



Proef ingediend met het oog op het behalen
van de graad van Master in de Agogische wetenschappen

DIGITAAL LEREN TIJDENS DETENTIE

**De visie op een digitaal leeraanbod in de Belgische
gevangnissen**

SILKE MARYNISSEN
Academiejaar 2020-2021

Aantal woorden: 14910

Promotor: Prof. Dr. Liesbeth De Donder & Prof. Dr. Dorien Brosens
Psychologie en Educatiewetenschappen

Student: Silke Marynissen
Rolnummer: 0557297
Opleiding: Agogische Wetenschappen
Academiejaar: 2020 – 2021

Masterproef

Titel: Digitaal leren tijdens detentie: De visie op een digitaal leeraanbod in de Belgische gevangenissen.

Promotor: prof. dr. Liesbeth De Donder & prof. dr. Dorien Brosens

De masterproef waarvoor de student een examencijfer van 14/20 of meer behaalt, en waaromtrent geen 'non disclosure agreement' (NDA of geheimhoudingsovereenkomst) werd opgesteld, kan kosteloos worden opgenomen in de vubis-catalogus van de centrale universiteitsbibliotheek mits expliciete toestemming van de student.

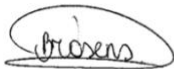
De student kiest in het kader van de mogelijkheid tot kosteloze terbeschikkingstelling van zijn/haar masterproef volgende optie:

- OPEN ACCESS: wereldwijde toegang tot de full tekst van de masterproef
- ENKEL VANOP DE CAMPUS: enkel toegang tot de full tekst van de masterproef vanop het VUB-netwerk
- EMBARGO WAARNA OPEN ACCESS VOLGT: pas wereldwijde toegang tot de full tekst van de masterproef na een opgegeven datum, met name ...
- EMBARGO WAARNA ENKEL TOEGANG VANOP DE CAMPUS VOLGT: enkel vanop de campus toegang tot de full tekst van de masterproef na een opgegeven datum, met name ...
- FULL TEKST NOOIT TOEGANKELIJK: geen toegang tot de full tekst van de masterproef
- GEEN TOESTEMMING voor terbeschikkingstelling

De promotor bevestigt de kennisname van het voornemen van de student tot terbeschikkingstelling van de masterproef in de vubis-catalogus van de centrale universiteitsbibliotheek.

Datum: 8/12/2020

Handtekening promotoren:



Dit document wordt opgenomen in de masterproef. De student die het formulier niet voegt aan de masterproef en/of geen keuze heeft aangeduid en/of het formulier niet ondertekend heeft en/of geen kennisgeving aan de promotor heeft gedaan, wordt geacht geen toestemming tot openbaarmaking te verlenen; in dat geval zal de masterproef enkel worden gearhiveerd, maar is deze niet publiek toegankelijk.

Opgesteld te Kapellen op 8/12/2020

Handtekening student



DISCLAIMER MASTERPROEF – COVID-19 ACADEMIEJAAR 2020-2021

Deze masterproef is (ten dele) tot stand gekomen in de periode dat het hoger onderwijs onderhevig was aan een lockdown en beschermende maatregelen ter voorkoming van de verspreiding van het COVID-19 virus. Het proces van opmaak, de verzameling van gegevens, de onderzoeksmethode en/of andere wetenschappelijke werkzaamheden die ermee gepaard gaan, zijn niet altijd op gebruikelijke wijze kunnen verlopen. De lezer dient met deze context rekening te houden bij het lezen van deze masterproef, en eventueel ook indien sommige conclusies zouden worden overgenomen.

SAMENVATTING MASTERPROEF

Naam en voornaam: Silke Marynissen**Rolnr.:** 0557297

KLIN	<input type="checkbox"/>
AO	<input type="checkbox"/>
ONKU	<input type="checkbox"/>
AGOG	x

Titel van de Masterproef: Digitaal leren tijdens detentie: De visie op een digitaal leeraanbod in de Belgische gevangenis

Promotor: Prof. Dr. Liesbeth De Donder en Prof. Dr. Dorien Brosens

Samenvatting: Deze masterthesis onderzoekt de visie van justitiële en gemeenschapsactoren op een digitaal leeraanbod in de Belgische gevangenis. Concreet wordt er bestudeerd hoe deze actoren het huidige digitaal leeraanbod in de gevangenis ervaren, welke meerwaarde een digitaal leeraanbod met zich meebrengt en hoe zo'n leeraanbod ideaal ingevuld wordt. De data werden verzameld aan de hand van een kwalitatieve survey. Deze werd via mail doorgestuurd naar gevangenisdirecties (justitiële actoren) en aanbieders van een formeel en non-formeel/informeel leeraanbod (gemeenschapsactoren) in de Belgische gevangenis ($N=63$). Uit de resultaten blijkt dat het huidige digitaal leeraanbod als ondermaats ervaren wordt. Het komt niet overeen met de mogelijkheden buiten de gevangenis en is voornamelijk offline. Een digitaal leeraanbod zou volgens de ondervraagde actoren moeten beschikken over voldoende apparatuur, kwalitatieve software en (beveiligd) internet. Eveneens kan een leerplatform een beter verloop garanderen. De bevroegde actoren erkennen de meerwaarde van een digitaal leeraanbod voor gedetineerden (vb. ontwikkelen digitale vaardigheden, zelfstandig tewerk gaan, stimuleren van persoonlijke ontwikkeling, inspelen op individuele noden door op maat te werken), voor de gevangenisactoren (vb. beschikbaarheid van een ruim leeraanbod dat gelijkaardig is aan het aanbod buiten de gevangenis, gemakkelijk bekomen van informatie en studiemateriaal, includeren van audiovisueel materiaal en het organiseren van en online examens) en de gevangenis (vb. verminderde werklust voor personeel en verminderde interne ophef). Tot slot kunnen gedetineerden hierdoor, omwille van de toenemende zelfredzaamheid en digitale vaardigheden, de voorbereiding op re-integratie zelf onder handen nemen. Dit kan mogelijk een betere terugkeer in de maatschappij stimuleren. Verder onderzoek naar de digitale leernoden van gedetineerden, alsook naar de effectieve impact van een digitaal leeraanbod op het recidivegedrag is wenselijk.

Kernwoorden: Digitaal leren – Gedetineerden – Gevangenisleren – E-learning – ICT

DANKWOORD

Met deze masterthesis sluit ik mijn studententijd af. Een tijd waar ik veel heb bijgeleerd en enorm gegroeid ben als persoon. De opleiding Agogische Wetenschappen was voor mij een zeer interessante aanvulling op de bachelor Sociologie. Het heeft mij verschillende nieuwe inzichten geboden die ik ook tijdens dit thesisproces heb kunnen inzetten. Na enkele maanden van bloed, zweet en tranen, kan ik met trots deze thesis indienen. Alvorens er over gegaan wordt naar de wetenschappelijke inzichten, zijn er een aantal mensen die ik graag wil bedanken. Het is mede door hun steun en toewijding dat deze masterproef tot stand gekomen is.

Eerst en vooral wil ik graag mijn promotoren dr. Liesbeth De Donder en dr. Dorien Brosens bedanken voor de ondersteuning. De snelle feedback, ondanks hun drukke agenda's, en goede zorgen maakten dat ik dit onderzoek tot een goed einde heb kunnen brengen.

Verder wil ik Kristoff Hemelinckx bedanken voor de goede opstart en ondersteuning bij deze thesis. Dankzij hem zijn de contacten met justitie vlotter verlopen. Evenzeer kon dit onderzoek genieten van de steun van Ronny Dewaele, die met zijn inkijk in het platform PrisonCloud een welgekomen aanvulling was op mijn thesis.

Mijn dank gaat ook uit naar de justitiële en gemeenschapsactoren die de vragenlijst ingevuld hebben, alsook de medewerkers van de organisaties die de vragenlijst onder hun bevoegde collega's verspreid hebben. Zonder hen was deze thesis onbestaande.

Ook een dikke merci aan mijn vrienden die mij de nodige steun geboden hebben bij het maken van deze masterproef. Specifieker wil ik hierbij Ewoud, Gineke en Jennis bedanken om mijn thesis na te lezen. Ook Pauline en Sofie *merci beaucoup* om de Franstalige documenten te verbeteren waar nodig. Jullie hebben mee mijn masterproef naar een hoger niveau gebracht.

Last, but not least, wil ik graag mijn ouders bedanken voor de steun die ik van hen kreeg bij het maken van deze masterthesis. Jullie geloofden steeds in mij op momenten waar ik dit iets minder deed. Het is door jullie dat ik de juiste educatieve keuzes heb kunnen maken naar een studierichting die mij volledig aansprak. Bedankt hiervoor, maar ook om los hiervan er altijd voor mij te zijn.

INHOUDSOPGAVE

Toestemmingsformulier openbaarmaking masterproef	I
Disclaimer masterproef – COVID-19 academiejaar 2020-2021	II
Samenvatting masterproef	III
Dankwoord	IV
Inhoudsopgave.....	V
1. Probleemstelling	1
2. Literatuurstudie	3
2.1 <i>Leren tijdens detentie</i>	3
2.1.1 Soorten gevangenisleren.....	3
2.1.2 Waarom leren tijdens detentie?.....	3
2.2 <i>Digitalisering in detentie</i>	5
2.2.1 Een digitale kloof?.....	5
2.2.2 Waarom deze digitale kloof overbruggen?	7
2.3 <i>Een digitaal leeraanbod</i>	8
2.3.1 Learning practices	9
2.3.2 Welk digitaal leeraanbod is er in de Belgische gevangenis?	10
2.4 <i>Toch nog restricties bij digitaal leren?</i>	11
3. Onderzoeksvragen en conceptueel model	13
4. Data en methode.....	14
4.1 <i>Participanten</i>	14
4.2 <i>Onderzoeksopzet</i>	15
4.3 <i>Materiaal</i>	15
4.4 <i>Analyseprocedure</i>	16
5. Resultaten.....	17
5.1 <i>Ervaringen omtrent het huidig digitaal leeraanbod</i>	17
5.1.1 Het huidig digitaal leeraanbod	17
5.1.2 Een digitale kloof tussen binnen en buiten.....	19
5.1.3 De redenen voor het huidig digitaal leeraanbod.....	20
5.2 <i>Meerwaarde van een digitaal leeraanbod</i>	21
5.2.1 Meerwaarde voor gedetineerden	21
5.2.2 Meerwaarde voor de gevangenis	22
5.2.3 Meerwaarde voor de maatschappij	23
5.3 <i>Een ideaal digitaal leeraanbod tijdens detentie</i>	23

5.3.1	Het inhoudelijke leeraanbod	23
5.3.2	Een ideale digitale infrastructuur	25
5.3.3	Een brug tussen binnen en buiten	27
6.	Discussie	29
6.1	<i>Bespreking</i>	29
6.1.1	Het huidig digitaal leeraanbod	29
6.1.2	Hoe ziet een ideaal digitaal leeraanbod eruit?	31
6.1.3	Meerwaarde van een digitaal leeraanbod	32
6.2	<i>Beperkingen eigen onderzoek</i>	34
6.3	<i>Aanbevelingen verder onderzoek</i>	35
6.4	<i>Praktische en beleidsaanbevelingen</i>	35
7.	Conclusie	37
	Bibliografie	38
	Bijlagen	46
	<i>Bijlage 1: Introductiebrief</i>	46
	<i>Bijlage 2: Vragenlijst</i>	47
	<i>Bijlage 3: Ingevulde vragenlijst</i>	53
	<i>Bijlage 4: Labellijsten</i>	58

1. Probleemstelling

Om te zorgen dat gedetineerden na hun vrijlating opnieuw kunnen re-integreren in de maatschappij is het belangrijk om tijdens detentie in te zetten op factoren die verhinderen dat gedetineerden opnieuw misdrijven plegen (Hawley et al., 2013; Pomp, 2009; Ward & Brown, 2004; Ward & Stewart, 2003). Het aanbieden van educatie is één van deze factoren (Hawley et al., 2013; Ward & Stewart, 2003). Verschillende onderzoeken tonen aan dat deelnemen aan leren tijdens detentie verscheidene voordelen biedt aan gedetineerden, gaande over het verwerven van kennis tot meer zelfvertrouwen (Adams & Pike, 2008; Pike & Hopkins, 2019). Het geeft gedetineerden een zinvolle tijdsbesteding en biedt toekomstperspectief op het leven buiten de gevangenis (Brosens & De Donder, 2016; Pike & Hopkins, 2019; Vazquez-Cano et al., 2019). Doordat gedetineerden iets om handen hebben en positieve menselijke interacties aangemoedigd worden, neemt het wangedrag in detentie af (Farley & Pike, 2016; Fine et al., 2001; Rocheleau, 2013; Ross, 2009) en verloopt communicatie met het gevangenispersoneel beter (Pike, 2014; Ross, 2009). Daarnaast kent leren tijdens detentie ook voordelen voor de maatschappij. Zo kan deelnemen aan correctionele educatieprogramma's tijdens detentie volgens Davis et al. (2013) 43% minder kans bieden op herval. Het zorgt ervoor dat gedetineerden beter re-integreren in de samenleving (Davis et al., 2013; Duwe & Clark, 2014; Hawley et al., 2013), wat maakt dat de maatschappelijke veiligheid toeneemt (Duwe & Clark, 2014; Hawley et al., 2013).

Vandaag gebeurt leren in de vrije samenleving meer en meer digitaal (Harrison, 2014). Echter is er op gebied van digitalisering binnen de gevangensmuren een achterstand. Het gevangenisleven volgt niet de (snel) veranderende technologische evoluties, waardoor een digitale kloof ontstaat (Barreiro-Gen & Novo-Corti, 2015; Champion & Edgar, 2013; Toreld et al., 2018). De terughoudendheid van beleidsmakers om tegemoet te komen aan de digitale noden van gedetineerden, hangt nauw samen met de publieke opinie en de media-aandacht (Brosens & De Donder, 2016; Costelloe & Warner, 2014; Czerniawski, 2016). Het aanbieden van technologie aan gedetineerden wordt hierin gezien als een luxe die niet overeenkomt met het gevangenisregime (Beyens, 2015; Hawley et al., 2013; Maes et al., 2019). Volgens Costelloe en Warner (2014) zien mensen vaker enkel de crimineel, in plaats van de persoon in zijn geheel. Ook veiligheid en het financiële aspect worden als argumenten gehanteerd voor de terughoudendheid ten opzichte van digitalisering in detentie (Brosens & De Donder, 2016; Kerr & Willis, 2018; Knight & Van De Steene, 2017b; Maes et al., 2019; McKay, 2018; Tolbert et al., 2015).

Door in te zetten op een digitaal leeraanbod in de gevangenis kan de digitale kloof afnemen (Champion & Edgar, 2013; Harrison, 2014) en kan het aanbod binnen de gevangensmuren meer in overeenstemming gebracht worden met dat van erbuiten (Baldursson et al., 2009; Knight, 2015). Digitale inclusie kan zorgen voor een gevangenscultuur waarin verscheidene kwaliteitsvolle leermogelijkheden aangeboden worden (Moreira et al., 2017; Pike & Adams, 2012). Zo maakt audiovisueel materiaal verschillende leerstijlen mogelijk die effectiever werken voor groepen die extra steun nodig hebben (Lockitt, 2011; Morris & Bans, 2018). Verder draagt technologie volgens Lockitt (2011) ook bij tot de individualiteit, flexibiliteit en continuïteit van gevangenisleren, waarbij er een ruim leeraanbod waargemaakt kan worden dat inspelt op de diverse noden en wensen van

gedetineerden (Hammerschick, 2010; Hawley et al., 2013; Knight & Van De Steene, 2017b; Lockitt, 2011).

Door gebruik te maken van informatie- en communicatietechnieken (ICT), kunnen gedetineerden technologische vaardigheden ontwikkelen (McDougall et al., 2017; McKay, 2018). Deze vaardigheden zorgen er mee voor dat gedetineerden zelfstandiger en succesvoller hun studietraject kunnen volgen en hun re-integratie in de maatschappij kunnen voorbereiden (Champion & Edgar, 2013; Kerr & Willis, 2018; Knight & Van De Steene, 2017b; McDougall et al., 2017; Werkgroep Digitalisering, 2020). Hierdoor kan de kans op recidivegedrag afnemen (McDougall et al., 2017; Moreira et al., 2017; Werkgroep Digitalisering, 2020). Evenzeer heeft het gevangenispersonnel baat bij gedetineerden die zelfstandig tewerk gaan aangezien hierdoor de werklast vermindert (Champion & Edgar, 2013; Knight, 2015; McDougall et al., 2017; Werkgroep Digitalisering, 2020).

Ondanks deze voordelen doen technologie en internet slechts in beperkte mate intrede in de gevangenis (Hawley et al., 2013; Kerr & Willis, 2018; Knight & Van De Steene, 2017b). Het digitaal leeraanbod is beperkt en gedetineerden hebben weinig tot geen (digitale) toegang tot informatie, studiemateriaal en contact met leerkrachten (Brosens & De Donder, 2016; Hawley et al., 2013; Hopkins & Farley, 2014; Moreira et al., 2017; Vazquez-Cano et al., 2019). De afwezigheid van ICT binnen de gevangensmuren vormt een barrière tot afstandsonderwijs (Brosens & De Donder, 2016) en bemoeilijkt de voorbereiding op re-integratie in de maatschappij (Harrison, 2014; Kerr & Willis, 2018; Pike & Adams, 2012; Werkgroep Digitalisering, 2020). Klasbak vzw (2019) stelt dat er meer onderzoek gevoerd moeten worden naar leren tijdens detentie in de Belgische gevangenissen. Dit onderzoek speelt hierop in en heeft als doel inzicht te bieden in de visie van zowel justitiële als gemeenschapsactoren op een digitaal leeraanbod in de Belgische gevangenissen.

2. Literatuurstudie

2.1 Leren tijdens detentie

2.1.1 Soorten gevangenisleren

Iedere burger heeft recht op levenslang leren, ook diegene die zich niet in de vrije samenleving bevinden (Hawley et al., 2013). Zo stelt de Raad van Europa (2006) dat gevangenis educatieve programma's moeten aanbieden aan gedetineerden die zo volledig mogelijk zijn en tegemoet komen aan de diverse noden (zie artikel 28.1). Onder deze educatieve programma's kunnen drie vormen van leren begrepen worden, namelijk (1) formeel leren, (2) non-formeel leren en (3) informeel leren. Deze studie focust op alle drie deze vormen van leren.

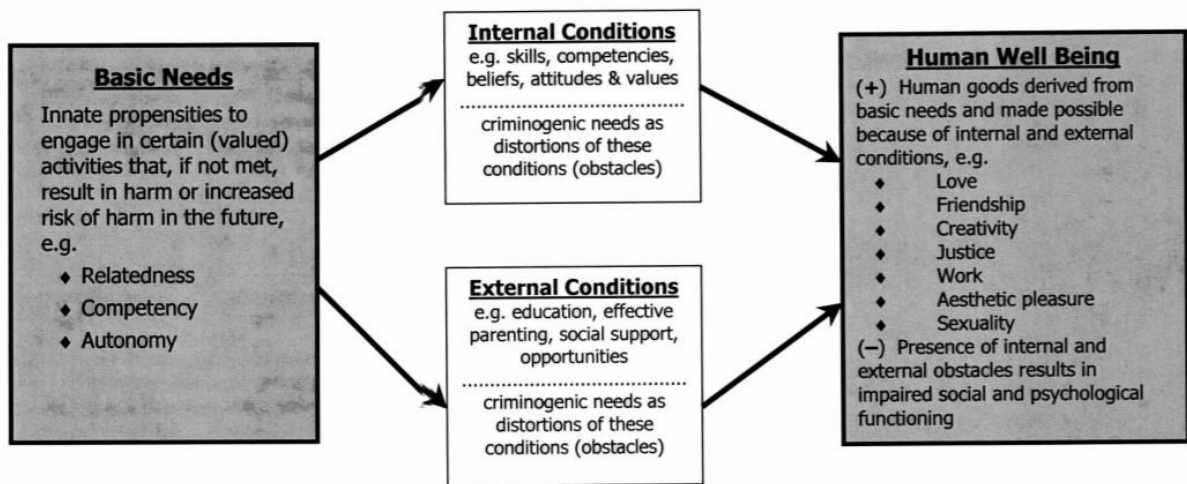
Onder **formeel leren** wordt het georganiseerd en gestructureerd onderwijsmodel begrepen (Eshach, 2007; VALMOPRIS, 2017). De organisatie hiervan gebeurt door educatieve aanbieders (Eraut, 2000). Hierbij worden duidelijke doelen verwoord en nagestreefd (VALMOPRIS, 2017) met als einddoel het behalen van een diploma of een certificaat (Eshach, 2007; VALMOPRIS, 2017).

Aanvullend op formeel leren is er **non-formeel leren**. Hierbij ligt de focus op aspecten die cruciaal zijn voor de persoonlijke ontwikkeling van een individu (VALMOPRIS, 2017; Villar & Celdrán, 2013). Deze georganiseerde manier van leren (Villar & Celdrán, 2013) heeft meestal geen diploma of certificaat tot gevolg (VALMOPRIS, 2017). Een voorbeeld van non-formeel leren in de gevangenis is sollicitatietraining (Brosens & De Donder, 2016).

Daarnaast is er **informeel leren**. Deze vorm van leren is weinig tot niet georganiseerd of gestructureerd (Eshach, 2007; Villar & Celdrán, 2013) en vindt plaats in het dagelijkse leven (Villar & Celdrán, 2013). Door middel hiervan ontwikkelen gedetineerden kennis en vaardigheden (Lear, 2016; Villar & Celdrán, 2013), alsook competenties die relevant zijn voor leren, werken en re-integratie (Lear, 2016). In de gevangenis gaat het hierbij onder meer over culturele en sportactiviteiten (Brosens & De Donder, 2016).

2.1.2 Waarom leren tijdens detentie?

Volgens het *Good Life Model* (GLM) beschikken mensen over criminogene behoeften als er niet tegemoet gekomen wordt aan de basisnoden (Ward & Brown, 2004; Ward & Stewart, 2003). Deze noden zitten vervat in het concrete leven en de alledaagse praktijken (Ward & Brown, 2004). Hieraan voldoen hangt af van interne (psychosociale kenmerken) en externe (sociale, culturele en interpersoonlijke) omstandigheden (Ward & Brown, 2004; Ward & Stewart, 2003). Indien de basisnoden omwille van obstakels verhinderd worden, kan dit leiden tot een minder bevredigend leven en risicogedrag (Ward & Stewart, 2003).



Figuur 1: Behoeft gebaseerd interventiekader (Ward & Stewart, 2003)

Bij rehabilitatie moeten de verschillende obstakels geïdentificeerd en aangepakt worden die het evenwichtig leven verstoren en die ervoor zorgen dat gedetineerden opnieuw misdaden plegen (Hawley et al., 2013; Ward & Stewart, 2003). Positieve factoren moeten hierbij versterkt worden (Pomp, 2009; Ward & Brown, 2004; Ward & Stewart, 2003). Eén van de factoren om het welzijn en het leven van gedetineerden te bevorderen is gevangenisleren (Hawley et al., 2013; Ward & Stewart, 2003).

Onderzoek heeft aangetoond dat participeren aan leeractiviteiten tijdens detentie verscheidene voordelen teweegbrengt. Zo bieden leeractiviteiten gedetineerden kennis en heeft het potentieel om het leven van gedetineerden te transformeren (Behan, 2014). Het zorgt voor een toename in zelfvertrouwen, maturiteit en verantwoordelijkheid. Gedetineerden voelen zichzelf meer empowered (Adams & Pike, 2008; Behan, 2014; Pike & Hopkins, 2019; Vandala & Bendall, 2019). Gevangenisleren doet het gevoel van ontmenselijking afnemen (Stern, 2013) en biedt een hoopvolle en positieve blik over de duur van de gevangenisstraf en het dagelijks leven op cel (Evans, 2018; Hawley et al., 2013; Pike & Adams, 2012; Pike & Hopkins, 2019; Vazquez-Cano et al., 2019). De visie van de gedetineerden rijkt verder dan de opgesloten wereld. Ze zetten zichzelf boven hun gevangenisstatus en ontwikkelen toekomstplannen op persoonlijk, sociaal en tewerkstellingsvlak (Adams & Pike, 2008; Pike & Hopkins, 2019; Vazquez-Cano et al., 2019).

Leren tijdens detentie heeft niet enkel een invloed op het deelnemende individu, maar ook op het leven in de gevangenis (evenzeer voor diegene die niet deelnemen) (Farley & Pike, 2016; Ross, 2009). Gedetineerden krijgen iets om handen. Dit zorgt ervoor dat het wangedrag en aandeel gevangenisgevechten, onder meer verbonden aan verveling, afneemt (Farley & Pike, 2016; Fine et al., 2001; Rocheleau, 2013; Stern, 2013). Daarnaast moedigt gevangenisleren doordachte menselijke interacties aan, wat een kalmerende invloed heeft op andere gedetineerden (Fine et al., 2001; Pike, 2014; Ross, 2009). Deze individuele vooruitgang van gedetineerden heeft eveneens een positief effect op de communicatievaardigheden van gedetineerden, waardoor communicatie met het gevangenispersoneel beter verloopt (Pike, 2014; Ross, 2009). Gevangenisleren resulteert dus in een veiligere omgeving met minder spanningen en frustraties (Ross, 2009).

Evenzeer heeft de maatschappij baat bij gevangenisleren. Uit verschillende onderzoeken is naar voren gekomen dat leren het succesvol re-integreren van gedetineerden in de samenleving bevordert. Het doet de kans op recidivegedrag afnemen (Davis et al., 2013; Duwe & Clark, 2014; Hawley et al., 2013; Kim & Clark, 2013). Het Amerikaans onderzoek van Davis et al. (2013) toont dat diegene die deelnemen aan correctionele educatieprogramma's 43% minder kans hebben om te recidiveren dan gedetineerden die hier niet aan deelnemen. Gevangenisleren zorgt er dus onrechtstreeks voor dat de veiligheid voor burgers toeneemt (Duwe & Clark, 2014; Hawley et al., 2013; Stern, 2013; Vandala & Bendall, 2019).

Hoewel het financiële plaatje op korte termijn vaak gebruikt wordt als (tegen)argument, blijkt het aanbieden van gevangenisleren economisch voordeliger. Verschillende onderzoekers halen aan dat investeren in gevangeniseducatie kosten-efficiënt is op lange termijn (Davis et al., 2013; Duwe & Clark, 2014). Het onderzoek van Davis et al. (2013) stelt dat het aanbieden van correctionele educatie goedkoper is voor de samenleving dan gedetineerden die recidiveren. Ook Bazos en Hausman (2004) beweren dat gevangenisleren tot bijna twee keer zo kosten-efficiënt is ten opzichte van het langer opsluiten van gedetineerden.

2.2 Digitalisering in detentie

2.2.1 Een digitale kloof?

We leven vandaag in een wereld waarbij technologie op een snel tempo zijn intrede doet in alle domeinen van de samenleving (Beyens, 2015; Knight & Van De Steene, 2017a, 2017b; Maes et al., 2019; Palmer et al., 2020; Toreld et al., 2018). Digitalisering is niet meer weg te denken en de invloed hiervan blijft toenemen (Knight & Van De Steene, 2017a; Maes et al., 2019). Hierdoor ontstaan nieuwe vormen van digitale ongelijkheid (Mariën & Vleugels, 2011; Toreld et al., 2018). Doordat gevangenis deze digital trend slechts in beperkte mate volgen (Knight & Van De Steene, 2017b) en de technologische mogelijkheden niet overeen komen met die van de vrije maatschappij, neemt de digitale deprivatie toe (Champion & Edgar, 2013; Jewkes & Reisdorf, 2016). De kloof tussen de snel ontwikkelende digitale samenleving en gedetineerden die weinig of geen toegang hebben tot ICT verbreedt (Barreiro-Gen & Novo-Corti, 2015; Champion & Edgar, 2013; Toreld et al., 2018). Hierdoor ervaren gedetineerden volgens Johnson (2005 zoals aangehaald in Maes et al., 2019, p. 30) "a distinctive pain of modern imprisonment" (een extra gevangenispijn).

De redenen voor de beperkte intrede van technologie in detentie zijn onder meer te wijten aan de aarzelende gevangenisdiensten die beïnvloed worden door de publieke opinie en (negatieve) media-aandacht (Brosens & De Donder, 2016; Costelloe & Warner, 2014; Czerniawski, 2016). Toegang tot internet en technologie wordt door een deel van de bevolking gezien als een luxe die niet overeenkomt met het gevangenisregime (Beyens, 2015; Hawley et al., 2013; Knight & Hadlington, 2017; Maes et al., 2019). Volgens hen moeten gevangenis voldoende afschrikwekkend zijn om te beletten dat (nieuwe) criminele feiten gepleegd worden (Maes et al., 2019). Dit staat bekend als het "less eligibility principe", waarbij de welzijnsstatus van gedetineerden lager moet zijn dan die van de laagste arbeidersklasse (Jewkes & Reisdorf, 2016; Maes et al., 2019). Knight en Hadlington (2017) stellen dat er in de maatschappij een gebrek is aan duidelijke informatie en kennis rond digitalisering in detentie. Er gaan steeds meer stemmen op om het publiek te informeren over de voordelen van

digitale inclusie en de gevolgen ervan op de re-integratie van gedetineerden (Kerr & Willis, 2018; Werkgroep Digitalisering, 2020).

Verder gaan debatten omtrent nieuwe mediatechnologieën en internettoegang in de gevangenis voornamelijk over veiligheid en risico's (Brosens & De Donder, 2016; Knight & Van De Steene, 2017b; Lockett, 2011; Maes et al., 2019). Het gebruik van ICT wordt volgens McKay (2018) steeds uitgedaagd door veiligheidsprotocollen. De grote zorgen hierbij zijn dat gedetineerden technologie zullen misbruiken om criminele activiteiten voort te zetten, om tot pornografische en andere verboden beelden te komen of om slachtoffers en getuigen te intimideren (Champion & Edgar, 2013; Harrison, 2014; Jewkes, 2013; Knight & Hadlington, 2017; Tolbert et al., 2015; Toreld et al., 2018). Dit kan echter niet vermeden worden (Harrison, 2014; Knight, 2017). Van De Steene stelt, in een interview met Knight (2017), "there will always be a limited number of inmates who will (...) take advantage of the facilities you offer them" (p. 26). Echter kan dit evenzeer gebeuren via andere communicatievormen (brieven, telefoon of in persona) (Beyens, 2015; Harrison, 2014). Door veiligheid te gebruiken als reden om digitale toegang voor gedetineerden te beperken, kan de maatschappij hierdoor wellicht een groter risico lopen (Champion & Edgar, 2013). Zo stelt Jewkes (2008, zoals geciteerd in Residorf en Jewkes, 2016, p. 4) dat:

For as long as prisoners' access to the internet is framed as a security issue, the repercussions are likely to involve greater insecurity for the community at large, as prisoners are released back into the community with significant skills deficits.

Gedetineerden die weinig voorbereid vrijgelaten worden in de samenleving missen basiskennis (Harrison, 2014) en zullen sneller nieuwe delicten plegen (Champion & Edgar, 2013; Davis et al., 2013).

Tot slot kan het financieel aspect eveneens als een obstakel gezien worden voor het beschikbaar maken van technologie in gevangenissen. Zowel beleidsmakers als het publiek vinden de implementatie en het onderhoud van technologie een grote kost (Brosens & De Donder, 2016; Kerr & Willis, 2018). Deze kost is onder meer te wijten aan de onderontwikkelde infrastructuur (Czerniawski, 2016) en aan de snel veranderende technologische vooruitgang die gevangenissen mee moeten volgen (Champion & Edgar, 2013; Kerr & Willis, 2018; Tolbert et al., 2015). Ook de software, jaarlijkse licentiekosten en abonnementen kosten hebben een negatieve invloed op de beslissingsvorming voor de implementatie van moderne systemen (Tolbert et al., 2015). Andere onderzoekers stellen dat de kosten-baten analyse op lange termijn gemaakt moet worden en dat technologie net kostenbesparend kan werken (Jewkes & Reisdorf, 2016; Kerr & Willis, 2018). Het kan operationele kosten reduceren (Jewkes & Reisdorf, 2016) en ervoor zorgen dat gedetineerden zichzelf beter voorbereiden op hun vrijlating (Knight & Van De Steene, 2017b; Lindström & Puolakka, 2020; McKay, 2018; Werkgroep Digitalisering, 2020). Gedetineerden die beter voorbereid zijn re-integreren beter, waardoor de kosten verbonden aan recidiverend gedrag afnemen (Jewkes & Reisdorf, 2016).

2.2.2 Waarom deze digitale kloof overbruggen?

Vanuit de literatuur stelt men dat de levensomstandigheden in gevangenissen zoveel mogelijk overeen moeten komen met de levensomstandigheden buiten de gevangensmuren om de detentieschade te beperken. Dit wordt het "normaliseringsbeginsel" genoemd (Beyens, 2015; Knight & Van De Steene, 2017b; Maes et al., 2019; Toreld et al., 2018). Wanneer gedetineerden toegang hebben tot technologie en internet, wordt er ingezet op digitale normalisering en kan de digitale kloof verkleinen die vandaag heerst tussen de vrije samenleving en de gevangenis (Champion & Edgar, 2013; Toreld et al., 2018).

Het gebruik van technologie heeft eveneens een positief effect op het welzijn van gedetineerden en geeft hen een gevoel van waarde en persoonlijke controle (McDougall et al., 2017; Palmer et al., 2020). Doordat gedetineerden gebruik maken van ICT-faciliteiten ontwikkelen ze digitale vaardigheden (Brosens & De Donder, 2016; McDougall et al., 2017; Werkgroep Digitalisering, 2020) die de zelfredzaamheid bevorderen (McDougall et al., 2017; Werkgroep Digitalisering, 2020). Dit maakt dat gedetineerden de gevangentijd nuttig kunnen besteden en zichzelf zelfstandig (online) kunnen voorbereiden op de vrijlating (Champion & Edgar, 2013; Kerr & Willis, 2018; Knight & Van De Steene, 2017b; McDougall et al., 2017; Reisdorf & Rikard, 2018; Werkgroep Digitalisering, 2020). Het biedt onder meer de mogelijkheid tot interactie met werkgevers, het zoeken naar huisvesting, het beheren van financiën en het deelnemen aan (universitaire) studies (Champion & Edgar, 2013; Jewkes, 2013; Reisdorf & Rikard, 2018; Tolbert et al., 2015). Deze betere voorbereiding op de stap naar buiten toe, kan het recidivegedrag doen afnemen (McDougall et al., 2017; Werkgroep Digitalisering, 2020).

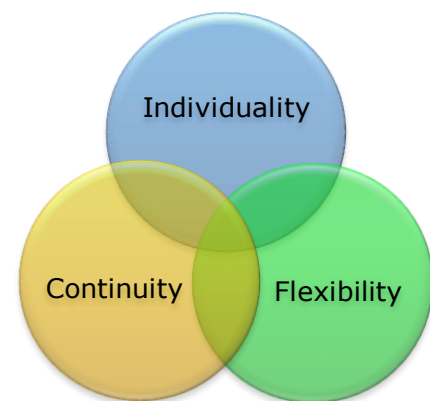
Door deze toenemende zelfstandigheid van gedetineerden kunnen evenzeer hulp- en dienstverleners profiteren van de digitalisering in gevangenissen. Voor hen valt er een extra werklust weg (Champion & Edgar, 2013; Werkgroep Digitalisering, 2020). Ook de werkdruk van het bewakingspersoneel kan afnemen doordat ze ontlast worden van alledaagse administratieve taken (bv. het aanbieden van e-mail aan gedetineerden maakt het nalezen van communicatie makkelijker in vergelijking met brieven) (Knight, 2015, 2017; McDougall et al., 2017). Het personeel kan effectiever tewerk gaan met gedetineerden en kunnen een meer ondersteunende rol opnemen, waarbij ze gedetineerden meer kunnen helpen met gevangenisactiviteiten gericht op re-integratie (Knight, 2017; McDougall et al., 2017). De toenemende verantwoordelijkheid van gedetineerden zorgt er eveneens voor dat spanningen en incidenten tussen het gevangenispersoneel en gedetineerden afnemen (McDougall et al., 2017; Palmer et al., 2020).

2.3 Een digitaal leeraanbod

ICT biedt toegang tot kwaliteitsvollere educatie (Moreira et al., 2017), aangezien computergebruik en internettoegang bijdragen tot een effectievere vorm van leren en training voor gedetineerden (Jewkes, 2013). Audio, video, animaties, enzovoort zijn ideaal voor het faciliteren van verschillende leerstijlen (Lockitt, 2011). Ook Morris en Bans (2018) stellen in hun review dat audiovisueel materiaal bij leren effectiever is dan enkel tekstueel materiaal. Abstracte concepten en vaardigheden worden zichtbaar gemaakt en bieden duidelijkheid voor groepen die extra steun nodig hebben (zoals gedetineerden).

Verder stelt Lockitt (2011) dat technologie op drie mogelijke manieren kan bijdragen aan gevangenisleren, namelijk: (1) individualiteit, (2) flexibiliteit en (3) continuïteit.

Individualiteit wijst op de mogelijkheid van technologie en internettoegang om ervoor te zorgen dat iedere gedetineerde een individueel, op maat gemaakt traject kan volgen dat tegemoetkomt aan persoonlijke noden en wensen (Hammerschick, 2010; Hawley et al., 2013; Lockitt, 2011; Werkgroep Digitalisering, 2020). Dit rekening houdend met de diverse gevangenispopulatie (o.a. nationaliteit, opleidingsniveau, verblijfsduur, leerbeperkingen) (Barreiro-Gen & Novo-Corti, 2015; Brosens & De Donder, 2016; Champion & Edgar, 2013; Hammerschick, 2010; Hawley et al., 2013; Lockitt, 2011). Hiermee verwerken gedetineerden informatie op een eigen tempo (Hammerschick, 2010; Lockitt, 2011; Moreira et al., 2017) en worden ze eigenaar van hun leertraject en re-integratietraject (Champion & Edgar, 2013; Knight, 2015; McDougall et al., 2017; Reisdorf & Rikard, 2018; Werkgroep Digitalisering, 2020).



Figuur 2: Bijdragen van technologie aan gevangenisleren (Lockitt, 2011)

Hiernaast biedt technologie bij gevangenisleren ook de mogelijkheid tot **flexibiliteit**. Gedetineerden kunnen deelnemen aan leren wanneer dit hen het beste uitkomt en een leerstijl kiezen die voor hen het meest efficiënt is (Lockitt, 2011). Tot slot zorgt ICT ook voor **continuïteit** bij leren. Dit doordat een uitgebreid leeraanbod aangeboden kan worden (Hammerschick, 2010; Hawley et al., 2013; Lockitt, 2011; Werkgroep Digitalisering, 2020) en de toegang tot (up-to-date) onderwijsmateriaal en informatie kan toenemen (Champion & Edgar, 2013; Werkgroep Digitalisering, 2020). Evenzeer kan online contact met leerkrachten mogelijk gemaakt worden (Jewkes, 2013; Pike, 2014) en kunnen online examens plaatsvinden via videobellen (Werkgroep Digitalisering, 2020). Daarnaast beoogt Lockitt (2011) met continuïteit eveneens de mogelijkheid om een leeraanbod verder te zetten na verplaatsing of vrijlating (Lockitt, 2011; Moreira et al., 2017; Vazquez-Cano et al., 2019).

Digitale inclusie kan zorgen voor een gevangenscultuur waarin allerhande leermogelijkheden aangemoedigd worden (Pike & Adams, 2012). Hoe flexibeler en persoonlijker de vorm van digitaal gebruik, hoe groter de kans dat gedetineerden rehabiliteren (Knight & Van De Steene, 2017b). Echter mag technologie geen vervanger zijn van een fysiek aanbod, maar moet het een aanvulling zijn op

het bestaande leeraanbod en extra leermogelijkheden aanbieden (Champion & Edgar, 2013; Lockett, 2011).

2.3.1 Learning practices

Armstrong en Reilly (2019) deden onderzoek naar digitaal gevangenisleren in 22 landen verspreid over Europa. Uit deze studie is gebleken dat 64% van de Europese gevangenisleren een vorm van internettoegang verleent aan gedetineerden. Deze vormen gaan over internettoegang met een "white list", gelimiteerd internettoegang onder toezicht en/of de mogelijkheid tot videobellen. Echter is het belangrijk te stellen dat er in dit onderzoek niet gesproken werd over mogelijke verschillen in de gevangenisleren per land. Hieruit kan wel geconcludeerd worden dat verscheidene Europese landen de relevantie inzien van een digitaal leeraanbod voor gedetineerden. Hieronder worden enkele praktijkvoorbeelden toegelicht.

VERENIGD KONINKRIJK: VIRTUAL CAMPUS

Alle gevangenisleren in Engeland en Wales beschikken over het digitaal platform "Virtual Campus" om gedetineerden te helpen met de re-integratie in de maatschappij. Het platform is ontwikkeld door de NOMS en MegaNexus en biedt, door middel van een hoog beveiligde web-gebaseerde tool, toegang tot educatie en training (Brosens & De Donder, 2016; Crabbe, 2016; Hawley et al., 2013). Hierbij staat individualiteit voorop, waardoor iedere gedetineerde een individueel (leer)traject kan volgen (Tolbert et al., 2015). De toegang tot het intranet biedt een ruim aanbod aan leermogelijkheden en mogelijkheden om gedetineerden voor te bereiden op de arbeidsmarkt (Champion & Edgar, 2013; Tolbert et al., 2015). Gedetineerden leren onder meer zoeken naar werk en hoe ze een CV maken en updaten (Brosens & De Donder, 2016).

Het platform hanteert een "through the gate principe". Wanneer een gedetineerde zich verplaatst naar een andere gevangenis kan diens voortgang meegenomen worden in het e-portfolio. Zo kunnen gedetineerden de opleiding(en) voortzetten en worden voorgaande documenten bewaard (Hawley et al., 2013). Ook na de vrijlating kunnen gedetineerden het platform raadplegen en hanteren. De naam van het platform is echter anders, namelijk "Virtual Campus in the community" (Brosens & De Donder, 2016; MegaNexus, n.d.). Aan de hand hiervan kunnen ook ex-gedetineerden na de vrijlating opleiding(en) verder zetten en voorgaande documenten raadplegen (Brosens & De Donder, 2016).

NOORWEGEN: INTERNET FOR INMATES

"Internet For Inmates" (IFI) is een (onderwijs)platform dat werkzaam is in alle Noorse gevangenisleren. Het biedt gedetineerden een beveiligde en gecontroleerde toegang tot verschillende websites via een computer in een computerlokaal (Deloof & Vandeveld, 2020; Hawley et al., 2013). Toegang tot de websites krijgen ze via een persoonlijke login waaraan een veiligheidsregime gekoppeld is. Afhankelijk van het veiligheidsregime waartoe een gedetineerde behoort (er zijn twee soorten), kan die persoon meer of minder websites raadplegen (Deloof & Vandeveld, 2020). De websites zijn opgedeeld in categorieën, bijvoorbeeld nieuws, werk en educatie (Hawley et al., 2013; Klasbak vzw, n.d.) en worden aangeboden aan gedetineerden met als doel formeel en informeel leren te bevorderen (Klasbak vzw, n.d.).

FINLAND: SMART PRISON PROJECT

In Hämeenlinna (Finland) werd er tussen 1 oktober 2018 en 1 oktober 2020 gebouwd aan een "Smart Prison". Met de bouw van deze nieuwe vrouwengevangenis is er de gelegenheid genomen om een digitale leeromgeving te creëren, gericht op het normaliseringsprincipe (Deloof & Vandevelde, 2020; Klasbak vzw, n.d.). Het doel hierbij is om iedere gedetineerde een toestel aan te bieden waarmee ze vanuit hun cel toegang hebben tot het intranet van de gevangenis (communicatie, dagelijkse activiteiten...), veilig internet (met een white list), online communicatie en relevant (digitaal) materiaal (documenten, handleidingen...) (Lindström & Puolakka, 2020; Puolakka, 2019). Aan de hand van dit ruime aanbod willen ze gedetineerden sociale, educatieve en andere rehabilitatie diensten aanbieden en ervoor zorgen dat gedetineerden digitale vaardigheden ontwikkelen en makkelijker re-integreren. Dit in de hoop het recidivegedrag te reduceren (Deloof & Vandevelde, 2020; Klasbak vzw, n.d.; Lindström & Puolakka, 2020).

2.3.2 Welk digitaal leeraanbod is er in de Belgische gevangenissen?

Ook in de Belgische gevangenissen wordt er meer gesproken over digitalisering. Zo deed in drie Belgische gevangenissen (Beveren, Leuze-en-Hainaut en Marche-en-Famenne) het digitaal platform "PrisonCloud" zijn intrede (Maes et al., 2019). Daarnaast maken enkele gevangenissen gebruik van de leerplatformen "Primo" (PrisonMoodle) en "Moodle" (Beyens et al., 2020; Brosens & De Donder, 2016). Met de coronapandemie kende de digitale mogelijkheden een uitbereiding. De Federale Overheidsdienst Justitie (2020) liet op 30 april 2020 toe dat gedetineerden per week twintig minuten gratis virtueel bezoek kunnen krijgen aan de hand van een videogesprek via het programma Cisco Webex (Beyens et al., 2020; Federale Overheidsdienst Justitie, 2020).

PRISONCLOUD

PrisonCloud heeft als hoofddoel gedetineerden te ondersteunen bij re-integratie in de maatschappij (e-BO Enterprises, n.d.-a, n.d.-b). Het omvat een breed aantal diensten (Brosens & De Donder, 2016; Knight, 2015) en geeft onder meer toegang tot televisie en films, het bestellen van boeken in de bibliotheek en het participeren in e-learning. Het platform tracht met dit ruim aanbod tegemoet te komen aan de verschillende noden van gedetineerden en probeert digitale vaardigheden bij te brengen (Brosens & De Donder, 2016; e-BO Enterprises, n.d.-b; Maes et al., 2019).

Aan de hand van de e-learning functie kunnen gedetineerden deelnemen aan verscheidene cursussen die ze individueel kunnen verwerken (Brosens & De Donder, 2016). Het platform wordt zowel in klaslokalen geraadpleegd, als op cel (Beyens, 2015; Brosens & De Donder, 2016; Maes et al., 2019). Brosens en De Donder (2016) stellen dat PrisonCloud in de gevangenis van Beveren de mogelijkheid biedt tot 130 cursussen van VDAB (Vlaamse Dienst Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding). Toch halen ze evenzeer aan dat de e-learning functie van het platform (nog) niet is wat het moet zijn. Sommige cursussen zijn niet up-to-date en gedetineerden moeten de leerstof zelfstandig verwerken zonder ondersteuning. Nadat een cursus is afgerond kunnen gedetineerden, indien gewenst, een papier krijgen (geen certificaat) waarop vermeld staat dat de cursus succesvol beëindigd werd.

De onderbenutting van het e-learning aspect heeft onder meer te maken met het gebrek aan internettoegang (Brosens & De Donder, 2016; Maes et al., 2019). Uit het onderzoek van Brosens en De Donder (2016) blijkt dat een online leerplatform de droom is van de aanbieders van het leeraanbod. In het begin bood PrisonCloud wel gelimiteerde internettoegang. Omwille van een incident in 2014, waarbij een gedetineerde via de site van VDAB een bericht naar de buitenwereld heeft verstuurd, wordt internet vandaag niet meer voorzien (Beyens, 2015; Brosens & De Donder, 2016; Maes et al., 2019). Echter haalt Beyens (2015) aan dat dit incident een vorm van eenzijdige communicatie was die weinig verschilt van briefcommunicatie of telefoongesprekken. Vandaag kent PrisonCloud dus nog verscheidene beperkingen en wordt het voornamelijk gebruikt als intern communicatieplatform. Hierdoor blijven de re-integratie- en leermogelijkheden onderbenut (Maes et al., 2019).

PRIMO EN MOODLE

Evenzeer doen leerplatformen zoals Primo en Moodle stilaan hun intrede in de Belgische gevangenis (Beyens et al., 2020; Brosens & De Donder, 2016). Aan de hand hiervan kan lesmateriaal digitaal gedeeld worden met gedetineerden en doet digitale ondersteuning enigszins een intrede in de gevangenis. Het biedt de mogelijkheid om lessen onder meer voor te bereiden via teksten en podcasts. De kloof tussen leren binnen en buiten de gevangensmuren wordt dan stilaan overbrugd en de gevangensleeromgeving kan mogelijk normaliseren. Echter is het belangrijk te stellen dat ook hier internetrestricties aan verbonden zijn (Beyens et al., 2020).

2.4 Toch nog restricties bij digitaal leren?

Hoewel er een bemoedigende evolutie is op vlak van digitalisering, is het leeraanbod vandaag in de gevangnissen nog voornamelijk beperkt digitaal georganiseerd. Verschillende onderzoeken tonen aan dat gedetineerden nog steeds stoten op een gebrek aan toegang tot online platform(en), (multimedia) lesmateriaal, contact met leerkrachten en mentoren, bibliografische bronnen en informatie (Harrison, 2014; Hopkins & Farley, 2014; Kim & Clark, 2013; Lockitt, 2011; Manger et al., 2018; Moreira et al., 2017; Pike, 2014; Vazquez-Cano et al., 2019). Dit zorgt voor een barrière tot afstandsonderwijs (Brosens & De Donder, 2016) en maakt dat gedetineerden een inferieure vorm van leren aangeboden krijgen (Harrison, 2014). De gelimiteerde toegang tot computers en internet in de Europese gevangnissen ligt hierbij aan de basis (Hammerschick, 2010; Hawley et al., 2013). Er ontbreken rechten omtrent ICT gebruik voor gedetineerden (McKay, 2018). Smith (2012), die de link maakt met het mensenrechtenperspectief, vindt een tekort aan internet in de gevangnissen niet gerechtvaardigd. Deze beperkte internettoegang verhindert dat gedetineerden zelfstandig kunnen leren en de vrijlating kunnen voorbereiden (Harrison, 2014; Kerr & Willis, 2018; Pike & Adams, 2012). Dit terwijl de Raad van Europa (1989) in de "Recommendation No. R(89)12 of the committee of ministers to member states on education in prison" stelt:

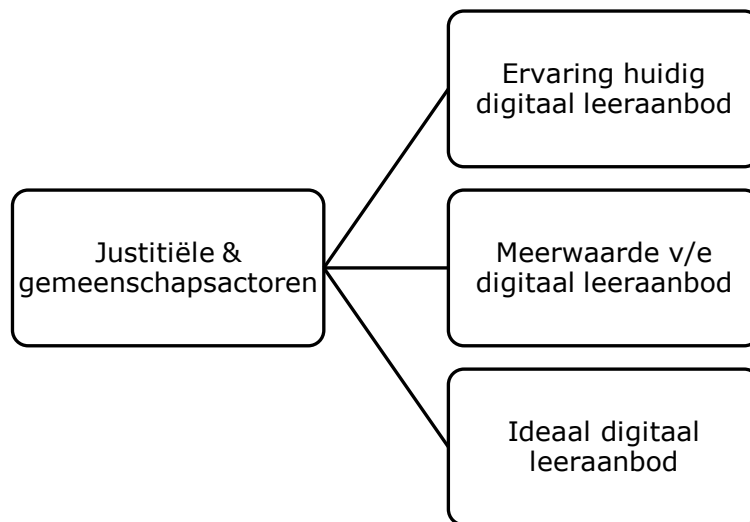
Social education should include practical elements that enable the prisoner to manage daily life within the prison, with a view to facilitating his return to society. (Artikel 15.b)

Dit verhaal weerklinkt evenzeer in de Belgische gevangenissen. Zowel het memorandum van Klasbak vzw (2019) als de Werkgroep Digitalisering (2020) stellen vast dat digitale inclusie in de Belgische gevangenissen ontbreekt. De Werkgroep Digitalisering (2020) suggereert dat het gebrek aan internet een struikelblok vormt bij gevangenisleren. Het huidig aanbod blijft echter een basisaanbod, de toegang tot onlineplatformen is beperkt, het voorkomt het gericht zoeken naar opleidingen die de voorkeur genieten van gedetineerden en het verhindert het re-integratieproces. Om het belang van digitaal leren aan te kaarten bij de Belgische gevangenissen en het beleid is er nood aan onderzoek. Volgens Klasbak vzw (2019) ontbreekt er onderzoek naar gevangenisleren in België. "Evidence-based" beleid is volgens hen nodig om de kwaliteit van gevangenisleren te bevorderen. Dit onderzoek wil daarop inspelen en heeft als doel inzicht te krijgen in de visie van zowel justitiële actoren als gemeenschapsactoren op een digitaal leeraanbod in de Belgische gevangenissen.

3. Onderzoeksvragen en conceptueel model

Zoals hierboven aangekaart, doet digitaal leren in de Belgische gevangenissen in beperkte mate zijn intrede (Brosens & De Donder, 2016; Klasbak vzw, 2019; Werkgroep Digitalisering, 2020). Hier kan op ingespeeld worden aan de hand van onderzoek omtrent digitaal leren tijdens detentie. Daarom heeft dit onderzoek als doel te peilen naar de visie van justitiële en gemeenschapsactoren op een digitaal leeraanbod in de Belgische gevangenissen. Daarbij staan 3 hoofdonderzoeksvragen centraal:

1. Hoe ervaren deze actoren het huidig digitaal leeraanbod?
2. Wat is volgens deze actoren de meerwaarde van een digitaal leeraanbod?
3. Wat ervaren deze actoren als een ideaal digitaal leeraanbod?



Figuur 3: Conceptueel model onderzoeksvragen

4. Data en methode

Dit onderzoek omtrent de visie van justitiële en gemeenschapsactoren op een digitaal leeraanbod in de Belgische gevangenissen werd uitgevoerd in samenspraak met de Dienst Digitalisering in Detentie (DDD). Hieronder wordt een beschrijving van de participanten, de onderzoeksopzet, het materiaal en de analyseprocedure gegeven.

4.1 Participanten

België beschikt over 35 gevangenissen, waarvan 17 in Vlaanderen, 16 in Wallonië en 2 in Brussel (Federale overheidsdienst Justitie, n.d.). De kwalitatieve vragenlijst werd in dit onderzoek via e-mail doorgestuurd naar zowel justitiële actoren als gemeenschapsactoren in alle Belgische gevangenissen. Dit aangezien beide actoren een invloed kunnen hebben op een digitaal leeraanbod in de praktijk. In totaal ontvingen we 63 ingevulde vragenlijsten. Omwille van onvolledigheid werden er 2 niet geconcludeerd. De geanalyseerde vragenlijsten hadden in totaliteit betrekking op 34 gevangenissen.

Vanuit de justitiële actoren ontvingen we 18 vragenlijsten. De bevraging is uitgestuurd naar de inrichtingshoofden van alle Belgische gevangenissen, met de vraag deze te laten invullen door een gevangenisdirecteur of iemand van PSD. 16 gevangenisdirecties, 1 penitentiair administratief assistent en 1 PSD-lid bezorgde de vragenlijst ingevuld terug. Er vond hierbij een gelijke spreiding plaats tussen Vlaanderen en Wallonië.

Naast justitiële actoren, werden ook gemeenschapsactoren ondervraagd die een formeel, non-formeel of informeel leeraanbod hebben in de gevangenissen. Aangezien de gemeenschappen bevoegd zijn voor dit aanbod, verschilt de organisatie van het leeraanbod tussen de Waalse en Vlaamse gevangenissen (Hammerschick, 2010; Snacken, 2007). Omdat Brussel een tweetalig grondgebied is, werden daar zowel Nederlandstalige als Franstalige gemeenschapsactoren bevraged. In totaal ontvingen we 43 vragenlijsten vanuit de gemeenschapsactoren.

Om de vragenlijst te verspreiden, werd voor de Vlaamse gemeenschap contact opgenomen met de onderwijscoördinatoren van het Vlaams OndersteuningsCentrum voor VolwassenenOnderwijs (VOCVO), de medewerkers van het Learning Inside Out-project (LIO) en medewerkers van De Rode Antraciet. In totaal ontvingen we 27 vragenlijsten, waarvan 13 van formele educatieverstrekkers en 14 van non-formele/informele educatieverstrekkers.

Binnen de Waalse gemeenschap is het leeraanbod versnipperd (Bertrand & Clinaz, 2015), waardoor verscheidene actoren werden aangeschreven. In totaal werden 16 vragenlijsten teruggestuurd, waarvan 12 formele educatieverstrekkers, 2 actoren die zowel formele als non-formele/informele activiteiten aanbieden en 2 maatschappelijk werkers. Bij de formele educatieverstrekkers kreeg 1 respondent, die betrekking had op alle Waalse gevangenissen, een lichtelijk aangepaste vragenlijst toegestuurd. Hierin werd aanvullend gepeild naar de verschillen tussen de Waalse gevangenissen en de verschillende leernoden van gedetineerden.

4.2 Onderzoeksopzet

Door middel van een kwalitatieve survey werden een reeks open vragen asynchroon via een Word-bestand voorgelegd aan de respondenten. Deze methode is geschikt om ervaringen, percepties en kennis over het onderwerp te bevragen (Braun et al., 2017). De respondenten kregen 2,5 weken de tijd om de vragenlijst te beantwoorden en via mail terug te sturen naar de onderzoeker. Hierbij was het mogelijk om herinneringen uit te sturen indien er geen antwoord volgde (Braun et al., 2017).

Via deze methode kon de vragenlijst doorgestuurd worden naar alle betrokken actoren in alle Belgische gevangenissen. Participanten konden zelf bepalen wanneer ze de vragenlijst invulden en hoe ze hun antwoord formuleerden (Braun et al., 2017; Bryman, 2012). Wel werd er gevraagd om de antwoorden in volzinnen uit te typen. Keerzijdes van deze methode zijn dat het doormailen van de vragenlijst zorgt voor een gelimiteerde anonimiteit (Braun et al., 2017). Verder neemt het aanbieden van open vragen veel tijd in beslag en kan het veel energie vragen van de participanten (Bryman, 2012). Hier werd op ingespeeld door de vragenlijst zo kort mogelijk te maken. Ook hadden de respondenten de mogelijkheid via het Word-bestand hun antwoorden op te slaan en, indien gewenst, op een ander moment verder in te vullen. Daarnaast is het moeilijk voor de onderzoeker om toelichting te bieden bij (onduidelijke) vragen of om toelichting te vragen aan de respondenten bij (onduidelijke) antwoorden (Mortelmans, 2013). Hierdoor was het belangrijk om duidelijke, heldere vragen te formuleren (Bryman, 2012) en om een duidelijke introductiebrief/introductiemail aan te bieden aan de respondenten. Om deze duidelijkheid te garanderen, werd de vragenlijst getest met een personeelslid van VOCVO. Deze respondent vulde de vragenlijst in terwijl de onderzoeker beschikbaar was via ZOOM. De feedback die hieruit voortkwam werd verwerkt voordat de uiteindelijke bevraging uitgestuurd werd.

4.3 Materiaal

De kwalitatief geschreven, gestructureerde vragenlijst en de voorafgaande introductiebrief/introductiemail werden opgesteld samen met prof. Dorien Brosens en prof. Liesbeth De Donder. Iedere participant, zowel de justitiële actoren als gemeenschapsactoren, kreeg dezelfde vragenlijst toegestuurd. De vragenlijst en de introductiebrief/introductiemail werden vertaald in het Frans voor de gevangenissen in Wallonië en Brussel. Het directoraat-generaal Penitentiaire Inrichtingen (DG EPI) gaf op 6 oktober 2020 de toestemming dit onderzoek uit te voeren en bezorgde een lijst met de contactgegevens van de directies per gevangenis.

Voorafgaand aan de interviewvragen (via het Word-bestand) werd een introductiebrief/introductiemail opgemaakt. Hierin werd de opzet, de focus van het onderzoek en het belang van anonimiteit en vertrouwelijkheid toegelicht. Evenzeer werd de deadline (1 november 2020) om de vragenlijst terug te bezorgen meegedeeld, alsook de contactgegevens van de onderzoeker en promotoren. De respondenten konden steeds contact opnemen met de onderzoeker(s) indien er vragen waren. De Nederlandstalige introductiebrief is terug te vinden als bijlage 1.

Na een inleidende introductie volgden de vragen van de vragenlijst. Deze waren opgedeeld in vier delen: (1) achtergrondinformatie, (2) het huidige digitaal leeraanbod, (3) een ideaal digitaal leeraanbod, en (4) internetnoden voor gedetineerden. Onder de vragen was er antwoordruimte voorzien waar de participanten in het Word-bestand hun antwoord konden typen. Aan het einde van het document werden de respondenten nogmaals bedankt voor hun tijd en konden ze hun persoonlijke gegevens achterlaten indien ze interesse hadden in de resultaten van het onderzoek. De Franstalige vragenlijst is terug te vinden als bijlage 2.

4.4 Analyseprocedure

Bij een kwalitatieve survey wordt de data op een kwalitatieve manier geanalyseerd (Braun et al., 2017), in dit geval aan de hand van een thematische analyse. In eerste instantie werden deductieve labels en sublabels opgemaakt op basis van de literatuur (Vaismoradi et al., 2013). Enkele voorbeelden hiervan zijn: voorbereiding re-integratie, vaardigheden en persoonlijke ontwikkeling. Voorafgaand aan het analyseren, moest de data goed doorgelezen worden om er vertrouwd mee te raken. Bij dit onderzoek was dit extra noodzakelijk, omdat de vragenlijsten niet fysiek afgenomen werden en er geen transcripties plaatsvonden. Nadien werden, aanvullend op de deductieve labels, enkele inductieve labels opgesteld, zoals onder meer: openleercentrum, op cel, gelimiteerd internet en open internet. De combinatie van deductieve en inductieve labels verbeterd de kwaliteit van de data-analyse (Van Staa & Evers, 2010). Deze labels en sublabels werden op de data toegepast aan de hand van MAXQDA. Een overzicht van de labellijsten is terug te vinden als bijlage 4.

5. Resultaten

5.1 Ervaringen omtrent het huidig digitaal leeraanbod

Bijna alle ondervraagde justitiële en gemeenschapsactoren gaven aan dat het huidig digitaal leeraanbod in de Belgische gevangenissen onvoldoende en ondermaats is. Respondenten stelden hierbij: "*Zeer beperkt en dus niet toereikend*" (Non-formele/Informeel educatieve actor) of "*Complètement insuffisante*" (Maatschappelijk werker). Het leeraanbod komt niet tegemoet aan de noden, verzoeken en behoeftes van gedetineerden: "*De plus, les cours rendus disponibles n'ont pas été pensés selon les besoins et souhaits des détenus*" (Actor die zowel formele als non-formele/informele activiteiten aanbiedt). Uit de rondvraag blijkt dat er wel degelijk nood is aan een digitaal leeraanbod. Enkele respondenten haalden aan dat de coronapandemie extra geconfronteerd heeft met de huidige digitale beperkingen. Hierdoor heerst het gevoel leeransen voor gedetineerden te laten liggen.

Er blijken echter grote verschillen te bestaan tussen gevangenissen. Dit werd expliciet benoemd door een Waalse respondent die de variatie tussen de Waalse gevangenissen aankaartte als: "*Une différence énorme*" (Formele educatieve actor). Zo zijn er Belgische gevangenissen waarbij de respondenten aangaven dat het digitaal leeraanbod zo goed als onbestaande is. Echter zijn er ook gevangenissen waarbij digitalisering wel een intrede gedaan heeft (o.a. via computerlessen, PrisonCloud, Moodle). Niettemin gaven ook de respondenten van deze gevangenissen aan dat het leeraanbod onvoldoende is.

5.1.1 Het huidig digitaal leeraanbod

Het digitaal leeraanbod kan opgedeeld worden in twee delen: (1) opleidingen/vormingen die aangeboden worden in een klaslokaal en (2) opleidingen/vormingen die gedetineerden zelfstandig kunnen volgen op cel.

Met betrekking tot **opleidingen/vormingen die aangeboden worden in een klaslokaal**, zijn er enerzijds lessen die gedoceerd worden door een leerkracht, zoals computerlessen. Dit zijn volgens verschillende respondenten één van de weinige opleidingen waarbij gedetineerden gebruik kunnen maken van een computer, waardoor basiscomputervaardigheden worden bijgebracht. In het kader van de computerlessen gaat het onder meer over het leren werken met programma's zoals Office, Photoshop, Multimedia, Kiwix (Offline Wikipedia) en technisch tekenen. Anderzijds beschikken een aantal gevangenissen over een openleercentrum/computerlokaal, waarbij gedetineerden toegang hebben tot het leerplatform Moodle via een computer. Een voorbeeld van een cursus die op de Moodle beschikbaar is in enkele Vlaamse gevangenissen is Aanvullende Algemene Vorming (AAV). Een respondent beschouwde dit als een waardevolle opleiding die weliswaar vaak gehinderd wordt door technische problemen. In enkele Waalse gevangenissen biedt Moodle toegang tot Cell-learning. DG EPI heeft dit project opgezet met als doel gedetineerden zelfstandig te laten deelnemen aan leeractiviteiten. Het is tot stand gekomen doordat *Enseignement à Distance* (EAD), een organisatie die cursussen afstandsonderwijs aanbiedt, de overstap maakte naar e-learning. DG EPI richtte zich aanvankelijk op gevangenissen met de directe middelen om dit aanbod in te voeren. Momenteel

kunnen vijf gevangenissen gebruik maken van Cell-learning (via Moodle) in een openleercentrum/computerlokaal. In twee andere gevangenissen is Cell-learning beschikbaar op cel (zie verder). De uitbereiding van dit project staat tegen eind 2020, begin 2021 gepland in vier Waalse gevangenissen. Niettemin wordt Cell-learning ervaren als ontoereikend omwille van het beperkt aantal cursussen en technische problemen. Een respondent van een gevangenis waar deze toepassing langere tijd geïmplementeerd is, gaf het volgende aan:

"Actuellement, l'offre de formation est fortement limitée et est nettement inférieure à celle qui est proposée à l'extérieur. De plus, les cours rendus disponibles n'ont pas été pensés selon les besoins et souhaits des détenus. Seules deux matinées sont réservées à l'e-learning ; avec 6 ordinateurs de disponible et 16 inscrits, ce qui oblige l'organisation d'une tournante. Le détenu inscrit ne peut donc s'y rendre de manière régulière et augmente son temps d'apprentissage" (Actor die zowel formele als non-formele/informele activiteiten aanbiedt).

Verder gaven de respondenten van enkele Vlaamse gevangenissen aan dat gedetineerden de mogelijkheid hebben om deel te nemen aan e-learning van VDAB. Daarbij wordt het cursusmateriaal als niet up-to-date ervaren omdat de webcursussen offline aangeboden worden. Een respondent schreef hierover: *"gaan hun doel van webleren volledig voorbij"* (Formele educatieve actor).

Daarnaast zijn er enkele gevangenissen waar gedetineerden **opleiding/vormingen zelfstandig kunnen volgen op cel**, of waar er de mogelijkheid is om een computer te huren. Hierbij blijken de digitale leermogelijkheden breder te gaan. In twee Waalse gevangenissen kunnen gedetineerden via PrisonCloud op cel gebruik maken van Cell-learning. In één Vlaamse gevangenis is via PrisonCloud e-learning op cel beschikbaar.

Ondanks de onderlinge verschillen tussen gevangenissen, sprak het overgrote deel van de respondenten voornamelijk over een **offline leeraanbod**. Hierbij is er geen internettoegang nodig voor technologische toepassingen: *"PC's zonder internettoegang"* (Formele educatieve actor). Het gebrek aan internettoegang is volgens verschillende respondenten weliswaar een knelpunt:

"Digitaal leeraanbod zonder online te gaan bestaat nog nauwelijks. Ook al zouden er dus massa's PC's zijn waar men vrij naar toe zou kunnen, daar zou dan weinig bruikbaar opstaan... Digitaal leeraanbod veronderstelt gewoon de toegang tot internet. (...). Zonder internet is er geen rendement" (Formele educatieve actor).

Naast het offline computergebruik, spraken een aantal respondenten over de mogelijkheid tot het ontlenen van offline audiovisueel materiaal voor gedetineerden (bv. DVD's met lesmateriaal, DVD 'Fit @ Cel' of CD's met taallessen die ze op cel konden afspelen/beluisteren).

De toegang tot een **online leeraanbod** blijkt in de meeste gevangenissen beperkt tot videobellen onder toezicht. Omwille van de coronapandemie werd de mogelijkheid tot videobellen een belangrijke verwezenlijking binnen de gevangenis. Zo konden de geannuleerde bezoeken toch doorgaan, weliswaar via een digitale weg. In twee gevangenissen wordt videobellen ook voor het afleggen van mondelinge examens gebruikt. Enkele andere respondenten stelden dan weer dat voor het afleggen van examens er in hun gevangenis een gelimiteerde internettoegang aanwezig is (o.a. voor examens

van de examencommissie, VCA en de examensimulaties van het theoretisch rijbewijs). Hierbij werd het volgende beweerd: *"De vraag en nood van gedetineerden om examens te kunnen afleggen was zo groot, dat hier toch meer mogelijkheden gekomen zijn"* (Gevangenisdirectie). Verder is er één gevangenis met een gelimiteerde internettoegang waarbij gedetineerden de bibliotheekcatalogus kunnen raadplegen. In andere gevangenissen werden geen voorbeelden aangehaald van internettoegang.

Daarnaast ervaren **lesgevers** beperkingen bij het huidige leeraanbod en het lesmateriaal dat ze kunnen aanbieden. Respondenten gaven aan dat lesgevers al te vaak aan de slag moeten met gedateerd materiaal en beperkte digitale mogelijkheden zonder internettoegang. Een respondent stelde dat lesgevers in diens gevangenis wel toegang hebben tot beveiligd internet. Echter zorgt deze beveiliging er tevens voor dat lesgevers niet op de server van hun school of organisatie kunnen gaan, wat maakt dat ook zij aangewezen zijn op een PowerPoint. De vele restricties zorgen ervoor dat onderwijzers op een ouderwetse en creatieve manier moeten lesgeven: *"Iedere link met het internet moet eruit en geloof me in deze tijden is dit een heuse opdracht"* (Formele educatieve actor). In sommige gevangenissen kunnen lesgevers videobeelden vertonen tijdens groepslessen. In andere gevangenissen is deze mogelijkheid er niet. Zo stelde een respondent dat die, omwille van moeilijkheden met het systeem, geen filmpjes kan tonen. Hierdoor is enkel een PowerPoint zonder bewegend beeld en geluid mogelijk.

Bovendien spenderen **onderwijscoördinatoren en maatschappelijk werkers** uren tijd aan het faciliteren en zoeken naar mogelijkheden om digitale informatie aan gedetineerden aan te bieden:

"De onderwijscoördinator steekt uren werk in het faciliteren en zoeken naar mogelijkheden om deze digitale info toch (zij het vaak te beperkt) tot bij de gedetineerde te krijgen en daarna het materiaal terug tot bij de onderwijsverstrekker. Materiaal opzoeken, afprinten, bezorgen, terug inscannen, doormailen ..." (Formele educatieve actor).

Volgens het overgrote deel van de respondenten is **digitale interactie** tussen de lesgevers en studenten onbestaande: *"Aucune interaction n'est possible!"* (Formele educatieve actor). Gedetineerden worden aangewezen op een fysieke uitwisseling met lesgevers. In sommige gevangenissen is er via PrisonCloud en Moodle wel een vorm van digitale interactie mogelijk. Via PrisonCloud kunnen gedetineerden snel op de hoogte gebracht worden van informatie. Via Moodle kunnen lesgevers de groep van thuis uit aanschrijven. Niettemin blijft dit volgens de respondenten eerder passief. Lesgevers kunnen geen 1 op 1 feedback aanbieden en een directe communicatie tussen leerkracht en student ontbreekt.

5.1.2 Een digitale kloof tussen binnen en buiten

Verschillende justitiële en gemeenschapsactoren stelden dat de samenleving de afgelopen jaren zeer sterk geëvolueerd is inzake digitalisering. Hoewel ICT zich haast overal geïntegreerd heeft, loopt de gevangenis hierin achter: *"Nous sommes 100 ans en arrière dans les prisons en ce qui concerne l'accès à internet et à la digitalisation"* (Actor die zowel formele als non-formele/informele activiteiten aanbiedt). Dit zorgt voor een grote digitale kloof: *"L'écart est gigantesque"* (Gevangenisdirectie). Gedetineerden, zeker langgestraften, lopen digitale achterstand op, waardoor re-integratie in de

samenleving des te moeilijker wordt: *"De vrijgekomen persoon heeft een steeds groter wordende kans om terug in de maatschappij te komen met een grotere afstand dan toen hij/zij uit de samenleving verwijderd werd"* (Formele educatieve actor).

De digitale kloof wordt volgens verschillende respondenten mede veroorzaakt doordat het digitale leeraanbod binnen de gevangenis muren niet overeenkomt met het aanbod erbuiten. Een leeraanbod dat aansluit op het leeraanbod dat beschikbaar is buiten de gevangenis muren is volgens enkele respondenten onmogelijk zonder internettoegang. Cursusmateriaal, examens (o.a. examencommissie en VCA) en scholen (o.a. tweedekansonderwijs en hoger onderwijs) maakten gaandeweg steeds meer een digitale overgang. Het huidig leeraanbod zorgt ervoor dat gedetineerden hiervan uitgesloten worden: *"Gedetineerden worden uitgesloten van kwalitatief onderwijs"* (Formele educatieve actor).

5.1.3 De redenen voor het huidig digitaal leeraanbod

Alle respondenten, onafhankelijk van de grootte van het digitaal leeraanbod in hun gevangenis, werden gevraagd naar de redenen waarom het digitaal leeraanbod is zoals het is. De eerste en voornaamste reden die de respondenten aanhaalden omtrent het – weliswaar in hun ogen beperkt – digitaal leeraanbod was de focus op **statische veiligheid**. Toegang tot ICT wordt verondersteld een grote bedreiging hierop te zijn. De strenge veiligheidsbeperkingen maken een digitaal leeraanbod praktisch onmogelijk. Sommige respondenten wezen hierbij op de angst omtrent misbruik van de ICT-mogelijkheden: *"Angsten. Angst, is de grote reden"* (Gevangenisdirectie). Dezelfde respondent kaderde dit als 'drogredeken'. Gedetineerden kunnen ook misdrijven verderzetten via de telefoon of via bezoek. Ook andere respondenten stelden het veiligheidsargument in vraag: *"Zijn er niet genoeg mogelijkheden om de veiligheid te garanderen?"* (Formele educatieve actor).

Het gebrek aan ICT-infrastructuur werd door de respondenten benoemd als tweede reden. Dit is volgens hen nog meer zo in oude gevangenis: *"Le bâtiment de la prison ayant déjà un certain âge serait compliqué au niveau câblage internet, électricité, etc..."* (Formele educatieve actor). Bij de gevangenis waar er wel een ICT-infrastructuur is, stelden de respondenten dat dit niet functioneert zoals verwacht. De aanwezige apparatuur (o.a. computers en modems van PrisonCloud) en software zijn vaak verouderd en beschikken niet over een internettoegang.

Daarnaast haalden verscheidene respondenten het **financiële aspect** aan als derde reden. Investeren in (beveiligde) technologische middelen is duur, waardoor een aantal respondenten het gevoel aangaven dat vernieuwing van apparatuur een moeilijke zaak is: *"Ik wacht al 3,5 jaar op nieuwe computers"* (Formele educatieve actor).

Als laatste reden werd het **ontbreken** van de **verantwoordelijkheid van beleidsmakers** aangekaart. Momenteel geldt er geen toestemming vanuit justitie om een uitgebreide ICT-infrastructuur en internettoegang te voorzien voor gedetineerden. Enkele respondenten gaven aan dat zij justitie ervaren als een traag orgaan zonder duidelijke en transparante visie omtrent een digitaal leeraanbod. Daarnaast uitten sommige respondenten hun twijfel over de betrokkenheid van beleidsmakers om hierin te investeren: *"Manque de volonté politique d'investir dans les prisons"* (Maatschappelijk werker). Een andere respondent haalde dan weer aan dat problemen

omtrent misbruik niet volledig voorkomen kunnen worden, wat mogelijk een rol speelt in de terughoudendheid van beleidsmakers om hierrond beslissingen te nemen.

Niettemin werden er ook redenen aangekaart waarom een digitaal leeraanbod reeds wel een intredende in verschillende gevangenissen. Volgens de respondenten is dit er gekomen om gedetineerden te laten proeven van wat momenteel in **ontwikkeling is in de maatschappij**. Gedetineerden raken door middel hiervan bekend met digitale procedures, computers en software: *"Het is goed dat dit binnen de gevangenis muren ook een weg vindt en dat gedetineerden ermee vertrouwd raken"* (Gevangenisdirectie).

5.2 Meerwaarde van een digitaal leeraanbod

5.2.1 Meerwaarde voor gedetineerden

Verschillende justitiële en gemeenschapsactoren gaven aan dat door een digitaal leeraanbod gedetineerden voeling houden met de digitale evoluties, waardoor ze **digitale vaardigheden** ontwikkelen. Gedetineerden raken bekend met digitale tools die een integraal en onmisbaar onderdeel zijn van de huidige maatschappij: *"Dat onderwijs via een digitaal leeraanbod in de gevangenissen wordt aangeboden, maakt dat ook gedetineerden mee worden getrokken in de digitalisering van de samenleving"* (Gevangenisdirectie). Een aantal respondenten haalden aan dat deze digitale geletterdheid belangrijk is op de werkvloer: *"Extra competenties naar de arbeidsmarkt toe. Het niet hebben van deze vaardigheden is een extra handicap bij de terugkeer in de maatschappij"* (Gevangenisdirectie).

Verder stelden justitiële en gemeenschapsactoren dat een digitaal leeraanbod **gedetineerden voorbereidt op de re-integratie** in de maatschappij. De zelfredzaamheid neemt toe en gedetineerden kunnen aanspraak doen op hun verantwoordelijkheid, waarbij ze individueel en autonoom werken. De schoolloopbaan, het opzoeken van informatie en de reclassering kunnen zelfstandig verlopen. Hierdoor wordt de detentietijd optimaal ingevuld: *"Mettre à profit le temps d'incarcération pour apprendre, se cultiver, renforcer les savoirs et compétences des détenus, ... et ainsi préparer la réinsertion"* (Formele educatieve actor). Gedetineerden kunnen dan zelfstandig maatschappelijke taken uitvoeren. Hierbij ging het onder meer over: werk zoeken en solliciteren, huisvesting zoeken, contact opnemen met lokale besturen, contact opnemen met (hulpverlening)diensten, bankzaken regelen en administratie in orde brengen. Een respondent omschreef dit als volgt:

"Wanneer ze [gedetineerden] overweg kunnen met het digitaal aanbod zou het ook ingezet kunnen worden om gedetineerden verantwoordelijk te maken voor een aantal zaken waarbij ze nu afhankelijk zijn van penitentiair personeel/medewerkers van de Vlaamse Gemeenschap. Zo zou men hen bv. ter voorbereiding op hun re-integratie toegang kunnen geven tot databanken met vacatures/huisvesting etc. Ze leren daarbij zelf verantwoordelijkheid te nemen voor dit soort taken" (Gevangenisdirectie).

Vervolgens haalden enkele justitiële en gemeenschapsactoren aan dat een digitaal leeraanbod de **persoonlijke ontwikkeling** van gedetineerden ten goede kan komen. Het moedigt zelfontplooiing,

weerbaarheid en persoonlijk leiderschap aan en bevordert de tevredenheid en kalmte van gedetineerden. Dit versterkt hun profiel: *"Het draagt bij aan zelfontplooiing van gedetineerden, heeft een positief effect op het zelfwaardegevoel"* (Gevangenisdirectie).

Verder kan een digitaal leeraanbod **tegemoet komen aan individuele noden** en interesses van gedetineerden. Er kan een uitgebreider, aantrekkelijker, creatiever en **meer divers leeraanbod** aangeboden worden: *"Het lesgeven puur en alleen vanuit een boek of gekopieerde blaadjes papier is passé en bij een digitaal leerplatform zijn de mogelijkheden vaak legio"* (Penitentiair administratief assistent). Ook externe organisaties kunnen hierbij betrokken worden en makkelijker gedetineerden bereiken: *"gevangensmuren zijn geen barrières meer"* (Non-formele/Informeel educatieve actor). Door middel hiervan kan er rekening gehouden worden met de moeilijk bereikbare gedetineerden en de diverse gevangenispopulatie (o.a. medische mogelijkheden, mogelijkheden inzake taal, studieniveau en detentietraject): *"Permettre à un maximum de personnes de pouvoir en bénéficier"* (Formele educatieve actor). Zo kan een gedifferentieerd en individueel (leer)traject op maat voorzien worden, waarbij gedetineerden hun eigen tempo volgen: *"Er kan meer 'op maat' gewerkt worden van de gedetineerden, meer volgens individuele noden. Het zou gedetineerden toelaten om op hun eigen tempo maar zelfstandiger vormingen/opleidingen te volgen wat de persoonlijke ontwikkeling ten goede komt"* (Gevangenisdirectie). Volgens enkele respondenten kan dit gedetineerden de mogelijkheid bieden om te **werken wanneer dit hen het beste past**: *"Altijd en overal beschikbaar zijn voor gedetineerden zodat ze zelf eigenaar zijn van hun leerproces"* (Formele educatieve actor).

Daarnaast kan een digitaal leeraanbod volgens verschillende justitiële en gemeenschapsactoren de mogelijkheid bieden aan gedetineerden om **online examens** af te leggen. Tot slot kan het ook bijdragen tot **efficiëntere communicatie** tussen gedetineerden, lesgevers, onderwijscoördinatoren, ander betrokken personeel en (externe) cursisten. Beide aspecten werden eveneens door de respondenten benoemd bij een ideaal digitaal leeraanbod.

5.2.2 Meerwaarde voor de gevangenis

Er werden ook enkele meerwaarde voor de gevangenis vermeld door de respondenten. Het eerste voordeel dat aangehaald werd betrof het **personeel**. Gedetineerden kunnen via een digitaal leeraanbod onafhankelijk zaken opnemen waarbij ze momenteel afhankelijk zijn van personeel (o.a. zelfstandig informatie opzoeken en eigenaar zijn van hun detentietraject). Zoals onderstaand citaat illustreert, zou een digitaal leeraanbod professionals ontlasten:

"Het is onmogelijk om alles te laten beheren door een onderwijscoördinator. Dit creëert hoge werklast en onnodige omwegen. Door de mannen het zelf te laten beheren zal er ook gewerkt worden aan de verantwoordelijkheidszin van de mannen. Dit natuurlijk steeds in afstemming met een professional. Waar nodig kan een professional dan ondersteunen" (Formele educatieve actor).

Ten tweede bieden digitale leermogelijkheden lesgevers de gelegenheid om zelf online materiaal te verwerken in het **aanbod**: *"Filmpjes, werkmateriaal voor cursisten, oefeningen, voorbeelden, sjablonen, enz, enz"* (Formele educatieve actor). Hierbij werd de nood aan internettoegang voor lesgevers herhaald.

Tot slot zou **interne ophef** vermeden kunnen worden door middel van digitaal leren: "*Pour la prison, cela permettrait d'éviter les mouvements en interne*" (Gevangenisdirectie). Het kan spanningen doen afnemen tussen educatieve actoren en gedetineerden: "*Daarnaast zou het [digitaal leeraanbod] voor minder frustraties zorgen zowel bij ons als bij gedetineerden aangezien dit een grote beperking met zich meebrengt in onze werking*" (Formele educatieve actor). Volgens een respondent kan een digitaal leeraanbod ook voor verbondenheid zorgen onder gedetineerden.

5.2.3 Meerwaarde voor de maatschappij

Verder brengt een digitaal leeraanbod volgens justitiële en gemeenschapsactoren meerwaarde teweeg voor de maatschappij. Door middel van digitaal leren kunnen gedetineerden eventueel over een diploma beschikken en ontwikkelen ze digitale vaardigheden. Dit maakt dat ze zich beter kunnen voorbereiden op de re-integratie in de maatschappij en beter gewapend zijn tegen de eisen van de samenleving: "*Ze leren vaardigheden tijdens de detentie die later nuttig kunnen zijn eens ze terugkeren naar onze maatschappij*" (Gevangenisdirectie). Digitaal leren maakt de overgang naar een leven buiten de gevangensmuren makkelijker: "*Door op dezelfde manier te leren binnen als buiten, is er een naadloze overgang mogelijk. Drempels worden zo weggewerkt*" (Non-formele/Informeel educatieve actor). Dit is volgens enkele respondenten winstgevend voor de persoon in kwestie, de familie, de (potentiële) slachtoffers en de samenleving. Een goed voorbereide gedetineerde zou meer slaagkansen hebben in de maatschappij, waardoor er **minder kans op hervallen** is: "*Investir dans les prisons, c'est aussi investir dans les citoyens et leur réhabilitation, c'est investir dans la sécurité et l'amélioration de notre société*" (Non-formele/Informeel educatieve actor).

Hiernaast kan een digitaal leeraanbod er eveneens voor zorgen dat een **leertraject makkelijker verder gezet** wordt bij transfer, vrijlating of opname in een residentiële omgeving. "*We starten onderwijstrajecten op vanuit de gevangenis. Door vanaf het begin de man te betrekken bij het online leerplatform (...) kan er voor veel meer continuïteit gezorgd worden. Zowel bij transfers als bij vrijlatingen. De man kent het al! Hij moet het gewoon verder zetten*" (Formele educatieve actor). Verder waren er een aantal respondenten die aanhaalden dat een digitaal leeraanbod tegemoet kan komen aan **ecologische doeleinden**, waardoor papierverspilling afneemt: "*minder papieren, minder cursussen die voorbijgestreefd zijn en vervangen worden door nieuwe papieren exemplaren en bijgevolg in de papiermand belanden*" (Gevangenisdirectie).

5.3 Een ideaal digitaal leeraanbod tijdens detentie

5.3.1 Het inhoudelijke leeraanbod

Wanneer er gepeild werd naar wat voor de respondenten een ideaal leeraanbod zou zijn, kwamen er vele gelijkenissen naar voren met de meerwaarde dat dergelijk leeraanbod met zich mee kan brengen. Verschillende respondenten stelden dat een ideaal digitaal leeraanbod een **ruim scala aan opleidingen/vormingen** moet aanbieden aan gedetineerden: "*Elle [leeraanbod] devrait offrir un plus large choix de formations différentes*" (Gevangenisdirectie). Hierbij werd onder meer gedacht aan: basis- of algemene opleidingen; cursussen die sociale vaardigheden doen ontwikkelen (o.a. burgerschap, geweldloze communicatie, stressmanagement); opleidingen van de VDAB; opleidingen

georganiseerd door (hoge)scholen/universiteiten; opleidingen van afstandsonderwijsites; en een online aanbod uit de sport- en cultuursector (o.a. webinars over een sportief/cultureel thema, online museumbezoek, online wielervedstrijd, monteren en bewerken van films en muziek). Verder kan een aanbod specifiek gericht op het ontwikkelen van digitale vaardigheden nuttig zijn volgens een aantal respondenten. Dit betreft enerzijds voorbereidende computercursussen voor gedetineerden die weinig of niet bekend zijn met technologische toepassingen zodat zij digitale basisvaardigheden verwerven (o.a. hoe werkt een computer en internet). Anderzijds zou er ingezet moeten worden op gevorderde digitale vaardigheden (o.a. digitaal bankieren, e-mail, 3D-printen, tablets, wat is "fake news", eigen content aanmaken voor digitale kanalen, zelf digitale toepassingen verkennen). Door zo'n ruim scala aan opleidingen/vormingen aan te bieden, kan er volgens verschillende justitiële en gemeenschapsactoren **tegemoet gekomen worden aan de individuele noden** van gedetineerden.

Daarnaast opperden de respondenten dat een ideaal digitaal leeraanbod de **toegang tot informatie** voor gedetineerden verruimt en vergemakkelijkt: *"Als er meer ICT-toepassingen mogelijk zijn, dan kunnen gedetineerden zelf ook veel vlotter de nodige informatie bekomen"* (Non-formele/Informeel educatieve actor). Gedetineerden kunnen zelfstandig informatie raadplegen in het kader van hun studie(keuze) en/of ter voorbereiding van hun re-integratieplan.

Vervolgens betreft een ideaal digitaal leeraanbod de mogelijkheid om **online examens** af te leggen. Hierbij ging het onder meer over examens van externe organisaties/instellingen, de examencommissie, VCA en voor een theoretisch rijbewijs: *"Daarnaast is er ook nood aan internet om bepaalde examens te laten doorgaan in de gevangenissen. Ik denk hierbij aan online examens van de examencommissie, hogescholen en universiteiten. Daarnaast biedt Webex ook de mogelijkheid om online mondeling examens door te laten gaan"* (Onderwijscoördinator Vlaamse gevangenis). Justitiële en gemeenschapsactoren stelden in toevoeging hiervan dat een examen een diploma of attest tot gevolg moet hebben en dat gedetineerden dezelfde kwalificaties moeten kunnen behalen als buiten de gevangenis muren. Zo vindt een respondent dat bij elke afgeronde cursus gedetineerden een voltooiingsbewijs moeten ontvangen: *"Les détenus devraient recevoir des « attestations de réussite » lorsqu'ils ont finalisé les cours/modules qu'ils ont suivi"* (formele educatieve actor).

Verder kan een digitaal leeraanbod directe en **efficiëntere communicatie** mogelijk maken tussen gedetineerden (cursist) en lesgevers/onderwijscoördinatoren. Feedback en opvolging zouden makkelijker kunnen verlopen, zonder dat fysieke tussenkomst nodig is:

"Online rechtstreeks contact kunnen hebben met een student-cursist in het kader van de leertrajectbegeleiding en opvolging van deelname aan het groepsaanbod zou ons heel wat efficiëntiewinst kunnen opleveren. Nu moet vaak eerst een afspraak vooraf aangevraagd worden binnen de tijdsblokken die mogelijk zijn binnen de specifieke gevangenis, een lokaal geboekt worden. Aanvragen om de persoon in kwestie op te roepen, wachten, aanvragen om de persoon weer op te halen na een gesprek enz..." (Formele educatieve actor).

Hiernaast zou het volgens sommige respondenten ook ideaal zijn indien gedetineerden in interactie kunnen treden met leerkrachten/professoren van externe opleidingen. Verder werd communicatie via een digitaal leeraanbod eveneens aanzien als mogelijkheid om boodschappen tussen het personeel en gedetineerden eenvoudiger te verspreiden. Tot slot haalden enkele respondenten aan dat in functie

van re-integratie gedetineerden contact moeten kunnen opnemen met onder andere lokale overheden, hulpverleners, werkgevers, praatgroepen en familie.

5.3.2 Een ideale digitale infrastructuur

TECHNOLOGISCHE TOEPASSINGEN

"Een kwalitatieve digitale infrastructuur" (Non-formele/Informeel educatieve actor) is volgens verschillende respondenten nodig bij de uitbouw van een ideaal digitaal leeraanbod. Er werd geopperd voor een ICT-infrastructuur met uitgebreide ICT-mogelijkheden en internettoegang. Hierbij werden enkele **technologische toepassingen** aangehaald, namelijk voldoende computers, laptops en/of tablets. De software op deze apparaten wordt geacht kwalitatief voldoende te zijn. Technologische apparatuur, zoals computermuizen, koptelefoons, scanners, printers en USB-sticks, zouden volgens enkele respondenten evenzeer ter beschikking moeten staan van gedetineerden: "*Le détenu devrait également avoir accès à tout le matériel informatique nécessaire à son bon apprentissage (ordinateur récent, scanner, imprimante, casque-micro,..)*" (Actor die zowel formele als non-formele/informele activiteiten aanbiedt).

Verder kan een ideaal digitaal leeraanbod **audiovisueel materiaal** ter beschikking stellen van gedetineerden. Filmpjes omtrent basisvaardigheden in de maatschappij (o.a. hoe verander ik mijn domicilie-adres en budgetbeheer), webinars over bepaalde thema's, instructiefilmpjes en audiolectuur in functie van lezen kunnen aangeboden worden. Daarnaast garandeert een (uitgebreider) **leerplatform** volgens enkele respondenten een beter verloop voor interne gevangenislessen. Cursussen kunnen online geraadpleegd worden en taken kunnen digitaal geüpload worden. Gedetineerden die deelnemen aan een externe opleiding (o.a. CBO, CVO, open school, (hoger)onderwijs) zouden toegang moeten krijgen tot het leerplatform van de opleiding/instelling om cursusmateriaal te verkrijgen.

Internet werd door verschillende justitiële en gemeenschapsactoren aanzien als een onmisbaar en essentieel onderdeel van een ideaal digitaal leeraanbod: "*In het kader van een digitaal aanbod is internet sowieso cruciaal*" (Non-formele/Informeel educatieve actor). Meer opleidingen vereisen opzoekwerk op het internet en door middel van internettoegang blijven gedetineerden verbonden met de buitenwereld. Internet maakt het mogelijk om: onafhankelijk toegang te krijgen tot informatie; op digitaal vlak bij te scholen; zelfstandig hun leertraject verder te zetten (o.a. online lessen volgen, leerplatformen raadplegen, examens afleggen en diploma's behalen); de vrije tijd in te vullen (o.a. online trainingsschema's volgen, fitnessapps gebruiken, zelf een muziekinstrument aanleren en culturele sites raadplegen); contact op te nemen met familie; contact op te nemen met hulpverleners; en hun reclassering zelfstandig voor te bereiden. "*M.a.w. alle noodzakelijke info waarvoor ook vrije mensen internet gebruiken*" (Formele educatieve actor). Gedetineerden zouden hierbij voornamelijk toegang moeten hebben tot de volgende websites:

- Officiële sites omtrent opleidingen (o.a. platformen en websites van (hoge)scholen, examencommissie, afstandsonderwijs (Wallangues, EAD, Udemy, ...) en opleidingscentra);
- Overheidswebsites (o.a. OCMW's, site van de stad/gemeente en sportdatabank);

- Websites met betrekking tot het zoeken naar werk (o.a. VDAB, FOREM, Actris en interim-bureaus);
- Hulpverleningswebsites (o.a. CAW, CGG en zelfmoordlijn (chat));
- Therapeutische begeleiding en sociale sites (o.a. omtrent drugs en alcohol);
- (Internationale) nieuwswebsites;
- Bepaalde YouTube kanalen (o.a. voor fitnessoefeningen, tekenlessen, muzieklessen en educatieve lessen);
- Informatiewebsites (zoals Wikipedia).

Over de mate waarin internettoegang voor gedetineerden beveiligd moet zijn, bleek geen eenduidig antwoord. Enkele respondenten spraken van een open internettoegang, waarbij gewerkt wordt met een "black list": *"Ik ben niet zo een voorstander van het systeem van white list. Ik ben van mening dat je beter toegang geeft tot open internet en dan bepaalde sites afsluit. Dus eerder werken met een black list"* (Formele educatieve actor). Andere respondenten stelden dan weer dat het eerder moet gaan over beveiligd internet of een internettoegang onder toezicht: *"D.m.v. beveiligde toegangen moet het mogelijk zijn via het internet bepaalde opleidingen/cursussen e.d. aan te bieden. (...). Het kan een belangrijk onderdeel zijn van hun re-integratie maar dan ook echt louter functioneel. Er is een verschil met toegang tot functionele sites of bijvoorbeeld het verkrijgen van een eigen mailadres. Het moet tot op zekere hoogte kunnen op voorwaarde dat het veilig en op een controleerbare manier kan gebeuren"* (Penitentiair administratief assistent).

Tot slot waren de meningen over de verdeling van de taken in de organisatie/**verdere uitbouw** van een ideaal digitaal leeraanbod uiteenlopend. Enkele keren werden de reeds uitgetekende verantwoordelijkheden benoemd. De gemeenschappen zijn verantwoordelijk voor het onderwijsgebeuren en de uitbouw van een digitale structuur ligt in handen van justitie. Niettemin is er wel eensgezindheid over het feit dat er budgetten vrijgemaakt moeten worden. Volgens een aantal respondenten is het de verantwoordelijkheid van alle overheden om hierin te investeren: *"Welke overheid is hier verantwoordelijk voor? Naar mijn mening zijn het alle overheden die hierin zouden moeten (durven) investeren!"* (Non-formele/Informele educatieve actor).

FYSIEKE LEERPLAATS

Verschillende respondenten zijn het eens over het feit dat er een plaats moet zijn waar gedetineerden rustig kunnen leren. Dit werd benoemd als een **openleercentrum (OLC)**, namelijk een specifieke ruimte waar gedetineerden gebruik kunnen maken van digitale leermiddelen, zelfstandig kunnen studeren en waar ze terecht kunnen met individuele leervragen. Hierbij moet voldoende apparatuur, idealiter met internettoegang, ter beschikking staan. Dit, volgens verschillende respondenten, onder toezicht. Een respondent omschreef een openleercentrum als volgt:

"Up-to-date infrastructuur in een OLC en in leslokalen. Lerende moet een ruime toegang hebben tot het OLC buiten de toegang die men heeft tijdens het groepsaanbod. Er moet begeleiding zijn tijdens het leren, vooral in het kader van leren leren. Dit moet uiteraard niet tijdens alle openingsuren van het OLC" (Formele educatieve actor).

Andere respondenten stelden dan weer dat het ideaal zou zijn als iedere gedetineerde zou beschikken over een eigen computer, laptop of tablet: *"Alors, il n'y aurait pas de problème à ce qu'un ordinateur soit disponible pour chaque détenu"* (Formele educatieve actor). Idealiter gaat het hierbij over apparatuur **op cel**. Cursussen, opzoekwerk, opdrachten en online lessen kunnen dan zelfstandig verdergezet worden op het eigen tempo van gedetineerden. Een respondent omschreef deze vorm van leren als afstandsleren: *"Een computer/laptop of tablet voor elke gedetineerde op cel met beveiligd internet: individueel werken aan opdrachten/uploaden op platform. Dit is het echte afstandsleren"* (Formele educatieve actor).

Toch blijft het volgens verschillende justitiële en gemeenschapsactoren belangrijk om in te zetten op een **fysiek leeraanbod**. Een digitaal leeraanbod kan (graag zelfs), maar niet ter vervanging van het fysieke, traditionele aanbod. Het fysieke en digitale aanbod moeten complementair zijn en naast elkaar bestaan: *"Il faut les deux tout simplement car l'un et l'autre peuvent être complémentaire pour de mêmes personnes ou l'un plus convenir aux uns et l'autre à d'autres"* (Formele educatieve actor). Een persoonlijk traject verloopt volgens verschillende respondenten best digitaal, omdat het zelfstudie op een eigen tempo mogelijk maakt. Dit dient wel met de nodige ondersteuning te gebeuren, zowel online als in persona: *"Een digitaal leeraanbod mag nooit apart bestaan zonder dat er een professional minstens aanspreekbaar is voor vragen over dit aanbod"* (Non-formele/Informeel educatieve actor). Een digitaal leeraanbod kan beter toegekend worden aan gedetineerden die reeds bekend zijn met technologie. Hiertegenover legt het fysieke onderwijs enerzijds de nadruk op dialoog, interactie, handelingen en collectief werken. Laaggeschoolden en zwakkere leerprofielen hebben meer baat bij dergelijke manier van leren. *"Le public détenu est un public fragile et déscolarisé, certains ont besoin d'un contact direct"* (Formele educatieve actor). Anderzijds vervult fysiek leren ook andere functies. *"Het gaat ook over normen, waarden, ondersteuning, feedback en het functioneren in groep"* (Formele educatieve actor). Het traditionele lesgeven zou gedetineerden motiveren, minder isoleren en leert hen fundamentele waarden te respecteren (o.a. respect voor zichzelf, de ander en het lessenrooster). *"Zelfwaarde, zelfvertrouwen en kritische reflectie op het eigen functioneren leer je volgens mij niet digitaal"* (Gevangenisdirectie). Per gevangenis moet er gezocht worden naar een evenwicht, waarbij er rekening gehouden wordt met de noden en behoeften van de gevangenisbevolking.

5.3.3 Een brug tussen binnen en buiten

Gedetineerden mogen volgens verschillende respondenten niet uitgesloten worden van dezelfde voordelen als de vrije burger: *"Le détenu devrait pouvoir avoir accès au même avantages que quelqu'un qui n'est pas incarcéré"* (Gevangenisdirectie). Een ideaal digitaal leeraanbod kan hierop inspelen door een **gelijkaardig leeraanbod** aan te bieden als buiten de gevangensmuren met toegang tot nieuwe technologieën en internet. *"Leeraanbod dat buiten digitaal aangeboden wordt kan ook in de gevangenis bekeken worden"* (Non-formele/Informeel educatieve actor).

Verder stelde een respondent echter dat de **digitale kloof** in gevangenissen nooit helemaal gedicht kan worden: *"L'offre informatique ne permettra jamais de combler l'écart, ce dernier étant trop important"* (Non-formele/Informeel educatieve actor). Digitaal leren kan echter wel deze kloof verkleinen: *"Onderwijs maakt sowieso al een brug tussen binnen en buiten. Een digitaal leeraanbod*

maakt de kloof met buiten dan in elk geval kleiner. Het leeraanbod zou heel gelijkaardig zijn, zowel intra als extra muros” (Gevangenisdirectie).

6. Discussie

6.1 Bespreking

Dit onderzoek wil inzicht krijgen op de visie van justitiële en gemeenschapsactoren op vlak van een digitaal leeraanbod. Er wordt hierbij bestudeerd hoe deze actoren het huidige digitaal leeraanbod in de Belgische gevangenen ervaren, hoe een digitaal leeraanbod ideaal ingevuld wordt en welke meerwaarde zo'n leeraanbod met zich meebrengt. Dit onderdeel beantwoordt de onderzoeksvragen door de resultaten in verband te brengen met de literatuur.

6.1.1 Het huidige digitaal leeraanbod

EEN DIGITALE KLOOF

De samenleving is onlosmakelijk verbonden met ICT. Digitalisering doet zijn intrede in bijna alle domeinen van de maatschappij (Beyens, 2015; Knight, 2017; Maes et al., 2019). Ook leren gebeurt steeds meer online (Harrison, 2014). Dit onderzoek toont aan dat de justitiële en gemeenschapsactoren zich zeer bewust zijn van deze maatschappelijke evoluties, die de gevangenis (te) traag volgt. Het huidige leeraanbod in de gevangenen komt niet overeen met de leermogelijkheden buiten de gevangensmuren en is voornamelijk **offline**. Hierdoor ervaren bijna alle justitiële en gemeenschapsactoren het huidige digitaal leeraanbod in de Belgische gevangenen als ondermaats. Een online leeraanbod is voornamelijk mogelijk in het kader van videobezoek onder toezicht. Dit is tijdens de coronapandemie in een stroomversnelling gekomen (Federale Overheidsdienst Justitie, 2020). Daarnaast is er in een paar gevangenen de mogelijkheid om online examens af te leggen en is er één gevangenis met een gelimiteerde internettoegang tot de bibliotheekcollectie. Verder ontbreekt een internettoegang in de Belgische gevangenen. Dit is volgens verschillende justitiële en gemeenschapsactoren de belangrijkste reden voor het beperkt digitaal leeraanbod, iets wat overeenkomt met voorgaand onderzoek (Harrison, 2014; Hopkins & Farley, 2014; Manger et al., 2018; Moreira et al., 2017). Moreira et al. (2017) vinden technologische leermogelijkheden essentieel voor kwaliteitsvol onderwijs. De respondenten uit dit onderzoek bevestigen dit en stellen dat gedetineerden hiervan uitgesloten worden.

Er is dus als het ware een **digitale kloof** tussen de gevangenen en de buitenwereld. Eerdere studies beamen dit en beweren dat het gebrek aan digitale faciliteiten en een offline gevangenisleven de gedetineerden benadeelt. Ze kunnen hierdoor essentiële digitale vaardigheden tekortkomen, wat de re-integratie na hun vrijlating bemoeilijkt (Champion & Edgar, 2013; Jewkes & Reisdorf, 2016; Pike, 2014; Toreld et al., 2018). Een digitaal leeraanbod kan volgens dit onderzoek hierop inspelen en mogelijk de kloof met de buitenwereld verkleinen. Dit komt overeen met bevindingen uit eerder onderzoek (Champion & Edgar, 2013; Harrison, 2014; Werkgroep Digitalisering, 2020).

Daarnaast toont deze studie aan dat het **digitaal leeraanbod** tussen de Belgische gevangenen **verschilt**. Er zijn gevangenen waarbij er nagenoeg niets aanwezig is. Andere gevangenen beschikken dan weer over enkele digitale leermogelijkheden, zoals computers in klaslokalen die gebruikt worden voor computerlessen. In sommige gevangenen is er ook de mogelijkheid om in

een openleercentrum via een computer gebruik te maken van Moodle of e-learning van VDAB. Verder zijn er enkele gevangenissen waar het platform PrisonCloud aanwezig is. Hiermee kunnen gedetineerden zelfstandig leren op cel (d.m.v. Cell-learning of e-learning). Jewkes en Reisdorf (2016) vinden het noodzakelijk om in te zetten op deze digitale verschillen, aangezien dit een digitale kloof kan veroorzaken tussen 'nieuwe' en 'oude' gevangenissen.

REDENEN

Uit de resultaten kunnen er enkele redenen aangehaald worden voor dit beperkt digitaal leeraanbod. De eerste en voornaamste reden is **statische veiligheid**, wat ook bevestigd wordt in de literatuur (Brosens & De Donder, 2016; Knight & Van De Steene, 2017b; Lockett, 2011; Maes et al., 2019). Er wordt gevreesd dat ICT een bedreiging vormt voor de veiligheid in gevangenissen, aangezien gedetineerden misbruik zouden kunnen maken van de digitale mogelijkheden. Volgens de literatuur gaat het over angst rond het verderzetten van criminele activiteiten, intimideren van slachtoffers/getuigen of het bekomen van verboden beeldmateriaal (Harrison, 2014; Jewkes, 2013; Knight & Hadlington, 2017). Knight en Van De Steen (2017b) suggereren dat deze vrees digitale veranderingen hindert. Dit bevestigt een respondent door te stellen dat beleidsmakers hierrond geen verantwoordelijkheid durven opnemen, omdat overtredingen niet vermeden kunnen worden. Volgens Van De Steene, in een interview met Knight (2017), zal er altijd een kleine groep gedetineerden zijn die misbruik zal maken van de aangeboden voorzieningen. Echter kan dit misbruik volgens een respondent en Beyens (2015) evenzeer gebeuren via andere communicatiekanalen (bv. de telefoon of face-to-face contact). Enkel als gedetineerden helemaal afgesloten worden van alle communicatiemogelijkheden, kan er niets mislopen (Harrison, 2014).

Een tweede reden die aangehaald wordt, is het gebrek aan een **ICT-infrastructuur**. Zo stelt Czerniawski (2016) dat de ICT-infrastructuur in gevangenissen vaak onderontwikkeld is. Dit blijkt eveneens in de Belgische gevangenissen. De gevangenissen waar er een vorm van technologie beschikbaar is, bezitten vaak over verouderde apparatuur en software en ontbreken een internetverbinding. Daarnaast zijn er verschillende gevangenissen die over het algemeen een oude gevangenisinfrastructuur hebben. Hierin investeren is een dure aangelegenheid. Het **financiële aspect** is dan ook de derde genoemde reden voor het beperkt digitaal leeraanbod. Dit is een argument dat eveneens Kerr en Willis (2018) en Tolbert et al. (2015) al aanhaalden. Hiertegenover stellen Jewkes en Reisdorf (2016) dat de kosten-batenanalyse op lange termijn gemaakt moet worden.

Tot slot wordt de **verantwoordelijkheid van beleidsmakers** omtrent een digitaal leeraanbod in vraag gesteld. Zij moeten immers de uitbreiding van een ICT-infrastructuur en internet mogelijk maken. Czerniawski (2016) benoemt gevangenisleren als een "wicked policy problem". Dit soort beleidsproblemen zijn complex en moeilijk te veranderen. Volgens hem is het beleid hierrond niet gebaseerd op bewijzen, maar construeren de media en de publieke opinie de visie hierrond. Een digitale structuur met internettoegang in gevangenissen beschouwt Smith (2012) als "one of the big future challenges that prison systems and penal law-makers shall have to deal with" (p. 480). Uit de resultaten van dit onderzoek blijkt deze bevinding nog steeds accuraat.

6.1.2 Hoe ziet een ideaal digitaal leeraanbod eruit?

TECHNOLOGISCHE TOEPASSINGEN

Als antwoord op de vraag hoe een ideaal digitaal leeraanbod georganiseerd zou moeten worden, toont deze studie aan dat gevangenen dienen te beschikken over een kwalitatieve ICT-infrastructuur. De ondervraagde actoren stellen dat er **voldoende computers, laptops en/of tablets** met kwalitatieve software ter beschikking moeten staan van gedetineerden. Ook andere technologische apparatuur zoals computermuizen, koptelefoons, printers, kopieerapparaten en USB-sticks zouden aanwezig moeten zijn. De resultaten suggereren eveneens dat er ingezet kan worden op een **audiovisueel aanbod**, zodat gedetineerden toegang hebben tot onder andere filmpjes, webinars en audiolectuur. Aan de hand hiervan worden abstracte concepten en skills visueel zichtbaar gemaakt (Morris & Bans, 2018) en kunnen verschillende effectievere leerstijlen aangeboden worden (Lockitt, 2011; Morris & Bans, 2018). Verder vermelden verscheidene justitiële en gemeenschapsactoren de mogelijkheden van een **leerplatform**, waarbij gedetineerden gemakkelijker online cursussen kunnen raadplegen en taken kunnen uploaden. Dergelijk leerplatform kan volgens Moreira et al. (2017) afstandsonderwijs en e-learning faciliteren. Ook overige leerplatformen van opleidingen of (hoger)onderwijs waar gedetineerden aan deelnemen, moeten volgens de respondenten beschikbaar zijn. Dit komt overeen met de ondervindingen van de Werkgroep Digitalisering (2020).

Het ideaal digitaal leeraanbod vereist volgens het merendeel van de justitiële en gemeenschapsactoren de toegang tot **internet**. Volgens Smith (2012) is een tekort aan internet niet gerechtvaardigd. Ook andere onderzoekers benadrukken de essentie van internet bij leren (Champion & Edgar, 2013; Harrison, 2014; Werkgroep Digitalisering, 2020). Uit de resultaten is er echter geen eenduidigheid over de mate waarin internettoegang beveiligd moet zijn. Sommige respondenten zijn voorstander van een open internetverbinding (met een "black list"), terwijl anderen liever een beveiligde internettoegang of internettoegang onder toezicht zouden hebben.

FYSIEKE LEERPLAATS

De respondenten zijn voorstander van een plaats waar gedetineerden ongestoord gebruik kunnen maken van het digitaal leeraanbod. Dit bevestigen eveneens Vazquez-Cano et al. (2019) en Crabbe (2016). Gedetineerden moeten zelf kunnen bepalen wanneer zij leren (Lockitt, 2011). Enerzijds kan het hierbij gaan over een **openleercentrum** waar computers ter beschikking staan. Anderzijds wordt de mogelijkheid tot leren **op cel** aangehaald tijdens dit onderzoek. Maes et al. (2019) suggereren dat een aanbod op cel nieuwe kansen biedt voor normalisering.

BLENDED LEARNING

Een **digitaal** leeraanbod mag het **fysiek** leren echter niet vervangen. Beide vormen moeten volgens de ondervraagde actoren complementair aangeboden worden. Ook eerder onderzoek duidt op het belang van deze complementariteit waarbij ICT de sociale interactie niet kan en mag vervangen (Champion & Edgar, 2013). Dit wordt *Blended Learning* genoemd, wat een combinatie is van fysieke vormen van leren en online leren (Vryonides, 2016). Respondenten stellen dat een digitaal leeraanbod persoonlijke trajecten kan waarmaken (vb. zelf oefeningen maken, werken op een eigen tempo,

onafhankelijk werken). Hierbij wordt steeds begeleiding verondersteld, zowel online als in persona. Andere onderzoekers hebben al meermaals gewezen op het belang van ondersteuning tijdens leren (Brosens & De Donder, 2016; Hopkins & Farley, 2014; Moreira et al., 2017). Gedetineerden die minder bekend zijn met technologische middelen, laaggeschoolden en zwakkere leerprofielen hebben nood aan fysiek onderwijs. Dit wordt eveneens bevestigd door Barreiro-Gen en Novo-Corti (2015). Zij suggereren dat voor gedetineerden die lager geschoold zijn, er via fysieke computerlessen een brug geslagen kan worden tussen fysiek en digitaal leren. Deze suggestie wordt ook door de respondenten aangehaald. Naast de educatieve functies van fysiek leren, stellen de respondenten dat een fysiek leeraanbod gedetineerden eveneens motiveert, waarden en normen aanleert, kritische reflectie op het functioneren aanmoedigt en isolatie voorkomt.

6.1.3 Meerwaarde van een digitaal leeraanbod

Uit de resultaten blijkt dat een (ideaal) digitaal leeraanbod verscheidene mogelijkheden/meerwaarde teweeg kan brengen voor (1) gedetineerden, (2) de gevangenis en (3) de maatschappij. Hieronder wordt hiervan een overzicht weergegeven.

GEDETINEERDEN

Ten eerste kan een digitaal leeraanbod de **digitale vaardigheden** van gedetineerden bevorderen. Door gebruik te maken van digitale tools raken gedetineerden ermee bekend en ontwikkelen ze digitale vaardigheden, iets dat onder meer McKay (2018) en McDougall et al. (2017) bevestigen. Deze digitale vaardigheden bieden competenties die gedetineerden kunnen inzetten op de arbeidsmarkt. Kerr en Willis (2018) confirmeren dit en stellen dat dit onder meer komt doordat het gebruik van ICT in gevangnissen een uitgebreider aanbod aan tewerkstellingsprogramma's kan waarmaken.

Ten tweede stimuleert een digitaal leeraanbod de zelfredzaamheid van gedetineerden, waardoor ze zichzelf **beter kunnen voorbereiden op hun re-integratie**. Het beschikbaar maken van internet zorgt ervoor dat gedetineerden zelfstandiger en makkelijker informatie kunnen opzoeken in functie van hun studie en reclassering (o.a. het zoeken naar werk, huisvesting, contact met lokale besturen, bankzaken regelen en administratieve taken in orde brengen). Deze ondervindingen liggen in lijn met eerder onderzoek, waarbij gesteld wordt dat digitalisering gedetineerden meer autonoom maakt (Kerr & Willis, 2018; Knight, 2015; McDougall et al., 2017; Werkgroep Digitalisering, 2020). Gedetineerden kunnen de detentietijd optimaler invullen, iets wat door verscheidene onderzoekers eveneens aangehaald wordt (Champion & Edgar, 2013; Lindström & Puolakka, 2020; Vazquez-Cano et al., 2019; Werkgroep Digitalisering, 2020).

Daarnaast is de **persoonlijke ontwikkeling** van gedetineerden de derde genoemde meerwaarde. Gedetineerden worden weerbaarder, ontwikkelen meer zelferkenning en de zelfontplooiing neemt toe. Deze persoonlijke vooruitgang wordt eveneens aangehaald in de literatuur. Door middel van gevangenisleren worden gedetineerden empowered (Adams & Pike, 2008; Pike & Hopkins, 2019).

Een vierde meerwaarde van een digitaal leeraanbod is dat het een uitgebreider leeraanbod kan waarmaken. Hierbij wordt ingezet op **gelijkaardige leermogelijkheden** zoals in de buitenwereld en volgens het normaliseringsprincipe (Knight & Van De Steene, 2017b; Toreld et al., 2018). Hierdoor

kan er **tegemoet gekomen** worden aan **individuele noden** en interesses van gedetineerden, waarbij een leertraject op maat aangeboden wordt. De diversiteit van de gevangenispopulatie kan hierbij in acht genomen worden. Deze ondervindingen worden bevestigd door voorgaand onderzoek (Champion & Edgar, 2013; Hawley et al., 2013; Knight & Van De Steene, 2017b; Lockett, 2011). Aanvullend hierop stellen de resultaten tot slot dat de respondenten de gedetineerden graag de mogelijkheid bieden om **online examens** af te leggen. Zo kunnen gedetineerden dezelfde kwalificaties bekomen als in de maatschappij. Een digitaal leeraanbod biedt dus de mogelijkheid om deel te nemen aan volwaardige leertrajecten (Werkgroep Digitalisering, 2020).

DE GEVANGENIS

Verder brengt een digitaal leeraanbod eveneens meerwaarde voor de gevangenis teweeg. Ten eerste kan het inspelen op mogelijkheden voor **lesgevers**. Het huidig digitaal leeraanbod maakt dat zij ook een (degelijke) internettoegang missen. Hierdoor zijn ze vaak aangewezen op gedateerd materiaal en op ouderwetse en creatieve manieren van lesgeven. Dit wordt bevestigd door het onderzoek van Jewkes en Reisdorf (2016). Door een internettoegang zouden lesgevers online materiaal kunnen verwerken in hun cursusaanbod (Werkgroep Digitalisering, 2020).

Ten tweede kan een digitaal leeraanbod de werklast van gemeenschapsactoren verminderen. Het huidig offline leeraanbod biedt **gemeenschapsactoren** een extra werkdruk. Zij moeten op zoek gaan naar alternatieve manieren om materiaal tot bij gedetineerden te brengen. Gedetineerden zijn momenteel afhankelijk van hen voor studie- en reclasseringszaken (o.a. zoeken naar een opleiding, werk en huisvesting). Deze manier van werken vergt veel tijd en energie van gemeenschapsactoren om dit samen met de gedetineerden uit te zoeken (Werkgroep Digitalisering, 2020). Ook andere onderzoekers spreken over deze extra werklast die concreet tot uiting komt in het online materiaal downloaden, afdrukken, naar de gedetineerde brengen en vervolgens inzenden (Champion & Edgar, 2013; Harrison, 2014). Een digitaal leeraanbod kan hierop inspelen, doordat studie gerelateerde zaken en reclasseringszaken onafhankelijk(er) opgenomen kunnen worden door gedetineerden. Dit weerklinkt in eerder onderzoek (Champion & Edgar, 2013; Kerr & Willis, 2018; Werkgroep Digitalisering, 2020).

Daarnaast is er via het huidig digitaal leeraanbod geen mogelijkheid tot digitale interactie. Cursusgevers en gedetineerden kunnen niet met elkaar online communiceren. In gevangnissen waar PrisonCloud en/of Moodle aanwezig zijn, kunnen vormen van eenzijdige digitale communicatie plaatsvinden zonder onderling contact. Daardoor kan er ten derde gesteld worden dat een digitaal leeraanbod kan bijdragen tot **efficiëntere communicatie** tussen gedetineerden, lesgevers en gemeenschapsactoren. Dit wordt eveneens bevestigd in de studie van Jewkes (2013) en Pike (2014).

Tot slot kan een digitaal leeraanbod inspelen op **interne ophef** in gevangnissen. Volgens Rocheleau (2013) is dit te verklaren doordat gedetineerden door gevangenisleren iets om handen krijgen, waardoor het wangedrag verbonden aan verveling afneemt. Ook de frustraties tussen gevangenisactoren en gedetineerden omtrent het huidig leeraanbod kunnen door middel van digitaal leren reduceren. Volgens McDougall et al. (2017) en Palmer et al. (2020) is dit te verklaren door de toenemende verantwoordelijkheid van gedetineerden.

DE MAATSCHAPPIJ

Ten slotte suggereren de resultaten dat eveneens de maatschappij baat heeft bij een digitaal leeraanbod in detentie. De mogelijke toename in digitale vaardigheden en de zelfstandigheid in functie van de re-integratie kunnen de slaagkansen in de maatschappij bevorderen. Hierdoor kan het **recidivegedrag** van gedetineerden mogelijk afnemen. Dit wordt eveneens beaamd door verschillende onderzoekers (Champion & Edgar, 2013; McDougall et al., 2017; Moreira et al., 2017; Werkgroep Digitalisering, 2020). Er kan dus gesteld worden dat dit onderzoek aansluit bij wat Vazquez-Cano et al. (2019) suggereren. Digitaal leren is niet bedoeld om zoveel mogelijk certificaten of diploma's te behalen tijdens detentie. Het moet ervoor zorgen dat gedetineerden positieve vooruitgang boeken en dat na vrijlating ook de maatschappij hiervan kan meegenieten.

Verder kan een digitaal leeraanbod het mogelijk maken om een **leertraject makkelijker verder te zetten** na verplaatsing of vrijlating. Leeractiviteiten moeten niet eindigen na detentie (Vazquez-Cano et al., 2019) en de mogelijkheid tot verderzetting kan de overgang van de gevangenis naar de maatschappij overbruggen (Champion & Edgar, 2013). Een andere meerwaarde voor de maatschappij – die niet teruggevonden is in de literatuur – is dat het online beschikbaar stellen van cursusmateriaal zou zorgen voor minder papierverspilling, wat een **ecologisch voordeel** oplevert.

6.2 Beperkingen eigen onderzoek

Aan deze studie zijn drie beperkingen verbonden. In totaal werden 61 bruikbare vragenlijsten terugbezorgd aan de onderzoekers, waarvan 18 vanuit justitie en 43 vanuit de gemeenschappen. Een eerste beperking betreft de minder hoge respons vanuit de justitiële en Waalse gemeenschapsactoren. Dit kan te maken hebben met de coronapandemie. Enkele gevangenisdirecties gaven aan dat ze op dit moment geen tijd hadden om deel te nemen aan de bevraging. De mindere respons bij de Waalse gemeenschapsactoren ($n=16$) kan ook verklaard worden doordat het contact minder vanzelfsprekend verliep. De actoren voor het Waalse leeraanbod zijn heel versnipperd (Bertrand & Clinaz, 2015). Dit zorgde ervoor dat het moeilijk was om een goed overzicht te krijgen van de actoren die een rol spelen bij gevangenisleren. Ondanks de herhaaldelijke pogingen tot contact, kwam er weinig reactie. Daarnaast is Frans ook niet de moedertaal van de onderzoeker, hierdoor verliep de communicatie niet altijd gemakkelijk.

De tweede beperking heeft betrekking op de onderzoeksmethode. Ter herinnering, er werd gebruik gemaakt van kwalitatief geschreven interviews. Deze methode maakt het moeilijk om toelichting te vragen bij antwoorden (Mortelmans, 2013). Hoewel er aan de respondenten gevraagd werd om de antwoorden in volzinnen uit te schrijven, werd dit niet altijd gedaan. Sommige respondenten antwoordden in opsommingen of in één zin, wat de interpretatie bemoeilijkte.

Tot slot blijkt het formaat van de vragenlijst, namelijk een Word-bestand dat doorgestuurd werd via mail, enkele beperkingen met zich mee te brengen. Een respondent gaf aan dat het invullen van de vragenlijst in Word niet gemakkelijk was. Dit was eveneens merkbaar uit de teruggekregen vragenlijsten. Dezelfde respondent stelde zich evenzeer vragen bij de anonimiteit via mail. Dit

minpunt werd ook door Braun et al. (2017) aangehaald. Een online variant kan hiervoor een oplossing zijn aangezien dit meer anonimiteit garandeert.

6.3 Aanbevelingen verder onderzoek

Aangezien leren meer een online aangelegenheid wordt (Harrison, 2014) en deze studie weergeeft dat digitaal leren slechts beperkt een intrede kent in de Belgische gevangenissen, lijkt verder onderzoek naar digitaal leren in detentie relevant.

Bijkomend onderzoek naar het huidig leeraanbod in de Belgische gevangenissen, en in welke mate dit al dan niet digitaal is, is essentieel. Deze studie polste kort naar enkele digitale leermogelijkheden in de gevangenissen. Dit is echter onvoldoende en onvolledig. Er blijken grote verschillen te bestaan tussen de gevangenissen wat het interessant maakt om dit dieper uit te klaren.

Daarnaast kan vervolgonderzoek peilen naar de leernoden die gedetineerden zelf ervaren en welke rol ICT hierin kan opnemen. Hierbij kan eventueel de link gemaakt worden naar het detentieplan. Dit is een individueel traject dat voorstellen bevat van activiteiten gericht op re-integratie (vb. onderwijs, vormingsprogramma's en andere rehabilitatie-activiteiten) (Federale overheidsdienst Justitie, 2005, artikel 38). Er kan dan gekeken worden naar de plek dat leren hierbinnen opneemt en de digitale noden die spelen bij de uitrol van het detentietraject.

Vervolgens kan een mogelijke verderzetting van een digitaal leeraanbod na detentie onderzocht worden. Dit wordt het "through the gate principe" genoemd. Wanneer een gedetineerde zich verplaatst naar een andere gevangenis of als hij vrijkomt, kan zijn voortgang meegenomen worden (Brosens & De Donder, 2016; Hawley et al., 2013). Dit zorgt voor een overbrugging bij de overgang van de gevangenis naar de maatschappij (Champion & Edgar, 2013). Verder onderzoek hierrond kan kijken naar de kansen, moeilijkheden en noden die hierbij zouden spelen voor de Belgische gevangenissen.

Verder zou er onderzoek gedaan kunnen worden naar de impact van digitaal leren op het recidivegedrag van gedetineerden in de Belgische gevangenissen. Dit wordt eveneens aangehaald in het memorandum van Klasbak vzw (2019). Dit onderzoek oppert dat door middel van digitaal leren gedetineerden beter voorbereid zijn bij vrijlating, waardoor de kans op herval kleiner wordt. Er zou verder onderzocht kunnen worden in welke mate digitaal leren effectief het recidivegedrag vermindert in vergelijking met gedetineerden die hiervan geen gebruik maken. In toevoeging hiervan zou ook onderzoek gedaan kunnen worden naar de kosten-baten analyse van digitaal leren op lange termijn.

6.4 Praktische en beleidsaanbevelingen

Aan de hand van de bevindingen uit dit onderzoek kunnen beleidsmakers en praktijkorganisaties verschillende stappen en acties ondernemen die ervoor kunnen zorgen dat gedetineerden niet uitgesloten worden van kwalitatief en digitaal leren. Hierop inzetten lijkt belangrijker te worden, aangezien verschillende onderzoekers veronderstellen dat digitalisering bij leren, onder invloed van

de coronapandemie, alsmear meer het nieuwe normaal zal worden (Burgelman & Van Langenhove, 2020; Surmont et al., 2020).

Om te komen tot een kwalitatieve ICT-infrastructuur is investeren in de gevangenisinfrastructuur essentieel. Dit onderzoek suggereert om in eerste instantie in te zetten op het gelijkstellen van technologische mogelijkheden tussen gevangenissen. Uit de resultaten blijkt dat er onderling grote verschillen bestaan. Volgens Beyens (2015) kan dit een kloof voortbrengen tussen gevangenissen die gebruik maken van het PrisonCloudsysteem en oude gevangenissen. Na deze investering kan er vervolgens ingezet worden op het aanbieden van een bredere ICT-infrastructuur, idealiter met een internettoegang. Omwille van onder andere veiligheidsredenen ontbreekt momenteel deze internetverbinding. Echter stelt Harrison (2014) dat er verschillende mogelijkheden bestaan om én tegemoet te komen aan veiligheid én internet aan te bieden. Deze gaan onder meer over het aanbieden van enkel toegelaten sites; consequenties stellen bij misbruik; een apart netwerk voorzien voor gevangenispersoneel en gedetineerden; en opslaan van alle gebruiksdata en dit regelmatig controleren. Gezien deze verschillende mogelijkheden, kan de vraag gesteld worden of beleidsmakers zich moeten laten leiden door deze veiligheidsangsten (Maes et al., 2019). Aanvullend opteert dit onderzoek eveneens voor digitale mogelijkheden en een internetverbinding voor lesgevers. Door dit aan te bieden aan lesgevers kunnen cursussen/vormingen volwaardig aangeboden worden (Werkgroep Digitalisering, 2020).

Daarnaast verkiezen de respondenten uit dit onderzoek voornamelijk een *blended learning* aanpak in de gevangenis, waarbij digitaal leren en fysiek leren elkaar aanvullen (Vryonides, 2016). Verder wordt ondersteuning en begeleiding belangrijk geacht tijdens het leerproces van een gedetineerde. Dit kan zowel digitaal als in persona. Brosens en De Donder (2016) stellen dat deze begeleiding best gebeurt door iemand binnen de gevangenis muren (o.a. vrijwilligers, gevangenispersoneel en medegedetineerden).

Tot slot raadt deze studie de mogelijkheid aan om (leer)vorderingen verder te zetten wanneer gedetineerden zich verplaatsen naar een andere gevangenis of bij vrijlating. Dit is vergelijkbaar met het platform "Virtual Campus" in Engeland en Wales waarbij het "through the gate principe" toegepast wordt. Zo kunnen gedetineerden opleidingen voortzetten en kunnen ze voorgaande documenten of vorderingen blijven raadplegen (Brosens & De Donder, 2016; Hawley et al., 2013). Dit zorgt voor een brug bij vrijlating in de maatschappij (Champion & Edgar, 2013).

7. Conclusie

Dit onderzoek peilt naar de visie van justitiële en gemeenschapsactoren op een digitaal leeraanbod. Uit de resultaten kan geconcludeerd worden dat het huidige digitaal leeraanbod in de Belgische gevangenissen als ondermaats ervaren wordt. Het aanbod komt niet overeen met wat buiten de gevangenis muren mogelijk is en vindt voornamelijk offline plaats. Dit wordt geacht zo te zijn omwille van veiligheidsredenen, infrastructurele redenen, financiële redenen en beleidsmakers die hier niet op (durven) inzetten. Desondanks stelt deze studie dat een digitaal leeraanbod kan inspelen op de heersende digitale kloof tussen de samenleving en de gevangenis. Hierbij opteren de justitiële en gemeenschapsactoren voor een kwalitatieve ICT-infrastructureel voor gedetineerden met voldoende apparatuur, degelijke software en een (beveiligde) internettoegang. Dit in een open leercentrum en/of op cel, zodat gedetineerden hiervan ongestoord gebruik kunnen maken.

Zo'n ideaal digitaal leeraanbod kan verschillende meerwaarde teweegbrengen. Ten eerste kan het voordelen bieden aan gedetineerden. Het opleidingsaanbod kan uitbreiden en inspelen op normalisering, waardoor het aanbod tegemoet kan komen aan individuele (leer)noden. Daarnaast stimuleert een digitaal leeraanbod de ontwikkeling van digitale vaardigheden, wat essentieel is in een samenleving die doordrongen is van digitalisering. De weerbaarheid, zelfontplooiing en zelfredzaamheid worden aangemoedigd, doordat gedetineerden zelfstandiger en onafhankelijker tot informatie kunnen komen in functie van hun studietraject en re-integratieproces. Ten tweede zou ook de gevangenis kunnen genieten van een digitaal leeraanbod. Spanningen, frustraties en interne ophef kunnen vermeden worden en de werklast van gemeenschapsactoren kan afnemen. Ook cursusaanbieders worden door middel van digitalisering aangewezen op een aangename manier van werken. Tot slot kunnen gedetineerden door een digitaal leeraanbod zichzelf beter voorbereiden op een leven na detentie, wat de slaagkansen voor re-integratie in de maatschappij mogelijk bevordert.

Verder onderzoek naar digitaal leren in detentie is wenselijk om uitspraken kracht bij te zetten. Zo is er behoefte aan onderzoek naar de (digitale) noden die gedetineerden ervaren bij gevangenisleren. Bovendien kan een onderzoek naar digitaal leren en het recidivegedrag meer inzicht bieden in de effectieve voordelen voor de maatschappij.

BIBLIOGRAFIE

- Adams, A., & Pike, A. (2008). Evaluating empowerment and control of HE e-learning in a secure environment. *British Educational Research Association (BERA) Conference*.
- Armstrong, S., & Reilly, J. (2019). *Analysis of EuroPris Survey on Prison Education in Europe*. The Scottish Centre for Crime & Justice Research. <https://eprints.gla.ac.uk/194972/1/194972.pdf>
- Baldursson, E. S., Karsikas, V., & Kuivajärvi, K. (2009). *Nordic Prison Education: a lifelong learning perspective*. Nordic Council of Ministers.
- Barreiro-Gen, M., & Novo-Corti, I. (2015). Collaborative learning in environments with restricted access to the internet: Policies to bridge the digital divide and exclusion in prisons through the development of the skills of inmates. *Computers in human behavior*, 51, 1172-1176.
- Bazos, A., & Hausman, J. (2004). *Correctional education as a crime control program*. UCLA School of Public Policy and Social Research, Department of Policy Studies.
- Behan, C. (2014). Learning to escape: Prison education, rehabilitation and the potential for transformation. *Journal of Prison Education and Reentry*, 1(1), 20-31.
- Bertrand, M., & Clinaz, S. (2015). *L'offre de services faite aux personnes détenues: dans les établissements pénitentiaires de Wallonie et de Bruxelles*. https://www.feditowallonne.be/File/Rapport_aide_aux_detenus_en_prison_CAAP_mars_2015.pdf
- Beyens, K. (2015). PrisonCloud. Een ICT-platform voor de Belgische gevangenen. *Panopticon*, 36(2), 122-126.
- Beyens, K., Vanhouche, A.-S., & Robberechts, J. (2020). De coronacrisis als momentum voor het gevangeniswezen? *Panopticon*, 41(1), 365-372. https://storage.googleapis.com/smooty-1220.appspot.com/uploads/3090/1601025017_editpanopticoncoronadigi.pdf
- Braun, V., Clarke, V., & Gray, D. (2017). *Collecting qualitative data: A practical guide to textual, media and virtual techniques*. Cambridge University Press.

- Brosens, D., & De Donder, L. (2016). *Educational participation of European citizens detained in a foreign European country*. Vrije Universiteit Brussel. https://storage.googleapis.com/smooty-1220.appspot.com/uploads/3090/1565276978_ForinerresearchreportDEF.pdf
- Bryman, A. (2012). *Social research methods* (fourth ed.). Oxford university press.
- Burgelman, J.-C., & Van Langenhove, L. (2020). Leven na corona: terug naar hoe het was of toch niet? Zeven pistes tot blijvende verandering. In *Viraal Normaal* (pp. 261-270). VUBPress. https://aspeditions.be/asp_mailing/9789057189890.pdf
- Champion, N., & Edgar, K. (2013). *Through the gateway: How computers can transform rehabilitation*. Prison Reform Trust and Prisoners' Education Trust.
- Costelloe, A., & Warner, K. (2014). Prison education across Europe: policy, practice, politics. *London Review of Education*, 12(2), 175-183.
- Council of Europe. Recommendation No. R(89)12 of the Committee of Ministers to member states on education in prison, (1989). <https://www.epea.org/portfolio/council-of-europe-17-recommendations/>
- Council of Europe. Recommendation of the Committee of Ministers to member states on the European Prison Rules, (2006). <https://rm.coe.int/european-prison-rules-978-92-871-5982-3/16806ab9ae>
- Crabbe, M. J. C. (2016). Education for Offenders in Prison. *Journal of Pedagogic Developments*, 6(3).
- Czerniawski, G. (2016). A race to the bottom—prison education and the English and Welsh policy context. *Journal of Education Policy*, 31(2), 198-212.
- Davis, L. M., Bozick, R., Steele, J. L., Saunders, J., & Miles, J. N. (2013). *Evaluating the effectiveness of correctional education: A meta-analysis of programs that provide education to incarcerated adults*. Rand Corporation.
- Deloof, B., & Vandevelde, L. (2020). *Digitalisering in de gevangenis. Leren in detentie: Een verkennend overzicht van digitale good practices*. https://storage.googleapis.com/smooty-1220.appspot.com/uploads/3090/1595326175_Bundeldigitaliseringindegevangenisuitgebreid.pdf

Duwe, G., & Clark, V. (2014). The effects of prison-based educational programming on recidivism and employment. *The Prison Journal*, 94(4), 454-478.

e-BO Enterprises. (n.d.-a). *e-Prison*. Retrieved 25 October 2020 from <https://www.ebo-enterprises.com/producten/#e-prison-e-blue>

e-BO Enterprises. (n.d.-b). *PrisonCloud 2.0: A comprehensive overview [Brochure]*.

Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British journal of educational psychology*, 70(1), 113-136.

Eshach, H. (2007). Bridging in-school and out-of-school learning: Formal, non-formal, and informal education. *Journal of science education and technology*, 16(2), 171-190.

Evans, D. (2018). The Elevating Connection of Higher Education in Prison: An Incarcerated Student's Perspective. *Critical Education*, 9(11).

Farley, H., & Pike, A. (2016). Engaging prisoners in education: Reducing risk and recidivism. *Advancing Corrections: Journal of the International Corrections and Prisons Association*, 1, 65-73.

Federale overheidsdienst Justitie. Basiswet betreffende het gevangeniswezen en de rechtspositie van de gedetineerden, (2005).

http://www.ejustice.just.fgov.be/cgi_loi/loi_a1.pl?language=nl&la=N&table_name=wet&cn=2005011239&&caller=list&fromtab=wet&tri=dd+AS+RANK#LNK0018

Federale Overheidsdienst Justitie. (2020). *Instructies Coronavirus – 30 april 2020*.

<https://www.euopris.org/wp-content/uploads/2020/05/Instructies-Coronavirus-30-april.pdf>

Federale overheidsdienst Justitie. (n.d.). *Belgische gevangnissen*. Retrieved 6 May 2020 from

https://justitie.belgium.be/nl/themas_en_dossiers/gevangnissen/belgische_gevangnissen/

Fine, M., Torre, M. E., Boudin, K., Bowen, I., Clark, J., Hylton, D., & Martinez, M. (2001). Changing Minds: The Impact of College in a Maximum-Security Prison.

Hammerschick, W. (2010). *Report on e-learning in European prisons-Concepts, organisation, pedagogical approaches in prison education*. Learning Infrastructure for Correctional Services.

- Harrison, L. (2014). Prisoners and their access to the internet in the pursuit of education. *Alternative Law Journal*, 39(3), 159-162.
- Hawley, J., Murphy, I., & Souto-Otero, M. (2013). *Prison education and training in Europe: Current State-of-Play and Challenges*. European Commission.
- Hopkins, S., & Farley, H. (2014). A prisoners' island: teaching Australian incarcerated students in the digital age. *Journal of Prison Education and Reentry*, 1(1), 42-51.
- Jewkes, Y. (2013). Penitentiary Systems in the Era of Internet Services in the West. *Laboratorium*, 5(3), 125-133.
- Jewkes, Y., & Reisdorf, B. C. (2016). A brave new world: The problems and opportunities presented by new media technologies in prisons. *Criminology & Criminal Justice*, 16(5), 534-551.
- Kerr, A., & Willis, M. (2018). Prisoner use of information and communications technology. *Trends and Issues in Crime and Criminal Justice*. <https://www.aic.gov.au/publications/tandi/tandi560>
- Kim, R. H., & Clark, D. (2013). The effect of prison-based college education programs on recidivism: Propensity score matching approach. *Journal of Criminal Justice*, 41(3), 196-204.
- Klasbak vzw. (2019). *Memorandum: 5 aanbevelingen rond "leren in detentie" en hoe Klasbak u daarbij kan helpen*. https://gallery.mailchimp.com/5be38bd9527ca78354dd04fef/files/8976c90d-8cc9-44fb-96bf-5fa2a6042592/Klasbak_002_002_.pdf
- Klasbak vzw. (n.d.). *Good Practices en Projecten Digitalisering*. Retrieved 29 September 2020 from <https://www.klasbak.net/good-practices-en-projecten-digitalisering>
- Knight, V. (2015). Some observations on the digital landscape of prisons today. *Prison Service Journal*. <https://dora.dmu.ac.uk/bitstream/handle/2086/10866/Digital%20Landscape%20of%20Prisons%20PSJ%20Knight.pdf?sequence=1&>
- Knight, V. (2017). Digitizing the prison: The light and dark future. *Prison Service Journal*(231), 22-30.
- Knight, V., & Hadlington, L. (2017). *Public Acceptability Survey on the Prisoners' Access to Digital Technology: Emerging Results*. ICPA. Retrieved 7 October 2020 from <https://icpa.org/public-acceptability-survey-on-the-prisoners-access-to-digital-technology-emerging-results/>

- Knight, V., & Van De Steene, S. (2017a). The Capacity and Capability of Digital Innovation in Prisons: Towards Smart Prisons. *Advancing Corrections*, 4, 88-101.
- Knight, V., & Van De Steene, S. (2017b). Digital transformation for prisons: Developing a needs-based strategy. *Probation Journal*, 64(3), 256-268.
- Lear, J. (2016, 21 January). New Lanarkshire College: VALMOPRIS. <https://epale.ec.europa.eu/nl/node/18961>
- Lindström, B., & Puolakka, P. (2020). Smart Prison: the preliminary development process of digital self-services in Finnish prisons. <https://icpa.org/library/smart-prison-the-preliminary-development-process-of-digital-self-services-in-finnish-prisons/>
- Lockitt, W. (2011). *Technology in prisons*. <https://williamlockitt.co.uk/download/technology-in-prisons/>
- Maes, E., Robberechts, J., Beyens, K., & Robert, L. (2019). PrisonCloud voor gedetineerden. Grenzen aan digitale normalisering? *Panopticon*, 40(1), 29-45.
- Manger, T., Eikeland, O. J., & Asbjørnsen, A. (2018). Why do not more prisoners participate in adult education? An analysis of barriers to education in Norwegian prisons. *International Review of Education*, 65(5), 711-733.
- Mariën, I., & Vleugels, C. (2011). Van digitale kloof naar digitale inclusie: naar een duurzame ondersteuning van e-inclusie initiatieven in Vlaanderen. *Tijdschrift voor communicatiewetenschap*, 39(4), 104-119.
- McDougall, C., Pearson, D. A., Torgerson, D. J., & Garcia-Reyes, M. (2017). The effect of digital technology on prisoner behavior and reoffending: A natural stepped-wedge design. *Journal of Experimental Criminology*, 13(4), 455-482.
- McKay, C. (2018). Digital Access to Justice from Prison: Is There a Right to Technology? *Criminal Law Journal*, 42(5).
- MegaNexus. (n.d.). *Welcome to Virtual Campus in The Community!* Retrieved 11 December 2020 from https://vcinthecommunity.meganexus.com/neo_1_0/portal/index/

- Moreira, J. A., Monteiro, A., & Machado, A. (2017). Adult higher education in a portuguese prison. *European journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 8(1), 37-53.
- Morris, J., & Bans, M. K. (2018). Developing digitally enabled interventions for prison and probation settings: a review. *Journal of Forensic Practice*, 20(89).
- Mortelmans, D. (2013). *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden* (fourth ed.). Acco.
- Palmer, E. J., Hatcher, R. M., & Tonkin, M. J. (2020). Evaluation of digital technology in prisons. *Ministry of Justice*.
- Pike, A. (2014). *Prison-based transformative learning and its role in life after release* [Doctoral Dissertation, The Open University].
- Pike, A., & Adams, A. (2012). Digital exclusion or learning exclusion? An ethnographic study of adult male distance learners in English prisons. *Research in Learning Technology*, 20.
- Pike, A., & Hopkins, S. (2019). Transformative learning: positive identity through prison-based higher education in England and Wales. *International Journal of Bias, Identity and Diversities in Education*, 4(1), 48-65.
- Pomp, E. (2009). Het Good Lives Model: Een literatuurstudie. <https://efp.nl/publicaties/het-good-lives-model-een-literatuurstudie>
- Puolakka, P. (2019). *Smart Prison: Designing ICT Facilities and Digital Services for Women Prisoners [Powerpoint]*. Retrieved 6 October 2020 from https://storage.googleapis.com/smooty-1220.appspot.com/uploads/3090/1573120767_SmartPrisonFinland.pdf
- Reisdorf, B. C., & Rikard, R. V. (2018). Digital Rehabilitation: A Model of Reentry Into the Digital Age. *American Behavioral Scientist*, 62(9), 1273-1290. <https://doi.org/10.1177/0002764218773817>
- Rocheleau, A. M. (2013). An empirical exploration of the “pains of imprisonment” and the level of prison misconduct and violence. *Criminal Justice Review*, 38(3), 354-374.
- Ross, J. (2009). Education from the inside, out: The multiple benefits of college programs in prison. *Correctional Association of New York*, 42.

- Smith, P. S. (2012). Imprisonment and Internet-Access. *Nordic Journal of Human Rights*, 30(4), 454-482.
- Snacken, S. (2007). Penal policy and practice in Belgium. *Crime and Justice*, 36(1), 127-215.
- Stern, K. (2013). Prison education and our will to punish. *Saint Louis University Public Law Review*, 33, 443.
- Surmont, J., Vaesen, J., Placklé, I., & Tondeur, J. (2020). Onderwijs post-corona: Outside the box and into the city. In *Viraal Normaal* (pp. 165-176). VUBPress.
https://aspeditions.be/asp_mailing/9789057189890.pdf
- Tolbert, M., Hudson, J., & Erwin, H. C. (2015). *Educational technology in corrections 2015*. US Department of Education.
<https://www2.ed.gov/about/offices/list/ovae/pi/AdultEd/policybriefedtech.pdf>
- Toreld, E. M., Haugli, K. O., & Svalastog, A. L. (2018). Maintaining normality when serving a prison sentence in the digital society. *Croatian Medical Journal*, 59(6), 335-339.
<https://doi.org/10.3325/cmj.2018.59.335>
- Vaismoradi, M., Turunen, H., & Bondas, T. (2013). Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. *Nursing & health sciences*, 15(3), 398-405.
- VALMOPRIS. (2017). *A Guidebook for Validation: Non-formal and Informal Learning*.
https://issuu.com/valmopris/docs/io4_valmopris_guidebook_final
- Van Staa, A., & Evers, J. (2010). 'Thick analysis': strategie om de kwaliteit van kwalitatieve data-analyse te verhogen. *KWALON. Tijdschrift voor Kwalitatief Onderzoek in Nederland*, 43(1), 5-12.
- Vandala, N. G., & Bendall, M. (2019). The transformative effect of correctional education: A global perspective. *Cogent Social Sciences*, 5(1).
- Vazquez-Cano, E., Holgueras-González, A. I., & Fombona-Cadavieco, J. (2019). Studying for a University Degree in Penitentiary Centers in Spain: Challenges and Difficulties From the Internee's Perspective. *The Prison Journal*, 99(5), 593-613.

- Villar, F., & Celdrán, M. (2013). Learning in later life: Participation in formal, non-formal and informal activities in a nationally representative Spanish sample. *European journal of ageing, 10*(2), 135-144.
- Vryonides, M. (2016). The blended learning approach: rationale and suitability for prison settings. *Innovative Learning Models for Prisoners, 4*, 69.
- Ward, T., & Brown, M. (2004). The good lives model and conceptual issues in offender rehabilitation. *Psychology, Crime & Law, 10*(3), 243-257.
- Ward, T., & Stewart, C. (2003). Criminogenic needs and human needs: A theoretical model. *Psychology, Crime & Law, 9*(2), 125-143.
- Werkgroep Digitalisering. (2020). *Vragenlijst digitalisering: Vragenlijst inzake digitale inclusie van gedetineerden*. https://storage.googleapis.com/smooty-1220.appspot.com/uploads/3090/1594991656_vragenlijstdigitaliseringFIN.pdf

BIJLAGEN

Bijlage 1: Introductiebrief



Federale Overheidsdienst **Justitie**
Service public fédérale **Justice**
Föderaler Öffentlicher Dienst **Justiz**
Federal Public Service **Justice**



PARTICIPATION &
LEARNING IN DETENTION
RESEARCH GROUP

Geachte,

Een digitaal leeraanbod voor gedetineerden: is het de realiteit of eerder verre toekomstmuziek? We zijn benieuwd naar uw mening. Bijgevoegde vragenlijst kadert binnen een wetenschappelijk onderzoek over digitaal leren in detentie (gaande over formeel, non-formeel en informeel leren). Het onderzoek wordt uitgevoerd in samenspraak met de Dienst Digitalisering in Detentie en met ondersteuning van e-BO enterprises. Silke Marynissen, een masterstudente Agogische wetenschappen aan de Vrije Universiteit Brussel (VUB), voert het onderzoek uit, onder promoterschap van Prof. Liesbeth De Donder en Prof. Dorien Brosens.

Het doel is om inzicht te krijgen in uw visie op een digitaal leeraanbod voor gedetineerden. Hierbij focussen we onder andere op 1) het huidige digitale leeraanbod, 2) hoe een ideaal digitaal leeraanbod eruit zou moeten zien, 3) wat hiervan de meerwaarde is/ zou kunnen zijn, 4) waarvoor gedetineerden internet nodig hebben. Indien u werkt in meerdere gevangenissen, gelieve deze vragenlijst voor iedere gevangenis apart in te vullen.

Het invullen van de vragenlijst duurt ongeveer 20 minuten en is geheel vrijwillig. Hoe vollediger u bent in het geven van informatie, hoe vruchtbaarder voor het onderzoek. Wij zorgen ervoor dat de resultaten die voortkomen uit deze vragenlijst anoniem en vertrouwelijk verwerkt worden en niet teruggeleid kunnen worden naar u als individu. U kunt uw antwoorden tot en met 1 november 2020 doormailen naar silke.stefan.marynissen@vub.be.

Indien u nog vragen of opmerkingen heeft, kunt u steeds contact opnemen met Silke Marynissen, via volgend mailadres: silke.stefan.marynissen@vub.be of via het nummer 0485/82.76.62

Wij willen u alvast hartelijk bedanken voor uw medewerking.

Met vriendelijke groeten

Silke Marynissen
Master studente Agogische wetenschappen
Vrije Universiteit Brussel
Email: silke.stefan.marynissen@vub.be

Prof. Liesbeth De Donder en Prof. Dorien Brosens (promotoren)
Vrije Universiteit Brussel
Vakgroep Educatiewetenschappen, Onderzoeksgroep 'Participation and Learning in Detention' (PALD)
Email: liesbeth.de.donder@vub.be en dorien.brosens@vub.be

Bijlage 2: Vragenlijst



Federale Overheidsdienst **Justitie**
Service public fédéral **Justice**
Föderaler Öffentlicher Dienst **Justiz**
Federal Public Service **Justice**



PARTICIPATION &
LEARNING IN DETENTION
RESEARCH GROUP

QUESTIONNAIRE: VISION SUR L'ÉDUCATION DIGITALE EN PRISON

Le Service Digitalisation Détention (SDD) souhaite se concentrer sur l'éducation digitale en prison dans les années à venir. Mais qu'en pensez-vous? Qu'est-ce qui est nécessaire selon vous? Ce questionnaire fait partie d'une étude scientifique qui cherche à trouver une réponse à ces questions. L'objectif principal est de mieux comprendre votre vision d'une offre pédagogique digitale pour les détenus de votre prison. Le questionnaire se concentre donc sur 1) l'offre pédagogique digitale actuelle, 2) à quoi devrait ressembler une offre pédagogique digitale idéale, 3) quelle est / pourrait être la valeur ajoutée, 4) les raisons pour lesquelles les détenus ont besoin d'Internet.

Quelques éléments de fond importants:

- Nous considérons l'éducation de manière très large: nous pensons à l'éducation formelle, non-formelle et informelle.
- La recherche est menée en consultation avec le Service Digitalisation Détention (SDD) et soutenue par les entreprises e-BO.
- Il faut environ 20 minutes pour remplir le questionnaire. Si vous souhaitez consulter un collègue et le remplir ensemble, ceci est certainement possible. En tous les cas, cette enquête est envoyée à la direction de la prison (toutes des prisons belges), aux personnes du projet Reinsert, à Adeppi et aux autres fournisseurs d'une offre pédagogique. Des fournisseurs d'offre pédagogique sont également contactés pour les prisons bruxelloises et flamandes.
- Vous pouvez remplir vos réponses, de préférence en phrases, dans l'espace prévu sous la question.
- Si vous travaillez dans plusieurs prisons, nous vous demandons de **remplir le questionnaire séparément pour chaque prison pour laquelle vous êtes employée**. Après tout, l'offre pédagogique digitale nécessaire peut différer d'une prison à l'autre

Merci d'avance d'avoir rempli ce questionnaire et de le renvoyer par e-mail pour 1 novembre 2020 à silke.stefan.marynissen@vub.be. Si vous avez des questions supplémentaires, n'hésitez pas à nous contacter.

Silke Marynissen
Étudiant à la maîtrise Agogische wetenschappen
Vrije Universiteit Brussel
Email: silke.stefan.marynissen@vub.be

Prof. Liesbeth De Donder et Prof. Dorien Brosens (promotrices)
Vrije Universiteit Brussel
Département 'Educatiewetenschappen', Groupe de recherche 'Participation and Learning in Detention' (PALD)
Email: liesbeth.de.donder@vub.be en dorien.brosens@vub.be

PARTIE 1: INFORMATIONS D'ARRIÈRE-PLAN

1. Dans quelle prison travaillez-vous?

.....

2. Quelle est votre fonction dans cette prison?

.....

PARTIE 2: QUELLE OFFRE PÉDAGOGIQUE DIGITALE EXISTE AUJOURD'HUI?

3. À quels services TIC suivants les détenus de la prison où vous travaillez ont-ils accès? Indiquez quels services TIC ils peuvent utiliser en dehors de leur cellule et quels services TIC peuvent être utilisés dans la cellule. Veuillez indiquer la bonne réponse. Il est possible d'indiquer plusieurs réponses.

Services TIC	En dehors de la cellule	Dans la cellule
Internet ouvert (sans limites)	0	0
Internet limité	0	0
Journaux digitaux	0	0
Prison Cloud	0	0
Moodle	0	0
E-mail	0	0
CD-ROM/clé USB	0	0
Chaîne de télévision interne	0	0
Skype, facetime, etc.	0	0
Autre (à remplir):	0	0

4. **Quels services TIC sont utilisés par les détenus pour l'éducation?** *Veillez indiquer la bonne réponse. Il est possible d'indiquer plusieurs réponses.*

- Aucun
- Internet ouvert (sans limites)
- Internet limité
- Journaux digitaux
- Prison Cloud
- Moodle
- E-mail
- CD-ROM/ clé USB
- Chaîne de télévision interne
- Skype, facetime, etc.
- Autre (à remplir):

5. **Que pensez-vous de l'offre pédagogique digitale actuelle dans la prison où vous travaillez?**

6. ***S'il existe une offre pédagogique digitale:*** pourquoi une offre pédagogique digitale a-t-elle été introduite dans votre prison? *Pensez à la valeur ajoutée / aux avantages pour vous-même, les prisonniers, la prison et la société.*

7. ***S'il existe une offre pédagogique digitale:*** Dans quelle mesure l'offre pédagogique digitale actuelle dans la prison pour laquelle vous travaillez permet-elle une interaction avec les détenus? *L'offre pédagogique digitale est-elle plutôt passive (par exemple : regarder des vidéos,...) ou existe-t-il une possibilité d'interaction entre le détenu et l'enseignant, les camarades de classe, ...?*

8. ***S'il n'y a pas d'offre pédagogique digitale:*** Selon vous, quelles sont les raisons pour lesquelles une pédagogie digitale n'est pas proposée dans cette prison?

PARTIE 3: QUELLE OFFRE PÉDAGOGIQUE DIGITALE EST IDÉALE?

9. **Selon vous, quelle serait une offre pédagogique digitale idéale pour les détenus? Pensez à ce qui est présent dans cette prison, à quoi elle devrait ressembler, quelles possibilités elle devrait offrir aux détenus, quelles applications existent hors des murs et qui pourraient être introduites, ...**

10. Pourquoi une offre pédagogique digitale est importante pour vous dans cette prison? Pensez à la valeur ajoutée pour vous-même en tant que professionnel, les détenus, la prison et la société.

11. Selon vous, où se situe l'équilibre idéal entre une offre pédagogique physique et digitale? Pensez à l'offre que vous pouvez le mieux proposer physiquement ou digitalement et avec quelle offre une interdépendance (à la fois physique et digitale) peut avoir lieu.

12. Comment pensez-vous que cette offre pédagogique digitale idéale devrait être organisée? Cela inclut qui fait quoi, quelles ressources sont nécessaires et comment chaque détenu peut utiliser l'offre pédagogique digitale.

13. Comment pensez-vous que cette offre pédagogique digitale idéale peut combler l'écart entre l'intérieur et l'extérieur?

PARTIE 4: INTERNET

14. Indépendamment du fait que les détenus de la prison où vous travaillez ont actuellement accès à Internet ou non. À votre avis, pourquoi les prisonniers ont-ils besoin d'un accès Internet?

15. À votre avis, à quels cinq sites web les détenus devraient-ils avoir accès pour soutenir leur éducation?

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

Ceci est la fin du questionnaire. Merci encore pour votre temps. Si vous souhaitez être tenu informé des résultats de cette enquête, veuillez laisser votre adresse e-mail ici:

.....

Bijlage 3: Inge vulde vragenlijst

PARTIE 1: INFORMATIONS D'ARRIÈRE-PLAN

1. Dans quelle prison travaillez-vous?

Quelle est votre fonction dans cette prison?

PARTIE 2: QUELLE OFFRE PÉDAGOGIQUE DIGITALE EXISTE AUJOURD'HUI?

2. À quels services TIC suivants les détenus de la prison où vous travaillez ont-ils accès? Indiquez quels services TIC ils peuvent utiliser en dehors de leur cellule et quels services TIC peuvent être utilisés dans la cellule. Veuillez indiquer la bonne réponse. Il est possible d'indiquer plusieurs réponses.

Services TIC	En dehors de la cellule	Dans la cellule
Internet ouvert (sans limites)	0	0
Internet limité	0	0
Journaux digitaux	0	0
Prison Cloud	0	0
Moodle	✓	0
E-mail	0	0
CD-ROM/clé USB	0	✓
Chaîne de télévision interne	0	0
Skype, facetime, etc.	0	0
Autre (à remplir):		0

3. **Quels services TIC sont utilisés par les détenus pour l'éducation?** *Veillez indiquer la bonne réponse. Il est possible d'indiquer plusieurs réponses.*

- Aucun
- Internet ouvert (sans limites)
- Internet limité
- Journaux digitaux
- Prison Cloud
- Moodle (via le cell learning)
- E-mail
- CD-ROM/ clé USB
- Chaîne de télévision interne
- Skype, facetime, etc.
- Autre (à remplir):

4. **Que pensez-vous de l'offre pédagogique digitale actuelle dans la prison où vous travaillez?**

Actuellement, elle est pratiquement inexistente. Le cell learning se met peu à peu en place et un cours d'informatique est organisé par l'ADEPPI depuis des années.

Le fossé numérique est important, d'autant plus que l'utilisation d'internet est généralisé à l'extérieur alors qu'il n'est pas autorisé à l'intérieur.

5. **S'il existe une offre pédagogique digitale: pourquoi une offre pédagogique digitale a-t-elle été introduite dans votre prison?** *Pensez à la valeur ajoutée / aux avantages pour vous-même, les prisonniers, la prison et la société.*

Pour l'instant, seul le cell learning semble répondre à cet item et il a été mis en place pour répondre à la fin de la version papier de l'Enseignement à Distance dans les établissements pénitentiaires, comme c'est le cas depuis quelques années à l'extérieur. En dehors de cela, un cours d'informatique est proposé aux détenus qui le souhaitent pour qu'ils puissent se familiariser avec un ordinateur mais il s'agit d'utilisation de logiciel et non d'offre en ligne.

6. ***S'il existe une offre pédagogique digitale:*** Dans quelle mesure l'offre pédagogique digitale actuelle dans la prison pour laquelle vous travaillez permet-elle une interaction avec les détenus? *L'offre pédagogique digitale est-elle plutôt passive (par exemple : regarder des vidéos,...) ou existe-t-il une possibilité d'interaction entre le détenu et l'enseignant, les camarades de classe, ...?*

Pas d'interaction directe entre le détenu dans le cadre du cell learning. Il y a cependant une personne présente pour les accompagner dans leur apprentissage et les détenus ont la possibilité de laisser un message pour le professeur afin de poser des questions spécifiques relatives aux modules de formation qu'ils suivent.

7. ***S'il n'y a pas d'offre pédagogique digitale:*** Selon vous, quelles sont les raisons pour lesquelles une pédagogie digitale n'est pas proposée dans cette prison?

Actuellement, les protocoles de sécurité ne semblent pas le permettre.

PARTIE 3: QUELLE OFFRE PÉDAGOGIQUE DIGITALE EST IDÉALE?

8. **Selon vous, quelle serait une offre pédagogique digitale idéale pour les détenus? Pensez à ce qui est présent dans cette prison, à quoi elle devrait ressembler, quelles possibilités elle devrait offrir aux détenus, quelles applications existent hors des murs et qui pourraient être introduites, ...**

Il serait intéressant que les détenus puissent avoir accès à une offre de formation numérique directement dans leur cellule afin qu'ils puissent utiliser leurs temps morts pour se former s'ils le souhaitent. Les détenus qui suivent des études supérieures, devraient pouvoir avoir accès aux plateformes des universités qui y déposent des supports de cours ainsi que des cours en ligne en direct ou en podcast.

Un accès encadré à internet, pourrait permettre de leur apprendre à l'utiliser dans le cadre d'une recherche d'emploi ou de logement par exemple.

Le temps en détention est long mais ses possibilités de l'exploiter utilement sont limitées à quelques heures dans la journée. Une offre numérique accessible en dehors de ces plages horaires (we, soirées) permettrait aux détenus qui le souhaitent d'avoir accès à une plus grande possibilité d'activités utiles à sa réinsertion et son bien être en détention (travailler + se former + voir ses intervenants + recevoir des visites)

9. Pourquoi une offre pédagogique digitale est importante pour vous dans cette prison? Pensez à la valeur ajoutée pour vous-même en tant que professionnel, les détenus, la prison et la société.

A l'heure actuelle, il devient de plus en plus difficile de se passer du numérique. Les détenus sont déjà mis à l'écart de la société du fait de leur statut, leur sortie et leur réinsertion n'en est que plus difficile lorsqu'il n'y a pas la maîtrise de cet outil. Par ailleurs, de plus en plus de cours, de formations nécessitent à minima l'utilisation de matériel informatique mais, de plus en plus de recherches internet et aussi de contenu vidéos. Par ailleurs, les systèmes de vidéo conférence pourraient permettre de rendre accessible certains cours impossible à mettre en place en prison car ne concernent que peu de personnes. Cela pourrait permettre d'élargir l'offre de formations et ainsi, permettre un plan de détention cohérent. De plus, l'accès à la prison et aux détenus n'est pas toujours des plus aisés (manque de locaux, temps d'attentes à l'entrée, difficultés d'organiser des déplacements de détenus), des contacts virtuels pourraient permettre de meilleurs accès aux détenus et à leur demandes. Attention cependant à ne pas négliger les offres physiques classiques qui restent importantes et remplissent d'autres fonctions que des fonctions pédagogiques.

10. Selon vous, où se situe l'équilibre idéal entre une offre pédagogique physique et digitale? Pensez à l'offre que vous pouvez le mieux proposer physiquement ou digitalement et avec quelle offre une interdépendance (à la fois physique et digitale) peut avoir lieu.

L'offre digitale ne devrait pas se substituer à l'offre physique mais être une opportunité supplémentaire. Il est important de garder la possibilité de contacts sociaux réels avec les enseignants mais également entre élèves.

Certaines formations nécessitent une pratique impossible à enseigner de manière virtuelle (utilisations de machines par exemple).

11. Comment pensez-vous que cette offre pédagogique digitale idéale devrait être organisée? Cela inclut qui fait quoi, quelles ressources sont nécessaires et comment chaque détenu peut utiliser l'offre pédagogique digitale.

Elle devrait être le plus possible similaire à l'extérieur en terme d'accessibilité tout en étant sécurisée et avec un accompagnement pédagogique à disposition.

Elle ne devrait pas se substituer aux cours en présentiels mais venir les renforcer.

12. Comment pensez-vous que cette offre pédagogique digitale idéale peut combler l'écart entre l'intérieur et l'extérieur?

L'accès à du contenu pédagogique digital est plus que jamais une habitude à l'extérieur qu'il convient de maîtriser pour ne pas se trouver en marge de la société.

PARTIE 4: INTERNET

13. Indépendamment du fait que les détenus de la prison où vous travaillez ont actuellement accès à Internet ou non. À votre avis, pourquoi les prisonniers ont-ils besoin d'un accès Internet?

Internet est devenu un élément indispensable au quotidien en 2020 sans lequel une série de démarches sont devenue quasi impossible (recherche d'emploi, de logement, envoi de mails, gestion administrative, etc ...) . Aujourd'hui, en détention, une partie du travail des intervenants sociaux consiste à trouver des alternatives pour réaliser des démarches qui, à l'extérieur se font via un simple click ou pas des échanges de mails.

14. À votre avis, à quels cinq sites web les détenus devraient-ils avoir accès pour soutenir leur éducation?

1. L'EAD
2. wallangue
3. le site de l'école où ils suivent des cours (univ, école sup, prom soc ...)
4. le forem
5. wikipedia

Ceci est la fin du questionnaire. Merci encore pour votre temps. Si vous souhaitez être tenu informé des résultats de cette enquête, veuillez laisser votre adresse e-mail ici:

.....

Bijlage 4: Labellijsten

