zei tegen mij gij hebt iets doorgegeven van drugs of gij hebt iets ontvangen. En dat heeft mij echt gedemotiveerd, ik heb gezegd van kom fuck it ik moet niet meer naar de les. Klaar het is genoeg geweest.”*
[Drop-out 2]

3^{de} niveau: Behoefte aan sociaal contact

Wanneer het derde niveau, de behoefte aan sociaal contact en positieve relaties onder druk komt te staan, kan ook dit leiden tot uitval. De gedetineerde hecht erg veel belang aan het ontvangen van bezoek. Dit leidt niet rechtstreeks tot uitval, maar als er bezoek is, gaat de voorkeur eerder uit naar het ontmoeten van familieleden en vrienden dan naar het volgen van de les.

*“Als ze gaan wandelen, als ze bijvoorbeeld het enigste moment van de dag dat hun, stel je voor dat ze samen hier met andere mensen gekomen zijn. **Hm.** Dat zun bijvoorbeeld met hun kunnen spreken. Ik of, euh, een familie, of vrienden kunnen zien. **Hm.** En dan als ze naar de les gaan, dan kunnen ze dat niet. Dus veel van die mensen zouden dan bijvoorbeeld kiezen om eerder te gaan wandelen, dan in de plaats van naar de les te gaan.”* [Drop-out 6]

Uit Tabel 12 blijkt verder dat het motief ‘Omdat ik mij tijdens de les een gewoon persoon voel en geen gedetineerde’ enigszins hoger scoort bij de door ons bevroegde drop-outs, dan de cursisten.

Tabel 12:
Motieven om een opleiding te starten; percentage respondenten die het motief als zeer belangrijk aangeven

	Cursisten	Drop-outs
Omdat ik weg wil zijn uit mijn cel	51,28%	18,18%
Omdat ik gemakkelijker werk kan vinden als ik vrij kom	52,63%	50,00%
Omdat ik een diploma/getuigschrift kan behalen	72,50%	58,33%
Omdat ik wilde deelnemen aan groepsactiviteiten	36,11%	33,33%
Omdat er een goede sfeer was	47,22%	27,27%
Omdat ik hier mensen ken die onderwijs volgen	16,67%	0,00%
Omdat ik mij tijdens de les een gewoon persoon voel en geen gedetineerde	41,67%	50,00%
Omdat andere gedetineerden het goed vinden dat je onderwijs volgt	16,67%	0,00%
Om mijn zelfvertrouwen te vergroten	60,53%	58,33%
Omdat ik dan meer kans heb om vroeger vrij te komen	32,35%	0,00%
Omdat anderen zeiden dat het goed is voor mij om onderwijs te volgen	20,00%	0,00%
Omdat ik een betere toekomst wil	80,00%	66,67%
Omdat ik graag nieuwe dingen bijleer	92,31%	66,67%
Om mijn straf draaglijker te maken	57,89%	18,18%

4^{de} niveau: behoefte aan waardering en erkenning

In dit niveau heeft men behoefte aan enerzijds respect voor zichzelf en anderzijds respect krijgen van anderen. We hebben uit het onderzoek niet kunnen afleiden dat gedetineerden geen onderling respect voor elkaar kunnen tonen, maar gedetineerden voelen zich niet altijd gerespecteerd door de penitentiair beambten.

“Ze moeten deze mensen onderwijs geven! Deze moeten ze cursus geven euh hoe ze met mensen moeten omgaan. Dus de houding van de cipier (wijst kaartje aan). Kijk mij maakt het niet uit, bij mij niet. Ik ben hier maar niet voor de cipers. Ik ben goed ingesteld en als ze praten of zeggen gaat het deze oor in en deze oor uit. Interessert mij niet, ik weet toch één dag kom ik weer vrij. Maar veel mensen hier hebben er wel moeite mee. Wat gebeurt er dan? Op welke manier hebben ze er dan moeite mee? Een cipier weet niet vaak, vaak niet, niet allemaal hoor, er zijn ook goeie hier hoor, maar ze weten vaak niet hoe ze met gedetineerden om moeten gaan. Hoe ze met hun moeten praten.” [Drop-out 1]

5^{de} niveau: zelfontplooiing

Pas als aan de vorige niveaus voldaan is, kan men toekomen aan zelfontplooiing. Dit houdt in dat de lichamelijke behoeften vervuld zijn, er geen angsten meer zijn die je kunnen belemmeren, je beschikt over voldoende positieve contacten en waardering voelt.

In de gevangenis hebben de gedetineerden echter zoveel energie nodig voor zelfhandhaving, voor hun 'struggle for life', dat er onvoldoende energie overblijft om tot zelfontplooiing te komen.

Omdat aan de eerste vier niveaus van de behoeftepiramide niet werd voldaan, is het dus het niet verwonderlijk dat het hoogste niveau van zelfontplooiing zelden gehaald wordt en dat de cursisten de opleiding vroegtijdig beëindigen op eigen aangeven.

Desalniettemin stellen we vast dat een deel van de cursisten wel hun onderwijstraject volbrengen, of de draad terug willen oppikken als lagere behoeften bevredigd geraakten of niet langer een blokkade vormen. Zo stelde na het focusgesprek met de drop-outs van het OLC een drop-out (die eerder gestopt was omwille van persoonlijke problemen) ons de vraag of hij de lessen terug zou kunnen hervatten. Deze vraag werd overgemaakt aan de onderwijsdienst. De onderwijscoördinator meldde ons dat deze drop-out opnieuw zou 'opgevist' worden.

Dit geeft ons inzicht in het feit dat ondanks dat er niet altijd voldaan wordt aan de basisbehoeften van gedetineerden, onderwijs toch succesvol kan worden afgerond binnen de muren van detentie.

Eveneens geeft ons dit inzicht in het feit dat gedetineerden voldoende ondersteund moeten worden, willen zij hun onderwijstraject kunnen vervolledigen en dat de natuurlijke drang naar zelfontplooiing toch bevredigd kan worden.

Kort samengevat kan dus gesteld worden dat binnen de muren van de gevangenis de lagere behoeften vaak niet bevredigd zijn. Voor de drop-out heeft dit tot gevolg dat dit er vaak toe leidt dat hij zijn cursus vroegtijdig beëindigt.

b. Motieven voor drop-out in het licht van zelfdeterminatie

Eerder werd aangegeven dat de hoeveelheid leermotivatie bij aanvang van de cursus eerder hoog ligt en dat men een opleiding opstart vanuit een intrinsieke motivatie (Tabel 12). 92,31%

van de cursisten geeft aan dat men graag nieuwe dingen bijleert, wat gelijkstaat aan een intrinsieke vorm van motivatie. 80,00% geeft aan dat men een opleiding start omdat men voor zichzelf een betere toekomst wilt. Uit het onderzoek blijkt dat de cursisten 'willen' leren. Daarbij geeft 72,50% van de cursisten en 58,33% van de drop-outs aan dat men met een opleiding startte om een diploma/getuigschrift te behalen en 52,63% van de cursisten en 50,00% van de drop-outs aan dat men hiermee gemakkelijker werk hoopt te vinden als men vrij komt. Een aanzienlijk deel volgt dus een cursus omwille van een geïdentificeerde motivatie. Zowel geïdentificeerde motivatie als intrinsieke motivatie zijn vormen van autonome motivatie, waarbij leeders vrijwillig iets leren. Bij intrinsieke motivatie leren leerlingen omdat ze het studiemateriaal als dusdanig boeiend ervaren, en bij geïdentificeerde motivatie gaat het er voornamelijk om dat de leeractiviteiten een persoonlijk relevant doel dienen.

Het aantal cursisten en drop-outs dat aangeeft een cursus te volgen vanuit een gecontroleerde motivatie is aanzienlijk kleiner. Zoals eerder besproken in de literatuurstudie is het onderscheid tussen autonome en gecontroleerde motivatie terug te brengen op het verschil tussen 'moeten' en 'willen' leren (Vansteenkiste, Sierens, Soenens, & Lens, 2007).

Bij geïntrojecteerde regulatie voeren leeders leertaken uit omdat ze angst, schaamte of schuldgevoelens willen vermijden als ze zich onvoldoende zouden inzetten. Gedetineerden vatten mogelijk een studie aan om hun rechtszaak kracht bij te zetten (Pijnaerts, 2013). Misschien schuilt hier een onderliggende angst dat zij anders een zwaardere gevangenisstraf opgelegd zullen krijgen.

32,35% van de cursisten en 0,00% van de drop-outs geeft aan dat men onderwijs volgt omdat men dan denkt de kans te hebben om vroeger vrij te komen.

Het verschil tussen externe regulatie en geïntrojecteerde regulatie is dat het in het laatste geval anderen zijn die druk uitoefenen. Er wordt leergedrag gesteld om aan volledig externe, niet geïnternaliseerde verwachtingen en factoren te voldoen. Slechts 20,00% van de cursisten en 0,00% van de dropouts geeft aan dat ze leren omdat anderen zeggen dat het goed voor ze is. Slechts 16,67 % van de cursisten en 0,00% van de drop-outs geeft aan dat ze de cursus volgen omdat andere gedetineerden het goed vinden dat je onderwijs volgt.

Indien deze motivatie vermindert of zelfs helemaal wegvalt, kan dit leiden tot stopzetting van de cursus. Dit gebeurt voornamelijk als het niveau van de cursus als te moeilijk of te

eenvoudig wordt ervaren. Ook wanneer persoonlijke problemen of problemen eigen aan de detentiecontext de kop opsteken, treedt er amotivatie op.

“Ja moete kunne volge via compters bitje moelek, via leerkrachte gemakkeleker, daarom kzen gestopt.” [Drop-out 3]

*“Ja ‘k heb het gezegd he, ‘k zat daar bij de computer en mijne lessen aan t volgen enzo en constant zat ik te denken aan mijne zoon en mijn vrouw beide enzo en problemen hoe lang dat ik hier moet zitten enzo. **Ok.** Ja en ik was daar direct mee gestopt, ‘k zei tegende jufvrouw ‘k ga daar mee stoppen, k ga niet meer. **mm-mm.** En ‘t was direct uit. K had nog een uurke les te doen ofzo, naja, ik ben gewoon weggegaan. Ja... omdat daar zorgen...met andere zorgen aan je hoofd zit en.” [Drop-out 5]*

“Als je weet het duurt steeds langer voor een kleine zaak, dan heb je gewoon te veel stress. Dan houdt het op, dan denk je aan niks meer. Dan is het gewoon van blijven liggen. Dan gaan die dagen voorbij. Het is zwaar hier.” [Focusgesprek 2]

Het dient echter opgemerkt te worden dat wanneer amotivatie optreedt, de drang om iets bij te leren wel kan blijven bestaan. Bijvoorbeeld: een drop-out stopte met de cursus Frans, omdat hij vond dat het niveau te laag was, maar heeft na het stopzetten van de opleiding aan de onderwijsdienst de vraag gesteld of hij een opleiding programmeren kon volgen. Hij zou ook graag cursussen op zijn cel hebben om onder andere de leerstof van wiskunde van het secundair onderwijs op te frissen.

Het starten met een opleiding gebeurt eerder omwille van autonome dan gecontroleerde motivatie. Gedetineerden leren dus omwille van het leren zelf of omwille van wat het leren kan opleveren. Ons onderzoek toont niet aan dat cursisten een opleiding starten omwille van extrinsieke drijfveren zoals daar zijn: het zich hiertoe verplicht voelen, zich schuldig zouden voelen als ze geen opleiding zouden volgen of een opleiding starten met het vooruitzicht op het krijgen van een beloning.

Het is wel zo dat de gedetineerden zich bewust zijn van de positieve gevolgen die het volgen van een opleiding met zich mee kan brengen: het versterken van hun kansen op het vinden van werk, het spreken van meerdere talen of ICT-vaardig zijn.

“Excel, ja kan je toch bijvoorbeeld als je later euhm een bedrijf gaat beginnen of iets, dan kan je je toch goed behelpen.” [Drop-out 1]

Door in te spelen op extrinsieke vormen van motivatie kan het leergedrag van cursisten echter wel ondersteund worden (Vanhoof et al., 2012). Bij het inspelen op extrinsieke vormen van motivatie, om aldus gedetineerden aan te zetten tot het volgen van een opleiding, stellen we bij de drop-outs verschillende visies vast.

“Als je een manier vindt om hun te stimuleren om naar de les te gaan, dan zouden ze waarschijnlijk allemaal naar de les gaan ... Alleen het moet wel een goeie manier, een goeie stimulans zijn, kijk, als je bijvoorbeeld zou

zeggen van, degenen die les volgen hier, die mogen 2x wandelen, die mogen 's middags wandelen en 's avonds wandelen. Ik denk da je dan gelijk 900 cursisten bij hebt.” [Drop-out 6]

“Nee, euh, ik geloof da ge moet leren om da ge da zelf wilt doen en ni om een beloning te krijgen [...] ik denk dat da [...] gewoon geen goei systeem is. [...] Ge zou moeten leren om aan uzelf te werken en omda ge nen job later wilt. [...] Ge zou ni op heel korte termijn, van ah, ik wil een, wat is da dan geld of zo? [Toetst die even af.] [...] Van ah ‘ik zit in den bak, ik wil meer sigaretten hebben, dus ik zal effe, euh’ [valt stil] gaan les volgen. Ja, neenee [wuijft dit weg] [...] Nee, ik denk geld moogte ge ni, of ne beloning moogt ge ni als, nen directe beloning, ni als motivatie gebruiken voor. Da's euh, conditionering bijna. [Lacht]. Ja. Nee, ik zou da ni doen.” [Drop-out 7]

Samenvattend kunnen we stellen dat de resultaten uit dit onderzoek aangeven dat gedetineerden voornamelijk starten met een opleiding vanuit een autonome motivatie. Amotivatie treedt op als de gedetineerden de cursus als te moeilijk of te makkelijk ervaren en wanneer zij psychologische problemen hebben. Deze amotivatie kan leiden tot uitval. Het is opvallend dat stoppen met een opleiding niet betekent dat men niet meer gemotiveerd is om een andere opleiding aan te vatten. De drop-outs zijn niet overtuigd dat door in te spelen op extrinsieke impulsen de motivatie voor het volgen van een opleiding vergroot.

a. Motieven voor drop-out in het licht van interesse

Situationele interesse kan uitgelokt worden door kenmerken van de leertaak, de instructie of door de leeromgeving. Docenten kunnen op de situationele interesse inspelen door wat geleerd moet worden op diverse boeiende manieren te brengen en op een uitdagende manier te laten inoefenen (Vanhoof et al., 2012).

We hebben in dit onderzoek geen aanwijzingen gevonden dat het niet inspelen op de situationele interesse er voor gezorgd heeft dat drop-outs gestopt zijn met de opleiding. Een grote meerderheid geeft aan dat zij gemotiveerder zouden zijn en de cursus boeiender zouden vinden indien er meer afwisseling zou zijn in de werkvormen en het didactisch materiaal.

“En ten tweede, goh, misschien da da leren met die computer, misschien ben ik nu moeilijk aan het doen. [...] Ma ik vond da zo, euh, ja, [denkt na] da was ni, [denkt na], ik weet ni, ik had toch toch graag nog ne cursus of zo d’rbij gehad of zo [...] Of misschien een klein kleine voorles van de leerkracht zelf algemeen of zo, zoiets d’rbij. [...] Want zo alleen die computer da’s zo nogal [denkt na] onpersoonlijk of zo. Ik weet het ni. [Drop-out 7]

Kort samengevat kan gesteld worden dat wanneer men niet inspeelt op de situationele interesse dit geen rechtstreekse invloed uitoefent op uitval, maar meer afwisseling in werkvormen en didactisch materiaal zou een positieve invloed kunnen uitoefenen op de motivatie van de cursisten.

6.2.4 Redenen om te stoppen die hun oorsprong vinden in de organisatorische atmosfeer

De organisatie van onderwijs binnen de detentiecontext is geen evidentie (Brettar, 2013). Uit dit onderzoek blijkt dat de detentiecontext zodanige beperkingen met zich meebrengt, dat deze ervoor zorgen dat gedetineerden vaak ‘noodgedwongen’ hun cursus vroegtijdig stopzetten.

Zo wordt onderwijs aangeboden op momenten dat er ook andere activiteiten plaatsvinden. Deze activiteiten leiden tot het bevredigen van lagere behoeften en genieten dus de voorkeur. Het combineren van activiteiten is vaak niet mogelijk en er zijn bijvoorbeeld betere voorwaarden indien men gaat werken, dewelke rechtstreeks inspelen op het bevredigen van de lichamelijke en sociale behoeften.

“Die wandeling is echt belangrijk voor iemand die een hele dag op cel zit. Die les interesseert me dan niet meer. Ik ga liever wandelen. Het probleem voor de mensen is dat die niet naar de les kunnen, want die gaan wandelen in de avond. Je zit altijd met een probleem. Dus je moet automatisch kiezen. Of dit, of dat ... Die wandeling is echt belangrijk en die andere is werken.” [Focusgesprek 2]

Er werd eveneens gesteld dat leren dient te gebeuren in een veilige omgeving (Brettar, 2013). Uit ons onderzoek kunnen we afleiden dat er zich weinig conflicten voordoen tussen gedetineerden tijdens de les. Toch kan er in de gevangenis nauwelijks van een veilige sfeer gesproken worden, aangezien er door contacten met bewakingspersoneel tijdens de begeleiding van en naar de les incidenten kunnen ontstaan, die rechtstreeks leiden tot amotivatie en het stopzetten van de cursus. Dergelijke incidenten zorgen er ook voor dat drop-outs afhaken omdat ze zich onvoldoende gerespecteerd voelen.

De werkwijze die gehanteerd wordt in het OLC, wordt niet als motiverend ervaren. Het zelfstandig leren wordt door de weinig zelfredzame cursisten eerder als demotiverend ervaren. Zij moeten te lang wachten op hulp en ervaren te weinig ondersteuning vanuit de docenten. Door het individuele werken aan de computer, ervaren zij te weinig interactie met de docent en de medecursisten. De programma's sluiten niet altijd aan bij voorkennis en de capaciteiten van de cursisten. De cursussen worden als te makkelijk of te moeilijk ervaren en ook het werken met een computer wordt als moeilijk en onpersoonlijk ervaren.

“Ik volgde Engels, maar kan geen woord Engels en dan moest ik oefeningen maken en alles staat in het Engels en niks in het Nederlands erbij. Daardoor ging het niet goed, eigenlijk. De leraar begeleidt u niet bij alles. Als je dan niks kunt, en alles staat dan in het Engels ...” [Focusgesprek 2]

Er kan dus gesteld worden dat organisatorische beperkingen een rechtstreekse invloed hebben op uitval. Vooral het niet kunnen combineren van activiteiten staat het volgen van een cursus in de weg.

Desalniettemin leidt het gebruik van onvoldoende uitdagende werkvormen in het OLC niet altijd tot uitval. De drop-outs geven wel aan dat ze hierdoor minder gemotiveerd deelnemen aan de lessen.

De drop-outs geven aan dat ze te weinig ondersteuning ervaren vanuit de docenten. Zij zouden graag meer hulp aangereikt krijgen.

Dit heeft ook te maken met het feit dat het onderwijsaanbod niet altijd afgestemd is op de interesses, voorkennis en capaciteiten van de cursisten. Cursussen worden vaak als te moeilijk of te makkelijk ervaren. Ook het zelfstandig moeten werken met de computer wordt als moeilijk ervaren.

6.2.5 Beschrijving van de acties in functie van het leertraject van de gedetineerden.

Dit gedeelte bevat een beschrijving van de acties die door de onderwijsdienst in de gevangenis ondernomen worden. Eveneens koppelen we daaraan de manier waarop de drop-outs deze acties hebben ervaren.

De volgende onderzoeksvragen worden beantwoord: *‘Welke acties worden door de onderwijsinstelling in de gevangenis aangeboden aan de drop-outs?’* en *‘Hoe worden deze acties door de drop-outs ervaren?’*. We bespreken de antwoorden op deze beide vragen, die initieel afzonderlijk werden geformuleerd, in een geïntegreerd geheel aangezien de resultaten nauw samenhangen. We bespreken de verschillende acties en koppelen daaraan de perceptie van de drop-outs met betrekking tot deze acties.

De antwoorden op deze onderzoeksvragen vonden we terug in de vragenlijsten die we afnamen bij de drop-outs, de cursisten en de docenten. Diepgaandere informatie omtrent de acties werd verkregen tijdens een interview met de educatief consulente. Ook binnen de interviews en de focusgesprekken werd er informatie verzameld met betrekking tot de acties die de onderwijsdienst reeds onderneemt.

A. Beschrijving van de acties in functie van het leertraject van de gedetineerden.

De educatief consulente is verantwoordelijk voor het opzetten en begeleiden van toeleiding en begeleiding van cursisten tijdens hun leertraject. Bij aanvang worden de kandidaat-cursisten uitgebreid gescreend en ontvangen ze de nodige informatie omtrent de cursus. Eveneens ontvangen de kandidaat-cursisten tijdens de screening een overzicht van het aanbod, bekomen ze informatie over de ondersteuning waarop ze kunnen rekenen en worden wederzijdse verwachtingen, van zowel de gedetineerde als de onderwijsdienst uitgesproken. Deze verwachtingen worden tijdens de eerste les nogmaals geëxpliciteerd en aangevuld met praktische afspraken. Tijdens de hele module is er aandacht voor heldere en duidelijke communicatie.

Naast de signalen die de docenten en de educatief consulente ontvangen van cursisten, krijgen gedetineerden de mogelijkheid en verantwoordelijkheid om een zogenaamd ‘rapportbriefje’ te schrijven indien zij over iets wensen te communiceren of vragen hebben. Zo kunnen zij via deze weg een afspraak maken voor een gesprek met de educatief consulente.

“Hm, nee, ik vind da, ik vind da hier eigenlijk, Carla (educatief consulente) en zo, ik vind dat die heel goe ... dingen regelt en communiceert dus. Nee, ik ben er heel tevreden over.” [Drop-out 7]

Binnen de literatuurstudie werd het belang van onderwijs tijdens detentie om recidive te minimaliseren, reeds beschreven (Brettar, 2013). Er worden dan ook door de onderwijsdienst specifieke acties ondernomen om cursisten blijvend te stimuleren om hun onderwijstraject te volbrengen. Kort samengevat kunnen we stellen dat er sterk ingezet wordt op communicatie, zoals ook beschreven wordt in de missietekst van het consortium (Consortium Vol-ant, 2013).

Enerzijds worden er door zowel docenten als onderwijsdienst op informele basis acties ondernomen. Het betreft hier voornamelijk het aanspreken van gedetineerden in de ‘wandelgangen’.

Anderzijds worden er door de onderwijsinstelling in de gevangenis van Antwerpen systematisch acties ondernomen om de uitval te minimaliseren.

Preventieve acties

Tijdens de screening worden de onderwijs- en vormingsbehoeften van de gedetineerden afgetast en wederzijdse verwachtingen gecommuniceerd. De onderwijsdienst tracht te voldoen aan de educatieve behoeften van de gedetineerden. Zo wordt er tijdens de screening nagegaan welk niveau de gedetineerde heeft wat betreft de kennis van het Nederlands. Tevens tracht de onderwijsdienst in de mate van het mogelijke rekening te houden met de interesses van de cursisten.

*Ik wil eigenlijk, ik probeer eigenlijk al sinds sinds 3 weken een cursus programmeren te krijgen, he. **Hm.** Dus ik wil ne computer om dan te programmeren, dus, da mag altijd. **Ja.** Of, euh, ja. **Maar da is dan gene Excel, gene Word, het is echt programmeren? Ja, dat is echt. Kan jij, kan jij dat hier volgen? Zo’n cursus? Ewel, in theorie wel. Ah ja. In theorie wel. Ja. Ja.** Dus Carla is haar best aan het doen, zegt ze. **Hm, hm.** Euh, en ja, we zullen zien wat er van komt. **Ja.** Euh, ma ge kunt u in theorie wel inschrijven me vakken van de hogeschool of zoiets en da ga in principe wel, se. [Drop-out 7]*

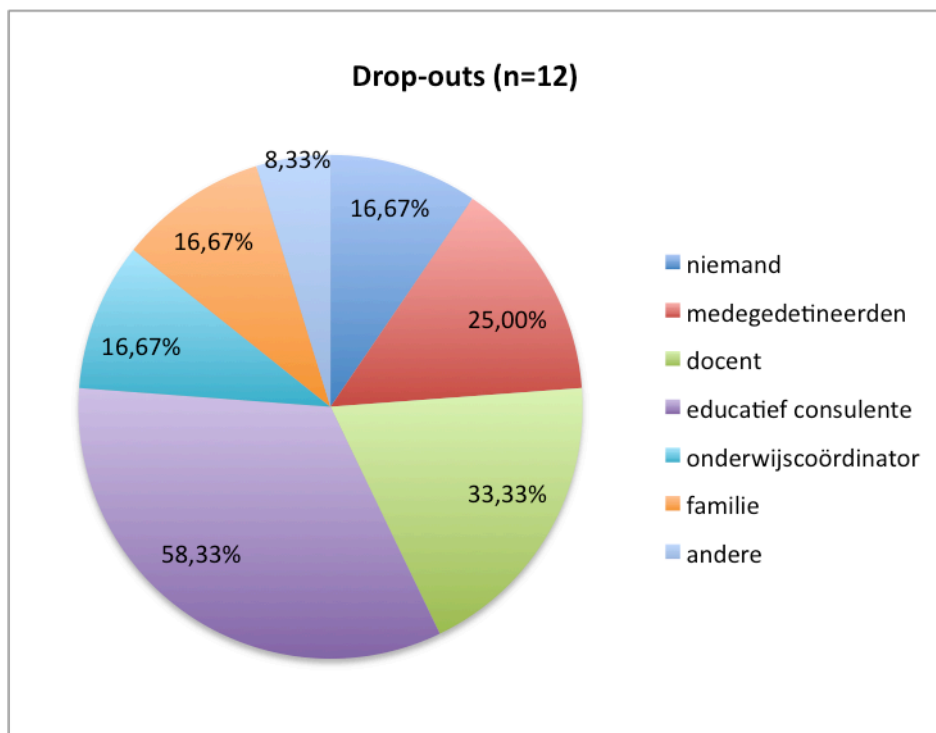
Gedurende het ganse onderwijstraject wordt ingezet op een duidelijke en transparante communicatie omtrent het onderwijsaanbod, via flyers en brochures.

Drop-outs geven in de interviews aan dat ze bij opname in de gevangenis vrij snel brochures van de onderwijsorganisatie ontvingen, die aangaven welk het onderwijsaanbod was. Ook uit de vragenlijst blijkt dat flyers en brochures een belangrijke informatiebron zijn voor de cursisten, zoals geïllustreerd wordt in Grafiek 3.

Acties tijdens het onderwijstraject

“Euhm, toen da jij gestopt was, euh, aan wie heb jij dat dan gemeld, alé, toen da jij wilde stoppen, aan wie heb jij dat dan gemeld? Euh, Carla. (educatief consulente). Ja. En die is dan me jou komen praten? Ja. Ja. Heeft die inderdaad gewoon genoteerd ‘Drop-out 7 wil stoppen.’, of? Ja, die heeft me nog effe proberen te overtuigen van, alé, ge zou, he. Hm. Waarom zoude ni verder doen, blablabla, en dan heb ik gezegd van ja het niveau ligt voor mij te laag Hm. Ik heb nog niks bijgeleerd. Hm. Ja. Maar vond je dat goed dat er iemand is, die zich daar over ontfermd? Ja. Tuurlijk.” [Drop-out 7]

Alle respondenten zijn het er unaniem over eens dat de onderwijsdienst in de gevangenis heel wat pogingen onderneemt om de cursisten te ondersteunen en dat deze dienst goed werk levert. Indien cursisten aangeven dat ze willen stoppen met het volgen van de cursus, maakt de onderwijsdienst steeds tijd vrij om met de cursist een gesprek aan te gaan over de redenen waarom er twijfel is gerezen over het al dan niet verder studeren. Deze bevindingen komen ook naar boven in de vragenlijsten die afgenomen werden bij de drop-outs. Wanneer cursisten effectief de stap willen zetten naar stoppen, blijven de onderwijsdienst en de docent namelijk belangrijke aanspreekpunten. Het merendeel van de drop-outs geeft aan een gesprek te hebben gehad met de educatief consulente. Eveneens geeft één derde van de drop-outs aan erover gesproken te hebben met de docent.



Grafiek 6: Aanspreekpunten bij stopzetting van het onderwijstraject

De drop-outs die gebruik maakten van de gespreksmogelijkheid geven aan dat de communicatie vlot verloopt. Ze geven eveneens aan dat het een goed gevoel geeft wanneer er iemand is die met hen begaan is en zich over hen wil ontfermen. Daarnaast ervaren ze mentale steun tijdens de gesprekken met iemand van de onderwijsdienst.

“Is er dan nadien iemand uit eigen beweging tot bij u gekomen? Ja, Carla (educatief consulente) is denk ik 2 maal bij mij op cel geweest en Lore (onderwijscoördinator Gevangenissen Antwerpen) is maandag of dinsdag nog bij mij op werk geweest. Die heeft mij dan meegedeeld dat ik wou meedoen aan dees interview en ik heb dan toegestemd. Seg, en welk advies heb je dan gekregen van Carla en Lore? Advies, ja, advies, het was of ik toekomstgericht nog les wilde volgen of...of als ik nog die les wou volgen waar ik mee bezig was. En dat eventueel nog kon doen. En wat vond je van de hulp en het advies dat ze aanreikten? Tuurlijk wel positief natuurlijk. Positief ja dat wel. Maar ik heb mijn eigen beslissingen natuurlijk he. Ja, maar wat deed dat dat die mensen u op een positieve manier benaderden en... wat doet dat met u? Ja, tuurlijk, wat doet dat? Je wordt toch niet in de steek gelaten. Ja, dus mentaal is het wel een steun? Mentaal, juist ja. [Drop-out 2]

Cursisten hebben de mogelijkheid om een rapportbriefje te schrijven indien zij een vraag hebben of een gesprek wensen met de educatief consulente. Deze systematische actie van de onderwijsdienst wordt door gedetineerden als zwak ervaren. De gedetineerden zijn op de hoogte van de mogelijkheid die ze hebben om het rapportbriefje te schrijven, maar geven aan dat er vaak geen gevolg gegeven wordt aan het ‘indienen’ van dergelijk briefje.

“Het rapportbriefje verdwijnt toch.” [Focusgesprek 2]

B. Conclusie

Kort samengevat kunnen we stellen dat de meeste acties die ondernomen worden door de onderwijsdienst binnen de gevangenis van Antwerpen door de meerderheid van de drop-outs als sterk worden ervaren. Desalniettemin stellen we vast dat het rapportbriefje niet tot zijn recht komt. Dit wordt ervaren als minst sterke ‘actie’ door de drop-outs. Daarentegen wordt de betrokkenheid en het opvolgen van hun leertraject door de onderwijsdiensten als zeer waardevol ervaren. Naast deze systematische acties, waarderen gedetineerden ook zeer sterk de informele momenten met de onderwijsverantwoordelijken. Zij ervaren deze momenten als zeer ondersteunend.

Tabel 13:
Overzicht van de acties ondernomen door de onderwijsdienst

	Sterktes	Zwaktes
Preventieve acties	- Flyers en brochures als informatiebron	
Acties tijdens de module	- Betrokkenheid van lesgevers	- Geen pauze tijdens de les - Rapportbriefje
Acties na meermaalse afwezigheid	- Gesprek met educatieve consulente en/of onderwijscoördinator	
Acties die ondernomen worden wanneer cursisten twijfelen	- Gesprek met educatieve consulente en/of onderwijscoördinator - Oplossingen zoeken voor het combineren van verschillende activiteiten (bijvoorbeeld werk en les volgen)	- Combineren van verschillende activiteiten is vaak onmogelijk
Informele acties	- Gesprekken in de wandelgangen, occasionele ontmoetingen met gedetineerden	

6.2.6 Beschrijving van de leersessies binnen de modules en perceptie hieromtrent van de gedetineerden

We verleggen nu de focus naar de onderwijsactiviteiten die tijdens de modules georganiseerd worden. We willen in dit onderzoek immers nagaan welke invloed de gebruikte werkvormen hebben op de drop-outs. Daarom stelden we de volgende onderzoeksvragen in verband met de onderwijsactiviteiten binnen de onderwijsinstelling in de gevangenis van Antwerpen: *‘Heeft de werkvorm van de onderwijsactiviteit een invloed op de beslissing van de gedetineerden om te stoppen met de lessen?’* en *‘Heeft de manier waarop de leersessie of het leertraject van gedetineerden wordt georganiseerd, een invloed op het al dan niet verder zetten van de lessen door de gedetineerden?’*

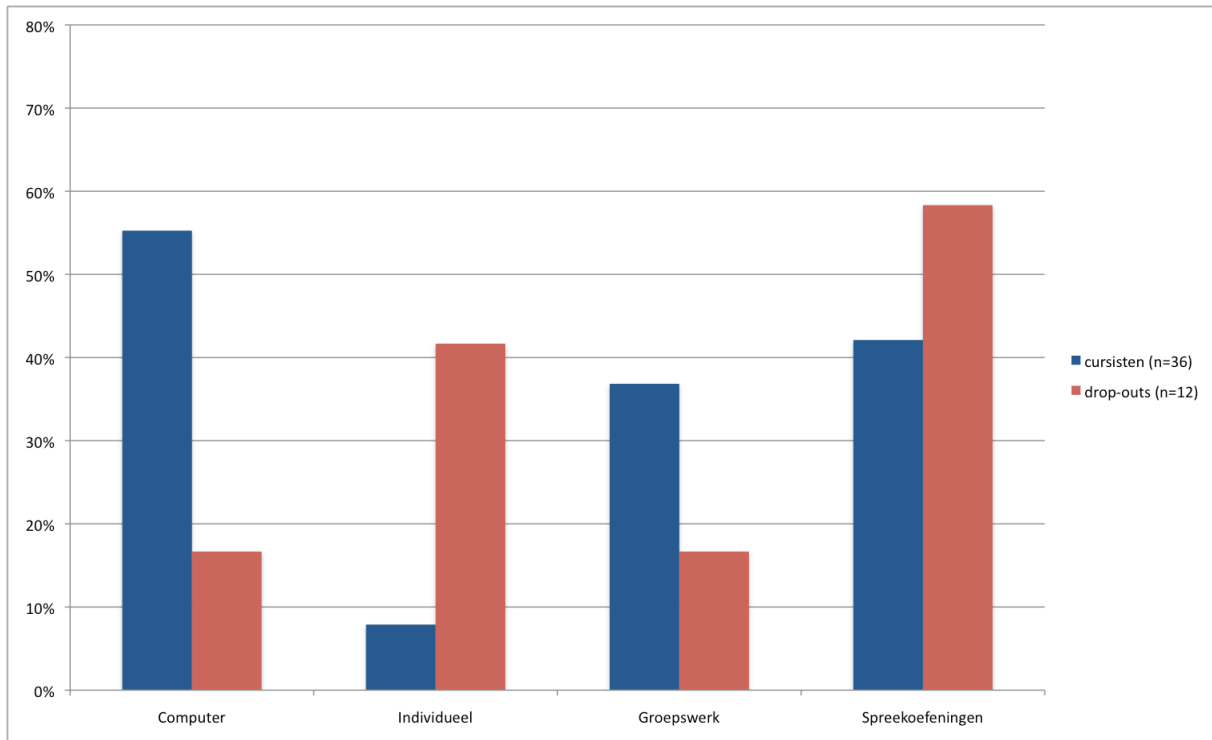
De antwoorden op deze onderzoeksvragen vonden we terug in zowel het kwantitatieve als kwalitatieve gedeelte van dit onderzoek. Een eerste inzicht in de gehanteerde werkvormen verkregen we door de vragenlijsten die werden afgenomen bij de cursisten, drop-outs en docenten. Gedurende focusgesprekken en de interviews konden we een diepgaander inzicht verwerven in de werkvormen die gehanteerd worden en de consequenties van deze werkvormen. Tijdens het zoeken naar deze antwoorden stootten we wederom op de beperkingen die reeds eerder werden toegelicht.

A. Heeft de werkvorm van de onderwijsactiviteit een invloed op de beslissing van de gedetineerden om te stoppen met de lessen?

Alvorens we deze onderzoeksvraag beantwoorden, schetsen we een vergelijking over de perceptie van cursisten ten opzichte van drop-outs wat betreft de werkvormen die zij wensen en of zij al dan niet nood hebben aan meer variatie qua werkvormen.

In Grafiek 7 wordt weergegeven welke werkvormen gedetineerden meer wensen te gebruiken tijdens de lessen. Er wordt een vergelijking gemaakt tussen cursisten en drop-outs.

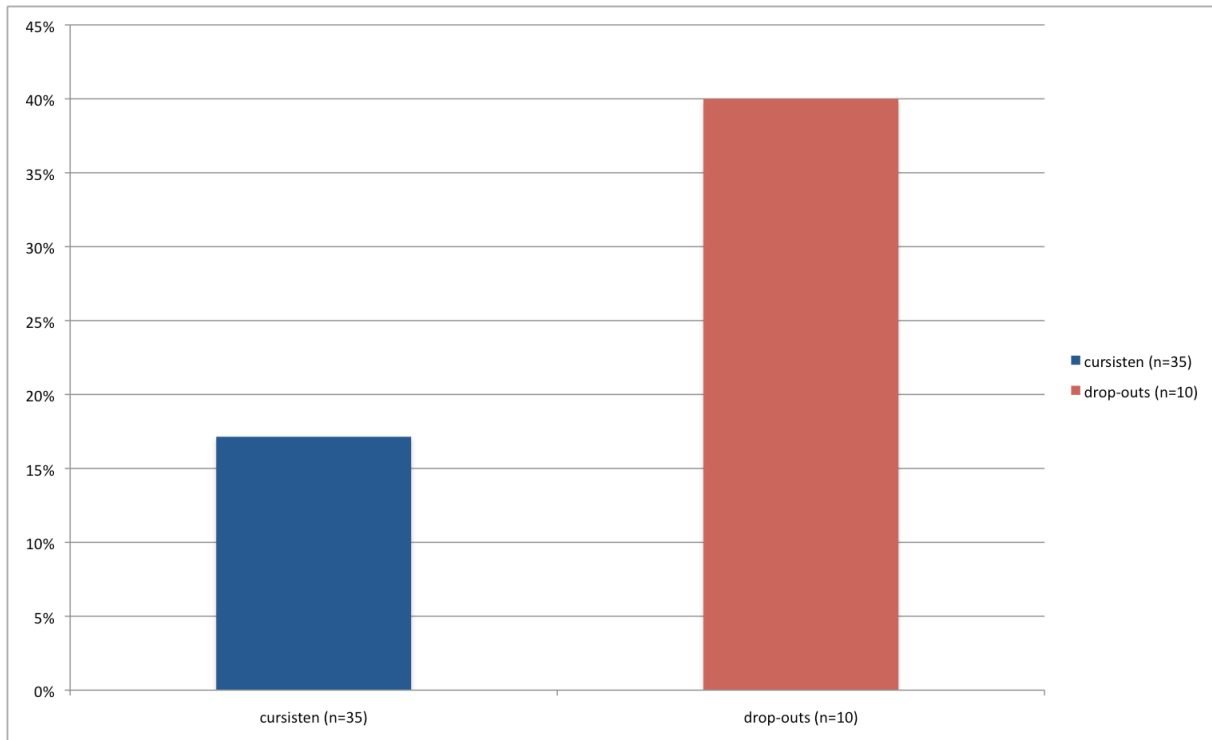
De cursisten zijn vooral voorstander van groepsgebonden werkvormen en geven aan zeker niet meer individueel te willen werken (slechts 7,89% vraagt hiernaar). Wat betreft het werken met de computer, wordt door 58,33% van de huidige cursisten aangegeven dat dit wenselijk zou zijn. Ook geeft 42,11% aan meer tijd te willen besteden aan spreekoefeningen.



Grafiek 7: Vergelijking cursisten en drop-outs omtrent voldoende variatie in werkvormen en werkvormen die ze meer wensen te gebruiken

Uit de vragenlijsten bij huidige cursisten, van de modules Engels, Frans, ICT, NT2.RG.1.1 en NT2.RG.1.1/1.2 blijkt dat 82,86% (n=38) van hen aangeeft dat er voldoende variatie zit in de werkvormen die gebruikt worden.

In vergelijking met de huidige cursisten geeft een kleiner aantal drop-outs (60,00%) aan dat er voldoende variatie is in werkvormen. Anders gezegd, wenst 17,14 % van de huidige cursisten meer variatie in werkvormen en 40,00% van de drop-outs geeft aan meer variatie te willen qua werkvormen (Grafiek 8).



Grafiek 8: Het aantal cursisten in vergelijking met drop-outs dat vindt dat er momenteel onvoldoende variatie aan werkvormen is

Drop-outs lijken meer afwisseling te verkiezen, een combinatie van werken met een computer, aangevuld met momenten van doceren en samenwerken. Uit de interviews blijkt dat er binnen deze onderwijssetting te weinig interactie mogelijk is met de andere cursisten en de docent.

*“Dus, het is natuurlijk moeilijk om met al die mensen tegelijk samen te werken, als ze niet, euh, dezelfde niveau hebben. Dus iedereen begint op een ander niveau te werken en dan, euh, is dat moeilijk om in één keer les te geven, aan iedereen tegelijk. **Hm, hm.** Maar het zou, euh, hoe zeg je dat, zou je mensen meer stimuleren om samen te kunnen werken, want als ze dan iets niet snappen, of wat dan ook, dan kunnen ze dat ook niet alleen aan de leraar of lerares vragen, maar zouden ze ook bijvoorbeeld naar de persoon naast hun kunnen vragen. **Hm.** Da zou ook wat meer motivatie voor hun opwekken.” [Drop-out 6]*

In vergelijking met de huidige cursisten, geven minder drop-outs aan meer te willen werken met de computer. Ook de nood aan meer groepswork wordt door de drop-outs als minder ervaren dan cursisten. Hiertegenover geven meer drop-outs aan nood te hebben aan individueel werk, evenals de mogelijkheid om de leerstof te verwerken via spreekoefeningen.

Gegeven het kleine aantal drop-outs die de vragenlijsten invulden, nuanceren we deze cijfergegevens. We zullen hiertoe dieper ingaan op de informatie die we verkregen uit de focusgesprekken en de interviews.

In deze gesprekken geven drop-outs aan dat ze meer individuele ondersteuning wensen. Dit lijkt in eerste instantie in tegenstelling te zijn met bovenstaande cijfergegevens, waaruit blijkt dat drop-outs meer individuele werkvormen wensen. Echter, het zou kunnen zijn dat de drop-outs de individuele werkvorm geïnterpreteerd hebben als individuele ondersteuning. Dat laatste wordt namelijk als een gebrek ervaren, zo blijkt uit de gesprekken.

Vroeger stond de leraar een beetje centraal. Nu staat de leraar buitenspel. Je moet alles zelfstandig doen. Een computer geeft niet de uitleg, die een leraar geeft. [...] Ik volgde Engels, maar kan geen woord Engels en dan moest ik oefeningen maken en alles staat in het Engels en niks in het Nederlands erbij. Daardoor ging het niet goed, eigenlijk. De leraar begeleidt u niet bij alles. Als je dan niks kunt, en alles staat dan in het Engels...” [Focusgesprek 2]

Ook de nood aan spreekoefeningen werd duidelijk tijdens de semi-gestructureerde interviews met de drop-outs. De nood aan dergelijke werkvorm wordt voornamelijk aangegeven door drop-outs die cursussen Frans en Engels volgden. Men wenst namelijk de taal te leren door te interageren met elkaar.

Kort samengevat kunnen we stellen dat drop-outs een gemis ervaren aan het traditionele les geven.

*“Ja, ge had meer individuele begeleiding nodig. Ja, want in 2009 heb ik ook vastgezet. En toen hadden we een les gekregen, dat was echt op de oudere manier hé. Op de ouderwetse manier van... **Allemaal naar het bord kijken.** Allemaal naar het bord kijken, ook op de laptop. Ja, en dat was het. Maar der was echt een docent aanwezig. Ik mis, ik mis. Die docent mis ik toch wel in de les.” [Drop-out 2]*

Ook de individuele ondersteuning van de docent wordt door de drop-outs als zeer belangrijk geacht. Zowel het gemis aan individuele ondersteuning als de ‘klassieke manier van lesgeven’ blijken een negatieve invloed te hebben op de motivatie van gedetineerden. Dit is niet de hoofdreden die maakt dat cursisten uitvallen, maar het heeft een invloed op de beslissing van cursisten om hun onderwijstraject op eigen aangeven stop te zetten.

“Aan het begin van de cursus he, was je toen gemotiveerd om dat te volgen of niet zo? Ja k was gemotiveerd maar k wist nie dat da via computer moest. ‘t Is moeiliker via computer. Ja. Me ne leerkracht was da gemakkeleker geweest. Ja, dus ge waart wel gemotiveerd? Hmhm. Oke. Is die motivatie na verloop van tijd verminderd? (stilte) Ja omdat da zo moeilik was een bitje. Ja, kunde daar is een voorbeeld van geve da ge minder gemotiveerd waart? As ge nie kunt volgen he dan. Ja oke goed. Dus ge bent gestopt met de cursus hoe lang heb je daar over nagedacht? (stilte) Paar lessen toch euh gekomen en dan ben ‘k gestopt he. Dus ge hebt er wel een paar lessen over nagedacht? Ja ook paar keer afwezig geweest en da ‘k liever voor de wandeling koos. Ja, oke. Dus wa waren de belangrijkste redenen da ge gestopt bent, ge zegt de wandeling nu? Ja en omda ‘k nie kos volgen enzo he as ik kos volge en blijve volge he as ge nie kunt volge als ge iets nie kunt volge ofzo dan zit ge daar.” [Drop-out 3]

Een groot deel van de drop-outs neemt deel aan een module in het open leercentrum. Dit betekent dat zij een zelfstandig traject ondergaan.

Uit eerder onderzoek van Halimi (2013) blijkt dat het voornamelijk gevangenen zijn in de leeftijdsgroep van 25 tot 46 jaar die deelnemen aan onderwijs binnen detentie. Het leren bij volwassenen is in het algemeen zelfgestuurd (Brettar, 2013). Uit onderzoek van Brettar (2013) blijkt echter dat docenten binnen de gevangenis van Antwerpen een gebrek aan verantwoordelijkheid en zelfstandigheid bij cursisten ervaren. Het is dan ook opvallend dat dergelijke zelfstandige leertrajecten worden aangeboden.

Verder kunnen we stellen dat de huidige cursisten tevreden zijn over de variatie aan werkvormen die de docenten hanteren. Dit strookt minder met de bevindingen bij de drop-outs. Zij ervaren een gemis aan een gedifferentieerd aanbod qua werkvormen. Nochtans zegt Van de Broeck (2012) dat wanneer lerenden hun interesse geprikkeld wordt door inhoud van de leerstof, er kan ingezet worden op aantrekkelijke werkvormen. Door te variëren in werkvormen, methodes en manier van de leerstof aanbrenge, kan namelijk bij leerlingen de situationele interesse opgewekt worden. Door deze situationele interesse geregeld op te wekken, bestaat de mogelijkheid dat gedetineerden ook persoonlijke interesse gaan ontwikkelen. Dit is dus een belangrijke winst op motivationeel gebied, wat maakt dat cursisten mogelijks minder snel uitvallen.

B. Heeft de manier waarop de leersessie of het leertraject van gedetineerden wordt georganiseerd, een invloed op het al dan niet verder zetten van de lessen door de gedetineerden?’

Wat betreft de lesduur, de lestijd, de grootte van de cursistengroep en het onderwijsaanbod is de meerderheid van de drop-outs erg tevreden. Al blijkt uit de focusgesprekken dat drop-outs het niet erg zouden vinden indien het onderwijsaanbod nog uitgebreid zou kunnen worden in de toekomst. Zo zouden er meer taallessen Nederlands ingericht dienen te worden voor anderstaligen. Ondanks de mogelijkheid die het OLC biedt om te differentiëren, wordt er door de drop-outs aangegeven dat de taalcursussen, Frans en Engels, enerzijds als te moeilijk en anderzijds als te gemakkelijk worden ervaren.

*“Ja. Seg en het niveau van de les Frans. Vonde dat op een aanvaardbaar... Het was te moeilijk, het was te moeilijk. **Het was te moeilijk.** Te moeilijk ja, te moeilijk want als je iets aan de lesgever vroeg, dan zei die van; kijk maar op de computer.... In plaats van hulp te bieden.” [Drop-out 2]*

*Maar ik was, ja, ik was gemotiveerd maar ik vond da de dat het niveau te laag was, hé. **Hm, hm.** Te, het was ni intensief genoeg. **Hm, hm.** Voor mij. **Hm, hm.** Voor de meesten misschien wel, ma ma het niveau van Frans voor de hogeschool da moet dan ook gespecialiseerd Frans zijn, want ge moet die computertermen allemaal kennen en zo, dus, euh, ja ik had toch iets iets moeilijker Frans. **Ja.** Willen hebben. **En d'r waren geen niveaus te kiezen. Het is alleen die cursus Frans voor beginners, eigenlijk?** Ja. Ja. Ge had wel modules **Ja.** van 1 tot 4, ma da was allemaal BSO-niveau, uiteindelijk, hé. **Ah, ja, ja, ja.** Dus da 4^{de} niveau. Da was. **Nog altijd.** Ja. **Een vrij laag niveau.** Ja. **Zou het beter zijn als de gevangenis daarin, euhm, dingen zou inrichten echt verschillende niveaus, dat.** Ja, absoluut. **Ja. Ja.** Da zou een meerwaarde kunnen zijn. Ja. [Drop-out 7]*

Tijdens het onderwijstraject van cursisten duikt zeer vaak het probleem op van de onmogelijkheid om verschillende activiteiten, zoals werk en onderwijs, te combineren met elkaar. De dienst probeert ervoor te zorgen dat activiteiten kunnen worden gecombineerd met het volgen van les. Helaas blijkt dit in heel wat situaties in de praktijk niet mogelijk te zijn. Wanneer men de kans krijgt om aan een andere activiteit dan onderwijs deel te nemen, dringt zich een keuze op. Het combineren van verschillende activiteiten blijkt organisatorisch in de

meeste gevallen niet mogelijk te zijn. De meeste gedetineerden kiezen in dit geval voor werken, wandelen of sport.

*“Voor mij gaat werk voor. Omdat ik dat 5 dagen kan doen in de week en dan les is maar 1 of 2 keer per week. Maar werk gaat voor mij voor. **Dus stel nu dat je dat wil veranderen. Wat zou je daar dan aan willen veranderen aan werken en les volgen? Les volgen in het weekend. Les volgen in het weekend? Ja. Ok. Ik heb toch niks om doen in’t weekend. Alleen op zondag voetbal ik. Ja. En zie je dat zitten om het tijdstip van van de les dan, te verleggen? Nee, dan ga ik wandelen in de avond. Dan ga je wandelen? Ja. Ok. Want ik probeer mijn dag echt op te vullen met vanalles. Om zo lang mogelijk uit de cel te blijven . Om uit de cel te zitten ja.**” [Drop-out 2]*

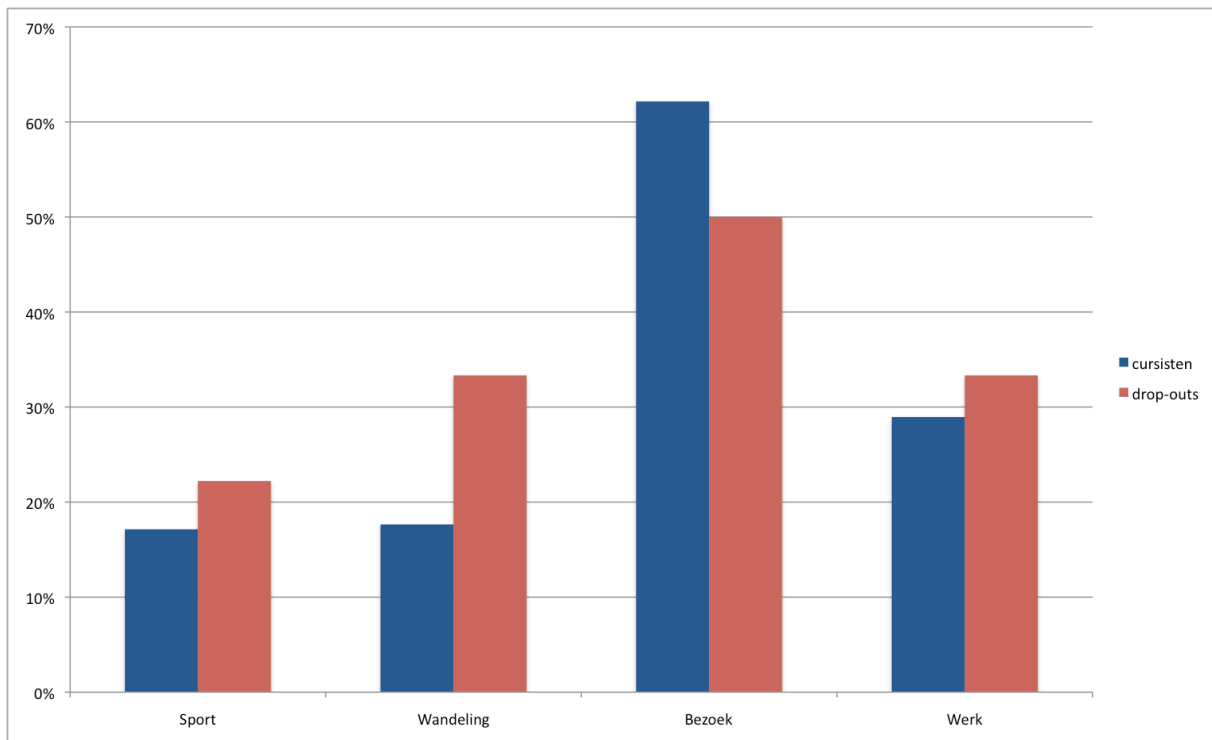
Het feit dat andere activiteiten meer voordelen opleveren, zoals verloning en comfort is ook één van de redenen om de cursus vroegtijdig stop te zetten.

“Als je wil ‘ontsnappen aan het zitten in de je cel’ is het beter om te gaan werken. Daar ben je de hele dag, in de les maar een paar uur ...” [Focusgesprek 2]

“Als je gaat werken, kan je je douchen in de avond ook nog. Dan ga je elke dag schoon naar bed, krijg je elke week nieuwe lakens. Op ‘C’ krijg je om de twee weken nieuwe lakens. Op ‘A’ krijg je vier, vijf broeken. Op ‘C’ twee.” [Focusgesprek 2]

Ook de gegevens uit de vragenlijsten bevestigen de nood van cursisten om activiteiten te kunnen combineren. Uit het antwoord van huidige cursisten op de vraag welke redenen tot stopzetting zouden kunnen leiden, blijkt dat een groot deel van hen de module mogelijks vroegtijdig zou stopzetten omwille van het ontvangen van bezoek (tijdens de les). Ook wanneer een keuze gemaakt moet worden tussen les volgen of werken, wandelen of sporten moet voor respectievelijk 28,95%, 17,65% en 17,14% van de cursisten de les wijken voor deze activiteiten.

Kijken we naar de drop-outs, dan vormt wederom de onmogelijke combinatie van les volgen met sport, wandeling, bezoek en werk een belangrijke reden die maakt dat zij hun onderwijstraject hebben stopgezet.



Grafiek 9: Vergelijking cursisten en drop-outs met betrekking tot combinatie van verschillende activiteiten en stopzetting

Tijdens de les is het omwille van organisatorische redenen niet mogelijk om het toilet te bezoeken. Nochtans wordt dit door drop-outs als belangrijk geacht.

*“Ja as ge tijdens de les naar ‘t toilet moet gaan, dan moogt ge nimmer terugkomen en da was wel euh lastig. As ge met den diarree zit en ge moet terug naar u cel en ge moogt nimmer terugkomen en de les nimmer binnen da’s wel euh lastig. **Ja, en hoe zouden ze dat kunnen veranderen?** Gewoon tijdens de les naar ‘t wc mogen gaan en dan terug komen, behalve onder de appel want da ga sowieso nie, dan moet gij ook op u cel blijven of in ‘t klaslokaal blijven, maar gewoon onder de lessuren als gij dringend naar ‘t toilet moet gaan dan moet gij kunnen terugkomen en da ga hier nie, das wel lastig eraan.” [Drop-out 4]*

7. Conclusie

In het rapport ‘Van Start tot Finish’ hanteerden we een vaste structuur, zowel binnen de literatuurstudie als binnen het resultatenkader. Deze structuur trekken we door in het luik conclusie en aanbevelingen.

7.1 Conclusies betreffende profielkenmerken van gedetineerden die onderwijs volgen in de gevangenis van Antwerpen

De gedetineerdenpopulatie in de gevangenis van Antwerpen bestaat uit een groep laaggeschoolde, jonge mensen. Volgens Spillebeen (2011) hebben jonge cursisten in de leeftijdscategorie van 17 tot 25 jaar een verhoogd risico tot uitval. Dit wordt niet bevestigd door onze resultaten, mogelijk is dat te wijten aan het beperkt aantal respondenten. Daarnaast vormt een lage scholingsgraad eveneens een risicofactor voor uitval.

Het gebrek aan studie- en communicatieve vaardigheden die de gedetineerden kenmerken, is geen reden die doorweegt bij cursisten wanneer men op eigen aangeven wenst te stoppen met een cursus. De specifieke elementen die de detentiecontext met zich meebrengt vormen daarentegen mogelijke redenen om een cursus te vroegtijdig stop te zetten.

De beperkte communicatieve vaardigheden van de cursist vormen geen belemmering binnen de cursus, aangezien het taalgebruik aangepast wordt aan het niveau van de groep. Cursisten die een taal cursus volgen, geven echter wel aan behoefte te hebben aan extra taalondersteuning. Dit in tegenstelling tot cursisten ICT.

Tot slot vormen zowel het niet kunnen combineren van activiteiten en onderwijs, persoonlijke en psychische problemen, hindernissen bij het volgen van onderwijs binnen detentie, maar lijkt het sociale netwerk binnen de gevangenis cursisten juist een ondersteuning te bieden bij het volgen van onderwijs.

7.2 Conclusies betreffende de drop-outpopulatie binnen de gevangenis van Antwerpen

Uit dit onderzoek blijkt dat de drop-outpopulatie binnen het OLC en de NT2-opleidingen in de gevangenis van Antwerpen bestaat uit een jonge, laagopgeleide groep, dewelke gekenmerkt wordt door een grote uitval, die slechts deels te verklaren is door de specifieke detentiecontext. De gedetineerden weten het te waarderen dat er onderwijs wordt aangeboden

en zijn er zich terdege van bewust dat een diploma hun kansen op tewerkstelling kan versterken.

Tussen de opstart van een opleiding en het einde van een module valt op te merken, dat er heel wat uitval is. Deze uitval is enerzijds te wijten aan transfer of vrijlating, maar anderzijds haken 35,79% van de gedetineerden af omwille van persoonlijke redenen. Vermits in gelijkaardige opleidingen buiten de gevangensmuren de uitval beperkt blijft tot 22,60% van de populatie, doen deze cijfers de aanwezigheid van andere factoren, die het leerproces van de gedetineerden belemmeren, vermoeden.

Het zelfsturend leren wordt als een drempel ervaren in het leerproces van de drop-outs, die nood aan ondersteuning vanuit de docent ondervinden. Door middel van docentgestuurde interacties bestaat de kans om de motivatie en betrokkenheid van deze groep te vergroten en aldus de kans tot uitval te verkleinen.

7.3 Conclusies betreffende de redenen tot vroegtijdige uitval

Wanneer we de redenen tot stopzetting van het volgen van lessen bekijken, stellen we vast dat de niet-bevrediging van de lichamelijke basisbehoeften tot uitval leidt. Het hoeft ons ook niet te verwonderen dat gedetineerden opteren voor werk, aangezien ze dan over meer privileges en comfort kunnen beschikken. Daarnaast hebben drop-outs behoefte aan veiligheid en zekerheid, dewelke hen niet steeds gegarandeerd kan worden door de penitentiaire beambten. Tevens merken we op dat sociaal contact door elke gedetineerde erg op prijs wordt gesteld. Aangezien bezoek en het volgen van les kan gecombineerd worden, leidt de behoefte aan sociaal contact niet rechtstreeks tot uitval. Het dient opgemerkt te worden dat gedetineerden zich niet altijd gerespecteerd voelen door de penitentiair beambten. Dit kan aanleiding geven tot het nemen van een impulsieve beslissing om de opleiding stop te zetten. Aangezien aan de voorgaande behoefteniveaus niet voldaan wordt, blijft er voor de gedetineerden immers onvoldoende energie over om tot zelfontplooiing te komen. Voor drop-outs bij wie de voorgaande behoefteniveaus niet langer een blokkade vormen, bestaat de kans dat ze hun opleiding willen hervatten.

Gedetineerden vatten hun opleiding niet aan vanuit extrinsieke drijfveren, maar eerder omwille van autonome motivatie. Indien de gedetineerde psychologische problemen ondervindt, de cursus als te moeilijk of te gemakkelijk ervaart, treedt amotivatie op en kan dit leiden tot uitval. Het is opvallend dat stoppen met een opleiding niet betekent dat men niet

meer gemotiveerd is om een andere opleiding aan te vatten. De drop-outs zijn niet overtuigd dat door in te spelen op de extrinsieke motivatie het voltooien van een opleiding zal toenemen. Daarnaast stelden we vast dat meer afwisseling in werkvormen en meer gebruik van divers didactisch materiaal een positieve invloed kan uitoefenen op de motivatie van de cursisten. Tot slot missen drop-outs binnen het OLC de individuele begeleiding van een docent en ervaren ze het werken met een computer als onpersoonlijk.

7.4 Conclusies betreffende de organisatie

De meeste acties die door de onderwijsdienst worden ondernomen, ervaart een meerderheid van de drop-outs als sterk. Zo blijkt dat het opvolgen van het individuele leertraject door de onderwijsdienst, de informele momenten die cursisten hebben met de onderwijsverantwoordelijken en hun docenten als zeer waardevol worden ervaren. Dit in tegenstelling tot het rapportbriefje als communicatiemiddel met en over de onderwijsdienst en de werking binnen het open leercentrum. Deze acties worden als minder sterk ervaren.

Binnen het OLC wensen drop-outs meer afwisseling in werkvormen en in gebruik van didactisch materiaal te zien.

Tengevolge van de overbevolking kunnen weinig gedetineerden deelnemen aan de basiscursus Nederlands. De vraag is hier groter dan het aanbod. Er is maar plaats voor 16 cursisten per ingerichte module. Dit is bijzonder jammer omwille van de ruime verscheidenheid aan nationaliteiten die in de gevangenis aanwezig is. Heel wat gedetineerden willen immers deze basiscursus Nederlands volgen zodat, onder andere, de communicatie met de p.b. vlotter kan verlopen.

Deelname aan onderwijs kan bevorderd worden indien het een evenwaardige plaats 'naast' andere activiteiten (werk, wandeling en sport) zou krijgen. Er wordt aangegeven dat het belangrijk is, dat men onderwijs kan combineren met een andere activiteit aangezien de behoefte aan zelfontplooiing zeker aanwezig is. De drop-outs geven eveneens aan vragende partij te zijn om deze activiteiten te combineren. Mocht een keuzevrijheid en combinatie nu reeds mogelijk zijn, zouden de meeste drop-outs hun onderwijsactiviteit willen hervatten.

8. Aanbevelingen om vroegtijdige uitval te voorkomen binnen de gevangenis van Antwerpen.

Ons onderzoek met betrekking tot de redenen waarom cursisten in de gevangenis van Antwerpen vroegtijdig een opleiding stopzetten, leidt tot enkele opvallende conclusies. De aanbevelingen om deze drop-out te reduceren situeren zich op drie domeinen. Eerst bespreken we acties en aanbevelingen met betrekking tot het algemene beleid en organisatie van de gevangenis. Vervolgens staan we stil bij de organisatie van de onderwijsdienst om tot slot aanbevelingen te formuleren voor de concrete lespraktijk.

8.1 Suggesties

8.1.1. Algemeen beleid

Hier zet men in op levenslang leren, want onderwijs kan je kansen keren.

1) De versterking van de algemene visie op onderwijs in de gevangenis van Antwerpen vormt een belangrijk aandachtspunt voor toekomstige beleidsontwikkelingen.

Uit de analyse van onze resultaten blijkt dat gedetineerden zelf vaak het belang van onderwijs erkennen, maar dat dit niet door alle actoren sterk gedragen wordt. Meerdere studies tonen aan dat onderwijs de kans op recidive verkleint en de re-integratie in de maatschappij bevordert (Brettar, 2013; Duis & Oldenboom, 2006; Esperian, 2010; Fuentes, Rael & Duncan 2010; Lewis, 2006; Lockwood, Nally, Ho & Knutson, 2012; Sedgley, Scott, Williams & Derrick, 2010).

We hebben dan ook een kalender ontwikkeld waarmee we de gezamenlijke visie op onderwijs willen versterken. Aan de hand van enkele maandelijkse actiepunten, die cursief opgenomen zijn in dit luik, belichten we cruciale aspecten die het leerproces in de gevangenis kunnen ondersteunen. We hopen dat deze tool alle actoren kan betrekken in het onderwijsgebeuren en het aspect onderwijs sterker kan profileren.

2) Een ontdubbeling van lessen en andere activiteiten is wenselijk.

De combinatie van les en werk, wandelen, sporten of bezoek vormen op dit moment een struikelblok voor het vervolledigen van het leertraject.

Time out! Even pauze aub.

3) De organisatie van de lessen biedt te weinig flexibiliteit.

De integratie van een pauze tijdens de les of de mogelijkheid om terug naar het leslokaal gebracht te worden na een doktersbezoek of iets dergelijks verhoogt de motivatie van studenten om hun opleiding verder te zetten. De uitvoering van deze aanbeveling kan bemoeilijkt worden door de specifieke context van de gevangenis, waarbij er een sterke nood is aan specifieke procedures. Om een organisatie als de gevangenis van Antwerpen vlot en overzichtelijk te kunnen laten functioneren zijn duidelijke regels en voorschriften, ook in de organisatie van onderwijs, noodzakelijk. Pauzes, onderbrekingen of andere lesmomenten moeten daarom ingepast kunnen worden in het algemene organisatiekader van de gevangenis.

Acceptatie, respect en veiligheid, van groot belang voor waardigheid.

4) Het bevorderen van een respectvolle relatie tussen cipers en gedetineerden is van belang.

Meerdere drop-outs signaleren namelijk een gebrek aan respect en veiligheid in hun contacten met cipers. Opleiding, vorming en ondersteuning van cipers in hun taken zal de relatie tussen cipers en gedetineerden positief kunnen beïnvloeden.

5) Het ter beschikking stellen van een individuele cel voor elke gedetineerde is wenselijk.

De overbevolking van de gevangenis blijkt voor een deel te bepalen of gedetineerden succesvol een studie kunnen afronden. Gedetineerden die met drie op cel zitten vinden onvoldoende rust om de leerstof te herhalen of zelfstandig te kunnen verwerken. De levenskwaliteit van de gedetineerde primeert voor hem op het al dan niet volgen van onderwijs en de ontwikkeling van de behoefte aan zelfontplooiing. De overbevolking van de gevangenis van Antwerpen is echter een federale problematiek waarover de gevangenisdirectie weinig zeggenschap heeft. De uitbouw van nieuwe gevangenissen in de toekomst doet vermoeden dat de bevolkingsdruk in de gevangenis van Antwerpen stilaan zal afnemen, waardoor nieuwe initiatieven tot ontwikkeling kunnen komen. De kansen die op die manier ontstaan moeten dan ook ten volle benut worden om het onderwijsproces te ondersteunen.

6) Er dient gestreefd te worden naar een evenwicht met betrekking tot toegekende privileges.

Uit onze bevraging blijkt dat gedetineerden die werken in de gevangenis worden ondergebracht in duocellen met meer privacy, meerdere malen per week gebruik kunnen maken van de badinfrastructuur en een groter gevoel van eigenwaarde ontwikkelen. Gedetineerden die les volgen, genieten niet van dergelijk voorkeurregime. Het mag dan ook niet verwonderen dat gedetineerden die een keuze moeten maken tussen studeren en werken voor het laatste kiezen.

8.1.2 Onderwijsdienst

Informereren, adviseren, onderwijskansen stimuleren.

7) Het verder zetten van de inspanningen van de onderwijsdienst om de cursisten op te volgen en te ondersteunen is noodzakelijk.

De gedetineerden die deelgenomen hebben aan ons onderzoek, bevestigen de goede werking van de onderwijsdienst in de gevangenis van Antwerpen. Zowel cursisten als drop-outs ervaren de persoonlijke opvolging van hun leertraject en de informele overlegmomenten met de onderwijsdienst als zeer waardevol. Het verzekeren van de werking van de onderwijsdienst is dan ook een minimale vereiste om de kwaliteit van leertrajecten te borgen.

Heb je iets te melden, laat je stem in een rapportbriefje gelden.

8) De communicatie tussen cursisten en de onderwijsdienst via het rapportbriefje dient te worden verbeterd.

De cursisten krijgen de mogelijkheid en verantwoordelijkheid om een zogenaamd ‘rapportbriefje’ te schrijven indien zij over iets wensen te communiceren, vragen hebben of bijvoorbeeld een afspraak willen maken voor een gesprek met de educatief consulente. Rapportbriefjes lijken echter vaak niet bij de onderwijsdienst terecht te komen. Dit betekent dat de onderwijsdienst mogelijk signalen mist om de diensten te verbeteren of uitval van cursisten te voorkomen. De onderwijsdienst dient hiervoor in samenwerking met de cipiërs te achterhalen op welk moment in het communicatieproces het mis gaat. Een specifieke postbus voor rapportbriefjes die in de leslokalen geplaatst wordt, kan een directe doorstroom van informatie van de gedetineerde naar de onderwijsdienst verzekeren. De onderwijsdienst zou er ook voor

kunnen kiezen om extra in te zetten op de individuele of informele vorm van communicatie waar cursisten reeds tevreden over zijn.

Screening in de focus, goed begonnen is half gewonnen.

9) Het ontwikkelen van een aangepaste screening voor cursisten lijkt noodzakelijk om hen juist in te kunnen schalen.

Ondanks de inspanningen van de onderwijsdienst om cursisten een opleiding op maat aan te bieden, ervaren drop-outs de taalcursussen vaak als te moeilijk of te gemakkelijk. Naast het taalniveau speelt immers ook de werkvorm van deze opleidingen een grote rol in de persoonlijke ervaring van het niveau. De grote mate van zelfsturing die deze modules vragen, is niet voor elke deelnemer even geschikt. Het opsplitsen van taalcursussen volgens werkvorm geeft voornamelijk de cursisten die meer ondersteuning van de docent nodig hebben meer kansen om de opleiding te vervolledigen. We moeten er wel mee rekening houden dat de gevangenis van Antwerpen een arresthuis is. Het verloop van gedetineerden is er structureel groter dan in overige gevangnissen wat zijn consequenties heeft op het aanbod van cursussen dat georganiseerd kan worden.

Breng een bib bezoek, aan de educatieve hoek.

10) De uitbouw van een afdeling educatieve uitgaven in de bib ondersteunt individueel leren.

Gedetineerden die omwille van plaatsgebrek in de lopende cursussen, het ontbreken van een specifieke opleiding in het aanbod of een positieve keuze voor andere activiteiten geen cursus kunnen volgen kunnen hun leerbehoeften momenteel niet vervullen. Een afdeling educatieve uitgaven in de bibliotheek kan deze gemotiveerde studenten ondersteunen in hun leerproces. Het behoeftenonderzoek (Brosens, De Donder & Verté, 2013) bevestigt dat praktische en concrete dienstverlening zoals het ter beschikking stellen van cursussen, een duidelijke nood is bij veel gedetineerden. Om de uitbouw van deze educatieve hoek te ondersteunen, werd er een sponsor gezocht om de leerboeken te leveren. De Standaard boekhandel verklaarde zich bereid om schoolboeken te doneren aan de onderwijsdienst van de gevangenis van Antwerpen.

8.1.3 Lespraktijk

Tips and Tricks bij het studeren, kunnen eenieder motiveren.

Interactie en dialoog, houdt de motivatie hoog.

11) Meer ruimte voor interactie met de docenten en medeleerlingen.

Hoewel de cursisten en drop-outs tevreden zijn van de kwaliteit van de opleiding en de inzet van de docenten, geven drop-outs aan dat de grote mate van zelfsturing in het OLC als problematisch ervaren wordt. Er is meer nood aan interactie met medeleerlingen en docent. Een gezamenlijk startmoment van de les en mogelijkheden creëren tot samenwerking tussen cursisten zijn acties die tegemoet komen aan de vraag van deze groep.

De organisatie van opleidingen binnen het OLC heeft als voordeel dat er zeer individueel op niveau gewerkt kan worden. De keerzijde is dat de vraag naar meer groepsgebonden en docentgestuurde activiteiten een rem kan vormen op de diversificatie van het onderwijsaanbod. Te heterogene lesgroepen bemoeilijken immers de werkbaarheid voor de docenten in docentgestuurde acties. Het is noodzakelijk om de huidige diversificatiemogelijkheden te integreren in een nieuwe lesstructuur. Dit kan alleen wanneer er wordt ingezet op kleinere lesgroepen die met voldoende regelmaat ondersteund worden in hun leerproces.

Flexibiliteit qua werkvorm, geen struikelblok maar norm.

Materiaal in de kijker, weer een ervaring rijker.

12) Binnen de lespraktijk dient er meer ruimte te komen voor onmiddellijke feedback en directe sturing.

Zoals eerder aangegeven blijken drop-outs de grote mate van zelfsturing in het OLC als problematisch te ervaren. Naast meer nood aan interactie hebben zij behoefte aan meer ondersteuning van de docent. Hoewel de computer als werkmiddel wordt gewaardeerd, merken cursisten op dat deze niet de persoonlijke begeleiding en ondersteuning van een docent kan bieden. Zelfsturende werkmethoden worden dan ook best afgewisseld met docentgestuurde activiteiten om het engagement en de motivatie van de deelnemers te versterken. Cursisten die een taalcursus volgen geven aan nood te hebben aan persoonlijke interactie om de spreektaal beter te beheersen. Meer aandacht voor spreekoefeningen en rollenspellen kunnen dit opvangen.

8.1.4 Besluit

Alle actoren bij het organiseren van onderwijs in de gevangenis van Antwerpen leveren grote inspanningen om een kwalitatief onderwijsaanbod op maat aan te bieden. Cursisten en drop-outs erkennen en appreciëren dan ook de inspanningen die op dit vlak geleverd worden door de onderwijsdienst en het docententeam. Toch blijkt deze gedrevenheid de voortijdige uitval van cursisten niet te voorkomen. De specifieke context maakt niet alleen dat de ontwikkeling van een doorgedreven en sterk gevarieerd leeraanbod sterk begrensd wordt, maar werkt tevens belemmerend op de leermotivatie van gedetineerden. Met bovenstaande actiepunten willen we dan ook een leidraad aanbieden welke gehanteerd kan worden om het onderwijsproces in de gevangenis verder te versterken. De implementatie van deze actiepunten in de dagelijkse werking van de gevangenis creëert extra kansen tot succesvol onderwijs waardoor ex-gedetineerden een sterkere start kunnen nemen in de maatschappij.

Ook willen we enkele suggesties naar vervolgonderzoek formuleren.

De beperkte toegang tot respondenten en de onderzoeksomgeving begrensd de mogelijkheden tot een uitgebreide dataverzameling. Mogelijke respondenten persoonlijk uitnodigen kan een positief effect hebben op de responsratio. Een longitudinaal vervolgonderzoek van intake tot het moment van uitstroom, kan meer inzicht geven op veranderende motivatieperspectieven van de cursisten.

Wegens reeds eerder aangehaalde redenen werden de cipiers niet in het 'Van Start tot Finish'-project opgenomen. Het onderwijsproces bekeken vanuit het standpunt van de cipier kan een interessante invalshoek zijn voor een volgende studie en andere organisatorische aspecten bloot leggen.

Verder merken we op dat bij het opzetten van vervolgonderzoek rekening gehouden moet worden met het ontwikkelen van specifieke onderzoeksinstrumenten. Vragenlijsten, focusgesprekken en interviewleidraden vragen omwille van de taalbarrière extra aandacht. Het laten nalezen en aanpassen van de opgestelde onderzoeksinstrumenten op gehanteerde woordenschat is hier op zijn plaats. Deze moeilijkheden zorgden ervoor dat de cursisten basiseducatie uit ons onderzoek geweerd zijn. Een specifieke focus op de leerproblemen van deze doelgroep verrijken de inzichten in de onderwijsprocessen in de gevangenis.

“Euhm, het feit da ge da hier cursussen kunt volgen, vind ik heel belangrijk. Euh, want alé, da lijkt mij in mijn ogen, zou de gevangenis eigenlijk een soort van recyclagebak moeten zijn aar da ge eigenlijk me vaardigheden buiten komt, euh, meer vaardigheden buitenkomt dan ge zij binnengekomen eigenlijk.” [drop-out 7]

9. Literatuurlijst

- Baldursson, E.S., Karsikas, V. & Kuivajärvi, K. (2009). *Nordic Prison Education – A Lifelong Learning Perspective*. Copenhagen, Denmark: Nordic Council of Ministers.
- Boeren, E. & Nicaise, I. (2009). Onderwijs voor volwassenen: wie neemt deel en waarom? In Vanderleyden, L., Callens, M. & Noppe, J. (Eds.) (2009), *De sociale staat van Vlaanderen* (pp.315-333). Brussel: Josée Lemaître.
- Brazzell, D., Crayton, A., Mukamal, D. A., Solomon, A. L., Lindahl, N., Urban Institute, J. P. C., & City University of New York, J. J. C. o. C. J. (2009). *From the Classroom to the Community: Exploring the Role of Education during Incarceration and Reentry: Urban Institute*.
- Brettar, J. (2013). *Een Onderzoek naar de Pedagogische Principes in het Onderwijs aan Gedetineerden*. Leuven: KULeuven.
- Brosens, D., De Donder, L., & Verté, D. (2013). *Hulp- en Dienstverlening Gevangenis Antwerpen: een Onderzoek naar de Behoeften van Gedetineerden*. Brussel: Vrije Universiteit Brussel.
- Consortium Vol-ant (2013). *Consortium Vol-ant jaarverslag 2013*.
- Costelloe, A. (2003). *Third level education in Irish prisons: Who participates and why?* Milton Keynes: The Open University.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. *Canadian Psychology*, 49, 182-185.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Deci, E., & Ryan, R. (Eds). (2002) *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- De Greef, M., Verté, D., & Segers, M. (2012). Evaluation of the outcome of lifelong learning programmes for social inclusion: a phenomenographic research. *International Journal of Lifelong Education*, 31, 453-476.
- Diseth, A., Eikeland, O. J., Manger, T., & Hetland, H. (2008). Education of Prison Inmates: Course Experience, Motivation and Learning Strategies as Indicators of Evaluation. *Educational Research and Evaluation*, 14, 201-214.
- Donckers, L. (2014). *Een kwalitatief onderzoek naar de motivatie van gedetineerden om (niet) deel te nemen aan onderwijs in de gevangenis van Gent* [Stageverslag]. Gent: Ugent.

- Druine, N. (2000). *Geletterdheid: van kapitaal belang? Opvattingen over geletterdheid in de Vlaamse basiseducatie en het Waalse alfabetiseringswerk* [Doctoraatsverhandeling]. Leuven: Katholieke Universiteit Leuven, faculteit psychologie en pedagogische wetenschappen.
- Duis, H. J., & Oldenboom, J. (2006). *Onderwijs in het penitentiar paleis. Een onderzoek naar het aanbod van en de motivatie tot scholing binnen penitentiaire inrichtingen in Nederland*. Enschede: Saxion hogeschool Enschede.
- Eikeland, O. J., Manger, T., & Asbjørnsen, A. (2009). *Education in Nordic Prisons: Prisoners' Educational Backgrounds, Preferences and Motivation*. Copenhagen: Nordic Council of Ministers.
- Esperian, J. H. (2010). The Effect of Prison Education Programs on Recidivism. *Journal of Correctional Education* , 61, 316-334.
- Federale Overheid. (22 Augustus 2012). *De gecoördineerde grondwet*. Retrieved 25 Oktober 2013 from Federale Overheidsdienst Justitie: http://www.ejustice.just.fgov.be/cgi_loi/change_lg.pl?language=nl&table_name=wet&la=N&cn=1994021730
- Fuentes, J., Rael, G., & Duncan, C. (2010). The Hope Bridge Program: Addressing Recidivism through Education and Employment. *Community college Journal of Research and Practice* , 34, 898-900.
- Gaes, G. G. (2008). *The Impact of Prison Education Programs on Post-Release Outcomes*. New York City: The Prisoner Reentry Institute at John Jay College of Criminal Justice and The Urban Institute.
- Halimi, M. (2013). *Leren in hechtenis: Motieven voor participatie aan formele educatie* [Master scriptie] Brussel: Vrije Universiteit Brussel. Retrieved from <http://www.klasbak.net/doc/Leren%20in%20hechtenis.pdf>.
- Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The Four Fase Model of Interest Development. *Educational Psychologist* , 41, 111-127.
- Ismailova, Z. (2007). *Prison Education Program Participation and Recidivism*. Retrieved 25 oktober 2013 from <https://khk.stuiterproxy.associatie.kuleuven.be/cdm4/DanaInfo=digital.library.duq.edu+document.php?CISOROOT=/etd&CISOPTR=47503>
- Lenaers, S., Valgaeren, E., & Van Haegendoren, M. (2001). *De Gemeenschap achter tralies: onderzoek naar de behoeften van gedetineerden aan maatschappelijke hulp- en dienstverlening*. Hasselt, Diepenbeek.

- Lewis, J. (2006). Correctional Education: Why It Is Only "Promising". *Journal of Correctional Education*, 57, 286-296.
- Lockwood, S., Nally, J. M., Ho, T., & Knutson, K. (2012). The Effect of Correctional Education on Postrelease Employment and Recidivism: A 5 Year Follow-Up Study in the State of Indiana. *Crime & Delinquency*, 58, 380-396.
- Manger, T., Eikeland, O. J., & Asbjørnsen, A. (2012). Effects of Educational Motives on Prisoners' Participation in Education and Educational Desires. *European Journal on Criminal Policy and Research*, 1-13.
- Maslow, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396.
- Matthijs, L. (6 Mei 2005). *Motivatie*. Retrieved 30 oktober 2013 from KULeuven: <https://www2.kuleuven.be/tiki/tiki-index.php?page=motivatie>
- Mobach, M. (2009). *Een organisatie van vlees en staan*. Assen: Koninklijke Van Gorcum BV.
- Pijnaerts, A. (2013). *Onderwijs binnen de muren van detentie. Een onderzoek naar het profiel en de motieven van gedetineerden die onderwijs volgen in de gevangenissen van Turnhout, Wortel en Hoogstraten* [Masterproef]. Antwerpen: Universiteit Antwerpen. Retrieved from <http://www.klasbak.net/doc/Thesis%20An%20Pijnaerts.pdf>
- Piotrowski, C., & Lathrop, P. J. (2012). Prison-based educational programs: a content analysis of government documents. *Education*, 132, 683-688.
- Raad van Europa. (Oktober 2003). Retrieved 25 Oktober 2013 from Council of Europe: <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=75267&Site=CM>
- Raad van Europa. (11 Januari 2006). Retrieved 25 Oktober 2013 from Council of Europe: <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=955747>
- Raad van Europa. (13 Oktober 1989). *Education in Prison*. Retrieved 25 Oktober 2013 from http://www.epea.org/uploads/media/Education_In_Prison_01.pdf
- Sedgley, N. H., Scott, C. E., Williams, N. A., & Derrick, F. W. (2010). Prison's Dilemma: Do Education and Job Programmes Affect Recidivism? *Economica*, 77, 497-517.
- Self-Determination Theory*. (n.d.). Retrieved 2 November 2013 from Wikipedia: http://en.wikipedia.org/wiki/Self-determination_theory
- Sierens, E., & Vansteenkiste, M. (2009). Wanneer 'meer minder betekent': motivatieprofielen van leerlingen in kaart gebracht. *Begeleid zelfstandig leren*, 34, 17-36.

- Spillebeen, L. (2011). *Tekorten en Noden bij Maatschappelijk Kwetsbare Cursisten in het Studiegebied Personenzorg en Afstemming met Mogelijke Ondersteuningsvormen*. Antwerpen: Vol-ant. Retrieved from <http://www.volant.be/upload/Definitief%20onderzoeksrapport.pdf>
- Taormina, R.J., & Gao, J.H. (2013). Maslow and the motivation hierarchy: measuring satisfaction of the needs. *American Journal of Psychology*, 126, 155–177.
- Tassier, M. (2006). Onderwijs aan gedetineerden. Integratie of uitsluiting? *Welwijs*, 17, 22-26.
- Tinto, V. (20 November 1987). *The Principles of Effective Retention*. Syracuse.
- Tournel, H., & Snacken, S. (2009). *Vorming, opleiding en arbeidstoeleiding in zeven Vlaamse gevangenissen*. Brussel: Vrije Universiteit Brussel.
- Van de Broeck, M. (13 Februari 2012). *Motiveer je leerlingen met het belang van je leerstof*. Retrieved 12 November 2013 from Vonk & Visie: <http://vonkenvisie.wordpress.com/tag/motivatie-2/>
- Vanhoof, J., Van de Broeck, M., Penninckx, M., Donche, V., & Van Petegem, P. (2012). *Leerbereidheid van leerlingen aanwakkeren. Principes die motiveren, inspireren én werken*. Leuven: Acco.
- 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.
- Verenigde Naties. (14 December 1990). *Basic Principles for the Treatment of Prisoners*. Retrieved 25 Oktober 2013 from United Nations: <http://www.un.org/documents/ga/res/45/a45r111.htm>
- Verenigde Naties. (09 December 1988). *Body for Principles for the Protection of All Persons under Any Form of Detention or Imprisonment*. Retrieved 25 Oktober 2013 from University of Denver: http://psm.du.edu/media/documents/international_regulation/united_nations/other/un_body_of_principles_for_protection_of_all_persons_under_detention.pdf
- Verenigde Naties. (16 December 1966). *International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights*. Retrieved 25 Oktober 2013 from United Nations Human Rights: <http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CESCR.aspx>
- Verenigde Naties. (1955). *Standard Minimum Rules for the Treatment of Prisoners*. Retrieved 25 Oktober 2013 from The American Society for Criminology: http://www.asc41.com/UN_congress/1st%20UN%20Congress%20on%20the%20Prevention%20of%20Crime/045%20ACONF.6.C.1.L.1%20Standard%20Rules.pdf

- Verenigde Naties. (10 December 1948). *Universal Declaration of Human Rights*. Retrieved 25 Oktober 2013 from United Nations Human Rights:
<http://www.ohchr.org/en/udhr/pages/Language.aspx?LangID=dut>
- Vlaamse Gemeenschap. (11 April 2013). Decreet betreffende de organisatie van hulp- en dienstverlening aan gedetineerden. *Belgisch Staatsblad* , 108, 22457-22462.
- Vlaamse Gemeenschap. (15 Juni 2007). *Decreet betreffende het Volwassenonderwijs*. Retrieved 25 Oktober 2013 from Edulex:
<http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13914>
- Vlaamse Gemeenschap. (03 Juli 2000). *Hulp aan gedetineerden*. Retrieved 25 Oktober 2013 from Welzijn & Samenleving: http://www4wvg.vlaanderen.be/wvg/welzijnsamenleving/hulpaangedetineerden/documentatie/Documents/strategischplanhulpdienstverleningaan_gedetineerden.pdf
- Vol-ant. (n.d.). *Missie & Visie*. Retrieved 15 Oktober 2013 from Vol-ant: <http://www.vol-ant.be/page.php?sec=consortium-vol-ant>
- Ward, S. A. (2009). Career and Technical Education in United States Prisons: What Have We Learned? *Journal of Correctional Education* , 60, 191-200.
- Zelfbeschikkingstheorie*. (n.d.). Retrieved 2 November 2013 from Wikipedia:
<http://nl.wikipedia.org/wiki/Zelfdeterminatietheorie>
- Willems, M. (2012). *Validatie van een meetinstrument voor interesseontwikkeling in onderwijs*. Antwerpen: Universiteit Antwerpen.
- Yin, R.K. (2009). *Case study research: design and methods (Applied Social Methods Series Volume 5)*. Newbury Park/London/New Delhi: Sage Publications.

10. Bijlagen

Bijlage 1: Planningsdocument: Tijdpad

Bijlage 2: Aanvraag toegang tot de gevangenis

Bijlage 3: Interviewleidraad Educatief Consulente

Bijlage 4: Vragenlijst docenten

Bijlage 5: Vragenlijsten cursisten

Bijlage 6: Vragenlijsten drop-outs

Bijlage 7: Draaiboek focusgesprek drop-outs

Bijlage 8: Interviewleidraad drop-outs

