



Fylkesmannen i
Hordaland

Opplæring innanfor
kriminalomsorga

Nordmenn i fengsel: Motiv for utdanning

Terje Manger, Institutt for samfunnspsykologi,
Universitetet i Bergen

Ole Johan Eikeland, Eikeland forskning og undervising

Beate Buanes Roth, Institutt for samfunnspsykologi,
Universitetet i Bergen

Arve Asbjørnsen, Institutt for biologisk og medisinsk psykologi,
Universitetet i Bergen

Alle er medlemmer av Forskingsgruppe for kognisjon og læring.

Rapport nr 4/13

Fylkesmannen i Hordaland

Kopiering er ikkje tillate utan avtale med den som har opphavsretten

ISBN 978-82-92828-32-8 (trykt)

ISBN 978-82-92828-33-5 (e-bok)

ISSN 1892-6096

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

Trykk og layout: Netprint

Nordmenn i fengsel:

Motiv for utdanning

Terje Manger, Institutt for samfunnspsykologi,
Universitetet i Bergen

Ole Johan Eikeland, Eikeland forskning og undervising

Beate Buanes Roth, Institutt for samfunnspsykologi,
Universitetet i Bergen

Arve Asbjørnsen, Institutt for biologisk og medisinsk psykologi,
Universitetet i Bergen

Alle er medlemmer av Forskingsgruppe for kognisjon og læring.

2013

Føreord

Rapporten Nordmenn i fengsel: Motiv for utdanning, byggjer på ei undersøking blant alle innsette med norsk statsborgarskap over 18 år. Rapporten handlar om kva dei innsette som tek utdanning oppgir som grunnar for dette, og om kva dei innsette som ikkje tek utdanning oppgir som grunnar for ikkje å delta.

Datainnsamlinga som denne rapporten byggjer på er gjennomført av Forskingsgruppe for kognisjon og læring ved Det psykologiske fakultetet, Universitetet i Bergen. Prosjektet er utført i samarbeid med Fylkesmannen i Hordaland, Utdanningsavdelinga og Eikeland forskning og undervising. Rapporten er ei oppfølging av Stortingsmelding nr. 27 (2004-2005).

Det er eit stort behov for utdanning blant innsette i Noreg, og opplæringa innanfor kriminalomsorga er ein viktig arena for utdanning av vaksne. I denne rapporten søkjer ein svar på kva einskildsgrunnar dei innsette har for å ta utdanning, og om desse kan samanfattast eller reduserast til eit mindre tal kategoriar eller hovudgrunnar. Samstundes ønskjer ein i rapporten å skaffa kunnskap om kvifor nær halvdel av dei innsette ikkje tek utdanning medan dei sonar.

Fylkesmannen i Hordaland håper denne rapporten fungerer som eit viktig innspel i drøftingane om opplæringa innanfor kriminalomsorga. Fylkesmannen i Hordaland rettar takk til dei som administrerte undersøkinga i fengsla og til alle innsette som svara på spørjeskjemaet. Ein rettar også takk til Manger, Eikeland, Roth og Asbjørnsen for godt utført arbeid.

Bergen, oktober 2013

Anne K. Hjermann
Utdanningsdirektør

Innhald

Føreord frå forfattarane	9
Summary in English	11
Hovudfunn	13
 I. Innleiing.....	 15
Kva er motivasjon?	15
Motiv for utdanning i fengsel	16
Hinder for å ta utdanning i fengsel	18
Problemstillingar for rapporten	20
 II. Undersøkinga	 21
Respondentane	21
Instrument	21
Prosedyre.....	22
Fråfall og kjenneteikn ved dei innsette	22
Om rapporten	24
 III. Grunnar for å ta utdanning i fengsel	 25
Skilnader i grunnar for å ta utdanning mellom grupper av innsette	28
Kjønn og utdanningsmotiv	29
Alder og utdanningsmotiv	29
Utdanningsnivå og utdanningsmotiv	29
Utdanningsaktivitet i fengsel og utdanningsmotiv	30
Lengda på domen og utdanningsmotiv	31
Lærevanskar og utdanningsmotiv	31
Oppsummering av skilnader mellom gruppene	31
Motivkategoriar.....	32
 IV. Grunnar for å ikkje ta utdanning i fengsel.....	 35
 V. Oppsummering og drøfting	 37
Motiv for utdanning	37
Hinder for utdanning	39
Praktiske følgjer for utdanning i fengsel	41
 Litteraturreferansar	 47

Føreord frå forfattarane

Datainnsamlinga som denne rapporten byggjer på er gjennomført av *Forskningsgruppe for kognisjon og læring* ved Det psykologiske fakultetet, Universitetet i Bergen, i samarbeid med Fylkesmannen i Hordaland, Utdanningsavdelinga. Oppdraget er utført i samarbeid med Eikeland forskning og undervising. Utdanningsavdelinga har, etter oppdrag frå Utdanningsdirektoratet, nasjonalt ansvar for opplæringa innanfor kriminalomsorga i Noreg, og forvaltar tilskotet til denne opplæringa.

Vi takkar seniorrådgjevar Paal Chr. Breivik og rådgjevar Siren Økland Vardøy hos Fylkesmannen i Hordaland, Utdanningsavdelinga. Dei førebudde og administrerte arbeidet med utsending av spørjeskjema og oppretta kontakt med nøkkelpersonar i alle fengsla. På denne måten sikra dei at ein person i kvart fengsel var ansvarleg for gjennomføringa av undersøkinga i sitt fengsel. Utan ei slik tilrettelegging ville det vore umogleg å gjennomføre undersøkinga innan ein så kort tidsperiode som det vart lagt opp til. Vi rettar takk til alle dei som administrerte undersøkinga i fengsla, og ikkje minst takkar vi alle innsette som svara på spørjeskjemaet.

Forfattarane er åleine ansvarlege for innhaldet i rapporten, og dermed også for eventuelle feil og manglar.

Bergen, 1. oktober 2013

Terje Manger Ole-Johan Eikeland Beate Buanes Roth Arve E. Asbjørnsen

Summary in English

Training and education for those in prison constitutes an important but often neglected aspect of adult learning. A fundamental principle of Norwegian prison policy states that prisoners should have the same access to social and educational services as other citizens. The Educational Act recognizes the right of all to basic schooling, and all teenagers and adults who have completed compulsory school have a right to three years of upper secondary education. Adults also have the right to “second chance” or supplementary basic education and/or special education. Today education is provided in all Norwegian prisons.

In order to establish a sound knowledge base that can inform both policy and practice, and help prioritize resourcing for prisoner education and training, research was carried out to determine the educational needs of the Norwegian prison population. Accordingly, the research examined prisoners’ educational background and employment experience, educational participation, educational preferences and motives. This report presents the findings of part of that research. It outlines prisoners’ motives for engaging in education while in prison and highlights barriers which may prevent them from doing so.

The study was approved by the Privacy Ombudsman for Research and additional approval was granted from the prison authorities and the Ministry of Justice and Public Security. It was carried out over one week in October 2012. All prisoners with Norwegian citizenship in every Norwegian prison were invited to participate. At the time of the study, there were a total of 2439 prisoners with Norwegian citizenship in prison. Data were collected by means of a questionnaire. Of the prisoners who participated, 1 276 completed and returned the questionnaire. This constituted a response rate of 52.3 per cent of the total population of prisoners with Norwegian citizenship. Women accounted for 5.3 per cent of the prison population when data was collected, and 5.7 per cent of the study population. The average age of the total respondents was 36 years. Prisoners with reading or writing difficulties received help to complete the questionnaire.

All questionnaires were returned anonymously. The subjects were presented with 15 possible reasons for embarking on an educational program while in prison. They were asked to indicate how important each of these reasons is for them. Of those who answered this particular part of the questionnaire 683 already participated in prison education and 592 did not.

The 15 items of educational motive were factor analyzed. Three motive categories were identified: *To prepare for life upon release* (Factor 1), *Social reasons and reasons unique to the prison context* (Factor 2), and *Competence building* (Factor 3). Three reasons were considered as the most important for starting an education, both among those who had started already and those who had not: *To spend my time doing something sensible and useful*, *To make it easier to get a job after release*, and *To learn about a subject*. Younger prisoners were significantly more likely than older prisoners to say that the most important reasons are to pass an exam or to improve a previous grade; to make it easier to get a job after release and to use education as a bridge to more education after release. Similarly, prisoners with a high level of

educational attainment were significantly more likely than those with a low level of educational attainment to say that the most important reasons are to spend time doing something sensible and useful and to learn about a subject. These two reasons were also considered significantly more important for those who participated in education than for those who did not participate. Prisoners with long sentences were more likely than those with shorter sentences to state that an education is important to make it easier to get a job, to spend time doing something sensible and useful, to satisfy the desire to learn, to make it easier to avoid committing crime after release, to pass an exam or improve previous grades, to learn about a subject, and to be better able to cope with life after release. The study also showed that prisoners with learning difficulties were more likely than others to say that improving self-esteem is important.

The prisoners who did not participate in education were presented with 12 possible reasons for *not* participating. More than one in five prisoners and more than a third of those under 25 years of age ticked the box "the length of my sentence makes it impractical". The mean sentence length in Norway is about three months. Many prisoner (and perhaps some prison education staff) may feel it is too short a time to start an education. More than one in five prisoners prefers to work rather than to go to school. Almost one in five answered that the education programme they are interested in is not offered in the prison or that they had not been given enough information about education. Although many prisoners have learning difficulties only seven percent of them say that learning problems are reasons for not participating in education.

Hovudfunn

Opplæringa innanfor kriminalomsorga er ein viktig arena for utdanning av vaksne. Denne rapporten byggjer på ei undersøking blant alle innsette med norsk statsborgarskap over 18 år i norske fengsel. Ifølgje Justis- og beredskapsdepartementet var det 2 439 norske innsette i dei aktuelle fengsla på det tidspunktet data vart samla inn. Vi fekk inn 1 276 svar. Dette gir ein svarprosent på 52,3 av målpopulasjonen. Nokon av dei innsette kan ha vore på permisjon eller opptekne utanfor fengslet, så som med rettssaker. Eit estimat basert på tilsvarande undersøking i 2006 (Eikeland, Manger og Diseth, 2006) gir ein svarprosent på 54,3. I ein tidlegare rapport frå denne undersøkinga (Eikeland, Manger og Asbjørnsen, 2013) har vi gitt eit samla bilete av innsette si utdannings- og arbeidsrøynsle, deira utdanningsønske, utdanningsaktivitet i fengsel og deira sjølvvurdering av kompetanse og læreanskar. Denne rapporten handlar om kva dei innsette, både dei som tek utdanning og dei som ikkje gjer det, har som grunnar for å ta utdanning og kva grunnar dei som ikkje deltek har for det. Nedanfor er ei oppsummering av dei viktigaste funna:

- Desse tre einskildgrunnane vart nemnde av flest innsette som svært viktige grunnar til å ta utdanning i fengsel: 1) *for å nytta tida til noko fornuftig og nyttig*, 2) *for lettare å få jobb etter lauslatinga* og 3) *for å tileigna seg fagleg kunnskap*. Både dei som tek utdanning i fengsel og dei som ikkje gjer det, oppgir dei nemnde tre grunnane som dei viktigaste.
- Det vart ikkje funne nokon signifikante skilnader mellom menn og kvinner når det gjeld grunnar til å ta utdanning i fengsel, noko som inneber at det heller er likskap enn skilnad i mønster for menn og kvinner sine svar.
- Det er heller ingen signifikante kjønsskilnader når det gjeld grunnar til *ikkje å ta utdanning*, bortsett frå at kvinner oftare enn menn oppgir at soningslengda ikkje passar med utdanning.
- Dess yngre dei innsette er, dess meir vektlegg dei at utdanning er viktig for å ta eksamen eller forbetra karakter, for lettare å få jobb etter lauslating og for å bruka tida i fengsel som overgang til skule etter lauslating.
- Innsette med høg utdanning uttrykkjer i større grad enn dei med låg utdanning at det er viktig å ta utdanning for å nytta tida til noko fornuftig og nyttig og for å tileigna seg fagleg kunnskap. Desse grunnane er likevel også dei viktigaste for dei med låg utdanning.
- Dei som tek utdanning i fengsel, skil seg frå dei som ikkje gjer det ved at dei i større grad vektlegg at det er svært viktig å nytta tida til noko fornuftig og nyttig og at dei kan tileigna seg fagleg kunnskap gjennom utdanning.
- Dess lengre dom dess viktigare oppfattar dei innsette at utdanning er for å få jobb, for å nytta tida til noko fornuftig og nyttig, for å tilfredstilla lærelyst, for lettare å unngå lovbrøt etter lauslating, for å ta eksamen / forbetra karakter, for å tileigna seg fagleg kunnskap og for å meistra tilværet etter lauslating.

- Innsette som uttrykkjer at dei har lærevanskar svarar oftare enn andre at det å få større tru på seg sjølv er ein viktig grunn til å ta utdanning i fengsel.
- Ein faktoranalyse av femten einskildgrunnar til å ta utdanning samanfatta grunnane for alle innsette i tre *motivkategoriar*: 1) grunnar som har å gjera med *endring og meistring av framtida*, 2) *sosiale og situasjonsprega grunnar* og 3) grunnar som gjeld *kompetansebygging*.
- Meir enn ein femdel av dei innsette oppgir at ein grunn til at dei ikkje held på med utdanning i fengsel er at soningstida ikkje passar med utdanning.
- Meir enn ein femdel oppgir likeeins at ein grunn til at dei ikkje tek utdanning er at dei føretrekkjer å jobba.
- Nær ein femdel oppgir at ein grunn til at dei ikkje tek utdanning er at opplæringstilbodet dei er interessert i ikkje finst i fengslet.
- Kring ein av seks innsette oppgir at ein grunn til at dei ikkje tek utdanning er at dei ikkje har fått informasjon om utdanning i fengslet.
- Sjølv om svært mange innsette oppgir at dei har vanskar med å lesa, skriva og rekna er det berre sju prosent som oppgir at dette er grunn til at dei ikkje tek utdanning.

I. Innleiing

Det er eit stort behov for utdanning blant innsette i Noreg, og opplæringa innanfor kriminalomsorga er ein viktig arena for vaksenopplæring. Forsking om utdanningsmotivasjon i fengsel har vore opptatt av å finna fram til kva som er grunnar til at dei som sonar tek utdanning (t.d. Costelloe, 2003; Manger, Eikeland, Diseth, Hetland og Asbjørnsen, 2010; Skaalvik, Finbak og Pettersen, 2003). Like eins har ein stilt spørsmål om kvifor mange innsette ikkje deltek i opplæringa (t.d. Manger, Eikeland, Diseth og Hetland, 2006). Ein har særleg spurt om dei innsette aktivt søker utdanning eller let seg styra inn i utdanning av forhold i fengselstilveret (slik som å unngå keisame fengselsrutinar eller fordi vener går på skule). I undersøkinga som denne rapporten handlar om, bad vi både dei som var under utdanning og andre om å svara på spørsmål om grunnar for å ta utdanning under soning. For å setja i gang praktisk-pedagogiske tiltak som kan nå flest mogleg er det viktig å vita kva sort grunnar eller motiv som ligg bak utdanningsval, om det er sjølv faget som lokkar, om den innsette er opptatt av framtida eller om han eller ho har andre grunnar for vala sine. Slik kunnskap er også viktig med tanke på å skjøna og dinest hjelpe dei som ikkje tek utdanning. I rapporten søker vi både svar på kva einskildgrunnar dei innsette har for å ta utdanning, og om dei mange grunnane kan samanfattast eller reduserast til eit mindre tal kategoriar eller hovudgrunnar. Samstundes ønskjer vi å skaffa oss kunnskap om kvifor nær halvdel av dei innsette ikkje tek utdanning medan dei sonar. Kan det ha å gjera med situasjonsforhold (livssituasjonen dei er i), institusjonelle forhold (t.d. at utdanningstilboda i fengsel ikkje passar dei) eller disposisjonelle forhold (t.d. at dei har negative haldningar til å ta utdanning)?

Kva er motivasjon?

Motivasjon er noko vi alle opplever når vi verkeleg har lyst på noko, eller ønskjer å utføra ein aktivitet. Motiverte menneske er engasjerte, målretta og uthaldande. I «Prinsipp for opplæringa» i Kunnskapsløftet står det: «Motiverte elevar har lyst til å lære, held ut lenge, er nysgjerrige og viser evne til å arbeide målretta» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 4). Reeve (2005) definerer motivasjon som ein indre tilstand som gir energi til og styrer åtferda i bestemte retningar. Dette siste viser til om ein person oppsøker eller kjenner seg tiltrekt av visse situasjonar eller aktivitetar. Til dømes kan vi tenkja oss at ein elev i vidaregåande opplæring jobbar ekstra hardt for å søkja opptak til ei høgare utdanning han eller ho ønskjer, medan ein annan elev prioriterer å trenar for å koma med på eliteserielaget i fotball. Omgrepet energi viser til kor mykje ein person anstrengjer seg i ein særskilt situasjon eller med ein særskilt aktivitet. Ein elev i ungdomsskulen tek til dømes valfaget fysisk aktivitet og helse, men utan at han eller ho anstrengjer seg mykje i desse timane. Ein annan elev ønskjer å bli best i klassen i matematikk og arbeider så mykje med faget på fritida at det går på helsa laus, og prestasjonane blir deretter. Ein tredje elev viser stor framgang i det same faget. Ho er svært interessert i matematikk og arbeider meir enn andre med faget, med stor intensitet og stort engasjement.

Brophy (1988) forklarer *motivasjon for å lære* som tendensar hos ein elev til å finna skulefaglege aktivitetar meningsfylte og verd å halda på med. Han meiner denne motivasjonen både kan forståast som eit generelt trekk hos eleven og eit situasjonsbunde trekk, som til dømes er påverka av læraren sin kompetanse eller heile læringsmiljøet i klassen. Motivasjon for å lære inneber noko meir enn lyst til å lære. Det handlar om den mentale innsatsen til eleven. Å lesa ein tekst ti gonger kan indikera at eleven held ut, men læringsmotivasjon viser seg mellom anna gjennom meir aktive studiestrategiar, slik som oppsummeringar, refleksjon over dei grunnleggjande ideane i faget og samanfattingar av ideane med eigne ord.

Motivasjonsforskarar er i dag opptatt av målorienteringa til den som lærer. Reeve (2005) identifiserer to ulike målorienteringar, *prestasjonsmål og meistringsmål*. Ved prestasjonsmål ønskjer ein å gjera det godt og dermed oppnå positiv vurdering av eigen kompetanse samanlikna med andre sin. Ved meistringsmål prøver ein å utvikla eller forbetra kompetansen. Elevar med typisk meistringsorientering tenkjer annleis om oppgåver dei får enn elevar med utprega prestasjonsorientering. Til dømes vil meistringsorienterte elevar spørja «Kva vil eg lære?», mens prestasjonsorienterte elevar oftare vil vera opptatt av «Kan eg klara det like godt som andre?». Meistringsorienterte elevar let seg ikkje skremma av feil dei gjer i arbeidet (under prosessen), men ser feil meir som nyttig informasjon for vidare utvikling heller enn noko som bør unngåast. Prestasjonsorienterte elevar kan derimot bli frustrerte når resultatet (produktet) ikkje svarer til forventningane. Slik sett har meistringsorienterte elevar på lang sikt best føresetnader for å lære. Meistringsorientering og prestasjonsorientering treng likevel ikkje vera endepunkt eller motpolar på ein skala. Ei betre forklaring er at motivasjonen for eit bestemt fag på same tid kan innehalda *både* meistringsorientering og prestasjonsorientering (t.d. Woolfolk, Hughes og Walkup, 2008). Som lærarar, både i og utanfor fengsel, vil ein nok sjå kombinasjonar av desse målorienteringane.

Motiv for utdanning i fengsel

Mest alle som tek utdanning, også innsette, har fleire grunnar for å gjera dette. I den landsomfattande undersøkinga i alle norske fengsel i 2009 vart dei innsette presenterte for femten grunnar for å ta utdanning, og skulle kryssa av for kor viktig kvar av grunnane var (Manger, Eikeland og Asbjørnsen, 2010). Dei einskildgrunnane som flest innsette nemnde som svært viktige var 1) *for å nytta tida til noko fornuftig og nyttig*, 2) *for lettare å få jobb etter lauslatinga* og 3) *for å tileigna seg fagleg kunnskap*. I ei tilsvarande landsomfattande undersøking i 2006 fekk vi liknande resultat (Manger mfl., 2006). I Skaalvik mfl. (2003) si undersøking i eitt norsk fengsel var også «for å nytta tida til noko fornuftig og nyttig» den einskildgrunnen som vart kryssa av som svært viktig av flest innsette under utdanning. Dinstøt følgde «for å letta soninga» og «for å tileigna meg fagleg kunnskap». Svara i dei tre undersøkingane, to landsomfattande og ei frå eitt norsk fengsel, er altså nokså like. Undersøkingane våre viser også at dei som tek utdanning i fengsel, skil seg frå dei som ikkje tek utdanning ved at dei er meir opptatt av at utdanning er nyttig med tanke på tida

etter soning og at ein kan få fagleg kunnskap. Motiva deira for utdanning kan vera sterkare allereie ved starten av soninga eller dei kan bli påverka av erfaringar under skulegangen eller utdanninga i fengslet.

Både i 2006 og 2009 gjorde vi ein faktoranalyse av dei 15 grunnane respondentane kunne kryssa av for i spørjeskjemaet vårt. Ein slik analysemetode finn fram til det minste talet faktorar som på ein tilfredstillande måte kan forklara resultatet frå til dømes mange utsegner i eit spørjeskjema. Dermed kan ein betre forklara kva grunnndimensjonar som ligg bak einskildresultata. Faktoranalysane av dei 15 einskildgrunnane for å ta utdanning resulterte både i 2006 og 2009 i tre klare motivkategoriar, nemleg *endring og meistring av framtida, sosiale og situasjonsprega grunnar og tileigning av kunnskapar og dugleik* (Manger mfl., 2010; Manger, Eikeland og Asbjørnsen, 2013). I kategorien endring og meistring av framtida inngår delmotiv som å meistra tilveret etter soning, å unngå lovbrøt etter soning og å lettare få jobb. Sosiale og situasjonsprega grunnar er ein kategori grunnar som inneber at ein tek utdanning fordi andre gjer det eller fordi det lettar soninga eller er betre enn å arbeida i fengsel. Tileigning av kunnskapar og dugleik handlar mellom anna om å tilfredstilla lærelysta si. Endring og meistring av framtida er den første faktoren og dermed den viktigaste når det gjeld å forklara variasjonen i svara på kvifor innsette tek utdanning i fengsel. Vi fekk same resultata i 2006 og 2009, berre med den skilnaden at endring og meistring av framtida i 2009 forklarar enda meir av variasjonen i dei innsette sine svar enn i 2006-undersøkinga.

Dei tre motivkategoriane vi fann forklarar kvifor innsette tek utdanning i fengsel og kvifor dei ønskjer å ta utdanning. Motivkategoriane inneheld både element av meistringsorientering og prestasjonsorientering. Dersom dei innsette legg stor vekt på grunnar knytte til faktoren tileigning av kunnskapar og dugleik, så er det sannsynleg at dei meir enn andre allereie er i gang med utdanning under soning. Både desse innsette og dei som legg høg vekt på grunnar knytte til endring og meistring av framtida, ønskjer meir enn andre å ta utdanning i fengsel.

Sjølv om det alltid har vore klart flest menn i fengsel (94 prosent i 2009) varierer populasjonen mykje med omsyn til slik som utdanningsbakgrunn, kompetanse elles og etnisk bakgrunn. Dei innsette sin gjennomsnittsalder var i 2009 35 år. Dess yngre dei innsette er, dess meir gir dei uttrykk for motiv for utdanning knytte til vener og det sosiale ved å gå på skulen, men dei er likevel langt meir opptatt av at utdanning kan vera bra for dei med tanke på at dei skal meistra tida etter avslutta soning (Manger mfl., 2006; Manger mfl., 2010). Ulike aldersgrupper har ulike motiv for å ta utdanning i fengsel, og det er forståeleg at yngre legg meir vekt på sosiale motiv enn eldre. Den same tendensen finn vi når det gjeld utdanningsbakgrunn: Dess lågare utdanning, dess meir vektlegg ein sosiale motiv for å ta utdanning i fengsel, men motiv knytt til meistring av framtida står likevel aller sterkast, også i denne gruppa. At det er overlapping mellom motiv knytte til alder og utdanningsbakgrunn, kan forklarast ved at det er dei unge innsette som har lågast utdanning (Eikeland mfl., 2010). I undersøkingane i 2006 og 2009 var lang soning definert som meir enn fem år. Dei som hadde slik lang soningstid hadde klarare enn andre motiv for utdanning knytt til nytteverdien ved det å læra seg noko og å klara seg etter avslutta soning.

Det at få innsette i Noreg har lange domar og at dei lengste domane er etter måten korte, samanlikna med i mange andre land, gjer at dei innsette, ved å ta ei utdanning i fengsel, kan ha håp om å bruka utdanninga etter soning.

Hinder for å ta utdanning i fengsel

Generelt er hinder mot å ta utdanning blitt klassifiserte som 1) situasjonsavhengige, 2) institusjonelle og 3) disposisjonelle (Carp, Peterson og Roelfs, 1974; Cross, 1981). Sjølv om dette er gamle referansar, kan dei brukast til å skildra hinder for utdanning i dag, også i eit fengsel. *Situasjonsavhengige hinder* er knytt til kva livssituasjon ein er i, slik som mangel på tid til utdanning, mellom anna fordi lønsarbeid eller ansvar for born krev sitt. Overført til utdanning i fengsel vil situasjonsavhengige hinder kunne ha å gjera med at soninga har ført til avbrot i utdanning eller beint fram at tankar om familien utanfor murane uroar konsentrasjonen om utdanning. *Institusjonelle hinder* har til dømes å gjera med at fengslet ikkje tilbyr utdanning eller ikkje tillet at tida blir brukt til utdanning. Det finst no utdanningstilbod i alle norske fengsel, men det er neppe tilbod som passar alle. Til dømes kan utdanningstilboda meir vera styrt av praktiske omsyn, økonomi og lærarstaben sine kvalifikasjonar enn av dei innsette sine behov. *Disposisjonelle hinder* kan ha å gjera med personen si negative haldning til å ta utdanning, noko som ofte heng saman med sosio-økonomiske forhold, kultur og tidlegare skule- og utdanningsnederlag. Innsette kan utifrå tidlegare dårlege opplevingar ha motvilje mot å ta utdanning eller dei synest at dei har for store lærevanskar til å klara utdanning. Costelloe (2003) skriv at medan utdanning i den vestlege verda er sett på som ein avgjerande reiskap til å forbetra livet og få større del av samfunnet sine ressursar, er problemet at mange menneske har ein aversjon mot å ta i bruk denne reiskapen, sjølv om dei får fri tilgang til han. Innsette i fengsel har også denne motviljen, men for mange fører nettopp den nye situasjonen dei kjem i til at dei tek til med utdanning. Etter kvart endrar dei også haldning til å ta utdanning (Costelloe, 2003; Forster, 1990).

Dei innsette som ikkje tok utdanning fekk i 2006 spørsmål om å kryssa av for ein del oppgitte grunnar for ikkje å ta utdanning i fengsel (tilsvarande spørsmål vart ikkje stilt i 2009-undersøkinga). Ein femdel av desse innsette kryssa av for at fengslet ikkje hadde skule (13 av 47 norske fengsel hadde i 2006 ikkje skule, men innan 2007 var det skule i alle norske fengsel). Mest like mange kryssa av for at fengslet ikkje hadde utdanningstilbod som passa dei. Det var særleg dei med lang soning som opplevde dette siste (Eikeland mfl., 2006).

I undersøkinga i 2006 fann vi at heile 63 prosent av dei innsette som ønskte å ta vidaregåande opplæring ville ta yrkesfagleg studieretning (Eikeland mfl., 2006). I 2005 var 54 prosent av elevplassane i vidaregåande opplæring i fengsel innan allmenne, økonomiske og administrative fag. Samla for opplæringa innanfor kriminalomsorga (medrekna oppfølgingsklassane) var prosenten 60. Det var altså mangel på samsvar mellom ønske og tilbod. Slike institusjonelle hinder gjer at personar som er motiverte ikkje tek til med utdanning. Etter 2006 vart dette misforholdet mellom

tilbod og behov delvis retta opp, og i dag er 60 prosent av elevplassane innanfor yrkesfagleg studieretning. Det er også ein institusjonell veikskap visst ikkje innsette får tilstrekkeleg informasjon om utdanning. I 2006 svara nær ein femdel av dei som ikkje tok utdanning at dei ikkje hadde fått informasjon om utdanningsval. Det var i særleg grad dei yngste som opplevde mangelfull informasjon. Svara deira kan både avspeгла at det er gitt lite informasjon og at informasjonen har vore gitt på ein måte som er vanskeleg å skjøna. Her er det likevel store variasjonar mellom fengsla, og i mange fengsel vert ikkje dette sett på som noko problem.

Det kan altså også vera disposisjonelle hinder for å ta utdanning i fengsel, til dømes det at ein ikkje har lyst, har negativ haldning til utdanning eller har lærevanskar. Meir enn ein av ti innsette som ikkje tok utdanning i fengsel i 2006 var ikkje interessert i å ta utdanning (Manger mfl., 2006). Mest like mange meinte at dei hadde nok utdanning frå før. Det kan også vera slik at dei som ikkje tek utdanning har hatt så dårleg utbytte av tidlegare utdanning og opplevd så mange nederlag at ein må forstå svara deira mot ein slik bakgrunn. Undersøkinga vår i 2006 gav likevel ikkje støtte til Jonsson og Gähler (1997), som fann at vanskelegstilte grupper i samfunnet ikkje deltek i utdanning fordi dei opplever at slik deltaking ikkje gir nok utbytte i forhold til innsatsen. Berre halv annan prosent av dei som ikkje tok utdanning i norske fengsel gav opp dette som grunn til at dei ikkje deltok.

Meir enn ein tredel av dei innsette rapporterte i 2006 at dei har lese- eller skrivevanskar og mest halvdelen at dei opplevde at dei har rekne- eller matematikkvanskar (Eikeland mfl., 2006). Det var i 2006 likevel berre sju prosent av dei som ikkje tok utdanning i fengsel som kryssa av for at grunnen til dette var at dei hadde for store lærevanskar. Funnet kan synast overraskande, men har likevel støtte i tilsvarande undersøking i 2004 (Manger, Eikeland, Asbjørnsen og Langelid, 2006). Der fann vi at innsette med lese- eller skrivevanskar signifikant oftare enn andre rapporterte eit ønske om å ta vidaregåande opplæring. Jones, Manger, Eikeland og Asbjørnsen (2013) fann at innsette som sjølvrapporterer at dei har fått diagnose knytt til lese- eller skrivevanskar eller dysleksi dobbelt så ofte som andre innsette tek opplæring i fengsel. Vi tolkar desse funna slik at lærevanskar både kan forklara tidlegare avbrot i skulegang og seinare ønske om eller initiativ til å ta igjen tapt utdanning når konteksten endrar seg. I undersøkinga frå 2009 ser vi at dei som har lærevanskar meir enn dei som ikkje har vanskar gir uttrykk for at dei har sosiale grunnar for å ta utdanning i fengsel, at det er bra for å få større tru på seg sjølv og for å unngå nye lovbrøt etter avslutta soning (Manger mfl., 2010).

Mangel på lyst til å ta utdanning kan også hengja saman med situasjonelle hinder. Det å sona kan ha ført til uønskte avbrot i utdanninga eller at ein ikkje klarer å konsentrera seg om skule og utdanning. At soninga er for kort til å ta opp att utdanning eller starta på ny utdanning, var også eit forhold som blei nemnt av mange under svarkategorien «andre forhold» i 2006 (Manger mfl., 2006). Særleg var det den gongen ein del kvinner som sona som opplevde dette som hinder for meir utdanning.

Problemstillingar i rapporten

I denne rapporten søkjer vi svar på følgjande hovudspørsmål: Kva grunnar oppgir dei innsette for å ta utdanning i fengsel? Kva oppgir dei som ikkje tek utdanning i fengsel som grunnar til at dei ikkje deltek? Når det gjeld den første problemstillinga, grunnar til å ta utdanning i fengsel, ønskjer vi også svar på følgjande spørsmål: Er det skilnad mellom dei som tek utdanning i fengsel og dei som ikkje gjer det når det gjeld kor viktig dei vurderer kvar av 15 oppgitte grunnar for å ta utdanning? Vidare ønskjer vi å finna ut om det er skilnader mellom andre grupper av innsette i kor viktig dei vurderer dei same grunnane. Dette gjeld menn og kvinner, yngre og eldre, lågt og høgt utdanna, dei med og utan lærevanskar og dei med lang og kort soningstid. Vi skal, etter å ha undersøkt einskildgrunnar, også klassifisera grunnane i breidare motivkategoriar. Samla sett ønskjer vi å få eit bilete av innsette sine motiv for å ta utdanning i fengsel og kva som kan vera hinder for at dei utdannar seg medan dei sonar.

II. Undersøkinga

Respondentane

Undersøkinga vart primært gjennomført i veke 43, dvs. frå 22. til 29. oktober 2012, og alle innsette med norsk statsborgarskap over 18 år som sona dom, sat i varetekt eller var under forvaring, var i målpopulasjonen for undersøkinga. Opplegget var elles det same som i 2004, 2006 og 2009 (Eikeland og Manger, 2004; Eikeland mfl., 2006; Eikeland mfl., 2010), då også innsette med utanlandsk statsborgarskap var med. I praksis er altså dette ei populasjonsundersøking. Ifølgje rapportering frå Justis- og beredskapsdepartementet (JD) var det 2 439 innsette med norsk statsborgarskap på det tidspunktet data vart samla inn. Vi fekk 1 276 svar. Dette gjev ein svarprosent på 52,3 prosent av målpopulasjonen. Nokon av dei innsette kan ha vore på permisjon og nokon var opptekne utanfor fengslet, så som med rettsaker. Vi har ikkje brukt ressursar på å hente inn den typen informasjon. Sist vi gjorde det var i 2006-undersøkinga (Eikeland mfl. 2006). Då var det 3,6 prosent av dei innsette som ikkje kunne nåast av ulike grunnar.

Instrument

Spørjeskjemaet som vart nytta byggjer på dei skjema som vart utarbeidd til dei landsomfattande undersøkingane i 2006 og 2009 (Eikeland mfl., 2006; Eikeland mfl., 2010). Desse skjema vart laga i samråd med ei arbeidsgruppe, sett saman i samarbeid med Utdanningsavdelinga hos Fylkesmannen i Hordaland. Arbeidsgruppa hadde medlemmer frå Utdanningsdirektoratet, Fylkesmannen i Hordaland, JD ved Kriminalomsorga si sentrale forvaltning og Nasjonalt senter for læring i arbeidslivet (VOX). Skjemaet i noverande undersøking byggjer også på delar av eit skjema som var nytta i samband med ei utvalsundersøking av innsette i Noreg om leseugleik, lesevanar og lesevanskar (Asbjørnsen, Jones og Manger, 2007; Asbjørnsen, Manger og Jones, 2007; Asbjørnsen, Jones og Manger, 2008; Jones, 2012). Dette skjemaet vart grundig prøvt ut i ein pilottest i Bergen fengsel i 2007, og undersøkinga vart gjennomført hausten 2008. Spørsmål frå dei tidlegare undersøkingane vart gjentatt der det var relevant. På same måten som i den landsomfattande undersøkinga i 2006 vart spørsmål og skjema også denne gongen testa ut i pilotgruppe i Bergen fengsel. Skjemaet som vart brukt i 2009 og no i 2012 er ein del enklare enn tidlegare når det gjeld spørsmål om utdanning, utdanningsaktivitet i fengslet og utdanningsønske. Dei innsette måtte desse gongane opplysa om kva som var deira høgaste fullførde utdanning, kva utdanning dei var i gang med og kva utdanningsønske dei hadde. Viktige bakgrunnsvariablar, som inngjekk i skjemaet og som er tatt omsyn til i denne rapporten, er kjønn, alder, utdanningsnivå, utdanningsaktivitet under soning, læreanskar og lengda på domen.

Eitt av instrumenta som inngår i spørjeskjemaet omhandlar grunnar for å ta utdanning i fengsel. Dette instrumentet, som er lånt frå Einar M. Skaalvik (sjå Skaalvik mfl., 2003), vart også brukt i dei landsomfattande undersøkingane i 2006 og 2009 (Manger mfl., 2006; Manger mfl., 2010). Dei innsette som tok utdanning i

fengslet, fekk i 2006 dette spørsmålet: «Nedenfor følger noen mulige grunner til at du begynte på utdanning i fengslet. Hvor viktige var hver av disse grunnene for den utdanninga *du nå har begynt på?*» Dei vart så presenterte for femten moglege grunnar for å ta til med utdanning. For kvar grunn vart det gitt tre svaralternativ: «svært viktig», «en viss betydning» og «ingen betydning». Rapporten du no les byggjer på dette instrumentet, men i 2009 og 2012 bad vi også dei som ikkje tok utdanning å svara på kva grunnar for å ta utdanning i fengsel kunne vera. Difor måtte ordlyden i spørsmålsstillinga og i nokre av dei femten utsegnene endrast litt. (I rapporten er utsegnene og svaralternativa omsette til nynorsk.) Basert på erfaringane frå undersøkinga i 2006, valde vi også å utvida svaralternativa frå tre til fire.

Prosedyre

I kvart fengsel fekk *ein* person ansvaret for å administrere datainnsamlinga, helst leiaren for skuleavdelinga. Alle kontaktpersonane vart like før utsending av skjemaa orienterte via brev og e-post av Utdanningsavdelinga, Fylkesmannen i Hordaland. På denne måten freista ein å sikre at dei same prosedyrane vart følgde i alle fengsel. Det vart ikkje sendt ordinær purring til dei einskilde som ikkje hadde svart. Fengsel som av ulike grunnar var seine med å sende tilbake utfylte spørjeskjema, fekk likevel ei telefonisk påminning, og eitt av fengsla hadde, ein utvida frist i tillegg til det fengslet som måtte utsetje undersøkinga i tre veker. Det var inga individuell identifisering av dei einskilde skjemaa, men dei vart identifiserte med eit fengselsnummer. Undersøkinga er meldt til Personvernombodet for forskning, Norsk samfunnsvitskapleg datateneste AS.

Fråfall og kjenneteikn ved dei innsette

Samanlikna med tidlegare undersøkingar er svarprosenten, som nemnt, denne gongen lågare. Grunnane til det kjenner vi ikkje, men moglege konsekvensar av dette vil bli drøfta. Korleis dei innsette som svarde fordeler seg når det gjeld alder og kjønn finn ein i tabell II.1. Her finn ein også korleis dei fordeler seg etter fengslingsgrunnlaget og fengselsregion.

Tabell II.1. Fordelinga av norske innsette etter kjønn, aldersgrupper og fengselsregion med utgangspunkt i fengslingsgrunnlag.

Fengslingsgrunnlag						
	Dom N=1054	Forvaring N=27	Bøter N=31	Varetekt, utan dom N=125	Varetekt, anka dom N=37	Alle N=1276*
Kjønn						
Menn	94,3	100	90,3	94,4	89,2	94,2
Kvinner	5,7	0	9,7	5,6	10,8	5,8
Alder						
18 til 24 år	19,4	13,0	39,1	26,0	25,0	20,5
25 til 34 år	27,8	47,8	43,5	28,0	28,6	28,7
35 til 44 år	28,3	13,0	13,0	38,0	17,9	28,3
Over 44 år	24,5	26,1	4,3	8,0	28,6	22,6
Fengselsregion						
Aust	16,3	3,7	25,8	28,8	27,0	17,8
Nordaut	18,5	77,8	12,9	4,8	0	17,7
Sør	25,2	7,4	22,6	27,2	16,2	24,7
Sørvest	15,0	0	9,7	22,4	35,1	15,9
Vest	13,1	0	12,9	12,8	13,5	12,8
Nord	11,9	11,1	16,1	4,0	8,1	11,1
Alle	82,7	2,1	2,4	9,8	2,9	N=1276

* Denne kolonnen gjeld alle i undersøkinga. Det treng ikkje vera slik at alle innsette har svart på absolutt alle spørsmål, som kjønn, fengslingsgrunnlag eller alder. Difor kan summen av N for kvart spørsmål variera noko.

Berre ein liten del av dei norske innsette som er med i undersøkinga var under forvaring og ein noko høgare del set i varetekt. Kvinner utgjorde 5,3 prosent av fangepopulasjonen i den aktuelle veka; i undersøkinga utgjer dei 5,7 prosent. Gjennomsnittsalderen til dei innsette som svara er denne gongen 36 år (standardavvik 11,6). Dette er eit halvt år eldre enn dei norske innsette som var med i undersøkinga i 2009, som då igjen var litt eldre enn dei i 2006-undersøkinga (35,1 år).

Om rapporten

Denne rapporten følger omtrent same disposisjonen som tidlegare rapportar om innsette sine motiv for utdanning, bygt på data frå 2006 (Manger mfl., 2006) og 2009 (Manger mfl., 2010). Tabellar er organiserte på liknande måte, så langt det let seg gjera og så lenge det er relevant. Opplysningane som rapporten gir, er no som då, kontrollerte for kjønn, alder, utdanningsbakgrunn og lengda på domen. Vi har i denne undersøkinga også stilt spørsmål om dei innsette sine grunnar for å ikkje ta utdanning i fengsel, slik vi gjorde i undersøkinga 2006, men ikkje i 2009. Lesaren kan difor også finna informasjon om dette i rapporten om motiv for utdanning frå 2006 (Manger mfl., 2006). Ein må då vera merksam på at delar av svara dei innsette gav i 2006 må sjåast i lys av at det den gongen i 13 av 47 norske fengsel ikkje vart gitt utdanning. Etter 2006 vart det oppretta opplæringstilbod i alle norske fengsel.

I rapporten nyttar vi ofte orda *utdanning* og *opplæring* synonymt, men også med presisjonar som grunnopplæring og vidaregåande opplæring når det trengst. Utdanning er meir generelt, og blir i daglegtale gjerne også mest nytta når det gjeld høgskular og universitet. I kriminalomsorga er «opplæring innanfor kriminalomsorga» den offisielle nemninga om all utdanning og opplæring. Vidare brukar vi heretter enkle sitatteikn (' ') for å markera at ord og uttrykk er direkte henta frå det som er brukt i spørjeskjemaet til dei innsette (dette gjeld også om ein del av orda og uttrykka er omsette frå bokmål til nynorsk).

III. Grunnar for å ta utdanning i fengsel

Dei innsette, både dei som tok utdanning i fengsel og dei som ikkje gjorde det, fekk dette spørsmålet: *'Nedenfor følger noen grunner til å ta utdanning / opplæring i fengslet. Uansett om du holder på med utdanning i fengslet eller ikke, hvor viktig vurderer du hver av grunnene'* Dei vart så presenterte for 15 moglege grunnar for å ta utdanning i fengsel. For kvar grunn vart det gitt fire svaralternativ: 'svært viktig', 'viktig', 'liten betydning' og 'ingen betydning'. Dei 15 grunnane inngjekk også i dei landsomfattande undersøkingane frå 2006 og 2009, men vi hadde i siste undersøkinga justert ordlyden noko i høve til første undersøkinga, slik at både dei som haldt på med utdanning og dei som ikkje gjorde det kunne svara. I tillegg hadde vi i 2009, som omtalt i kapitel II, utvida frå tre til fire svaralternativ i høve til undersøkinga i 2006. Dermed er den noverande undersøkinga mest samanliknbar med 2009-undersøkinga. Tabell III.1 viser svarfordelinga i undersøkinga, rangert etter kor mange som kryssa av for at grunnen er 'svært viktig'.

To grunnar vart oppgitt som 'svært viktig' av over halvdelen av dei innsette. Den grunnen som flest personar kryssa av for, 'for å nytta tida til noko fornuftig og nyttig', er ein grunn som er prega av den situasjonen dei som svara er i, nemleg at dei sit i fengsel. Den nest viktigaste grunnen, som også over halvdelen av dei innsette kryssa av for, er 'for lettare å få jobb etter lauslatinga', og den tredje viktigaste grunnen er 'for å tileigna seg fagleg kunnskap'. Dei same tre grunnane var også rangerte som dei tre viktigaste i undersøkingane i 2006 og 2009 (Manger mfl., 2006; Manger mfl., 2010), og den fjerde viktigaste grunnen, 'for å meistra tilveret etter lauslating', er også rangert på same plassen i 2009. Mange kryssa av som 'svært viktig' andre grunnar som klart har å gjera med kvardagen etter at fengselsopphaldet er ferdig ('for å meistra tilværet etter lauslating' og 'for lettare å unngå lovbrøt etter lauslatinga'), situasjonen dei er i ('for å letta soninga') og framtidig nytteverdi ('for å ta eksamen / forbetra karakterane').

Ein god del respondentar kryssa av for fleire grunnar som 'svært viktig'. I gjennomsnitt kryssa kvar innsett av for 4,0 grunnar som 'svært viktig'. Likeeins kryssa dei innsette i gjennomsnitt av for 4,5 grunnar som 'viktig', 3,4 grunnar som av 'liten betydning', og 3,0 grunnar som av 'ingen betydning'.

**Tabell III.1. Dei innsette sine grunnar for å ta utdanning i fengsel,
Prosenttal. N=1214.**

Grunnar for å ta utdanning i fengsel:	Svært viktig	Viktig	Lite å seia	Ikkje noko å seia
For å nytta tida til noko fornuftig og nyttig	56,2	35,0	5,9	2,9
For lettare å få jobb etter lauslatinga	51,9	26,5	13,5	8,1
For å tileigna seg fagleg kunnskap	48,0	39,0	7,6	5,3
For å meistra tilveret etter lauslating	35,5	31,1	15,8	17,6
For å letta soninga	35,3	39,2	18,7	6,8
For å ta eksamen / forbetra karakter	33,8	36,3	14,0	15,9
For lettare å unngå lovbrøt etter lauslatinga	29,2	28,5	15,4	26,9
For å tilfredstillast lærelyst	27,3	48,5	19,2	5,0
For å bruka skule i fengsel som overgang til skule etter lauslating	24,0	34,1	24,2	17,6
For å få større tru på seg sjølv	22,1	40,4	20,8	16,7
Fordi det er betre enn å jobba i fengsel	13,5	20,2	37,8	28,5
For å få større fridom på dagtid	9,5	25,3	34,3	30,9
For å kunne delta i det sosiale miljøet på ein skule	7,1	27,3	35,6	29,9
Fordi nokon oppmodar til det	3,4	12,4	42,1	42,1
Fordi vener går på skule	3,3	9,2	39,3	48,2

Den neste tabellen, tabell III.2, viser kor viktig dei som tek utdanning (683 personar) og dei som ikkje tek utdanning (592 personar) ser dei ulike grunnane for å ta utdanning. Her har vi tilnærma rangert etter kor mange som kryssa av for 'svært viktig'. I tabellen har vi markert med stjerner at det for sju av grunnane til å ta utdanning er signifikant skilnad mellom dei som tek utdanning og dei som ikkje gjer det. Eit signifikansnivå (mål på feilrisiko) viser i dette tilfellet til kor sannsynleg det er at det likevel ikkje er ein skilnad mellom gruppene. Vi har valt eit signifikansnivå på høgast fem prosent (markert med $p < .05$), det vil seia at det berre er fem prosent sjanse for at det likevel ikkje er skilnad mellom gruppene. Der signifikansnivået er ein prosent (markert med $p < .01$) er det berre ein prosent sjanse for at det likevel ikkje er skilnad mellom dei som tek utdanning og dei andre. Sagt på ein annan måte, når skilnadene er signifikante er det svært lite sannsynleg at dei kjem av tilfeldige forhold. Slike tilfeldige forhold kan likevel spela inn, og ein bør difor velja signifikansnivå der risikoen for at dei skal spela inn er under fem prosent.

Tabell III.2. Dei innsette sine grunnar for å ta utdanning i fengsel. Samanlikning mellom dei som ikkje tek utdanning ('Nei') og dei som tek utdanning ('Ja').

Prosenttal.

Grunnar for å ta utdanning i fengsel:	Utd. i fengsel?	Svært viktig	Viktig	Lite å seia	Ikkje noko å seia
For å nytta tida til noko fornuftig og nyttig **	Nei	45,1	42,0	8,5	4,4
	Ja	65,2	29,4	3,8	1,7
For lettare å få jobb etter lauslatinga **	Nei	45,5	28,8	15,8	9,9
	Ja	57,2	24,5	11,6	6,6
For å tileigna seg fagleg kunnskap **	Nei	36,9	46,3	9,9	6,9
	Ja	57,0	33,1	5,7	4,1
For å meistra tilværet etter lauslating	Nei	32,6	32,1	17,2	18,1
	Ja	37,8	30,3	14,7	17,2
For å letta soninga	Nei	33,5	40,2	20,0	6,3
	Ja	36,7	38,4	17,7	7,3
For å ta eksamen / forbetra karakter **	Nei	26,4	42,1	14,6	16,9
	Ja	39,8	31,5	13,5	15,2
For lettare å unngå lovbrøt etter lauslatinga	Nei	26,4	32,0	15,6	25,9
	Ja	31,5	25,6	15,2	27,7
For å tilfredstillast lærelyst **	Nei	23,7	47,9	22,4	5,9
	Ja	30,2	49,0	16,6	4,2
For å bruka skule i fengsel som overgang til skule etter lauslating	Nei	23,7	36,5	22,8	16,9
	Ja	24,3	32,2	25,3	18,2
For å bruka skule i fengsel som overgang til skule etter lauslating	Nei	19,7	40,6	22,5	17,2
	Ja	24,0	40,3	19,3	16,3
Fordi det er betre enn å jobba i fengsel *	Nei	19,7	20,8	41,1	28,3
	Ja	16,5	19,7	35,2	28,6
For å få større fridom på dagtid	Nei	9,2	27,9	34,6	28,4
	Ja	9,9	23,2	34,0	32,9
For å kunne delta i det sosiale miljøet på ein skule	Nei	7,6	28,5	36,3	27,6
	Ja	6,7	26,4	35,1	31,9
Fordi nokon oppmodar til det	Nei	3,2	11,7	44,2	41,0
	Ja	3,6	13,1	40,4	42,9
Fordi vener går på skule *	Nei	3,3	8,9	45,2	42,6
	Ja	3,3	9,4	34,4	52,8

Signifikante skilnader, $p < .05^*$ og $p < .01^{**}$, mellom dei som tek utdanning i fengsel og dei som ikkje gjer det.

Tabell III.2 viser at der skilnadene i undersøkinga er signifikante, er det i fem av sju tilfelle dei som tek utdanning som oftast ser dei aktuelle grunnane som 'svært viktig'. I eitt tilfelle er prosenten som svarar 'svært viktig' lik, medan fleire av dei som ikkje tek utdanning faktisk svarar 'svært viktig' på utsegna 'fordi det er betre enn å jobba i fengsel'. Det vil her seia at dei kan vera i arbeid under soning, men vurderer likevel utdanning som betre.

Skilnader i grunnar for å ta utdanning mellom grupper av innsette

Samanlikna med tidlegare undersøkingar er svarprosenten, som nemnt, denne gongen lågare. Grunnane til det kjenner vi ikkje, men moglege konsekvensar av dette vil bli drøfta. Korleis dei innsette som svarde fordeler seg når det gjeld alder og kjønn finn ein i tabell II.1. Her finn ein også korleis dei fordeler seg etter fengslingsgrunnlaget og fengselsregion. Korleis skil dei innsette seg frå kvarandre når det gjeld kva dei opplever som gode grunnar til å ta utdanning? For å finna ut av det nytta vi såkalla diskriminantanalyse. I eit gitt utval av variablar (t.d. grunnar for å ta utdanning) viser denne metoden kva variablar som best skil mellom to eller fleire grupper personar, til dømes mellom kvinner og menn eller mellom innsette med og utan læreansvar. I vårt tilfelle ønskte vi å finna ut om nokon av dei 15 opplevde grunnane til å ta utdanning skil kvinner frå menn, yngre frå eldre, dei med ingen eller låg utdanning frå dei med høg utdanning, dei som tek utdanning i fengsel frå dei som ikkje gjer det, dei med kort soningstid frå dei med lang soningstid og dei med læreansvar frå dei som ikkje har slike vanskar. Når vi gjer ein diskriminantanalyse, dreier det seg ikkje om å finna fram til kva som kjenneteiknar medlemene i kvar gruppe i seg sjølv, men kva som kjenneteiknar dei i motsetnad til andre grupper. Spørsmåla i vårt tilfelle er kva grunnar til å ta utdanning i fengsel som kan fortelja oss kva gruppe ein person tilhøyrer, til dømes menn eller kvinner eller høgt eller lågt utdanna. Reint teknisk er vi ute etter å finna signifikante diskriminantfunksjonar og kva grunnar som korrelerer med eller har høgt samsvar med desse. I avsnitta nedanfor omtalar vi berre einskildgrunnar i dei tilfelle der vi har å gjera med signifikante diskriminantfunksjonar. Der korrelasjonane er refererte, skriv vi dei i parentes. I teksten blir variablane, eller grunnane for å ta utdanning, rangerte etter storleiken på korrelasjonane, det vil seia etter kor viktige dei er når det gjeld å definere skilnaden mellom dei aktuelle gruppene. Dess nærare korrelasjonen er 1,00, dess høgare er samanhengen. Vi tek berre med dei viktigaste skilnadene mellom gruppene.

Kjønn og utdanningsmotiv

Det vart ikkje funne nokon signifikant diskriminantfunksjon. Dette inneber at det er likskap heller enn skilnad i mønster for menn og kvinner sine svar når det gjeld grunnar for å ta utdanning.

Alder og utdanningsmotiv

Vi delte dei innsette inn i fire aldersgrupper: Dei under 25 år, dei frå 25 til 34 år, dei frå 35 til 44 år og dei over 44 år. Følgjande tre av dei femten grunnane vert oppfatta som signifikant viktigare dess yngre dei innsette er: 'For å ta eksamen / forbetra karakter' (0,64), 'for lettare å få jobb etter lauslatinga' (0,53) og 'for å bruka skule i fengsel som overgang til skule etter lauslating' (0,43). Dette er alle grunnar som peikar fram mot ei tid etter avslutta soning, der personen skal meistra ei framtid utan kriminalitet.

Utdanningsnivå og utdanningsmotiv

Vi la til grunn korleis Statistisk sentralbyrå no definerer høgaste fullførde utdanning hos folk (sjå Eikeland mfl., 2013), og delte dei innsette inn i følgjande fire grupper: Dei utan utdanning, dei med berre grunnopplæring, dei med vidaregåande opplæring (medrekna fagskuleutdanning) og dei med utdanning frå universitet eller høgskule (einskildfag eller grad). Dei med utdanning ser det i større grad enn andre som viktig å ta utdanning i fengsel 'for å nytta tida til noko fornuftig og nyttig' (0,49) og 'for å tileigna seg fagleg kunnskap' (0,45). Dette funnet inneber også at desse grunnane har lågare verdi for dei som ikkje har utdanning, og dess lågare utdanning dei har dess mindre tel grunnane. Dei viktigaste grunnane i gruppa med låg utdanning er likevel dei same grunnane som for gruppa med høg utdanning. Det er berre slik at skåren jamt over er noko lågare for dei med låg utdanning. Tabell III.3 viser dette klart. I tabellen samanliknar vi kva dei med lågaste og høgaste gjennomførte utdanning ser som viktige eller svært viktige grunnar for å ta utdanning i fengsel. Svaralternativa er rangert etter kor mange av dei med berre grunnskule som vurderer grunnane som 'svært viktig' eller 'viktig'.

Tabell III.3. Innsette som vurderer kvar opplista grunn for å ta utdanning i fengsel som svært viktig eller viktig. Samanlikning mellom dei med berre gjennomført grunnskule og dei med gjennomførte einskildfag eller grad frå universitet eller høgskule. Prosenttal.

Grunnar for å ta utdanning i fengsel:	Grunnskule N=247	Universitet eller høgskule N=153
For å nytta tida til noko fornuftig og nyttig	88,3	96,0
For å tileigna seg fagleg kunnskap	79,0	90,0
For lettare å få jobb etter lauslatinga	77,1	74,5
For å letta soninga	73,4	80,1
For å tilfredstillast lærelyst	73,0	83,3
For å få større tru på seg sjølv	64,4	49,0
For å ta eksamen / forbetra karakter	63,3	64,2
For å meistra tilveret etter lauslating	60,2	65,1
For lettare å unngå lovbrøt etter lauslating	57,0	52,0
For å bruka skule i fengsel som overgang til skule etter lauslating	50,9	53,7
For å få større fridom på dagtid	35,0	26,4
For å kunne delta i det sosiale miljøet på ein skule	34,5	25,9
Fordi det er betre enn å jobba i fengsel	32,9	30,4
Fordi nokon oppmodar til det	16,3	10,8
Fordi vener går på skule	10,9	10,1

Utdanningsaktivitet i fengsel og utdanningsmotiv

Som vi tidlegare har vist (tabell III.2) skil vi mellom innsette som tek utdanning i fengsel og dei som ikkje gjer det. Desse to grunnane er viktigare for dei som tek utdanning i fengsel enn for dei som ikkje gjer det: 'For å nytta tida til noko fornuftig og nyttig' (0,69) og 'for å tileigna seg fagleg kunnskap' (0,61). Desse grunnane overlappar med dei grunnane som kjenneteiknar innsette med høg utdanning, men det er likevel ikkje slik at dei med høg utdanning oftare enn andre deltek i opplæringa i fengsel. Tabell III.2 viser likevel klart at dei som ikkje tek utdanning i fengsel også har grunnar som har å gjera med å klara seg etter soning på toppen av si liste. Prosenten som kryssar av for slike grunnar er berre noko lågare i denne gruppa enn blant dei som tek utdanning.

Lengda på domen og utdanningsmotiv

I undersøkinga fekk dei innsette spørsmål om kor lang dom dei har. Det var 15 avkryssingsalternativ, frå '3 månader eller meir' til 'meir enn 12 år'. Ei oppsummering av funn knytte til samanhengen mellom grunnar for å ta utdanning og lengda på domen viser følgjande: Dess lengre dom dess viktigare oppfattar dei innsette at utdanning er viktig for å få jobb, for å nytta tida til noko fornuftig og nyttig, for å tilfredstillast lærelyst, for lettare å unngå lovbrøt etter lauslating, for å ta eksamen / forbetra karakter, for å tileigna seg fagleg kunnskap og for å meistra tilværet etter lauslating. Alle grunnane er knytte til meistring av tida etter soning, og det er altså dei med lang soningstid som vektlegg desse grunnane aller mest.

Lærevanskar og utdanningsmotiv

Dei innsette fekk også spørsmål om dei opplever vanskar med lesing, skriving eller rekning. Svaralternativa var 'ja, i svært stor grad', 'ja, i nokon grad', 'ja, men berre litt' og 'nei, ikkje i det heile tatt' (sjå meir om vanskan i Eikeland mfl., 2013). Dess større vanskar med lesing dei innsette opplever dess viktigare er desse to grunnane for å ta utdanning i fengsel: 'For å få større tru på seg sjølv' (0,54) og 'fordi nokon oppmodar til det' (0,54). Desse grunnane er også viktigare for dei som svara at dei har vanskar med skriving (korrelasjonane er 0,47 og 0,44) enn for dei som ikkje har slike vanskar. For dei som oppgir at dei har vanskar med rekning er 'for å få større tru på seg sjølv' den grunnen som klarast skil dei frå dei utan slike vanskar, og dess større vanskan er dess viktigare er denne grunnen (korrelasjonen er 0,55). Samla sett vert det altså lagt vekt på nokså like grunnar for å ta utdanning, særleg grunnen som gjeld sjølvverd, hos dei som opplever at dei har vanskar med lesing, skriving eller rekning.

Oppsummering av skilnader mellom gruppene

Det er ingen signifikante skilnader mellom kvinner og menn når det gjeld grunnar for å ta utdanning i fengsel. Dess yngre dei innsette er, dess meir vektlegg dei grunnar knytte til det å ta eksamen / forbetra karakter og det å få jobb etter lauslating. Dei med høg utdanning uttrykkjer i større grad enn andre at å nytta tida til noko fornuftig og nyttig og å tileigna seg fagleg kunnskap er viktig. Desse to grunnane skil også signifikant mellom dei som tek utdanning medan dei sonar og dei som ikkje gjer det, på den måten at dei nemnde grunnane er viktigast for førstnemnde gruppe. Det er særleg innsette med lang soningstid som vektlegg dei grunnane som er klarast knytte til endring og meistring av framtida etter soning. Innsette som uttrykkjer at dei har lærevanskar uttrykkjer oftare enn andre at det å få større tru på seg sjølv er ein viktig grunn til å ta utdanning i fengsel. Ein skal også merka seg at det at nokon oppmodar til å ta utdanning er viktig for denne gruppa. Samla sett er ein konklusjon at uansett skilnader mellom ulike grupper innsette er det dei same grunnane som blir rangerte som viktigast av alle innsette. Dette er grunnar som er knytte til endring og meistring av framtida.

Motivkategoriar

Som omtalt i innleiinga til rapporten har vi i tidlegare undersøkingar (Manger mfl., 2006; Manger mfl., 2010) klassifisert dei innsette sine svar i færre kategoriar, gjennom bruk av faktoranalyse. I denne analyseforma blir eit større tal grunnar behandla slik at dei blir reduserte eller samanfatta til eit mindre tal grunnar, kategoriar eller dimensjonar, det vil her seia hovudgrunnar for å ta utdanning. Faktoranalysen gjer dette ved å søkja etter klynger eller grupper av grunnar som heng saman (korrelerer) med kvarandre. Til dømes kan ein tenkja seg at eit ønske om å tilfredsstilla lærelysta heng saman med eit ønske om å tileigna seg fagkunnskap. Desse grunnane vil i så fall inngå i ein faktor, saman med andre grunnar, som avspeglar at eleven eller studenten tek utdanning på grunn av eit overordna motiv som handlar om kunnskapstileigning. Vi gjorde same analyse med svara frå dei innsette i 2012 som i 2006 og 2009. Tabell III.4 viser kva motivkategoriane og kva einskildgrunnar som inngår i kvar av dei.

Grunnen 'for å tileigna seg fagleg kunnskap', som i tidlegare analyse (Manger mfl., 2010) fall inn under kategorien *tileigning av kunnskapar og dugleik*, ladar framleis høgt på ein tilsvarande kategori, men ladar no enda høgare på *endring og meistring av framtida*. Difor tek vi no denne grunnen med i sistnemnde kategori. At ein grunn for å ta utdanning ladar høgt på ein faktor eller kategori, vil seia at grunnen heng saman med denne kategorien. Til dømes er det slik at dei som ser det som viktig å ta utdanning for lettare å få jobb etter lauslating (og andre liknande grunnar) kan ha eit sterkare underliggjande motiv enn andre for å endra og meistra framtida si.

Tabell III.4. Grunnar for å ta utdanning i fengsel. Motivkategoriar (faktor 1, 2 og 3) og einskildgrunnar som inngår i kvar av kategoriane.

Motivkategori	Grunnar for å ta utdanning
Faktor 1: Endring og meistring av framtida	For å meistra tilværet etter lauslating For å ta eksamen / forbetra karakter For lettare å unngå lovbrøt etter lauslatinga For lettare å få jobb etter lauslatinga For å få større tru på seg sjølv For å bruka skulen i fengslet som overgang til skule etter lauslating For å tileigna seg fagleg kunnskap
Faktor 2: Sosiale og situasjonsprega grunnar	For å kunne delta i det sosiale miljøet på ein skule For å få større fridom på dagtid Fordi vener går på skule Fordi nokon oppmodar til det Fordi det er betre enn å jobba i fengsel
Faktor 3: Kompetansebygging	For å nytta tida til noko fornuftig og nyttig For å tilfredsstilla lærelyst For å letta soninga

Tabell III.4 viser altså, som i 2006 og 2009, at dei innsette kan forståast på tre måtar, eller langs tre dimensjonar, når det gjeld motiv for å ta utdanning under soning. Den første motivkategoriane kan kallast *endring og meistring av framtida*, den andre kan kallast *sosiale og situasjonsprega grunnar* og den tredje *kompetansebygging* (tilsvarande kategori i tidlegare undersøkingar var *tileigning av kunnskapar og dugleik*). I utdanningsvala sine søker altså dei innsette noko som er ønskeleg og unngår det som er lite ønskeleg.

IV. Grunnar for å ikkje ta utdanning i fengsel

Dei innsette som ikkje tok utdanning i fengsel på det tidspunktet undersøkinga vart gjennomført, fekk dette spørsmålet: *‘Hvis du ikke holder på med opplæring / utdanning i fengslet, hva er grunnen(e)?’* Tolv grunnar vart lista opp. Desse tolv grunnane vart sette opp på bakgrunn av forslag frå ei arbeidsgruppe, erfaringane våre frå tilsvarande undersøking i 2006 og utprøving av skjemaet blant eit panel innsette i eitt fengsel (både i 2006 og 2012). Dei som svara kunne setja kryss for ein eller fleire grunnar, og kategorien ‘andre forhold’ fanga inn grunnar som ikkje var lista opp. På ei eiga line kunne dei som svara presisera kva ‘andre grunnar’ det var tale om. Tabell IV.1 viser svarfordelinga.

Tabell IV.1. Grunnar for å ikkje ta utdanning i fengsel. N = 592.

Grunnar for å ikkje ta utdanning	Prosent*
Soningslengda passar ikkje med utdanning	21,4
Eg føretrekkjer å jobba her	21,2
Opplæringstilbodet som eg er interessert i finst ikkje her	18,7
Eg har ikkje fått nok informasjon om opplæring	15,9
Eg ventar på plass	13,3
Eg har nok utdanning / opplæring	7,4
Eg kjenner meg for gamal	6,9
Eg synest eg har for store lærevanskar	6,6
Eg er ikkje interessert i opplæring i fengslet	6,4
Opplæringsforholda er for dårlege	6,1
Det er ikkje bryet verd	3,0
Det er vanskeleg å kombinera jobb og skule	2,4
Andre grunnar	7,8

*Kvar celle i tabellen er sjølvstendig; 100 prosent minus celledalet er prosentdelen som ikkje kryssar av for grunnen.

Det var 62,2 prosent som kryssa av for berre ein grunn, medan 18,1 prosent kryssa av for to grunnar og 11,5 prosent kryssa av for fleire enn to grunnar. Som tabell IV.1 viser var det meir enn ein femdel som kryssa av for at dei ikkje tek utdanning fordi soningslengda ikkje passar med utdanning. Eit slikt svar må sjåast i lys av at det i norske fengsel er mange som sonar kort tid. Dei to nest hyppigaste grunnane til ikkje å ta utdanning er at ein føretrekkjer å jobba i fengsel og at fengslet ikkje har utdanningstilbod som ein er interessert i. Nær ein av seks respondentar svarar at ein

grunn til å ikkje ta utdanning er at dei ikkje får nok informasjon om opplæring. Det var ein låg prosent av dei innsette som kryssa av for eigne lærevanskar som grunn til å ikkje ta utdanning, sjølv om lærevanskar er svært vanlege blant innsette (Eikeland mfl., 2013).

Den einaste signifikante kjønsskilnaden var at kvinner oftare enn menn kryssa av for at soningslengda ikkje passar med utdanning. Vi fann derimot fire signifikante skilnader mellom aldersgruppene, og tabell IV.2 viser kor høg prosent respondentar i kvar aldersgrupper som oppgav desse grunnane.

Tabell IV.2. Grunnar for å ikkje ta utdanning i fengsel. Prosent innsette i kvar aldersgruppe som oppgir grunnane. N=592.

Grunnar for å ikkje ta utdanning	18-24 år	25-34 år	35-44 år	45 år og eldre
Eg har ikkje fått nok informasjon om opplæring	9,1	21,2	21,3	9,6
Eg har nok utdanning / opplæring	4,5	6,8	5,9	14,7
Eg kjenner meg for gamal	0	3,4	6,6	16,9
Soningslengda passar ikkje med utdanning	34,1	23,7	21,3	14,7

Det er aldersgruppa frå 25 til 44 år som oftast svarar at dei ikkje får *nok* informasjon om utdanning (informasjonen er altså ikkje tilstrekkeleg for dei). Ikkje uventa er det dei eldste (dei over 44 år) som meiner at dei har nok utdanning eller kjenner seg for gamle, medan det er dei yngste (under 25 år) som oftast kryssar av for at soningstida ikkje passar med å ta utdanning. Uansett aldersgruppe er det likevel eit klart mindretal som oppgir at grunnane til å ikkje ta utdanning er at dei har nok utdanning eller er for gamle. Det er også verd å merka seg at meir enn ein tredel av dei under 25 år oppgir at soningslengda ikkje passar med å ta utdanning. Det er ofte unge som både har kort dom og lite avslutta utdanning.

V. Oppsummering og drøfting

Utgangspunktet for norsk straffegjennomføring er at fengselsstraffa i minst mogleg grad skal gripa inn i dei rettane som folk elles i samfunnet nyter godt av (Gröning, 2013). Det individualpreventive arbeidet i kriminalomsorga skal motverka sentrale kriminogene faktorar, slik som mangel på arbeid, mangelfull utdanning, sosial marginalisering med meir. Sysselsetjing, og i særleg grad utdanning, er her sett på som viktig for å hindra nye brotsverk. I undersøkinga som denne rapporten handlar om, var det med både innsette som deltok i opplæringa innanfor kriminalomsorga og dei som ikkje gjorde det. Svara deira, slik dei kjem fram i rapporten, vil difor reflektera kva grunnar innsette generelt vektlegg for å ta utdanning i fengsel. Når opplæringa innanfor kriminalomsorga skal leggja til rette for best mogleg utdanning og læring, er det viktig å forstå desse grunnane.

Svarprosenten i undersøkinga var lågare enn han var i dei tilsvarande undersøkingane i 2004, 2006 og 2009. Dette kan gi grunnlag for ulike tolkingar. Ei tolking kan vera at det denne gongen i større grad enn før kan ha vore dei mest motiverte innsette som har svart. Ei anna tolking kan vera at dei som var mest misnøgde med det som ein del spørsmål handla om no i større grad enn andre har svart. Vi såg då vi analyserte data at det var store skilnader i svarprosent mellom dei ulike fengsla. Det kan kanskje tyda på at det av ulike grunnar har vore forhold i somme fengsel som hindra ei effektiv gjennomføring av undersøkinga. Når vi samanliknar resultatane frå 2006 og 2009 med dei vi fekk i 2012, både i denne rapporten og ein annan rapport (Eikeland mfl., 2013), finn vi ikkje at resultatane frå 2012 skil seg ut på uforklarleg vis. Dette gir ein god indikasjon på at den lågare svarprosenten i 2012 ikkje har ført til upålitelege svar.

Motiv for utdanning

Mest alle som tek utdanning, også innsette, har fleire grunnar for å gjera dette. I undersøkinga vart altså dei innsette presenterte for eit utval grunnar for å ta utdanning, og skulle kryssa av for kor viktig dei oppfatta kvar av grunnane. Dei einskildgrunnane som av flest innsette vart nemnde som 'svært viktig' var 1) 'for å nytta tida til noko fornuftig og nyttig', 2) 'for lettare å få jobb etter lauslatinga' og 3) 'for å tileigna seg fagleg kunnskap'. Slik var også resultatane i 2006 (Manger mfl., 2006) og i 2009 (Manger mfl., 2010), men i 2006 berre med den skilnaden at dei to sistnemnde grunnane hadde bytt plass. Svara i desse to undersøkingane, der også utanlandske innsette var med i analysane, og Skaalvik mfl. (2003) si undersøking, som vi refererte til i innleiinga til rapporten, er altså nokså like.

Gjennomsnittsalderen for respondentane er 36 år. Meir enn 94 prosent av dei er menn, men det er ingen signifikante skilnader mellom kvinner og menn når det gjeld grunnar for å ta utdanning i fengsel. Ulike aldersgrupper vil oppgi ulikt sterke motiv for å ta utdanning. Dess yngre dei innsette er, dess meir er dei opptatt av grunnar knytte til det å ta eksamen / forbetra karakterar og det å få jobb etter lauslatinga. Dei med høg utdanning uttrykkjer i større grad enn andre at viktige grunnar for å ta utdanning er å nytta tida til noko fornuftig og nyttig og å tileigna seg fagleg kunnskap. Desse to grunnane skil også signifikant mellom dei som tek utdanning

medan dei sonar og dei som ikkje gjer det. Ein skal likevel merka seg at det ikkje her er tale om at dei som har låg utdanning og dei som ikkje tek utdanning i fengsel legg lite vekt på dei grunnane som samanlikningsgruppene legg vekt på. Desse grunnane er også dei viktigaste for dei, men prosenten innsette som kryssar av for kvar av desse grunnane er signifikant lågare. Sjølv om mønsteret av viktige grunnar altså er nokså likt for gruppene, er grunnane relativt sett viktigare for nokon enn for andre.

Tidlegare undersøkingar (Jones mfl., 2013; Manger mfl., 2006) har vist at innsette som rapporterer at dei har vanskar med å lesa eller skriva, signifikant oftare enn andre ønskjer å ta utdanning og oftare deltek i opplæring innanfor kriminalomsorga. I undersøkinga i 2012 ser vi at dei som har lærevanskar meir enn andre gir uttrykk for at ein viktig grunn til å ta utdanning i fengsel er å få større tru på seg sjølv. Dei uttrykkjer også oftare enn dei utan lærevanskar at å bli oppmoda til å ta utdanning er ein viktig grunn. Kriminalomsorga og opplæringa innanfor kriminalomsorga må ta på alvor innsette med lærevanskar sine motiv for å ta utdanning. Baumeister, Campbell, Krueger og Vohs (2003) finn at høg tru på seg sjølv nettopp er knytt til læring og framgang, og ikkje noko som kan lærast på kunstig måte, til dømes gjennom å gå på kurs som skal læra ein å tru på seg sjølv.

Undersøkinga i 2006 viste at innsette med lange domar i større grad enn dei med korte domar har teke til med utdanning i fengsel for å bu seg på tida etter soning og også for å tileigna seg kunnskap og dugleik. Ei større undersøking av innsette i nordiske fengsel viste også at soningslengd er eit viktig forhold når innsette avgjer om dei skal ta utdanning (Eikeland, Manger og Asbjørnsen, 2008, 2009). Dei med kort soningstid finn det mindre verdfullt å ta til med utdanning, samanlikna med dei med lengre soningstid. Ein viktig grunn til dette kan vera at dei ikkje ser at utdanning i fengsel også kan vera korte kurs eller eit høve til å starta eller ta opp att ei utdanning som kan fullførast etter avslutta soning. Ein annan viktig grunn kan vera at utdanning i ein del fengsel enno ikkje er planlagt godt nok med tanke på dei mange som har kort soning (i 2009 var gjennomsnittleg soningstid i Noreg 97 dagar), sjølv om mange skular dei siste åra har lagt vekt på korte arbeidskvalifiserande kurs som gir kompetanse for arbeidslivet (Fylkesmannen i Hordaland, 2012). I undersøkingane i 2006 og 2009 fekk respondentane berre kryssa av for fire svaralternativ når det gjeld soningstid: 'Under 3 månader', '3 – 12 månader', 'mellom 1 og 5 år' og 'over 5 år'. Lang soningstid vart dermed definert som meir enn fem år. I undersøkinga i 2012 var det 15 avkryssingsalternativ, frå '3 månader eller meir' til 'meir enn 12 år'. Vi fann også no at dei med lang soningstid skilde seg ut. Desse innsette er dei som i sterkast grad vektlegg grunnar som er knytte til framtida. Dess lengre dom dess fleire av dei innsette er det som oppfattar at utdanning er viktig for å få jobb, for å nytta tida til noko fornuftig og nyttig, for å tilfredstillast lærelyst, for lettare å unngå lovbrøt etter lauslating, for å ta eksamen / forbetra karakter, for å tileigna seg fagleg kunnskap og for å meistra tilværet etter lauslating. Dette er menneske som har ambisjonar om ei betre framtid, og utdanning skal oppfylle intensjonane, slik Ravneberg (2003, 2005) også fann. I undersøkinga i 2009 kom dette enda klarare fram hos innsette med utanlandsk statsborgarskap, som altså ikkje er med i 2012-undersøkinga. For innsette utanfor Norden var desse fire grunnane signifikant viktigare enn for dei frå Norden: 'For å få større tru på seg sjølv', 'for å tilfredsstillast lærelyst', 'for å bruka skulen her som overgang til skule etter lauslating' og 'for å meistra tilværet etter

lauslating'. Vidare var desse fire grunnane særleg viktige for dei utanfor Noreg og dei utanfor Europa: 'For å ta eksamen / forbedra karakter', 'for å nytta tida til noko fornuftig og nyttig' og 'for lettare å få jobb etter lauslatinga'. I 2009-undersøkinga vart dei innsette også delte inn i to grupper etter kva morsmål dei hadde. Desse grunnane var viktigare for dei som ikkje hadde norsk som morsmål enn for dei som hadde norsk: 'For å få større tru på seg sjølv', 'for å bruka skulen her som overgang til skule etter lauslating' og 'for å meistra tilværet etter lauslating'.

Ein faktoranalyse av dei femten grunnane respondentane kunne kryssa av for i spørjeskjemaet vårt resulterte i tre klare motivkategoriar, nemleg *endring og meistring av framtida*, *sosiale og situasjonsprega grunnar* og *kompetansebygging*. I kategorien endring og meistring av framtida inngår delmotiv som å meistra tilveret etter soning, å unngå lovbrøt etter soning og å lettare få jobb. Sosiale og situasjonsprega grunnar er ein kategori grunnar som inneber at ein tek utdanning fordi andre gjer det eller fordi det lettar soninga eller er betre enn å arbeida i fengsel. Kompetansebygging handlar mellom anna om å tilfredstilla lærelysta. Endring og meistring av framtida er den første og dermed viktigaste motivkategorien når det gjeld å forklara variasjonen i svara på kvifor innsette tek utdanning i fengsel. Resultata av analysane av motivkategoriar støttar opp under tidlegare funn (Manger mfl., 2006; Manger mfl., 2010). I ein tidlegare rapport (Eikeland mfl., 2013) viser vi at tre av fire innsette ønskjer å ta utdanning under soning og at fleirtalet av dei innsette etter soning ønskjer å skaffa seg jobb eller halda fram i tidlegare jobb. Dette indikerer at dei har eit sterkt ønske om å ta utdanning, nettopp for å skaffa seg jobb, noko som er avgjerande for endring og meistring av framtida.

Costelloe (2003) legg vekt på at det å vera i fengsel klart vil påverka utdanningsval. Dette gir seg utslag i at innsette føretek val dei ikkje ville ha tatt i ein vanskeleg livssituasjon utanfor fengsel. Det kan vera fleire forhold som primært ikkje har grunnlag i klare ønske om å læra eller utdanna seg som likevel gjer at ein startar på utdanning i fengsel, slik som at det er lite å ta seg til elles. I tillegg kan somme andre alternativ, slik som arbeid i fengsel som ikkje er kompetansegivande, vera lite attraktive (sjølv om det har skjedd store forbedringar i norske fengsel på dette området). På den andre sida kan innsette bli motiverte til å ta utdanning i fengsel, fordi det å vera innesperra gjer at dei tenkjer på framtida eller får lyst til å læra meir eller betra tidlegare eksamensresultat. Dette skapar ein gunstig situasjon for dei som underviser i fengsel, fordi dei får å gjera med mange personar som ser skule og utdanning i eit nytt og meir positivt lys enn før soning.

Hinder for utdanning

Dei innsette som ikkje deltok i utdanning vurderte ei liste med oppgitte grunnar for at dei ikkje heldt på med utdanning i fengsel. Lista var mellom anna basert på utprøvingar i eit panel med innsette som vi drøfta aktuelle grunnar med. Meir enn ein femdel kryssa av for at dei ikkje tek utdanning fordi soningslengda ikkje passar med utdanning. Det vil mellom anna seia at ein kan ha såpass kort dom at ein ikkje kjem i gang med utdanning eller ikkje får avslutta ho. Undersøkinga i 2006 hadde ikkje

med denne kategorien, men svært mange hadde skrive «for kort dom», «utdanning passar ikkje med soninga» eller liknande under 'andre grunnar'. Difor tok vi no denne grunnen med som eigen kategori. Det er særleg i den yngste aldersgruppa ein finn at soningslengda er eit hinder for å ta utdanning. Samstundes er det særleg dei yngste i fengsel som vektlegg at utdanning er viktig for å ta eksamen eller forbetra karakterar og for å nytta skule i fengsel som overgang til skule etter lauslating. At soningstida ikkje passar med utdanning må sjåast i lys av at det sit mange som sonar kort tid, og mange av desse er unge med avbroten skulegang. Det er ekstra kritisk for dei heilt unge at soningstida kan koma til å innebera enda eit avbrot i utdanning og manglande høve til å ta att det tapte. Mangel på deltaking i utdanning heng altså for mange saman med *denne sorten situasjonelle hinder*.

Dei to nest hyppigaste grunnane til ikkje å ta utdanning er at ein føretrekkjer å jobba i fengsel og at fengslet ikkje har utdanningstilbod som interesserer. Nær ein av seks respondentar svarar at ein grunn til å ikkje ta utdanning er at dei ikkje får nok informasjon om opplæring. Dette er mest like høg del som då vi stilte same spørsmålet i 2006 (Manger mfl., 2006). Sjølv om alle fengsel i landet no gir opplæringstilbod er det altså enno mangel på samsvar mellom ønske og tilbod. Slike *institusjonelle hinder* yter klare bidrag til at ein del motiverte personar ikkje tek til med utdanning. Det er også ein institusjonell veikskap at så mange av dei innsette som ikkje tek utdanning seier at dei ikkje får informasjon om utdanningsval. Medan det i 2006 i særleg grad var dei yngste som opplevde mangelfull informasjon, gjeld det no klart oftast aldersgruppa mellom 25 og 45 år. Svara deira kan både avspeгла at det er gitt lite informasjon og at informasjonen har vore gitt på ein måte som er vanskeleg å skjøna. Ei anna tolking kan vera at dette er eit situasjonshinder. Det kan nemleg tenkjast at dei innsette i starten av soninga let seg forvirra av alt som skjer. Dei får rett og slett ikkje med seg alt, og ein del av dei kan tenkja at dette får dei setja seg inn i seinare. Det er truleg mange kjensler involvert i det å bli innesperra, og det kan innebera at oppfatningsevna blir redusert for det som dei der og då ikkje oppfattar som viktig. Når det gjeld dei innsette sine opplevingar av informasjon om utdanningstilbod, er det likevel store variasjonar mellom fengsla, og i mange fengsel såg ikkje dei innsette dette som noko problem.

Det kan også vera *disposisjonelle hinder* for å ta utdanning i fengsel, til dømes det at ein ikkje har lyst, har negativ haldning til utdanning eller har lærevanskar. Vel seks prosent av dei som ikkje tek utdanning i fengsel er ikkje interesserte i å utdanna seg, medan vel sju prosent meiner at dei har nok utdanning frå før. Slike svar må ein sjølvsagt sjå i lys av spørsmålet om meir skule og utdanning verkeleg skal vera ei plikt og noko alle må ha. Det kan vera mange akseptable grunnar for at ein ikkje vil ta utdanning, men det kan også i høgste grad vera slik at dei som ikkje tek utdanning har hatt så dårleg utbyte av tidlegare skulegang og opplevd så mange nederlag at vi må forstå svara deira mot ein slik bakgrunn. Likevel skal vi kanskje her leggja mest merke til at det er eit stort fleirtal som ikkje kryssar av for desse disposisjonelle grunnane. Undersøkingane våre gir korkje i 2006 eller 2012 støtte til Jonsson og Gähler (1997), som fann at dei som har vanskar ikkje tek utdanning fordi dei opplever at det ikkje gir nok utbyte i forhold til innsatsen. Berre ein og ein halv

prosent av dei som ikkje tok utdanning i norske fengsel i 2006 gav opp dette som grunn til at dei ikkje deltek, og i 2012 svara berre tre prosent at utdanning 'ikkje er bryet verd'.

I undersøkinga i 2012 oppgav 40 prosent av dei innsette at dei har vanskar med lesing, 48 prosent at dei har vanskar med skriving og 65 prosent at dei har vanskar med rekning (Eikeland mfl. 2013). Det er likevel berre sju prosent av dei som ikkje tek utdanning i fengsel som kryssar av for at grunnen til at dei ikkje deltek er at dei har for store lærevanskar. Dette funnet kan synast overraskande, men støttar tidlegare undersøkingar som finn at lærevanskar ikkje er hinder for deltaking i opplæringa innanfor kriminalomsorga. Jones og medarbeidarar (2013) fann såleis at innsette som sjølvrapporterte at dei har fått diagnose knytt til lese- eller skrivevanskar eller dysleksi, dobbelt så ofte som andre innsette tek opplæring i fengsel. Vi tolkar dette funnet slik at lese- eller skrivevanskar både kan forklara tidlegare avbrot i skulegang og seinare ønske om å ta igjen tapt utdanning når konteksten endrar seg. Ei anna nærliggjande forklaring kan knytast til den sosiale samanlikningsteorien (Festinger, 1954). Teorien seier at skuleprestasjonane sin effekt på eleven sin skulefaglege sjølvoppfatning ikkje primært er knytt til den absolutte prestasjonen, men til korleis eleven oppfattar prestasjonen sin samanlikna med dei elevane han eller ho går saman med. Forskarane (t.d. Marsh og Parker, 1984) brukar «stor fisk, liten dam»-metaforen til å visa at det nokon gonger kan vera betre å vera ein stor fisk i ein liten dam, sjølv om ein ikkje på kort sikt blir ein god symjar. Med det meiner dei at til dømes skulefagleg sjølvoppfatning ofte har best vekstvilkår når ein samanliknar seg med likesinna, og at ei slik samanlikning over tid kan byggja opp positiv skulefagleg sjølvoppfatning. Mange av dei som sonar måtte i tidlegare skulegang samanlikna seg med elevar som ikkje hadde lærevanskar og andre problem, medan dei i fengsel kan samanlikna seg med elevar som er meir lik dei sjølv og til og med svakare på skulen og vanskelegare stilte.

Då vi i 2006 stilte spørsmål om grunnar til å ta utdanning i fengsel, var også dei utanlandske innsette med i undersøkinga (Manger mfl., 2006). Vi delte då dei som svara inn etter grupper av oppvekstland, Noreg, Norden elles, Europa elles eller land utanfor Europa. Det var ingen signifikante skilnader mellom innsette frå desse regionane med tanke på dei oppgitte grunnane til å ikkje ta utdanning i fengsel. I 2006 hadde respondentane eit litt mindre tal oppgitte grunnar å kryssa av for (åtte mot tolv, i tillegg til den opne kategorien 'andre grunnar'). Prosenttala for grunnar til å ikkje ta utdanning i 2006 og 2012 kan vi likevel sjå på som samanliknbare.

Praktiske følgjer for utdanning i fengsel

Dei som allereie tek utdanning i fengsel er altså meir enn andre opptatt av at utdanning er nyttig med tanke på tida etter soning og at ein kan få fagleg kunnskap. På same måte viser dei som allereie har etter måten høg utdanning å vera meir opptatt av slike grunnar enn dei med låg utdanning. Trass i skilnadene er det likevel

viktig å understreka at alle desse grupper innsette har grunnar knytte til endring og meistring av framtida høgast på lista over viktige eller svært viktige grunnar for å ta utdanning i fengsel. Som vi skriv i innleiinga til denne rapporten kan dei som lærer ha *prestasjonsmål* eller *meistringsmål* (Reeve, 2005). Ved prestasjonsmål ønskjer dei å lukkast og dermed oppnå positiv vurdering av eigen kompetanse samanlikna med andre sin. Ved meistringsmål prøver dei å utvikla eller forbetra kompetansen. Meistringsorientering og prestasjonsorientering treng likevel ikkje vera motpolar, men elevane si interesse for eit bestemt fag kan på same tid innehalda både meistringsorientering og prestasjonsorientering (t.d. Woolfolk mfl., 2008). Høg skåre på ein eller begge av desse dimensjonane vil vera svært verdfull for innsette og noko som må imøtekomast av opplæring innanfor kriminalomsorga.

Motiva som vi har identifisert, er i stor grad knytte til endring og meistring av framtida. Det er viktig for dei tilsette i kriminalomsorga og opplæringa innanfor kriminalomsorga å ta utgangspunkt i denne kunnskapen når ein skal tilretteleggja tiltak under og etter soning. Samstundes må ein sjølvstøtt vera klar over at innsette med avbroten skulegang og låg fullført utdanning er langt verre stilte enn andre når det gjeld sjansar til å realisera motiva sine. Grunnane deira for å ta til med utdanning i fengsel kan vera meir eller mindre ideelle sett frå ein pedagogisk synsstad, men ein slik motivasjon kan, som vi tidlegare har skrive, opna for ein meir fruktbar motivasjon seinare. Costelloe (2003) meiner at innsette med mindre ideelle motiv for å ta utdanning ikkje ville ha vurdert å ta meir utdanning om det ikkje var for at dei var i fengsel. Utanfor murane vil tidlegare negative røynsler med skule, låg sosio-økonomisk bakgrunn og kaotisk livsstil truleg medverka til at dei held seg borte frå tradisjonell skule og utdanning.

For profesjonelle som arbeider i skule, rehabilitering eller til dømes idrett er eit sentralt omgrep personleg *forventning om meistring* eller *meistringsforventning* (på engelsk *self-efficacy*) (Bandura, 1997). I forskning om opplæringa innanfor kriminalomsorga er omgrepet også tatt i bruk, mellom anna for å vera med å forklara kvifor innsette deltek i utdanning (Jones, 2012). Meistringsforventning inneber ikkje ei vurdering av ein sjølv i eit fag eller på eit område, men er ei oppleving av om ein kan klara den avgrensa, konkrete oppgåva som ligg framføre ein. Sammenlikna med elevane som tvilar på om dei kan læra, vil dei som har høg forventning om å meistra oppgåvene, arbeida hardare, vera meir uthaldande og prestera betre. Dette er ikkje ein stabil eigenskap ved personen, men påverka av den situasjonen han eller ho er i, og forventninga om meistring er altså retta framover, mot oppgåver som ventar. Ein elev i fengsel kan såleis ha høg forventning om å skriva eit godt norsk essay til fredag, men låg forventning om å klara matematikkoppgåva i dag. På same måten kan ein annan elev ha høg forventning om å laga eit vakkert smykke eller meistra nye grep på gitaren, men låg forventning om å klara ei oppgitt vekt i benkpress.

Det er, ifølgje Bandura (1997), primært fire kjelder til meistringsforventning. Desse kjeldene ligg i eller er nær knytte til personen sitt miljø, noko som i vårt tilfelle er eit miljø i fengsel eller i skulen i fengslet. Den viktigaste kjelda er *autentiske* eller *verkelege meistringsopplevingar*, det vil seia at ein har hatt erfaringar med å løysa den sorten oppgåver ein no står overfor. Ein elev si meistringsforventning blir forma av hans eller hennar tolkingar av tidlegare forsøk på å løysa tilsvarende oppgåver.

Forsøk som eleven har tolka som vellukka aukar meistringsforventning for tilsvarende oppgåver, medan tidlegare forsøk vurderte som mislukka reduserer framtidig forventning om meistring. Her er det likevel viktig å vita at meistringsforventning er *plastisk* (Bandura, 1997). Det vil til dømes seia at om ein har låg forventning om å meistra spesifikke skuleoppgåver på grunn av tidlegare negative erfaringar kan ein i eit nytt miljø over tid oppnå auka forventning om å meistra dei same eller tilsvarende oppgåver. Teorien viser dermed kor avgjerande det er at elevane er i eit læringsmiljø der dei heile tida kan få meistra meir og meir krevjande oppgåver og få presis tilbakemelding frå lærar om framgang. I eit fengsel er det også viktig at lærarane yter bidrag til at elevane får eit vidare syn på eigne sterke og svake sider enn det som tradisjonelt vert lagt vekt på innanfor skulen. Alfsen, Hanssen og Lyngvær Ramstad (2010) skriv at påskjøning av kompetanse ein innsett kanskje ikkje visste at ho eller han hadde, gir auka sjølvtilitt og kan motivera til å halda fram med skulegang. Det vil vera viktig å hjelpe elevane til å identifisera område kor innsatsen på sikt kan koma til sin rett, til dømes innanfor praktisk-estetiske felt eller fysisk aktivitet. I arbeidet med å hjelpe dei innsette til å få eit vidare syn på kompetanse, vil også gode tidsavgrensa kurstilbod, til dømes innan språk og IKT, vera verdfulle tilskot til opplæringa i fengsel. Her gjeld det å styrkja det dei kan eller læra dei nye dugleikar som dei har føresetnader for å meistra, ikkje berre konfrontera dei med repetisjonar av det dei mislukkast med før. For innsette er slike meistringsopplevingar svært ofte knytte til praktiske og estetiske dugleikar.

Meistringsforventning blir også forma av *modellæring* eller imitasjonslæring ein får gjennom å observera andre utføra oppgåver. Når menneske er usikre på eigen dugleik eller når dei har lite erfaring med dei aktuelle oppgåvene, blir dei meir sensitive for kva andre gjer (Schunk og Pajares, 2005). Modellæring kan i særleg grad auka meistringsforventning når den som lærer ser likskap mellom seg og ein annan person som meistar. Døme her er eleven med dysleksi som opplever at ein annan elev med same vansken har framgang i lesing eller ein elev som tek vidaregåande opplæring i fengsel som ser ein «likesinna» lukkast med ei matematikkoppgåve. Motsett, å observera at personar med like eigenskapar som ein sjølv feilar, kan undergrava eins eiga meistringsforventning. Som menneske søker vi gjerne til modellar som har kvalitetar vi ser opp til eller som har utført prestasjonar vi ønskjer å oppnå. I fengsel er det viktig å bruka rollemodellar si læring på ein måte som aukar andre innsette sine forventningar om å klara det same, samstundes som ein unngår at miljøet blir prega av at elevane får oppgåver som dei lett feilar på.

Ei tredje kjelde til meistringsforventning er *verbal* eller *sosial overtaling*, slik som frå ein lærar, om at eleven kan løysa oppgåva. Overtalinga må likevel ikkje forvekslast med overflatisk oppmuntring om at «du heilt sikkert klarer oppgåva» eller anna tom inspirasjon. Når lærarar skal overtala elevane om at dei kan meistra ei oppgåve, er det avgjerande at dei har sett seg inn i kva føresetnader eleven har for å klara nettopp denne oppgåva. Verbal overtaling er mest effektiv når eleven har tillitt til læraren og når oppgåva overtalinga er knytt til, ligg rett over det nivået eleven her og no meistar. Det er difor viktig at lærar saman med elev brukar tid på å finna ut kva eleven kan frå før, for så å knyta det nye som skal lærast til kunnskapen eller dugleiken eleven allereie set inne med. Å skapa urealistisk tru på eleven sin kapasitet gjennom ukritiske oppmuntringar inviterer berre til nederlag. Det same gjer sjølv sagt

negative verbale overtalingar, slik som utsegner om at denne oppgåva treng ikkje eleven prøva seg på. Undersøkinga viser at innsette med lærevanskar oftare enn andre vektlegg som ein viktig grunn til å ta utdanning at nokon oppmodar til det. Difor kan det vera avgjerande at tilsette i opplæringa innanfor kriminalomsorga set seg inn i kva elevane kan meistra, tilrettelegg eigna opplæring for dei og på det grunnlaget oppmodar dei til å ta til med kurs eller utdanning.

Ein person sin *somatiske og emosjonelle tilstand*, slik som angst, muskelspenningar, stress og humør, kan også vera kjelde til låg meistringsforventning. Sterke emosjonelle reaksjonar overfor ei oppgåve kan gi hjernen signal om at det går godt eller dårleg. Når til dømes ein elev opplever negative tankar og fryktar mangel på dugleik, kan slike tankar redusera meistringsforventning og utvikla ytterlegare stress som skaper grunnlag for det negative utkommet eleven opphavleg frykta (Schunk og Pajares, 2005). Ein måte å eliminera eller redusera denne kjelda til låg meistringsforventning er å skapa eit læringsmiljø kor elevane trivest og utviklar gode kjensler knytte til læring. I eit slikt miljø skal ein likevel ikkje unngå den forvitne spenninga, ei spenning som kan vera bra for forventninga om meistring. I skulen i fengsel vil personalet sjølv sagt stå overfor store utfordringar for å få dette til, særleg på grunn av alle negative emosjonar knytte til læring mange innsette ber med seg. Tilsette i opplæringa innanfor kriminalomsorga kan nok likevel visa til svært mange gode døme der læringsmiljøet nettopp er med og yter bidrag til elevane sine forventningar om å meistra oppgåver.

Forventningane om meistring aukar altså når elevane får autentiske eller verkelege meistringsopplevingar, når dei har gode rollemodellar, når lærarar som kjenner nivået deira overtaler dei om at dei kan klara oppgåver og når læringsmiljøet ikkje skaper negative spenningar. Det er ein nær samanheng mellom dei mål som blir sett for skulearbeidet og forventning om å meistra det same skulearbeidet (Schunk og Pajares, 2005). Difor er det viktig at læraren i fengsel arbeider med å identifisera mål som er optimale for elevane. Graham og Weiner (1996) viser at skuleprestasjonar og meistringsforventning hos elevane aukar når lærarar gjer dette: a) set mål på kort sikt, slik at det blir lettare for elevane å vurdere framgang; b) lærer elevane spesifikke læringsstrategiar, slik som å trekkja ut hovudproblemstillingar eller laga oppsummeringar; c) gir påskjøning ut frå meistring (framgang), ikkje berre ut frå engasjement, fordi førstnemnde påskjøning indikerer auka kompetanse. Mason og Bruning (2001, referert i Shute, 2008) har gått gjennom forskningslitteraturen om tilbagemeldingar til elevane og gir desse råd: Gi rask tilbagemelding til svake elevar, både når oppgåvene er enkle og komplekse. Elevar som er skuleflinke kan ha nytte av «utsette» tilbagemeldingar, etter å ha jobba ei tid med stoffet, særleg når oppgåvene er komplekse. Tilbagemeldingane til alle elevane skal vera retta mot å informera om læring og framgang.

Ein klar konsekvens av teorien om meistringsforventning er at skulen i fengsel må gi alle elevane tilpassa opplæring. Det vil seia at skulen må stilla krav som passar med elevane sin skulebakgrunn og føresetnadene deira. For ein elev som treng å auka forventninga si om å meistra ein type oppgåver, er det såleis viktig at lærar tilrettelegg oppgåver som ligg nær eller litt over det eleven har meistra før. Læraren sin kunnskap om eleven sitt nivå og kunnskapen om oppgåva gjer at han eller ho

blir betre i stand til å overtala eleven om at oppgåva kan meistrast. I slike situasjonar skal måla vera spesifikke, kortsiktige, til dømes for neste time eller neste veke. Tilbakemeldinga om måloppnåing skal samstundes gi eleven nok informasjon til å gå vidare med enda vanskelegare oppgåver eller prøva påny om det trengst. For dei som har lærevanskar inneber dette mellom anna at skulane i fengsla må leggja stor vekt på å tilretteleggja meistringsopplevingar for elevane. Slik tilrettelegging er god almenpedagogikk, men det er også viktig at skulen i fengsel har tilgang til logoped eller pedagog med spesialkompetanse, som både kan undersøkje vanskan og leggja til rette opplæringstiltak.

Resultata frå den delen av undersøkinga vår som omfattar dei som ikkje tek utdanning i fengsel, viser at det trass i at alle fengsel no har utdanning framleis er ei rekkje forhold som hindrar at ein kjem i gang med skule og utdanning. Kriminalomsorga og opplæringa innanfor kriminalomsorga har framleis viktige oppgåver å gjera med tanke på å gi informasjon om opplæring og tilpassa opplæringa enda betre til dei innsette sine behov, både når det gjeld lågare og høgare utdanning. Dette er noko vi understrekar sterkt i den nordiske rapporten (Eikeland mfl., 2008). Det er også framleis eit paradoks at lengda på domen skal bli oppfatta som eit hinder for å ta utdanning. Når ein femdel av alle innsette og meir enn ein tredel av dei under 25 år kryssar av for denne grunnen, er dette ei klar melding om at noko må gjerast. Særleg for dei heilt unge er det kritisk dersom fengselsstraff fører til avbrot i utdanning eller hindrar ny start på utdanning. Visst dette skjer, kan dei ikkje bruka skulen i fengsel som overgang til skule etter lauslating og dei vil ha vanskelegare for å koma bort frå kriminalitet. Skulane må difor leggja til rette for at enda fleire innsette enn no med kort soningstid kan følgja utdanningsløp. Det bør i særleg grad organiserast fleire kortare kurs som gir kompetanse for arbeidslivet.

Litteraturreferansar

- Alfsen, C, Hanssen, A. & Lyngvær Ramstad, S. (2010). *"Din tur til å bevise."* Realkompetansevurdering i opplæringen innenfor kriminalomsorgen (2007-2009). Sluttrapport. Oslo: VOX.
- Asbjørnsen, A., Jones, L. Ø. & Manger, T. (2008). *Innsatte i Bergen fengsel: Delrapport 3: Leseferdigheter og grunnleggende kognitive ferdigheter*. Bergen: Fylkesmannen i Hordaland.
- Asbjørnsen, A. E., Jones, L. Ø. & Manger, T. (2007). *Innsatte i Bergen fengsel. Delrapport 2: Lesevaner, leseerfaringer og leseferdigheter*. Bergen: Fylkesmannen i Hordaland.
- Asbjørnsen, A., Manger, T. & Jones, L. (2007). *Leseferdigheter og lesevaner blant innsatte i Bergen fengsel. Delrapport 1: Leseferdigheter blant innsatte*. Bergen: Fylkesmannen i Hordaland, Utdanningsavdelinga.
- Bandura, A. (1997): *Self-efficacy. The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Baumeister, R.F., Campbell, J.D., Krueger, J.I. og Vohs, K.D. (2003): Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4, 1–43.
- Brophy, J. E. (1988). On motivating students. In D. Berliner & B. Rosenthal (Eds.), *Talks to teachers* (pp. 303-328). New York: Random House.
- Carp, A., Peterson, R. & Roelfs, P. (1974). Adult learning interests and experiences. In K. P. Cross (Ed.), *Adults as Learners. Increasing participation and facilitating learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Costelloe, A. (2003). *Third level education in Irish prisons: Who participates and why?* Unpublished doctoral thesis. Milton Keynes: The Open University.
- Cross, K. P. (1981). *Adults as Learners. Increasing Participation and Facilitating Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Eikeland, O.-J. & Manger, T. (2004). *Innsatte i norske fengsel: Utdanning og utdanningsønske*. Bergen: Fylkesmannen i Hordaland, Utdanningsavdelinga.
- Eikeland, O.-J., Manger, T. & Diseth, Å. (2006). *Innsatte i norske fengsel: Utdanning, utdanningsønske og rett til opplæring*. Bergen: Fylkesmannen i Hordaland, Utdanningsavdelinga.
- Eikeland, O.-J., Manger, T. & Asbjørnsen, A. (Eds.) (2009). *Education in Nordic Prisons. Prisoners' educational backgrounds, preferences and motivation*. Copenhagen: Nordic Council of Ministers.
- Eikeland, O.-J., Manger, T. & Asbjørnsen, A. (red.) (2008). *Innsatte i nordiske fengsler: Utdanning, utdanningsønske og –motivasjon*. København: Nordisk Ministerråd.

- Eikeland, O.-J., Manger, T. & Asbjørnsen, A. (2010). *Innsette i norske fengsel: Kompetanse gjennom utdanning og arbeid*. Bergen: Fylkesmannen i Hordaland, Utdanningsavdelinga.
- Eikeland, O.-J., Manger, T. & Asbjørnsen, A. (2013). *Nordmenn i fengsel: Utdanning, arbeid og kompetanse*. Fylkesmannen i Hordaland, Utdanningsavdelinga.
- Festinger, L. (1954): A Theory of Social Comparison Processes. *Human Relations*, 2, 117–140.
- Forster, W. (1990). The higher education of prisoners. In S. Duguid (Ed.), *Yearbook of correctional education 1990* (pp. 3-43). Burnaby, BC: Institute for the Humanities, Simon Fraser University.
- Fylkesmannen i Hordaland (2012). *Rapport om opplæring innanfor kriminalomsorga*. Bergen: Fylkesmannen i Hordaland, Utdanningsavdelinga.
- Graham, S. & Weiner, B. (1996). Theories and principles of motivation. In D. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 63-84). New York: Macmillan.
- Gröning, L. (2013). Straffegenomföring som en del av straffrättsystemet: Principförklaring av fängelsestraffens innehåll. *Tidsskrift for Rettsvitenskap*, 126, 145-195.
- Hetland, H., Eikeland, O.-J., Manger, T., Diseth, Å. & Asbjørnsen, A. (2007). Educational background in a prison population. *Journal of Correctional Education*, 58, 145-156.
- Jonsson, J. & Gähler, M. (1997). Family dissolution, family reconstitution, and childrens' educational careers: Recent evidence from Sweden. *Demography*, 34, 277- 293.
- Jones, L.Ø., *Effects of reading skills, spelling skills and accompanying efficacy beliefs on participation in education. A study in Norwegian prisons*. Dissertation for the degree of philosophiae doctor (PhD). University of Bergen.
- 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 rather than actual skills? *Journal of Correctional Education*, 64, 41-62.
- Manger, T., Eikeland, O.-J., & Asbjørnsen, A. (2010). *Innsette i norske fengsel: Motiv for utdanning under soning*. Bergen: Fylkesmannen i Hordaland, Utdanningsavdelinga.
- Manger, T., Eikeland, O.-J., Diseth, Å. & Hetland, H. (2006). *Innsette i norske fengsel: Motiv for utdanning*. Bergen: Fylkesmannen i Hordaland, Utdanningsavdelinga.

- 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, 535-547.
- Manger, T., Eikeland, O.-J., & Asbjørnsen, A. (2013). Effects of educational motives on prisoners' participation in education and educational desires. *European Journal of Criminal Policy and Research*, 19, 245-257.
- Marsh, H.W. & Parker, J. (1984): Determinants of Student Self-Concept: Is It Better to Be a Relatively Large Fish in a Small Pond Even if You Don't Learn to Swim as Well? *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 213-231.
- Ravneberg, B. (2003). *Undervisning og opplæring i det moderne fengsel. Dannende eller disiplinerende?* Bergen: Fylkesmannen i Hordaland, Utdanningsavdelinga.
- Ravneberg, B. (2005). Dannelse eller disiplinering. Selvforvaltningsstrategier hos elever i fengsel. I T. Langelid & T. Manger (red.), *Læring bak murene*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Reeve, J. (2005): *Understanding Motivation and Emotion*. (4. utg.) Hoboken; NJ: John Wiley og Sons, Inc.
- Schunk, D.H. & Pajares, F. (2005). Competence perceptions and academic functioning. In A. J. Elliot & C. S. Dweck, *Handbook of competence and motivation* (pp. 85-104). New York og London: The Guilford Press.
- Shute, V.J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78, 153-189.
- Skaalvik, E. M., Finbak, L. & Pettersen, T. (2003). *Undervisning i fengsel. På rett kjøp?* Rapport nr. 3. Pedagogisk institutt, NTNU, og VOX (Voksenopplæringsinstituttet). Bergen: Fylkesmannen i Hordaland, Utdanningsavdelinga.
- Utdanningsdirektoratet (2006). Kunnskapsløftet. Prinsipp for opplæringa. <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/Motivasjon-for-laring-og-laringsstrategiar/>
- Woolfolk, A., Hughes, M. & Walkup, V. (2008). *Psychology in Education*. London: Pearson and Longman.



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