



Fylkesmannen i
Hordaland

Opplæring innanfor
kriminalomsorga

Innsatte i norske fengsel: Lese- og skriveferdigheter og mestringsforventningers betydning for deltagelse i utdanning

Lise Øen Jones

Institutt for biologisk og medisinsk psykologi, Universitet i Bergen

Arve E. Asbjørnsen

Institutt for biologisk og medisinsk psykologi, Universitet i Bergen

Terje Manger

Institutt for samfunnspsykologi, Universitet i Bergen

Ole Johan Eikeland

Eikeland forskning og undervising

Alle er medlemmer av
Forskningsgruppe for kognisjon og læring,
Universitet i Bergen

Rapport nr 2/13

Fylkesmannen i Hordaland

Kopiering er ikkje tillate utan avtale med den som har opphavsretten

ISBN 978-82-92828-28-1 (trykt)

ISBN 978-82-92828-29-8 (e-bok)

ISSN 1892-6096

Formgjeving omslag: Herrene Grimstad & Skogen AS, herrene.com

Trykk og layout: Netprint

Innsatte i norske fengsel:

Lese- og skriveferdigheter og mestringsforventningers betydning for deltagelse i utdanning

Lise Øen Jones

Institutt for biologisk og medisinsk psykologi, Universitet i Bergen

Arve E. Asbjørnsen

Institutt for biologisk og medisinsk psykologi, Universitet i Bergen

Terje Manger

Institutt for samfunnspsykologi, Universitet i Bergen

Ole Johan Eikeland

Eikeland forskning og undervising

Alle er medlemmer av Forskningsgruppe for kognisjon og læring, Universitet i Bergen

2013

Forord

Rapporten som nå foreligger, «*Innsatte i norske fengsel: Lese- og skriveferdigheter og mestringsforventningers betydning for deltagelse i utdanning*» er resultat av et prosjekt som har vart gjennom flere år. Denne rapporten er den siste i en rekke publikasjoner som har fulgt oppfølgingsarbeidet av Stortingsmelding nr. 27 (2004-2005) Om opplæringen innenfor kriminalomsorgen "*Enda en vår*".

Dataene som rapporten baserer seg på, er et doktorgradsarbeid utført av Lise Øen Jones i perioden 2007-2012. Lise Øen Jones er medlem i Forskningsgruppen kognisjon og læring ved Det psykologiske fakultetet, Universitetet i Bergen. Datainnsamlingen til studien foregikk i perioden oktober til og med desember 2007, og var finansiert av Universitetet i Bergen.

Vårt ønske og vår forventning er at funnene presentert i denne rapporten kan være til inspirasjon til alle i landet som har ansvar for opplæring innenfor kriminalomsorgen.

Fylkesmannen i Hordaland retter en stor takk for det arbeidet Forskningsgruppe kognisjon og læring ved Det psykologiske fakultetet, Universitetet i Bergen og Ole Johan Eikeland har utført. En spesiell stor takk går til Lise Øen Jones sin innsats. Hun er den første i Norge som har gjennomført en doktorgrad innen området opplæring i fengsel. Vi gleder oss nå over at flere nye kandidater er på vei.

Vi håper rapporten vil inspirere til utvikling av enda bedre opplæringstilbud for innsatte i norske fengsel.

Bergen, oktober 2013

Anne K Hjermann
utdanningsdirektør

Forord fra forfatterne

Denne rapporten er et ledd i oppfølgingen av Stortingsmelding nr. 27 (2004-2005) *Om opplæringen innenfor kriminalomsorgen "Enda en vår"*. I forkant av undersøkelsen ble det gjennomført en pilotundersøkelse i Bergen fengsel høsten 2006. Dataene som rapporten baserer seg på, er et doktorgradsarbeid som en av forfatterne (Øen Jones) gjennomførte i perioden 2007-2012 i *Forskningsgruppe for kognisjon og læring* ved Det psykologiske fakultetet, Universitetet i Bergen. Selve datainnsamlingen til studien foregikk i perioden oktober til og med desember 2007, og doktorgradsarbeidet var finansiert av Universitetet i Bergen. Prosjektet mottok økonomisk støtte fra Fylkesmannen i Hordaland, Utdanningsavdelinga. Oppdraget er utført i samarbeid med Eikeland forskning og undervising. Utdanningsavdelinga har, etter oppdrag fra Utdanningsdirektoratet, nasjonalt ansvar for opplæringen innenfor kriminalomsorgen i Norge, og forvalter tilskuddet til opplæring innen kriminalomsorgen.

Vi takker tidligere seniorrådgiver Torfinn Langelid hos Fylkesmannen i Hordaland, Utdanningsavdelinga, og nåværende seniorrådgiver Paal Christopher Breivik. Langelid opprettet kontakt med nøkkelpersoner i alle de nitten fengslene som deltok i undersøkelsen. En stor takk til alle de som administrerte spørreskjemaene i fengslene og som la til rette for gjennomføring av lese- og skriveprøven, og ikke minst takker vi alle de innsatte som deltok i undersøkelsen.

Forfatterne er alene ansvarlige for innholdet i rapporten, og dermed også for eventuelle feil og mangler.

Bergen, oktober 2013

Lise Øen Jones Arve E. Asbjørnsen Terje Manger Ole-Johan Eikeland

Innhold

Forord fra forfatterne	7
Summary in English	11
Hovedfunn	13
I. Innledning	15
Tidligere undersøkelser	15
Lese- og skrivekompetanse	16
Lese- og skrivevansker eller dysleksi?.....	17
Skriftspråklig transparens	18
Lese- og skriveferdigheter blant innsatte	19
Sammenhengen mellom selvopplevde og reelle lese- og skriveferdigheter	20
Forventning om å mestre	21
Hvordan påvirkes vår forventning om mestring?	22
Problemstillinger i rapporten	23
II. Undersøkelsen	25
Utvalget	25
Instrument	25
Selvrapporteringsmål.....	25
Objektive lese- og skrivemål	26
Prosedyre	27
Svarprosent	28
Informantene	28
Om rapporten.....	30
III. Lese- og skrivevansker	31
Selvrapportering	31
Selvrapporteringsinstrumentet ADCL.....	32
Målte lese- og skriveferdigheter	33
Forholdet mellom selvrapportering og målte ferdigheter	36
VI. Mestringsforventninger i lesing og skriving	37
V. Hva betyr mest for deltagelse i utdanning?	39

VI. Oppsummering og drøfting	43
Hvordan er de innsattes lese- og skriveferdigheter?	43
Er selvrapportering av lese- og skrivevansker et pålitelig mål?	45
Mestringsforventninger i lesing og skriving- en verdifull tilnærming	46
Å møte de innsattes utdanningsbehov	47
 VII Praktiske implikasjoner	 49
Begrensninger ved studien	49
Videre forskning	50
Appendiks	51
Litteraturreferanser	65

Summary in English

The right to education during incarceration is regulated by international conventions and recommendations. Membership nations of the UN and the Council of Europe are committed to implement the agreements and recommendations they have assented to. Norway has incorporated the European Convention on Human Rights into her legal system, and a fundamental principle of the Norwegian prison system is that prisoners should have the same access to social services as other citizens. To obtain a knowledge base for the assessment of the level of reading and spelling skills of the Norwegian prison population this survey was conducted to examine prisoners' self-reports and their objectively measured reading and spelling skills. Furthermore how the prisoners self-reported their efficacy beliefs in reading and writing are also reported.

This study was carried out in the period from October until December 2007. A representative sample of nineteen prisons was included. Data were collected by a questionnaire, sent to all the nineteen prisons. A reading and spelling test was completed by prisoners in seven of the 19 prisons. According to reports from the Norwegian Ministry of Justice, there were 1767 incarcerated in the 19 prisons when we sent out the questionnaire. Some adjustments were made due to the exact number of prisoners when the prisons received the questionnaire. Moreover, we also needed to adjust the number of prisoners according to the inclusion criteria; Norwegian language skills that made it meaningful to participate in reading and spelling tests in Norwegian. After these adjustments the main sample included 1359 prisoners. Six hundred questionnaires were returned, giving a response rate of 44.2 percent. The sub-sample included 145 prisoners from seven of the nineteen prisons. Ninety-two of these completed the reading and spelling test, giving a response rate of 63.4 percent. Prisoners having reading or writing problems, received help to fill out the questionnaire. As the questionnaire included health information a written informed consent was required to participate. The study was approved by the Regional Ethical Committee for Research in Health Sciences of the Western Norway and the Privacy Ombudsman for Research, Norway. In addition, a special approval was granted from the prison authorities and the Ministry of Justice, Norway.

Women accounted for 6.0 per cent of the prison population when the data was collected, but 7.0 per cent in the main sample of this study. The respondents' average age was 34.4 years. In the sub-sample (The reading and spelling test sample) women accounted for 18.5 percent of the sample and the average age in this sample was 34.5 years. Forty percent of the prisoners in this study reported that they participated in prison education. One third of the prisoners reported that they took upper secondary education in prison and one in five reported taking shorter courses. When self-reporting their reading and spelling difficulties very few of the prisoners reported difficulties to a great extent. While one third of the prisoners reported reading difficulties to some extent, four out of ten prisoners reported writing difficulties to some extent. They were consistent in their self-reporting of reading and spelling difficulties as high correlations were found between the two self-report measures used (self-report questions and the Adult Dyslexia Check List). Female prisoners reached overall higher scores than male prisoners (between 1-5 point) on

all the reading and spelling tests. On the test measuring non-verbal abilities men's scores were higher. We found a discrepancy between how prisoners self-reported their reading and spelling difficulties and performance on the reading and spelling test; they reported little difficulties whereas their overall test performance showed a low level of reading and spelling skills. However, self-reporting on questions directly related to reading and spelling difficulties shared more of the variance with test performance than self-reporting on the check list Adult Dyslexia Check List (ADCL). Furthermore, efficacy beliefs in reading and writing correlated moderately with test performance. Higher efficacy beliefs in writing increased the likelihood of participating in prison education, while actual reading or spelling skills did not. Younger prisoners were more likely to participate in education compared to older prisoners. Prisoners with longer sentences and those who self-reported that they had been diagnosed with specific reading and spelling difficulties/dyslexia were significantly more likely to participate in education than those with shorter sentences and those not reporting such difficulties.

Hovedfunn

Denne rapporten bygger på en undersøkelse blant et representativt utvalg innsatte over 18 år i norske fengsel i perioden oktober til og med desember 2007. Seks hundre personer besvarte et spørreskjema og nittito innsatte gjennomførte en lese- og skriveprøve. Spørreskjemaet (N=600) bestod av 93 prosent menn og syv prosent kvinner. Lese- og skriveprøveutvalget (N=92) bestod av 81,5 prosent menn og 18,5 prosent kvinner. Formålet med studien var å kartlegge de innsattes nivå av lese- og skriveferdigheter, både gjennom selvrapportering og ved bruk av standardiserte lese- og skrivetester. I tillegg undersøkte vi også hvilke mestringsforventninger de innsatte rapporterte i lesing og skriving. Denne studien er den første i sitt slag som har kartlagt et representativt utvalg av innsatte sine lese- og skriveferdigheter gjennom standardiserte lese- og skrivetester. Nedenfor er en oppsummering av de viktigste funnene:

- Gjennomsnittlig alder til de innsatte som deltok i studien var 34,4 år (standardavviket 10,5)
- Gjennomsnittlig utdanningslengde var fullført første året av videregående opplæring (10,4 år)
- Omlag halvparten av de innsatte hadde dommer på 12 måneder eller kortere
- Halvparten av de innsatte (54 prosent) deltok ikke i utdanning
- Sekstitre prosent hadde grunnskole som sitt høyeste fullførte utdanningsnivå, mens 24 prosent hadde videregående opplæring som høyeste fullførte utdanningsnivå og for høyere utdanning (enkeltfag eller grad) var det 13 prosent
- Av dem som deltok i utdanning (46 prosent) var det en cirka en tredjedel som tok videregående opplæring
- Svært få av de innsatte selvrapporterte store vansker i lesing (3,4 prosent) og skriving (4,8 prosent)
- Omlag en tredjedel av de innsatte rapporterte lesevansker i ulik grad, mens i overkant av 40 prosent de innsatte rapporterte skrivevansker i ulik grad.
- På selvrapporteringsinstrumentet Adult Dyslexia Check List (ADCL) var det gjennomsnittlig sett en lav skåre, dvs. at de innsatte rapporterte lite vansker på denne sjekklisten
- Omlag en av seks innsatte rapporterte at de hadde blitt diagnostisert med dysleksi
- På de ulike lese- og skriveprøvene var det gjennomsnittlig sett lave skårer
- Gjennomsnittlig lesehastighet for de innsatte var tilsvarende hva en gjennomsnittlig kan forvente av elever på 8. klassetrinn

- Kvinnelige innsatte gjorde det gjennomsnittlig sett bedre (2-3 poeng) på alle lese- og skriveprøvene sammenlignet med mannlige innsatte
- Det var lave til moderate sammenhenger mellom hvordan de innsatte selvrapporterte lese- og skrivevanskene sine og deres målte lese- og skriveferdigheter
- Innsatte rapporterte høyere mestringsforventning («self efficacy») til å mestre leserelaterte oppgaver enn skriverelaterte oppgaver
- Dess yngre innsatte er, dess større sjanse var det for at de deltok i utdanning i fengselet
- Dess lengre dom, dess større sjanse var det for at de innsatte deltok i utdanning i fengselet
- Det var dobbelt så stor sannsynlighet for at de innsatte som selvrapporterte en dysleksidiagnose deltok i utdanning sammenlignet med dem som ikke rapporterte en slik vanske
- Det var mer sannsynlig at innsatte som rapporterte mestringsforventninger i skriving deltok i utdanning
- Hvilket nivå av lese- og skriveferdigheter de innsatte hadde (målt ved lesehastighet og rettskriving) hadde ikke noe å si for om en deltok eller ikke i utdanning i fengselet

I. Innledning

Innsatte i norske fengsel har samme retter til utdanning og opplæring som innbyggere i landet ellers. Disse rettene er regulerte av *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (Opplæringsloven), straffegjennomføringslova og internasjonale konvensjoner og tilrådinger. Medlemsstatene i FN og Europarådet har forpliktet seg til å følge opp de konvensjonene og tilrådingene som de har vært med og vedtatt. For eksempel har de nordiske landene inkorporert Den europeiske menneskerettskonvensjonen i lovverket sitt. Dette lovverket skal også sikre personer som soner i andre land sine fengsel, rett til utdanning.

I stortingsmelding nr. 27 (2004-2005) *Om opplæringen innenfor kriminalomsorgen "Enda en vår"*, skriver daværende Utdannings- og forskningsdepartementet at målet for opplæringen innenfor kriminalomsorgen er det samme som for all annen utdanning. En god tilrettelagt opplæring kan ha mye å si som del av en vellykket rehabilitering, og kartlegging av ferdighetsnivå er en viktig faktor for å kunne tilrettelegge opplæringen i tråd med innsattes behov. I stortingsmeldingen pekes det på den høye forekomsten av lese- og skrivevansker og matematikkvansker og det kommer frem et tydelig behov for å kartlegge disse vanskene:

«Departementet ser med bekymring på den høye forekomsten av lese- og skrivevansker og matematikkvansker. Det er grunn til å tro at den høye forekomsten kan skyldes mangelfull øvelse for mange av deltakere. I et rehabiliteringsperspektiv er det derfor grunnlag for å forvente gode effekter av å styrke regne og leseferdighetene til de innsatte. Den lokale skolen bør derfor arbeide bevisst for å kartlegge årsakene til lærevanskene og sette i verk målrettet tilpasset opplæring» (St. meld. nr. 27, s. 23).

Formålet med denne rapporten, er å kartlegge innsattes lese- og skriveferdigheter med utgangspunkt i et spørreskjema og en standardisert lese- og skriveprøve. I rapporten søker vi å finne svar på forholdet mellom innsattes selvrapportering av egne lese- og skriveferdigheter og deres objektivt målte lese- og skriveferdigheter. Videre vil vi rapportere innsattes mestringsforventninger i lesing og skriving. Avslutningsvis ser vi på hvilke forhold av faktiske lese- og skriveferdigheter og eller mestringsforventninger i lesing og skriving som har størst betydning for deltagelse i utdanning under soning.

Tidligere undersøkelser

I tidligere undersøkelser av innsatte i norske fengsel har en kun kartlagt hvordan de selv rapporterer lese- og skrivevanskene sine. I de tidligere utdanningsundersøkelsene som er gjennomført rapporterte nesten en tredjedel av de innsatte litt eller mye lese- og skrivevansker (jf. Eikeland, Manger, Diseth 2006; Eikeland, Manger og Asbjørnsen 2010). I forkant av denne studien ble det gjennomført en pilotstudie i ett fengsel høsten 2006 hvor en prøvde ut spørreskjema og den standardiserte lese- og skriveprøven som ligger til grunn for denne studien. Selvrapporteringsinstrumentet Adult Dyslexia Check List (ADCL) ble ikke prøvd ut i denne pilotstudien, men ble benyttet i en populasjonsstudie av innsatte i 2009 (Asbjørnsen, Manger og Eikeland 2011).

Lese- og skrivekompetanse

Leseferdigheter og alfabetisme danner grunnlag for deltagelse i utdanning, yrkesliv og kulturliv. Flere ulike begreper blir benyttet for å drøfte leseferdigheter, både i nasjonal og internasjonal litteratur. Begrepene som benyttes er delvis overlappende, men mangler i mange tilfeller en entydig definisjon. Alfabetisme ("literacy") er i utgangspunktet ferdigheter i bruk av skriftspråket, og begrepet brukes ofte synonymt med begreper som "lesekompetanse" og "leseferdigheter" (Gabrielsen, 2002). Alfabetisme handler også om hvordan vi kommuniserer i samfunnet, om sosiale forhold, om kunnskap, språk og kultur (UNESCO, 2005).

Internasjonal alfabetisme har vært fokusert i flere større studier som PISA-undersøkelsen (Kjærnsli, Lie, Olsen, Roe, & Turmo, 2003) og The Adult Literacy Study, IALS. Alfabetisme beskriver leseferdigheter på et overordnet plan, og involverer drøftinger av sosiale, politiske og kulturelle rammer. Alfabetisme blir i denne sammenhengen forstått i forhold til å kunne anvende tekster innenfor områdene prosa, dokumenter og kvantitative data. I IALS-undersøkelsen ble ferdighetene beskrevet på en femdelt skala hvor nivå 3 er regnet å tilfredsstille kravene i et moderne informasjonssamfunn (Gabrielsen, 2002). Den norske gjennomføringen av IALS-undersøkelsen viste at om lag hver tredje deltager i det norske utvalget mangler leseferdigheter som tilfredsstiller et moderne informasjonssamfunns krav (Gabrielsen, 2005). Ved gjennomføringen av IALS-studien i et utvalg av innsatte i Irland, kom det frem at cirka 70 prosent av de innsatte hadde leseferdigheter som er svakere enn nivå 3. Dette er en vesentlig høyere andel enn hva som rapporteres fra den øvrige befolkningen i Irland (Morgan & Kett, 2003).

Nyere forskning viser at mangelfulle lese- og skriveferdigheter kan medføre vansker med å lykkes i arbeidslivet og i samfunnet for øvrig (Gabrielsen, 2005; Seo, Abbott, & Hawkins, 2008; Solheim & Ytrehus, 2005). Siden en stadig større andel av informasjonen er presentert i skriftlig form, enten på internett, i brukermanualer eller gjennom annonsetekster er kravene til leseferdigheter økende. Tjenester som tidligere ble ivaretatt av tjenesteytere, som billett kjøp, reisebestillinger etc., foregår nå i hovedsak over internett. Arbeidsoppgaver som tidligere ble regnet som fysisk kroppsarbeid, medfører i større grad at en må forholde seg til skriftlige arbeidsinstrukser og skriftlig rapportering.

Samtidig som kravet til skriftlig informasjonshåndtering øker, ser vi at en stor andel av befolkningen har svake leseferdigheter. Dette øker risikoen for å falle utenfor arbeidslivet. Retten til opplæring er regulert av Lov om grunnskolen og den videregående opplæring (Opplæringsloven), som slår fast at alle har rett og plikt til grunnskoleopplæring og rett til videregående opplæring. Sammenlignet med befolkningen for øvrig, er det en klart lavere andel av de innsatte som har fått ivaretatt retten til opplæring. I løpet av 2007 ble det etablert opplæringstiltak og skoletilbud i alle norske fengsel. Før det manglet slike tilbud i 13 fengselsavdelinger. Nær halvdel av de innsatte er engasjert i opplæringstilbud eller tar utdanning under soning (Eikeland mfl., 2010). Korte soninger innebærer lavere deltagelse i undervisning enn lengre soningstid (Eikeland, Manger og Asbjørnsen, 2009; Jones,

Manger, Eikeland, & Asbjørnsen, under trykking; Manger, Eikeland, Asbjørnsen og Langelid, 2006). Gjennomsnittlig soningstid i Norge var i 2011 134 dager (Kriminalomsorgen, 2011).

Lese- og skrivevansker eller dysleksi?

Det kan være ulike årsaker til mangelfull utvikling av leseferdigheter, og slike årsaker spenner over et spekter av kulturelle, økonomiske og politiske forhold. Mennesker som ikke viser forventet fremgang i utviklingen av grunnleggende lese- og skriveferdigheter blir ofte beskrevet som at de har en lese- og skrivevanske. Dette begrepet blir imidlertid brukt beskrivende på det at lese- og skriveferdighetene er mangelfullt utviklet. Det blir sjelden brukt med referanse til hvilke årsaker som ligger til grunn. Noen ganger blir begrepet dysleksi brukt synonymt med lese- og skrivevansker.

Dysleksi ble tidligere brukt som en eksklusjonsdiagnose, det vil si at man først skal ha utelukket andre påviselige tilstander. Begrepet ble brukt for å beskrive uventede lese- og skrivevansker, med andre ord lese- og skrivevansker som *ikke* kunne forklares på grunnlag av nedsatte generelle evner, sansemessige vansker, mangelfullt pedagogisk tilbud eller andre miljøforhold, slike som sosioøkonomisk tilhørighet eller mangelfull stimulering i hjemmet (World Federation of Neurology, 1968). Dysleksi ble da definert som svake leseferdigheter som en *ikke* hadde noen god forklaring på. Samtidig gav diagnosen ikke noen holdepunkter for hva som kjennetegner leseferdighetene eller hvilke vansker som ligger til grunn for at leseferdigheten er mangelfullt utviklet.

De senere årene er det lagt ned et betydelig arbeid for å finne fram til de spesifikke kjennetegnene ved dysleksi, slik at en kan fastslå på grunnlag av positive funn, hvem som har dysleksi (Tønnessen, 1995; Vellutino, Fletcher, Snowling og Scanlon, 2004). Fonologisk bevissthet og bearbeiding av fonologisk informasjon står i dag i en særstilling i den internasjonale litteraturen som forklaring på, og årsak til dysleksi.

Det er i dag flere ulike definisjoner på dysleksi. De innbefatter ulike krav og antagelser. De fleste definisjonene bygger på at lese- og skrivevanskene skal henge sammen med nedsatte fonologiske ferdigheter, og at de sannsynligvis er av hjerneorganisk opprinnelse. Dysleksi er en arvelig tilstand, og flere gener er kartlagt som mulige bærere for vanskene og er derved å anse som risikofaktorer for utvikling av dysleksi. Vansker med arbeidsminnet og organisering av informasjon, og ulike sider ved oppmerksomheten er også hyppig rapportert. Noen ganger, men ikke alltid, er det også vansker med læring av fremmedspråk, og vanskene kan også ha konsekvenser for læring av matematikk og lesing av noter. Det er fortsatt diskusjon om nedsatte fonologiske ferdigheter er tilstrekkelig for å stille diagnosen dysleksi, eller om fonologiske vansker er en av flere nødvendige forutsetninger som skal oppfylles for at betegnelsen skal brukes. I tillegg er det fortsatt diskutert hvordan en skal forholde seg til lesesvake personer som ikke viser tegn på fonologiske vansker.

Den nyeste definisjon som benyttes av British Dyslexia Association (BDA) baserer seg på dysleksidefinisjonen som en gjengitt i rapporten «Identifying and Teaching Children and Young People with Dyslexia and Literacy Difficulties» (Rose, 2009). I denne definisjonen ser en ikke på dysleksi som en distinkt kategori med klare «cut-off» grenser, men på vanskene mer langs et kontinuum. Definisjonen beskriver også tilleggsvansker som kan opptre som eksempelvis motoriske vansker, vansker med hoderegning, konsentrasjonsvansker og vansker med visuell og auditiv prosessering. Hvordan en responderer på intervensjonsmetoder er også et sentralt anliggende ettersom det kan si noe om omfanget av de dyslektiske vanskene. I definisjonen inngår det også at en må fokusere på individets styrker (Rose, 2009).

Skriftspråklig transparens

Etter en gjennomgang av forskningen de siste 40 årene konkluderer Vellutino og kolleger med at det i dag bare er fonologiske ferdigheter som kan knyttes til dysleksi som en årsaksfaktor (Vellutino mfl., 2004). Andre vansker som hyppig opptrer sammen med lesevanskene må i større grad vurderes som tilleggsvansker. De opptrer enten tilfeldig sammen med lesevanskene, eller kan virke sammen med primærvanskene og medføre endrede forutsetninger for læringsprosessen.

Ulike språk har ulikt forhold mellom skriftspråket (ortografien) og det talte språket. Vi snakker i denne sammenhengen om *gjennomsiktige* (eller transparente) ortografier eller *ugjennomsiktige* (opake) ortografier (Seymour, 2008). Engelsk er et språk hvor det er få holdepunkter i uttalen for hvordan et ord skal skrives. Språket stiller derfor store krav til utviklingen av lese- og skriveferdighetene. Norsk språk har en mye tettere forbindelse mellom skriftspråk og muntlig språk, og dermed færre unntak fra de generelle reglene. Det er ikke dokumentert at dette har betydning for hvor stor forekomsten av dysleksi er innenfor ulike land, men det kan medføre at andelen som oppnår funksjonelle leseferdigheter til tross for en fonologisk vanske kan være høyere. I tillegg kan det være lettere å kompensere for en fonologisk vanske gjennom lesetrening, slik at de fonologiske ferdighetene er av mindre betydning for lesing i voksen alder sammenlignet med hva en finner ved begynnende lesing i barnealder. Studier som er foretatt innenfor andre språk med gjennomsiktig ortografi kan tyde på dette (Wimmer, 1993; Wimmer og Aro, 2003; Wimmer, Frith og Landerl, 1997). Det er derfor av betydning å undersøke hvilken rolle fonologiske ferdigheter spiller for leseferdighetene i et utvalg av voksne innenfor norsk språk.

I tidligere undersøkelser av leseferdigheter blant norske innsatte finner vi at det i hovedsak er de mest åpenbare ferdighetene, som lesehastighet og rettskriving eller staveferdigheter som er med å forme den enkeltes bilde av egne leseferdigheter. Dette er samtidig de delfunksjonene som gir oss den mest direkte tilbakemeldingen dersom vi har vansker. Det er trolig også de ferdighetene vi i dagligtalen i størst grad knytter til effektiv lesing. Når en vurderer objektive leseferdigheter er det ut fra standardiserte tester, og dette er noen av de funksjonsområdene som blir vurdert. I tillegg vil også ferdigheter i fonologisk bearbeiding, ordgjenkjenning, rom/

retningsforståelse (spatiale evner), leseforståelse og arbeidsminne inngå for å gi et mer fullstendig bilde av leseferdighetene. Dette medfører at det ikke alltid vil være samsvar mellom det som fremkommer som en selvpoppfatning av leseferdighetene og resultatet av en standardisert testprosedyre (Jones, Asbjørnsen, Manger, og Eikeland, 2011).

Ulike undersøkelser av innsattes leseferdighetene følger i hovedsak to spor: 1) kartlegging av alfabetisme og 2) undersøkelse av individuelle forutsetninger for utvikling av leseferdigheter og forekomst av spesifikke lese- og skrivevansker eller dysleksi. Som tidligere nevnt gjennomførte Morgan og Kett IALS-undersøkelsen i et utvalg av innsatte i Irland (Morgan & Kett, 2003). Dette er en oppsiktsvekkende undersøkelse, som gir et godt sammenligningsgrunnlag for leseferdigheter blant innsatte sammenlignet med befolkningen for øvrig. Både fordi det inngår et omfattende utvalg i begge studiene, og fordi de samme prosedyrene ble fulgt for de innsatte og den øvrige befolkningen. Studien rapporterer at omlag 70 prosent av de innsatte viser svake leseferdigheter. Vel 30 prosent av de innsatte viser leseferdigheter på nivå 1 (laveste nivå). I tillegg var det 20 prosent av de innsatte som ikke mestret de innledende kartleggingsoppgavene, og de ble derfor definert inn i en ny kategori som ble kalt pre-level. Leseferdighetene var svakest blant innsatte som sonet for vold og vinningsovertredelser (Morgan & Kett, 2003).

Lese- og skriveferdigheter blant innsatte

Det er generell enighet i litteraturen, nasjonal og internasjonalt at en kan forvente at leseferdighetene blant innsatte er svakere enn hva som beskrives i den øvrige befolkningen. Omfanget av nedsatte leseferdigheter blant innsatte er sammenfallende i ulike land. Vi har allerede sett at i Irland ble det funnet nedsatte leseferdigheter blant omlag 70 prosent av de innsatte som deltok i IALS-studien (Morgan & Kett, 2003). I en studie fra Texas i USA ble det rapportert nedsatte leseferdigheter blant mer enn 80 prosent av deltagerne (Moody mfl., 2000). I Sverige er tilsvarende tall rapportert (Samuelsson, Gustavsson, Herkner og Lundberg, 2000). I en tidligere rapport blant norske innsatte fant vi leseferdigheter tilsvarende en gjennomsnittlig elev på 8. klassetrinnet. Dette er svakere enn hva vi forventer på grunnlag av alder (Asbjørnsen, Manger, & Jones, 2007). Samtidig var skårene på ulike lesetekniske prøver generelt lave, også lavere enn hva målene på lesehastighet og leseforståelse skulle tilsi.

Flere studier har drøftet om forekomsten av dysleksi også er høyere blant innsatte. I studien til Moody og kolleger ble det rapportert at nær halvparten av deltagerne hadde vansker med det som kalles "word attack skills" eller ordavkodingsvansker (Moody mfl., 2000). Vansker med ordavkodning er et sentralt kjennetegn ved dysleksi, men trolig i større grad i språk som engelsk med lite regelrett ortografi (ikke forutsigbar forbindelse mellom språklyd og bokstav) enn i språk som norsk som har en mer gjennomsliktig ortografi (forutsigbarhet mellom språklyd og bokstav). I en rapport fra British Dyslexia Association rapporteres det at mer enn 30 prosent av et utvalg unge lovovertridere viser klare tegn på dysleksi,

og at en tilsvarende stor gruppe i tillegg er på grensen til å tilfredsstille kriteriene (British Dyslexia Association, 2005). Kirk og Reid rapporterer at om lag halvparten av unge lovovertridere i Skottland viser tegn på dysleksi. Utvalget besto 50 unge lovovertridere, og dysleksidiagnosen var basert på en selvadministrert datatest som dekker en del relevante forhold for lesesvake, men som ikke spesifikt fokuserer på de grunnleggende problemene som er beskrevet (Kirk og Reid, 2001). Snowling og kolleger (2000) rapporterte at 28 prosent av et utvalg av unge lovovertridere viste spesifikke fonologiske vansker. Imidlertid fant de at andelen som viste spesifikke fonologiske vansker var åtte prosent i den delen av utvalget som viste normale ikke-språklige evner. De argumenterte for at det var denne gruppen som tilfredsstilte vanlig kriterium for dysleksi. Samuelsson og hans kolleger fant at andelen innsatte som tilfredsstilte kriteriene for dysleksi var mellom seks og elleve prosent, avhengig av hvor strengt man tolket kriteriene. For de resterende svaktlesende var det andre forhold som hadde større forklaringsverdi, slik som miljøfaktorer og mangelfull leseopplæring. Dette er i tråd med mer generelle drøftinger av forekomsten av dysleksi. I følge Rice and Brooks (2004) det er behov for en begrepsavklaring og en konsensus om hvordan diagnosen skal brukes.

I en oversiktsartikkel over svenske og noen nordiske studier blant ungdomsforbrytere og innsatte konkluderer Svensson (2011) i tråd med Rice og Brooks (2004). Han legger frem flere faktorer som påvirker de ulike forekomsttallene; manglede distinksjon mellom dysleksi og andre årsaker til lese- og skrivevansker, hvor en setter «cut off» skårene, hvem en inkluderer i testgruppene, hvilke tester en benytter og bruken av kontrollgrupper.

Sammenhengen mellom selvopplevde og reelle lese- og skriveferdigheter

Bevissthet om egne leseferdigheter er ikke nødvendigvis i overensstemmelse med målbare leseferdigheter i normalbefolkningen. I følge Gabrielsen (2005) er det en klar tendens til å overvurdere egne leseferdigheter, særlig blant dem med svake leseferdigheter. En sannsynlig forklaring er at folk flest vil eksponere seg for lesemateriell som er tilpasset leseferdighetene, og dermed oppleve mestring. For eksempel vil en med svake leseferdigheter kunne lese overskrifter, ingresser og kortere artikler i avisen, men vil ikke ta fatt på kronikker, ledere og andre lengre artikler med mer avansert språk. Det kan imidlertid være stor motsetning mellom de krav til leseferdigheter som arbeidsgivere og samfunnet for øvrig fordrer, og de krav den enkelte stiller til sine leseferdigheter i det daglige.

Når vi i denne sammenhengen vil undersøke lese- og skriveferdigheter blant et representativt utvalg innsatte i Norge, er dette planlagt og gjennomført som en surveyundersøkelse til et større utvalg. I tillegg vil vi gjennomføre en kartlegging av objektive lese- og skriveferdigheter til et underutvalg av dette større utvalget. Vi har i en tidligere pilotundersøkelse (Asbjørnsen mfl., 2007, 2008; Asbjørnsen, Manger og Jones 2007) benyttet lese- og skriveprøver for studenter ved universitet og høyskoler (Strømsø, Hagtvatn, Lyster og Rygvold, 1997). Disse er utviklet med tanke på en gruppe som aldersmessig overlapper med innsatte i Norge, men normdata er

utarbeidet med fokus på unge voksne som har fullført videregående opplæring og som har gått i gang med utdanning på universitets- eller høyskolenivå.

Det foreligger flere ulike sjekklistor for lesevaner eller dysleksi. Sjekklistene bygger på ulike modeller for hvordan dysleksi primært framtrer og hvilke følgetilstander en hyppig ser ved tilstanden. En av disse sjekklistene er "Adult Dyslexia Checklist" (ADCL) (Vinegrad, 1994), som er sammensatt med utgangspunkt i nyere forskning på dysleksi, og i tråd med råd fra internasjonale autoriteter på området. Sjekklisten er tidligere benyttet i forskning i Norge, i form av en kvalitativ undersøkelse (Helland, 2002). Sjekklistens validitet og andre målingsegenskaper (psykometriske egenskaper) er rapportert i en artikkel (Jones mfl., 2011). Selvrapportering vil i stor grad representere hvilket selvbilde og hvilke forventninger en har til egen prestering, noe som kan være av verdi med tanke på å få informasjon om behov for videre kartlegging. Svakheten ved selvrapporteringsprosedyrer er imidlertid at selvbildet ikke alltid er sammenfallende med faktiske ferdigheter. Det kan være fordreid som følge av sosial sammenligning ("hvordan er mine ferdigheter sammenlignet med andre jeg kjenner"). Derfor er det nødvendig å kjenne de faktiske egenskapene ved sjekklisten, og i hvilken grad en slik selvrapportering under vanlige omstendigheter også vil reflektere vansker slik de fremkommer ved en standardisert utredning av lese- og skriveferdigheter.

Forventning om å mestre

Innenfor den sosialkognitive teorien beskrives læring som et gjensidig samspill mellom adferd, personlige faktorer og miljø. Gjennom vår måte å tenke på, påvirker vi aktivt våre liv og omgivelsene rundt oss. Dette gjensidige samspillet mellom disse tre hovedfaktorene, adferd, personfaktorer og miljø kalles i sosialkognitiv teori for *den resiproke determinisme* (Bandura, 1997). En innsatts adferd (for eksempel det å lese og skrive) kan ikke forstås uten å samtidig forstå hvilke forhold i den innsatte og i den innsattes miljø som samspiller med denne adferden. Faktorer i den innsatte kan eksempelvis være tidligere kunnskaper, ferdigheter, skoleerfaringer, biologiske disposisjoner eller forventning om å mestre bestemte oppgaver. Gjennom sin forskning har Bandura (1997) kommet frem til at den sistnevnte faktoren; forventning om å mestre (mestringsforventning) er spesielt viktig. Forventning om å mestre, *self-efficacy* på engelsk, er ikke en stabil egenskap, men påvirkes av den situasjonen personen er i. Faktorer i miljøet kan for en innsatt for eksempel være andre innsattes innstilling til skolegang, fengselslærerens ros eller kritikk. Forventning om mestring handler ikke om å vurdere hvor flink en selv er i et fag eller innen et område, men om en kan klare en konkret oppgave som krever en løsning.

Mestringsforventninger er ikke et generelt fenomen, men gjelder innen spesifikke områder. Eksempelvis kan en innsatt ha høy forventning om å skrive en norsk stil, men lav forventning om å få en god karakter på engelskprøven neste uke. På samme måte kan en innsatt ha høy forventning om å mestre spesifikke ting innen matematikk som geometri, uten å vurdere seg som spesielt flink i faget. I følge

Bandura (1997) viser det seg at det har lite å si om elevene føler seg flinke eller ikke, stilt overfor en oppgave i skolen. Det som derimot er av betydning, er hvordan ens egen bedømmelse er av om en er i stand til å utføre de handlingene som skal til for å mestre den spesifikke oppgaven som skal løses her og nå.

Hvordan påvirkes vår forventning om mestring?

Så hvordan bygges individets forventning om mestring? I følge Bandura (1997) blir mestringsforventninger formet gjennom fire hovedkilder. *Autentiske mestringsopplevelser*, *vikarierende erfaringer* (modellæring, imitasjonslæring eller observasjonslæring) *verbal overtalelse* (sosial overtalelse) og *fysiologisk tilstand*. Den førstnevnte, autentiske mestringsopplevelser eller reelle mestringsopplevelser er den viktigste. I følge teorien er det avgjørende at mennesker er i et læringsmiljø hvor de kontinuerlig lærer å mestre mer og mer krevende oppgaver samtidig som de får tydelige tilbakemeldinger fra lærere og medelever. Når eksempelvis innsatte lykkes med en oppgave de har jobbet grundig med, vil deres forventning om å mestre øke som et resultat av at de tror på at det arbeidet de har lagt ned førte til at de mestret oppgaven.

Videre påpeker Bandura (1997) betydningen av modeller. Å observere at andre lykkes som medelever, arbeidskollegaer eller individer på samme kompetansenivå, vil også kunne øke ens egen forventning om mestring. Dette særlig hvis en er usikker på eget kompetansenivå (Usher og Pajares, 2008). Eksempelvis kan det være en innsatt som merket at en elev han føler seg likeverdig med klarer å lese et stykke høyt i klassen.

Verbal overtalelse kan også være en viktig kilde til forventning om mestring, men kan ikke fungere som en erstatning for mangel på kunnskaper og ferdigheter. Når for eksempel en lærer skal overbevise en innsatt om å klare en oppgave, er det helt avgjørende at læreren har innsikt i den innsattes forutsetninger for å mestre den oppgaven. For at verbal overtalelse skal fungere som en kilde til forventning om mestring, må den være troverdig. Oppgaven læreren gir bør ligge rett over det ferdighetsnivået den innsatte i øyeblikket behersker. Dersom en skaper urealistiske forventninger, vil det bare medføre nye nederlag og undergrave den innsattes tro på mestring av den bestemte oppgaven. På den annen side, vil for lette oppgaver ikke bidra til økt en forventning om mestring. Fravær av høy spenning, redsel og angst øker også innsattes mestringsforventninger, ettersom slike positive tilstander gir førstehånds kroppslig informasjon om at de kan mestre den bestemte oppgaven. Unormale fysiologiske tilstander (angst og usikkerhet) vil derimot være kilder til at den innsattes mestringsforventninger reduseres. Med bakgrunn i den kunnskapen vi har om innsattes manglende skolegang og lave utdanningsnivå (Hetland, Eikeland, Manger, Diseth og Asbjørnsen, 2007), er det viktig at en tilrettelegger for positive skolefaglige mestringsopplevelser.

Innledningsvis i dette kapitlet skrev vi om det gjensidige samspillet mellom adferd, personfaktorer og faktorer i miljøet. Hvordan arter dette samspillet seg om vi tar utgangspunkt i skoleprestasjoner (adferd) og ser det i forhold til

personfaktorer og miljø? En innsatt som har høy forventning om mestring ser gjerne på skoleoppgavene som utfordrende og vil arbeide flittig for å løse dem. Dette vil være med å skape et positivt læringsmiljø. De som har lav forventning om å mestre vil derimot prøve å unngå oppgavene og skape uro blant medelevene, noe som kan skape et dårlig læringsmiljø. Miljøfaktorer, her klasseromskonteksten, kommer tydelig frem gjennom hvordan lærere og medelever behandler elever som sliter faglig. Eksempelvis vil en lærer som har god kjennskap til en innsattes faglige forutsetninger gi oppgaver som sammenfaller med hans nivå. Læreren instruerer eleven i forhold til mulige strategier for å løse oppgaven og roser ham når han arbeider godt eller klarer å løse oppgaven. På den måten bidrar læreren til elevens forventning om fremtidig mestring av lignende oppgaver øker. Det samme vil være tilfelle om eleven observerer at medelever han følger har samme nivå som, klarer bestemte oppgaver. I motsetning til dette, kan lærere som er sarkastiske eller er overrasket når eleven mestrer oppgaver, bidra til å redusere elevens forventninger om å klare tilsvarende oppgaver i fremtiden.

I denne undersøkelsen har vi målt de innsattes mestringsforventninger i lesing og skrijving. Å måle forventning til mestring i lesing og skrijving og se det i forhold til faktiske lese- og skriveferdigheter har ikke tidligere blitt undersøkt blant voksne generelt eller innsatte i Norge. Det er også svært få studier internasjonalt som har undersøkt mestringsforventninger i lesing og skrijving blant unge voksne. I en studie blant høyskolestudenter fant Shell og kollegaer (1989) at deres mestringsforventninger var sterkere relatert til lesing enn skriveprestasjoner. Videre viste det seg at forventning om å mestre lesing var en sterkere prediktor for lese- og skriveprestasjoner enn mestringsforventninger i skrijving. I en oversiktsartikkel om mestringsforventninger generelt blant elever og studenter med lærevansker, kom det frem at særlig hos de studentene/elevene som hadde vansker med skrijving, var ikke mestringsforventninger en god prediktor for faktiske skriveferdigheter. Det viste seg at studentene var urealistiske i forhold til egne ferdigheter (Klassen, 2002).

I del 2 hvor undersøkelsen vil bli gjort rede for, vil skalaen *Mestringsforventninger i lesing og skrijving* bli beskrevet.

Problemstillinger i rapporten

Rapporten tar for seg flere aspekter ved vurdering av lese- og skrivevansker. Selvrapping av lese- og skrivevansker og kartlegging av innsatte sine lese- og skriveferdigheter ved hjelp av standardiserte lese- og skriveprøver. Videre rapporterer vi de innsattes mestringsforventninger knyttet til lesing og skrijving og hvordan slike individuelle faktorer eventuelt har betydning for deltagelse i utdanning under soning. I forhold til lese- og skrivevansker fokuserer rapporten på om innsattes selvrapping av vansker sammenfaller med hvordan de faktisk gjør det på lese- og skriveprøver. I så tilfelle, er selvrapping et pålitelig mål i en screeningprosedyre av lese- og skriveferdigheter? Avslutningsvis vil vi se på hvilke faktorer som har mest betydning for deltagelse i utdanning, faktiske lese- og skriveferdigheter og eller mestringsforventninger for lesing og skrijving.

II. Undersøkelsen

Utvalget

Undersøkelsen var todelt og ble gjennomført høsten 2007 i perioden oktober til og med desember. Det ble foretatt et representativt utvalg av fengsel med bakgrunn i følgende kriterier: fengselsstørrelse (små: færre enn 40 innsatte, mellomstore: 40-100 innsatte og store: mer enn 100 innsatte), og sikkerhetsnivå (høyt/lavt). Andelen kvinnelige innsatte ble overrepresentert for å få et stort nok utvalg til å behandle dem som en egen gruppe. Nitten fengsel fra alle kriminalomsorgens seks regioner ble forespurt om å delta. Spørreskjema ble sendt ut til samtlige fengsel. Syv av de 19 fengslene ble videre forespurt om å delta i en lese- og skriveprøve i etterkant av spørreskjemaet. For å delta i undersøkelsen måtte de innsatte ha norskspråklige ferdigheter som gjorde det meningsfullt å delta i en undersøkelse på norsk, med et norsk testmateriale. Kun innsatte over 18 år ble forespurt om å delta. For de fengslene som deltok på både spørreskjema og lese- og skriveprøven var det et tidsrom på cirka to uker mellom spørreskjema og gjennomføring av prøven.

Instrument

Spørreskjemaet (se Appendiks) ble utformet samråd med Utdanningsavdelinga hos Fylkesmannen i Hordaland. Skjemaet bestod av ulike selvrapporteringsinstrument. I den følgende rapporten vil det primært rapporteres om lese- og skriverelaterte mål. Viktige bakgrunnsvariabler, som inngikk i skjemaet og som er tatt hensyn til i denne rapporten, er kjønn, alder, lærevansker, tidligere diagnose på dysleksi, utdanningsnivå, og lengden på dommen.

Skjemaet ble utprøvd i en pilotstudie i Bergen fengsel høsten 2006. I etterkant av denne pilotstudien så vi et behov for et mål på selvrapportering av lese- og skrivevansker utover de spørsmålene som allerede var inkludert. Selvrapporteringsinstrumentet The Adult Dyslexia Check List (ADCL) ble tatt inn i skjemaet.

Selvrapporteringsmål

Spørsmål om selvvurdering av vansker. De innsatte ble bedt om å rapportere om de opplevde vansker med lesing og skiving, hver for seg, på en gradert skala: «Ja, litt vansker», «Ja, i ganske stor grad», «Ja, litt» og «Nei, ikke i det hele tatt».

The *Adult Dyslexia Check List* (ADCL) er et instrument for selvrapportering av dyslektiske vansker. Listen består av i alt 20 spørsmål som skal besvares ja eller nei. Spørsmålene dekker vanskeområder som forskning har vist er knyttet til dyslektiske vansker. I henhold til Vinegrad (1994) vil bekreftende svar på *flere enn åtte* av disse 20 spørsmålene gi en indikasjon på dyslektiske vansker og behov for nærmere kartlegging. Det er i tillegg angitt at 12 av spørsmålene i skalaen blir ansett for å være bedre indikatorer for dysleksi enn de øvrige åtte (Vinegrad, 1994). Skjemaet dekker i tillegg til vanskeområder som er direkte relatert til lesing og rettskriving, spørsmål som nyere forskning har vist ofte henger sammen med lese- og skrivevansker. Slike

tilleggs vansker, så som rom og retningsvansker og nedsatt korttidshukommelse, er lagt inn i flere nyere teorier og definisjoner om dysleksi. En grundigere analyse av ADCL og responsmønster blant innsatte er rapportert andre steder. Disse analysene viste at skalaen i hovedsak har høy indre konsistens, men at skalaen også måler lese- og skriveferdigheter i forhold til tre underskalaer. Disse kan beskrives som a) lesing og emosjonelle forhold knyttet til lesing, b) rettskriving og spatial tenkning og c) sekvensering og tallkunnskap (Jones mfl., 2011).

Mestringsforventninger i lesing og skriving er en skala som måler hvilke forventninger en har til å mestre lese- og skriverelaterte oppgaver (Shell, Colvin og Bruning, 1995). På skalaen skal en rapportere fra 1-100 hvor godt en tror en kan mestre oppgaver og ferdigheter relatert til henholdsvis lesing og skriving. Skalaen består av to underskalaer, lesing og skriving. Hver underskala består igjen av fem oppgaveorienterte punkter og fire ferdighetspunkter relatert til henholdsvis lesing og skriving. En skal rapportere hva en tror en kan klare «her og nå» (Bandura, 1997).

Objektive lese- og skrivemål

Lese- og skriveprøven som ble benyttet i denne undersøkelsen besto av delprøver fra testbatteriet «Lese- og skriveprøve for høyskole og universitetsstudenter» (Strømsø mfl., 1997) med normer for studenter og en lesehastighetsprøve og leseforståelsesprøve normert for 7. klasse (dagens 8. klasse) (Handal, 1964). I tillegg ble ikke-språklige ferdigheter målt med en matriseprøve hvor normgrunnlag var 15-17 år (Naglieri, 1985). Under følger en kort beskrivelse av hver deltest:

Ordkjeder måler ferdigheter i ortografiske avkodingsstrategier, hvor rask og presis gjenkjenning av høyfrekvente ord vektlegges. Hver ordkjede er en sammenskriving av tre ord som deltakerne skal skille fra hverandre ved å sette to streker. Lesere med gode avkodingsferdigheter vil kunne gjenkjenne ordene raskt, mens svake lesere vil bruke lengre tid på å lydere seg frem til ordene. Prøven består av totalt 120 ordkjeder i prøven, og en skal gjøre så mange en klarer på tre minutter (Strømsø mfl., 1997).

Nonsenseord måler fonologisk avkodingsstrategi, og kan gi indikasjoner på den enkeltes fonologiske ferdigheter. Prøven går ut på at deltakerne skal identifisere «pseudohomofoner» i en rekke av fire nonsensord hvorav ett er riktig. «Pseudohomofoner» er nonsensord som lyder som et riktig ord når man leser dem. Prøven består av totalt 38 rekker med nonsensord og tidsfristen er tre minutter (Strømsø mfl., 1997).

Lesehastighet og leseforståelse består av en tekst som skal leses så hurtig og nøyaktig som mulig, og 19 spørsmål med fem alternativer, hvorav ett er riktig svar, som skal besvares i etterkant av den leste teksten. På lesehastighetsprøven skal en

lese så langt en klarer på 3 minutter. I etterkant skal en besvare spørsmål uten å gå tilbake til teksten. En har 6 minutter til disposisjon på leseforståelsesprøven (Handal, 1964).

Orddiktat måler ortografiske ferdigheter. Prøven består av 44 høy og lavfrekvente ord. Ordene leses høyt av testleder og er gitt i en setning, ordet som skal skrives ned blir gjentatt. Det er ingen tidsfrist på denne prøven (Strømsø mfl., 1997).

Korrekturlesing måler ferdigheter i å identifisere stavfeil i en tekst, og vil kunne indikere intuitiv kunnskap om ortografiske mønstre. Lesere med gode rettskrivingsferdigheter er mer oppmerksom på stavfeil, mens lesere med svake rettskrivingsferdigheter antas å jobbe senere og mer usikkert. Korrekturlesingen består av en tekst med 30 stavfeil, og tidsfristen er på to minutter (Strømsø mfl., 1997).

Non-verbale ferdigheter (Ikke-språklige ferdigheter) måles med en matriseprobe (Matrix Analogies Test Short Form). Oppgaven er å fullføre mangelfulle mønstre ved å utpeke korrekt bilde blant flere alternativer. Fire ulike oppgavekategorier er inkludert i materialet, herunder fullføring av mønstre, resonnering ved analogi, serieresonnering, og spatial visualisering. Testen krever ingen språklig respons og er derfor velegnet til bruk blant personer med varierende språklige ferdigheter (Naglieri, 1985).

Prosedyre

Spørreskjemaet ble sendt til alle de 19 fengslene. I hvert fengsel hadde en på forhånd fått en kontaktperson som skulle distribuere spørreskjema til de innsatte. Alle kontaktpersonene ble oppringt av en prosjektmedarbeider like før utsending av skjema og oppringt igjen når de hadde mottatt skjemaene. Prosjektmedarbeider gikk igjennom prosedyrene for utfylling av spørreskjema. Det var opptil hvert enkelt fengsel hvordan de ville organisere utfylling av spørreskjema; i grupper eller individuelt. I tilbakemeldingene vi fikk, ble begge organiseringsformene rapportert. Spørreskjemaet var kun på norsk. I informasjonsbrev og på telefon ble det presisert at de som eventuelt trengte hjelp til å fylle ut skjemaet skulle få det. For å delta i undersøkelsen måtte de innsatte gi skriftlig informert samtykke. Hver deltager fikk et deltagernummer som de skulle føre på spørreskjemaet. Dette var for å kunne koble den innsattes spørreskjema og lese- og skriveprøve.

Undersøkelsen var på forhånd godkjent av Justisdepartementet og meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Undersøkelsen var og godkjent av Regional etisk komité for medisinsk og helsefaglig forskning, Region Vest.

Svarprosent

Svarprosenten kan regnes ut på flere måter: i prosent av de som skulle ha fått skjemaet, dvs. alle; i prosent av de som faktisk fikk det, og som et uvektet gjennomsnitt av alle fengsel. Spørreskjemaet ble sendt til 1767 innsatte. Dette tallet måtte justeres ned; først med utgangspunkt i det antall innsatte som var innesittende på det tidspunkt fengselet mottok skjemaet og for det andre i forhold til antall innsatte som ikke var norskspråklige. Det var 1359 innsatte som mottok skjema. Sekshundre skjema ble besvart, noe som gir en svarprosent på 44,2. Sammenlignet med tidligere spørreskjemaundersøkelser er svarprosenten en del lavere i denne undersøkelsen. På lese- og skriveprøven måtte også utvalget nedjusteres som følge av de overfor nevnte faktorene, i tillegg til at det var en del innsatte som var løslatt/ overført andre fengsel i perioden mellom utfylling av spørreskjema og gjennomføring av lese- og skriveprøven.

Det var 92 innsatte som gjennomførte prøven av totalt 145, noe som gir en svarprosent på 63,4. En av årsakene til at svarprosenten var noe lavere i denne undersøkelsen, kan være at de innsatte måtte gi skriftelig informert samtykke for å delta. Vi fikk tilbakemeldinger fra flere kontaktpersoner om innsatte som ønsket å delta, men ikke gi skriftlig informert samtykke. Tabell II.1 viser en oversikt over gjennomsnittsalder, utdanningslengde, arbeidserfaring blant de seks hundre innsatte som besvarte spørreskjemaet (to første kolonner) og de nittito som gjennomførte lese- og skriveprøven (kolonne 3 og 4). Hvis ikke annet er oppgitt, gjelder tabellene for hele utvalget (N=600).

Informantene

I tabell II.1 og II.2 vises en oversikt over de demografiske variablene til utvalgene. I tabell II.1 ser vi på gjennomsnittskåren og standardavviket når det gjelder alder, utdanning og arbeidserfaring til de to utvalgene. Hvis en sammenligner med tidligere

Tabell II.1 Gjennomsnittskåre, standardavvik (SA) for alder, utdanning og arbeidserfaring oss de to utvalgene.

	N=600		N=92	
	Gj.snitt	SA.	Gj.snitt	SA.
Alder	34,4	10,5	34,5	10,3
Utdanningslengde (i år)	10,4	1,9	10,2	2,2
Arbeidserfaring (i år)	11,1	10,2	10,3	9,9

Merk! Utdanningslengde og arbeidserfaring er oppgitt i antall år.

fengselsstudier så finner vi at dette utvalget er relativt likt på disse demografiske variablene. I tabel II.2 vises domslengde i de to utvalgene.

Tabell II.2 Domslengde i de to utvalgene. Oppgitt i prosent.

Domslengde	N=600	N=92
Under mnd	18,0	8,7
3-12 mnd	28,2	37,0
1-5 år	26,2	31,5
Men enn 5 år	15,3	15,2
Ikke oppgitt	12,5	7,6

I spørreskjemaet var domslengde er inndelt i fire kategorier: de som soner under tre måneder, de som soner mellom 3 og 12 måneder, de som soner mellom 1-5 år og de som soner mer enn 5 år. Det er cirka halvparten av de innsatte som oppgir dommer på 12 måneder eller mindre. Dette gjelder for begge utvalgene. De innsatte i de to utvalgene fordeler seg relativt likt på de fire kategoriene bortsett fra at i utvalget på 92 er det en mye lavere prosentandel på dommer under en måned.

Når det gjelder de innsattes høyeste fullførte utdanningsnivå, rapporterte 63 prosent av de innsatte at de hadde grunnskole mens 24 prosent hadde videregående opplæring som høyeste fullførte utdanningsnivå. Tretten prosent hadde høyere utdanning (enkeltfag eller grad) som høyeste fullførte utdanningsnivå. Når det gjelder utdanningsaktivitet er denne variabelen inndelt i fem kategorier. Av de som besvarte spørreskjemaet var det 40 prosent som svarte at de deltok i utdanning i fengselet. I tabell II.3 ser en at hovedvekten av de innsatte tar videregående opplæring eller det som inngår under annet (f.eks. språkkurs, datakurs, brevkurs).

Tabell II.3 Utdanningsaktivitet i fengslet. Oppgitt i prosent. N=600.

Tar ingen utdanning i fengslet	54,0
Grunnskoleopplæring	2,2
Videregående opplæring	29,1
Utdanning på universitet eller høyskole	5,5
Annet (f.eks. språkkurs, datakurs, brevkurs)	17,3

Merk! Kategoriene er ikke gjensidig utelukkende. Oppgitt i prosent.

Om rapporten

Sammenlignet med tidligere rapporter, vil vi i denne rapporten rapportere både selvrapportering av lese- og skrivevansker og objektivt målte lese- og skriveferdigheter. Tilsvarende mål er rapportert tidligere, men da bare fra en pilotstudie fra Bergen fengsel (Asbjørnsen mfl., 2007; 2008). Denne rapporten er den første som rapporterer begge disse målene blant et representativt utvalg av innsatte. I tillegg er det den første rapporten som rapporterer fra en skala om mestringsforventninger til lesing og skriving. Rapporten beskriver to utvalg. Et utvalg på 600 innsatte som besvarte spørreskjema (spørreskjema utvalget) og et underutvalg av disse 600 innsatte som bestod av 92 innsatte som gjennomførte lese- og skriveprøven (lese- og skriveutvalget). I spørreskjema utvalget utgjorde menn 93 prosent og kvinner syv prosent, mens i lese- og skriveutvalget utgjorde kvinner 18, 5 prosent (17 stk.) og menn 81,5 prosent (75 stk.).

III. Lese- og skrivevansker

Selvrapportering

I spørreskjemaet rapporterte de innsatte sine lese- og skrivevansker på to ulike selvrapporteringsmål. Spørsmål om hvordan de ville beskrive vanskene sine i lesing og skriving kunne besvares på en firedelt skala. I spørreskjemaet ble det de innsatte spurt om de opplever vansker i lesing og skriving, hver for seg, tillegg til om de opplever vansker med matematikk og IKT. Matematikk og IKT-spørsmålene rapporteres ikke i denne rapporten. Spørsmålet om å vurdere vanskene sine er en gjentakelse av tidligere spørsmål, fra undersøkelsene i 2004, 2006 og 2009.

De innsatte rapporterte også sine lese- og skrivevansker på instrumentet Adult Dyslexia Check List (ADCL) (Vinegrad 1994). ADCL er beskrevet på side 25-26 i rapporten. I spørreskjemaet var det også inkludert spørsmål om en var diagnostisert med en spesifikk lese- og skrivevansker/dysleksi og når en eventuelt hadde fått en slik diagnose (i barneskole, ungdomsskole, videregående opplæring eller i fengselet).

Tabell III.4 Innsatte sine selvrapporterte lese- og skrivevansker. Oppgitt i prosent. N=600.

Selvrapportering	Lesevansker	Skrivevansker
Ja, i stor grad	3,4	4,8
Ja, i ganske stor grad	5,3	9,7
Ja, litt	26,1	31,9
Nei, ikke i det hele tatt	65,2	53,6

Som vi ser i tabell III.4 er det flere innsatte som rapporterer skrivevansker enn lesevansker. Selv om cirka halvparten av de innsatte rapporterer vansker med skriving og cirka tre av fire rapporterer lesevansker, er det svært få som rapporterer mye vansker. Både når det gjelder skriving og lesing er det svært få av de innsatte som rapporterer vansker i stor grad og i ganske stor grad. I tidligere undersøkelser på tilsvarende spørsmål i 2004 var det omtrent to av tre (68,4 prosent) som rapporterte om ingen vansker i lesing eller skriving. Tilsvarende var det noe færre i 2006-undersøkelsen (62,8 prosent) som rapporterte om ingen vansker i lesing eller skriving (Eikeland og Manger 2006; Eikeland mfl., 2006). I 2009 var tallene for ingen vansker i lesing 56,8 og tilsvarende for skriving 46,8. Det var 43,2 prosent som oppgav vansker i en eller annen grad mens svært få rapporterte svært store

vansker (7,9 prosent). I forhold til skriving var det omlag halvparten av de innsatte som rapporterte vansker, også her var det få som rapporterte svært store vansker (8,6 prosent) (Eikeland mfl., 2010). Når det gjelder selvrapportering av en spesifikk lese- og skrivevanske/dysleksi, var det cirka en av seks innsatte (96 stykker) som rapporterte at de hadde blitt diagnostisert med det. Nesten ni av ti innsatte oppgav at de hadde fått denne diagnosen i grunnskolen.

Selvrapporteringsinstrumentet ADCL

ADCL besto av 20 spørsmål som de innsatte skulle svare ja eller nei på. To sumskårer er presentert. En for hele listen (ADCL-sum) og en for de 12 punktene som Vinegrad (1994) mente fungerte spesielt for å skille mellom gruppen med dysleksi og gruppen uten vansker. En høy skåre på disse 12 punktene er ifølge Vinegrad mulig en bedre indikator på dyslektiske vansker enn en sumskåre på 8 eller høyere på hele listen. Som er ser av tabell III.5, skårer de innsatte lavt på ADCL 12 med en gjennomsnittlig skåre på nærmere tre poeng. Totalsummen på hele listen er også lav med en gjennomsnittlig skåre på 6,29. Hvis en sammenligner de innsattes gjennomsnittsskåre med gjennomsnittsskåren i Vinegrads (1994) utvalg ser en at de innsattes skåre ligger noe over gruppen uten dysleksi (4,4), men betydelig lavere enn gjennomsnittsskåren til gruppen av dyslektiske personer (12,7). I tabell III.5 vises også standardavviket som sier om noe om spredningen i utvalget. På testen var det mulig å få en maksimal skåre på 20 poeng, mens på ADCL-12 kunne en oppnå maksimalt 12 poeng. Sammenlignet med populasjonsstudien som ble gjennomført i 2010 er den gjennomsnittlige skåren på ADCL-sum tilsvarende i denne undersøkelsen. I populasjonsstudien var det et gjennomsnitt på 6,0 (Asbjørnsen mfl., 2011), mens det i dette utvalget er 6,29 (jf. tabell III.5).

Tabell III.5 Innsattes sumskårer på ADCL. N=600.

	Gjennomsnitt	Standardavvik	Min	Maks
ADCL-sum	6,3	4,7	0,0	20,0
ADCL-12	2,9	2,9	0,0	12,0

Samsvarer de innsattes selvrapportering på de ulike målene vi har benyttet? For å undersøke denne sammenhengen har vi benyttet korrelasjonsanalyser. Korrelasjonskoeffisientene er mål på hvor sterk sammenhengene er, og disse kan benyttes til å vurdere hvor mye av variansen som er delt mellom to mål, og hvor mye

som er unik (eller kan være delt med andre mål). Teoretisk tolket, blir dette også et mål på i hvilken grad to variabler måler det samme fenomenet. Vi har to ulike mål på selvrapportering, selvrapporteringsspørsmålene og ADCL. I tabell III.6 viser vi hvordan disse to målene korrelerer. Korrelasjonskoeffisienten kan variere mellom 1 eller -1. Verdier nært 1 er tegn på svært sterke sammenhenger, mens verdier nært 0 tilsier at det ikke er sammenhenger.

Tabell III.6 Korrelasjoner mellom selvrapporteringsspørsmål og sumskåre på ADCL. N=600.

Selvrapportering	Lese-vansker	Skrive-vansker	ADCL-sum	ADCL-12
Lesevansker	-			
Skrivevansker	0,90	-		
ADCL-sum	-0,74	-0,69	-	
ADCL-12	-0,77	-0,74	0,92	-

Merk! Korrelasjonene mellom ADCL-sum and ADCL-12 er Pearson's produkt-moment korrelasjoner, ellers er gammakorrelasjoner oppgitt.

Alle korrelasjoner er signifikante på $p < 0,01$.

Det er høye korrelasjonskoeffisienter mellom ADCL målene og spørsmål om lesevansker og skrivevansker. Det vil si at innsatte som har rapportert mye vansker på ADCL også rapporterer vansker når de får spørsmål om de har lesevansker eller skrivevansker. Med andre ord, de innsatte er konsistente i sin selvrapportering av lese- og skrivevansker på de to ulike målene. En ser av tabell III.6 at det er høye negative korrelasjonene som vises. Negative verdier innebærer at de to skalaene som en benytter for målingene registrerer fenomenet i motsatt retning; ADCL skalaen har en motsatt skala enn spørsmålene om lesevansker og skrivevansker. Det vil si at jo høyere skåre på ADCL dess mer vansker har de innsatte, mens på selvrapporteringsspørsmålene om lesevansker og skrivevansker tilsier en høy skåre at de innsatte ikke har vansker da svarkategoriene går fra store vansker til ingen vansker.

Målte lese- og skriveferdigheter

Av de seks hundre innsatte som besvarte spørreskjemaet, var det 92 som også gjennomførte en lese- og skriveprøve. Ulike delprøver fra testen «Lese- og skriveprøve for høyskole og universitetsstudenter» (Strømsø mfl., 2007) og prøvene lesehastighet og

leseforståelse fra Handal (1964) ble benyttet i kartleggingen. I tillegg ble det inkludert en test som måler ikke-verbale ferdigheter. Disse ferdighetene ble målt ved å benytte en matriseprobe (Naglieri, 1986). De ulike testnormene er beskrevet på side 26-27.

Tabell III.7 Oversikt over gjennomsnittsskåre, standardavvik, maks skåre og stanineskåre på de ulike deltestene. N=92.

	Gjennomsnitt	Standard- avvik	Maks skåre	Stanineskåre
Ordkjeder	41,7	13,9	120	2
Nonsensord	17,4	8,0	38	2
Lesehastighet	227,2	85,5	426	5
Leseforståelse	0,6	0,2	1,0	4
Orddiktat	29,0	8,8	44	1
Korrekturlesing	11,9	6,2	29	2
Matrix	22,2	7,3	34	2

Merk! Ordkjeder: antall riktige svar, Nonsenseord: antall riktige svar, Lesehastighet: antall ord lest pr. minutt, Leseforståelse: antall prosent riktige svar. Orddiktat: antall riktige stavete ord, og Korrekturlesing: antall feil en har funnet i tekst. Matrix: antall riktige svar.

Tabell III.7 viser resultatene over innsattes testskårer. I første og andre kolonne rapporterer vi hvilke gjennomsnittsskårer de innsatte har oppnådd på de ulike testene og spredningsmålet (standardavviket). I tillegg har vi oppgitt maks skåre, det vil si den høyeste skåren en innsatt kunne oppnå på testen. I den siste kolonnen rapporteres stanineskårer. Ved å konvertere råskårer (gjennomsnittsverdier) til stanineskårer kan vi sammenligne prøveresultater på tvers av de ulike testene. En stanineskala, består av en 9 delt skala hvor stanine 5 er regnet som en gjennomsnittlig verdi. Når de innsattes råskårer primært ligger innenfor stanineskåre 2 vil det tilsi at testresultatene deres tilsvarer et standardavvik (hvor mye en avviker fra gjennomsnittet) mellom -1,25 og - 1,75 fra hva en gjennomsnittlig kan forvente fra studenter i høyere utdanning. I motsatt ende av skalaen vil stanineskåre 7 tilsvare et standardavvik mellom +1,25 og +1,75.

På lesehastighetsprøven, som er normert for elever i 8. klasse ser en at de innsatte sin gjennomsnittsskåre faller inn i stanineskåre 5. Det vil si at deres gjennomsnittlige lesehastighet er som en kan forvente av en 8.-klassing, da denne testen opererer med normer for elever på det 8. klassetrinn. På leseforståelsesprøven skulle de innsatte besvare spørsmål til teksten de hadde lest, uten å gå tilbake til teksten. På denne prøven ble det regnet ut hvor mange prosent antall riktige svar de innsatte hadde ut fra hvor langt de hadde lest. Dersom de for eksempel hadde lest halve teksten var det kun mulig å få poeng på tilhørende leseforståelsesspørsmål. I tabell III.7 ser en at gjennomsnittsverdien for leseforståelse var 0,6, det vil si at de innsatte hadde svart riktig på 60 prosent av spørsmålene. En maks skåre på 1,00 tilsier 100 prosent riktige svar. På prøvene med normer for studenter (ordkjeder, nonsensord, orddiktat og korrekturlesing) ser en at de innsattes gjennomsnittsskåre faller inn i stanineskåre 2. Her må det opplyses at på testene ordkjeder og nonsensord er gjennomsnittsskåren i helt øvre sjiktet av stanineskåre 2 i grenseland til stanineskåre 3. På testen som målte ikke-verbale ferdigheter, hvor normene var 15-17 år, var de innsattes gjennomsnittsskåre tilsvarende stanine 2.

I neste tabell (tabell III.8) ser vi på menns og kvinners lese- og skriveferdigheter hver for seg.

Tabell III.8 Menn og kvinners gjennomsnitt, standardavvik og stanineskåre på de ulike lese- og skriveprøvene. Menn N=75 og kvinner N=17.

	Gjennomsnitt		Standardavvik		Stanineskåre	
	Menn	Kvinner	Menn	Kvinner	Menn	Kvinner
Ordkjeder	41,1	44,1	15,0	7,7	2	3
Nonsensord	17,2	18,4	7,7	9,1	2	3
Lesehastighet	227,2	227,4	79,6	110,7	5	5
Leseforståelse	0,59	0,54	0,22	0,25	4	3
Orddiktat	28,1	32,9	8,8	7,9	1	2
Korrekturlesing	11,4	14,0	6,1	6,3	2	3
Matrix	22,5	20,8	7,1	8,0	2	2

Merk! Se tabell III.7 for testforklaringer.

Som det går frem av tabellen ligger kvinners gjennomsnittsskåre noe høyere enn menns på alle lese- og skriveprøvene. På orddiktaten er det størst forskjell med cirka 5 poeng. På prøven som måler ikke-verbale ferdigheter er derimot menns gjennomsnittsskåre cirka 2 poeng over kvinnenenes skåre. Når en sammenligner kjønn, må vi her ta høyde for store forskjeller i størrelsen på utvalgene. Ettersom utvalget

av kvinner bare utgjør 17 av 92 vil gjennomsnittskåren kunne påvirkes sterkere av ekstremt lave eller høye verdier. Standardavviket sier oss noe om spredningen i utvalget. Ut fra tabell III.8 ser en at standardavviket er relativt likt blant menn og kvinner, bortsett fra på ordkjedetesten hvor menn har et dobbelt så høyt standardavvik.

Forholdet mellom selvrapportering og målte ferdigheter

I neste del presenteres de innsattes selvrapportering av lese- og skriveferdigheter sammen med deres objektivt målte lese- og skriveferdigheter. I tabell III.9 viser vi hvordan gjennomsnittskåren på de ulike lese- og skrivetestene samvarierer med hvordan de innsatte selvrapporterte lese- og skrivevanskene sine på spørsmålene: «Opplever du vansker med lesing?» og «Opplever du vansker med skriving?»

Tabell III.9 Korrelasjoner mellom innsattes selvrapportering av lese- og skrivevansker og deres objektivt målte lese- og skrivevansker. N=92.

	Lesevansker	Skrivevansker
Ordkjeder	0,27*	0,28*
Nonsensord	0,27*	0,31*
Lesehastighet	0,44**	0,42**
Leseforståelse	0,33*	0,16
Orddiktat	0,46**	0,49**
Korrekturlesing	0,51**	0,49**

Merk! Gamma korrelasjoner.

Merkede korrelasjonskoeffisienter * er signifikante på $p < 0,05$ (** $p < 0,01$).

En ser av tabell III.9 at testene som måler lesehastighet, orddiktat og korrekturlesing samvarierer best med hvordan de innsatte selvrapporterer sine lesevansker og skrivevansker. Videre har vi sett på et annet mål på selvrapportering, Adult Dyslexia Check List (ADCL), sett i forhold til hvordan de innsatte presterer på lese- og skriveprøvene. Samlet sett er det kun lave til moderate korrelasjoner mellom hvordan de innsatte selvrapporterer sine lese- og skrivevansker på ADCL og hvordan de faktisk presterer på de ulike de lese- og skriveprøvene. Det vil si at de innsatte underrapporterer lese- og skrivevanskene sine sett i forhold til hvordan de gjør det på lese- og skriveprøvene. Se Jones (2012) for en mer utfyllende beskrivelse av forholdet mellom de innsattes selvrapporterte og målte lese- og skriveferdigheter.

VI. Mestringsforventninger i lesing og skriving

I dette kapitlet presenterer vi først de innsattes gjennomsnittsskåre på skalaen «Mestringsforventninger i lesing og skriving». De innsatte har selvrapportert sine lese- og skrivevansker og mestringsforventninger ("self-efficacy") i lesing og skriving, i tillegg til at de gjennomførte en lese- og skriveprøve. I forrige kapittel presenterte vi sammenhengen mellom ulike selvrapporteringsmål og faktiske lese- og skriveferdigheter. I denne delen vil vi se på sammenhengen mellom mestringsforventninger i lesing og skriving og faktiske lese- og skriveferdigheter og deltagelse i utdanning. Ettersom det er første gang skalaen er benyttet i Norge har vi ikke noe data å sammenligne med. Vi vet derfor ikke om de innsatte skårer spesielt høyt eller lavt når de rapporterer sine mestringsforventninger.

De innsatte skulle besvare hvor godt de mener de mestrer de spesifikke oppgavene (se tabell IV.11) på en skala fra 1-100. Totalt består skalaen av 18 utsagn hvor 9 er relatert til lesing og 9 til skriving. For hvert av de 18 utsagnene skulle de innsatte gradere på hvor sikker de var på at de kunne det som var beskrevet i utsagnene. De skulle gradere svarene sine på en skala fra 1-100 hvor 1 var "kan ikke i det hele tatt" og 100 var "Kan helt sikkert". Som en ser av tabell IV.10 består skalaen av fire underskalaer hvor henholdsvis lesing og skriving er inndelt i oppgaveorienterte spørsmål og ferdighetsorienterte spørsmål.

Tabell IV.10 Mestringsforventningsskala i lesing og skriving.

Mestringsforventninger i lesing	Mestringsforventninger i skriving
Oppgaveorienterte spørsmål	
1. Lese et brev fra en venn 2. Lese en av lærebøkene dine 3. Lese en avis 4. Lese en bok fra biblioteket 5. Lese et nyhetsmagasin	1. Skrive ned reglene til et spill du liker 2. Skrive et brev til en venn 3. Skrive en 2-siders rapport til en klasse 4. Skrive et 1-sides sammendrag av en bok du leser 5. Skrive en historie om hva du gjorde i sommerferien
Ferdighetsorienterte spørsmål	
1. Forstå betydningen av alle ordene på en side i en av skolebøkene dine 2. Forstå betydningen av flertallsendelser, forstavelser og endestavelser 3. Uttale ordene i tekster korrekt 4. Forstå hovedinnholdet i en historie	1. Bruke korrekt tegnsetting i en setning 2. Skrive ordene riktig på grunnlag av uttalen 3. Bruke flertall, forstavelser og endestavelser på riktig måte 4. Få frem poengene dine i skriftlig arbeid

(Shell mfl., 1995, s. 388).

Vi skal nå se på hvordan de innsatte rapporterer sine mestringsforventninger i lese- og skriverelaterte oppgaver. I tabell IV.11 rapporterer vi gjennomsnittsskåren og standardavviket til de to utvalgene på de fire underskalaene; oppgaveorienterte mestringsopplevelser i lesing, ferdighetsorienterte mestringsopplevelser i lesing, oppgaveorienterte mestringsopplevelser i skriving og ferdighetsorienterte mestringsopplevelser i skriving.

Tabell IV.11 Mestringsforventninger i lesing og skriving.

	N=600		N=92	
	Gj.snitt.	SA.	Gj.snitt	SA.
Oppgaveorienterte mestringsoppl. i lesing	83,5	20,0	80,6	22,7
Ferdighetsorienterte mestringsoppl. i lesing	76,3	24,8	74,1	26,8
Oppgaveorienterte mestringsoppl. i skriving	71,4	25,5	68,5	25,4
Ferdighetsorienterte mestringsoppl. i skriving	68,8	28,3	66,3	29,9

Merk! For å bli inkludert i analysen måtte de innsatte ha besvart minst tre av fem spørsmål på de ulike underskalaene.

En ser av tabell IV.11 at utvalget på 92 generelt skårer 2-3 poeng lavere på de ulike underskalaene. Begge utvalgene graderer sine mestringsforventninger i lesing høyere enn sine mestringsforventninger i skriving. Videre ser vi at det er de oppgaveorienterte-spørsmålene i både lesing og skriving som oppnår høyest skåre. Videre har vi sett på hvordan mestringsforventninger i lesing og skriving samvarierer med de demografiske variablene alder, utdanningsnivå og domslengde og to av målene fra lese- og skriveprøvene, lesehastighet og orddiktat (rettskriving), se Jones (2012) for mer utfyllende informasjon. Vi finner at både mestringsforventninger i lesing og skriving korrelerer moderat med utdanningsnivå. Det vil si at jo høyere utdanningsnivå de innsatte har dess mer forventning har de om å mestre lese- og skriverelaterte oppgaver. I tillegg ser vi at innsatte sine faktiske ferdigheter (lesehastighet og rettskriving) korrelerer moderat med mestringsforventninger i lesing og mestringsforventninger i skriving. Det vil si at jo bedre ferdigheter de innsatte har, jo høyere mestringsforventninger rapporterer de.

V. Hva betyr mest for deltagelse i utdanning?

Hva betyr mest for deltagelse i utdanning, det å ha forventning om å mestre lese- og skriverelaterte oppgaver eller innsattes faktiske lese- og skriveferdigheter? Vi har benyttet regresjonsanalyse for å besvare dette spørsmålet. Denne analyseteknikken skiller ut hvilke variabler (forhold) som har mest å si for hva som mest predikerer (peker frem mot) deltagelse i utdanning. I dette tilfellet må vi benytte noe som kalles logistisk regresjonsanalyse. En logistisk regresjonsanalyse benyttes når den avhengige variabelen er dikotom (bare to mulige svarkategorier). I vårt tilfelle er den avhengige variabelen, deltagelse i utdanning, todelt i analysen (tar/tar ikke utdanning). Ettersom vi her ønsker å analysere spørreskjemaedata sammen med data fra lese- og skriveprøven, må vi ta utgangspunkt i utvalget på 92 innsatte som både har besvart spørreskjema og gjennomført lese- og skriveprøven. Men før vi analyserer utvalget på 92 ser vi på spørreskjemaedataene.

Skalaen om mestringsforventninger ble fylt ut av utvalget på 600 innsatte. Bakgrunnsvariablene alder, utdanningsnivå og domslengde er inkludert i analysen ettersom disse variablene har vist seg å påvirke innsattes ønske om deltagelse i utdanning i tidligere fengelspopulasjonsstudier (Manger, Eikeland og Asbjørnsen, under trykking). Vi har også tatt med variabelen selvrappotering av en spesifikk lese- og skrivevanske/dysleksidiagnose. Det å delta i utdanning på tross av lese- og skrivevansker (selvrappoterte) er en variabel som også i tidligere fengelspopulasjonsstudier har vist seg å være en prediktor for ønske om utdanning. I tabell V.12 ser vi om resultatet fra en analyse om mestringsforventninger i lesing og skriving kan predikere deltagelse i utdanning. Her ser en at det er fire forhold som slår ut signifikant når det gjelder deltagelse i utdanning i fengsel: alder, domslengde, selvrappotering av dysleksi og mestringsforventninger i skriving.

Tabell V.12 Forhold som påvirker om de innsatte deltar i utdanning med utgangspunkt i spørreskjemaet. Logistisk regresjon. N=600.

Prediktorer	B	Oddsratio	Sign.
Alder (år)	-0,04	0,96	0,00
Høyeste fullf. utd. (0= ingen, 1=gr.oppl. 2= vgs, 3=høyere utd.)	0,08	1,08	0,23
Domslengde	0,69	2,00	0,00
Mestringsforventninger i lesing	-0,01	1,00	0,64
Mestringsforventninger i skriving	0,01	1,01	0,05
Selvrappotering av dysleksi	0,71	2,03	0,03
Konstantleddet	-1,29	0,28	0,06
Modell χ^2 /sign.	72,7/0,00		

Oddsratioen i tabellen forteller om sjansen for at innsatte deltar i utdanning øker eller minsker, alt etter om personen tilhører den ene eller andre gruppen (f.eks. har selvrapportert dysleksi, eller har ikke selvrapportert dysleksi). På samme måte kan også oddsratioen fortelle oss om sjansen for at innsatte deltar i utdanning øker eller minsker i forhold til hvilken gruppe personen tilhører. Et eksempel i forhold til det å ta utdanning: De innsatte er som tidligere nevnt, delt inn i fire grupper etter hvor lang dom de har. Oddsratioen for lengden på dommen er 2,0 når det gjelder deltagelse i utdanning. Det vil si at det er dobbelt så stor sjanse for at de som soner mellom tre og tolv måneder deltar i utdanning i fengselet sammenlignet med dem som soner det korteste straffen, dvs. under tre måneder. Dersom oddsratioen hadde hatt verdien 1, ville lengden på dommen ikke hatt noen effekt på det å delta i utdanning i fengsel.

I tabellen (tabell V.13) vises mestringsforventninger og faktiske ferdigheter for utvalget på 92 innsatte. De samme variablene (alder, domslengde, selvrapportering av dysleksi og mestringsforventninger for skriving) som var signifikante i utvalget på 600 innsatte (jf. tabell V.12), finner vi tilsvarende signifikante når vi gjør samme analyse blant utvalget på 92 innsatte. I tabell V.13 har vi inkludert variabler på faktiske lese- og skriveferdigheter, lesehastighet og rettskriving. Vi ser av tabellen at ingen av disse variablene slår ut signifikant. Hvilket nivå av lese- og skriveferdigheter de innsatte har, har ut fra resultatene fra analysen, ikke noe å si for om de deltar i utdanning.

Tabell V.13 Forhold som påvirker om de innsatte deltar i utdanning med utgangspunkt i spørreskjema og lese- og skriveprøven. Logistisk regresjon. N=92.

Prediktorer	B	Oddsratio	Sign.
Alder	-0,03	0,97	0,22
Høyeste fullf. utd. (0= ingen, 1=gr. oppl. 2= vgs, 3=høyere utd.)	-0,17	0,84	0,26
Domslengde	0,76	2,13	0,02
Mestringsforventninger i lesing	-0,00	1,00	0,84
Mestringsforventninger i skriving	0,02	1,02	0,04
Lesehastighet	0,01	1,00	0,12
Rettskriving (orddiktat)	-0,02	0,98	0,54
Selvrapportering av dysleksi	0,82	2,13	0,34
Konstantleddet	-1,99	0,14	0,34
Modell χ^2 /sign.	19,94/0,01		

I tolkningen av tabellene V.12 og V.13 er det viktig å tenke over at den effekten som kommer frem er der når vi har kontrollert for effekten av de andre variablene (forholdene) som er med i analysene. Oppsummert ser vi at dess lenger dom, dess mer sannsynlig er det at de innsatte deltar i utdanning. For det andre ser vi at selvrapportering av en dysleksidiagnose har betydning for deltagelse i utdanning. Det er dobbelt så stor sannsynlighet for at de som rapporterer slike vansker deltar i utdanning sammenlignet med de som ikke rapporterer slike vansker. Å ha mestringsforventninger i skriving har betydning for om de innsatte deltar i utdanning. Jo høyere mestringsforventninger en rapporterer, jo mer sannsynlig er det at en deltar i utdanning. Hvilket utdanningsnivå en har og hvilket nivå av lese- og skriveferdigheter en har, har derimot ikke noe å si for om de innsatte deltar i utdanning. Det er også slik at dess yngre de innsatte er, dess større sannsynlighet er det for at de tar utdanning.

VI. Oppsummering og drøfting

I denne undersøkelsen inngikk et representativt utvalg av innsatte. Innsatte fra nitten fengsel deltok i spørreskjemaet, og innsatte fra syv av disse fengslene deltok på en lese- og skriveprøve. En forutsetning for deltagelse var at de innsatte hadde gode nok norskspråklige ferdigheter som gjorde det meningsfylt å delta i en lese- og skrivekartlegging på norsk. Dataene som denne rapporten bygger på ble samlet inn høsten 2007. Når vi nå skal oppsummere og diskutere resultatene som er kommet frem, tar vi høyde for de endringer som har skjedd i opplæringen innen kriminalomsorgen på disse årene.

Denne studien er som tidligere nevnt den første doktorgradsavhandlingen som har kartlagt både de innsatte sine selvrapporteringer av lese- og skrivevansker og deres faktiske lese- og skriveferdigheter. Utgangspunktet for rapporten har vært å se på forholdet mellom disse målene, og de innsattes mestringsforventninger i lesing og skriving. I siste del av undersøkelsen har vi studert om lese- og skriveferdigheter og eller mestringsforventninger er faktorer som påvirker innsattes deltagelse i utdanning under soning. I doktorgradsavhandlingen "Effects of reading skills, spelling skills and accompanying efficacy beliefs on participation in education" kan en lese mer inngående om funnene (Jones 2012).

Hvordan er de innsattes lese- og skriveferdigheter?

Ser vi på hvordan de innsatte selvrapporterer sine lese- og skrivevansker, så ser vi at svært få av dem rapporterer store vansker. Men slår vi sammen spørsmålene og ser på om de rapporterer vansker i liten eller større grad, er det cirka tre av fire innsatte som rapporterer lesevansker og cirka halvparten som rapporterer at de opplever å ha skrivevansker i en eller annen grad. Det er et gjennomgående trekk at det rapporteres mer skrivevansker enn lesevansker. Sammenlignet med tall fra fengselsstudien i 2009 (Eikeland mfl., 2010), rapporterer de innsatte i denne studien noe færre vansker. Det kan ha sammenheng med at det i denne studien var et inklusjonskriterie at de innsatte måtte ha norskspråklige ferdigheter som gjorde det meningsfullt å delta, mens det i tidligere fengselsstudier har vært populasjonsstudier med spørreskjema på både norsk og engelsk hvor også utenlandske innsatte deltok.

Når det gjelder selvrapportering på Adult Dyslexia Check List (ADCL), ser vi at de innsatte rapporterer lite vansker. I følge Vinegrad (1994), er en skåre på 8 eller mer på hele listen eller en høy skåre på ADCL-12 (som inkluderer de spørsmålene som Vinegrad mener best skiller mellom gruppen av dyslektikere og gruppen uten slike vansker), indikatorer på dyslektiske vansker. Den gjennomsnittlige skåren på ADCL i dette utvalget var 6,29 og på ADCL-12 var den 2,89. At de innsatte rapporterer lite vansker på denne listen kan ha flere forklaringer. I en artikkel som bygger på samme data som denne rapporten, ble den norske versjonen av ADCL analysert for sine psykometriske egenskaper ved bruk blant innsatte. Sjekklisten ble funnet å ha høy grad av indre konsistens. En faktoranalyse viste videre at sjekklisten bestod av

tre underskalaer i dette utvalget; 1) lesing og emosjonelle forhold, 2) rettskriving og spatial tenkning og 3) sekvensering og tallkunnskap. I den første faktoren inngikk for eksempel spørsmål om du misliker å lese høyt og om du blir nervøs om du må snakke i en forsamling. I faktoren som ble kalt rettskriving og spatial tenkning inngikk eksempelvis spørsmål om rettskrivingen din er dårlig, vanskelig å lese og blander du sammen datoer og tidspunkt. I den tredje faktoren, sekvensering og tallkunnskap, inngikk spørsmål som var relatert til hoderegning og det å si månedene forlengs og baklengs (Jones mfl., 2011).

En forklaringsmodell for de innsattes lave skåre på ADCL kan være at deres lese- og skrivevansker ikke er av dyslektisk art, men at lese- og skrivevansker skyldes manglende rammevilkår (manglende skolegang og opplæring, lesetrening og leseerfaring). En slik forklaringsmodell er i tråd med studier utført av Samuelsson og kollegaer (2000), hvor det påpekes at andelen innsatte med dysleksi er som i befolkningen for øvrig. En av seks innsatte selvrapporterte at de hadde blitt diagnostisert med en spesifikk lese- og skrivevanske/dysleksi, nesten tre av fire innsatte oppga at de fikk diagnosen i grunnskolen. Med en gjennomsnittsalder på 34,4 år vil de ha fått diagnosen for cirka 20 år siden. Innholdet i dysleksibegrepet har endret seg i løpet av de siste tiår (Vellutino mfl., 2004) og dette kan være en medvirkende faktor til at innsatte ikke er bevisst og opplyst om hvordan dyslektiske vansker arter seg. En annen forklaring, av metodologisk art, kan være responskalaen i ADCL. Det er en todelt skala, hvor en kun har mulighet til å svare ja eller nei. Dersom skalaen hadde vært en gradert skala hvor de innsatte hadde muligheter til å gradere vanskene sine, ville en kanskje fått et annet responsmønster (Jones mfl., 2011). I følge Lefly og Pennington (2000), gir graderte skalaer respondenter muligheter for en viss grad av kontroll i forhold til hvordan en rapporterer vanskene sine. En todelt skala gir ikke mulighet for dette. Ser vi på hvordan de innsatte har besvart selvrapporteringsspørsmålene om lesevansker og skrivevansker hvor det benyttes en gradert skala, går det frem at svært få av dem rapporterer vansker i stor grad. Men vi ser at henholdsvis tre av fire innsatte rapporterer lesevansker i en eller annen grad mens en av to rapporterer skrivevansker i en eller annen grad.

I neste del vil vi oppsummere de innsattes resultater på lese- og skriveprøvene og diskutere om de innsattes selvrapportering samsvarer med deres presentasjoner på lese- og skriveprøvene. Undersøkelsen viser at de innsatte gjennomsnittlig har lave lese- og skriveferdigheter om en sammenligner med studenter som har gått i gang med høyere utdanning. Testene som vi har benyttet i denne undersøkelsen har ulikt normeringsgrunnlag. På prøvene som er normert for studenter som har gått i gang med høyere utdanning, skårer de innsatte i lavt. For å kunne sammenligne de ulike prøvene på tvers har vi konvertert råskårene (det tallet som er oppført under kolonnen gjennomsnitt i tabellene) til stanineskåre. En stanineskala går fra 1-9 hvor stanine 5 er regnet som en gjennomsnittlig verdi. På prøvene fra testbatteriet *Lese- og skriveprøve for studenter i universitet og høyskole* (Strømsø mfl., 1997) faller de innsattes gjennomsnittlige skårer hovedsakelig innenfor stanine 2 med unntak av prøven som måler rettskriving (orddiktat), hvor de oppnår stanine 1. På prøvene ordkjeder og nonsensord er de helt i grenseland mellom stanine 2 og 3. På leseprøven med normer for 8. klasse (Handal 1964), faller derimot de innsattes

gjennomsnittlige skåre innenfor stanine 5. Dette vil si at de innsatte sin lesehastighet tilsvarer hva en kan forvente av en gjennomsnittlig 8.klassing.

Kvinner utgjør kun seks prosent av spørreskjema utvalget. I lese- og skriveutvalget er de overrepresenterte og utgjør 18 prosent. Når det gjelder kjønnsforskjeller i materialet, ser vi at på lese- og skriveprøvene er de kvinnelige innsatte sin gjennomsnittlige skåre høyere på alle delprøvene utenom prøven som måler ikke-verbale ferdigheter. Forskjellene er små og utgjør mellom 1 og 3 poeng, bortsett fra på orddiktatprøven hvor gjennomsnittsskåren til de kvinnelige innsatte ligger nesten fem poeng over de mannlige innsattes skårer. Som nevnt under metode, er utvalget av kvinnelige innsatte (N=17) som deltok på lese- og skriveprøven betydelig lavere enn utvalget av mannlige innsatte (N=75). I tidligere fengselsstudier er kjønnsforskjeller undersøkt i forhold til utdanningsnivå. Det er lite som skiller dem når det gjelder nivå av utdanning. Det er en litt større andel av kvinnelige innsatte som har fullført videregående opplæring (22,3 mot 18,6 prosent menn) og 8,1 prosent av kvinnene har fullført høyere gradsutdanning sammenlignet med 5,6 prosent av de mannlige innsatte (Eikeland mfl., 2010).

Er selvrapportering av lese- og skrivevansker et pålitelig mål?

Få studier har sett på forholdet mellom selvrapportering av lese- og skrivevansker og målte lese- og skriveferdigheter blant voksne generelt og i en innsattepopulasjon. Ser vi på korrelasjoner mellom de innsattes selvrapportering og deres presentasjoner på lese- og skrevetestene i denne studien er det kun lave til moderate korrelasjoner mellom disse målene. Det vil si at det er et lavt samsvar mellom hvordan de innsatte selvrapporterer sine lese- og skrivevansker og hvordan de faktisk presterer når vi måler deres ferdigheter ved hjelp av standardiserte lese- og skriveprøver. Fra studier som er gjort på leseferdigheter (*Literacy*) blant voksne i den generelle populasjonen, både nasjonalt og internasjonalt, rapporterer Gabrielsen (2000; 2005) at det er en tendens til å overvurdere egne leseferdigheter. Særlig blant dem med lavt ferdighetsnivå er dette tydelig. En forklaring på hvorfor en underrapporterer lese- og skrivevansker kan ha med hvilket nivå av lesemateriell en eksponerer seg for. Dersom en innsatt med svake leseferdigheter leser avisoverskrifter, inngresser og kortere tekster og finner det tilfredsstillende, vil han eller hun muligens ikke vurdere egne ferdigheter som mangelfulle og dermed ikke rapportere svake ferdigheter eller vansker.

Hvordan de innsatte rapporterer sine vansker kan også knyttes til hvem de sammenligner seg med. I følge Festingers (1954) sosiale sammenligningsteori, vil for eksempel en innsatts skolefaglige selvilde formes og influeres av hvem han eller hun sammenligner egne ferdigheter med, eksempelvis medelever i skolen i fengselet. Utenfor murene vil ens vurderinger trolig vært annerledes. Et gjennomgående

trekk i analysene er at de testene som måler de mest åpenbare ferdighetene som lesehastighet og rettskriving (orddiktat og korrekturlesingstestene), er de som korrelerer best med selvrapporteringsmålene. Når det gjelder selvrapportering av lese- og skrivevansker, er det flere innsatte som rapporterer vansker med skrijving enn lesing.

Mestringsforventninger i lesing og skrijving- en verdifull tilnærming

Dette er den første studien som har benyttet skalaen *Mestringsforventninger i lesing og skrijving* i et norsk utvalg. I motsetning til selvrapportering av lese- og skrivevansker, har det å fokusere på mestringsforventninger i lesing og skrijving et positivt fokus: en rapporterer det en tror en kan klare heller enn hva en har vanskeligheter med. Ettersom det er første gang skalaen er benyttet i norsk versjon, har vi ikke mulighet til å si noe om de innsattes skårer på skalaen er høye eller lave. Samlet sett rapporterte de innsatte sine mestringsforventninger til skriverelaterte oppgaver lavere enn til leserelaterte oppgaver. Vi har ikke sett på kjønnsforskjeller i rapporteringen av mestringsforventninger i denne studien. Resultatene er i høy grad influert av menn ettersom de utgjør mer enn ni av ti i utvalget. Blant yngre studenter er det rapportert en tendens til at gutter rapporterer høyere mestringsforventninger enn jenter. Forskjellene mellom kjønn er funnet å være mindre på lavere skoletrinn, men øker på høyere skoletrinn (Usher og Pajares, 2008).

For personer med svake lese- og skriveferdigheter og manglende positive skoleerfaringer, vil det å fokusere på mestringsopplevelser i forhold til bare det en strever med være en verdifull tilnærming i en kartleggingsprosess av lese- og skrivevansker. Selvrapportering av lese- og skrivevansker kan være mer relatert til innsattes oppfatning av seg selv. Hvordan de oppfatter egne vansker kan være influert av flere faktorer som tidligere erfaringer og hvem de sammenligner seg med. Selvrapportering på ADCL og lese- og skrivevanskespørsmålene kan ses i relasjon til vurderinger av de innsattes selvilde. Slike vurderinger er områdespesifikke og ikke direkte rettet mot en spesifikk oppgave. Selvildevurderinger er mer globale og mindre kontekstspesifikke (Pajares, 1996), i motsetning til vurderinger av mestringsforventninger som er nært knyttet til spesifikke oppgaver (Bandura, 1997; Bong, 2006). Denne distinksjonen kan eksemplifiseres ved spørsmålet i ADCL: «Er rettskrivingen din dårlig?» og spørsmålet i mestringsforventningsskalaen: «Hvor godt mener du at du kan klare å skrive et en siders sammendrag av en bok du leser?»

Ut fra analysene i denne undersøkelsen ser vi at selvrapportering av mestringsforventninger i lesing og skrijving oppnår nesten tilsvarende korrelasjoner som mellom selvrapportering av lese- og skrivevansker (spørsmålene) og faktiske lese- og skriveferdigheter. Mestringsforventninger må ses i sammenheng med

ferdighetsnivå, men det å ha forventninger om å mestre oppgaver som ligger like over det en tror en kan klare vil være med å påvirke eksempelvis den innsattes adferd. Når den innsatte mestrer oppgaver som han eller hun må strekke seg etter, vil dette være med å påvirke hans eller hennes valg i forhold til nye oppgaver og hvor mye innsats og utholdenhet han eller hun legger i oppgavene (Bandura 1997; Pajares 1996). Å måle mestringsforventninger vil kunne gi læreren innsikt i den innsattes oppfatning av egne ferdigheter. På bakgrunn av den informasjonen kan læreren være med å realitetsorientere den innsatte i valg av oppgaver og utdanningsvei. Ettersom mange innsatte mangler skoleerfaring og kan være usikker på eget læringsnivå, vil en slik kartlegging være nyttig. Både for dem som har urealistisk høye forventninger i forhold til eget ferdighetsnivå, men også for dem som har et lavt skolefaglig selvbylde og for lave mestringsforventninger ut fra eget ferdighetsnivå.

Å møte de innsattes utdanningsbehov

Når vi diskuterer resultatene, er det med utgangspunkt i det gjennomsnittlige. Innsattes gjennomsnittlige utdanningsnivå i denne studien tilsvarer gjennomført første året av videregående opplæring (10,4 år). Innsatte er ikke en homogen gruppe, og ser vi på utdanningsnivået finner vi at cirka 63 prosent har grunnskole som sitt høyeste utdanningsnivå. I motsatt ende av skalaen er det 13 prosent av de innsatte som rapporterer at de har høyere utdanning, enten enkeltfag eller grad som sitt høyeste fullførte utdanningsnivå. Denne gruppens utdanningsbehov er det også viktig å ivareta. Eggleston (2008), påpeker viktigheten av å se de innsatte som en heterogen gruppe, og at en ikke bare må ta utgangspunkt i de svakest fungerende når en diskuterer tilrettelegging av innsattes utdanningsbehov.

I dette utvalget er det cirka ni prosent av de innsatte som ikke har fullført noen form for utdanning. Tilsvarende tall er rapportert fra tidligere fengselsstudier (Eikeland mfl., 2010). Sammenligner en med den generelle befolkning er det cirka en prosent som ikke har fullført noen form for utdanning. Når det gjelder videregående opplæring, har nesten en av fire (23,9 prosent) innsatte i dette utvalget det som sitt høyeste fullførte utdanningsnivå. Sammenlignet med utdanningsdata fra den generelle populasjonen er det tilsvarende tallet 42,7 prosent (Statistisk sentralbyrå 2011). Dersom de innsatte hadde vært sammenlignet med aldersadekvate grupper i den generelle populasjonen, ville dette utdanningsgapet vært betydelig større (Hetland mfl., 2010). Det har skjedd endringer innen opplæringen i kriminalomsorgen siden dataene til denne undersøkelsen ble innsamlet høsten 2007. Utdanningstilbudet er i dag betydelig styrket ved at alle fengsel har utdanningstilbud. Det har også vært en betydelig økning når det gjelder yrkesfaglige programfag. I 2006 svarte to av tre innsatte at de ikke deltok i utdanning under soning (Eikeland mfl., 2006), mens i 2009 deltok nærmere en av to (46 prosent) innsatte i utdanning (Eikeland mfl., 2010). I 2012 hadde så denne prosenten økt til 56 prosent (Eikeland, Manger og Asbjørnsen

2013). Ut fra analysene i denne undersøkelsen har vi funnet flere variabler som har betydning for om de innsatte deltar i utdanning. Av bakgrunnsvariablene var domslengde, alder og selvrapportering av en spesifikk lese- og skrivevanske/dysleksi faktorer som viste seg å ha betydning for om innsatte deltok i utdanning eller ikke. Analysene viste at det var mer sannsynlig at innsatte med lengre dommer deltok i utdanning sammenlignet med innsatte med korte dommer, og mer sannsynlig at yngre innsatte sammenlignet med eldre innsatte. For innsatte som selvrapporterte en spesifikk lese- og skrivevanske var det dobbel så sannsynlig at de deltok i utdanning sammenlignet med innsatte som ikke rapporterte en slik vanske. Disse funnene er i tråd med tidligere gjennomførte studier, men da har en sett på ønske om utdanning (Manger mfl., 2006). Når innsatte deltar i utdanning på tross av vansker, er det særlig viktig at de blir møtt med et opplæringstilbud som er tilpasset deres læringsnivå.

VII Praktiske implikasjoner

Undersøkelsen viser at den gjennomsnittlige innsatte ikke har fullført videregående opplæring og har lave lese- og skriveferdigheter om en sammenligner med studenter som har påbegynt høyere utdanning. På leseprøvene, lesehastighet og leseforståelse er de innsattes leseferdigheter som en gjennomsnittlig 8. klassing. Med utgangspunkt i de selvrapporterings-målene vi har benyttet, Adult Dyslexia Check List (ADCL) og spørsmål om lese- og skrivevansker, finner vi lite samsvar mellom hvordan de innsatte rapporterer sine lese- og skrivevansker og deres faktiske lese- og skriveferdigheter målt ved standardiserte prøver. Disse resultatene viser at vi trenger screeningprosedyrer som både baserer seg på selvrapportering og kartlegging av faktiske lese- og skriveferdigheter. En viktig faktor vil også være at en vurderer gyldigheten til instrumenter i en innsattepopulasjon før en benytter et testmateriale. Et godt og pålitelig screeninginstrument for kartlegging av lese- og skrivevansker vil kunne være tids- og ressursbesparende dersom en klarer å identifisere de innsatte som har behov for en grundigere kartlegging. En vil da i større grad ha mulighet til å kartlegging alle innsatte sine lese- og skriveferdigheter, ikke bare de som velger utdanningstilbud i fengselet som er praksis per i dag. En systematisk kartlegging der alle fengsel benytter standardiserte tester anbefales. En slik systematisk kartlegging vil i større grad synliggjøre de innsattes lese- og skriveferdighetsnivå.

Å inkludere en kartlegging av innsattes mestringsforventninger vil også være hensiktsmessig for å gi den innsatte innsikt i sitt mestringsnivå og at lærere får innsikt i hva de innsatte tror de kan mestre. På den måten kan lærer bidra til å sette realistiske læringsmål som er helt sentralt for å skape gode mestringsopplevelser. Korte dommer ble funnet å være et hinder for deltagelse i utdanning. Utdanningstilbudet i fengsel må tilrettelegges bedre for at innsatte som har korte dommer også kan komme i gang med utdanning.

Begrensninger ved studien

Svarprosenten i denne studien var noe lavere enn hva som er rapportert i tidligere fengselsstudier. For å delta i denne studien måtte de innsatte gi et skriftlig informert samtykke. Det kan ha vært en medvirkende årsak til at svarprosenten ble noe lavere i denne studien sammenlignet med tidligere fengselsstudier. Vi fikk tilbakemelding om at flere av de innsatte ikke ønsket å signere samtykkeerklæringen. Et representativt utvalg bestående seks hundre innsatte deltok i studien. Det utgjør cirka i overkant av en sjettedel av de innsatte. Ettersom en ikke har informasjon om de som ikke ønsker å delta, er det ikke mulig å foreta frafallsanalyser. En mulighet er at et omfattende spørreskjema har medført at særlig lesesvake har uteblitt fra deltagelse og at innsattes lese- og skrivevansker kan ha blitt estimert for lavt i undersøkelsen. En annen mulighet kan imidlertid være at undersøkelsens fokus på lese- og skrivevansker har medført at de som opplever at de ikke har vansker har uteblitt og de med lese- og skrivevansker har deltatt i større grad. Dermed kan vi ha fått inntrykk av at lese- og skriveferdighetene er lavere enn det som er tilfelle.

Testmateriale som vi benyttet i denne undersøkelsen var normert for ulike grupper. Lesetestenes normgrunnlag var elever i 8. klasse, mens de andre leseprøvene var normert for studenter i høyere utdanning. I testen som målte ikke-språklige ferdigheter (Matrix) var aldersnormene 15-17 år. Ettersom testmaterialet vårt måtte oppfylle visse kriterier som at de måtte være mulig å gjennomføre i gruppe og ikke være PC-baserte var det dette utvalget av tester som var tilgjengelig på tidspunktet undersøkelsen ble gjennomført. Lesetestene som var normert for elever i 8. klasse har ikke hatt noen takeffekt, det vil si at ingen innsatte ikke har oppnådd toppskårer på disse testene. En av 92 innsatte oppnådde toppskåren på Matrix-testen som var normert for aldergruppen 15-17 år.

Videre forskning

I denne studien har vi prøvd ut instrumenter som ikke tidligere har vært benyttet blant innsatte eller voksne i den generelle populasjonen. Vi ser behovet for å prøve ut et nytt screeninginstrument for kartlegging av lese- og skrivevansker med en gradert skala og mer direkte spørsmål relatert til lese- og skrivevansker. Et nytt skjema er allerede prøvd ut, Adult Reading Questionnaire (Snowling, Dawes, Nash og Hulme, 2012). Dette er benyttet i undersøkelsen som gikk ut til alle norske innsatte, og tre grupper av utenlandske innsatte (fra Litauen, Polen og Nigeria) i oktober 2012. Når det gjelder skalaen på mestringsforventninger i lesing og skriving er det inkludert nye spørsmål mer rettet mot utdanning generelt. I den nye undersøkelsen vil en også ha mulighet til å se på mestringsforventninger i relasjon til utdanningsmotiv, noe som ikke tidligere er kartlagt blant de innsatte.

Appendiks



Leseundersøkelsen 2007 **Research on Education for At-risk Groups (REAG)**



Leseferdigheter og psykisk helse blant innsatte

Til deg som har mottatt dette spørreskjemaet:

Forespørselen om å delta i denne undersøkelsen er rettet til innsatte i norske fengsler. Spørsmålet er om du vil delta i en undersøkelse av leseferdigheter og psykisk helse blant innsatte. Det er viktig at flest mulig deltar, enten en har gode eller svake leseferdigheter.

Undersøkelsen er et ledd i arbeidet med å utvikle opplæringen innenfor kriminalomsorgen. Den kartlegger leseferdigheter, og ser på hvordan ferdighetene henger sammen med utdanning og psykisk helse. Spørreskjemaet tar omlag en time å fylle ut. For å få et best mulig grunnlag for å forbedre opplæringstilbudet, er vi avhengig av høy oppslutning om undersøkelsen. Prosjektet er et samarbeid mellom Universitetet i Bergen og Fylkesmannen i Hordaland.

Pass på at du svarer på alle spørsmålene i skjemaet så godt du kan.

På forhånd takk for hjelpen!

Deltagernummer



Leseundersøkelsen 2007

Research on Education for At-risk Groups (REAG)



Takk for at du er med. Først noen spørsmål om hvem du er:

1. *Kjønn:*

Mann ☐

Kvinne ☐

2. *I hvilket år er du født?*

3. *I hvilket land er du født?*

4. *Hva regner du som ditt morsmål?*

5. *I hvilket eller hvilke land er dine foreldre født?*

6. *Hva slags arbeid har du hatt? (Sett kryss i den eller de rutene som passer for deg.)*

Ufaglært arbeid ☐

Fagarbeid ☐

Arbeid som krever høyere utdanning ☐

Selvstendig næringsdrivende ☐

Hjemmeværende ☐

Ikke hatt arbeid ☐

7. *Hvor mange år har du vært i arbeid til sammen?*

..... år

8. *Hva er ditt fengslingsgrunnlag? (Sett kryss i den ruten som passer for deg.)*

Dom ☐

Sikring/forvaring ☐

Varetekt ☐

Sitter du i varetekt så gå direkte til spørsmål 11

9. *Om du er domfelt: hva er du dømt for nå?*

10. *Hvor lang dom har du nå? (Sett kryss i den ruten som passer for deg.)*

Under 3 måneder ☐

3-12 måneder ☐

Mellom 1 og 5 år ☐

Over 5 år ☐

11. *Om du sitter i varetekt: hva sitter du i varetekt for nå?*

12. *Er du tidligere domfelt?*

Ja ☐

Nei ☐

13. *Hvor mange ganger er du domfelt og for hva?*

Antall ganger:

For hva:

14. *Deltar du i noen av utdanningene som er ført opp nedenfor nå mens du er i fengsel? (Sett kryss i den eller de rutene som er aktuelle.)*

Nei, jeg deltar ikke i noen utdanning ☐

Ungdomsskole ☐

Videregående opplæring, VG1 (før GK) ☐

Videregående opplæring, VG2 (før VK1) ☐

Videregående opplæring, VG3 (før VK2) ☐

Påbygning til studiekompetanse ☐

Jeg har lærlingkontrakt ☐

Enkeltfag på universitet eller høyskole ☐

Gradsutdanning på universitet eller høyskole ☐

Kurs (f.eks. språkkurs, datakurs, brevkurs) ☐

15. Har du **fullført** noen av utdanningene som er ført opp nedenfor? (Sett kryss i den eller de rutene som er aktuelle. Kryss også av om du har gjennomført skolen, men ikke bestått eksamen.)

Nei, jeg har ikke fullført noen utdanning..... ☐

Folkeskole..... ☐

Framhaldsskole..... ☐

Ungdomsskole..... ☐

Realskole..... ☐

Videregående opplæring, VG1 (før GK)..... ☐

Videregående opplæring, VG2 (før VK1)..... ☐

Videregående opplæring, VG3 (før VK2)..... ☐

Yrkesskole..... ☐

Fullverdig yrkesopplæring..... ☐

Gymnas..... ☐

Folkehøyskole..... ☐

Fag- eller svennebreve..... ☐

Enkeltfag på universitet eller høyskole..... ☐

Gradsutdanning på universitet eller høyskole..... ☐

Fullført annen utdanning..... ☐

Hvilken annen utdanning?

.....

16. Har du tidligere tatt utdanning i fengselet, eventuelt hva?

.....

.....

17. Har noen i din **biologiske** familie lese- og skrivevansker?

Ja Nei

Mor..... ☐ ☐

Far..... ☐ ☐

Søsken (en eller flere)..... ☐ ☐

Så til dine lese-, skrive- og regneferdigheter

(Sett ett kryss på hver linje.)

18. Hvordan vil du beskrive dine ferdigheter i:

	Svært svake	Svake	Middels	Gode	Svært gode
Lesing	☐	☐	☐	☐	☐
Skriving	☐	☐	☐	☐	☐
Matematikk	☐	☐	☐	☐	☐
Data (IKT)	☐	☐	☐	☐	☐

19. Opplever du vansker med lesing, skriving og matematikk? (Sett ett kryss på hver linje.)

	Ja, i stor grad	Ja, i ganske stor grad	Ja, litt	Nei, ikke i det hele tatt
Lesing	☐	☐	☐	☐
Skriving	☐	☐	☐	☐
Matematikk	☐	☐	☐	☐

20. Har du vært **henvist** for utredning (testing) eller **fått tilrettelagt** undervisning som følge av lese- og skrivevansker? (I spørsmål 20 og 21 er flere kryss mulig.)

	Nei	Ja, i grunnskolen	Ja, i videregående	Ja, i høyere utdanning	Ja, i fengsel
Henvist for utredning	☐	☐	☐	☐	☐
Tilrettelagt undervisning	☐	☐	☐	☐	☐

21. Har du vært **henvist** for utredning (testing) eller **fått tilrettelagt** undervisning som følge av matematikkvansker?

	Nei	Ja, i grunnskolen	Ja, i videregående	Ja, i høyere utdanning	Ja, i fengsel
Henvist for utredning	☐	☐	☐	☐	☐
Tilrettelagt undervisning	☐	☐	☐	☐	☐

22. Har du fått diagnostisert spesifikke lese- og skrivevansker/dysleksi? (I spørsmål 22, 23 og 24 er flere kryss mulig.)

Ja, i grunnskolen..... ☐

Ja, i videregående skole..... ☐

Ja, i forbindelse med høyere utdanning..... ☐

Ja, i fengselet..... ☐

Nei, aldri..... ☐

23. Har du fått diagnostisert matematikkvansker?

Ja, i grunnskolen..... ☐

Ja, i videregående skole..... ☐

Ja, i forbindelse med høyere utdanning..... ☐

Ja, i fengselet..... ☐

Nei, aldri..... ☐

24. Har du fått diagnostisert ADHD eller hyperkinetisk lidelse?

Ja, i førskolealder..... ☐

Ja, i grunnskolen..... ☐

Ja, i videregående skole..... ☐

Ja, i forbindelse med høyere utdanning..... ☐

Ja, i fengselet..... ☐

Nei, aldri..... ☐

25. Dersom fengselet gir tilbud om **utredning** (testing) eller **kurs** for å bedre dine ferdigheter, vil du da benytte deg av dette? (Sett ett kryss på hver linje.)

	Ja	Nei	Vet ikke
Utredning av lese- og skriveferdigheter	☐	☐	☐
Kurs for å bedre lese- og skriveferdigheter	☐	☐	☐
Utredning av matematikkferdigheter	☐	☐	☐
Kurs for å bedre matematikkferdigheter	☐	☐	☐

Noen spørsmål om dine lesevaner:

(Sett ett kryss på hver linje.)

26. Likte du å lese som barn?

Ja, i stor grad	Ja, i ganske stor grad	Ja, litt	Nei, ikke i det hele tatt	Leste ikke	Vet ikke
☐	☐	☐	☐	☐	☐

27. Likte du å bli lest for som barn?

Ja, i stor grad	Ja, i ganske stor grad	Ja, litt	Nei, ikke i det hele tatt	Ble ikke lest for	Vet ikke
☐	☐	☐	☐	☐	☐

28. Hvor ofte ble du lest for som barn?

Daglig	Ukentlig, men ikke daglig	Det hendte, men ikke ukentlig	Det hendte, men ikke månedlig	Aldri	Vet ikke
☐	☐	☐	☐	☐	☐

29. Hvor mange **bøker** var det hjemme hos dere da du vokste opp?

Hadde ingen bøker	1-10	11-50	51-100	Mer enn 100	Vet ikke
☐	☐	☐	☐	☐	☐

30. Hvor mange bøker har du?

	Har ingen bøker	1-10	11-50	51-100	Mer enn 100	Vet ikke
I fengsel	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Hjemme/i frihet	☐	☐	☐	☐	☐	☐

31. Hvor mange bøker og tidsskrift har du lånt på biblioteket de siste fire ukene?

..... bøker

..... tidsskrift

32. Hvor ofte besøker du biblioteket?
(Sett ett kryss på hver linje.)

	Daglig	Ukentlig, men ikke daglig	Det hender, men ikke ukentlig	Det hender, men ikke månedlig	Aldri
<i>I fengsel</i>	☐	☐	☐	☐	☐
<i>Til vanlig, i frihet</i>	☐	☐	☐	☐	☐

33. Hvor ofte leser du noe av dette **når du er i fengsel**?
(Sett ett kryss på hver linje.)

	Daglig	Ukentlig, men ikke daglig	Det hender, men ikke ukentlig	Det hender, men ikke månedlig	Aldri
<i>Aviser (papir eller nettutgaver)</i>	☐	☐	☐	☐	☐
<i>Ukeblader</i>	☐	☐	☐	☐	☐
<i>Fagblader</i>	☐	☐	☐	☐	☐
<i>Romaner</i>	☐	☐	☐	☐	☐
<i>Fagbøker (skolebøker)</i>	☐	☐	☐	☐	☐

34. Hvor ofte leser du noe av dette **når du ikke er i fengsel**?
(Sett ett kryss på hver linje.)

	Daglig	Ukentlig, men ikke daglig	Det hender, men ikke ukentlig	Det hender, men ikke månedlig	Aldri
<i>Aviser (papir eller nettutgaver)</i>	☐	☐	☐	☐	☐
<i>Ukeblader</i>	☐	☐	☐	☐	☐
<i>Fagblader</i>	☐	☐	☐	☐	☐
<i>Romaner/ pocketbøker</i>	☐	☐	☐	☐	☐
<i>Fagbøker (skolebøker)</i>	☐	☐	☐	☐	☐

35. Hvor ofte leste du noe av dette frem til og med
ungdomsskolealder?
(Sett ett kryss på hver linje.)

	Leste daglig	Leste ukentlig, men ikke daglig	Det hendte, men ikke ukentlig	Det hendte, men ikke månedlig	Aldri
<i>Aviser (papir eller nettutgaver)</i>	☐	☐	☐	☐	☐
<i>Ukeblader</i>	☐	☐	☐	☐	☐
<i>Fagblader</i>	☐	☐	☐	☐	☐
<i>Romaner/ pocketbøker</i>	☐	☐	☐	☐	☐
<i>Fagbøker (skolebøker)</i>	☐	☐	☐	☐	☐

Denne listen inneholder 30 navn på personer som opptre i aviser, ukeblader og bøker. Kryss av for hvilke av disse personene du mener er navn på **forfattere av skjønnlitteratur** (romaner og noveller).

		<i>Nei, er ikke forfatter</i>	<i>Ja, er forfatter</i>	<i>Vet ikke</i>
1.	Varg Veum	☐	☐	☐
2.	Isabel Allende	☐	☐	☐
3.	Nick Hornby	☐	☐	☐
4.	Karita Bekkemellem	☐	☐	☐
5.	Unni Lindell	☐	☐	☐
6.	Ernest Hemingway	☐	☐	☐
7.	Radka Toneff	☐	☐	☐
8.	Jo Nesbø	☐	☐	☐
9.	Herbjørg Wassmo	☐	☐	☐
10.	Kurt Vonnegut	☐	☐	☐
11.	Gunnar Staalesen	☐	☐	☐
12.	Agatha Christie	☐	☐	☐
13.	Doris Lessing	☐	☐	☐
14.	Franz Kafka	☐	☐	☐
15.	Harry Hole	☐	☐	☐
16.	Sigurd Hoel	☐	☐	☐
17.	Marit Breivik	☐	☐	☐
18.	Amalie Skram	☐	☐	☐
19.	Lars Sponheim	☐	☐	☐
20.	Erik Bye	☐	☐	☐
21.	Selma Lagerlöf	☐	☐	☐
22.	Silje Nergaard	☐	☐	☐
23.	Henrik Ibsen	☐	☐	☐
24.	Wenche Myhre	☐	☐	☐
25.	Margareth Thatcher	☐	☐	☐
26.	Akira Kurosawa	☐	☐	☐
27.	Sigrid Undset	☐	☐	☐
28.	Stephen King	☐	☐	☐
29.	Karin Fossum	☐	☐	☐
30.	Aksel Sandemose	☐	☐	☐

Disse spørsmålene dekker en del dagligdagse erfaringer som kan være knyttet til lese- og skriveferdighetene dine. Svar **JA** eller **NEI** på hvert spørsmål. Ikke hopp over noen spørsmål. Om du er i tvil, svar det du synes er mest rett.

		Ja	Nei
1.	Har du vansker med å si hva som er høyre og venstre når du blir spurt?	☐	☐
2.	Er det å lese kart, eller finne veien til en ukjent plass forvirrende?	☐	☐
3.	Misliker du å lese høyt?	☐	☐
4.	Bruker du lenger tid enn du burde på å lese en side i en bok?	☐	☐
5.	Synes du det er vanskelig å huske meningen i det du nettopp har lest?	☐	☐
6.	Misliker du tykke bøker?	☐	☐
7.	Er rettskrivingen din dårlig?	☐	☐
8.	Er håndskriften din vanskelig å lese?	☐	☐
9.	Blir du nervøs om du må snakke i en forsamling?	☐	☐
10.	Synes du det er vanskelig å ta imot beskjeder på telefon, og gi de videre korrekt?	☐	☐
11.	Når du skal si et langt ord, synes du noen ganger at det er vanskelig å få alle lydene i rett rekkefølge?	☐	☐
12.	Synes du det er vanskelig å regne "i hodet" uten å bruke fingrene eller papir?	☐	☐
13.	Når du bruker telefonen, har du en tendens til å blande tallene når du slår nummeret?	☐	☐
14.	Synes du det er vanskelig å si månedene i året etter hverandre på en "flytende" måte?	☐	☐
15.	Synes du det er vanskelig å si månedene i året baklengs?	☐	☐
16.	Blander du sammen datoer og tidspunkt så du går glipp av avtaler?	☐	☐
17.	Når du skriver sjekker eller blanketter, synes du ofte at du skriver feil?	☐	☐
18.	Synes du skjema er vanskelig og forvirrende?	☐	☐
19.	Blander du sammen bussnummer som 95 og 59?	☐	☐
20.	Synes du det var vanskelig å lære gangetabellene på skolen?	☐	☐

7/13

Nedenfor er det en del utsagn som kan beskrive vansker med oppmerksomhet og konsentrasjon, og hvordan dette kan slå ut i ulike situasjoner. Les hvert utsagn, og ta stilling til **hvordan dette passet på deg som barn**.

Vurder hver av påstandene på en skala fra 0 til 4. (Sett en ring rundt det tallet som passer best for deg.)

Eksempel: som barn hadde jeg i **liten grad** konsentrasjonsvansker eller var lett å distrahere. Sett derfor ring rundt skåren 1:

0 **1** 2 3 4

Skårer: 0 = stemmer ikke i det hele tatt
 1= stemmer i liten grad
 2= stemmer i middels grad
 3= stemmer i stor grad
 4= stemmer i svært stor grad

Som barn var jeg eller hadde jeg:

		Stemmer ikke i det hele tatt	Stemmer i liten grad	Stemmer i middels grad	Stemmer i stor grad	Stemmer i svært stor grad
1.	Konsentrasjonsvansker, kunne lett distraheres	0	1	2	3	4
2.	Rastløs og nervøs	0	1	2	3	4
3.	Uoppmerksom, dagdrømte ofte	0	1	2	3	4
4.	Godt organisert, renslig og skikkelig	0	1	2	3	4
5.	Sinneanfall og følelsesmessige utbrudd	0	1	2	3	4
6.	Problemer med å fullføre oppgaver, avbrøt oppgaver før tiden	0	1	2	3	4
7.	Trist, ulykkelig og depressiv	0	1	2	3	4
8.	Ulydig, rebelsk og motarbeidende	0	1	2	3	4
9.	Dårlig selvtillit	0	1	2	3	4
10.	Irritabel	0	1	2	3	4
11.	Sterke humørsvinginger, lunefull	0	1	2	3	4
12.	Flink elev	0	1	2	3	4
13.	Ofte irritert eller sint	0	1	2	3	4
14.	God motorikk og koordinasjon, ble alltid valgt først som medspiller	0	1	2	3	4
15.	Umoden	0	1	2	3	4
16.	Mistet ofte selvkontrollen	0	1	2	3	4

8/13

Som barn var jeg eller hadde jeg:

		Stemmer ikke i det hele tatt	Stemmer i liten grad	Stemmer i middels grad	Stemmer i stor grad	Stemmer i svært stor grad
17.	En tendens til å være eller handle ufornuftig	0	1	2	3	4
18.	Upopulær blant andre barn	0	1	2	3	4
19.	Redd for å miste kontrollen over meg selv	0	1	2	3	4
20.	Rømte hjemmefra	0	1	2	3	4
21.	Innblandet i knuffing	0	1	2	3	4
22.	Problemer med autoriteter, problemer på skolen, sendt til rektor	0	1	2	3	4
23.	Problemer med politiet	0	1	2	3	4
24.	Jeg var en svak elev, lærte langsomt	0	1	2	3	4
25.	Hadde venner og var godt likt	0	1	2	3	4

9/13

Nedenfor er det en liste over symptomer eller problemer folk av og til har. Vurder hvor mye hvert enkelt symptom var til plage eller ulempe for deg **den siste uken**. Sett en ring rundt det tallet som passer best. Husk å sette en ring på hver linje.

		Ikke i det hele tatt	Litt	En god del	Svært mye
1.	Plutselig skremt uten grunn	1	2	3	4
2.	Engstelig	1	2	3	4
3.	Svimmelhet	1	2	3	4
4.	Nervøs eller urolig	1	2	3	4
5.	Hjertebank	1	2	3	4
6.	Skjelving	1	2	3	4
7.	Anspent eller opphisset	1	2	3	4
8.	Hodepine	1	2	3	4
9.	Anfall av redsel eller opphisset	1	2	3	4
10.	Rastløshet, kan ikke sitte rolig	1	2	3	4
11.	Slapp og uten energi	1	2	3	4
12.	Anklager deg selv for ting	1	2	3	4
13.	Har lett for å gråte	1	2	3	4
14.	Tap av seksuell interesse eller opplevelse	1	2	3	4
15.	Dårlig appetitt	1	2	3	4
16.	Vanskelig for å sove	1	2	3	4
17.	Følelse av håpløshet for fremtiden	1	2	3	4
18.	Nedfor	1	2	3	4
19.	Følelse av ensomhet	1	2	3	4
20.	Har tanker om å ta ditt eget liv	1	2	3	4
21.	Følelse av å være fanget	1	2	3	4
22.	Bekymre deg for mye	1	2	3	4
23.	Føler ikke interesse for noe	1	2	3	4
24.	Føler at alt krever stor anstrengelse	1	2	3	4
25.	Ikke noe verdt/verdiløs	1	2	3	4
26.	Blir lett irritabel eller misfornøyd	1	2	3	4
27.	Sinneutbrudd som du ikke kunne kontrollere	1	2	3	4
28.	Problemer med å ta avgjørelser	1	2	3	4
29.	Konsentrasjonsvansker	1	2	3	4
30.	Føler behov for å avreagere ved å bruke alkohol, tabletter eller overdreven trening	1	2	3	4

10/13

Denne listen av påstander kan beskrive ulike sider ved det å være i fengsel, og hvordan en opplever mulighetene for kontroll eller mangel på kontroll i situasjonen. Les hver av påstandene, og vurder hvor enig eller uenig du er med hver påstand på en skala fra 0 til 10, hvor 0 betyr "helt uenig" og 10 betyr "helt enig". Skriv tallet som passer for deg i ruten bak påstanden.

Helt uenig.....Helt enig
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

	<i>Ta stilling til hvor enig eller uenig du er i utsagnene:</i>	<i>Vurdering</i>
1.	Rehabilitering er mulig for meg når jeg sitter inne.	
2.	Du kan ikke unngå trøbbel når du sitter inne, fordi det oppsøker deg.	
3.	Som oftest er det umulig å forholde seg til betjentene.	
4.	Prøveløslatelse har mest med flaks å gjøre.	
5.	Uansett hvor hardt jeg prøver, så vil ikke systemet fire en tomme.	
6.	Jeg klarer ikke å få de ansatte til å legge merke til at jeg oppfører meg bra.	
7.	Det har lite for seg å planlegge noe mens man sitter inne for du vet aldri hva som vil skje.	
8.	Det meste av det som skjer med meg i fengsel er utenfor min kontroll.	
9.	I fengsel kan du ikke tenke før du handler.	
10.	Jeg kan ta ganske godt vare på meg selv i fengsel.	
11.	Vold i fengsel kan ikke unngås.	
12.	Jeg kan bruke nesten alle program til min fordel.	

13.	Innsatte styrer sin egen skjebne.	
	<i>Ta stilling til hvor enig eller uenig du er i utsagnene:</i>	<i>Vurdering</i>
14.	Hvordan jeg oppfører meg vil ha betydning for hvor mye respekt betjentene viser meg.	
15.	Fengselsledelsen skulle lytte til innspill fra de innsatte.	
16.	Det er ikke mye jeg kan gjøre for å unngå å kjede meg.	
17.	Jeg er i stand til å snu dette til min fordel.	
18.	Det er i bunn og grunn opp til den innsatte om fengsel blir en mulighet eller en straff.	
19.	Samfunnet har fått meg hit, og samfunnet vil bestemme når jeg blir løslatt og om jeg vender tilbake til fengsel.	
20.	En innsatt kan ikke forventes å bevare roen når han eller hun sitter inne.	
21.	Når en innsatt får problemer er det vanligvis et resultat av at ansatte misbruker autoriteten sin.	
22.	En innsatt har god kontroll over hvordan han eller hun blir behandlet.	
23.	Fengsel er så negativt at jeg ikke kan hjelpe for at jeg bli påvirket på en negativ måte.	
24.	Det skjer noe godt med innsatte som gjør noe godt.	

11/13

25.	Gruppepresset fra andre innsatte er så sterkt at det hindrer meg fra å oppføre meg bra.	
-----	---	--

Avslutningsvis vil vi gjerne spørre deg om hvilke forventninger du har til å klare oppgaver i lesing, skriving og regning.

Spørsmålene er formet som en del utsagn, og du skal vurdere hvert utsagn på en skala fra 1 til 100, hvor 1 betyr "Ikke i det hele tatt" og 100 betyr "Helt sikkert".

Eksempel:

Jeg kan forstå alle ordene i en avisartikkel.

Kan ikke i det hele tatt Kan helt sikkert
1.....100

Dersom du er helt sikker på at du vil forstå alle ordene som forekommer i en avisartikkel, skriver du 100 på den prikkete linjen ved siden av utsagnet. Dersom du mener du **ikke** vil kunne lese en avisartikkel helt perfekt, markerer du dette med å skrive et lavere tall. Skriv altså det tallet som passer deg, på den prikkete linjen til høyre for utsagnet.

Forventninger til egen mestring i lesing

Beskriv på en skala fra 1 til 100 hvor godt du mener du kan:

1. Lese et brev fra en venn
2. Lese en av lærebøkene dine
3. Lese en avis
4. Lese en bok fra biblioteket
5. Lese et nyhetsmagasin
6. Forstå betydningen av alle ordene på en side i en av skolebøkene dine
7. Forstå betydningen av flertallsendelser, forstavelser og endestavelser
8. Uttale ordene i tekster korrekt
9. Forstå hovedinnholdet i en historie

Beskriv på en skala fra 1 til 100 hvor viktig du mener ferdigheter i lesing er for å:

10. Få en jobb
11. Ha mange venner
12. Komme overens med familien din
13. Gjøre det bra på skolen
14. Ta høyere utdanning
15. Lære noe nytt

Vurder på en skala fra 1-100 betydningen disse forholdene har for leseferdighetene dine:

16. Innsats
17. Evner
18. Lyst
19. Flaks
20. Hvor vanskelig oppgaven er
21. Hvordan læreren hjelper

Forventninger til egen mestring i skrivning

Beskriv på en skala fra 1 til 100 hvor godt du mener du kan:

- | | |
|--|-------|
| 22. Skrive ned reglene til et spill du liker | ..... |
| 23. Skrive et brev til en venn | ..... |
| 24. Skrive en 2-siders rapport til en klasse | ..... |
| 25. Skrive et 1-sides sammendrag av en bok du leser | ..... |
| 26. Skrive en historie om hva du gjorde i sommerferien | ..... |
| 27. Bruke korrekt tegnsetting i en setning | ..... |
| 28. Skrive ordene riktig på grunnlag av uttalen | ..... |
| 29. Bruke flertall, forstavelser og endestavelser på riktig måte | ..... |
| 30. Få frem poengene dine i skriftlig arbeid | ..... |

Beskriv på en skala fra 0 til 100 hvor viktig du mener ferdigheter i skrivning er for å:

- | | |
|------------------------------------|-------|
| 31. Få en jobb | ..... |
| 32. Ha mange venner | ..... |
| 33. Komme overens med familien din | ..... |
| 34. Gjøre det bra på skolen | ..... |
| 35. Ta høyere utdanning | ..... |
| 36. Formidle hva du vet eller kan | ..... |

Vurder en skala fra 1-100 betydningen disse forholdene har for skriveferdighetene dine på:

- | | |
|--------------------------------|-------|
| 37. Innsats | ..... |
| 38. Evner | ..... |
| 39. Lyst | ..... |
| 40. Hell | ..... |
| 41. Hvor vanskelig oppgaven er | ..... |
| 42. Hvordan læreren hjelper | ..... |

Forventninger til egen mestring i matematikk

Beskriv på en skala fra 1 til 100 hvor godt du mener du kan:

- | | |
|---|-------|
| 43. Løse oppgaver som medfører å legge sammen og trekke fra | ..... |
| 44. Løse oppgaver som medfører ganging og deling | ..... |
| 45. Regne med prosenter | ..... |
| 46. Regne med brøk | ..... |
| 47. Løse annengradslikninger | ..... |
| 48. Beregne rentekostnadene ved et lån | ..... |
| 49. Sette opp et budsjett og føre regnskap | ..... |
| 50. Fremstille måleresultater i et diagram | ..... |
| 51. Regne ut rominnholdet av et prisme | ..... |

Beskriv på en skala fra 0 til 100 hvor viktig du mener ferdigheter i matematikk er for å:

- | | |
|------------------------------------|-------|
| 52. Få en jobb | ..... |
| 53. Ha mange venner | ..... |
| 54. Komme overens med familien din | ..... |
| 55. Gjøre det bra på skolen | ..... |
| 56. Ta høyere utdanning | ..... |
| 57. Formidle hva du vet eller kan | ..... |

Vurder på en skala fra 1-100 betydningen disse forholdene har for matematikkferdighetene dine:

- | | |
|--------------------------------|-------|
| 58. Innsats | ..... |
| 59. Evner | ..... |
| 60. Lyst | ..... |
| 61. Hell | ..... |
| 62. Hvor vanskelig oppgaven er | ..... |
| 63. Hvordan læreren hjelper | ..... |

Takk for hjelpen!

Litteraturreferanser

- Asbjørnsen, A., Eikeland, O.-J. & Manger, T. (2011). *Innsatte i norske fengsel. Leseferdigheter og oppmerksomhetsvansker*. Bergen: Fylkesmannen i Hordaland.
- Asbjørnsen, A. E., Jones, L. Ø., & Manger, T. (2008). Delrapport 3: Leseferdigheter og grunnleggende kognitive ferdigheter Innsatte i Bergen fengsel. Bergen, Norge: Fylkesmannen i Hordaland.
- Asbjørnsen, A. E., Jones, L. Ø., & Manger, T. (2007). Delrapport 2: Lesevaner, leseerfaringer og leseferdigheter *Innsatte i Bergen fengsel*. Bergen: Fylkesmannen i Hordaland.
- Asbjørnsen, A. E., Manger, T., & Jones, L. Ø. (2007). Leseferdigheter og lesevansker. *Innsatte i Bergen fengsel*. Bergen: Fylkesmannen i Hordaland.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Bong, M. (2006). Asking the right question: How confident are you that you could successfully perform these tasks? In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 287-306). Greenwich: Information Age Publishing.
- British Dyslexia Association. (2005). Practical solutions to identifying dyslexia in juvenile offenders. Report of a joint project of the British Dyslexia Association and HM Young Offender Institution Wheterby. Hull, UK: The University of Hull.
- Eggleston, C. (2008). Junvenile offenders with special education needs. In R. D. Hoge, N. G. Guerra & P. Boxer (Eds.), *Treating the juvenile offender* (pp. 239-257). New York: The Guilford Press.
- Eikeland, O.-J., Manger, T., & Asbjørnsen, A. E. (2013). *Nordmenn i fengsel: Utdanning, arbeid og kompetanse*. Bergen: Fylkesmannen i Hordaland.
- Eikeland, O.-J., Manger, T., & Asbjørnsen, A. E. (2010). *Innsatte i norske fengsel: Kompetanse gjennom utdanning og arbeid* (Vol. 01/10). Bergen: Fylkesmannen i Hordaland.
- Eikeland, O.-J., Manger, T., & Asbjørnsen, A. E. (Eds.). (2009). *Education in Nordic Prisons: Prisoners' educational background, preferences, and motivation* (English ed. Vol. 508). Copenhagen: Nordic Council of Ministers.
- Eikeland, O.-J., Manger, T., & Asbjørnsen, A. E. (2010). Innsatte i norske fengsel: Kompetanse gjennom utdanning og arbeid [Inmates in Norwegian prisons: Competence through education and work]. Bergen: Fylkesmannen i Hordaland, Utdanningsavdelinga.
- Eikeland, O. J., Manger, T., & Diseth, Å. (2006). Innsatte i norske fengsel: Utdanning, utdanningsønske og rett til opplæring [Education, educational intentions and the right to education]. Bergen: Fylkesmannen i Hordaland.

- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7, 117-140.
- Gabrielsen, E. (2002). "Lese for livet" Lesekompetansen i den norske voksenbefolkningen sett i lys av visjonene om en enhetsskole. Dr. philos Monografi, Universitetet i Bergen, Bergen.
- Gabrielsen, E. (2005). Hvor godt må vi kunne lese for å fungere i dagens samfunn? *Samfunnsspeilet*, 2, 45-49.
- Handal, G. (1964). *Standpunktprøver i skolen: leseprøve 7. klasse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Helland, S. (2002). Å vere student med diagnosen dysleksi: ei empirisk analyse av studiesituasjonen for førskulelærarstudentar med spesifikke lese- og skrivevanskar. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo/ Høgskulen i Sogn og Fjordane.
- Hetland, H., Eikeland, O. J., Manger, T., Diseth, Å., & Asbjørnsen, A. (2007). Educational background in a prison population. *Journal of Correctional Education*, 58, 145-155. Retrieved from http://www.redorbit.com/news/education/962537/educational_background_in_a_prison_population/ Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/871505836>
- Jones, L. Ø., Manger, T., Eikeland, O. J., & Asbjørnsen, A. (2013). Participation in prison education: Is it a question of reading and writing self-efficacy and actual skills? *Journal of Correctional Education* 64,41-62.
- Jones, L. Ø. (2012). *Effects of reading skills, spelling skills and accompanying efficacy beliefs on participation in education. A study of prisoners in Norway*. Doktorgradsavhandling. Universitetet i Bergen, Bergen
- Jones, L. Ø., Varberg, J., Manger, T., Eikeland, O.-J., & Asbjørnsen, A. (2012). Reading and writing self-efficacy of incarcerated adults. *Learning and Individual Differences*, 22, 343-349.
- Jones, L. Ø., Asbjørnsen, A., Manger, T., & Eikeland, O. J. (2011). An examination of the relationship between self-reported and measured reading and spelling skills among incarcerated adults in Norway. *Journal of Correctional Education*, 62, 26-50.
- Kirk, J., & Reid, G. (2001). An examination of the relationship between dyslexia and offending in young people and the implications for the training system. *Dyslexia*, 7(2), 77-84.
- Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R. V., Roe, A., & Turmo, A. (2003). Rett spor eller ville veier? Norske elevers prestasjoner i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2003. Oslo: Universitetsforlaget.

- Klassen, R. M. (2002). A question of calibration: A review of the self-efficacy beliefs of students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 25, 88-102. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/1511276>
- Kriminalomsorgen. (2011). Kriminalomsorgens årsstatistikk 2011. Oslo.
- Lefly, D. L., & Pennington, B. F. (2000). Reliability and validity of the adult reading history questionnaire. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 286-296. doi: 10.1177/002221940003300306
- Manger, T., Eikeland, O.-J., Asbjørnsen, A., & Langelid, T. (2006). Educational intentions among prison inmates. *European Journal of Criminal Policy and Research*, 12, 35-48.
- Manger, T., Eikeland, O.-J., Diseth, Å., Hetland, H., & Asbjørnsen, A. (2010). Prison Inmates' Educational Motives: Are They Pushed or Pulled? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(6), 535 - 547.
- Manger, T., Eikeland, O.-J., & Asbjørnsen, A. (under trykking). Effects of educational motives on prisoners' participation in education and educational desires. *European Journal of Criminal Policy and Research*.
- Moody, K. C., Holzer, C. E., 3rd, Roman, M. J., Paulsen, K. A., Freeman, D. H., Haynes, M., & James, T. N. (2000). Prevalence of dyslexia among Texas prison inmates. *Tex Med*, 96(6), 69-75.
- Morgan, M., & Kett, M. (2003). The prison adult literacy survey. Results and implications. Dublin: Irish Prison Service.
- Naglieri, J. A. (1985). *Matrix Analogies Test, Short Form*. Colombus: Bell & Howell Company.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578. doi: 10.3102/00346543066004543
- Rice, M., & Brooks, G. (2004). Developmental dyslexia in adults: A research review. National Research and Development Centre: Institute of Education.
- Rose, S. J. (2009). Identifying and teaching children and young people with dyslexia and literacy difficulties. Retrieved from www.teachernet.gov.uk/publications
- Samuelsson, S., Gustavsson, A., Herkner, B., & Lundberg, I. (2000). Is the frequency of dyslexic problems among prison inmates higher than in a normal population? *Reading and writing: An Interdisciplinary Journal*, 13, 297-312. doi: 10.1023/A:1026434631998
- Seo, Y., Abbott, R. D., & Hawkins, J. D. (2008). Outcome status of students with learning disabilities at ages 21 and 24. *Journal of Learning Disabilities*, 41(4), 300-314. doi: 10.1177/0022219407311308

- Seymour, P. H. K. (2008). Continuity and discontinuity in the development of single-word reading: Theoretical speculations. In E. L. Grigorenko & A. J. Naples (Eds.), *Single-Word Reading. Behavioral and Biological Perspectives*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Shell, D. F., Bruning, R. H., & Murphy, C. C. (1989). Self-efficacy and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement. *Journal of Educational Psychology*, 81(1), 91-100. doi: 10.1037/0022-0663.81.1.91
- Shell, D. F., Colvin, C., & Bruning, R. H. (1995). Self-efficacy, attribution, and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement: Grade-level and achievement-level differences. *Journal of Educational Psychology*, 87, 386-398. doi: 10.1037/0022-0663.87.3.386
- Snowling, M. J., Adams, J. W., Bowyer-Crane, C., & Tobin, V. (2000). Levels of literacy among juvenile offenders: the incidence of specific reading difficulties. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 10, 229-241. doi: 10.1002/cbm.362
- Snowling, M. J., Dawes, P., Nash, H., & Hulme, C. (2012). Validity of a protocol for adult self-report of dyslexia and related difficulties. *Dyslexia*, 18, 1-15. doi: 10.1002/dys.1432
- Solheim, I., & Ytrehus, S. (2005). Lese- og skriveopplæring som nytter. Etterundersøkelse av deltagere på AOFs lese- og skrivekurs [Reading and writing teaching that works. Follow-up of participants in AOF's reading and writing courses] *FAFO rapport*. Oslo, Norway: FAFO.
- Statistisk sentralbyrå. (2011). Årlig statistikk. Oslo: Statistisk sentralbyrå
- Strømsø, H. I., Hagtvet, B. E., Lyster, S. A. H., & Rygvold, A. L. (1997). *Lese- og skriveprøver for studenter på høyskole- og universitetsnivå [Reading and spelling tests for students in higher education]*. Oslo: Institutt for spesialpedagogikk. Universitetet i Oslo.
- Svensson, I. (2011). Reading and writing disabilities among inmates in correctional settings. A Swedish perspective. *Learning and Individual Differences*, 21, 19-29. doi: 10.1016/j.lindif.2010.08.002
- Tønnessen, F. E. (1995). On defining "dyslexia.". *Scandinavian Journal of Educational Research*, 39(2), 139-156.
- UNESCO. (2005). Education for all. Literacy for life *EFA Global Report*. Paris: UNESCO publishing.
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: critical review of the literature and future directions. *Review of Educational Research*, 78, 751-796. doi: 10.3102/0034654308321456

- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J., & Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): what have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 2-40.
doi: 10.1046/j.0021-9630.2003.00305.x
- Vinegrad, M. (1994). A revised Adult Dyslexia Check List. *Educare*(48), 21-23.
- Wimmer, H. H. (1993). Characteristics of developmental dyslexia in a regular writing system. *Language in Society*, 14(1), 1-33.
- Wimmer, H. H., & Aro, M. M. (2003). Learning To Read: English in comparison to six more regular orthographies. *Applied Psycholinguistics*, 24(4), 621-635.
- Wimmer, H. H., Frith, U. U., & Landerl, K. K. (1997). The impact of orthographic consistency on dyslexia: A german-english comparison. *Cognition*, 63(3), 315-334.
- World Federation of Neurology. (1968). Report of research group on developmental dyslexia and world illiteracy. *Bulletin of the Orton Society* (Vol. 18, pp. 21-22).



Statens hus
Utdanningsavdelinga

Besøksadresse
Kaigaten 9, NO-5020 Bergen

Postadresse
Postboks 7310, 5020 BERGEN

Telefon: +47 55 57 20 00
Telefaks: +47 55 57 20 09

E-post
postmottakfmho@fmho.no

Web
www.fylkesmannen.no