



LEREN IN HECHTENIS: MOTIEVEN VOOR PARTICIPATIE AAN FORMELE EDUCATIE

Eindwerk voorgelegd voor het behalen van de graad van Master in de Agogische
Wetenschappen door

Halimi Myriam

Academiejaar 2012-2013

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



Aantal woorden: 14987

SAMENVATTING



Vrije Universiteit Brussel

Faculteit Psychologie en Educatiewetenschappen

Academiejaar 2012/2013

Naam en voornaam: Halimi Myriam

Rolnummer: 93295

Studierichting: Agogische Wetenschappen

Afstudeerrichting: opleiding en vorming

Titel van de Masterproef: Leren in hechtenis: motieven voor participatie aan formele educatie

Promotor: Prof. Dr. Liesbeth De Donder

Samenvatting: Laaggeschooldheid binnen een gevangeniscontext is een courant gegeven. Dit in contrast met de steeds verder ontwikkelende kenniseconomie waarin kennis een sleutelfactor is. Onderwijs is dan ook van belang om academische vaardigheden te vergroten. Verder draagt het bij tot een verhoogd gevoel van zelfwaarde en een goede werking van de penitentiaire inrichting. Omwille van deze positieve effecten is het belangrijk de drijfveren tot participatie aan educatie in kaart te brengen, zodat het vormingsbeleid hierop kan inspelen.

Dit kwantitatief onderzoek richt zich op de participatiemotieven van gedetineerden aan formele educatie binnen de Antwerpse gevangenis. We gebruikten gestandaardiseerde vragenlijsten. 486 gedetineerden namen deel aan dit onderzoek (respons = 73.97%). De gegevens werden geanalyseerd met behulp van SPSS 20.0, gebruik makend van beschrijvende en bivariate statistieken.

29% van de respondenten nam vroeger of op het moment van afname deel aan formele educatie. De jongste leeftijdscategorie is relatief ondervertegenwoordigd. Volgende groepen zijn oververtegenwoordigd: niet-Europeanen, gedetineerden die de Nederlandse taal enigszins beheersen, langer dan zes maanden in de inrichting verblijven of denken dat ze nog minimum een jaar moeten uitzitten.

Onderwijsparticipanten worden voornamelijk gedreven door de wil om iets bij te leren, een motief ressorterend onder de leeroriëntatie. Daarnaast worden micro-doelgeoriënteerde oriëntaties veelal vermeld, waarbinnen het behalen van een attest/diploma en toekomstplannen maken de meest voorkomende motieven zijn. Hiernaast scoort de normaliserende oriëntatie hoog met als belangrijkste motief 'het gevoel een gewoon persoon te zijn'. Verder is de meso-doeloriëntatie een belangrijke motivator, waarbij motieven gerelateerd aan het leren van de Nederlandse taal om met anderen te communiceren beduidend scoort. Een derde van de bevroegden haalt verderzetting van het leertraject als oriëntatie aan. Sociale redenen of toeleiding door derden hebben een minimale invloed op participatie. Er zijn significante verschillen naargelang motivationele oriëntatie op vlak van leeftijd, beheersingsniveau Nederlands, nationaliteit, voltooiing studie, duur hechtenis, hechtenistitel en bezoek ontvangen.

BEKNOPTE INHOUD



Vrije Universiteit Brussel

Faculteit Psychologie en Educatiewetenschappen

Academiejaar 2012/2013

Naam en voornaam: Halimi Myriam

Rolnummer: 93295

Studierichting: Agogische Wetenschappen

Afstudeerrichting: opleiding en vorming

Titel van de Masterproef: Leren in hechtenis: motieven voor participatie aan formele educatie

Promotor: Prof. Dr. Liesbeth De Donder

Beknopte inhoud:

Dit kwantitatief onderzoek richt zich op de participatiemotieven van gedetineerden aan formele educatie binnen de Antwerpse gevangenis. We maakten gebruik van gestandaardiseerde vragenlijsten. In totaal namen 486 gedetineerden deel aan het onderzoek. 29% van respondenten participeerde vroeger of op het moment van afname aan formele educatie. Zij worden gedreven door de wil om iets bij te leren, een motief ressorterend onder de leeroriëntatie, en micro-doelgeoriënteerde redenen zoals een attest/diploma behalen en toekomstplannen maken. Daarnaast scoort de normaliserende oriëntatie hoog. De sociale en toeleidingsoriëntatie worden zelden vernoemd. Dit onderzoek toont eveneens significante verschillen tussen groepen met betrekking tot de participatiegraad enerzijds en motivationele oriëntaties anderzijds.

DANKWOORD

Deze masterproef vormt het einde van mijn opleiding in de Agogische Wetenschappen waarin bestaande interesses uitgediept en nieuwe ontdekt werden, vriendschappen ontplooiden en uitdagingen werden aangegaan. De opleiding bracht dan ook een groeiproces op zowel persoonlijk als academisch vlak teweeg. Daarnaast brengt deze masterproef ook een einde aan mijn plezierige studententijd, het daarmee gepaard gaande kotleven en het studenten ambassadeurschap. Het afsluiten van het leven als student brengt echter ook veel nieuwe (agogische) uitdagingen met zich mee waar ik de opgedane kennis en vaardigheden in de praktijk zal kunnen omzetten.

Deze masterproef kwam niet alleen tot stand, maar wel met de hulp en steun van velen. Graag wens ik via deze weg dan ook een aantal mensen uitdrukkelijk te bedanken.

Eerst en vooral wens ik mijn promotor Liesbeth De Donder en begeleider Dorien Brosens te bedanken. Dit voor de introductie in een boeiende doelgroep en de kans om hierrond onderzoek te voeren met oog op mijn keuzeprofiel opleiding en vorming. Eveneens wil ik hen bedanken voor de ondersteuning en het advies die zij mij gaven doorheen het voorbije jaar. Hun opmerkzaamheid, enthousiasme, geloof in mijn kunnen en opbouwende kritiek waren van grote waarde.

Eveneens wens ik de gevangenis van Antwerpen te bedanken voor de mogelijkheid om met gedetineerden in contact te komen voor deze masterproef en de organisatie hiervan. Dit was een unieke en toch wel ingrijpende ervaring die mijn interesse in deze doelgroep enerzijds en het onderwijsluik anderzijds verder heeft aangewakkerd. In dit kader wil ik eveneens onderwijscoördinator Marty Hayen bedanken voor haar (onderwijskundig) enthousiasme en het delen van expertise omtrent educatie in de gevangenis.

De gedetineerden die deelnamen aan het (test)onderzoek wens ik graag te bedanken voor het invullen van de vragenlijsten, hun bereidwilligheid om andere gedetineerden aan te moedigen of te helpen bij het invullen van de vragenlijst en de informele gesprekken die hiernaast plaatsvonden.

Graag bedank ik ook mijn vrienden en kotgenoten voor het uitwisselen van ideeën en het geven van constructieve feedback, maar ook zeker en vast voor aanmoediging en de nodige ontspannende momenten die zij mij bezorgden. Hierbij specifiek extra dank aan een aantal specifieke personen: Maxim bedank ik graag voor het nalezen van deze masterproef op spelling. Sofie voor de vruchtbare overleg- en samenwerkingsmomenten, het delen van haar statistische brein en de onvoorwaardelijke vriendschap. Met betrekking tot dit laatste wil ik ook graag Manon bedanken die iedere stap mee volgde onafhankelijk van het feit dat ze een semester in het buitenland vertoefde. Laatst maar daarom niet minder belangrijk wens ik graag mijn bompas te bedanken voor de onbeperkte steun doorheen de jaren.

INHOUDSTAFEL

Samenvatting	I
Beknopte inhoud	II
Dankwoord	III
Inhoudstafel	IV
Lijst van tabellen	VI
Lijst van grafieken	VII
Inleiding	1
Deel 1: Literatuurstudie	3
1. De gevangenis	3
2. Formele educatie in de gevangenis	4
2.1 Beleid: recht op educatie	4
2.1.1 Europees Kader: European Prison Rules	5
2.1.2 Belgisch kader	5
2.2 Formele educatie binnen de gevangenis van Antwerpen	6
3. Participatie aan formele educatie	7
3.1 Motieven om te participeren aan formele educatie	7
3.1.1 Algemeen	8
3.1.2 Binnen de gevangeniscontext: van Boshier tot Parsons en Langenbach	10
3.2 Theoretische conclusie motieven	12
4. Onderzoeksvragen	12
Deel 2: Onderzoeksmethode	14
1. Onderzoeksopzet	14
1.1 Onderzoekseenheden	14
1.2 Onderzoeksinstrument	15
1.2.1 Motieven	16
1.2.2 Onafhankelijke variabelen	17
2. Analysemethode	18
Deel 3: Resultaten	19
1. Participatie aan formele educatie	19
1.1 Algemene participatiegraad	19
1.2 Beslissingsperiode participatie	20
1.3 Participatieprofiel	20
2. Participatiemotieven	23

2.1	Motieven en motivationele oriëntaties	23
2.2	Motivationele oriëntaties: profielmatige verschillen	25
2.1.1	Algemene profielmatige verschillen	25
2.1.2	Welzijnsbevinden	31
Deel 4: Discussie en conclusie		35
1.	Bevindingen	35
1.1	Participatie aan formele educatie	35
1.2	Participatiemotieven	37
2.	Agogische aanbevelingen	42
3.	Beperkingen van het eigen onderzoek en aanbevelingen	43
4.	Aanbevelingen verder onderzoek	44
5.	Conclusie	45
Bronnenlijst.....		46
Bijlagen		55
Bijlage 1: Formele educatie binnen de gevangenis van Antwerpen: organisatie		55
Bijlage 2: Redenen voor weigering deelname aan onderzoek		58
Bijlage 3: Vragenlijst		59
Bijlage 4: Reflectieve en formatieve schalen.....		64
Bijlage 5: Componentenmatrix welzijnsschalen.....		66

LIJST VAN TABELLEN

Tabel 1: Gebruikte basisterm naar auteur.....	7
Tabel 2: Motivationale oriëntaties	16
Tabel 3: Participatiegraad volgens socio-demografische factoren	20
Tabel 4: Participatiegraad volgens socio-economische factoren	21
Tabel 5: Participatiegraad volgens gevangenis gerelateerde factoren	22
Tabel 6: Participatiemotieven en oriëntaties (N=118).....	24
Tabel 7: Motivationale oriëntaties volgens socio-demografische factoren	26
Tabel 8: Motivationale oriëntaties volgens socio-economische factoren.....	27
Tabel 9: Motivationale oriëntaties volgens onderwijs gerelateerde factoren	28
Tabel 10: Motivationale oriëntaties volgens gevangenis gerelateerde factoren.....	29
Tabel 11: Verschillen in welzijnsbevinden op basis van doeloriëntatie.....	31
Tabel 12: Verschillen in welzijnsbevinden op basis van activiteitorientatie	32
Tabel 13: Verschillen in welzijnsbevinden op basis van verderzetting leertraject oriëntatie	33
Tabel 14: Verschillen in welzijnsbevinden op basis van leeroriëntatie	33
Tabel 15: Verschillen in welzijnsbevinden op basis van toeleidingsoriëntatie	34

LIJST VAN GRAFIEKEN

Grafiek 1: Participatiegraad formele educatie (N=459).....	19
Grafiek 2: Beslissingsperiode participatie (N=112).....	20

INLEIDING

Binnen een steeds verder ontwikkelende kennismaatschappij zijn kennis en competenties uiterst belangrijk (Commissie van de Europese Gemeenschappen [COM], 2001; De Rick, Vanhoren, Op den Kamp & Nicaise, 2006; Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2003). Levenslang en -breed leren zijn in dit kader sleutelfactoren (COM, 2001; Van Woensel, 2006). Niettemin participeren de meest kwetsbare groepen het minst aan levenslang leren (De Rick et al., 2006; Desmedt, Groenez, & Van den Broeck, 2006; Van Woensel, 2006). Van Woensel (2006) spreekt over een Mattheüseffect: individuen met een lagere initiële scholingsgraad participeren het minst aan levenslang leren.

Gedetineerden behoren tot deze laaggeschoolde groep (Nordic Council of Minister, 2005; Van Haegedoren, Lenaers en Valgaeren, 2001; Vlaamse overheid, 2010). In Vlaamse en Brusselse gevangenissen is maar liefst 53% laaggeschoold (Van Haegedoren et al., 2001). De ongeletterdheid ligt tevens hoog (Claessens, 2008). Onderzoek wijst meermaals op de positieve effecten verbonden met participatie aan formele educatie binnen een gevangeniscontext. Het zou bijdragen tot een verbetering van academische vaardigheden, het gevoel van eigenwaarde, een verhoging van de kans op tewerkstelling na vrijlating en een goede werking van de penitentiaire instelling (Alzúa, Rodriguez, & Villa, 2009; Batchelder & Pippert, 2002; Erisman & Bayer Contardo, 2005; Manger, Eikeland, & Asbjørnsen, 2009; GHK, 2011). Desalniettemin besteedt de overheid nog maar sinds enkele jaren aandacht aan onderwijs binnen een penitentiaire inrichting (Vermeersch & Vandenbroucke, 2009a).

Het educatiedomein binnen een penitentiaire context blijkt tot op heden tevens slechts beperkt onderzocht (GHK, 2011; Wilson, 2000). In het bijzonder is er onduidelijkheid over de drijfveren om te participeren aan formele educatie binnen een strafinrichting (GHK, 2011; Maggioncalda, 2007). Omwille van de positieve effecten van educatie is het nochtans belangrijk de drijfveren tot participatie in kaart te brengen (Maggioncalda, 2007). Op deze manier kan het vormingsbeleid hierop inspelen (Batchelder & Pippert, 2002; MacGuinness, 2000; Maggioncalda, 2007; Manger, Eikeland, Diseth, Hetland, & Asbjørnsen, 2010). Wereldwijd wierpen een aantal onderzoekers een eerste blik op dit onderwerp (o.a. Boshier, 1983; Parsons & Langenbach, 1993; MacGuinness, 2000; Manger et al., 2010).

In Vlaanderen is er slechts zeer beperkt onderzoek gevoerd naar educatie binnen een penitentiaire context. Uitzonderingen hierop zijn o.a. onderzoek van Keyenberg (2002) en Van Haegedoren et al. (2001) dat over verschillende domeinen heen loopt en zich voornamelijk richt op de functies van onderwijs en de behoeften van de gedetineerden. Er is een leemte rond onderzoek dat zich specifiek richt op de motieven om te participeren aan educatie binnen de Vlaamse penitentiaire context.

Deze masterproef tracht dan ook verdere kennis te vergaren over onderwijsmotieven van gedetineerden in Vlaanderen. Specifiek concentreren we ons op de gedetineerden binnen de gevangenis van Antwerpen.

Dit onderzoek vangt aan met een literatuurstudie dat de gevangenis als instelling situeert en formele educatie bespreekt in relatie tot deze context. Vervolgens bespreken we hoe formele educatie binnen de gevangenis van Antwerpen vorm krijgt. Nadien spitst deze literatuurstudie zich toe op participatiemotieven. We beëindigen het theoretisch kader met een aantal onderzoeksvragen. Deel twee en drie omvatten respectievelijk de onderzoeksmethode en de kwantitatieve onderzoeksresultaten. Dit onderzoek eindigt met het onderdeel discussie en conclusie. Hierin worden de onderzoeksvragen beantwoord door resultaten aan bestaande literatuur terug te koppelen. Verder werpen we een kritische blik op eigen onderzoek en formuleren we aanbevelingen.

DEEL 1: LITERATUURSTUDIE

In dit gedeelte bespreken we het theoretisch kader dat we doorheen deze masterproef hanteren. Achtereenvolgens behandelen we bondig de gevangenis als instituut in het algemeen en meer specifiek de gevangenis van Antwerpen. Vervolgens gaan we in op hoe (formele) educatie gedefinieerd wordt in de literatuur. Hierna leggen we de link tussen de gevangenis en formele educatie. We focussen op de rechten van gedetineerden met betrekking tot vorming en welke partijen hieraan invulling geven binnen de gevangenis van Antwerpen. Het overige deel van het theoretisch kader bestaat uit literatuur omtrent motieven om te participeren aan formele educatie zowel buiten als binnen de gevangeniscontext.

1. DE GEVANGENIS

Justitie is een federale overheidsbevoegdheid (Belgische Federale Overheidsdiensten, 2012). De basiswet betreffende het gevangeniswezen en de rechtspositie van gedetineerden handelt over deze materie. Deze basiswet omschrijft een gevangenis als een *“door de Koning aangewezen inrichting bestemd voor de tenuitvoerlegging van veroordelingen tot een vrijheidsstraf en van vrijheidsbenemende maatregelen”* (Belgisch Staatsblad, 2005, p. 2815). De vrijheidsstraf wordt ingericht met oog op herstel, re-integratie en rehabilitatie (Belgisch Staatsblad, 2005; Maes, 2009). België beschikt over 32 gevangenissen waarvan er zestien zich in Vlaanderen grondvesten en twee in het Brussels Hoofdstedelijk gewest (Federale Overheidsdienst Justitie [FOD Justitie], 2011a).

In een penitentiaire instelling verblijven beklaagden, veroordeelden en geïnterneerden (De Clerck, 2010; Interdepartementale Commissie Hulp- en dienstverlening aan gedetineerden, 2000). Een beklaagde is een verdachte die naar het strafgerecht wordt verwezen, met uitzondering van het Hof van Assisen. Deze persoon is nog niet schuldig verklaard. Hij is in principe onschuldig tot het tegendeel bewezen is. Wanneer het individu schuldig wordt bevonden door het hof of de rechtbank aan de ten last gelegde feiten, spreekt men van een veroordeelde (Belgische Federale Overheidsdiensten, 2012; Van den Wyngaert, 2006). Een veroordeling tot vrijheidsstraf werd uitgesproken ten aanzien van deze veroordeelde (Belgisch Staatsblad, 2005). Geïnterneerden hebben een als misdrijf omschreven feit gepleegd en zijn vervolgens door de rechter ontoerekeningsvatbaar verklaard (FOD Justitie, 2011a). Geïnterneerden kunnen naast de gevangenis ook in andere instellingen ondergebracht worden, zoals bijvoorbeeld in een inrichting ter bescherming van de maatschappij of een psychiatrische instelling (Dillen, 2012; FOD justitie, 2011a).

Er kan een theoretisch onderscheid gemaakt worden tussen enerzijds arresthuizen en anderzijds strafhuizen (de Wit, 1994; FOD Justitie, 2011a). De strafhuizen huisvesten hoofdzakelijk veroordeelden, de arresthuizen worden daarentegen voornamelijk bezet door beklaagden. In de praktijk verblijven de verschillende hechtenistitels echter gemengd in de meeste gevangenissen (FOD Justitie, 2011a). Dit is vaak het gevolg van de overbevolking van de penitentiaire inrichtingen (de Wit, 1994).

Hiernaast kunnen we ook een onderscheid maken tussen open, halfopen en gesloten penitentiaire instellingen. Open instellingen huisvesten gedetineerden die vrijwillig een opvoedingsregime met minimale dwangmiddelen aanvaarden. Deze gevangenis laat buitenwandelen toe. Gesloten gevangenis hebben daarentegen een sterke beveiliging en beschikken over veiligheidsdetectie, tralies, hoge omheiningen en dergelijke meer. De gedetineerden verblijven het grootste deel van de tijd in hun cel. De gesloten gevangenis huisvesten de overgrote meerderheid van de gedetineerden. Tussen het open regime en het gesloten regime bevindt zich de halfopen gevangenis. 's Nachts verblijven de gedetineerden in de cel, maar overdag werken zij. Dit kan zowel binnen als buiten de gevangenis zijn (de Wit, 1994; FOD Justitie, 2011a).

De gevangenis van Antwerpen is een gesloten instelling en fungeert hoofdzakelijk als arresthuis (FOD Justitie, 2011b; Vandeurzen, 2010). Dit heeft als implicatie dat de meerderheid, ongeveer 80% van de gedetineerden, beklaagden zijn (Consortium volwassenenonderwijs Antwerpen vzw [vol-ant], z.d.). Zij verblijven gemiddeld drie tot zes maanden in hechtenis in afwachting van het vonnis (vol-ant, z.d.; Vandeurzen, 2012). Hiernaast huisvest de gevangenis van Antwerpen tevens veroordeelden en geïnterneerden, die beide 10% van de totale bezetting opmaken (FOD Justitie, 2011b; Vandeurzen, 2012).

Er zijn in totaal drie afdelingen te onderscheiden: een afdeling voor mannen, een vrouwenafdeling en een psychiatrische afdeling of vleugel F. In deze laatste afdeling worden geïnterneerden gehuisvest (FOD Justitie, 2011b; Vandeurzen, 2012). De gevangenis beschikt over 439 plaatsen, maar kampt voortdurend met een overbevolking (FOD Justitie, 2011b; Vandeurzen, 2010, 2012).

2. FORMELE EDUCATIE IN DE GEVANGENIS

Formele educatie is georganiseerde educatie dat resulteert in een formele erkenning in de vorm van een officieel certificaat of diploma (Boeren, 2011; Desmedt et al., 2006; van Dellen & van der Kamp, 2009). Elias en Vanwing (2002) en van Dellen en van der Kamp (2009) geven aan dat formele educatie plaatsvindt binnen formele educatieve systemen, zoals gouvernementele organisaties. In het volgende onderdeel zoomen we in op de rechten van gedetineerden met betrekking tot formele educatie in de gevangeniscontext. Dit zowel op Europees als Belgisch niveau. Nadien bespreken we bondig hoe de gevangenis van Antwerpen formele educatie organiseert.

2.1 BELEID: RECHT OP EDUCATIE

Gedetineerden worden beschouwd als volwaardige burgers, beschikkend over alle fundamentele (grond)rechten. Dit met uitzondering van het recht op de vrijheid van komen en gaan (Comité van ministers van de raad van Europa, 2006; Maes, 2009; Interdepartementale Commissie Hulp- en dienstverlening aan gedetineerden, 2000). Er worden geen bijkomende beperkingen toegelegd op burgerlijke, culturele, economische, sociale of politieke rechten naast de rechten die onafscheidelijk samen hangen met de vrijheidsbeneming (Belgisch Staatsblad, 2005). Aldus beschikken gedetineerden ook in een

penitentiaire instelling over het recht op hulp- en dienstverlening (Polfliet, 2009), waartoe educatie behoort (Interdepartementale Commissie Hulp- en dienstverlening aan gedetineerden, 2000).

Dit recht op educatie binnen de penitentiaire instelling krijgt op verscheidene beleidsniveaus vorm. Op Europees niveau tekenen de European Prison Rules (EPR) de belangrijkste krijtlijnen. Op nationaal niveau speelt de Vlaamse Gemeenschap een beduidende rol.

2.1.1 EUROPEES KADER: EUROPEAN PRISON RULES

De European Prison Rules (EPR) begeleiden nationale overheden in hun penitentiair beleid (Snacken & van Zyl Smit, 2009). Deze aanbevelingen zijn een aanzet tot het vastleggen van een Europese regelgeving en beleid, maar zijn officieel niet bindend. Toch oefenen zij volgens Snacken en van Zyl Smit (2009) een grote invloed uit.

Het Comité van Ministers van de Raad van Europa (2006) benadrukt in de European Prison Rules het belang van betekenisvolle activiteiten die gedetineerden voorbereiden op re-integratie in de maatschappij. Dit hoort men te verwezenlijken binnen de noodzakelijke veiligheidseisen. Met betrekking tot educatie stelt de EPR dat gevangenen dienen te streven naar een toegang tot educatieve programma's voor alle gedetineerden. Deze programma's horen aan te sluiten bij de individuele behoeften van de gedetineerden. Bijzondere aandacht is nodig voor de opleiding van mensen met speciale leerbehoeften, jeugdigen en gedetineerden die geen basiseducatie hebben genoten en/of taal- en rekengebreken vertonen.

Educatie binnen de gevangensmuren dient men waar mogelijk te integreren binnen het onderwijssysteem van het land waardoor continuering van de studies bij het verlaten van de gevangenis mogelijk gemaakt wordt. De programma's horen tevens op maat van de detentieduur samengesteld te worden (Comité van Ministers van de Raad van Europa, 2006).

Hiernaast beklemtoont het Comité dat educatie geen minderwaardige status heeft ten aanzien van werk. Gedetineerden die participeren aan educatie binnen de penitentiaire inrichting mogen niet benadeeld worden, noch financieel noch op andere wijze (Comité van Ministers van de Raad van Europa, 2006).

2.1.2 BELGISCH KADER

In België krijgen deze Europese richtlijnen vorm binnen de opdracht van de Vlaamse Gemeenschap, die bevoegd is voor "*sociale hulp- en dienstverlening aan gedetineerden met het oog op hun sociale reïntegratie*" (Interdepartementale Commissie Hulp- en dienstverlening aan gedetineerden, 2000, p. 4). Het strategisch plan hulp- en dienstverlening aan gedetineerden en het gezamenlijk bijkomend implementatieplan tussen de Vlaamse Gemeenschap en Justitie met betrekking tot dit strategisch plan vormen samen het fundament om deze hulp- en dienstverlening in Vlaamse en Brusselse gevangenen te realiseren (Vlaamse overheid, z.d.). Centraal hierin staat de volgende

missie: *“De Vlaamse Gemeenschap waarborgt het recht van alle gedetineerden en hun directe sociale omgeving op een integrale en kwaliteitsvolle hulp- en dienstverlening zodat ook zij zich harmonisch en volwaardig kunnen ontplooiën in de samenleving”* (Interdepartementale Commissie Hulp- en dienstverlening aan gedetineerden, 2000, p. 15). Sinds maart 2013 staat deze missie tevens verankerd in het decreet betreffende de organisatie van de hulp- en dienstverlening aan gedetineerden (Belgisch staatsblad, 2013).

Onderwijs vormt een onderdeel van deze hulp- en dienstverleningsopdracht (Interdepartementale Commissie Hulp- en dienstverlening aan gedetineerden, 2000; Vlaamse overheid, z.d.) en wordt omkaderd door het decreet volwassenenonderwijs van 2007 (Vlaamse overheid, 2012). Polfliet (2009) geeft te kennen dat er in iedere gevangenis onderwijs wordt aangeboden.

Sinds 2008 is het consortium volwassenenonderwijs van het grondgebied waarop de gevangenis zich bevindt, bevoegd voor deze materie (Polfliet, 2009; Vlaamse overheid, 2012). De constortia zijn belast met de onderwijscoördinatie binnen de gevangenis en ondersteunen de centra voor volwassenenonderwijs en centra voor basiseducatie bij het uitwerken van onderwijsbeleid voor gedetineerden (Polfliet, 2009). Ook het detecteren van onderwijs- en vormingsbehoeften van gedetineerden valt onder het takenpakket van het consortium. Hiernaast begeleiden zij gedetineerden bij het onderwijstraject (Polfliet, 2009; Vlaamse overheid, 2012; vol-ant, z.d.). De consortia stellen hiervoor een onderwijscoördinator aan (Polfliet, 2009; Vandeurzen, 2011), die de schakel vormt tussen de gevangenis en het consortium.

2.2 FORMELE EDUCATIE BINNEN DE GEVANGENIS VAN ANTWERPEN

Het Consortium volwassenenonderwijs Antwerpen vzw (vol-ant) is het bevoegde consortium voor de gevangenis van Antwerpen wat betreft de organisatie van en informatieverstrekking over het onderwijsaanbod, rekening houdend met de behoeften van de gedetineerden en de specifieke kenmerken van de instelling (Vandeurzen, 2012; vol-ant, z.d.). Dit realiseren zij in samenwerking met de centra voor volwassenenonderwijs en basiseducatie alsook met verscheidene lokale partners (Polfliet, 2009; vol-ant, z.d.). De gevangenis van Antwerpen beschikt over een werkgroep onderwijs waarin verschillende partners zetelen die betrokken zijn bij het domein onderwijs binnen de gevangenis (Hayen, 2010; Vandeurzen, 2011).

In het kader van deze masterproef richten we ons op formele educatie, zoals eerder gedefinieerd. Binnen de gevangenis van Antwerpen worden er verscheidene cursussen ingericht door gouvernementele instellingen die als doelstelling het behalen van een (deel)certificaat hebben (vol-ant, 2010, 2011, z.d.). Doordat de grootste groep binnen de gevangenis van Antwerpen bestaat uit beklagden die een korte verblijfsperiode hebben, opteert de instelling ervoor om korte modules aan te bieden. Deze leiden tot een erkend deelcertificaat indien met vrucht beëindigd (Vandeurzen, 2012; vol-ant, z.d.). Er is zowel een groeps- als individueel aanbod voorhanden (Hayen, 2010; vol-ant, 2011, z.d.). Bijlage 1 biedt een uitgebreider overzicht van het onderwijsaanbod.

3. PARTICIPATIE AAN FORMELE EDUCATIE

In deze masterproef richten wij ons op de motieven om te participeren aan formele (volwassenen)educatie. Een motief is het 'wat' of de inhoudelijke reden van gedrag. Het begrip motivatie duidt op het 'waartoe' of de richting (Bruce & Pepitone, 1999; Kleinginna & Kleinginna, 1981; Vinke, 2009). Verschillende auteurs gebruiken de begrippen motivatie, motief, (motivationale) oriëntatie en redenen door elkaar en doelen hiermee op de redenen voor betrokkenheid in een activiteit (Boshier, 1971, 1983, 1991; Courtney, 1992; Houle, 1961; Maggioncalda, 2007; Parsons & Langenbach, 1993; Summers, 2001). De basisterm die men gebruikt in de werken verschilt echter. In tabel 1 staat een overzicht van de gebruikte hoofdterm naar auteur.

Tabel 1: Gebruikte basisterm naar auteur

Houle (1961)	Oriëntatie
Burgess (1971)	Reden
Parsons en Langenbach (1993)	Reden
Boshier (1971, 1983, 1991)	Motivationale oriëntatie
Morstain en Smart (1974, 1977)	Reden, motivatie
Summers (2001)	Motief
Kim en Merriam (2004)	Motivatie
Maggioncalda (2007)	Motivatie

In deze masterproef hanteren we de term motief om de reden die aanzetten tot participatie aan educatie te markeren. Overkoepelend gebruiken we de term motivationale oriëntatie, dewelke verwijzen naar categorieën die verschillende motieven clusteren.

3.1 MOTIEVEN OM TE PARTICIPEREN AAN FORMELE EDUCATIE

In de literatuur maakt men een onderscheid tussen verschillende motivationele oriëntaties waarbinnen we motieven om te participeren aan educatie kunnen situeren (Boshier, 1971, 1983; Boshier & Collins, 1985; Houle, 1961; Maggioncalda, 2007; Morstain & Smart, 1974; Parsons & Langenbach, 1993). Vertrekkend vanuit de basistheorie van Houle (1961), verdiepen we ons in de uitlopers van deze theorie. Nadien spitsen we ons toe op gelijkaardige typologieën binnen de gevangeniscontext gekoppeld aan recent onderzoek.

3.1.1 ALGEMEEN

Houle (1961) onderscheidt 3 oriëntaties die aanzetten om te participeren in volwasseneneducatie: de leer-, doel- en activiteitorientatie. Dit onderscheid dient men niet strikt te nemen: ondanks men het merendeel van de leerders binnen een van de oriëntaties kan onderverdelen, kan een individu ook over meerdere oriëntaties beschikken (Houle, 1961; Maggioncalda, 2007). Het kan voorgesteld worden als 3 cirkels waarbij de uiteinden van de verscheidene oriëntaties elkaar kruisen. Grensgevallen zijn aldus mogelijk (Boshier, 1971; Houle, 1961; Maggioncalda, 2007).

Voor de **leergeoriënteerde lerenden** staan educationele redenen centraal. Deze leerder is iemand die op zoek is naar kennis en plezier of voldoening haalt uit het verwerven van deze kennis (Boshier, 1991; Houle, 1961; Kaimakami, Panta, Kaparou, & Kaimakamis, 2008; Maggioncalda, 2007). Zij zijn intrinsiek gemotiveerd (Manger et al., 2010; Pepermans, 2010; Ryan & Deci, 2000). De leergeoriënteerden hechten belang aan de educationele activiteit zelf: ze zijn inherent geïnteresseerd en vinden leren aangenaam (Houle, 1961; Ryan & Deci, 2000). Deze individuen zijn constant bezig met leren (Boshier, 1971; Houle, 1961; Maggioncalda, 2007). Boshier (1971) en Morstain en Smart (1974) noemen dit de 'cognitieve interesse'. Burgess (1971) benoemt dit met de term 'desire to know'.

In tegenstelling tot de leergeoriënteerde lerenden, staat bij de activiteit- en doelgeoriënteerden de instrumentele waarde van educatie centraal. We spreken van een extrinsieke motivatie: "*whenever an activity is done in order to attain some separable outcome.*" (Ryan & Deci, 2000, p. 60). Men wil doelen bereiken die niet gerelateerd zijn aan de eigenlijke activiteit, maar hier wel uit voortvloeien (Pepermans, 2010).

De **doelgeöriënteerde lerenden** beschouwen educatie als middel om een ander doel te bereiken (Houle, 1961; Kaimakami et al., 2008; Kim & Merriam, 2004; Maggioncalda, 2007). De interesse voor educatie is niet constant, maar vindt plaats wanneer er een zekere nood of interesse ontstaat (Boshier, 1971; Houle, 1961; Maggioncalda, 2007). Deze interesse verdwijnt dan ook na het bereiken van dit doel (Maggioncalda, 2007). Verscheidene auteurs delen de doeloriëntatie verder op in participatie om persoonlijke of maatschappelijke doelen (Burgess, 1971; Courtney, 1992; Morstain & Smart, 1977; Sheffield, 1964; Summers, 2001). Participatie aan educatie omwille van maatschappelijke doelen of sociale welvaart betreft deelname met het oog op het verwerven van kennis en vaardigheden dewelke het individu in staat stelt een doel te bereiken dat een positieve invloed heeft op de samenleving. Het betreft onder meer kennis opdoen die in staat stelt noodzakelijke functies en rollen in de maatschappij op te nemen (Burgess, 1971; Morstain & Smart, 1974, 1977). Voorbeelden hiervan zijn participatie om zich voor te bereiden voor communautaire aangelegenheden, in dienst te staan van de mensheid, een effectievere burger worden, maatschappelijke problemen proberen te begrijpen en anderen te helpen (Boshier, 1971; Burgess, 1971; Morstain & Smart, 1977; Sheffield, 1964; Summers, 2001).

De tweede subcategorie, persoonlijke doelen, omvat voornamelijk items gerelateerd aan professionele vooruitgang zoals het verwerven van een grotere competentie, een hogere status en professionele ontwikkeling (Boshier, 1971; Boshier & Collins, 1985; Burgess, 1971; Morstain & Smart, 1977; Summers, 2001). Boshier (1971) deelt deze verder op in '*other-directed professional advancement*', professioneel leren verplicht of aangestuurd door externen, en '*inner-directed professional advancement*': innerlijk gestuurde professionele ontwikkeling. Voorbeelden van extern gestuurde professionele ontwikkeling zijn tegemoet komen aan suggesties, aanbevelingen of instructies alsook in overeenstemming zijn met formele vereisten (Boshier, 1971; Summers, 2001). Andere, niet-jobgerelateerde, persoonlijke doelen betreffen het behalen van een graad, certificaat of diploma (Burgess, 1971; Boshier & Collins, 1985; Morstain & Smart, 1977), de positie in het leven verzekeren (Burgess, 1971), bepaalde voordelen of privileges bekomen (Burgess, 1971; Morstain & Smart, 1977) en kennis opdoen die bij andere cursussen kan helpen (Boshier & Collins, 1985; Morstain & Smart, 1977; Summers, 2001).

De **activiteitgeoriënteerde lerenden** tenslotte nemen eerder deel om activiteit gerelateerde redenen die losstaan van het onderwerp van de activiteit (Boshier, 1971; Houle, 1961; Kaimakami et al., 2008; Kim & Merriam, 2004; Maggioncalda, 2007). Deze activiteit oriëntatie omvat een positieve en negatieve pool. Volwassenen die deelnemen aan volwasseneneducatie omwille van sociale redenen behoren tot de positieve activiteitgeoriënteerden. Zij hebben onder meer het verlangen om te participeren in groepsactiviteiten, nieuwe vrienden te maken, inzicht te krijgen in persoonlijke problemen, erkenning te krijgen van anderen en interesses te delen met kennissen (Boshier, 1991; Burgess, 1971; Kaimakami et al., 2008; Morstain & Smart, 1977; Sheffield, 1964). De negatieve pool omvat participatie aan educatie om redenen gerelateerd aan vlucht of nood aan sociale stimulatie. Het ontsnappen aan een saaie of vervelende omgeving staat centraal. Het betreft onder meer het omzeilen van dagelijkse routine, saaiheid en verantwoordelijkheden. Tevens behoren het vluchten van een ongelukkige relatie, vergeten van persoonlijke problemen, compenseren van het gebrek aan omgang met mensen en het ontlopen van frustraties van het alledaagse leven hiertoe (Boshier, 1991; Boshier & Collins, 1985; Burgess, 1971; Courtney, 1992; Kaimakami et al., 2008; Maggioncalda, 2007; Morstain & Smart, 1977; Summers, 2001).

Hiernaast plaatsen Boshier en Collins ook lerenden die participeren om tegemoet te komen aan advies van iemand anders (externe verwachtingen) en omwille van sociale welvaart of gemeenschapsdiensten onder activiteitgeoriënteerde motieven (Boshier & Collins, 1985; Maggioncalda, 2007; Summers, 2001). Dit in tegenstelling tot andere auteurs, dewelke sociale welvaart ressorteren onder doelorientatie (Burgess, 1971; Courtney, 1992; Morstain & Smart, 1977; Summers, 2001).

3.1.2 BINNEN DE GEVANGENISCONTEXT: VAN BOSHIER TOT PARSONS EN LANGENBACH

Voorgaande oriëntaties zijn gedestilleerd uit onderzoek binnen de 'algemene populatie'. Tot op heden is er slechts gering onderzoek gevoerd naar motieven binnen de gevangeniscontext. In dit onderdeel gaan we in op wat er in de literatuur reeds te vinden is over participatiemotieven voor formele educatie binnen een strafinrichting. We starten bij de typologie opgesteld door Boshier (1983). Deze wordt aangevuld door Parsons en Langenbach (1993). Onderzoeksbevindingen van Manger et al. (2010), Manger, Eikeland en Asbjørnson (2012), Eikeland (2009), Keyenberg (2002), MacGuinness (2000) en Schlesinger (2005) worden ter ondersteuning toegevoegd.

BOSHIER

Boshier (1983) deed onderzoek bij zowel de algemene populatie als binnen de gevangeniscontext. Hij vormde de Education Participation Scale (EPS) om tot de Prison Education Participation Scale (PEPS). Boshier onderscheidt op basis van 40 motieven vijf motivationele oriëntaties. Deze blijken grotendeels specifiek voor de context.

Persoonlijke controle, motivationele oriëntatie I, omvat deelname omwille van het verlangen om meer controle te krijgen over het eigen leven. **Geldingsdrang** of 'self assertion' is oriëntatie II: de gedetineerde neemt deel aan educatie om frustratie op te wekken en het systeem bewust in de war te sturen. Schlesinger (2005) vond ondersteuning voor deze oriëntatie: verscheidene gedetineerden participeren omdat ze op deze manier het systeem manipuleren. Oriëntatie III omvat participeren met oog op **contact met de buitenwereld** (Boshier, 1983). **Zelfbehoud** is de vierde motivationele oriëntatie en omschrijft Boshier als: "*the extent to which inmates use participation in education programmes to stave off psychological disorder and to protect themselves from the repetitious, mindless and negative atmosphere which some see prevailing in the general prison population*" (Boshier, 1983, p. 81). Als laatste oriëntatie onderscheidt Boshier **cognitieve interesse**, welke in hoge mate gelijkenissen vertoont met Houle's leergeoriënteerde motivatie (Boshier, 1983; Houle, 1961). Het betreft leren omwille van de intrinsieke waarde. Tot deze factor behoort tevens 'het opvolgen van een interesse die ik had wanneer ik buiten was'. Dit is specifiek voor de gevangeniscontext.

PARSONS EN LANGENBACH

Een herziening van de PEPS door Parsons en Langenbach (1993) onderscheidt in de plaats van vijf slechts vier oriëntaties: de activiteit-, vermijding-, cognitieve controle- en doeloriëntatie. Tot **activiteitoriëntatie** behoren sociaal contact en integratie. Items zoals geaccepteerd worden door anderen, praten met buitenstaanders, nieuwe vrienden maken en bij vrienden zijn, behoren hiertoe. Sociaal contact met andere gedetineerden blijkt in Schlesinger's onderzoek (2005) de meest aangegeven redenen door gedetineerden.

De **vermijdende oriëntatie** of houding kenmerkt zich door vermindering van verantwoordelijkheid in de gevangeniscontext alsook door uitingen van vijandigheid. Voorbeelden hiervan zijn het systeem in de war sturen, bewakers frustreren, breken van routine, vermijden van onaangename jobs en weg van de gevangeniscontext zijn (Parsons & Langenbach, 1993). Deze vermijdende oriëntatie wordt tevens bevestigd in onderzoek. Zo zijn de redenen 'eens uit de cel komen', het 'vermijden van keukentaken', 'de tijd makkelijker uitzitten', 'de tijd verstandig en nuttig besteden' en 'het vermijden van geestesziekten' belangrijke factoren (Eikeland, 2009; MacGuinness, 2000; Schlesinger, 2005).

De derde oriëntatie is de **cognitieve controle oriëntatie**, dewelke een samenstelling is van Boshier's cognitieve interesse en persoonlijke controle factoren. Deze oriëntatie kenmerkt zich door items gerelateerd aan het leren omwille van interesse en het plezierige van de leeractiviteit. Een voorgaande beperkte scholing aanvullen wordt eveneens tot cognitieve controle gerekend, in tegenstelling tot voorgaande theorieën bij de algemene populatie (Parsons & Langenbach, 1993). Eikeland (2009) en Keyenberg (2002) vonden ondersteuning voor deze cognitieve controle oriëntatie. Het inwilligen van een wens om te leren en het verbeteren van een vorige educationele graad wordt regelmatig als reden opgeworpen. MacGuinness (2000) beaamt dat gedetineerden deelnemen aan onderwijs om eerder gemiste educationele kansen alsnog te grijpen. Schlesinger (2005) daarentegen vond voor deze oriëntatie minder ondersteuning. Ondanks het feit dat gedetineerden de waarde van educatie erkennen, geven zij leren niet op als (eerste) doel.

De **doeloriëntatie** is de vierde en laatste categorie. Net zoals bij Houle (1961) wijst deze oriëntatie ook hier op het bereiken van objecten of doelen door middel van educatie (Parsons & Langenbach, 1993; Maggioncalda, 2007). Ondanks de sterke aanwezigheid van job-gerelateerde motieven (Eikeland, 2009; Keyenberg, 2002; MacGuinness, 2000) halen doelgeoriënteerde lerenden binnen de gevangenis ook verscheidene andere doelgeoriënteerde redenen, naast het faciliteren van het verkrijgen van een job. Veel genoemde motieven binnen deze categorie zijn geld verkrijgen¹, een verhoogde kans op vrijlating, het verhogen van vaardigheden en een certificaat of diploma gelijkgesteld met het secundair onderwijs behalen (Eikeland, 2009; Schlesinger, 2005). Het behalen van een diploma halen alle respondenten aan in onderzoek van Schlesinger (2005). De doeloriëntatie beperkt zich aldus niet tot louter jobgerelateerde motieven.

Manger et. al. (2010, 2012) categoriseren de activiteit- en vermijdingsoriëntatie onder push-factoren: motieven die gedetineerden als het ware richting educatie 'duwen'. Deze redenen zijn meestal geen resultaat van het individueel bewustzijn. De laatste twee oriëntaties, namelijk cognitieve controle en de doeloriëntatie, zijn pullfactoren. Individuen gedragen zich overeenstemmend met hun intenties, dewelke bijleren of bereiken van een doel impliceren.

¹ In België worden er aanmoedigingspremies voorzien voor studerende gedetineerden (Directoraat-generaal Penitentiaire Inrichtingen [DG EPI], 2011).

3.2 THEORETISCHE CONCLUSIE MOTIEVEN

Concluderend kunnen we stellen dat er overeenkomsten zijn tussen educationele participatiemotieven binnen de algemene populatie enerzijds en de gevangenispopulatie anderzijds (Boshier, 1983; Manger et al., 2010; Parsons & Langenbach, 1993; Summers, 2001). Gelijkaardige oriëntaties worden teruggevonden (activiteit-, doel- en leer- of cognitief georiënteerd) (Houle, 1961; Maggioncalda, 2007; Parsons & Langenbach, 1993). Daarenboven bevestigt onderzoek dat deze oriëntaties gedeeltelijk overlappen (Houle, 1961; Schlesinger, 2005). Niettemin zijn er ook verscheidene contextspecifieke factoren te destilleren (Boshier, 1983; Manger et al., 2010; Parsons en Langenbach, 1993). De vermijdende oriëntatie vertoont bijvoorbeeld aansluiting bij de negatieve pool van de activiteitorientatie, maar krijgt binnen de penitentiaire context een eigen categorie toegewezen (Boshier, 1991; Maggioncalda, 2007; Parsons & Langenbach, 1993). Deze oriëntatie vertoont voornamelijk motieven gebonden aan detentie (Parsons & Langenbach, 1993). Verder kunnen we opmerken dat er ook binnen de andere drie motivationele oriëntaties een aantal unieke motieven zich opwerpen die resulteren uit instellingsgebonden factoren (Boshier, 1983; Parsons & Langenbach, 1993; Schlesinger, 2005). Hiernaast merkt Schlesinger (2005) op dat gedetineerden familieleden vaak aanhalen als redenen om te participeren aan educatie. De gedetineerden willen een voorbeeldfunctie vormen voor hun kinderen of willen zich bewijzen naar andere familieleden en/of partner toe. Deze redenen zijn volgens Schlesinger een samensmelting van doelgeoriënteerde motivatie enerzijds en activiteit- of sociaalgeoriënteerde motivatie anderzijds: ze willen de familiale banden aanhouden.

4. ONDERZOEKSVRAGEN

Ondanks de aandacht voor educationele motieven in de literatuur, is er nog onduidelijkheid over de drijfveren om te participeren aan formele educatie binnen een strafinrichting (Maggioncalda, 2007). Boshier (1983), Manger et al. (2010, 2012), Parsons en Langenbach (1993), MacGuinness (2000) en Schlesinger (2005) wierpen internationaal een eerste blik op de redenen van gedetineerden om te participeren aan onderwijs. In Vlaanderen daarentegen is er slechts zeer beperkt onderzoek gevoerd naar educatie binnen deze specifieke context. Uitzonderingen hierop zijn de onderzoeken van Keyenberg (2002) en Van Haegedoren et al. (2001) die zich voornamelijk richten op de functies van onderwijs en de behoeften van de gedetineerden. Een leemte bevindt zich rond motieven om te participeren aan educatie binnen de Vlaamse penitentiaire context. Inzicht in de factoren die de participatie van gedetineerden aan formele educatie beïnvloeden, kan bijdragen aan het inrichten van onderwijsactiviteiten die tegemoet komen aan deze participatieredenen (Batchelder & Pippert, 2002; MacGuinness, 2000; Maggioncalda, 2007). Tevens bieden deze factoren de mogelijkheid om communicatie te vergemakkelijken tussen diensten binnen de gevangenis (MacGuinness, 2000).

De doelstelling van deze masterproef is dan ook verdere kennis te vergaren over onderwijsmotieven van gedetineerden in Vlaanderen. Specifiek concentreren we ons op de gedetineerden binnen de gevangenis van Antwerpen. Volgende onderzoeksvragen worden vooropgesteld:

Participatie aan formele educatie

- (1) *Hoeveel gedetineerden nemen deel aan formele onderwijsactiviteiten binnen de gevangenis van Antwerpen?*
- (2) *Binnen welke termijn beslissen gedetineerden om te participeren aan onderwijsactiviteiten binnen de gevangenis van Antwerpen?*
- (3) *Welke verschillen in participatie zijn er op te merken op basis van socio-demografische, socio-economische en gevangenis gerelateerde factoren?*

Participatiemotieven

- (4) *Wat zijn de motieven van gedetineerden om te participeren aan formele educatie in de gevangenis van Antwerpen?*
- (5) *Welke motivationele oriëntaties kunnen we onderscheiden op basis van de gegeven participatiemotieven van de gedetineerden binnen de gevangenis van Antwerpen?*

Naast een gebrek aan inzicht in de motieven van onderwijsparticipanten en overkoepelende motivationele oriëntaties binnen een penitentiaire inrichting, is er weinig onderzoek gevoerd naar het profiel van onderwijsparticipanten toegespitst op de motivationele oriëntaties. Vragen zoals bijvoorbeeld *'welke (sub)groepen participeren voornamelijk om doel-georiënteerde motieven?'* bleven tot hiertoe slechts beperkt beantwoord. Om deze reden verdiept dit onderzoek zich tevens in profielen gekoppeld aan de verscheidene motivationele oriëntaties. Dit doen we aan de hand van onderstaande onderzoeksvragen:

- (6) *Welke profielmatige verschillen kunnen we opmerken tussen de verscheidene motivationele oriëntaties op basis van socio-demografische, socio-economische, onderwijs en gevangenis gerelateerde variabelen?*
- (7) *Is er een verschil tussen gedetineerden die wel beschikken over een bepaalde motivationele oriëntatie en respondenten die niet beschikken over deze motivationele oriëntatie met betrekking tot het welzijnsbevinden?*

DEEL 2: ONDERZOEKSMETHODE

Dit onderzoek is kwantitatief van aard, waarbij voornamelijk beschrijvend en exploratief tewerk werd gegaan. Dit omdat er omtrent participatiemotieven binnen een penitentiaire inrichting slechts geringe kennis is. In dit deel gaan we dieper in op de gebruikte onderzoeksmethode. We kaderen het onderzoeksopzet in het algemeen om vervolgens dieper in te gaan op de deelnemers en de gevolgde procedure. Na het onderzoeksopzet spitsen we ons toe op het onderzoeksinstrument met bijhorende variabelen en de analyseprocedure.

1. ONDERZOEKSOPZET

Dit onderzoek kaderde binnen een grootschaliger onderzoek naar motieven en drempels die participatie aan activiteiten binnen verscheidene domeinen in een penitentiaire inrichting beïnvloeden (arbeid, cultuur, gezondheid, onderwijs, sport en welzijn). De data werden verzameld in oktober 2012 aan de hand van een enquête die gebaseerd is op literatuur en kwalitatief vooronderzoek.

De gedetineerden werden door een vrijwilliger aan cel geïnformeerd over het onderzoek en gevraagd deel te nemen. Het invullen van de vragenlijst vond plaats in een klaslokaal. In ieder klaslokaal waren een onderzoeker en vrijwilliger aanwezig. Een introductie werd door de onderzoeker en/of vrijwilliger gegeven over het doel van de bevraging en de opbouw van de vragenlijst. Verder werd ook de invulwijze van deze vragenlijst besproken waarbij opties zoals meerdere antwoordmogelijkheden of doorverwijzende vragen werden toegelicht.

Indien mogelijk werd aan de respondenten een vragenlijst in de moedertaal gegeven. Wanneer dit niet mogelijk was, werd de taal gekozen die zij het beste beheersen. Regelmatig werden er ook vragenlijsten van verscheidene talen gecombineerd om tot een beter begrip te komen. De onderzoeker en vrijwilliger hielpen waar nodig. Laaggeletterden werden ondersteund door een medewerker of medegedetineerden. De redenen voor weigering van deelname werden gerapporteerd (bijlage 2).

1.1 ONDERZOEKSEENHEDEN

Gedetineerden binnen de gevangenis van Antwerpen vormden de onderzoekseenheden binnen deze masterthesis. Iedere gedetineerde aanwezig op het moment van afname werd gevraagd deel te nemen aan het onderzoek. Dit ongeacht geslacht, nationaliteit, leeftijd, duur van verblijf of hechtenistitel (beklaagd, veroordeeld of geïnterneerd). Een aantal gedetineerden waren niet in de mogelijkheid om deel te nemen aan het onderzoek door een bijzonder veiligheidsregime, verblijf in een isoleercel of ziekenhuis, zwakke mentale toestand of het statuut van halve vrijheid. De resultaten van dit onderzoek zijn van toepassing op gedetineerden binnen de gevangenis van Antwerpen.

Er namen in totaal 486 mannelijke en vrouwelijke gedetineerden deel aan het onderzoek (respons =73.97%), waarvan 54 vrouwen (11.1%) en 432 mannen (88.9%). Dit sluit aan bij de capaciteit van de gevangenis van Antwerpen dewelke, in niet-overbevolkte toestand, plaats biedt aan 340 mannen (77.4%), 48 vrouwen (10.9%) en 51 geïnterneerden (11.6%) (Vandeurzen, 2012). Toegespitst op hechtenistitel zien we dat het merendeel van de respondenten beklaagden zijn (45%). Van de overige respondenten is 25.5% veroordeeld, 6.2% geïnterneerd en 23.3% weet het niet.

De gemiddelde leeftijd van de respondenten is 32.99 jaar (SD=10.479), met een minimumleeftijd van 17 jaar en een maximumleeftijd van 67. Bijna driekwart (74.4%) van de gedetineerden is jonger dan 40 jaar. Deze verdeling is in overeenstemming met onderzoek Van Haegedoren et al. (2001). Gemiddeld gingen de respondenten 10,18 jaar naar school exclusief de kleuterschool (SD=3.98). Het maximum aantal aangegeven jaren naar school is 25. 1.3% gaf aan nooit naar school geweest te zijn. Een vijfde ging 12 jaar naar school (20.9%)

De helft van de respondenten geeft aan de Nederlandse taal heel goed te kennen. 28% heeft een beetje kennis van het Nederlands, 21.9% beheerst de Nederlandse taal helemaal niet (21.9%). Als we kijken naar nationaliteit zien we dat 39.4% van de ondervraagden Belg is. Daarnaast is 30.0% Europeaan, maar niet Belg. Het overige deel (30.6%) is niet-Europeaan. In totaal zijn 62 nationaliteiten vertegenwoordigd.

1.2 ONDERZOEKSINSTRUMENT

Er werd gebruik gemaakt van de algemene enquête opgesteld door promotor Liesbeth De Donder en begeleider Dorien Brosens in samenwerking met de stuurgroep, bestaande uit 1 à 2 vertegenwoordigers van elke sector werkzaam in de gevangenis van Antwerpen (onderwijs, sport, arbeid, welzijn, gezondheid en cultuur) en de beleidsmedewerker. Deze vragenlijst bestond uit volgende delen: (1) socio-economische kadering, (2) sport, (3) onderwijs, (4) werk, (5) welzijn, (6) bibliotheek, (7) cultuur, (8) geestelijke gezondheid, (9) varia. De volledige vragenlijst bestond uit 64 vragen. De vragen die binnen dit onderzoek werden gebruikt, vindt u in bijlage 3. Deze vragenlijst werd in dertien talen ter beschikking gesteld² en nagelezen door Wablieft³ om eventuele taaldrempels tegemoet te komen. Er waren in totaal vier licht variërende versies van de vragenlijst: een voor mannelijke gedetineerden, mannelijke geïnterneerden, vrouwelijke gedetineerden en vrouwelijke geïnterneerden. Dit omdat er onder meer verschillen zijn in het aanbod binnen de gevangenis tussen deze doelgroepen.

Deze vragenlijst was reeds opgesteld voordat we aansluiting vonden bij dit onderzoek. In de operationalisatiefase werd er dan ook gekeken naar de variabelen die aansluiting vonden bij het onderwerp van deze masterproef. Er werd voornamelijk gebruik gemaakt van socio-demografische-, varia- en onderwijs gerelateerde vragen. Specifiek voor deze masterproef waren de onderwijsparticipatiemotieven cruciaal (zie 4.1.1).

2 Nederlands, Engels, Frans, Duits, Arabisch, Turks, Pools, Farsi, Spaans, Russisch, Roemeens, Albanees en Italiaans

3 Het Centrum voor Duidelijke Taal

1.2.1 MOTIEVEN

Vraag 23 tracht de verschillende motieven om te participeren aan onderwijs binnen de penitentiaire inrichting te achterhalen. Deze motieven werden bevestigd bij de gedetineerden die aangaven dat ze onderwijs volgden op het moment van afname of eerder gevolgd hadden in de gevangenis. De vragenlijst omvatte 22 mogelijke motieven om te participeren aan formele educatie en een optie 'andere'. Meerdere antwoordmogelijkheden waren mogelijk. Deze motieven werden geselecteerd op basis van voorafgaand literatuur- en kwalitatief onderzoek.

Er werd voor dit onderzoek gebruik gemaakt van een formatieve wijze van schaalconstructie, waarbij items binnen de vragenlijst als indicatief worden beschouwd voor het bestaan een motivationele oriëntatie. De items vertegenwoordigen een onafhankelijke dimensie binnen het construct en zijn hierdoor niet noodzakelijk gelijksoortig of verwisselbaar (Bucic & Gudergan, 2004; Centraal Bureau voor de Statistiek, 2011). Exemplarisch voorbeeld: items zeven tot negen uit vraag 23 wijzen op een toeleiding naar de onderwijsactiviteit. Dit door erg diverse individuen (medegedetineerde, advocaat of personeel) zonder dat deze items noodzakelijkerwijze invloed op elkaar hebben: een individu dat onderwijs volgt omdat zijn advocaat dit aanraadt, zal dit niet noodzakelijkerwijs ook doen omdat bijvoorbeeld medegedetineerden of personeelsleden dit vragen. Meer informatie over formatieve schalen vindt u in bijlage 4.

Deze schalen werden gebaseerd op literatuuronderzoek enerzijds en kwalitatief vooronderzoek anderzijds. We onderscheiden hierbij zeven motivationele oriëntaties (tabel 2). We maakten hierbij een onderverdeling tussen oriëntaties met motieven op micro-niveau en meso-niveau. In tabel 6 vindt u een overzicht van de verschillende items per oriëntatie. Deze schalen werden getoetst op gezichtsvaliditeit door middel van expertenoverleg.

Tabel 2: *Motivationale oriëntaties*

Micro	Meso
- Doeloriëntatie	- Doeloriëntatie
- Activiteitorientatie: normalisatie ⁴ °	- Activiteitorientatie: sociale motieven ^o
- Leer of cognitieve oriëntatie	
- Verderzetting leertraject oriëntatie	- Toeleidingsoriëntatie

^oVerder in deze masterproef worden deze benoemd als normaliserende- en sociale oriëntatie

⁴ In de literatuur gebruikt men hiervoor de term vermijding. Experts uit het werkveld daarentegen verkiezen de term normalisatie.

1.2.2 ONAFHANKELIJKE VARIABELEN

De analyse gebruikt de volgende socio-demografisch factoren: leeftijd (17-25, 26-45, 46+ jaar), gender (man, vrouw), burgerlijke staat (partner, geen partner), nationaliteit (Belg, Europeaan, niet-Europeaan) en nageslacht (ja, nee). Met betrekking tot socio-economische factoren hanteren we volgende variabelen: beheersing Nederlands (heel goed, een beetje, helemaal niet), arbeidsstatuut voor opsluiting (officieel betaald werk, thuis, zwart werk) en onderwijsniveau voor hechtenis (0-9, 10-12, 13-14, 15+ jaar). Dit onderzoek koos ervoor het gevolgde aantal jaar onderwijs te ondervragen in plaats van de behaalde onderwijsgraad omdat de deelnemers uit diverse landen afkomstig zijn. Hierdoor genoten zij ook van een ander en daarenboven moeilijk te vergelijken onderwijsstelsel.

De analyses beroepen tevens op onderwijs gerelateerde factoren: beslissingstermijn les volgen (1 tot 2 weken, 1 tot 2 maanden, 3+ maand), het voltooien van de studie (ja, nee: nog bezig, nee: gestopt) en gevangenis gerelateerde factoren: werk in penitentiaire inrichting (ja, nee), gepercipieerde vrijkomststermijn (>1 week tot >1 maand, >6 maand tot >1jaar, 6+ maand), verblijfsduur hechtenis (1 week tot 1 maand, 2 tot 6 maand, 6+ maand), hechtenistitel (beklaagd, veroordeeld, geïnterneerd, ik weet het niet), aantal gevangeniservaringen (een, meerdere) en regelmaat bezoek (1 of meer per week, 1 of meer per maand, enkele keren per jaar, nooit).

Hiernaast gebruiken de analyses tevens de variabele welzijnsbevinden. De schaal bevat 17 items. De eerste 12 items zijn geselecteerd uit de General Health Questionnaire-12 (Mäkikangas et al., 2006; Politi, Piccinelli, & Wilkinson, 1994). Op basis van voorgaand kwalitatief onderzoek voegden we de overige vijf items toe. De variabelen werden gehercodeerd zodat alle variabelen negatief geformuleerd zijn. Deze schaal werd vervolgens vanuit een reflectieve invalshoek benaderd. Er werd gebruik gemaakt van een principale componenten analyse met een Varimax rotatie, geconvergeerd in vijf iteraties. Op basis van deze statistische analyse kunnen we in totaal vier schalen onderscheiden: angst en depressie ($\alpha=.855$), sociale disfunctie ($\alpha=.747$), schuld en schaamte ($\alpha=.670$) en verslaving ($\alpha=.832$). Alle items hadden een component lading hoger dan .5. De volledige weergave van de componentenmatrix vindt u in bijlage 5. Bij de vier schalen geldt telkens hoe hoger de score op deze schaal, hoe meer sprake hiervan is. Bijvoorbeeld: hoe hoger de score op angst en depressie, hoe meer men indiceert dat men zich angstig/depressief voelt.

2. ANALYSEMETHODE

De vragenlijsten kregen na afname een identificatienummer. Hierna werden deze door verschillende onderzoekers op uniforme wijze ingevoerd in SPSS 20.0. Vervolgens werden anderstalige vragenlijsten met een of meer ingevulde opties 'andere' vertaald door een tolk of meertaligen. Nadien vond er een data cleaning plaats zodat mogelijke typ- en codeerfouten uit de dataset geëlimineerd werden en het databestand klaar was voor analyse (Baarda, De Goede, & Van Dijkum, 2007). Schalen werden vervolgens geconstrueerd en hercoderingen vonden plaats. De analyses maakten gebruik van frequentieverdelingen, meervoudige responsanalyse en bivariate statistische technieken (Chi-kwadraattoets en Mann-Whitney U-toets).

De **meervoudige responsanalyse** gaat na hoeveel een item wordt aangehaald bij vragen waar meerdere antwoorden mogelijk zijn. Deze analyse geeft het aantal respondenten weer die dit item aangaven alsook de verhouding van het item in vergelijking met andere items binnen dezelfde vraag (Baarda et al., 2007).

De **Chi-kwadraattoets** gaat een verschil na tussen twee of meer groepen op een bepaald kenmerk. Hierbij is de testvariabele op nominaal niveau gemeten (Baarda et al., 2007). Bv.: het testen van een verschil in participatiegraad tussen man en vrouw. Wanneer het aantal vrijheidsgraden 1 bedraagt, wordt de Continuity Correction afgelezen want $N > 40$. De Asymptotische Pearson Chi-kwadraat wordt afgelezen bij vrijheidsgraden groter dan 1 omdat $N > 100$ (Van den Broeck, 2010). De nulhypothese stelt dat er geen verschil is tussen de categorieën. Bij een significantiewaarde 'p' groter dan .05 aanvaarden we deze nulhypothese: er is geen significant verschil tussen de groepen. Bij een p-waarde kleiner dan .05 wordt de nulhypothese verworpen: er bestaat een significant verschil tussen de verschillende groepen (Baarda et al. 2007; Moore & McCabe, 2008). Wanneer een Chi-kwadraattoets gekoppeld ging met een significant verschil ($p < .05$), beschreven we steeds het verschil tussen de variabelen door te kijken naar deze met de grootste waarde en/of de absolute waarden gelijk aan of groter dan twee op de gestandaardiseerde residu. De toepassingsvoorwaarden van de Chi-kwadraattoets geven aan dat maximum 20% van de verwachte cellaantallen minder dan vijf mag bedragen en geen enkele kleiner dan één (Moore & McCabe, 2008; Van den Broeck, 2010). Om deze reden zijn we een aantal maal genoodzaakt geweest om klassen samen te voegen in een later stadium van het onderzoek. Dit werd steeds aangegeven.

De **Mann-Whitney U-toets** is een niet-parametrisch alternatief voor de independent t-test (Laerd statistics, 2013). Deze toets wordt gebruikt wanneer het verschil tussen twee niet-gekoppelde steekproeven wordt nagegaan (in dit onderzoek: het wel of niet bezitten van een bepaalde oriëntatie) op een variabele dat minimaal op ordinale niveau gemeten is (Baarda et al., 2007; Laerd statistics, 2013) en waarbij er geen sprake is van een normaalverdeling (Laerd statistics, 2013). Ook hier geldt $p < .05$ voor het verwerpen van de nulhypothese 'er is geen verschil' en met andere woorden voor het aanvaarden van een verschil tussen de twee groepen.

DEEL 3: RESULTATEN

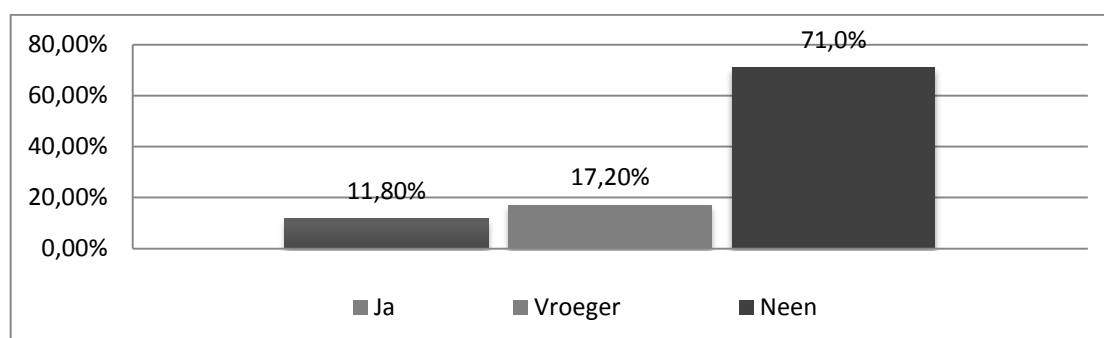
Dit hoofdstuk behandelt de resultaten van het onderzoek. We hanteren de termen educatie, formele educatie en (volwassenen)onderwijs door elkaar, maar doelen hierbij aldus op formele onderwijsactiviteiten zoals eerder beschreven in de literatuurstudie.

We bespreken achtereenvolgens de algemene participatiegraad, de termijn waarin de beslissing tot participeren werd genomen en het participatieprofiel van gedetineerden. Vervolgens gaan we in op de participatiemotieven die gedetineerden aanhalen en de mate waarin overkoepelende motivationele oriëntaties voorkomen. Nadien spitsen we ons toe op profielmatige verschillen tussen gedetineerden m.b.t. motivationele oriëntaties. Tot slot gaan we voor de verschillende motivationele oriëntaties na of er verschillen zijn in welzijnsbevinden (angst en depressie, schuld en schaamte, verslaving en sociale disfunctie) tussen individuen die wel/niet over deze oriëntatie beschikken.

1. PARTICIPATIE AAN FORMELE EDUCATIE

1.1 ALGEMENE PARTICIPATIEGRAAD

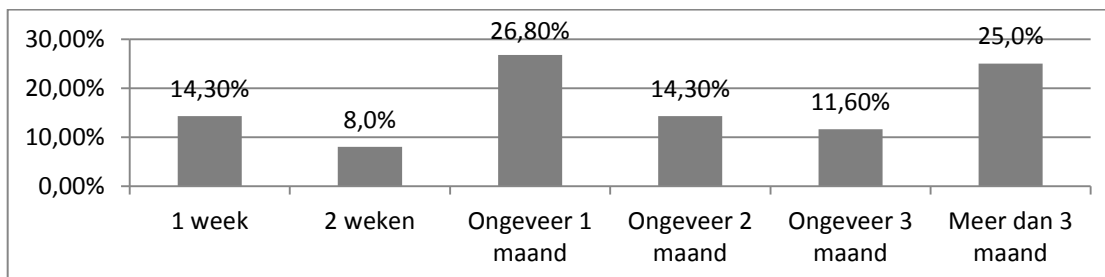
Vraag 19 peilt naar de deelname aan het onderwijsaanbod in de gevangenis van Antwerpen. Grafiek 1 toont dat op het moment van de afname 11.8% van de respondenten deelnamen aan formele educatie. 71.0% nam nooit deel. Het aantal gedetineerden die op het moment van afname niet in een formeel onderwijstraject zat, maar vroeger wel, betreft 17.2%. We kunnen aldus stellen dat in totaal 29% van de gedetineerden vroeger of op het moment van afname deelnam aan formele educatie.



Grafiek 1: Participatiegraad formele educatie (N=459)

1.2 BESLISSINGSPERIODE PARTICIPATIE

Van de respondenten die aangaven in het verleden of heden te participeren aan onderwijs in de penitentiaire inrichting besloot 14.3% dit reeds in de eerste week. Ongeveer een vierde van de gedetineerden (26.8%) gaf aan dat ze na circa één maand te verblijven in de gevangenis dit besluit namen. Tevens een vierde van de gedetineerden gaf aan deze beslissing te nemen na meer dan drie maanden.



Grafiek 2: Beslissingsperiode participatie (N=112)

1.3 PARTICIPATIEPROFIEL

Naast de algemene participatiegraad gingen we voor een aantal socio-demografische, socio-economische en gevangenis gerelateerde factoren na of er verschillen zijn in participatie. Hierbij werd steeds de participatiegraad als testvariabele en de andere variabele als splitsingsvariabele genomen. Tabellen 3 tot 5 geven respectievelijk een overzicht van de participatiegraad volgens socio-demografische, socio-economische en gevangenis gerelateerde factoren.

Tabel 3: Participatiegraad volgens socio-demografische factoren

SOCIO-DEMOGRAFISCHE FACTOREN	Deelname^o	Nooit deelname
Geslacht (N=459)		
Man	29.3%	70.7%
Vrouw	26.4%	73.6%
Leeftijd (N=446)		
17-25	20.9%*	79.1%*
26-45	34.6%*	65.4%*
46+	23.3%*	76.7%*
Nationaliteit (N=433)		
Belg	24.6%*	75.4%*
Europeaan	23.8%*	76.2%*
Niet-Europeaan	37.5%*	62.5%*
Kinderen (N=417)		
Ja	26.5%	73.5%
Nee	29.5%	70.5%
Partner (N=444)		
Ja	29.3%	70.7%
Nee	28.6%	71.4%

*Significantie: $p < .05$; ^o te vergelijken met 29% algemene participatiegraad

Er is een significant verschil tussen de verschillende leeftijdscategorieën bij participatie aan formele educatie ($\chi^2=8.941$; $df=2$; $p=.011$). De jongste leeftijdscategorie, 17-25 jarigen, blijken hierbij voornamelijk van invloed te zijn. Zij participeren relatief gezien minder (20.9%) dan de respondenten in de leeftijdscategorieën 26-45 jaar (34.6%) en 46+ (23.3%).

Een significant participatieverschil werd tevens gevonden op vlak van nationaliteit ($\chi^2=7.827$; $df=2$; $p=.020$). Respondenten met een niet-Europese nationaliteit blijken meer dan verwacht deel te nemen onderwijsactiviteiten binnen de penitentiaire inrichting (37.5%).

Er blijkt geen significant verschil te zijn in participatie op vlak van geslacht ($\chi^2=.076$; $df=1$; $p=.783$), het al dan niet hebben van kinderen ($\chi^2=.326$; $df=1$; $p=.568$) en het al dan niet hebben van een partner ($\chi^2=.002$; $df=1$; $p=.962$).

Tabel 4: Participatiegraad volgens socio-economische factoren

SOCIO-ECONOMISCHE FACTOREN	Deelname^o	Nooit deelname
Onderwijsniveau voor hechtenis (N=432)		
<i>0-9jaar</i>	32.0%	68.0%
<i>10-12jaar</i>	27.3%	72.7%
<i>13-14jaar</i>	27.7%	72.3%
<i>15+</i>	24.5%	75.5%
Beheersingsniveau Nederlands (N=450)		
<i>Heel goed</i>	26.1%*	73.9%*
<i>Een beetje</i>	41.5%*	58.5%*
<i>Helemaal niet</i>	18.3%*	81.7%*
Arbeidsstatuut voor opsluiting (N=421)		
<i>Officieel betaald werk</i>	25.8%	74.2%
<i>Thuis</i>	28.8%	71.2%
<i>Zwart werk</i>	31.4%	68.6%

*Significantie: $p < .05$; ^o te vergelijken met 29% algemene participatiegraad

Op socio-economisch vlak detecteren we een significante oververtegenwoordiging bij de onderwijsparticipanten die een beetje Nederlands spreken: 41.5% binnen deze groep neemt deel aan onderwijs binnen de gevangenis. Respondenten die de Nederlandse taal niet beheersen, zijn dan weer ondervertegenwoordigd ($\chi^2=15.529$; $df=2$; $p < .001$).

Er blijkt geen significant verschil te zijn op het vlak van participatiegraad op basis van onderwijsniveau voor de periode van hechtenis ($\chi^2=1.446$; $df=3$; $p=.695$) en het arbeidsstatuut voor opsluiting ($\chi^2=.782$; $df=2$; $p < .676$).

Tabel 5: Participatiegraad volgens gevangenis gerelateerde factoren

GEVANGENIS GERELATEERDE FACTOREN	Deelname^o	Nooit deelname
Werk binnen penitentiaire inrichting (N=415)		
<i>Ja</i>	35.6%	64.4%
<i>Nee</i>	27.1%	72.9%
Gepercipieerde vrijkomsttermijn (N=140)		
<i>>1 week tot > 1 maand</i>	21.5%*	78.5%*
<i>> 6 maand tot > 1 jaar</i>	31.1%*	68.9%*
<i>1 jaar +</i>	62.5%*	37.5%*
Duur hechtenis (N=420)		
<i>1 tot 1 maand</i>	19.1%*	80.9%*
<i>2 tot 6 maand</i>	29.6%*	70.4%*
<i>Meer dan 6 maand</i>	46.3%*	53.8%*
Hechtenistitel (N=397)		
<i>Beklaagd</i>	26.7%*	73.3%*
<i>Veroordeeld</i>	36.6%*	63.4%*
<i>Geïnterneerd</i>	54.2%*	45.8%*
<i>Ik weet het niet</i>	13.0%*	87.0%*
Aantal gevangeniservaringen (N=432)		
<i>Meerdere gevangeniservaringen</i>	33.8%*	66.2%*
<i>Eerste gevangeniservaring</i>	24.7%*	75.3%*
Bezoek (N=448)		
<i>1 keer of meer per week</i>	28.0%	72.0%
<i>1 keer of meer per maand</i>	36.4%	63.6%
<i>Enkele keren per jaar</i>	47.1%	52.9%
<i>Nooit</i>	24.3%	75.7%

*Significantie: $p < .05$; ^o te vergelijken met 29% algemene participatiegraad

Toegespitst op gevangenis gerelateerde factoren zien we op gebied van gepercipieerde vrijlatingstermijn een significante oververtegenwoordiging van de gedetineerden die veronderstellen dat ze nog langer dan een jaar in de gevangenis zullen vertoeven ($\chi^2=10.897$; $df=2$; $p=.004$): 62.5% van hen participeert. In vergelijking met de algemene participatiegraad (29%) is dit beduidend meer.

Verder nemen gedetineerden die reeds langer dan zes maanden in de penitentiaire inrichting verblijven meer dan verwacht deel aan formele educatie (46.3%) in vergelijking met diegene met een kortere verblijfsduur ($\chi^2=18.126$; $df=2$; $p<.001$).

De Chi-kwadraattoets toont tevens een significant verschil in participatie naargelang hechtenistitel ($\chi^2=22.380$; $df=3$; $p<.001$). De respondenten die aangeven hun hechtenistitel niet te weten, participeren minder dan verwacht (13.0%). Geïnterneerden daarentegen participeren meer dan verwacht (54.2%).

Gedetineerden die meermaals in de gevangenis verbleven zijn lichtelijk oververtegenwoordigd (33.8%) ten aanzien van gedetineerden die er voor de eerste maal verblijven (24.7%). Dit verschil is significant ($\chi^2=3.947$; $df=1$; $p=.047$).

De werkstatus binnen de penitentiaire inrichting ($\chi^2=2.320$; $df=1$; $p=.128$) en het krijgen van bezoek ($\chi^2=5.786$; $df=3$; $p=.123$) vertoonden geen significant verschillen.

2. PARTICIPATIEMOTIEVEN

2.1 MOTIEVEN EN MOTIVATIONELE ORIËNTATIES

In dit onderdeel gaan we dieper in op de participatiemotieven van gedetineerden. Een uitgebreid overzicht van de verschillende motieven, de regelmaat waarin zij werden aangekaart, alsook de verhouding tot andere motieven bevindt zich in tabel 6.

We kunnen opmerken dat doelgeoriënteerde motieven het meest aangehaald werden (78.8%). Opgesplitst naar micro- en meso-niveau bleken voornamelijk **doelgerichte motieven op micro-niveau** (66.9%) hieraan ten grondslag liggen. Binnen deze oriëntatie was het behalen van een attest of diploma (54.2%) prominent aanwezig. Ook over de oriëntaties heen bleek dit motief belangrijk: het behalen van een attest of diploma was de tweede meest voorkomende reden. Het item scoort 11.7% in verhouding met de andere motieven. Plannen voor de toekomst maken (39.8%) was tevens een veel genoemd motief, zowel binnen de categorie als globaal. Bij de **doeloriëntatie op meso-niveau** (46.6%) bleken voornamelijk 'Nederlands leren om te praten met mensen buiten de gevangenis' (33.9%) en 'Nederlands leren om te kunnen praten met de chefs' (25.4%) van belang.

De **leer- of cognitieve oriëntatie** scoorde aanzienlijk: 62.7% haalde participatie om bij te leren aan als motief. Dit blijkt tevens globaal genomen het belangrijkste motief voor gedetineerden om te participeren aan educatie binnen de penitentiaire inrichting. In verhouding tot de andere motieven haalde 13.5% dit motief aan.

Verder bleek de activiteitorientatie een rol te spelen bij 60.2% van de respondenten. Hierin was hoofdzakelijk de categorie **normalisatie** (54.2%) van belang. Binnen deze oriëntatie was het gevoel een 'gewoon persoon' te zijn tijdens deelname het hoogst gerangschikte motief (32.2%). Ook afwisseling in de dag brengen (26.3%), aan iets anders denken (21.2%) en de tijd sneller laten verlopen (20.3%) werden regelmatig aangehaald. De **sociale** motieven bleken minder van belang: slechts 21.2% van de gedetineerden haalden minimaal één sociaal georiënteerd motief aan. 'Andere mensen zien' scoorde binnen deze oriëntatie het hoogst met 15.3%.

Het **verderzetten van het leertraject** (28.0%) werd meer aangehaald dan sociale motieven (21.2%). De twee componenten binnen deze oriëntatie dragen hierin evenveel bij. 'Ik volgde al les in de gevangenis' werd door 16.9% van de gedetineerden als reden voor participatie aangehaald. 16.1% wenst een leertraject verder te zetten dat was gestart vooraleer men in de gevangenis belandde.

Toeleiding, een categorie gedestilleerd uit voorgaand kwalitatief onderzoek, bleek minder invloedrijk. Slechts 6.8% van de onderwijsparticipanten gaf een of meerdere motieven aan binnen deze oriëntatie. De advocaat blijkt het meeste invloed te hebben op toeleiding richting educatie (3.4%).

Tabel 6: Participatiemotieven en oriëntaties (N=118)

Motieven gerangschikt naar motivationele oriëntatie	% gedetineerden	proportie t.a.v. andere motieven(%)
DOELORIËNTATIE		
Micro Ik wil een diploma of attest behalen	54.2	11.7
Ik kan plannen voor de toekomst maken	39.8	8.6
Ik krijg een tweede kans	20.3	4.4
Ik heb meer kans vrij te komen	11.0	2.4
Subtotaal	66.9	
Meso Ik wil graag Nederlands leren om te kunnen praten met mensen buiten	33.9	7.3
Ik wil graag Nederlands leren om te kunnen praten met de chefs	25.4	5.5
Ik wil graag een andere taal leren om te kunnen praten met mijn celgenoot	17.8	3.8
Ik wil het zo weer goed maken met mijn familie, vrienden,...	11.0	2.4
Subtotaal	46.6	
TOTAAL	78.8	
LEER/COGNITIEVE ORIËNTATIE		
Ik wil iets bijleren	62.7	13.5
TOTAAL:	62.7	
ACTIVITEITORIËNTATIE		
Micro Normalisatie		
Tijdens de cursus voel ik me een gewoon persoon, en geen gedetineerde/geïnterneerde	32.2	6.9
Het brengt afwisseling in de dag	26.3	5.7
Ik volg les om even aan iets anders te denken	21.2	4.6
Zo gaat de tijd sneller	20.3	4.4
Zo ben ik even uit mijn cel	16.1	3.5
Subtotaal	54.2	
Meso Sociale motieven		
Ik zie er andere mensen	15.3	3.3
Ik volg les voor de sfeer in de groep	8.5	1.8
Andere gedetineerden vinden het goed als ik les volg	3.4	0.7
Subtotaal	21.2	
TOTAAL:	60.2	
VERDERZETTING LEERTRAJECT ORIËNTATIE		
Ik volgde al les in gevangenis	16.9	3.6
Ik volgde al les voor ik in de gevangenis kwam	16.1	3.5
TOTAAL:	28.0	
TOELEIDINGSORIËNTATIE		
Mijn advocaat raadde me dat aan	3.4	0.7
Iemand van het personeel vroeg het mij	2.5	0.5
Een andere gedetineerde vertelde me erover	0.8	0.2
TOTAAL:	6.8	
ANDERE	5.1	1.1
TOTAAL INDIVIDUELE MOTIEVEN (%)	464.4	100

2.2 MOTIVATIONELE ORIËNTATIES: PROFIELMATIGE VERSCHILLEN

2.1.1 ALGEMENE PROFIELMATIGE VERSCHILLEN

In dit onderdeel bekijken we de verschillen in motivationele oriëntaties op basis van verscheidene socio-demografische, socio-economische, onderwijs gerelateerde en gevangenis gerelateerde factoren. De verschillende motivationele oriëntaties werden steeds als testvariabele gehanteerd. De profielmatige aspecten vormden de splitsingsvariabelen. Daar de toepassingsvoorwaarden aangeven dat er maximaal 20% van de cellen bij een Chi-kwadraattoets kleiner mogen zijn dan vijf, waren we een aantal maal genoodzaakt om klassen samen te nemen. De variabele 'onderwijsniveau voor hechtenis' werd gehercodeerd in 0-9 jaar, 10-12 jaar en 13+. Het krijgen van bezoek werd opgesplitst in een keer per week, een keer per maand en enkele keren per jaar tot nooit. Deze samenvoeging van klassen gebeurde telkens omdat in de laatste klasse onvoldoende respondenten waren. Bij hechtenistitel vormde de groep 'ik weet het niet' een te kleine groep om te vergelijken. Deze werden opgegeven als ontbrekende waarden. De andere categorieën werden wel vergeleken.

Een vergelijking op basis van geslacht was niet mogelijk omwille van het kleine aantal vrouwelijke respondenten dat het aflezen van de Chi-kwadraattoets onmogelijk maakt. Ook vergelijken op basis van vrijlatingstermijn was niet mogelijk omwille van de toepassingsvoorwaarden. Om dezelfde reden konden we voor de motivationele oriëntatie 'toeleiding' geen vergelijking maken daar er te weinig respondenten antwoorden binnen deze oriëntatie aangaven.

Tabellen 7 tot 10 geven respectievelijk een overzicht van de participatiegraad volgens socio-demografische, socio-economische, onderwijs en gevangenis gerelateerde factoren.

Tabel 7: Motivationale oriëntaties volgens socio-demografische factoren

	Doel: Micro	Doel: Meso	normalisatie	sociale	Leer/cognitieve	Verderzetting leertraject
SOCIO-DEMOGRAFISCHE FACTOREN						
Leeftijd (N=117)						
17-25	88.0%*	56.0%	56.0%	24.0%	72.0%	40.0%
26-45	63.8%*	43.8%	56.3%	18.8%	60.0%	26.3%
46+	41.7%*	41.7%	41.7%	33.3%	66.7%	16.7%
Nationaliteit (N=109)						
Belg	62.2%	10.8%*	56.8%	32.4%	73.0%	21.6%
Europeaan	62.1%	62.1%*	55.2%	20.7%	58.6%	27.6%
Niet-Europeaan	74.4%	60.5%*	52.2%	11.6%	58.1%	34.9%
Kinderen (N=105)						
Ja	65.2%	50.0%	45.7%	26.1%	56.5%	28.3%
Nee	69.5%	40.7%	61.0%	18.6%	69.5%	28.8%
Partner (N=115)						
Ja	66.2	47.1%	50.0%	22.1%	58.8%	26.5%
Nee	72.3	42.6%	61.7%	21.3%	72.3%	31.9%

*Significantie: $p < .05$

17-25 jarigen zijn oververtegenwoordigd binnen de micro-doeloriëntatie: slechts 12% vermeldt geen enkel micro-doelgeoriënteerde motief. Dit verschil is significant ($\chi^2=8.801$; $df=2$; $p=.012$). Er blijkt geen significant verschil te zijn tussen de leeftijdscategorieën binnen de meso-doel ($\chi^2=1.258$; $df=2$; $p=.533$), normaliserende ($\chi^2=.917$; $df=2$; $p=.632$), sociale- ($\chi^2=1.452$; $df=2$; $p=.484$), verderzetting leertraject ($\chi^2=2.658$; $df=2$; $p=.265$) en leeroriëntatie ($\chi^2=1.247$; $df=2$; $p=.536$).

Er is een significant op basis van nationaliteit naargelang meso-doeloriëntatie ($\chi^2=25.110$; $df=2$; $p<.001$). Respondenten met de Belgische nationaliteit geven opvallend relatief minder meso- doelgeoriënteerde motieven aan (10.8%) dan andere Europeanen (62.1%) en de niet-Europeanen (60.5%). Er zijn geen significante verschillen naargelang nationaliteit op basis van de micro-doeloriëntatie ($\chi^2=1.780$; $df=2$; $p=.411$), sociale oriëntatie ($\chi^2=5.174$; $df=2$; $p=.075$), normaliserende oriëntatie ($\chi^2=.086$; $df=2$; $p=.958$), leeroriëntatie ($\chi^2=2.257$; $df=2$; $p=.324$) en verderzetting van het leertraject ($\chi^2=1.733$; $df=2$; $p=.420$).

Er blijken geen significante verschillen te zijn tussen gedetineerden die (geen) kinderen en (geen) partner hebben wat betreft de oriëntaties.

Tabel 8: Motivationale oriëntaties volgens socio-economische factoren

	Doel: Micro	Doel: Meso	normalisatie	sociale motieven	Leer/cognitieve	Verderzetting leertraject
SOCIO-ECONOMISCHE FACTOREN						
Onderwijsniveau voor hechtenis (N=112)						
<i>0-9jaar</i>	64.4%	57.8%	51.1%	22.2%	66.7%	24.4%
<i>10-12jaar</i>	67.4%	37.2%	55.8%	25.6%	65.1%	34.9%
<i>13+ jaar</i>	70.8%	37.5%	54.2%	12.5%	62.5%	20.8%
Beheersingsniveau Nederlands (N=116)						
<i>Heel goed</i>	67.3%*	15.4%*	57.7%	32.7%*	76.9%*	28.8%
<i>Een beetje</i>	76.5%*	70.6%*	51.0%	11.8%*	56.9%*	31.4%
<i>Helemaal niet</i>	38.5%*	69.2%*	53.8%	15.4%*	38.5%*	15.4%
Arbeidsstatuut voor opsluiving (N=106)						
<i>Officieel betaald werk</i>	70.0%	26.7%	50.0%	26.7%	73.3%	26.7%
<i>Thuis⁵</i>	62.5%	51.8%	58.9%	16.1%	55.4%	32.1%
<i>Zwart werk</i>	65.0%	45.0%	40.0%	30.0%	55.0%	10.0%

*Significantie: $p < .05$

Er zijn geen significante verschillen tussen respondenten met een verschillend onderwijsniveau naargelang oriëntatie.

Met betrekking tot het beheersingsniveau van de Nederlandstalige taal daarentegen vertonen zich verscheidene significante verschillen. Zo blijken individuen die de Nederlandstalige taal helemaal niet beheersen een relatief lagere micro-doeloriëntatie te hebben dan de andere groepen ($\chi^2=6.917$; $df=2$; $p=.031$): slechts 38.5% van de respondenten die de taal helemaal niet spreken, hebben minimum één motief binnen de micro-doeloriëntatie aangeduid. Ongeveer drie vierde van de gedetineerden die een beetje de taal kenden en 67.3% van de respondenten die de taal heel goed beheersen, gaven een micro-doeloriëntatie aan. De respondenten die een beetje Nederlands kennen, zijn oververtegenwoordigd binnen de meso-doeloriëntatie aan (70.6%). Zij die heel goed Nederlands kennen, zijn ondervertegenwoordigd binnen de meso-doeloriëntatie aan (15.4%). Dit verschil is significant ($\chi^2=34.890$; $df=2$; $p<.001$). Sociale oriëntaties daarentegen werden relatief meer aangehaald door individuen die de Nederlandse taal heel goed beheersen (32.7%) ($\chi^2=6.999$; $df=2$; $p=.030$). Daarenboven waren de respondenten

⁵ Onder de klasse 'thuis' vallen volgende variabelen: werkloos, loopbaanonderbreking, arbeidsongeschikt, huisman, pensioen, ziekteverlof, bevallingsverlof, les volgen

die de taal heel goed beheersen oververtegenwoordigd binnen de leeroriëntatie aan: 76.9% noemde minimum een motief binnen deze oriëntatie. Van de respondenten die een beetje Nederlands kennen, gaf 56.9% een leeroriëntatie aan. Zij die geen Nederlands kennen, waren binnen deze oriëntatie ondervertegenwoordigd (38.5%) ($\chi^2=8.553$; $df=2$; $p=.014$).

Er werden geen significante verschillen gevonden naargelang taalbeheersingsniveau wat betreft normaliserende oriëntatie ($\chi^2=.469$; $df=2$; $p=.791$) en het verder willen zetten van het leertraject ($\chi^2=1.308$; $df=2$; $p=.520$): de verschillende groepen geven deze oriëntaties in verhouding ongeveer evenveel aan. Tevens blijken er geen significante verschillen naargelang arbeidsstatuut voor opsluiting wat betreft de oriëntaties: de verschillende oriëntaties werden door de verschillende groepen gelijkmatig aangekaart.

Tabel 9: Motivationale oriëntaties volgens onderwijs gerelateerde factoren

	Doel: Micro	Doel: Meso	normalisatie	sociale motieven	Leer/cognitieve	Verderzetting leertraject
ONDERWIJS GERELATEERDE FACTOREN						
Termijn besluit les te volgen (N=107)						
<i>1 tot 2 weken</i>	64.0%	40.0%	56.0%*	20.0%	52.0%	12.0%
<i>1 tot 2 maanden</i>	77.3%	52.3%	68.2%*	15.9%	65.9%	36.4%
<i>Na 3 maanden of meer</i>	60.5%	42.1%	36.8%*	31.6%	68.4%	28.9%
Studie voltooid (N= 105)						
<i>Nee, ik ben nog bezig</i>	73.5%*	57.1%*	57.1%	12.2%*	57.1%	28.6%
<i>Nee, ik ben gestopt</i>	75.9%*	51.7%*	58.6%	13.8%*	69.0%	37.9%
<i>Ja</i>	48.1%*	14.8%*	51.9%	40.7%*	77.8%	25.9%

*Significantie: $p < .05$

Binnen de onderwijs gerelateerde factoren toonden zich een aantal significante verschillen. Individuen die na drie maanden of later besloten om deel te nemen aan formele onderwijsactiviteiten binnen de penitentiaire inrichting worden ondervertegenwoordigd m.b.t. een normaliserende oriëntatie (36.8%). Diegenen die reeds besloten na een tot twee weken of een tot twee maanden les te volgen, scoorden respectievelijk 56% en 68.2% ($\chi^2=8.110$; $df=2$; $p=.017$). Verder bleken de respondenten die de studie reeds hebben afgewerkt relatief minder een micro-doeloriëntatie te vermelden (48.1%) vergeleken met de gedetineerden die nog bezig zijn met hun studies (73.5%) en deze stop hebben gezet (75.9%) ($\chi^2=6.341$; $df=2$; $p=.042$). Diezelfde groep bleek ook ondervertegenwoordigd te zijn binnen de meso-doeloriëntatie: slechts 14.8% van diegenen die hun studie voltooiden, haalden minimaal één meso-doelgeoriënteerd motief

aan ($\chi^2=13.400$; $df=2$; $p=.001$). Zij haalden daarentegen wel relatief meer sociale redenen aan voor hun studies (40.7%) dan de respondenten die hun studies stop hebben gezet (13.8%) en gedetineerden die nog bezig zijn met hun studies (12.2%) ($\chi^2=9.799$; $df=2$; $p=.007$).

Er werd geen significant verschil gevonden tussen gedetineerden die eerder of later besloten les te volgen op volgende oriëntaties: micro-doeloriëntatie ($\chi^2=2.906$; $df=2$; $p=.234$), meso- doeloriëntatie ($\chi^2=1.290$; $df=2$; $p=.525$), sociale oriëntatie ($\chi^2=2.988$; $df=2$; $p=.224$), leeroriëntatie ($\chi^2=1.935$; $df=2$; $p=.380$) en verderzetting leertraject oriëntatie ($\chi^2=4.714$; $df=2$; $p=.095$).

Met betrekking tot de variabelen 'voltooien van de studie' bleken er geen significante verschillen te zijn tussen de verschillende categorieën op basis van een normaliserende houding ($\chi^2=.294$; $df=2$; $p=.863$), het willen verderzetten van het leertraject ($\chi^2=1.108$; $df=2$; $p=.575$) en een leergierige houding ($\chi^2=3.478$; $df=2$; $p=.176$).

Tabel 10: Motivationale oriëntaties volgens gevangenis gerelateerde factoren

	Doel: Micro	Doel: Meso	normalisatie	sociale motieven	Leer/cognitieve	Verderzetting leertraject
GEVANGENIS GERELATEERDE FACTOREN						
Werk binnen penitentiaire inrichting (N=110)						
<i>Ja</i>	66.7%	39.4%	42.4%	21.2%	69.7%	30.3%
<i>Nee</i>	67.5%	49.4%	59.7%	22.1%	62.3%	28.6%
Verblijfsduur hechtenis (N=110)						
<i>1 week tot 1 maand</i>	62.5%	54.2%	79.2%*	29.2%	58.3%	29.2%
<i>2 tot 6 maand</i>	62.0%	52.0%	54.0%*	18.0%	60.0%	30.0%
<i>Meer dan 6 maand</i>	77.8%	30.6%	36.1%*	19.4%	75.0%	25.0%
Hechtenistitel (N=89)						
<i>Beklaagd</i>	66.7%	45.2%*	54.8%	14.3%	66.7%	28.6%
<i>Veroordeeld</i>	76.5%	44.1%*	52.9%	23.5%	55.9%	23.5%
<i>Geïnterneerd</i>	61.5%	7.7%*	61.5%	38.5%	84.6%	38.5%
Aantal gevangeniservaringen (N=111)						
<i>Meerdere gevangeniservaringen</i>	65.0%	41.7%	53.3%	21.7%	70.0%	28.3%
<i>Eerste gevangeniservaring</i>	70.6%	51.0%	52.9%	21.6%	58.8%	29.4%
Bezoek (N=114)						
<i>1 keer of meer per week</i>	66.1%	33.9%*	55.4%	28.6%*	67.9%	26.8%
<i>1 keer of meer per maand</i>	76.5%	52.9%*	52.9%	29.4%*	70.6%	29.4%
<i>Enkele keren per jaar tot nooit</i>	68.3%	58.5%*	56.1%	7.3%*	53.7%	29.3%

*Significantie: $p < .05$

Gedetineerden die werken binnen de penitentiaire inrichting bleken geen significante verschillen te vertonen in vergelijking met gedetineerden die niet werken.

Respondenten die het kortst in de gevangenis zaten (een week tot een maand) hadden een relatief hogere normaliserende oriëntatie (79.2%) in vergelijking met respondenten die twee tot zes maanden (54%) of langer dan zes maanden (36.1%) in de gevangenis zaten. Dit verschil is significant ($\chi^2=10.739$; $df=2$; $p=.005$). Verder waren er geen significante verschillen te onderscheiden op basis van de verblijfsduur van hechtenis (micro-doel ($\chi^2=2.684$; $df=2$; $p=.261$), meso-doel ($\chi^2=4.822$; $df=2$; $p=.090$), sociaal ($\chi^2=1.292$; $df=2$; $p=.524$), leren ($\chi^2=2.576$; $df=2$; $p=.276$), verderzetting leertraject ($\chi^2=.273$; $df=2$; $p=.872$)).

Er is een significant verschil tussen de drie hechtenistitels naargelang meso-doeloriëntatie. Geïnterneerden blijken hierbij bepalend te zijn. Zij geven relatief minder meso-doelgeoriënteerde redenen (7.7%) aan in vergelijking met beklaagden (45.2%) en veroordeelden (44.1%) ($\chi^2=6.394$; $df=2$; $p=.041$). Er werden geen significante verschillen gevonden op basis van hechtenistitels voor de micro-doeloriëntatie ($\chi^2=1.330$; $df=2$; $p=.514$), normaliserende oriëntatie ($\chi^2=.284$; $df=2$; $p=.868$), sociale oriëntatie ($\chi^2=3.611$; $df=2$; $p=.164$), leeroriëntatie ($\chi^2=3.499$; $df=2$; $p=.174$) en het verder zetten van het traject ($\chi^2=1.047$; $df=2$; $p=.592$).

Gedetineerden die reeds meermaals in de gevangenis verbleven, blijken niet significant te verschillen van gedetineerden die voor de eerste keer in de gevangenis verblijven m.b.t. motivationele oriëntaties.

Een significant verschil werd gevonden op de meso-doeloriëntatie tussen diegenen die een of meer keer per week, een of meer keer per maand en een aantal keer per jaar tot nooit bezoek krijgen. Gedetineerden die het meeste bezoek krijgen, blijken relatief minder een meso-doeloriëntatie te uiten (33.9%) ($\chi^2=6.210$; $df=2$; $p=.045$). De sociale oriëntatie werd dan weer relatief minder aangehaald door diegenen die 'enkele keren per jaar tot nooit bezoek' krijgen. Slechts 7.3% van hen gaf een sociale oriëntatie aan om te participeren aan formele educatie. Bij de gedetineerden die een of meer per week bezoek kregen was dit 28.6% en bij diegenen die een tot meer keer per maand bezoek kregen was dit 29.4% ($\chi^2=7.274$; $df=2$; $p=.026$). Er bleken geen significante verschillen te zijn naargelang de frequentie van het krijgen van bezoek wat betreft de micro-doeloriëntatie ($\chi^2=.653$; $df=2$; $p=.721$), normaliserende oriëntatie ($\chi^2=.049$; $df=2$; $p=.976$), leeroriëntatie ($\chi^2=2.525$; $df=2$; $p=.283$) en de verderzetting leertraject oriëntatie ($\chi^2=0.090$; $df=2$; $p=.956$).

2.1.2 WELZIJSBEVINDEN

In dit onderdeel onderzoeken we of er verschillen zijn tussen respondenten die wel of niet over een gegeven motivationele oriëntatie beschikken en het welzijnsbevinden (angst en depressie, sociale disfunctie, verslaving en schuld en schaamte). Dit doen we aan de hand van een Mann-Whitney U-toets. Tabel 11 tot 15 beschrijven respectievelijk de verschillen in welzijnsbevinden op basis van de doeloriëntatie (micro/meso), activiteitoriëntatie (normalisatie/sociaal), verderzetting leertrajectoriëntatie, leeroriëntatie en toeleidingsoriëntatie.

Tabel 11: Verschillen in welzijnsbevinden op basis van doeloriëntatie

		N	Gemiddelde rangorde score
MICRO-DOELORIËNTATIE			
Angst en depressie	Nee	29	49.55
	Ja	66	47.32
	Totaal	95	
Sociale disfunctie	Nee	24	40.19
	Ja	57	41.34
	Totaal	81	
Verslaving	Nee	22	40.05
	Ja	51	35.69
	Totaal	73	
Schuld en schaamte	Nee	23	37.89
	Ja	58	42.23
	Totaal	81	
MESO-DOELORIËNTATIE			
Angst en depressie	Nee	53	49.25
	Ja	42	49.42
	Totaal	95	
Sociale disfunctie	Nee	49	39.55
	Ja	32	43.22
	Totaal	81	
Verslaving	Nee	47	37.39
	Ja	26	36.29
	Totaal	73	
Schuld en schaamte	Nee	46	41.76
	Ja	35	40.0
	Totaal	81	

*Significantie: $p < .05$

Er zijn geen significante verschillen zijn tussen de respondenten die wel of niet over een micro-doeloriëntatie beschikken wat betreft de gescoorde mate van angst en depressie ($U=912.00$; $p=.714$), sociale disfunctie ($U= 664.50$; $p=.840$), verslavingsproblematiek ($U=494.00$; $p=.328$) en gevoel van schuld en schaamte ($U=595.50$; $p=.445$). Er zijn eveneens geen significante verschillen in het welzijnsbevinden tussen de respondenten die een meso-doeloriëntatie hebben en deze die geen meso-doeloriëntatie hebben (schuld en

depressie (U=1046.50; p=.616), sociale disfunctie (U=713.00; p=.491), verslaving (U=592.50; p=.796) en schuld/schaamte (U=770.00; p=.734)).

Tabel 12: Verschillen in welzijnsbevinden op basis van activiteitorientatie

		N	Gemiddelde rangorde score
NORMALISERENDE ORIËNTATIE			
Angst en depressie	Nee	42	43.82
	Ja	53	51.31
	Totaal	95	
Sociale disfunctie	Nee	38	41.75
	Ja	43	40.34
	Totaal	81	
Verslaving	Nee	32	34.05
	Ja	41	39.30
	Totaal	73	
Schuld en schaamte	Nee	34	36.13
	Ja	47	44.52
	Totaal	81	
SOCIALE ORIËNTATIE			
Angst en depressie	Nee	76	49.44
	Ja	19	42.24
	Totaal	95	
Sociale disfunctie	Nee	63	40.58
	Ja	18	42.47
	Totaal	81	
Verslaving	Nee	55	37.63
	Ja	18	35.08
	Totaal	73	
Schuld en schaamte	Nee	64	40.59
	Ja	17	42.56
	Totaal	81	

*Significantie: p<.05

Sociaal georiënteerde lerenden blijken niet significant te verschillen van de niet-sociaal georiënteerde lerenden op niveau van welzijnsbevinden (angst en depressie (U=612.50; p=.305), sociale disfunctie (U=540.50; p=.763), verslaving (U=460.50; p=.592), schuld en schaamte (U=517.50; p=.754)).

Respondenten met een normaliserende oriëntatie vertonen geen significant verschil op het aangegeven niveau van angst en depressie (U= 937.50; p=.185), sociale disfunctie (U=788.50; p=.787), verslaving (U=561.50; p=.202) of schuld en schaamte (U=633.50; p=.107).

Tabel 13: Verschillen in welzijnsbevinden op basis van verderzetting leertraject oriëntatie

	VERDERZETTING LEERTRAJECT ORIËNTATIE	N	Gemiddelde rangorde score
Angst en depressie	Nee	66	46.39
	Ja	29	51.67
	Totaal	95	
Sociale disfunctie	Nee	54	40.04
	Ja	27	42.93
	Totaal	81	
Verslaving	Nee	48	37.33
	Ja	25	36.36
	Totaal	73	
Schuld en schaamte	Nee	53	39.65
	Ja	28	43.55
	Totaal	81	

*Significantie: $p < .05$

Het al dan niet bezitten over een oriëntatie die gericht is op het verderzetten van een leertraject blijkt geen significante verschil aan de dag te leggen met betrekking tot angst en depressie ($U=850.50$; $p=.386$), sociale disfunctie ($U=677.00$; $p=.601$), schuld en schaamte ($U=670.50$; $p=.469$) en verslaving ($U=584.00$; $p=.821$).

Tabel 14: Verschillen in welzijnsbevinden op basis van leeroriëntatie

	LEERORIËNTATIE	N	Gemiddelde rangorde score
Angst en depressie	Nee	29	46.17
	Ja	66	48.80
	Totaal	95	
Sociale disfunctie	Nee	20	38.40
	Ja	61	41.85
	Totaal	81	
Verslaving	Nee	18*	29.28
	Ja	55*	39.53
	Totaal	73	
Schuld en schaamte	Nee	20	40.50
	Ja	61	41.16
	Totaal	81	

*Significantie: $p < .05$

Gedetineerden beschikkend over een leeroriëntatie blijken significant meer verslavingsproblematieken te rapporteren (gemiddelde rangscore= 39.53) dan gedetineerden die niet over een leeroriëntatie beschikken (gemiddelde rangscore= 29.28) ($U=356.00$; $p=.031$). Er zijn geen significante verschillen op te merken wat betreft het niveau van angst en depressie ($U=904.00$; $p=.666$), sociale disfunctie ($U=558.00$; $p=.568$) en schuld en schaamte ($U=600.00$; $p=.911$) tussen de respondenten die wel of niet een leeroriëntatie aangeven.

Tabel 15: Verschillen in welzijnsbevinden op basis van toeleidingsoriëntatie

	TOELEIDINGSORIËNTATIE	N	Gemiddelde rangorde score
Angst en depressie	Nee	87	47.70
	Ja	8	51.31
	Totaal	95	
Sociale disfunctie	Nee	75	39.87
	Ja	6	55.17
	Totaal	81	
Verslaving	Nee	65	36.48
	Ja	8	41.19
	Totaal	73	
Schuld en schaamte	Nee	75	40.95
	Ja	6	41.58
	Totaal	81	

*Significantie: $p < .05$

Tot slot zorgt het al dan niet hebben van een toeleidingsoriëntatie niet voor significante verschillen op basis van angst en depressie ($U=321.50$; $p=.721$), sociale disfunctie ($U=140.00$; $p=.124$), verslaving ($U=226.50$; $p=.472$) of schuld/schaamte ($U=221.50$; $p=.949$).

DEEL 4: DISCUSSIE EN CONCLUSIE

Dit onderzoek legt zich toe op formele educatie binnen de gevangenis van Antwerpen. De participatiemotieven en -oriëntaties van gedetineerden staan hierbij centraal. In dit onderdeel bespreken we de belangrijkste resultaten naargelang de eerder vooropgestelde onderzoeksthema's: (1) participatie aan onderwijs en (2) participatiemotieven. We beantwoorden de onderzoeksvragen binnen de thema's en koppelen we terug aan reeds beschikbare literatuur. Aangezien er weinig literatuur voorhanden is over de Belgische en meer specifiek Vlaamse penitentiaire inrichtingen, zal er regelmatig met internationale literatuur enerzijds en de algemene Belgische of Vlaamse bevolking anderzijds vergeleken worden. Vervolgens formuleren we agogische aanbevelingen. We sluiten af met beperkingen van dit onderzoek en daarmee gepaard gaande aanbevelingen naar onderzoek toe.

1. BEVINDINGEN

1.1 PARTICIPATIE AAN FORMELE EDUCATIE

Onderzoeksvraag 1: Hoeveel gedetineerden nemen deel aan formele onderwijsactiviteiten binnen de gevangenis van Antwerpen?

Dit onderzoek toont aan dat 133 van 459 gedetineerden voorheen of tijdens het onderzoek participeren aan formele educatie (29%). Specifiek op het moment van afname is dit 11,8%. Deze participatiegraad is vergelijkbaar met de educationele participatiegraad binnen de gevangenis in de Noordse regio⁶ (10%) (Nordic Council of Ministers, 2005), maar verschilt lichtelijk van de participatieraad op het moment van afname (14.2%) en de totaalparticipatiegraad (vroeger en nu, 23.4%) binnen de Vlaamse en Brusselse gevangenissen aangegeven door Van Haegedoren et al. (2001). De participatiegraad is eveneens gelijklopend met de algemene participatiegraad in Vlaanderen bij 25-64 jarigen (Vermeersch & Vandenbroucke, 2009a). We dienen echter voorzichtig om te springen met deze vergelijking, daar dit onderzoek de participatiegraad nagaat bij Nederlandstalige inwoners in Vlaanderen en Brussel over een periode van 12 maanden (Boeren & Nicaise, 2012; Eurostat, z.d.; Vermeersch & Vandenbroucke, 2009a).

Onderzoeksvraag 2: Binnen welke termijn beslissen gedetineerden om te participeren aan formele onderwijsactiviteiten binnen de gevangenis van Antwerpen?

14.3% besluit te participeren binnen de eerste week van hun detentieperiode. Ongeveer een vierde van de gedetineerden (26.8%) geeft aan dat ze na een verblijf van circa één maand in de gevangenis dit besluit nemen. Tevens een vierde van de gedetineerden geeft aan deze beslissing te nemen na meer dan drie maanden.

⁶ Denemarken, Finland, IJsland, Noorwegen en Zweden

Onderzoeksvraag 3: Welke verschillen in participatie zijn er op te merken op basis van socio-demografische, socio-economische en gevangenis gerelateerde factoren?

- Socio-demografische factoren

De onderzoeksresultaten tonen aan dat vrouwen relatief, maar niet significant minder participeren aan formele educatie in verhouding tot mannen. Deze resultaten stroken niet met eerder onderzoek binnen de algemene populatie (Boeren & Nicaise, 2011, 2012; National Center for Educational Statistics [NCES], 2004) en de gevangeniscontext (o.a. Klein, Tolbert, Bugarin, Forrest-Cataldi, & Tauschek, 2004; Koski, 2009, Van Haegedoren et al., 2001). Een mogelijke verklaring kan gevonden worden in het feit dat vrouwen over een minder uitgebreid onderwijsaanbod beschikken (vol-ant, 2012).

De jongste leeftijdscategorie (17-25) blijkt ondervertegenwoordigd in verhouding tot de andere leeftijdscategorieën (26-45, 46+). 26-45 jarigen participeren het meest. Dit is in overeenstemming met onderzoek binnen de Finse (Koski, 2009), IJslandse (Gunnlaugsson & Ragnarsson, 2009) en Zweedse (Eriksson Gustavsson & Samuelsson, 2009) gevangenispopulatie. Dit ondanks het, over het algemeen, lager educatieniveau van de jongste leeftijdscategorie (Eriksson Gustavsson & Samuelsson, 2009; Manger et al., 2010). Gunnlaugsson en Ragnarsson (2009) geven volgende mogelijke verklaring: "*These findings may indicate that the youngest prisoners have a tendency not to consider education as essential to their future potential for success, while the oldest prisoners may feel that educational activities are not worth the effort*" (p. 106).

Dit onderzoek toont aan dat respondenten met een niet-Europese nationaliteit meer dan verwacht deelnemen aan onderwijs binnen de penitentiaire inrichting.

- Socio-economische factoren

De resultaten tonen dat gedetineerden die een beetje Nederlands spreken oververtegenwoordigd zijn. Dit vindt mogelijk aansluiting bij bovenstaande bevinding dat niet-Europeanen tevens oververtegenwoordigd zijn. Vermeersch en Vandenbroucke (2009b, p. 86) rapporteren echter: "*This also means a lot of prisoners in Flanders do not have Dutch as their mother tongue. As the supply of educational activities is usually in Dutch, an important part of the detainees hardly have opportunities to participate in educational programs*". Het relatief meer participeren van niet-Europese gedetineerden enerzijds en gedetineerden die een beetje Nederlands spreken anderzijds vindt mogelijk zijn oorsprong in het feit dat de gevangenis van Antwerpen een behoorlijk aantal Nederlandstalige cursussen aanbiedt (zie bijlage 1).

In strijd met voorgaand onderzoek binnen de algemene populatie (Van Woensel, 2006; Vermeersch & Vandenbroucke, 2009a) en de Zweedse gevangenispopulatie (Eriksson Gustavsson & Samuelsson, 2009) vinden we geen participatieverschil naargelang onderwijsniveau voor de periode van detentie.

- **Gevangenis gerelateerde factoren**

Dit onderzoek toont aan dat gedetineerden die nog langer dan een jaar in de gevangenis denken te verblijven, oververtegenwoordigd zijn. Koudahl (2009) geeft aan dat respondenten die minder lang in de instelling verblijven, verwachten studies of werk opnieuw aan te vangen bij vrijlating. Hierdoor vertonen zij een lagere educationele behoefte (Koudahl, 2009). Het is echter moeilijk te vergelijken omdat dit onderzoek zich baseert op de strafduur (korte tegenover lange straf) (Koudahl, 2009), terwijl ons onderzoek nagaat wat de gepercipieerde vrijlatingstermijn is. Een tweede mogelijke oorzaak wordt gegeven door Vermeersch en Vandenbroucke (2009b). Gedetineerden in België zitten volgens hen vaak in voorhechtenis, waardoor men dikwijls niet weet wanneer men opnieuw op vrije voeten zal zijn en men minder bereid is een onderwijstraject te starten.

Gedetineerden die reeds langer dan zes maanden in de penitentiaire inrichting verblijven, participeren relatief meer in verhouding tot diegenen die er een week tot een maand of twee tot zes maand verblijven. Dit is in overeenstemming met bevindingen binnen de Finse (Koski, 2009) en Zweedse populatie: "*active participation of prisoners in educational activities increases with increasing sentence length*" (Eriksson Gustavsson & Samuelsson, 2009, p. 163).

Er blijkt geen significant verschil te zijn naar participatiegraad tussen gedetineerden die werken binnen de gevangenis en zij die niet werken. Dit in tegenstelling tot Europese bevindingen (Hammerschick, Hayes, Hjarne, & Meyer, 2011) die stellen dat gedetineerden die de keuze hebben tussen werken en educatie vaak opteren voor het eerste. Het Europees rapport opgesteld door GHK (2012) beaamt dat werken binnen de gevangenis een ontmoediging kan vormen ten aanzien van educatie omwille van de financiële component enerzijds en anderzijds omwille van de vaak onmogelijke combinatie van beide doordat deze op gelijke tijdstippen plaatsvinden. Niettemin stelt hetzelfde rapport dat de onderwijscoördinatoren in Vlaanderen proberen deze combinatie van werk en leren mogelijk te maken door deeltijdse of namiddagcursussen aan te bieden. Dit vormt mogelijk een verklaring voor de gelijkmatige participatiegraad.

1.2 PARTICIPATIEMOTIEVEN

Onderzoeksvraag 4: Wat zijn de motieven van gedetineerden om te participeren aan formele educatie in de gevangenis van Antwerpen?

De resultaten tonen aan dat gedetineerden binnen de gevangenis van Antwerpen voornamelijk deelnemen om iets bij te leren (62.7%). Onderzoek van Van Haegedoren et al. (2001) en Koski (2009) toonde een gelijkaardig belang aan van dit motief bij respectievelijk Vlaamse (68.3%) en Finse gedetineerden (62%). Ook in Zweden staat dit motief in de top vier (Eikeland, 2009; Eriksson Gustavsson & Samuelsson, 2009).

Het behalen van een diploma of attest (54.2%) en plannen voor de toekomst kunnen maken (39.8%) vormen eveneens belangrijke redenen om te participeren aan formele

educatie. Dit sluit aan bij onderzoek van Keyenberg (2002), Eikeland (2009) en MacGuinness (2000) waarbij het behalen van een diploma eveneens een belangrijke motivator is. Keyenberg (2002) geeft aan dat gedetineerden vaak een diploma willen behalen om zeker te zijn van een betere toekomst of om makkelijker werk te vinden. Het is denkbaar dat hierdoor gedeeltelijk het belang van plannen voor de toekomst maken verklaard wordt. Hiernaast toont onderzoek binnen de Noordse regio ook het belang van educatie bij het bieden van een (beter) toekomstperspectief (Eikeland, 2009; Gunnlaugsson en Ragnarsson, 2009).

Nederlands leren om te kunnen praten met de mensen buiten de gevangenis (33.9%) en 'tijdens de cursus voel ik me een gewoon persoon en geen gedetineerde/geïnterneerde' (32.2%) vervulden de top vijf van meest aangehaalde motieven.

Onderzoeksvraag 5: Welke motivationele oriëntaties kunnen we onderscheiden op basis van de gegeven participatiemotieven van de gedetineerden binnen de gevangenis van Antwerpen?

Binnen dit onderzoek onderscheiden we zeven motivationele oriëntaties: (1) micro-doel, (2) meso-doel, (3) leer- of cognitieve, (4) normalisatie, (5) sociale, (6) verderzetting leertraject, (7) toeleiding. De oriëntaties sluiten grotendeels aan bij eerder onderzoek waarbij eveneens leer-, sociale, normaliserende en doelorientatie (o.a. Houle, 1961; Maggioncalda, 2007; Parsons & Langenbach, 1993; Summers, 2001) beschreven worden. De verderzetting van het leertraject en de toeleidingsoriëntatie, waarbij aanmoediging van een ander individu centraal staat, worden op basis van kwalitatief onderzoek en experten overleg in dit onderzoek toegevoegd. Verder wordt de doelorientatie opgedeeld in een micro- en meso-component.

Dit onderzoek toont aan dat micro-doelgeoriënteerde redenen het meest worden aangehaald. Tot deze micro-doelorientatie behoren twee van de top drie aangehaalde motieven, met name het behalen van een attest en plannen voor de toekomst maken. Het belang van deze micro-doelorientatie kan dan ook mogelijk in deze optiek verklaard worden.

Op de tweede plaats staat de leer- of cognitieve oriëntatie. Aan de basis hiervan ligt het leren om het leren zelf, het meest aangehaalde motief.

De derde meest aangehaalde oriëntatie is normalisatie. Het gevoel een gewoon persoon te zijn, blijkt binnen deze oriëntatie het meest van belang, maar ook de andere motieven halen circa 20% van de respondenten aan. Deze normaliserende oriëntatie wordt gevoed door gevangenis specifieke factoren (Parsons & Langenbach, 1993). Onderzoek in de Noordse landen toont als belangrijkste motief "*to spend my time doing something sensible en useful*" aan (Eikeland, 2009, p. 183). Dit motief kan geressorteed worden onder de normaliserende oriëntatie.

De meso-doelorientatie en het verderzetten van het studietraject nemen de vierde en vijfde plaats in. De meso-doelorientatie bestaat voornamelijk uit motieven die het

beheersen van een taal om te communiceren met anderen (mensen buiten, chefs en celgenoot). Deze communicatieve functie van educatie halen Boshier (1991) en Van Haegedoren et al. (2001) ook aan binnen respectievelijk de algemene en de gevangenis populatie. Mogelijks wordt het belang van de meso-doeloriëntatie gemedieerd door deze taal-/communicatiefactoren. Verder onderzoek hiernaar is wenselijk.

De sociale oriëntatie wordt minder aangehaald. Dit in tegenstelling tot Schlesinger (2005) die sociale redenen aangeeft als belangrijkste motief om te participeren. Koski (2009), Gunnlaugsson en Ragnarsson (2009) en Van Haegedoren et al. (2001) bevestigen daarentegen het inferieure belang van sociale redenen in vergelijking met de andere oriëntaties. Toeleiding blijkt zelden van invloed op de motivatie om te participeren. Voorgaande onderzoeken door Koudahl (2009) en Eriksson Gustavsson en Samuelsson (2009) bevestigen dit. Binnen deze laatste oriëntatie blijkt de invloed van een advocaat het belangrijkste.

Onderzoeksvraag 6: Welke profielmatige verschillen kunnen we opmerken tussen de verscheidene motivationele oriëntaties op basis van socio-demografische, socio-economische, onderwijs en gevangenis gerelateerde variabelen?

Manger et al. (2010) geven terecht aan dat er weinig geweten is over factoren die meespelen in verschillen op vlak van motieven en de daarbij horende motivationele oriëntaties. We bespreken de resultaten die dit onderzoek naar voren bracht en trachten dit alsnog te koppelen aan beschikbare literatuur.

- ***Socio-demografische factoren***

Onze resultaten tonen aan dat 17-25 jarigen significant oververtegenwoordigd zijn met betrekking tot de micro-doeloriëntatie. Onderzoek door Koudahl (2009) wijst op het feit dat de jongste leeftijdscategorie relatief meer gemotiveerd is door het behalen van een diploma of attest. Dit vormt een mogelijke verklaring van de oververtegenwoordiging van deze leeftijdsgroep binnen een micro-doeloriëntatie. Dit dient echter verder onderzocht te worden.

In tegenstelling tot voorgaand onderzoek (Koski, 2009; Koudahl, 2009; Manger et al., 2009) geeft dit onderzoek geen significante verschillen weer tussen leeftijdsgroepen op basis van de sociale oriëntatie.

Er is een significant verschil op basis van nationaliteit naargelang meso-doeloriëntatie. Respondenten met de Belgische nationaliteit geven relatief minder meso-doelgeoriënteerde motieven aan dan andere Europeanen en niet-Europeanen. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat twee van de vier meso-doeloriëntatie motieven gerelateerd zijn aan het leren van de Nederlandse taal.

- **Socio-economische factoren**

De resultaten tonen op vlak van het beheersingsniveau van de Nederlandse taal verscheidene significante verschillen wat betreft de oriëntaties. Gedetineerden die de taal helemaal niet beheersen, vertonen een relatief lagere micro-doeloriëntatie in vergelijking met respondenten die de taal heel goed beheersen en gedetineerden die de taal een beetje kennen. Gedetineerden die de taal een beetje beheersen, vertonen een relatief hogere meso-doeloriëntatie. Aan de oorzaak hiervan kan opnieuw liggen dat twee van de vier motieven binnen deze meso-oriëntatie gericht zijn op het leren van de Nederlandse taal. Binnen de sociale- en leeroriëntatie zijn gedetineerden die de Nederlandse taal heel goed beheersen oververtegenwoordigd. De respondenten die de Nederlandse taal niet beheersen zijn ondervertegenwoordigd binnen de leeroriëntatie.

Een potentiële verklaring voor de verschillen in de oriëntaties kan gevonden worden in het feit dat gedetineerden die de Nederlandse taal niet beheersen, eerder deelnemen om taalkundige aspecten van de cursus. Zo kunnen ze zich handhaven binnen de gevangeniscontext specifiek en in de samenleving meer algemeen. Zij gebruiken wellicht de cursus dan ook als middel om de maatschappelijke positie te kunnen versterken (Evenepoel, 2012; Faifer, 2011). Daarnaast is het mogelijk dat zij minder intrinsiek gemotiveerd zijn omdat gedetineerden die de Nederlandse taal niet voldoende beheersen, vaak niet voldoen aan de nodige taalvereisten om andere cursussen die hen interesseren te volgen binnen de penitentiaire inrichting (De Ron & Tournel, 2009; vol-ant, 2011): "*Hun onderwijsmogelijkheden beperken zich tot de lessen Nederlands voor anderstaligen*" (Van Haegedoren et al., 2001, p. 131).

Er werd geen significant verschil gevonden met betrekking tot de verscheidene oriëntaties wat betreft het onderwijsniveau en het arbeidsstatuut voor opsluiting. Zowel binnen de gevangenispopulatie (Boshier, 1983; Manger et al., 2009, 2010) als binnen de algemene Vlaamse populatie (Vermeersch & Vandenbroucke, 2009a) vindt men daarentegen wel verschillen in oriëntaties tussen verschillende onderwijsniveau's.

- **Onderwijs gerelateerde factoren**

Dit onderzoek toont aan dat individuen die na drie maand of later besloten om deel te nemen aan formele onderwijsactiviteiten in de penitentiaire inrichting relatief minder een normaliserende oriëntatie aanhalen tegenover de gedetineerden die dit reeds besloten na een of twee weken en een of twee maanden.

Binnen de micro- en meso-doeloriëntatie zijn respondenten die hun studie reeds afmaakten ondervertegenwoordigd ten aanzien van gedetineerden die hun studie reeds stopzetten of nog bezig zijn. Gedetineerden die hun studie reeds afmaakten, blijken hiernaast oververtegenwoordigd binnen de sociale oriëntatie.

- ***Gevangenis gerelateerde factoren***

Resultaten uit dit onderzoek tonen aan dat gedetineerden die werken niet enkel een gelijkaardige onderwijsparticipatiegraad vertonen, maar eveneens gelijkaardige motivationele oriëntaties als gedetineerden die niet werken.

Hiernaast vertonen respondenten die een week tot een maand in de gevangenis zitten een relatief hogere normaliserende oriëntatie in relatie tot respondenten die twee tot zes maanden in de gevangenis zitten of langer dan zes maanden. Dit kan in het licht gezien worden van een nog slechts beperkt doorlopen '*prisonization proces*' (Haney, 2001). Prisonisatie beschrijft een institutionaliseringsproces binnen een penitentiaire inrichting (Haney, 2001). Hierbij adapteren gedetineerden zich gradueel aan de normen, gewoonten en cultuur die gelden binnen de instelling (Haney, 2001; Paterline & Petersen, 1999). Deze normen incorporeren zich in het denken, voelen en de gedragingen van een individu waarbij een inferieure rol aanvaard wordt en men passief wordt tegenover eigen behoeften (De Wree, 2011; Paterline & Petersen, 1999). Hoe langer een gedetineerden aldus verblijft in de penitentiaire inrichting, hoe meer dit institutionaliseringsproces zich vervolledigt en hoe meer men went aan de beperkingen (Haney, 2001) en mogelijks minder normaliserend georiënteerd is.

Onderzoeksvraag 7: Is er een verschil tussen gedetineerden die wel beschikken over een bepaalde motivationele oriëntatie en respondenten die niet beschikken over deze motivationele oriëntatie met betrekking tot hun welzijnsbevinden?

Er is geen verschil in welzijnsbevinden (angst en depressie, schuld en schaamte, verslaving en sociale disfunctie) naargelang de micro-, meso-, sociale, normaliserende, verderzetting leertraject of toeleidingsoriëntatie. Leergeoriënteerden blijken wel significant meer verslavingsproblematieken te rapporteren. Hiervoor werden geen verklaringen gevonden binnen de literatuur. Verder onderzoek is dan ook gewenst.

2. AGOGISCHE AANBEVELINGEN

Dit onderzoek tracht niet enkel een wetenschappelijke, maar ook een praktijkbijdrage te leveren. We kaarten in dit onderdeel graag een aantal agogische aanbevelingen aan.

Op *beleidsniveau* is het van belang blijvend de aandacht te vestigen op onderwijs binnen een penitentiaire inrichting. Gedetineerden vormen namelijk een laaggeschoolde en kwetsbare groep (o.a. Eikeland, 2009; Van Haegedoren et al., 2001). Dit bleek ook het geval binnen dit onderzoek: gedetineerden gingen gemiddeld 10,18 jaar naar school, exclusief kleuteronderwijs. Geletterdheid is echter een sleutelfactor om tewerkgesteld te worden na vrijlating (Alzúa et al., 2009; Batchelder & Pippert, 2002). Het is aldus zinvol hierin blijvend te investeren. Verder toont dit onderzoek aan dat er naast een groot aantal gedetineerden dat niet participeert, ook een belangrijk deel (29%) wel participeert. Zij participeren het vaakst om micro-doelgeoriënteerde en intrinsieke (leergeoriënteerde) redenen, met andere woorden: zij willen graag iets bijleren of met educatie een bepaald doel bereiken. Het is dan ook van belang dat zij deze onderwijskansen behouden.

Op *beheerniveau* geven de bevindingen uit dit onderzoek educatieve aanbieders de mogelijkheid een aanbod te ontwikkelen dat inspeelt op de blootgelegde motieven (Batchelder & Pippert, 2002; MacGuinness, 2000; Maggioncalda, 2007). Zo kan het aantal gedetineerden dat aansluiting vindt bij het aanbod verhoogd worden. De onderwijsactiviteiten kunnen het best inspelen op de intrinsieke motivatie van de gedetineerden, aangezien dit het belangrijkste motief was. Verder verschaffen deze cursussen best aan het einde van de rit een diploma of certificaat. Er dient eveneens een blijvende aandacht te gaan naar de afstemming tussen werken en leren zodat deze domeinen niet met elkaar concurreren. Op deze manier kan de gelijkaardige participatiegraad van werkende en niet-werkende gedetineerden behouden blijven.

Verder houdt het beheervlak best rekening met het feit dat Nederlands vaak een vereiste is voor het volgen van onderwijs cursussen binnen de instelling (vol-ant, 2011). Veel anderstaligen worden na veroordeling echter overgeplaatst naar hun land van herkomst (Van Haegedoren et al., 2001), waardoor nadien de Nederlandse taal voor hen weinig waarde heeft. Zoals eerder aangehaald, zijn anderstaligen mogelijk omwille van functionele taalreden relatief meer gedreven door een meso-doeloriëntatie. Om deze redenen is het zinvol aanvullend ook andere cursussen voor anderstaligen in te richten naast de cursus Nederlands. Hiernaast kan het aanleren van de Nederlandse taal verweven worden met een andere cursus (bv. in de cursus handverzorging Nederlands leren). Dit zou hun intrinsieke motivatie voor cursussen kunnen verhogen.

In tegenstelling tot internationaal onderzoek participeren vrouwen iets minder dan hun mannelijke medegedetineerden. Zoals eerder aangegeven, kan een beperkt opleidingsaanbod dat enkel bestaat uit handverzorging hiervoor aan de basis liggen. Een laatste aanbeveling betreft dan ook het verder uitwerken van een opleidingsaanbod voor vrouwen.

3. BEPERKINGEN VAN HET EIGEN ONDERZOEK EN AANBEVELINGEN

In dit onderdeel werpen we een kritische blik op het eigen onderzoek. We halen concreet beperkingen aan, aangevuld met aanbevelingen.

Eerst dienen we te wijzen op het feit dat de vragenlijst 23 participatiemotieven ondervraagt bij gedetineerden op nominale categorische wijze (wel/niet beschikken over dit motief). Hiervoor werd geopteerd omwille van de eenvoudigheid van deze methode voor de gedetineerden. Eerder uitgevoerd onderzoek met betrekking tot motieven (o.a. Boshier, 1983; Eikeland, Manger, & Asbjørnsen, 2009; Manger et al., 2010; Parsons & Langenbach, 1993) maakt echter gebruik van likert-schalen. Hierdoor is voorzichtigheid aangewezen bij een vergelijking tussen de bekomen resultaten met reeds bestaand onderzoek. Tevens zorgt het gebruik van categorische variabelen ervoor dat minder statistische bewerkingen mogelijk zijn. Daarnaast kunnen subtiliteiten over het hoofd gezien worden: men kan namelijk een motief meer of minder belangrijk achten. Het zou interessant zijn in opvolgend onderzoek alsnog deze nuances te ondervragen door bijvoorbeeld gebruik van likert-schalen of aanvullend kwalitatief onderzoek, dat meer in de diepte ingaat op de verschillende motieven.

Hiernaast maakt dit onderzoek deel uit van een grootschaliger onderzoek binnen de gevangenis van Antwerpen. Om deze reden is het gedeelte rond onderwijs noodzakelijkerwijze meer beperkt dan wanneer de vragenlijst enkel in functie van onderwijsaspecten zou staan. Een afzonderlijke bevraging die dieper ingaat op de onderwijsaspecten is zinvol. Hierdoor zou een uitbreiding van onder meer het aantal motieven gebaseerd op voorgaande literatuur mogelijk zijn. Ook een bevraging naar de gevolgde cursussen, naar analogie met het onderzoek van Van Haegedoren et al. (2001), zou in deze bevraging waardevol zijn. Op deze manier is het mogelijk te achterhalen aan welke onderwijsactiviteiten bepaalde groepen voornamelijk deelnemen en kan de link opnieuw met de motivationele oriëntaties gelegd worden.

Met betrekking tot motivationele oriëntaties dienen we, gerelateerd aan voorgaande bemerking, tevens twee beperkingen aan te kaarten. Enerzijds bevat de leeroriëntatie slechts een motief, met name de wil iets bij te leren. Naar toekomstig onderzoek toe is het interessant om meer items toe te voegen aan deze oriëntatie zoals bijvoorbeeld 'om het plezier van het leren' (Boshier, 1991), 'omdat ik geniet van het zoeken naar kennis' (Sheffield, 1964), 'intellectuele curiositeit' (Sheffield, 1964) en 'om te leren over een bepaald onderwerp' (Eikeland, 2009). Dit zou ervoor zorgen dat deze oriëntatie meer draagvlak krijgt. Anderzijds is het interessant ook aan de andere oriëntaties elementen toe te voegen. Eikeland (2009, p. 183) kaart bijvoorbeeld binnen de Noordse populatie het belang aan van de motieven "*to spend my time doing something sensible and useful*" en het eenvoudiger verkrijgen van een job na vrijlating.

Een laatste kritische bemerking is dat we in dit onderzoek ervoor kozen om het aantal onderwijsjaren te bevragen in plaats van de behaalde graad. Dit omdat gedetineerden uit diverse landen afkomstig zijn en hierdoor niet genoten hebben van een uniform

onderwijsstelsel. Hierdoor zijn educatiesystemen moeilijk vergelijkbaar (Schleicher, z.d.). Niettemin bleken het aantal onderwijsjaren weinig indicatie te geven over de onderwijsgraad die men al dan niet heeft behaald: men kan immers twaalf jaar naar school zijn geweest zonder uiteindelijk een diploma behaald te hebben.

4. AANBEVELINGEN VERDER ONDERZOEK

Een aantal aanbevelingen naar opvolgend onderzoek kaartten we reeds in voorgaande paragraaf aan omwille van hun link met de beperkingen binnen voorgesteld onderzoek. In dit onderdeel volgen een aantal algemene aanbevelingen naar verder onderzoek omtrent formele educatie in een gevangeniscontext.

De gevangenis van Antwerpen heeft een specifieke setting waarin voornamelijk beklaagden verblijven. Mogelijks is deze context van invloed op de participatiemotieven. Het is interessant om ook in andere gevangenissen binnen Vlaanderen specifiek en België meer algemeen de participatiemotieven van gedetineerden na te gaan.

Een groot deel van de gedetineerden participeert niet (71%) aan formeel onderwijs binnen de penitentiaire inrichting. Dit onderzoek spitst zich toe op de participanten en de daarbij horende motieven. De drempels bevroegen we eveneens in de enquête, maar we namen de resultaten hiervan in dit onderzoek niet op. Om een volledig zicht te krijgen op onderwijs in de gevangenis is een toespitsing op de niet-participant en de ervaren drempels wenselijk.

Een laatste onderzoeksaanbeveling richt zich, in lijn met het uitbreiden van de onderwijs elementen binnen de vragenlijst, op de verschillen in oriëntaties tussen de soorten cursussen die gedetineerden volgen. Eveneens is verder onderzoek wenselijk naar het potentiële belang van de communicatie/taalfactor binnen de meso-oriëntatie of als aparte oriëntatie.

5. CONCLUSIE

Dit onderzoek richt zich op de onderwijsparticipant en meer specifiek op zijn motivatie om te participeren aan formele educatie binnen de gevangenis. 29% van de Antwerpse gedetineerden participeert vroeger of tijdens het moment van afname aan formele educatie. De jongste leeftijdscategorie (17-25jaar) participeert relatief minder. Er is een oververtegenwoordiging van gedetineerden met een niet-Europese nationaliteit en gedetineerden die enigszins de Nederlandstalige taal beheersen. Hiernaast nemen ook gedetineerden die reeds langer dan zes maanden in de gevangenis zitten en de respondenten die denken dat ze nog langer dan een jaar in de penitentiaire inrichting verblijven relatief meer deel. Er zijn geen participatieverschillen tussen gedetineerden die wel of niet werken binnen de inrichting.

De onderwijsparticipanten worden voornamelijk gedreven door de wil om iets bij te leren (62.7%), een motief ressorterend onder de leeroriëntatie. Met betrekking tot de motivationele oriëntaties worden micro-doeloriëntaties veelal vermeld, waarbinnen het behalen van een attest of diploma het meest voorkomende motief is. Dit motief veroverd tevens de tweede plaats wanneer we over de oriëntaties heen kijken: 54.2% duidt dit motief aan. Ook het derde meest aangehaalde motief is micro-doelgeoriënteerd, met name plannen voor de toekomst maken (39.8%). Hiernaast scoort normaliserende oriëntatie hoog met als belangrijkste motief binnen deze oriëntatie 'het gevoel een gewoon persoon te zijn' (32.2%). De meso-doeloriëntatie staat vierdes gerangschikt ten aanzien van de andere oriëntaties. Het leren van de Nederlandse taal om met anderen te communiceren is hierbij een belangrijke factor. Circa een derde van de bevroagden haalt het verderzetten van het leertraject als oriëntatie aan. Sociale redenen of suggestie van derden (toeleiding) hebben een minimale invloed op participatie.

Er zijn verschillen op te merken naargelang motivationele oriëntatie tussen verschillende groepen. 17-25 jarigen vertonen relatief vaker een micro-doeloriëntatie. Gedetineerden die de Nederlandse taal niet machtig zijn, melden deze oriëntatie relatief minder. Deze groep is wel oververtegenwoordigd binnen de meso-doeloriëntatie, net zoals de niet-Europese gedetineerden. Belgen en gedetineerden die de Nederlandse taal zeer goed beheersen, zijn ondervertegenwoordigd binnen deze meso-doeloriëntatie. Deze laatste groep is oververtegenwoordigd binnen de sociale en leeroriëntatie. Gedetineerden die hun studie reeds afmaakten, vertonen een relatief lagere micro- en meso-doeloriëntatie, maar zijn wel oververtegenwoordigd binnen de sociale oriëntatie. De gedetineerden die het kortst in de penitentiaire inrichting verblijven, hebben de hoogste normaliserende oriëntatie.

Dit onderzoek stelt het beleid en de organisatoren van formele educatie binnen de penitentiaire inrichting in staat om in te spelen op de aangegeven motieven en oriëntaties van gedetineerden enerzijds en groepsverschillen anderzijds. Verder onderzoek naar onder meer het belang van communicatieve motieven en participatiedrempels is gewenst.

BRONNENLIJST

- Alzúa, M. L., Rodriguez, C., & Villa, E. (2009). *The Quality of Life in Prisons: Do Educational Programs Reduce In-prison Conflicts?* Argentinië: National University of La Plata.
- Baarda, D.B., De Goede, M., & Van Dijkum, C. (2007). *Basisboek Statistiek met SPSS*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Batchelder, J.S., & Pippert, J.M. (2002). Hard time or idle time: factors affecting inmate choices between participation in prison work and education programs. *The prison journal*, 82(2), 269-280.
- Belgisch Staatsblad. (2005). *Basiswet betreffende het gevangeniswezen en de rechtspositie van de gedetineerden*. 12 januari 2005, p. 2815-2850. Geraadpleegd op 4 mei, 2013 op http://www.ejustice.just.fgov.be/mopdf/2005/02/01_1.pdf
- Belgisch Staatsblad. (2013). *Decreet betreffende de organisatie van hulp- en dienstverlening aan gedetineerden*. 8 maart 2013, p. 22456-22460. Geraadpleegd op 11 mei 2013, op <http://www.ejustice.just.fgov.be/cgi/api2.pl?lg=nl&pd=2013-04-11&numac=2013035311>
- Belgische Federale Overheidsdiensten. (2012). *Justitie: Organisatie*. Geraadpleegd op 15 november 2012, op <http://www.belgium.be/nl/justitie/Organisatie/>
- Boeren, E. (2011). Participation in Adult Education: Attitudes and Barriers. *US-China Education Review*, 1(3), 369-382.
- Boeren, E., & Nicaise, I. (2011). Schitterend gemiddeld. Kwaliteit, kansengelijkheid en rendement van het Vlaamse onderwijs in internationaal perspectief. In J. Noppe, L. Vanderleyden, & M. Callens (Red.). *De sociale staat van Vlaanderen 2011* (p. 43-79). Brussel: Vlaamse overheid.
- Boeren, E., & Nicaise, I. (2012). *Benchmark participatie volwasseneneducatie: Adult Education Survey en Labour Force Survey*. Geraadpleegd op 2 mei 2013, op http://www.informatieportaalssl.be/archiefloopbanen/publi_upload/OD2_2011_27BoerenBenchmarkLLL.pdf.
- Boshier, R. (1971). Motivational Orientations of Adult Education Participants: a Factor Analytic Exploration of Houle's Typology. *Adult Education Quarterly*, 21(2), 3-26.
- Boshier, R. (1983). *Education inside: motives for participation in prison education programmes*. Vancouver: University of British Columbia.
- Boshier, R. (1991). Psychometric properties of the alternative form of the education participation scale. *Adult educational quarterly*, 41(3), 150-167.

- Boshier, R., & Collins, J.B. (1985). The Houle typology after twenty-two years: A large-scale empirical test. *Adult Education Quarterly*, 35(3), 113-130.
- Bruce, A. & Pepitone, J.S. (1999). *Motivating Employees*. New York: McGraw-Hill.
- Bucic, T., & Gudergan, S.P. (2004). *Formative versus Reflective Measurement Implications for Explaining Innovation in Marketing Partnerships*. Geraadpleegd op 13 april 2013, op <http://epress.lib.uts.edu.au/research/bitstream/handle/10453/3067/2004000806.pdf?sequence=1>
- Burgess, P. (1971). Reasons for adult participation in group educational activities. *Adult education*, 22(1), 3-29.
- Centraal Bureau voor de Statistiek. (2011). *Meetlat sociaal kapitaal*. Geraadpleegd op 13 april 2013, op <http://www.cbs.nl/NR/rdonlyres/C4C4EF37-6542-4BD3-A657-A1599BC41908/0/2011meetlatsociaalpub.pdf>
- Claessens, E. (2008). *Onderzoek naar de noden en karakteristieken van significante anderen van personen die middelen misbruiken: een exploratieve studie in het penitentiair landbouwcentrum te Ruiselede*. Niet gepubliceerde masterproef, Universiteit Gent, Gent.
- Comité van ministers van de raad van Europa. (2006). *Recommendation Rec(2006)2 of the Committee of Ministers to member states on the European Prison Rules*. Geraadpleegd op 16 september 2012 op <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=955747>
- Commissie van de Europese Gemeenschappen [COM]. (2001). *Mededeling van de commissie: Een Europese ruimte voor levenslang leren realiseren*. Geraadpleegd op 26 mei 2012, op <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:NL:PDF>
- Commissie van de Europese Gemeenschappen [COM]. (2006). *Mededeling van de commissie: Volwasseneneducatie: een mens is nooit te oud om te leren*. Geraadpleegd op 26 mei 2012, op http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/nl/com/2006/com2006_0614nl01.pdf
- Consortium volwassenenonderwijs Antwerpen [vol-ant]. (2010). *Strategische en operationele doelstellingen en realisaties 2010 - Onderwijs gedetineerden*. Niet gepubliceerd jaarverslag, Consortium volwassenenonderwijs Antwerpen, Antwerpen.
- Consortium volwassenenonderwijs Antwerpen [vol-ant]. (2011). *Strategische en operationele doelstellingen en realisaties 2011 - Onderwijs gedetineerden*. Niet gepubliceerd jaarverslag, Consortium volwassenenonderwijs Antwerpen, Antwerpen.

- Consortium volwassenenonderwijs Antwerpen [vol-ant]. (2012). *Domein onderwijs gevangenis Antwerpen*. Niet gepubliceerde Mindjet, Consortium volwassenenonderwijs Antwerpen, Antwerpen.
- Consortium volwassenenonderwijs Antwerpen [vol-ant]. (z.d.). *Onderwijs gevangenis*. Geraadpleegd op 22 augustus 2012, op <http://www.vol-ant.be/page.php?sec=consortium-vol-ant&pid=007>
- Courtney, S. (1992). *Why adults learn: Towards a theory of participation in adult education*. Londen: Routledge.
- De Clerck, S. (2010). *Straf- en strafuitvoeringsbeleid: overzicht & ontwikkeling*. Geraadpleegd op 13 november 2012, op <http://www.legalworld.be/legalworld/uploadedFiles/Home/strafuitvoeringNL.pdf>
- De Rick, K., Vanhoren, I., Op den Kamp, H., & Nicaise, I. (2006). *Het lerend individu in de kennismaatschappij*. 's-Hertogenbosch: Centrum voor innovatie van opleidingen.
- De Ron, A., & Tournel, H. (2009). *Aanbevelingen voor het optimaliseren van vorming, opleiding en arbeidstoeleiding binnen de gevangnissen in Vlaanderen*. Geraadpleegd op 8 mei 2013, op [http://www.kbs-frb.be/uploadedFiles/KBS-FRB/05\)_Pictures,_documents_and_external_sites/09\)_Publications/PUB2009_196_2_BeleidsaanbevelingenGevangenen.pdf](http://www.kbs-frb.be/uploadedFiles/KBS-FRB/05)_Pictures,_documents_and_external_sites/09)_Publications/PUB2009_196_2_BeleidsaanbevelingenGevangenen.pdf)
- Desmedt, E., Groenez, S., & Van den Broeck, G. (2006). *Op zoek naar de systeemkenmerken die de participatie aan levenslang leren in de EU-15 beïnvloeden*. Geraadpleegd op 22 mei 2012, op <https://hiva.kuleuven.be/resources/pdf/publicaties/R1132.pdf>
- de Wit, J. (1994). *De gevangnissen*. Leuven: Davidsfonds.
- De Wree, E. (2011). *Internationale overbrenging van veroordeelden*. Antwerpen-Apeldoorn: Maklu.
- Dillen, C. (2012). *Forensische psychiatrie*. Brussel: Dienst uitgaven Vrije Universiteit Brussel.
- Directoraat-generaal Penitentiaire Inrichtingen [DG EPI]. (2011). *Activiteitenverslag 2011*. Geraadpleegd op 11 mei 2013, op http://justitie.belgium.be/nl/binaries/activiteitenverslag%202011%20DGEPI_tcm265-178016.pdf
- Eikeland, O.-J. (2009). Differences and similarities in the Nordic region. In O.-J. Eikeland, T. Manger, & A. Asbjørnsen (Red.), *Education in prisons: Prisoners' Educational Backgrounds, Preferences and Motivation* (p. 177-197). Copenhagen: Nordic Council of Ministers.

- Eikeland, O.-J., Manger, T., & Asbjørnsen, A. (2009). *Education in prisons: Prisoners' Educational Backgrounds, Preferences and Motivation*. Copenhagen: Nordic Council of Ministers.
- Elias, W., & Vanwing, T. (2002). *Vizier op agogiek*. Leuven: Garant.
- Eriksson Gustavsson, A.-L., & Samuelsson, S. (2009). Sweden. In O.-J. Eikeland, T. Manger, & A. Asbjørnsen (Red.), *Education in prisons: Prisoners' Educational Backgrounds, Preferences and Motivation* (p. 153-176). Copenhagen: Nordic Council of Ministers.
- Erisman, W. & Bayer Contardo, J. (2005). *Learning to Reduce Recidivism: A 50-state analysis of postsecondary correctional education policy*. Geraadpleegd op 11 mei 2013, op <http://www.ihep.org/assets/files/publications/g-l/LearningReduceRecidivism.pdf>
- Eurostat. (z.d.). *Adult Education Survey: Reference Metadata in Euro SDMX Metadata Structure (ESMS)*. Geraadpleegd op 2 mei 2013, op http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_SDDS/en/trng_aes_esms.htm#annex
- Evenepoel, L. (2012). *Grenzen aan de (re)integratie-doelstelling van een humaan detentiebeleid? Deelname aan onderwijs door anderstalige gedetineerden als toetssteen*. Niet gepubliceerde masterproef, Universiteit Gent, Gent.
- Faifer, D. (2011). *Nederlands voor anderstaligen. Onderwijskundig onderzoek naar het ontwerpen van leeromgevingen in het volwassenenonderwijs*. Niet gepubliceerde masterproef, Universiteit Gent, Gent.
- Federale Overheidsdienst Justitie [FOD Justitie]. (2011a). *Gevangenis*. Geraadpleegd op 15 november 2012, op http://justitie.belgium.be/nl/themas_en_dossiers/gevangenis/belgische_gevangenis/gevangenis/
- Federale Overheidsdienst Justitie [FOD Justitie]. (2011b). *Meer info over de gevangenis van Antwerpen*. Geraadpleegd op 11 november 2012, op http://justitie.belgium.be/nl/themas_en_dossiers/gevangenis/belgische_gevangenis/gevangenis/meer_info/antwerpen/
- GHK. (2011). *Prison education and training in Europe: a review and commentary of existing literature, analysis and evaluation*. Geraadpleegd op 11 mei 2012, op http://ec.europa.eu/education/adult/doc/literature_en.pdf
- GHK. (2012). *Survey on Prison Education and Training in Europe – Final Report: Order 23 of the DG Education and Culture Framework Contract 02/10 - Lot 1*. Geraadpleegd op 7 mei 2013, op http://ec.europa.eu/education/adult/doc/survey/survey_en.pdf

- Gunnlaugsson, H., & Ragnarsson, B. (2009). Iceland. In O.-J. Eikeland, T. Manger, & A. Asbjørnsen (Red.), *Education in prisons: Prisoners' Educational Backgrounds, Preferences and Motivation* (p. 67-99). Copenhagen: Nordic Council of Ministers.
- Hammerschick, W., Hayes, J., Hjarne, U., & Meyer, I. (2011). *KEYS – Innovative Models for the Integration of Working and Learning in Adult Prisons*. Geraadpleegd op 7 mei 2013, op http://www.keys.fczb.de/fileadmin/keys/Texte/111102_Keys_Handbook_online_final.pdf
- Haney, C. (2001). *The Psychological Impact of Incarceration: Implications for Post-Prison Adjustment*. Geraadpleegd op 9 mei 2013 <http://aspe.hhs.gov/hsp/prison2home02/haney.pdf>
- Hayen, M. (2010). *Opleidingsplan deel 3: Onderwijs aan gedetineerden 2010-2012*. Geraadpleegd op 24 augustus 2012, op http://www.volant.be/upload/Opleidingsplan%20onderwijs%20aan%20gedetineerden%202010-2012_Deel1.pdf
- Houle, C. O. (1961). *The inquiring mind: A study of adult who continues to learn*. Madison: The University of Wisconsin Press.
- Interdepartementale Commissie Hulp- en dienstverlening aan gedetineerden. (2000). *Hulp en dienstverlening aan gedetineerden: Strategisch Plan van de Vlaamse Gemeenschap. Missie, krachtlijnen, ambities, strategieën en kritische succesfactoren*. Geraadpleegd op 2 december, 2012 op <http://www4.vlaanderen.be/wvg/welzijnensamenleving/hulpaangedetineerden/documentatie/Documents/strategischplanhulpdienstverleningaangedetineerden.pdf>
- Kaimakami, E., Panta, M., Kaparou, M., & Kaimakamis, G. (2008). *Factors affecting Adults Participation in Education*. Geraadpleegd op 12 mei 2013, op <http://www.wseas.us/e-library/conferences/2008/crete/education/education67.pdf>
- Keyenberg, E. (2002). *Vorming in de gevangenis: Een exploratief onderzoek in de gevangenis van Turnhout naar de behoeften van gedetineerden aan maatschappelijke dienstverlening*. Niet gepubliceerde licentiaatsverhandeling, Vrije Universiteit Brussel, Brussel.
- Kim, A., & Merriam, S.B. (2004). Motivations for learning among older adults in a learning in retirement institute. *Educational Gerontology*, 30, 441-455.
- Klein, S., Tolbert, M., Bugarin, R. Forrest-Cataldi, E., Tauschek, G. (2004). *Correctional education: assessing the status of prison programs and information needs*. Geraadpleegd op 3 mei 2013, op https://www.cedatanetwork.org/pdf/corred_report.pdf

- Kleinginna, P.R., & Kleinginna, A.M. (1981). A categorized list of motivation definitions, with a suggestion for a consensual definition. *Motivation and Emotion*, 5(3), 263-291.
- Koski, L. (2009). Finland. In O.-J. Eikeland, T. Manger, & A. Asbjørnsen (Red.), *Education in prisons: Prisoners' Educational Backgrounds, Preferences and Motivation* (p. 67-97). Copenhagen: Nordic Council of Ministers.
- Koudahl, P. (2009). Denmark. In O.-J. Eikeland, T. Manger, & A. Asbjørnsen (Red.), *Education in prisons: Prisoners' Educational Backgrounds, Preferences and Motivation* (p. 41-66). Copenhagen: Nordic Council of Ministers.
- Laerd statistics. (2013). *Mann-Whitney U Test using SPSS*. Geraadpleegd op 21 april 2013, op <https://statistics.laerd.com/spss-tutorials/mann-whitney-u-test-using-spss-statistics.php>
- MacGuinness, P. (2000). Dealing With Time: Factors that Influence Prisoners to Participate in Prison Education Programmes. In D. Wilson, & A. Reuss (Red.), *Prison(er) Education* (p. 84-105). Winchester: Waterside press.
- Maes, E. (2009). Het actuele penitentiaire beleid in confrontatie met zijn verleden. In T. Daems, P. Pletincx, L. Robert, V. Scheirs, A. van de Wiel, & K. Verpoest (Red.), *Achter tralies in België* (p. 47-73). Gent: Academia Press.
- Maggioncalda, E.C. (2007). *Inmate motivations to participate in prison programs: are they related to actual participation?* Doctoraatsverhandeling, Capella University, Minneapolis.
- Mäkikangas, A., Feldt, T., Kinnunen, U., Tolvanen, A., Kinnunen, M-L., & Pulkkinen, L. (2006). The Factor Structure and Factorial Invariance of the 12-Item General Health Questionnaire (GHQ-12) Across Time: Evidence From Two Community-Based Samples. *Psychological Assessment*, 18(4), 444-451.
- Manger, T., Eikeland, O.-J., & Asbjørnson, A. (2009). Research review, the education of prisoner. In O.-J. Eikeland, T. Manger, & A. Asbjørnsen (Red.), *Education in prisons: Prisoners' Educational Backgrounds, Preferences and Motivation* (p. 21-36). Copenhagen: Nordic Council of Ministers.
- Manger, T., Eikeland, O.-J., & Asbjørnson, A. (2012). *Effects of Educational Motives on Prisoners' Participation in Education and Educational Desires*. Dordrecht: Springer Science+Business Media.
- Manger, T., Eikeland, O.-J., Diseth, A., Hetland, H., & Asbjørnson, A. (2010). Prison Inmates' Educational Motives: Are They Pushed or Pulled? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(6), 535-547.
- Moore, D.S., & McCabe, G.P. (2008). *Statistiek in de praktijk theorieboek*. Den Haag: Sdu Uitgevers.

- Morstain, B. R., & Smart, J.C. (1974). Reasons for participation in adult education courses: A multivariate analysis of group differences. *Adult Education, 24*(2), 83-98.
- Morstain, B. R., & Smart, J. C. (1977). A Motivational Typology of Adult Learners. *The Journal of Higher Education, 48*(6). 665-679.
- National Center for Educational Statistics [NCES]. (2004). *National Household Education Surveys of 2001: Participation in Adult Education and Lifelong Learning 2000-01*. Jessup: ED Pubs.
- Nordic Council of Ministers. (2005). *Nordic Prison Education: A lifelong learning perspective*. Copenhagen: Norden.
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2003). *Beyond Rhetoric: adult learning policies and practices*. Geraadpleegd op 23 mei 2012, op <http://www.oecd.org/dataoecd/18/57/18466358.pdf>
- Parsons, M., & Langenbach, M. (1993). The reasons inmates indicate they participate in prison education programs: Another look at Boshier's PEPS. *Journal of Correctional Education, 44*(1), 38-41.
- Paterline, B.A., & Petersen, D.M. (1999). Structural and social psychological determinants of prisonization. *Journal of Criminal Justice, 27*(5), 427-441.
- Pepermans, R. (2010). *Arbeids- en Organisationspsychologie: Een verkennende inleiding*. Brussel: Vrije Universiteit Brussel.
- Polfliet, K. (2009). De Vlaamse hulp- en dienstverlening aan gedetineerden of hoe de nieuwe wegen vaste vorm krijgen. In T. Daems, P. Pletincx, L. Robert, V. Scheirs, A. van de Wiel, & K. Verpoest (Red.), *Achter tralies in België* (p. 205-220). Gent: Academia Press.
- Politi, P.L., Piccinelli, M, & Wilkinson, G. (1994). Reliability, validity and factor structure of the 12-item General Health Questionnaire among young males in Italy. *Acta Psychiatrica Scandinavica, 6*(90), 432-437.
- Ryan, M. R., & Deci, L. E. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 54-67.
- Schleicher, A. (z.d.). *Comparability Issues in International Educational Comparisons*. Geraadpleegd op 9 mei 2013, op <http://www.waxmann.com/fileadmin/media/zusatztexte/postlethwaite/aschleic.pdf>
- Schlesinger, R. (2005). Better Myself: Motivation of African Americans to Participate in Correctional Education. *Journal of Correctional Education, 56*(3), 258-252.
- Sheffield, S.B. (1964). The orientations of adult continuing learners. In D. Solomon (Red.), *The continuing learner* (p. 1-22). Chicago: Center for the Study of Liberal Education for Adults.

- Snacken, S., & van Zyl Smit, D. (2009). Rechten van gedetineerden benaderd vanuit recente Europese ontwikkelingen. In T. Daems, P. Pletincx, L. Robert, V. Scheirs, A. van de Wiel, & K. Verpoest (Red.), *Achter tralies in België* (p. 241-270). Gent: Academia Press.
- Summers, J. (2001). *A study reviewing motives for participation and the post enrollment transition after completing a graduate degree program*. Niet gepubliceerde afstudeerscriptie, Drake University School of Education, Des Moines (Iowa).
- van Dellen, T., & van der Kamp, M. (2009). Dilemma's en uitdagingen in de volwasseneneducatie. In A. Minnaert, H.L. Spelberg, & H. Amsing (Red.), *Het pedagogisch quotiënt: pedagogische kwaliteit in opvoeding, hulpverlening, onderwijs en educatie* (p. 301-321). Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Van den Broeck, D. (2010). *SPSS (PASW) voor statistische analyse*. Brussel: Vrije Universiteit Brussel.
- Van den Wyngaert, C. (2006). *Strafrecht, Strafproces recht & internationaal strafrecht*. Antwerpen: Maklu.
- Vandeurzen, I. (2010). *Jaarrapport: Hulp- en dienstverlening aan gedetineerden en hun sociale omgeving Gevangenis Antwerpen - 2009*. Geraadpleegd op 10 augustus 2012, op <http://www4wvg.vlaanderen.be/wvg/welzijnsamenleving/hulpaangedetineerden/Documents/Jaarverslag%202009%20Antwerpen.pdf>
- Vandeurzen, I. (2011). *Jaarrapport: Hulp- en dienstverlening aan gedetineerden: Gevangenis Antwerpen - 2010*. Geraadpleegd op 10 augustus 2012, op http://www4.vlaanderen.be/wvg/welzijnsamenleving/hulpaangedetineerden/Documents/Jaarverslag%202010_Antwerpen.pdf
- Vandeurzen, I. (2012). *Jaarverslag: Hulp- en dienstverlening aan gedetineerden: Antwerpen - 2011*. Niet gepubliceerd jaarverslag, Gevangenis van Antwerpen, Antwerpen.
- Van Haegedoren, M., Lenaers, S., & Valgaeren, E. (2001). *De gemeenschap achter de tralies: Onderzoek naar de behoeften van gedetineerden aan maatschappelijke hulp- en dienstverlening*. Diepenbeek: Sociaal Economisch INstituut.
- Van Woensel, A. (2006). *In het lang en in het breed: levenslang leren in Vlaanderen en Europa*. Geraadpleegd op 6 mei 2013, op <http://www.steunpuntwse.be/steunpuntwav/view/nl/343010>
- Vermeersch, L., & Vandenbroucke, A. (2009a). *Het leren zoals het is... bij volwassenen met een geletterdheidsrisico: Samenvatting*. Geraadpleegd op 6 mei 2013, op http://www.ond.vlaanderen.be/obpwo/projecten/2006/0604/Samenvatting_eindrapport.pdf

- Vermeersch, L., & Vandenbroucke, A. (2009b). *The access of adults to formal and nonformal adult education: Country report: Belgium (Flemish Community)*. Geraadpleegd op 6 mei 2013, op https://hiva.kuleuven.be/resources/pdf/publicaties/R1338_Country_report_SP5.pdf
- Vinke, R. (2009). *De weerbarstige praktijk van het motiveren*. Alphen aan de Rijn: Kluwer.
- Vlaamse overheid. (2010). *Tussentijdse evaluatie decreet van 15 juni 2007 betreffende het volwassenenonderwijs: rapport "onderwijs aan gedetineerden"*. Geraadpleegd op 9 mei 2013, op http://www.ond.vlaanderen.be/volwassenenonderwijs/beleid/documenten_evaluatie_regelgeving/Nota_evaluatie_onderwijs_gedetineerden_definitief08022010.pdf
- Vlaamse overheid. (2012). *Decreet betreffende het volwassenenonderwijs*. Geraadpleegd op 22 augustus 2012, op <http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13914>
- Vlaamse overheid. (z.d.). *Welzijn & samenleving: Hulp aan gedetineerden*. Geraadpleegd op 23 augustus 2012, op <http://www4.vlaanderen.be/wvg/welzijnensamenleving/hulpaangedetineerden/Paginas/inhoud.aspx>
- Wilson, D. (2000). In D. Wilson, & A. Reuss (Red.), *Prison(er) Education* (p. 9-24). Winchester: Waterside press

BIJLAGEN

BIJLAGE 1: FORMELE EDUCATIE BINNEN DE GEVANGENIS VAN ANTWERPEN: ORGANISATIE

1. Groepsaanbod

Het groepsaanbod wordt ingericht door verscheidene centra en partners (vol-ant, z.d.). Hieronder volgt een overzicht van de verscheidene centra die actief zijn binnen de gevangenis van Antwerpen.

1.1 Centrum voor Basiseducatie (CBE) Antwerpen

Het centrum voor basiseducatie richt de cursus Nederlands tweede taal richtgraad 1, niveau 1.1 in. Hieronder vallen de modules breakthrough (BT) 1 tot en met BT4. Iedere module bestaat uit 60 uren (Huis van het Nederlands Antwerpen, z.d.; M. Hayen, persoonlijke communicatie, 20 februari, 2013; Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, 2004).

1.2 Centrum voor Volwassenenonderwijs (CVO) Antwerpen

Ook het centrum voor volwassenenonderwijs (CVO) Antwerpen biedt cursussen Nederlands aan. Het betreft de cursus Nederlands tweede taal richtgraad een en twee. Van niveau 1.1 een bieden zij module 1.1A en 1.1B aan. Beide modules bestaan uit 60 uren. Hiernaast onderwijst het CVO binnen een gedifferentieerde groep niveau 1.2 (Waystage) en richtgraad 2, niveau 2 (Threshold) aan (Huis van het Nederlands Antwerpen, z.d.; M. Hayen, persoonlijke communicatie, 20 februari, 2013; Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, 2004; vol-ant, 2010, 2011, z.d.). Tevens richten zij de cursus informatica 1 AV (GA1) in (vol-ant, 2011, z.d.).

Deze cursussen ingericht door het CBE en CVO zijn exclusief voor mannen toegankelijk en worden vijf maal per schooljaar georganiseerd (vol-ant, 2011, z.d.). De cursus duurt maximaal 10 weken (vol-ant, z.d.).

1.3 Stedelijk centrum voor volwassenenonderwijs SIVO (SCVO-SIVO)

SCVO-SIVO biedt een cursus handverzorging, deel A aan voor vrouwen die voldoende over de Nederlandse taal beschikken (vol-ant, 2010, 2011, z.d.). Deze cursus wordt één maal per schooljaar georganiseerd (Stedelijk Centrum voor Volwassenenonderwijs [SIVO], z.d.; vol-ant, 2011, z.d.).

1.4 Het Huis van het Nederlands

Ook het Huis van het Nederlands is actief in de Antwerpse gevangenis. Zij nemen, naast het CBE Antwerpen, de screening van Nederlands voor hun rekening en kunnen onmiddellijk een proces verbaal (PV) van niveaubepaling verschaffen (vol-ant, 2010, 2011)

2. Individueel aanbod

Naast het groepsaanbod is er oog voor individueel leren en leertrajectbegeleiding (Hayen, 2010; vol-ant, z.d.). Het Centrum Zelfstandig Leren stelt voor mannelijke gedetineerden twee maal per week een leslokaal ter beschikking om te studeren. Hierbij bestaat tevens de mogelijkheid vragen te stellen (Hayen, 2010; vol-ant, z.d.). Tot juni 2012 werden er tevens verscheidene zelfstudiepakketten aangeboden, waaronder Frans, Engels, Duits, Spaans, Italiaans, Nederlands spelling, Nederlands tweede taal, algemene psychologie, ontwikkelingspsychologie, inleiding economie, dubbel boekhouden, wiskunde, fysica en elektriciteit (M. Hayen, persoonlijke communicatie, 7 oktober, 2012; vol-ant, 2011, 2012).

Tevens bestaat de mogelijkheid gebruik te maken van diplomagericht afstandsonderwijs via de Centrale Examencommissie, Open Universiteit of European Computer drivers License (ECDL) (Hayen, 2010; vol-ant, z.d.). Hiernaast is er een individuele begeleiding voor schoolgaanden voorzien waarbij het verderzetten van het studietraject mogelijk is (Hayen, 2010; vol-ant, z.d.).

De ondervraging van de respondenten vond plaats begin oktober, een scharnierpunt in de uitbouw van onderwijs binnen de gevangenis van Antwerpen. We kozen ervoor in deze masterproef het aanbod toe te lichten voor deze wijziging, aangezien de respondenten voornamelijk met deze werkwijze in contact kwamen. De recente wijzigingen hebben nog onvoldoende hun intrede gevonden om te ondervragen. De wijziging betreft een verschuiving van accent. Voorheen werd de klemtoon gelegd op een onderscheid tussen een groeps- en individueel aanbod (Hayen, 2010; vol-ant, 2011, z.d.). Vanaf september 2012 stelt men de leertrajecten centraal waarbij een onderscheid gemaakt wordt tussen enerzijds een traject voor anderstalige gedetineerden die de Nederlandse taal niet machtig zijn en anderzijds de gedetineerden die de Nederlandse taal wel machtig zijn. Binnen één lesgroep streeft men naar een gedifferentieerde manier van lesgeven (M. Hayen, persoonlijke communicatie, 7 oktober, 2012; vol-ant, 2012). Verder trad in november 2012 het Open Leercentrum in zijn werking: een leerruimte waar men op eigen tempo kan leren. Dit gebeurt individueel achter de computer onder de begeleiding van een professioneel docent. De studenten worden officieel ingeschreven via het centrum voor volwassenenonderwijs Antwerpen. Op deze manier leidt een mix van gecombineerd en afstandsonderwijs hen naar een deelcertificaat (Vlaamse Gemeenschap in de Gevangenis van Antwerpen, 2012; vol-ant, 2012).

Consortium volwassenenonderwijs Antwerpen [vol-ant]. (2010). *Strategische en operationele doelstellingen en realisaties 2010 - Onderwijs gedetineerden*. Niet gepubliceerd jaarverslag, Consortium volwassenenonderwijs Antwerpen, Antwerpen.

Consortium volwassenenonderwijs Antwerpen [vol-ant]. (2011). *Strategische en operationele doelstellingen en realisaties 2011 - Onderwijs gedetineerden*. Niet gepubliceerd jaarverslag, Consortium volwassenenonderwijs Antwerpen, Antwerpen.

- Consortium volwassenenonderwijs Antwerpen [vol-ant]. (2012). *Domein onderwijs gevangenis Antwerpen*. Niet gepubliceerde Mindjet, Consortium volwassenenonderwijs Antwerpen, Antwerpen.
- Consortium volwassenenonderwijs Antwerpen [vol-ant]. (z.d.). *Onderwijs gevangenis*. Geraadpleegd op 22 augustus 2012, op <http://www.vol-ant.be/page.php?sec=consortium-vol-ant&pid=007>
- Hayen, M. (2010). *Opleidingsplan deel 3: Onderwijs aan gedetineerden 2010-2012*. Geraadpleegd op 24 augustus 2012, op http://www.vol-ant.be/upload/Opleidingsplan%20onderwijs%20aan%20gedetineerden%202010-2012_Deel1.pdf
- Huis van het Nederlands Antwerpen. (z.d.). *Niveaus Nederlands*. Geraadpleegd op 26 augustus 2012, op http://www.nt2antwerpen.be/niveaus_nederlands
- Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap. (2004). *Studiegebied nt2*. Geraadpleegd op 2 april 2013, op http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/volwassenenonderwijs/secundair-volwassenenonderwijs/nederlands-tweede-taal/files/BVR_AO%20NT%20008_01-09-2006.pdf
- Stedelijk Centrum voor Volwassenenonderwijs [SIVO]. (z.d.). *Handverzorging: organisatie*. Geraadpleegd op 1 december 2012, op <http://www.scvo-sivo.be/>
- Vlaamse Gemeenschap in de Gevangenis van Antwerpen. (2012). *Nieuwsbrief 7*. Niet gepubliceerde nieuwsbrief, Gevangenis van Antwerpen, Antwerpen.

BIJLAGE 2: REDENEN VOOR WEIGERING DEELNAME AAN ONDERZOEK

Reden weigering deelname behoefteonderzoek	Mannen	Vrouwen	Vleugel F	Totaal	%
Ziek	6	2	0	8	4,3%
Slapen (niet wakker te krijgen na 2x)	6	0	0	6	3,3%
Geen zin/ geen interesse (zonder meer uitleg)	104	2	0	106	57,6 %
Wij geloven er niet in, er wordt toch niets mee gedaan	11	0	1	12	6,5%
Ik wil het liever voor mezelf houden	1	0	0	1	0,5%
Taal/ analfabeet	1	11	0	12	6,5%
Ik kom volgende week vrij/ ik zit gewoon mijn straf uit	8	0	0	8	4,3%
Wandeling	2	0	0	2	1,1%
Ik werk/ geen tijd voor activiteiten/ ik doe nooit mee	8	0	0	8	4,3%
Bezoek	2	0	0	2	1,1%
Celmutatie	1	0	0	1	0,5%
Wil enkel iets zeggen over regime/ leefomstandigheden	1	0	0	1	0,5%
Geen reden	5	0	12	17	9,2%
Totaal	156	15	13	184	100%

BIJLAGE 3: VRAGENLIJST

Enkele vragen over jezelf

1. In welk jaar ben je geboren? Vul in.

19.....

2. Welke nationaliteit heb je? Kruis aan.

₁ Belg

₂ Andere (vul in):

3. Spreek je Nederlands? Kruis aan.

₁ Heel goed

₂ Een beetje

₃ Helemaal niet

4. Hoeveel jaar ben je naar school geweest? Reken het aantal jaren zonder kleuterschool? Vul in.

..... jaar

5. Wat deed je voordat je in de gevangenis kwam? Kruis aan.

₁ Ik had werk en een loon.

₂ Ik was werkloos.

₃ Ik was in loopbaanonderbreking.

₄ Ik was arbeidsongeschikt.

₅ Ik was huisman.

₆ Ik was met pensioen (brugpensioen, vervroegd pensioen).

₇ Ik volgde les (overdag of 's avonds).

₈ Ik was met ziekteverlof.

₉ Ik werkte in het zwart.

₁₁ Andere (vul in):

6. Heb je een partner? Kruis aan.

₁ Ja

₂ Neen

7. Heb je kinderen? Kruis aan.

Dat zijn:

- je eigen kinderen

- andere kinderen voor wie je zorgt

- ₁ Ja, een kind of kinderen tot en met 17 jaar
- ₂ Ja, een kind of kinderen van 18 jaar of ouder
- ₃ Ja, kinderen jonger en ouder dan 18 jaar
- ₄ Neen

8. Hoe vaak krijg je bezoek in de gevangenis? Kruis aan.

- ₁ 1 keer of meer per week
- ₂ 1 keer of meer per maand
- ₃ Enkele keren per jaar
- ₄ Nooit

Onderwijs

9. Volg je nu les in de gevangenis? Kruis aan.

- ₁ Ja Zo ja, ga naar vraag 21.
- ₂ Neen, nu niet maar vroeger wel Ga naar vraag 21.
- ₃ Neen, ik heb nooit les gevolgd in de gevangenis.

10. Hoelang zat je in de gevangenis toen je besloot om les te volgen? Kruis aan.

- ₁ 1 week
- ₂ 2 weken
- ₃ Ongeveer 1 maand
- ₄ Ongeveer 2 maand
- ₅ Ongeveer 3 maand
- ₆ Meer dan 3 maand

11. Wat vind jij de belangrijkste redenen om les te volgen? Kruis aan.

Je mag meer dan één antwoord aankruisen.

- ₁ Ik volg les voor de sfeer in de groep.
- ₂ Ik zie er andere mensen.
- ₃ Ik volg les om even aan iets anders te denken.
- ₄ Zo gaat de tijd sneller.
- ₅ Zo ben ik even uit mijn cel.
- ₆ Het brengt afwisseling in de dag.

- 0 7 Een andere gedetineerde vertelde me erover.
- 0 8 Iemand van het personeel vroeg het mij.
- 0 9 Mijn advocaat raadde me dat aan.
- 0 10 Tijdens de cursus voel ik me een gewoon persoon, en geen gedetineerde.
- 0 11 Ik heb meer kans om vrij te komen.
- 0 12 Ik kan plannen voor de toekomst maken.
- 0 13 Ik wil iets bijleren.
- 0 14 Ik wil een diploma of een attest behalen.
- 0 15 Ik volgde al les in de gevangenis.
- 0 16 Ik volgde les voor ik in de gevangenis kwam.
- 0 17 Ik wil graag een andere taal leren om te kunnen praten met mijn celgenoot.
- 0 18 Ik wil graag Nederlands leren om te kunnen praten met de chefs.
- 0 19 Ik wil graag Nederlands leren om te kunnen praten met mensen buiten.
- 0 20 Andere gedetineerden vinden het goed dat ik les volg.
- 0 21 Ik wil het zo weer goed maken met mijn familie, vrienden ...
- 0 22 Ik krijg een tweede kans.
- 0 23 Andere (vul in):

12. Heb je je studie in de gevangenis afgemaakt? Kruis aan.

- 0 1 Nee, ik ben nog bezig. Ga nu naar vraag 26.
- 0 2 Nee, ik ben gestopt.
- 0 3 Ja Ga nu naar vraag 26.

Geestelijke gezondheid

13. Denk aan de afgelopen maand. Hoe vaak voel je je zoals de uitspraken hieronder? Zet naast elke uitspraak een kruis in de kolom die past bij wat je voelt.

1 = zo voel ik me helemaal niet

2 = zo voel ik me heel af en toe.

3 = zo voel ik me vaak

4 = zo voel ik me altijd

	1	2	3	4
1. Ik slaap slecht en lig vaak wakker. Ik maak me zorgen				
2. Ik voel me ongelukkig en depressief.				
3. Ik voel dat ik mijn zelfvertrouwen verlies.				
4. Ik voel dat ik de problemen niet aankan.				
5. Ik voel dat ik altijd gespannen ben.				
6. Ik voel mij niets meer waard.				
7. Ik ben gelukkig.				
8. Ik kan mij goed concentreren.				
9. Ik geniet van de activiteiten in de gevangenis.				
10. Ik voel mij nuttig.				
11. Ik kan belangrijke beslissingen nemen.				
12. Ik kan problemen onder ogen zien.				
13. Ik voel me schuldig.				
14. Ik schaam me.				
15. Ik heb een grote drang naar alcohol, drugs, medicatie ...				
16. Ik ben verslaafd aan alcohol, drugs, medicatie ...				
17. Ik heb afkickverschijnselen.				

Varia

7. Werk je in de gevangenis?

- ₁ Ja
- ₂ Nee

8. Hoelang zit je al in deze gevangenis? Kruis aan.

- ₁ 1 week
- ₂ 2 weken
- ₃ Ongeveer 1 maand
- ₄ Ongeveer 2 maanden
- ₅ Ongeveer 3 maanden
- ₆ Tussen 3 en 6 maanden
- ₇ Meer dan 6 maanden

9. Zat je al eerder in de gevangenis? Kruis aan. Je mag meer dan één antwoord aankruisen.

- ₁ Neen
- ₂ Ja, ook in Antwerpen
- ₃ Ja, in een andere gevangenis in België
- ₄ Ja, in een gevangenis in het buitenland

10. Ben je ...? Kruis aan.

- ₁ Beklaagd Ga nu naar vraag 63.
- ₂ Veroordeeld
- ₃ Geïnterneerd
- ₄ Ik weet het niet.

11. Wanneer kan je vrijkomen? Kruis aan.

- ₁ Ik denk over minder dan een week.
- ₂ Ik denk over minder dan een maand.
- ₃ Ik denk over minder dan een half jaar.
- ₄ Ik denk over minder dan een jaar.
- ₅ Ik denk over 1 tot 3 jaar.
- ₆ Ik denk over meer dan 3 jaar.
- ₇ Ik weet het niet

BIJLAGE 4: REFLECTIEVE EN FORMATIEVE SCHALEN

Om schalen te construeren kan er gebruik gemaakt worden van twee verschillende benaderingen: een reflectieve en formatieve benadering (Bucic & Gudergan, 2004). Reflectieve schalen veronderstellen dat de items opgenomen in deze schaal verwisselbaar zijn omwille van de interne consistentie en intercorrelatie van deze items (Bucic & Gudergan, 2004). Dit soort schaal gaat er van uit dat de items veroorzaakt worden door een gemeenschappelijke onderliggende dimensie (Bucic & Gudergan, 2004; Centraal Bureau voor de Statistiek, 2011). Verandering in één item gaat gepaard met een verandering in de andere items die behoren tot hetzelfde construct (Centraal Bureau voor de Statistiek, 2011). Voor het construeren van reflectieve schalen wordt er gebruik gemaakt van een reeks van schaal constructietechnieken, zoals bijvoorbeeld factoranalyse (Bucic & Gudergan, 2004).

Formatieve schalen daarentegen gaan er vanuit dat items binnen de vragenlijst indicatief zijn voor het bestaan van concept, maar daarom niet verwisselbaar zijn. De verschillende items worden in een overkoepelend construct gebundeld (Bucic & Gudergan, 2004). Ieder item vertegenwoordigt hierbij een onafhankelijke dimensie en hoeft niet gelijksoortig te zijn met de andere items behorend tot hetzelfde construct. Veranderingen in een item brengen dan ook niet noodzakelijkerwijze verandering in andere items (Bucic & Gudergan, 2004; Centraal Bureau voor de Statistiek, 2011).

In deze masterproef maakten we gebruik van beide vormen van schaalconstructies, afhankelijk van de toepasbaarheid. We baseerden ons hiervoor op de criteria gebruikt in het onderzoek van het Centraal Bureau voor de Statistiek (2011).

Formatief model	Reflectief model
De conceptuele definitie impliceert dat de causaliteitsrichting van items naar construct loopt.	De conceptuele definitie impliceert dat de causaliteitsrichting van construct naar items loopt.
<ul style="list-style-type: none">- De indicatoren zijn definiërende kenmerken van het construct.- Veranderingen in de indicatoren veroorzaken veranderingen in het construct.- Veranderingen in het construct veroorzaken geen veranderingen in de indicatoren.	<ul style="list-style-type: none">- De indicatoren zijn uitingen van het construct.- Veranderingen in de indicatoren veroorzaken geen veranderingen in het construct.- Veranderingen in het construct veroorzaken veranderingen in de indicatoren.
Indicatoren hoeven niet uitwisselbaar te zijn.	De indicatoren horen uitwisselbaar te zijn.
<ul style="list-style-type: none">- De inhoud van de indicatoren hoeft niet gelijk of gelijksoortig te zijn of een gemeenschappelijk thema te hebben.- Verwijderen van indicatoren kan het conceptuele bereik van het construct veranderen.	<ul style="list-style-type: none">- De inhoud van de indicatoren hoort gelijk of gelijksoortig te zijn of een gemeenschappelijk thema te hebben.- Verwijderen van indicatoren hoort het conceptuele domein van het construct niet te veranderen.

<p>Indicatoren hoeven niet met elkaar te covariëren.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Veranderingen in één van de indicatoren hoeft niet noodzakelijkerwijs gepaard gaan met veranderingen in de andere indicatoren. <p>Nomologisch netwerk van de indicatoren kan verschillen voor de verschillende indicatoren.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Indicatoren hoeven niet dezelfde antecedenten en consequenties te hebben. 	<p>Indicatoren worden verwacht met elkaar te covariëren.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Veranderingen in één van de indicatoren hoort gepaard te gaan met veranderingen in de andere indicatoren. <p>Nomologisch netwerk van de indicatoren zou niet mogen verschillen voor de verschillende indicatoren.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Indicatoren moeten dezelfde antecedenten en consequenties hebben.
--	--

Figuur 1: Criteria formatieve of reflectieve schalenconstructie (Centraal Bureau voor de Statistiek, 2011, p. 14)

BIJLAGE 5: COMPONENTENMATRIX WELZIJNSSCHALEN

	Angst en depressie	Sociale disfunctie	Verslaving	Schuld en Schaamte
Ik voel dat ik de problemen niet aankan	.846	-.013	.084	.010
Ik voel dat ik mijn zelfvertrouwen verlies	.794	.120	.185	.137
Ik voel me ongelukkig en depressief	.785	.131	.058	.218
Ik voel dat ik altijd gespannen ben	.748	.112	.034	.024
Ik voel mij niets waard	.709	.028	.174	.035
Ik slaap slecht en lig vaak wakker. Ik maak me zorgen	.623	.223	.024	.244
Ik voel mij onnuttig	.016	.721	.054	-.131
Ik ben ongelukkig	.124	.677	.058	.209
Ik kan geen belangrijke beslissingen nemen	.112	.672	.007	-.031
Ik geniet niet van de activiteiten in de gevangenis	-.026	.647	.025	-.131
Ik kan mij niet goed concentreren	.063	.634	.061	.302
Ik kan de problemen moeilijk onder ogen zien	.225	.592	.043	.059
Ik ben verslaafd aan alcohol, drugs, medicatie	.124	-.051	.881	.026
Ik heb een grote drang naar alcohol, drugs, medicatie	.096	.001	.854	.033
Ik heb afkickverschijnselen	.159	.029	.767	-.011
Ik voel me schuldig	.089	.010	.012	.857
Ik schaam me	.300	.026	.026	.777