

HØGSKOLEN I INNLANDET

Hvorfor skal innsatte i fengsel lære spansk?

En kvalitativ undersøkelse om innsattes
opplevelse av fengselsundervisning som ikke
gir formell kompetanse

Gry Rollag Føsker

Masteroppgave i pedagogikk

Avdeling for pedagogikk og sosialfag

Høgskolen i Innlandet

Våren 2017

Individuals in all walks of life are likely to accomplish more if they feel competent in what they do, are self-confident and feel positively about themselves.

Marsh & Hau

Forord

Tittelen på denne masteroppgaven er en norsk oversettelse av tittelen på det første arbeidskravet jeg leverte på masterstudiet i pedagogikk «Why do Norwegian inmates learn Spanish in prison?». Den reflekterer tydeligvis noe som har opptatt meg en stund, og som jeg synes det har vært interessant å forske på. Jeg vurderte også en stund å sitere Nils Christie, som på en konferanse i Forum for opplæring i kriminalomsorgen (FOKO) i 2012 stilte spørsmålet: «Er det lurt med fengselsundervisning?». Som fengselslærer var imidlertid svaret på det spørsmålet gitt. Svaret på tittelspørsmålet er mer sammensatt, og det knytter problemstillingen i oppgaven til meg personlig som spansk lærer i fengsel. Bortsett fra det handler ikke denne studien om spanskundervisning, men om fengselsundervisning som ikke gir formell kompetanse.

Jeg vil benytte anledningen til å takke dem som har vært med meg på veien:

- min gode kollega og studiekamerat på Lillehammer, Hilde Reksterberg, for mange interessante samtaler og refleksjoner i studiesammenheng og i mitt daglige arbeid
- en annen god fengselskollega, Hilde Frostad, som la praktisk til rette for denne undersøkelsen
- de innsatte som lot seg intervju og delte av sine opplevelser og oppfatninger
- min veileder Øystein Skundberg, for gode råd og tilbakemeldinger, oppmuntring når det trengtes og lærerike veiledningssamtaler
- til egne elever og andre kollegaer, både i skole og fengsel, for inspirasjon i det daglige arbeidet og i arbeidet med denne masteroppgaven.

Nord-Odal, 9. mai 2017

Gry Rollag Føsker

Sammendrag

Denne masteroppgaven undersøker hvilken betydning fengselsundervisning som ikke gir formell kompetanse har for dem som deltar i den. Den type opplæring det kan handle om, er det som ofte omtales som livsmestringskurs (matlaging, renhold, personlig økonomi etc.), kurs i praktisk-estetiske fag, eller mer arbeidsrettede kurs innen f eks IKT eller byggfag. Det kan også dreie seg om opplæring innen tradisjonelle skolefag, som de innsatte deltar i den tiden de sitter i fengsel, men som ikke gir dem formell kompetanse fordi de soner for kort tid til å rekke å få en standpunktarakter eller gå opp til eksamen. Prosjektets problemstilling er:

- Hvilken verdi opplever innsatte i fengsel at den opplæringen som ikke genererer eksamenskarakterer, kompetansebevis eller sertifikater har?

Bakgrunnen for å gjennomføre denne undersøkelsen er at mye av den undervisningen som foregår i fengsler der innsatte med korte dommer soner (for det meste fengsler med lavere sikkerhetsgrad), er av denne typen, og med det rådende kunnskapssyn som er i vårt samfunn i dag, kan det være legitimt å spørre om slik undervisning har noe for seg.

I studien er det innledningsvis gjort rede for innsattes utdanningsbakgrunn, lærevansker og motivasjon for utdanning, slik det er undersøkt av forskningsgruppen for kognisjon og læring ved Universitetet i Bergen og framstilt i rapporter utgitt av Fylkesmannen i Hordaland, Utdanningsavdelinga. Dette er gjort for å belyse hvilke behov denne gruppen elever kan ha, og si noe om hvorvidt disse behovene dekkes gjennom fengselsundervisningen. Deltakerne i undersøkelsen har også gitt noe informasjon om sin skolebakgrunn og motivasjon for å delta på opplæring i regi av skolen i fengslet.

I denne undersøkelsen er det foretatt kvalitative gruppeintervju med to små grupper innsatte ved et fengsel med lavere sikkerhetsgrad på Østlandet. Til sammen seks personer deltok i undersøkelsen. I utvalget er det en som ikke har skolegang fra før, fire som er født og oppvokst i Norge og har norsk skolegang delvis inn i videregående nivå, og en som har fullført videregående i sitt hjemland. Deltakerne er mellom 26 og 44 år. De ble valgt ut til å være med i undersøkelsen ut fra to kriterier: de skulle sone korte dommer, og de skulle delta på opplæring som ikke ga formell kompetanse eller sertifikat av noe slag (f eks truckførerbevis). De hadde deltatt i følgende opplæring: norsk for fremmedspråklige, datakurs, matlagingskurs, brannvernkurs og kunstkurs (prosjekt over to måneder).

Når denne opplæringen ikke gir formell kompetanse, kan det være på sin plass å spørre om den fører til noe annet, for eksempel om den har noe å si for de innsattes selvoppfatning.

I teoridelen av oppgaven redegjøres det derfor for to tradisjoner, eller retninger, for forståelsen av hvordan selvoppfatningen påvirkes. Det er selvvurderingstradisjonen, representert ved Morris Rosenbergs forskning, og forventningstradisjonen, representert ved Albert Banduras forskning. Rosenberg er opptatt av at selvoppfatningen påvirkes gjennom det miljøet vi er en del av, og hvordan vi sammenlikner oss med andre. Bandura er opptatt av det kognitive, og hvordan mestringsopplevelser gir forventninger om framtidig mestring. Resultatene fra intervjuene er analysert i lys av de to teoriene for påvirkning av selvoppfatningen.

Fordi de innsatte selv var opptatt av skolens betydning for forandring og forbedring, noe jeg setter i forbindelse med dannelse, redegjøres det for ulike dannelsessyn, og resultatene fra undersøkelsen analyseres i lys av dem.

Studien konkluderer med at den fengselsundervisningen som ikke gir formell kompetanse til en viss grad bidrar til å styrke de innsattes selvoppfatning, både ut fra de momentene som selvvurderingstradisjonen framhever, og ut fra forventningstradisjonen. Ikke alle innsatte opplever like sterkt at undervisningen har betydning for deres selvoppfatning, men det intervjupersonene forteller bekrefter teoriene på mange punkter. Studien tar ikke for seg i hvor stor grad selvoppfatningen påvirkes.

Videre konkluderes det med at fengselsundervisningen har en dannende effekt, ved at den bidrar til å sette deltakerne bedre i stand til å møte og delta i samfunnet de skal tilbake til etter soning. Dette innebærer både at undervisningen har en nytteeffekt som gjelder for både arbeidsliv og privatliv, men også at den bidrar til en indre utvikling og selvstendigjøring av deltakerne.

Man kan si at opplæringen, til tross for at den ikke har ført til noen karakterer, har bidratt til «ei karakterdanning som gir den enskilde kraft til å ta hand om eige liv, pliktkjensle for samfunnslivet og omsorg for livsmiljøet», som det uttrykkes i den generelle delen av læreplanen.

Innhold

1 Innledning	1
1.1 Er det bare det som kan telles som teller?	1
1.2 Problemstilling	2
1.3 Er temaet relevant på andre området, eller generelt interessant?	3
1.4 Annen forskning på feltet.....	4
1.5 Avgrensning av oppgaven	5
1.6 Begreper	6
1.7 Oppgavens oppbygging	7
2 Beskrivelse av feltet – med noen historiske linjer.....	8
2.1 Skolen i norske fengsler i dag	9
2.2 Om elevene	11
2.3 Soningstid og undervisning i fengsel	12
2.4 Formålet med opplæringen i fengsel	13
2.5 Innsattes motiv for å ta utdanning i fengslet	15
2.6 Svarer fengselsundervisningen til forventningene?.....	16
3 Selvoppfatning	17
3.1 Påvirkning av selvoppfatningen ut fra selvvurderingstradisjonen.....	18
3.1.1 Andres vurderinger	18
3.1.2 Sosial sammenligning	20
3.1.3 Selvattribusjon	21
3.1.4 Psykologisk sentralitet (= det som er viktig for oss).....	22
3.1.5 Betydningen av kontekst.....	23
3.2 Påvirkning av selvoppfatning ut fra forventningstradisjonen.....	25
3.2.1. En modell for mestring.....	25
3.2.2. Vikarierende erfaringer	28
3.2.3. Verbal overtalelse	28
3.2.4. Fysiologiske og emosjonelle reaksjoner	30
3.2.5 Implikasjoner for fengselsundervisningen	30
4 Metode.....	32
4.1 Det vitenskapsteoretiske grunnlaget	33
4.2 Individuelle intervju eller fokusgruppeintervju?.....	33

4.3 Valg av intervjupersoner	36
4.3.1 Presentasjon av intervjupersonene	37
4.4 Forforståelse	40
4.5 Min rolle i forhold til de innsatte	41
4.6 Praktisk gjennomføring av intervjuene	43
4.7 Reliabilitet og validitet	43
4.7.1 Reliabilitet	44
4.7.2 Validitet	45
4.8 Noen etiske betraktninger	47
5 Analyse.....	49
5.1 Intervjupersonenes opplevelser og erfaringer.....	49
5.1.1 Intervjupersonenes motivasjon for å gå på skole i fengslet	50
5.1.2 Gode opplevelser fra fengselsskolen – og noen frustrasjoner.....	52
5.2 Analyse ut fra selvvurderingstradisjonen.....	55
5.2.1 Andres vurderinger	55
5.2.2 Sosial sammenligning	56
5.2.3 Selvattribusjon	58
5.2.4 Psykologisk sentralitet.....	60
5.3 Analyse ut fra forventningstradisjonen.....	62
5.3.1 De innsattes autentiske mestringsopplevelser i fengselsskolen.....	62
5.3.2 Vikarierende erfaringer og fysiologiske og emosjonelle reaksjoner	63
5.3.3 Verbal overtalelse	65
5.4 Har fengselsundervisningen vært verdifull for intervjupersonene?	67
5.4.1 Intervjupersonenes ønske om å forbedre seg	67
5.4.2 Dannelse.....	68
5.4.3 Dannelsesbegrepet i dagens læreplaner.....	70
5.4.4 Formålet med opplæringen	72
5.4.5 Forbedring og dannelse.....	73
5.5 Avslutning av analysen	75
6 Konklusjon	76
6.1 Konklusjoner ut fra forskningsspørsmålene i undersøkelsen	76
6.2 Avsluttende bemerkninger.....	80
Referanser.....	83

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsbrev til innsatte

Vedlegg 2: Samtykkeerklæring

Vedlegg 3: Intervjuguide

Vedlegg 4: Skjema med individuelle opplysninger

Vedlegg 5: Tillatelse fra Kriminalomsorgen

Vedlegg 6: Godkjenning fra NSD

1 Innledning

Jeg har jobbet innenfor fengselsundervisningen de siste ti årene, og jeg leder nå en liten skoleavdeling i et fengsel med 70 innsatte. Jeg opplever ofte at det blir stilt spørsmål ved hvorvidt fengselsundervisningen har noe for seg, om den er nyttig, særlig fordi de innsatte i dette fengslet har korte dommer og soner i fengslet bare noen uker eller måneder. Mange spør om hva de innsatte rekker å lære når det dreier seg om så kort tid, og de kan undre seg over «viktigheten» av noen av kursene vi tilbyr. Det kan synes som om det er litt mer som skal forsvares når det er «kriminelle» vi har med å gjøre, og det kan være vanskelig for noen å forstå hvorfor lovbrøyttere i det hele tatt skal tilbys skolegang når det egentlig er straff de skal ha.

Lærerne selv opplever jobben meningsfylt, men spør seg også av og til om det vi driver med nytter? Gir opplæringen vi gir de innsatte bedre forutsetninger for å mestre livene sine eller komme inn på arbeidsmarkedet igjen?

Når man opplever innsattes glede over å få sitt første diplom i form av et kursbevis i personlig økonomi, eller deres oppdagelse av at de faktisk er i stand til å lære seg et nytt språk, eller stoltheten over å ha fått til å lage et middagsmåltid på skolekjøkkenet, da forstår man at verdien av opplæring innebærer noe mer, eller noe annet, enn det som kan måles på en skala fra 1 til 6. Dette ønsker jeg å undersøke i denne masteroppgaven.

1.1 Er det bare det som kan telles som teller?

Utdanning i norske fengsel følger den såkalte importmodellen. Det vil si at skoler i fengsel er avdelinger under de lokale videregående skolene, og lærerne som underviser der er ansatt ved en videregående skole, ikke i Kriminalomsorgen. Fylkesmannen i Hordaland, ved Utdanningsavdelingen, har på vegne av Kunnskapsdepartementet nasjonalt ansvar for opplæring innenfor kriminalomsorgen. Den har direktoratsfunksjon og tildeler økonomiske midler til fylkeskommunene, skoleeierne, som altså har det faglige og praktiske ansvaret for gjennomføringen av fengselsundervisningen.

Hvert år rapporterer fengselsskolene til Fylkesmannen i Hordaland om opplæringen i Kriminalomsorgen:

- antall elever som har vært innrullert i et fullt utdanningsprogram

- antall beståtte eksamener
- antall beståtte fagprøver
- antall utstedte kompetansebevis
- antall utstedte kursbevis og sertifikater

Fylkesmannen i Hordaland rapporterer igjen til de bevilgende myndigheter, og det er forståelig at man må vise til resultater i tradisjonell forstand for å forsvare at vi bruker skattebetalernes penger til dette. Men man kan spørre seg om det bare er det som er målbart og tellbart som sier noe om suksess i utdanningsammenheng? Er det bare skolens produksjon av individuelle karakterer, oppnådde fagbrev og kompetansebevis eller sertifikater som teller? Eller har opplæringen verdi i en annen forstand? Går det an å belyse verdien av den på en annen måte?

Det vil bli et altfor ambisiøst prosjekt å skulle gjøre målbart det som ikke er målbart, så jeg vil i dette prosjektet nøye meg med å undersøke hva pedagogisk teori og forskning sier om mestring og selvoppfatning, og jeg vil gjøre en kvalitativ studie av hvilken betydning opplæring i fengsel kan ha for innsattes selvoppfatning.

1.2 Problemstilling

Undersøkelsen min stiler mot å få nye perspektiver på hvordan opplæring i fengsel verdsettes av dem det gjelder.

En av fengselsundervisningens mange utfordringer er at elevene er innrullert på skolen i svært kort tid. Mange rekker derfor ikke å få dokumentert, formell kompetanse fra skolen i fengslet. På denne bakgrunnen kan man spørre seg hvilken nytte eller verdi det har for denne gruppen innsatte å få opplæring i fengslet? Det kan for eksempel være interessant å få kunnskap om de oppnår mestring på andre måter eller andre områder enn det de gjorde da de var elever i ordinær skole. For mange vil skoletilbudet i fengslet innebære å få et nytt tilbud om skolegang, etter at de har opplevd nederlag og droppet ut av den ordinære skolen. Hva kan skolegangen i fengslet ha betydd for selvoppfatningen, og har den bidratt til å styrke muligheten for at de innsatte bedre skal kunne «meistra liva sine», som det står i skolens formålsparagraf?

Dette munner ut i følgende problemstilling:

Hvilken verdi opplever innsatte i fengsel at den opplæringen som ikke genererer eksamenskarakterer, kompetansebevis eller sertifikater har?

Problemstillingen søkes belyst fra de innsattes ståsted. Følgende forskningsspørsmål utdyper problemstillingen:

- Hvordan opplever de innsatte den opplæringen de får i fengslet?
- Hvilken betydning har denne opplæringen for den innsattes selvoppfatning?
- Hvordan kan man si at opplæringen har verdi når vi ikke kan måle utbyttet av den gjennom karakterer eller annen formell dokumentasjon?

Informasjonen jeg får gjennom undersøkelsen vil bli analysert i lys av teori om mestring og selvvurdering. Ved hjelp av noen psykologiske begreper, som blir redegjort for i teoridelen, vil jeg særlig se på hvilken betydning de innsattes skoleopplevelse har hatt, eller kan få for deres selvoppfatning.

1.3 Er temaet relevant på andre området, eller generelt interessant?

Problemstillingen er her knyttet til fengselsundervisningen, men den kunne like gjerne handle om norsk skole generelt. Jeg mener problemstillingen er relevant for all type undervisning, ikke bare den som foregår i fengsel.

Det har i flere år foregått en engasjert debatt rundt testing og måling i skolen, og mange er opptatt av at det legges for mye vekt på resultater fra ulike typer tester når man snakker om elevers læringsutbytte. Mange, både skoleforskere, lærere, foreldre og andre, mener også at skolens helhetlige formål mistes av syne når testresultater får for stor oppmerksomhet. Sjøberg (2007) og Breilid (2007) er blant skoleforskere som hevder at det kan synes som det bare er det tellbare som har verdi i norsk skole i dag. Selv om dette er referert fra noen år tilbake, er det etter mitt syn fortsatt aktuelt. Politikerne er opptatt av OECDs målinger av hvordan det står til med norsk skole, og det ser ut til at de overser skolens brede mandat, som de selv har formulert i læreplanens generelle del, om å “gi kvar elev kompetanse til å ta hand om seg sjølv og sitt liv, og samtidig ha overskott og vilje til å vere andre til hjelp” (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1993). I videregående skole har man i mange år vært opptatt av at så mange som mulig skal fullføre og bestå, og det kan se ut til at man ikke er villig til å ta innover seg at ikke alle er i stand til å oppnå full kompetanse.

Forsker Eifred Markussen ved NIFU-STEP har forsket på bortvalg og frafall i mange år og skrevet flere bøker og rapporter om temaet. I boka *Videregående opplæring for (nesten) alle* peker han på at sosiale ulikheter reproduseres gjennom utdanningssystemet, slik at de elevene som har store ressurser med seg hjemmefra også kommer best ut av det gjennom skolegangen. Bare to tredeler av elevene fullfører og består innen fem år etter at de går ut av ungdomsskolen. Markussen og hans medforskere foreslår ulike grep for å endre på dette, og ett av dem er å planlegge kompetanse på et lavere nivå, som en variant av tilpasset opplæring (Markussen, 2009). Blant den gruppen jeg undersøker i denne studien mener jeg dette kunne være en god løsning, fordi mange av dem har et utgangspunkt som kan gjøre det vanskelig å nå kompetansekravene i gjeldende læreplaner. En del har en sosial bakgrunn som i følge forskningen tilsier at de vil få det vanskelig på skolen, og mange har lærevansker som gjør at de kunne hatt god nytte av tilpasset opplæring og tilpassede kompetansemål. Dette kommer jeg nærmere inn på i kapitlet som beskriver elevene i fengselsskolen, og i teoriene om selvvurdering og mestringsforventninger.

1.4 Annen forskning på feltet

Det er forsket mye på fengselsforhold, soning, tilbakefall og rehabilitering, der fengselsundervisningen er inkludert (blant annet Fridhov, 2003, Hammerlin, 1994, Langelid & Manger (red.), 2004, Olsen (red.), 2012), Langelid, 2015), men jeg kjenner ikke til forskning som eksplisitt tar for seg fengselsundervisningen med de avgrensningene jeg har gjort. Jeg har foretatt bibsys-søk og funnet litteratur fra både norske og utenlandske forhold, både bøker, artikler og masteroppgaver, og flere av kildene bruker jeg i denne oppgaven (blant annet Amundsen, 2011, Alnæs, 2006, Langelid, 2015, Skaalvik, Finbak & Pettersen, 2004). Det finnes mye forskning på feltet, men jeg har valgt å holde meg til norsk litteratur. Dette mener jeg er forsvarlig ut fra at det er gjort mye forskning i Norge, og mye tyder på at Norge ligger langt framme i verdenssammenheng når det gjelder undervisning i fengsel. Dette begrunner jeg blant annet med at den norske organisasjonen Forum for Opplæring innen Kriminalomsorgen (FOKO) er den største medlemsorganisasjonen i European Prison Education Association (EPEA), og at flere nordmenn har hatt verv i EPEA sitt styre (Langelid, 2015). EPEA møter i to komiteer i Europarådet: *Education and culture* og *Human Rights*. Den første lederen av EPEA var iren Kevin Warner, som i følge Langelid ledet komiteen som førte fram til Europarådets rekommendasjoner om «Education in prison», og han så blant annet til Norge da han tok

doktorgraden på temaet *New Punitiveness: Penal Policy in Denmark, Finland and Norway* (Langelid, 2015). I en artikkel om europeisk fengselsundervisning framhever Costelloe og Warner (2014) den norske fengselsundervisningen slik den framkommer i stortingsmeldingen «Enda en vår» (St.meld. nr. 27, 2004-2005). I en annen artikkel kan vi lese følgende: «Nordic countries, in particular, hold strongest to the idea that the prisoner is still a citizen, still a member of the community, and we have much to learn from them» (Warner, 2002, s. 36). Jeg hadde selv gleden av å treffe og høre Kevin Warner på en studietur til Irland i 2011.

Det gjennomføres jevnlig kartlegginger og kvantitative analyser av innsattbefolkningen i norske fengsler. Fylkesmannen i Hordaland er opptatt av at opplæringen i Kriminalomsorgen skal være forskningsbasert, det vil si at virksomheten skal være i tråd med de behovene de innsatte til enhver tid har. Til å utføre denne forskningen har de brukt forskningsgruppen for kognisjon og læring ved Universitet i Bergen, som består av Terje Manger (institutt for samfunnspsykologi, UiB) Ole-Johan Eikeland (Eikeland forskning og undervisning) og Arve Asbjørnsen (Institutt for biologisk og medisinsk psykologi, UiB) med flere. De har blant annet gjennomført undersøkelser om innsattes utdanningsnivå og motivasjon for å gå på skole i fengsel og undersøkelser om lærevansker. Dette er viktige bidrag til kunnskap om feltet, og det har vært naturlig for meg å benytte rapporter fra disse undersøkelsene i mitt prosjekt. Disse ulike undersøkelsene gir klare anbefalinger om hvilke områder skolene må legge vekt på i sitt tilbud til innsatte.

Jeg har også hatt glede og nytte av å lese fengselsleder Øyvind Alnæs sin masteravhandling fra Institutt for retts sosiologi, Universitet i Oslo: *Fengsel – forbryterskole eller rehabiliteringsanstalt*, der han konkluderer med at skolen er den viktigste rehabiliteringsfaktoren for de innsatte han har undersøkt (Alnæs, 2006).

1.5 Avgrensning av oppgaven

I denne oppgaven vil jeg kun undersøke skoleopplevelser til innsatte som har kort soningstid, det vil i dette tilfellet si under ett år. Jeg har ikke bedt intervjupersonene oppgi eksplisitt hvor lange dommer de har, men typisk for fengslet de soner i er at de innsatte har svært korte dommer (ca 1000 innsettelse pr år på 90 plasser). Av dem jeg intervjuet var den lengste dommen på ti måneder.

Videre undersøker jeg i denne oppgaven bare opplæring som *ikke* fører til formell kompetanse i form av eksamenskarakter, kompetansebevis eller sertifikat. Det vil si at de jeg har intervjuet har fulgt korte kurs i fengslet, eller de har fulgt undervisning som går over lengre tid, uten at de har rukket å få formell kompetanse i de fagene det gjelder. Riktignok har to av deltakerne tilegnet seg et sertifikat for gjennomført brannvernkurs (krav til håndverkere som bruker verktøy som kan utløse brann), men de har også deltatt på annen opplæring som er i den kategorien jeg undersøker.

1.6 Begreper

I denne oppgaven vil det bli benyttet ulike begreper for den virksomheten som fengselsskolen er ansvarlig for. Begreper som skole, utdanning, kurs, opplæring, og undervisning brukes om hverandre om skolens virksomhet i fengslet, uten at meningsinnholdet er nevneverdig forskjellig. Siden skolen i fengslet drives av en videregående skole, med lærere ansatt ved denne, og opplæringen blant annet skal gis for å sikre de innsattes rett til opplæring etter Opplæringsloven, vil en del av undervisningen gis i tråd med læreplanene i Kunnskapsløftet. Videre skal fengselsskolene også tilby korte, arbeidskvalifiserende kurs (St.meld.nr.27, 2004-2005). Disse kan fengselsskolen selv utføre, eller de kan kjøpe kurs fra eksterne tilbydere. Uansett løsning vil jeg betegne dette som opplæring eller undervisning ved skolen i fengslet. De innsatte blir omtalt som *elever*, selv om de ikke har elevstatus i formell forstand, eller *deltakere*.

I problemstillingen benytter jeg begrepet verdi i forbindelse med opplæring. I dette legger jeg noe som betyr noe for den det gjelder, noe som er viktig for en. Det kan være noe som har praktisk nytte, for å mestre ulike oppgaver eller for å være bedre rustet til å få en jobb. Det som har verdi for en kan også være noe man er glad for å være i besittelse av. Det er noe immaterielt som kan ha en oppbyggelig effekt, som kan gi stolthet og gode følelser. Det kan gjøre livet rikere og løfte en i mental forstand.

Begrepet selvoppfatning er sentralt i denne oppgaven og vil bli grundig behandlet i teorikapitlet. Det kan imidlertid innledningsvis være grunn til å forklare hva som ligger i begrepet. Rent folkelig kan man si at selvoppfatning er hvordan man ser på seg selv, hvordan man selv er, «innmaten», det åndelige, eller sinnet, tankene og følelsene. En av de sentrale forskerne innen selvoppfatning, Morris Rosenberg, definerer begrepet (self-concept) slik: «When we use the term self-concept, we shall mean the totality of the

individual's thoughts and feelings having reference to himself as an object» (Rosenberg, 1979, s.7). Han sier videre at selvoppfatningen inneholder den sosiale identiteten, som kjønn, rase, religion, familiemedlem osv., og karakteristiske egenskaper som for eksempel snill, flink, optimistisk, bekymret, nervøs osv.

1.7 Oppgavens oppbygging

Innledningsvis har jeg nå begrunnet valg av tema, presentert problemstilling og redegjort for noen begreper og avgrensning av oppgaven. I kapittel 2 blir feltet beskrevet grundigere, og jeg trekker de historiske linjene i norsk fengselsundervisning, fra tukthusene og innføringen av folkeskolen på 1700-tallet og fram til i dag. Kapittel 3 er oppgavens teoridel, der jeg gjør rede for teorier om selvoppfatning, hovedsakelig representert ved Morris Rosenbergs og Albert Banduras forskning. I kapittel 4 gjør jeg rede for valg av metode og drøfter mulige svakheter ved gjennomføring av undersøkelsen. Deretter blir resultatene fra undersøkelsen presentert og analysert i kapittel 5, som er oppgavens hovedkapittel. Der presenteres først resultatene ut fra spørsmålene i intervjuguiden, før de blir drøftet ut fra de teoriene som er presentert i teorikapitlet. Til slutt knyttes resultatene til formålsparagrafen og læreplanens generelle del, og drøftes ut fra et dannelsesperspektiv. Konklusjoner fra arbeidet med oppgaven kommer i kapittel 6.

2 Beskrivelse av feltet – med noen historiske linjer

Undervisning har vært en viktig del av tukthusene og fengslene så lenge disse har eksistert. Da innesperring avløste fysisk avstraffelse som straffemetode i Europa på 1600-tallet, hadde den både en økonomisk og en ideologisk begrunnelse (Langelid, 2015). Den økonomiske var at billig arbeidskraft ble benyttet i offentlig sammenheng (straffarbeid), mens den ideologiske begrunnelsen var knyttet til ideen om å føre den umoralske personen tilbake på den «smale sti». Foucault (1995) beskriver fengslene og tukthusene som disiplinerende institusjoner, i likhet med skolene, der fangene gjennom arbeid og opplæring skulle gjennomgå en forbedring, ikke bare sperres inne. Han mente fengselsstraffen både omfattet frihetsberøvelse og en metodisk omdanning av individene. Fængslet får karakter av et oppdragelses- og forbedringsunivers, der man istedenfor å tilintetgjøre den dømtes kropp, «oppbevarer og isolerer den fordi den er bærer av noe som kan temmes, dresseres og oppdras» (Hultquist, 2011, s. 629).

I følge Langelid (2015) kan man her i Norge se at skolen og straffesystemet har gått i en slags allianse helt siden folkeskolen ble innført i 1739. Den gangen skulle leseferdighetene styrkes for at konfirmasjonsundervisningen skulle bære rikere frukter, og dette var også utgangspunkt for forbedringstankegangen i tukthus og fengsel (Langelid, 2015). Målet for opplæringen i fengsel gikk altså hånd i hånd med Allmueskolens mål. Da det store Botsfængslet i Christiania ble åpnet i 1851, var undervisning et viktig virkemiddel i den moralske og religiøse påvirkningen, med fagene lesing, religion og bibelhistorie. Pedagogikken ble brukt som et instrument for å forbedre fangene. Botsfængslet skulle først og fremst være for de unge, som ennå ikke hadde tapt «Sinnets og Karakterens Bøyelighed» (Langelid, 2015, s. 58), og dessuten for å redde dem fra en kriminell løpebane, slik at de etter soning kunne bli arbeidsføre og bidra i samfunnet. Denne tankegangen kjenner vi igjen i dagens kriminalomsorg, der man er særlig opptatt av å gi de unge innsatte et konstruktivt innhold i soningen (Retningslinjer til Straffegjennomføringsloven, 2017). I følge Langelid ble skriving og regning undervisningsfag i 1862, og på slutten av 1800-tallet får Botsfængslet undervisning i både norsk, historie, geografi og engelsk, samt sang for «...Fanger der havde Sangstemme...» (Fængselsstyrelsens Aarbog 1901-1902:112 i Langelid, 2015, s. 60). I 1880-årene, da utvandringen til Amerika var på det høyeste, ble det gitt undervisning i engelsk for dem som var interesserte i å emigrere, og på begynnelsen av 1900-tallet innføres gymnastikk

som fag. Langelid (2015) stiller spørsmål ved om hvordan undervisningen i fengsel var sammenliknet med undervisningstilbudet ellers i samfunnet. Han viser til at det kom et reglement for fengselsundervisning i 1893, etter at det hadde kommet nye lover om folkeskolen i 1860 og 1889, der det går fram at undervisningstilbudet i fengselsskolen skulle være mest mulig likt det som ble gitt i almueskolen, og det var et mål at skolepliktige fanger skulle ha gått gjennom et fullstendig skolekurs. Langelid mener derfor det er rimelig å hevde at opplæringen i fengsel følger undervisningstilbudet i den norske skolen forøvrig, selv om den ligger noe etter i tid. Hvordan kvaliteten på denne undervisningen var, er det vanskelig å si noe om. Det er imidlertid interessant å lese at det på begynnelsen av 1900-tallet rapporteres om analfabetisme ved innsetting i landsfengslene, men at det er flere som kan skrive ved løslatelse, og i 1919 ble det ikke lenger rapportert om fanger som verken kunne lese eller skrive (Langelid, 2015).

Begrunnelsen for «å gi fangene religiøs oppseding med von om ei sjeleleg forandring til eit nytt og betre menneske», som Langelid (2015, s.13) uttrykker det, har nok forandret seg opp gjennom tida, men vi kjenner igjen dagens rehabiliteringstankegang, som både er forankret i straffegjennomføringsloven, der det heter at Kriminalomsorgen skal legge til rette for at domfelte skal kunne gjøre en egen innsats for å motvirke nye straffbare handlinger (Straffegjennomføringsloven, 2002) og i skolens formålsparagraf, der det blant annet heter at «elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Opplæringsloven, 1998). I forskrift til straffegjennomføringsloven §1-2 heter det endog at forholdene skal legges til rette for at den straffedømte gis mulighet til å endre livsførsel og hindre tilbakefall.

2.1 Skolen i norske fengsler i dag

I norsk straffegjennomføring er det et viktig prinsipp at fengselsstraffen i minst mulig grad skal gripe inn i de innsattes sivile rettigheter. Det er frihetsberøvelsen som er straffen, mens andre rettigheter som alle borgere har, også skal gjelde for straffedømte i fengsel. De offentlige tjenester som tilbys, skal være av samme kvalitet som ellers i samfunnet. Viktige rettigheter for de domfelte er rett til helsehjelp, opplæring, bibliotek tjenester, individuell plan, og sosiale tjenester. Dette omtales i stortingsmeldingen *Straff som virker* som «normalitetsprinsippet» (St.meld.nr. 37 (2007-2008), s. 22):

«Tilværelsen under straffegjennomføringen skal så langt som mulig være lik tilværelsen ellers i samfunnet. (...) Straffegjennomføringen skal ikke være mer tyngende enn nødvendig, og ingen skal bli underlagt tiltak som føles som tilleggsstraff. Normalitetsprinsippet er en viktig del av verdigrunnlaget for kriminalomsorgen. (...) Dette vil redusere de utilsiktede skadevirkningene av straffen og lette tilbakeføringen til samfunnet vesentlig. Normalitetsprinsippet er også bakgrunnen for «forvaltningssamarbeidsmodellen» for offentlige tjenester i kriminalomsorgen. Det er ikke kriminalomsorgen som tilsetter lærere, helsepersonell, prester eller andre i tjenesteytende yrker. Det er skolen, helsetjenesten og andre etater som kommer inn i fengslene og leverer de tjenester innsatte har krav på.»

Denne forvaltningssamarbeidsmodellen ble introdusert av kriminologen Nils Christie i 1969, da han samlet tankene om at servicetilbudene i det frie samfunnet skulle inn i fengselssystemet og lanserte den såkalte importmodellen (Langelid, 2015). Det var altså ikke fengselet selv som skulle ansette lærere, leger, sykepleiere m.m., men de offentlige tjenestene skulle komme inn i fengslet og tilby tjenestene der. Denne bestemmelsen ble nedfelt i *Rundskriv om opplæring for unge innsatte i fengselsvesenets anstalter* i 1969 (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1969), og skoleverket tar fra da av over ansvaret for opplæring i fengslene. I 1993 får Statens utdanningskontor i Hordaland delegert det nasjonale ansvaret for opplæring i kriminalomsorgen, og i 2008 kommer Rundskriv G-1/2008 om forvaltningssamarbeidet mellom opplæringssektoren og kriminalomsorgen (Justis- og politidepartementet og Kunnskapsdepartementet, 2008).

Det individualpreventive arbeidet i kriminalomsorgen skal motvirke sentrale kriminogene faktorer, som mangel på arbeid, mangelfull utdanning, sosial marginalisering og så videre. Sysselsetting og særlig utdanning blir derfor sett på som viktig for å hindre nye lovbrudd. I norske fengsler er det derfor aktivitetsplikt, det vil si at de innsatte enten skal arbeide eller gå på skole mens de soner. Siden 2007 har alle norske fengsler en skoleavdeling, der voksne i alle aldre tilbys undervisning (Langelid, 2015). Dette gjelder både i høysikkerhetsfengsler der det sones mangeårige dommer, men også i fengsler med lav sikkerhetsgrad og korte dommer, det vil si dommer fra tre-fire uker til litt over et år.

Skoleavdelingene drives, som nevnt over, av de lokale videregående skolene, med lærere som ofte jobber både på «moderskolen» og på fengselsskolen. Skolenes mandat er å legge til rette for at innsatte får oppfylt sine rettigheter etter opplæringsloven og internasjonale konvensjoner og rekommandasjoner, men også at de skal rehabiliteres og rustes til et liv etter soning, blant annet gjennom kortvarige arbeidskvalifiserende kurs (St.meld. nr. 27

(2004-2005)). Svært mange innsatte i norske fengsler har ikke fullført eller bestått videregående skole, og for å oppfylle deres rettigheter etter opplæringsloven er det viktig at fengselsskolene kan tilby fag fra videregående skole, enten for å gi yrkeskompetanse eller studiekompetanse.

2.2 Om elevene

Det er misvisende å snakke om en typisk innsatt. Murene skiller de som soner tydelig fra andre samfunnsborgere, men innenfor murene er ulikhetene store, både med hensyn til utdanningsbakgrunn, og når det gjelder evner og erfaringer ellers i livet (Langelid og Manger, 2004). Det kan være marginer som skiller en straffedømt fra resten av befolkningen, men likevel er det noen trekk ved innsattbefolkningen som det er vesentlig å være klar over.

Mange av de som soner kommer fra oppvekstmiljø der sosial nød og dårlig forhold til familie og skolegang er det vanlige. Andre kan ha hatt en normal barndom men fått en skeivutvikling i tenårene. Lovbruddene med påfølgende soning fører til at verdifull tid som kunne vært brukt til skole og utdanning, går tapt (Langelid og Manger, 2004).

Innsatte i norske fengsler har generelt lavere utdanningsnivå enn befolkningen ellers, og lærevansker er utbredt. Høsten 2015 ble det foretatt en stor undersøkelse av innsatte i fengsel med norsk statsborgerskap for å gi et bilde av innsattes utdanningsbakgrunn, utdanningsaktivitet som innsatt og utdanningsønskene deres. Undersøkelsen hadde en svarprosent på 52,3. Undersøkelsen viser at 49,4% av innsatte i norske fengsler bare har ungdomsskolen som høyeste *fullførte* utdanning (Eikeland, Manger & Asbjørnsen, 2016). Det betyr at de kan ha startet i videregående, men ikke fullført verken studiekompetanse eller yrkeskompetanse. 36,9% av de innsatte hadde fullført videregående opplæring. Tilsvarende tall for Norge totalt var henholdsvis 26,9% og 40,9%. At tallene for fullført videregående opplæring ser så vidt lave ut, skyldes at statistikken inkluderer alle aldersgrupper over 18 år. En annen rapport basert på en tilsvarende spørreundersøkelse fra 2012 tar for seg lesevansker og oppmerksomhetsvansker blant norske innsatte over 18 år (Asbjørnsen, Manger, Jones & Eikeland, 2014). Undersøkelsen hadde en svarprosent på 49,4. Rapporten viser at om lag 1/3 av de innsatte under 45 år rapporterer om lesevansker, og en stor andel rapporterer at de har ADHD. Her er det noe variasjon etter alder: 21,4% i

aldersgruppen 35-44 år rapporterer at de har ADHD, 27,6 % i aldersgruppen 25-34 år, og 35,6% i aldersgruppen 18-24 år.

Langelid og Manger (2004) peker på at en god del innsatte som kom skjevt ut tidlig i livet, har bruk for grunnleggende opplæring i lesing og skriving, og opplæring i sosial kompetanse som trengs for å klare seg ute i samfunnet. I tillegg er det viktig å bygge opp interesser og mestring hos dem, gjerne utenfor tradisjonelle skolefaglige områder, slik at de kan få en mer positiv selvoppfatning.

I følge forfatterne viser ulik internasjonal forskning at de uformelle utdanningsbehovene ikke er like godt dokumentert som de formelle, men at de likevel er svært synlige for dem som jobber innenfor fengselsundervisningen (Langelid & Manger, 2004). Flertallet av de innsatte trenger å tilegne seg vanlig livskompetanse, som å kunne fungere i arbeidsliv, familie og i samfunnet ellers. Fra egen arbeidsplass har jeg erfaring med at det kan handle om enkle ting som å planlegge tidsforbruk (i verste fall lære klokka), handle dagligvarer, ta seg fram i trafikken, følge med på nyheter, og så videre. For noen vil allmenndanning bety å lære seg hva man snakker om i lunsjpausen på en arbeidsplass. For veldig mange er det et stort behov for å tilegne seg digitale ferdigheter i et samfunn der stadig flere tjenester er basert på at man må ta seg fram og orientere seg via internett.

2.3 Soningstid og undervisning i fengsel

I løpet av den tiden jeg har undervist i fengsel har jeg ofte fått spørsmål om de innsatte rekker å lære noe når de er så kort tid i fengslet. Mange spør også hva den gjennomsnittlige soningstida er. Det er ikke så enkelt å finne statistikker som viser gjennomsnittlig soningstid i norske fengsler, og det er heller ikke sikkert at et slikt gjennomsnittstall ville gi oss særlig nyttig informasjon, da soningstid kan variere fra noen få uker, eller endog dager, til mange år. I følge Statistisk sentralbyrå (2014) hadde 74 prosent av alle løslatelsene etter soning hatt en anstalttid på under tre måneder, og hele 40 prosent av soningstidene var kortere enn en måned. De senere år er det stadig flere som gjennomfører soning med elektronisk kontroll (EK), også for de korteste dommene, slik at det er grunn til å tro at soningstid i fengsler er litt høyere nå enn i 2014. Det vil imidlertid alltid være mange som soner lange dommer på flere år, og både de med lange og korte dommer har anledning til å følge undervisning i fengslet. Man må også være oppmerksom på at de som begår de alvorligste lovbruddene og dermed får de lengste straffene, oftest soner i fengsler med høy

sikkerhetsgrad. Denne kategorien innsatte vil ha mulighet til å gjennomføre fullstendige opplæringsløp mens de soner, og de er ikke omfattet av denne undersøkelsen.

De som har begått mindre alvorlige lovbrudd soner i fengsel med lavere sikkerhetsgrad og har som oftest korte dommer på noen måneder. Av den grunn er det få av dem som rekker å bli ferdig med skolegangen mens de soner. Samtidig vil det for mange være vanskelig å gjennomføre et «normalt» skoleløp, blant annet på grunn av ulike lærevansker som nevnt over. Etter at soning med elektronisk kontroll ble mer utbredt, ser vi at det blant dem som soner i fengsel nå er flere ressursvake enn det var for noen år siden. Dette skyldes at for å kunne sone med EK, må man ha livet på stell, med bolig, arbeid eller skoleplass, og man kan ikke være såkalt «gjenganger». De som fyller disse kriteriene og får innvilget EK har dermed blitt borte fra skolebenkene i fengslet. Dermed har behovet for å dekke de uformelle utdanningsbehovene som er nevnt over, økt, og det er også grunn til å tro at behovet for såkalte livsmestringskurs, som for eksempel kurs i helse og ernæring, hygiene, renhold, personlig økonomi og liknende, er større.

I dette prosjektet skal jeg undersøke hvordan de innsatte i et fengsel med lavere sikkerhetsgrad opplever den undervisningen de får gjennom fengselsskolen når den ikke gir dem formell kompetanse. De som begynner på skolen i dette fengslet har relativt korte dommer, fra noen uker og opp til ca. ett år. Dette er ikke unikt for dette fengslet, men gjelder for alle fengsler med lavere sikkerhetsgrad.

2.4 Formålet med opplæringen i fengsel

Skaalvik, Finbak og Pettersen (2004) viser til en større undersøkelse der de intervjuet fengselsansatte, skoleansatte og elever i tre fengsler om målsettingen med fengselsundervisningen. Hovedrapport for denne undersøkelsen heter *Undervisning i fengsel. På rett kjøp?*, og der kommer det fram at det er delte oppfatninger om formålet med opplæring i fengsel. Fengselslærerne i undersøkelsen la størst vekt på å forbedre elevenes selvverd og mestringsforventninger, å mestre hverdagen ute og å bidra til trivsel. Skolelederne derimot, var mest opptatt av formelle, synlige delmål, som eksamener og kursbevis. Dette kan nok for en stor del forklares med at skolelederne er sterkere påvirket av et system der prøveresultater, offentliggjøring av eksamensresultater og fullføringsgrad i videregående skole står sentralt. De fengselsansatte var, i likhet med lærerne, opptatt av mestring av livet etter soning, og at de innsatte med mangelfull utdanning og svake

basisferdigheter (særlig lesing og skriving) burde prioriteres. Når det gjelder de innsatte peker forfatterne på at her er det store forskjeller når det gjelder om de er i et utdanningsløp ved innsettelse eller ikke, og eventuelt om de har en mangelfull førstegangsutdanning eller om de har utdanning utover videregående skole. Formålet vil for disse variere fra det å fullføre utdanningen, til å ha et meningsfylt aktivitetstilbud under soning, eller oppleve mestringserfaringer som kan styrke deres selvbylde generelt, og styrke dem i troen på at de kan gjennomføre en utdanning. Undersøkelsen viser at det er mange ulike og legitime formål med fengselsundervisningen, og at formålet må vurderes ut fra en helhetsvurdering av den enkelte innsatte (Skaalvik et. al., 2004).

Langelid og Manger (2004) peker på at dersom vi ser på skolen i et mestringperspektiv, som legger vekt på å utvikle det som individet allerede kan og det han disponerer av ressurser, vil både formell kompetanse og økt kompetanse på andre områder ha egenverdi og bidra til positiv selvoppfatning hos de innsatte. Dette er i tråd med Albert Banduras teori om mestring. Han sier at en persons forventninger om å mestre ulike oppgaver påvirkes av tidligere mestringserfaringer, ved at når man erfarer mestring, øker forventningene om å klare tilsvarende oppgaver i framtida (Bandura, 1997). Motsatt vil erfaringer med å mislykkes svekke forventningene om framtidig mestring. I et slikt perspektiv legges det vekt på livskompetanse, livsmestring og motstandsdyktighet, noe som står i kontrast til den passiviseringen, klientifiseringen, stakkarsliggjøringen og ansvarsfraskrivningen som innsatte utsettes for under soning i fengsel. Slike prosesser undergraver individets styrke og personlige ansvar for utvikling av mestring (Langelid & Manger, 2004).

Hvis vi sammenlikner lærernes og de fengselsansattes syn på formålet med fengselsundervisningen med skoleledernes syn (i undersøkelsen nevnt ovenfor), ser vi at de førstnevnte representerer mestringperspektivet, mens skolelederne i større grad representerer det Langelid og Manger kaller mangelperspektivet (2004), det vil si at de er mest opptatt av å tette hull, eller dekke mangler. Botsfengselspedagogikken, som skulle tilføre de innsatte disiplin, moral og et minimum av kunnskap, avspeiler dette mangelperspektivet. Et interessant spørsmål er om mestringperspektivet, som fokuserer på å utvikle ressurser og styrke de innsattes selvoppfatning, har tatt over for mangelperspektivet i fengselsundervisningen.

Skaalvik og Skaalvik (2013) gjør rede for hvordan selvoppfatningen påvirkes, ut fra forventningstradisjonen, representert ved Bandura, og gjennom selv vurderingstradisjonen, representert hovedsakelig ved Morris Rosenbergs teorier. Disse teoriene blir presentert i kapittel 3, og de vil danne grunnlag for mye av drøftingen av resultatene i min undersøkelse.

2.5 Innsattes motiv for å ta utdanning i fengsel

Manger, Eikeland, Roth og Asbjørnsen (2013) gjennomførte i 2012 en stor undersøkelse blant alle norske statsborgere over 18 år i norske fengsel. Både de som tok utdanning og de som ikke gjorde det, ble spurt om hva innsatte hadde som motiv for å ta utdanning i fengsel. Den viktigste motivkategorien var endring og mestring av framtida, med underkategoriene

- å mestre tilværelsen etter løslatelse
- for lettere å få jobb etter løslatelse
- for lettere å unngå nye lovbrudd
- for å tilegne seg faglig kunnskap
- for å få større tro på seg selv

Jo yngre de innsatte var, jo viktigere var motivene

- for å ta eksamen/forbedre karakter
- for lettere å få jobb
- for å bruke skole i fengsel som overgang til skole etter løslatelse

Undersøkelsen viste også at de innsatte som oppga at de hadde store lærevansker (både innen lesing, skriving og regning), oppga kategorien for å få større tro på seg selv som den viktigste grunnen til å ta utdanning i fengsel.

Motivasjon for å lære handler om noe mer enn bare lyst til å lære, det handler om den mentale innsatsen til eleven (Manger, Eikeland, Roth & Asbjørnsen, 2013). I motivasjonspsykologien skiller man mellom indre og ytre motivasjon. Indre motivasjon handler om interesse for et fag eller en aktivitet, mens ytre motivasjon handler om at aktiviteten kan være et middel for å nå et mål, som for eksempel jobb etter utdanning eller andre former for belønning (Manger & Wormnes, 2015).

Begrepene motiv og motivasjon er nært relaterte, og de blir ofte brukt om hverandre i faglitteraturen. Motiv viser til en grunn for å gjøre noe, og man kan si at motivasjon kommer av de motivene vi har (Manger, Eikeland & Asbjørnsen, 2016).

I min undersøkelse stiller jeg de innsatte spørsmål om hvorfor de har meldt seg på kurs eller annen undervisning i fengslet. Ut fra definisjonene over, er dette å betrakte som de innsattes motiv for å lære, deres begrunnelse for å ønske å lære noe. Jeg følger opp dette i kapitlet der resultatene fra undersøkelsen analyseres.

2.6 Svarer fengselsundervisningen til forventningene?

Er det slik som blant andre Langelid og Manger (2004) hevder, at opplæringen fører til positiv selvoppfatning? Og fører opplæringen til at de innsatte får større tro på seg selv, slik som de selv hevder er deres motivasjon for å få opplæring i fengsel? Eller er dette noe man sier, både som fagpersoner og som elever, fordi det høres rimelig ut, og fordi man vet at dette er noe av formålet med opplæringen? Opplevs all opplæring verdifull for de innsatte, eller er det forskjell på den som gir formell kompetanse og den som eventuelt bare bidrar til å «utvikle kunnskap, dugleik og holdningar» for at elevene skal kunne «meistre liva sine og ... delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Opplæringsloven, 1998)?

Denne undersøkelsen inkluderer ikke opplæring som gir formell kompetanse, og oppgaven tar dermed ikke sikte på å sammenligne verdien av formell kompetanse med verdien av uformell kompetanse. Men innsattes egen beskrivelse av hvordan de opplever opplæringen i fengslet kan forhåpentligvis gi oss en bedre forståelse og gi svar på spørsmålene knyttet til oppgavens problemstilling.

3 Selvoppfatning

Da Maslow i 1943 presenterte teorien om behovspyramiden, som søker å finne frem til grunnleggende behov som kan forklare vår atferd og motivasjon, så han på personlighetens utvikling som en balansegang mellom behovet for å trygge sin eksistens materielt og psykologisk på den ene siden, og behovet for vekst, selvutfoldelse og selvrealisering på den andre (Maslow, 1998). Blant mangelbehovene, altså de som må være tilfredsstilt for at vi skal motiveres til å gå løs på vekstbehovene, finner vi behovet for å bli verdsatt og å verdsette seg selv. Maslow forutsatte altså at mennesket har behov for en positiv selvoppfatning og for anerkjennelse fra sine omgivelser for å kunne vokse mentalt og åndelig, og dermed realisere seg selv.

I følge Skaalvik og Skaalvik brukes selvoppfatning som en fellesbetegnelse som inkluderer selvvurdering, selvverd og forventninger om mestring (2013). Vår selvoppfatning er et resultat av de erfaringer vi gjør og hvordan vi tolker disse. De viser til en modell som Shavelson, Hubner og Stanton presenterte i 1976, som viser hvordan selvoppfatningen påvirkes av mange forhold, både akademiske, sosiale, emosjonelle og fysiske, og er et resultat av samhandlingen mellom en person og hans/hennes omgivelser.

Skaalvik og Skaalvik (2013) skiller mellom indre og ytre kilder til selvoppfatning. De indre kildene, altså de som kommer innenfra oss selv, har med opplevelsen av mestring å gjøre. Det at man opplever at man er kompetent til å utføre en bestemt handling, for eksempel stå på ski ned en bakke, bake en kake eller lukeparkere en bil, gir økt følelse av kompetanse, uten at man trenger anerkjennelse fra andre. De ytre kildene til selvoppfatning, derimot, er erfaringer som gjøres i sosiale sammenhenger og må vurderes av andre. Et eksempel kan være en skolestil, der eleven er usikker på om han har skrevet en god eller dårlig stil. Det er først når læreren har vurdert stilen at eleven ser om han har lyktes eller mislyktes i forhold til lærerens norm, og han får også mulighet til å sammenlikne seg med de andre i klassen. Både lærerens vurdering og sammenlikningen med de andre elevene vil påvirke elevens selvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Skaalvik og Skaalvik (2013) viser hvordan utviklingen av selvoppfatningen forklares utfra to hovedlinjer: selvvurderingstradisjonen, der påvirkning fra ytre kilder er mest vektlagt, og forventningstradisjonen, der de indre kildene er viktigst for selvoppfatningen.

3.1 Påvirkning av selvoppfatningen ut fra selvvurderingstradisjonen

Morris Rosenberg har bidratt vesentlig med forskning innenfor denne tradisjonen. Han forklarer begrepet selvoppfatning som alle de tanker og følelser en person har om seg selv og sin person, og hvordan han eller hun forstår og vektlegger seg selv, sine evner og egenskaper (Rosenberg, 1979). Han operer med fire prinsipper for å forklare hvordan selvoppfatningen påvirkes:

- andres vurderinger
- sosial sammenligning
- selvattribusjon
- psykologisk sentralitet

3.1.1 Andres vurderinger

Vår oppfatning av oss selv dannes indirekte gjennom persepsjon av andres oppfatning av oss. Mead uttrykte det som at «vi må være andre, for å være oss selv» (von Wright, 2011), eller ta den andres perspektiv. Jegets atferd blir tolket og observert av en annen, og denne andres reaksjon blir så observert og tolket av meg. Denne «speilingen» danner grunnlaget for min oppfatning av meg selv. Etter hvert blir vi i stand til å vurdere oss selv fra andres synspunkt ved å ta andres roller – det som Mead kaller rolletaking. Gjennom rolletaking er det andres verdier, normer og kriterier som ligger til grunn for selvvurderingen. Normene til de personene som er viktige for oss, «de signifikante andre», blir spesielt viktige og får da særlig stor betydning for vår selvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Begrepet «de signifikante andre» blir i litteraturen ofte tilskrevet Mead, men sosiologen Johan Fredrik Rye hevder at dette er en feiltolkning av Mead (Rye, 2013). Mead snakker om «de andre» generelt, som en abstrakt ekstern størrelse som legger grunnlaget for utviklingen av individets identitet, og han bruker begrepet «den generaliserte andre». «De signifikante andre», derimot, er konkrete personer som får betydning for utviklingen av selvet. I artikkelen *Mead, Berger & Luckmann og de signifikante andre* forsøker Rye å gi noen svar på spørsmålene

- når i livsløpet «de signifikante andre» påvirker selvet
- hvilke grupper som er signifikante for utvikling av selvet, og
- hvilke kjennetegn som preger innholdet i de signifikante relasjonene

Han hevder at foreldre og lærere har størst betydning i primærsosialiseringen. Dette er i tråd med Rosenberg (1979), som påpeker at ikke alle «signifikante andre» er like betydningsfulle, og at de som er mest betydningsfulle i barneårene, først og fremst foreldrene og noen lærere, naturlig nok får størst innflytelse på barnets selvoppfatning.

I følge Skaalvik og Skaalvik (2013) viser forskning at selvoppfatningen er ganske stabil over lang tid. Det vil si at elevene i fengslet kan ha en selvoppfatning fra tidligere skolegang som skyldes påvirkning den gangen fra signifikante andre. Men det betyr ikke at en ny signifikant annen, f.eks. fengselslæreren, ikke kan bidra til en endring i selvoppfatningen til eleven gjennom sin vurdering av eleven ut fra sine normer og verdier. I følge Rosenberg (1979) kan man nemlig ikke bevare sin selvoppfatning helt uavhengig av sitt sosiale miljø. Han sier at endringer i selvoppfatningen, både gradvise og mer plutselige, vil kunne forekomme gjennom hele livsløpet. I likhet med Rosenberg hevder også Rye at «de signifikante andre» spiller en viktig rolle livet ut, og jeg oppfatter han slik at *hvem* som er «de signifikante andre» vil endre seg med de ulike sosiale sammenhengene vi er en del av. «De signifikante andre» er «viktigst for re- og ny-etablering av tatt-for-gitt-heter når individets sosiale konstruksjon av virkeligheten knaker i sammenføyningene», sier han (Rye, 2013, s. 179). Et eksempel på slike kriser kan være når man sitter i fengsel.

I de senere år er det gjort forskning rettet mot voksne i arbeidslivet, på hvordan andres vurdering har betydning for selvverdet. Miller (2001, hos Skaalvik & Skaalvik, 2013) konkluderer, kanskje ikke veldig overraskende, med at hvordan en blir behandlet av andre har avgjørende betydning for hvordan en tenker om seg selv. Hvilke rollekategorier er det da som er signifikante for oss i voksen alder? Rye viser til flere forskere som snakker om «de signifikante andre» som «hverdagslige samhandlingspartnere som har en kontinuerlig påvirkning på individet» (Rye, 2013, s. 181). Dette kan for eksempel være kollegaer, ektefeller, andre familiemedlemmer, venner, eller medinnsatte i fengselssammenheng. Rye nevner også at andre som besitter autoritative posisjoner (for eksempel fengselsbetjenter), og profesjonaliserte yrkesutøvere (for eksempel lærere) vil kunne være «signifikante andre» med større innflytelse enn andre «signifikante andre».

Ut fra denne forståelsen er det rimelig å anta at en fengselslærer kan være en signifikant annen for en innsatt, og at hans eller hennes vurderinger av den innsatte dermed vil ha betydning for dennes selvutvurdering og selvoppfatning.

3.1.2 Sosial sammenligning

Når vi mennesker skal vurdere hvorvidt vi har lyktes eller mislykkes med et prosjekt, er det naturlig at vi sammenligner oss med andre, og gjerne med andre som er mest mulig lik oss selv. Sosial sammenligningsteori legger vekt på den direkte sammenligningen som en person gjør av seg selv med andre. Hvilken betydning sosial sammenligning skal få på vår selvvurdering, særlig på vårt selvverd, avhenger blant annet av om sammenligningen skjer på et område som har betydning for oss (Skaalvik & Skaalvik 2013). Hvis en elev sammenlikner seg med de andre i klassen, vil hans oppfatninger av egne prestasjoner også påvirkes av hvordan han oppfatter sine egne prestasjoner i *forhold til* de andre i klassen. Det vil si at den sterkeste eleven i en svak klasse vil oppfatte sine prestasjoner som ganske bra, og han vil ha en ganske positiv selvvurdering, selv om han objektivt sett er faglig svakere enn den svakeste eleven i en sterk klasse. Motsatt vil en elev i en faglig sterk klasse, som er faglig svakere enn de andre i klassen, kunne oppfatte sine prestasjoner som dårlige, selv om de objektivt sett er mye bedre enn prestasjonene til den sterkeste eleven i en svak klasse. Hvilken klasse elevene går i, kan altså ha stor betydning for deres akademiske selvvurdering. Rosenberg viser til flere undersøkelser som er gjort på dette området, og som viser den samme effekten av sosial sammenlikning (1979).

Denne effekten på akademisk selvvurdering blir av Marsh beskrevet som *Big fish-little pond*-effekten. Det er bedre å være stor fisk i liten dam enn liten fisk i stor dam. En stor undersøkelse som er gjennomført blant 15-åringer i 26 land (N= 103558) bekrefter at elever som gikk på skoler der det akademiske nivået var svært høyt, hadde en lavere akademisk selvoppfatning enn elever på skoler med et lavere akademisk nivå (Marsh & Hau, 2003).

Denne teorien er relevant i forbindelse med undervisning i fengsel. Ut fra det som tidligere er nevnt om innsattes utdanningsnivå (Eikeland et. al, 2016) og ulike lærevansker (Asbjørnsen et. al., 2014), er det grunn til å tro at mange av dem kan ha følt seg som en liten fisk i en stor dam da de gikk i grunnskolen eller videregående. Dette kan ha bidratt til en lav selvvurdering. I fengselsskolen går de sammen med andre som antakelig er likere dem selv, og det er større mulighet til å føle seg som en stor fisk i en liten dam, noe som ifølge Marsh' teori kan føre til at deres akademiske selvvurdering blir høyere i denne situasjonen enn den var i tidligere skolesituasjoner.

3.1.3 Selvattribusjon

Med selvattribusjon menes hvordan vi forklarer egen atferd, og denne har innvirkning både på selvvurderingen og på forventning om mestring, og dermed på selvoppfatningen. I attribusjonsteorien er man opptatt av kontrollerbarhet. De forklaringene av atferd som gjør at elevene kan få forventning om mestring, selv om de har problemer i øyeblikket eller gjør en dårlig prestasjon, vil gi dem tro på at de selv kan gjøre noe for å endre situasjonen. Vi sier de er kontrollerbare for eleven. Hvis man attribuerer mye til evner, er det lite som kan gjøres, det er ikke kontrollerbart for eleven. Videre skiller man mellom internal og eksternal attribusjon. Internal attribusjon vil si at resultatene tilskrives noe ved en selv, f eks evner og innsats, mens eksternal attribusjon vil si at resultatene skyldes noe utenfor en selv, f eks. flaks, oppgavenes vanskegrad eller kvaliteten på undervisningen. Skaalvik og Skaalvik (2013) illustrerer sentrale dimensjoner ved attribusjon i følgende skjema:

	Internal	Eksternal
Kontrollerbar for eleven	Innsats Strategi	Vanskegrad (forutsatt at eleven er gitt medansvar for valg av oppgaver)
Ikke kontrollerbar for eleven	Evner	Flaks God/dårlig undervisning Dagsform

Skaalvik og Skaalvik (2013) viser til forskning som konkluderer med at elever har en klar tendens til å benytte selvbeskyttende attribusjon, det vil si at de attribuerer suksess internalt og nederlag eksternalt. De refererer også til flere undersøkelser som viser at det er en positiv sammenheng mellom bruk av selvbeskyttende attribusjonsmønster og selvoppfatning. Dette kan tolkes på to måter: 1) jo mer positiv selvvurdering, jo mindre tar man ansvar for nederlag, og 2) jo mer man attribuerer nederlag internalt, jo lavere blir selvvurderingen. Dette fører til den konklusjonen at vi har å gjøre med en sirkulær prosess der selvvurdering og attribusjonsmønster påvirker hverandre gjensidig. Det er derfor ikke åpenbart om en person har høy selvvurdering fordi han attribuerer nederlag eksternalt, eller om han attribuerer nederlag eksternalt fordi han har høy selvvurdering. Selvvurderingen påvirker attribusjonsmønsteret, som igjen påvirker selvvurderingen.

3.1.4 Psykologisk sentralitet (= det som er viktig for oss)

Hvilke kvaliteter ved oss selv vi vurderer som viktige, vil ha betydning for hvordan vårt selvverd utvikles. Det er altså ikke alle vurderinger av oss selv som påvirker selvverdet like sterkt. Vurderinger på områder som blir høyt verdsatt av oss selv og i vårt miljø, blir satt i sentrum for vår oppmerksomhet og må derfor ses på som psykologisk sentrale områder for utvikling av selvverd. Rosenberg uttrykker det slik: «...a man's global self-esteem is not based solely on his assessments of constituent qualities; it is based on his self-assessments of qualities that count» (Rosenberg 1968, s.339, sitert hos Skaalvik & Skaalvik s.113). Det er dette som ligger i betegnelsen psykologisk sentralitet. Skaalvik og Skaalvik (2013) viser til en undersøkelse av Rosenberg der han lot 5024 elever vurdere seg selv med hensyn til ulike egenskaper, blant annet det å være likt av andre. Han fant at blant dem som anså seg selv som dårlig likt, men som syntes det var viktig å være godt likt, hadde 50 prosent lavt selvverd. Blant dem som anså seg selv som dårlig likt, men som ikke syntes dette var så viktig, hadde bare 19 prosent lavt selvverd. Han konkluderer med at negativ selvvurdering på et område kan gi lavt selvverd for dem som anser dette området som viktig, mens det ikke har betydning for selvverdet for dem som ikke anser det som viktig. Som en slags forsvarsmekanisme for å beskytte vår selvrespekt (self-esteem) forklarer Rosenberg (1979) at vi derfor også har en tendens til å verdsette det ved oss selv som vi er gode til, og være mer likegyldige til det vi ikke er så gode til.

Selv om det er vurderinger på områder som er viktige for eleven selv som har størst betydning for elevens selvverd, kommer vi ikke bort fra at kvaliteter som er allment akseptert i kulturen vår, er blant «qualities that count». I følge Skaalvik og Skaalvik (2013) vil vi i de fleste tilfeller vurdere oss selv opp mot de aksepterte normene i det miljøet vi lever i, og dette gjelder særlig for skolen. I vårt samfunn i dag opplever vi at det er et visst press om gode skoleprestasjoner, noe som kommer til uttrykk gjennom PISA-deltakelse, nasjonale prøver og liknende. Av skolefagene er det teorifag, og kanskje særlig realfag, som tilsynelatende anses som viktigst. Dette kan i realiteten bety at en elev som mislykkes i teoretiske fag, kan utvikle lavt selvverd til tross for at han lykkes i praktiske fag.

For en del av de innsatte i fengsel kan nok derfor også en negativ skoleopplevelse i ungdomstida ha medført et lavt selvverd, selv om vedkommende måtte ha andre talent som verken han selv eller samfunnet rundt har vurdert til å telle like mye. I følge en studie av 316 innsatte i sju norske fengsler vinteren 2008/2009, opplever sju av ti innsatte at det teoretiske arbeidet i ungdomsskolen var for vanskelig (Amundsen, 2011). De praktisk-

estetiske fagene har relativt liten plass i ungdomsskolen, som derfor kan oppleves teoritung og vanskelig mange elever. Innen disse elevene når opp i videregående skole, kan de ha mistet motivasjonen til å fullføre, og mange ender som «drop-outs». De kan ha evner på kreative og praktiske områder, men disse evnene verdsettes ikke like mye av samfunnet som de mer akademiske fagene. Blant ansatte i fengsler spøkes det da også med at det finnes mye kreativitet, mot, handlingskompetanse og entreprenørskap innenfor murene!

Dette faktum, og at forekomsten av lærevansker og konsentrasjonsvansker er høy blant innsatte, var nok bakgrunnen for at det i stortingsmeldingen «Enda en vår» (St.meld. nr.27(2004-2005)) ble tatt til orde for å utvide tilbudet innen yrkesfaglig opplæring i fengslene. Til å begynne med tenkte man nok tradisjonelt på håndverksfag, men i den senere tid, hvor også mulighetene for bruk av IKT har blitt bedre i fengselsundervisningen, har stadig flere fengselsskoler satset på opplæring innen utdanningsprogrammet Service og samferdsel. I fjor ble det også for første gang arrangert en innovasjonskonkurranse i norske fengsler i regi av Ungt entreprenørskap. Tanken er å utnytte de kreative ressursene de innsatte har, bidra til mestringsopplevelser, samt å fornye arbeidsdriften i fengslene, som for en stor del tilbyr sysselsetting innen tradisjonelle håndverksyrker.

3.1.5 Betydningen av kontekst

Avslutningsvis vil jeg oppsummere påvirkningen av selvoppfatningen i følge selvvurderingstradisjonen ved å si litt om hvilken betydning kontekst har for selvvurderingen, og hva det vil si å være i et dissonant miljø.

Kontekst brukes om den sammenhengen et utsagn, en atferd eller en hendelse må tolkes i, og kan referere til situasjoner eller sosiale sammenhenger hvor en hendelse finner sted, eller til holdninger og verdier som er rådende i personens miljø. Betydningen som en hendelse har for en person, er avhengig av konteksten. Skaalvik og Skaalvik hevder at påvirkningen av selvvurdering derfor også blir avhengig av kontekst (2013).

I avsnittet ovenfor om andres vurderinger, går det fram at hvor godt man har prestert først blir klart for en når man blir vurdert av andre som har betydning for en. Denne betydningsfulle andre innehar et sett med normer og verdier som påvirker vurderingen, og dette utgjør kontekst. Videre vil vi måle prestasjonene våre opp mot andre som er i vårt miljø, vi vil sammenligne oss med de andre fiskene i vår dam, for å bruke Marsh sitt uttrykk. Dammen utgjør kontekst.

Til slutt har vi sett at det som er psykologisk sentralt for en person, vil avhenge av hvilke verdier som er høyt verdsatt i miljøet rundt en. Kontekstuelle forhold har altså betydning for hvordan mestringserfaringer og selvvurderinger på et område påvirker selvet.

Dissonant miljø og selvet

Når en person skiller seg sterkt fra miljøet på en eller annen måte, kaller Rosenberg dette dissonant kontekst eller dissonant miljø (1979). Personen er avvikende innenfor sitt miljø, for eksempel på grunn av etnisitet, sosial klasse, prestasjoner, lærevansker, atferdsvansker eller lignende. Rosenberg (1979) referer til undersøkelser som dreier seg om rase, religion og sosio-økonomiske klasser, og hevder at en ofte vil føle seg annerledes, rar, utenfor, isolert eller føle at det er noe feil ved en selv når en er i dissonant miljø. Han begrunner at dissonant miljø vil ha negativ virkning på personens selvet med følgende:

- Et miljø hvor en person skiller seg ut, vil bidra til å fokusere oppmerksomheten mot enkelte sider ved personen som kan vurderes negativt i miljøet.
- I dissonant miljø vil en person lett kunne bli konfrontert med og ofte påminnet om hvor negativt han selv og hans gruppe blir vurdert.
- Hvis vi tar opp i oss normene og verdiene i det dissonante miljøet, vil vi vurdere oss selv ut fra disse normene. Dette vil gi grunnlag for en negativ selvvurdering.

Det er grunn til å tro at disse momentene kan overføres til innsatte i fengsler, «de kriminelle», når de kommer ut i samfunnet etter løslatelse. Det å sitte i fengsel er for de fleste forbundet med skam, og holdningen til straffedømte i vårt samfunn er ganske negativ. Hammerlin (1994) peker på at de innsatte ved løslatelse møter et samfunn som ikke er villig til å re-integrere dem. Mange innsatte sier selv at de tror det er vanskelig å få både jobb og bolig etter et fengselsopphold (Alnæs, 2006). Samfunnet de løslates til blir et dissonant miljø fordi den løslatte blir påminnet om at miljøet vurderer han negativt, for eksempel ved at det er vanskelig å få jobb. Det er også mulig at de har tidligere erfaringer fra dissonante miljø, for eksempel i skolesammenheng, der de stadig kan ha hørt hvor håpløse de var, at atferden deres ikke passet inn og der prestasjonene aldri var blant de beste. Når den det gjelder tar disse holdningene og normene innover seg og gjør dem til sine egne, vil denne påvirkningen gi grunnlag for en lav selvvurdering.

3.2 Påvirkning av selvoppfatning ut fra forventningstradisjonen

Innenfor denne tradisjonen er Albert Bandura en viktig bidragsyter. Han mener at det han kaller autentiske mestringserfaringer er den viktigste kilden til forventning om mestring (Bandura, 1986). Opplevelsen av mestring vil være en indre kilde til å påvirke vår selvoppfatning, den er ikke avhengig av andres vurderinger eller miljøet rundt oss. Mestringserfaringer øker forventningene om å klare tilsvarende oppgaver på et senere tidspunkt, mens erfaringer med å mislykkes svekker forventningene om ny mestring. Det er særlig viktig at vi får erfaringer med å lykkes i starten av en læreprosess, for at våre forventninger om å mestre nye vanskelige oppgaver skal styrkes. Tilsvarende vil erfaringer med å mislykkes i starten av en læreprosess gi forventninger om å mislykkes også neste gang vi skal løse liknende oppgaver. Bandura mener også at en styrket mestringsopplevelse på ett område kan gi større tro på å mestre oppgaver generelt, selv om den har størst effekt på områder som likner mest på det området som ga mestring (1986).

For mange innsatte i norske fengsler representerer skolegangen deres en lang rekke erfaringer i ikke å mestre. Dermed blir også deres forventninger om å mestre tilsvarende oppgaver senere i livet svært begrenset, og motivasjonen for å oppsøke skolen i fengslet kan være dårlig. Imidlertid vil de fleste erkjenne at skolegang er viktig (Alnæs, 2006, og Manger et.al., 2013), og deres erfaringer på arbeidsmarkedet kan kanskje også bidra til at de ønsker å ta mer utdanning. Da blir det viktig at skolen i fengslet evner å gi disse elevene mestringsopplevelser som kan bidra til å forsterke deres selvoppfatning.

På samme måte som Rosenberg og andre representanter for selvvurderingstradisjonen knytter selvvurderingen til attribusjon, knytter Bandura mestringforventninger til attribusjon: hvis vi enkelte ganger mislykkes med oppgaver som vi har høye mestringforventninger om, basert på tidligere mestring, kan dette lettere forklares (attribueres) med andre faktorer enn egen kompetanse, for eksempel med utilstrekkelig innsats, dårlige strategier eller andre situasjonsbestemte faktorer (1986).

3.2.1. En modell for mestring

Skaalvik og Skaalvik (2013) skiller mellom to typer mestringserfaringer: reell og opplevd mestring. Reell mestring er en objektiv mestring, slik den observeres gjennom testing og vurdering av andre, for eksempel en lærer. Opplevd mestring er mestring slik den oppleves

av eleven selv, og den er ofte resultat av reell mestring. Den reelle mestringen styres blant annet av forventninger om mestring. Dermed får vi en gjensidig sammenheng mellom forventet mestring, reell mestring og opplevd mestring. Denne sirkulære prosessen kan være enten negativ eller positiv, og den styres av flere forhold, hvorav Skaalvik og Skaalvik (2013) framhever særlig tre: i) valg av oppgaver, ii) kriterier for mestring og iii) attribusjon.

i) Elevene må ha forutsetninger for å løse oppgaven for at vi skal få en positiv prosess, ellers vil reell mestring feile, opplevd mestring feiler og vi får ikke forventninger om ny mestring. Samtidig må oppgavene gi elevene utfordringer. Bandura (1986) er opptatt av at forventningen om mestring øker når elevene opplever at de mestrer ting de ikke mestret før, gjerne etter å ha anstrengt seg. Konklusjonen blir at elevene må gis oppgaver som de har forutsetning for å mestre, men som samtidig gir realistiske og overkommelige utfordringer.

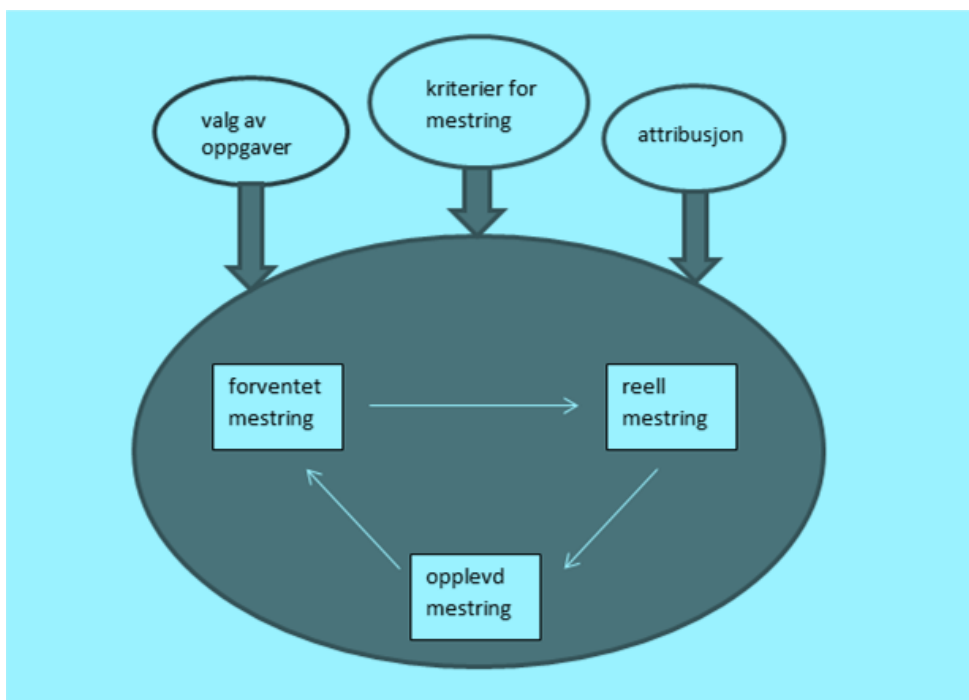
ii) Kriteriene for mestring kan enten være relative eller absolutte. Relative kriterier vil si at eleven sammenlikner seg selv med andre og at mestring bare oppleves hvis man gjør det bedre enn de andre. Dermed vil det ved bruk av relative kriterier bare være noen få som kan oppleve mestring, og elevene vil i liten grad se fremgang basert på slike kriterier. Relative kriterier blir hyppig brukt av elevene selv i situasjoner hvor alle jobber med det samme, hvor resultatene er godt synlige og hvor arbeidet er konkurransepreget.

Absolutte kriterier innebærer at man skal nå visse mål. Hvis alle elevene i en klasse skal nå de samme målene gjennom å jobbe med de samme oppgavene, vil mange ikke oppleve mestring (gitt at det er spredning i klassen). Skal alle oppleve mestring, må elevene ha individuelle mål, og kriteriene for mestring må være relatert til de mål den enkelte elev har. Da vil det bli mulig å se framgang. Læreren må også vurdere dem etter disse kriteriene.

iii) Attribusjon er de forklaringene vi gir på våre prestasjoner, enten det er nederlag eller seire. Resultatet av en prestasjon kan forklares med flaks, innsats, evner, dårlig lærer osv. Hvis elevene skal kunne få forventning om mestring, selv om de gjør en dårlig prestasjon, må de få en tro på at de selv kan gjøre noe for å endre situasjonen. Hvis elevene attribuerer mye til evner, er det lite som kan gjøres. Innsats og strategi er derimot mer kontrollerbare årsaker for eleven selv. Dermed vil attribusjon til innsats eller til strategi bevare eller styrke forventningene om mestring. Dersom elevene imidlertid ikke opplever at bedret innsats eller endrede strategier nytter, vil de begynne å attribuere til evner og andre ikke-

kontrollerbare årsaker. Skaalvik og Skaalvik (2013) hevder at attribusjon til innsats og strategi derfor krever en tilpasset undervisning. Det vil si at lærerne må tilpasse oppgavene elevene skal løse til den enkelte, slik at det er realistisk at han kan oppnå mestring gjennom økt innsats eller endret strategi.

Den sirkulære mestringsprosessen og faktorene som påvirker den illustrerer Skaalvik og Skaalvik (2013) i følgende figur:



Figur 1: en modell for mestring, tilpasset etter Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 120

Som nevnt innledningsvis i dette kapitlet, legger selvvurderingstradisjonen størst vekt på de ytre kildene til mestring, det vil si at hvorvidt vi har mestret en oppgave må vurderes av andre i sosiale sammenhenger. Forventningstradisjonen framhever aktiviteter som er av en slik art at kriteriet for mestring er innebygd i aktiviteten, for eksempel å stå på ski ned en bakke eller bake en kake. De fleste aktivitetene i «normalskolen» er imidlertid av en slik art at man må ha andre til å vurdere om man har mestret oppgaven, for eksempel når man har skrevet en stil. I fengselsskolene er dette blitt noe endret i de senere år, da det har blitt lagt mer vekt på yrkesrettede tilbud, både i form av korte, arbeidskvalifiserende kurs og flere yrkesfag fra videregående skole. Dette er et resultat av forskning om elevenes behov, og politisk forankret i stortingsmeldingen *Enda en vår* (St.mld.27, 2004-2005). Ut fra forventningstradisjonen og teorien om mestringsforventninger kan man kanskje si at

mestringsperspektivet, som Langelid og Manger snakker om (2004), har fått noe større plass enn mangelperspektivet i fengselsundervisningen.

3.2.2. Vikarierende erfaringer

Andres vurderinger er lite betont i forventningstradisjonen, men Bandura (1986) viser til en form for sosial sammenlikning i det han kaller «vicarious experience» (= vikarierende erfaringer). I dette legger han at en person kan forvente å mestre en oppgave hvis han ser at en annen, som det er realistisk å sammenlikne seg med, det vil si som er mest mulig lik han selv, mestrer den. Hvis to elever, Ola og Ali, vanligvis presterer ganske likt, kan Ola forvente å mestre en ny oppgave hvis han ser at Ali har mestret den først. Tilsvarende kan den andres eksempel også virke negativt. Hvis Ali ikke mestrer den nye oppgaven, kan det gi Ola grunn til å tro at heller ikke han vil mestre den. Bandura understreker at vikarierende erfaringer er mest relevante på områder der man mangler egne erfaringer og ikke kan basere forventningene sine på egne tidligere mestringserfaringer (1986).

Ved flere fengselsskoler tilbys det kurs som har som formål å virke skolemotiverende. Det kan for eksempel være innen praktisk-estetiske fag eller språkfag. Tanken er at hvis deltakerne får oppleve at de mestrer oppgavene, for eksempel klarer å lære litt spansk på turistnivå, kan de bli motivert til å ta fatt på annen, mer kompetansegivende opplæring senere. Når en innsatt ser at medinnsatte melder seg på slike kurs og mestrer de oppgavene de får der, kan dette medvirke til at han selv får mot til å prøve seg på det samme. Selv om det kan være stor variasjon blant de innsatte med tanke på kognitive ferdigheter, er det grunn til å tro at mange innsatte ser det som mer realistisk å sammenlikne seg med de andre innsatte i fengslet enn det var å sammenlikne seg med de andre klassekameratene den gangen de gikk på skolen, fordi de opplever å ha mer til felles med andre innsatte enn de hadde med mange klassekamerater.

3.2.3. Verbal overtalelse

Vi bruker ofte overtalelse og oppmuntring for å motivere elever, og hverandre, til å prøve å løse en oppgave. I dette ligger det implisitt en vurdering av elevens mulighet for mestring. Bandura omtaler verbal overtalelse som en faktor som kan påvirke forventning om mestring (1986), men han understreker at den må brukes der det er realistisk å regne med mestring. Overtalelse vil ikke i seg selv ha noen varig innvirkning på forventning om

mestring, men den kan bidra til økt innsats, som igjen kan gi mestring. Hvis eleven derimot *ikke* opplever mestringserfaring etter økt innsats som følge av verbal overtalelse, vil både egen mestringfølelse og tilliten til den som oppmuntrer, ofte lærer eller foreldre, bli svekket.

Den amerikanske professoren i sosialpsykologi, Carol Dweck, er kjent for sin forskning innen motivasjon. Hun har påvist at vi har to ulike typer tankesett, «mindset», når det gjelder å forstå vår personlighet og våre evner (Dweck, 2012). Det ene tankesettet er fastlåst og forutbestemt, «fixed mindset». De som har dette tankesettet ser på seg selv som enten dumme eller smarte, og dette kan de oppleve ulikt fra det ene faget eller området til det andre. Men når de først har en fastlåst oppfatning av sine evner, for eksempel at de er tapere i teoretiske fag, er denne oppfatningen vanskelig å rukke ved. Det andre tankesettet er et dynamisk tankesett, «growth mindset», og går ut på at man har en tro på at man kan få til ting bare man prøver, og gjør en innsats. I følge Dweck vil det derfor i motiveringssammenheng være viktig å fremme det dynamiske tankesettet, altså motivere til innsats, det vil si å gi tilbakemeldinger og oppmuntringer som gjelder prosess. Dette står i motsetning til det å gi tilbakemeldinger på personlighet, evner eller intelligens, som bare vil fremme det fastlåste tankesettet.

Gjennom mitt arbeid i fengselsskolen har jeg møtt mange som har et fastlåst tankesett når det gjelder skolefag. «Jeg har ikke peiling på matematikk» og «jeg kan ikke bruke huet» er ikke uvanlige utsagn vi hører. Da gjelder det for oss som underviser å være bevisste på hvordan legger opp undervisningen og hvordan vi motiverer. Ved å ta små skritt av gangen, slik at det er realistisk å forvente mestring, i tråd med Banduras teori, og ved å oppmuntre i tråd med Dwecks teori om det dynamiske tankesettet, er det grunn til å tro at elevene vil oppleve mestring og dermed en styrket selvoppfatning.

Et eksempel fra egen fengselsskole kan illustrere dette. En voksen mann på over 40 år kom inn på fengselsskolen tidlig på høsten. Han ønsket studiekompetanse for å kunne ta fatt på en utdanning etter soning, men hadde store problemer i matematikk. Læreren måtte begynne med å lære han gangetabellen. Eleven jobbet iherdig med å øve på den og fikk jevnlig oppmuntring og tilbakemelding på sin innsats fra læreren. Smått om senn mestret eleven nye områder i matematikken, og innen jul kunne han gå opp til eksamen på vg1-nivå. Denne besto han med glans og fikk karakteren 4. Da han ble løslatt på nyåret forlot

han fengslet med karakter i flere fag, og det er ikke urimelig å anta at han hadde fått en styrket tro på at han kunne være i stand til å mestre nye utfordringer på høyere nivå.

3.2.4. Fysiologiske og emosjonelle reaksjoner

De fleste av oss har erfaringer fra hvordan magen kan knyte seg, vi svetter i hendene, skjelver på stemmen, eller vi kan føle angst, når vi står overfor oppgaver vi er redd vi ikke kommer til å mestre. Disse fysiologiske og emosjonelle reaksjonene er ikke nevnt innen selvvurderingstradisjonen, men Bandura mener at de har innflytelse på våre forventninger om mestring. Han hevder at disse fysiske eller emosjonelle reaksjonene signaliserer at vi ikke behersker situasjonen, og vil påvirke våre handlinger gjennom hvordan vi tenker. En elev som tror han kan hankes med situasjonen og oppgavene, vil ikke være redd for å gå i gang med oppgavene, mens en som er mer sårbar, vil bruke krefter på å forsvare seg mot alt det han oppfatter som farlig eller truende. Han vil dermed ha mindre energi å bruke på å løse selve problemet (Skaalvik og Skaalvik, 2013). «By conjuring up fear-provoking thoughts about their ineptitude, people can rouse themselves to elevated levels of distress that produce the very dysfunctions they fear” (Bandura 1986, s.401).

Dersom en innsatt ikke føler angst eller redsel for å gå løs på en oppgave, vil forventningen om å mestre den øke, mens unormale tilstander som angst og usikkerhet vil redusere den innsattes mestringsforventninger.

3.2.5 Implikasjoner for fengselsundervisningen

Skaalvik og Skaalvik forklarer begrepet egoutvidelse som en utvidet forståelse av selvet. Det inkluderer alt en person kan kalle sitt, ikke bare kroppen og det mentale, men også klær, hus og andre eiendeler. Egoutvidelsene oppleves som en del av oss selv. Skolearbeid vil også være en form for egoutvidelse, en del av selvet (1996). Lærerens vurdering av elevens faglige arbeid, vil av eleven oppleves som en vurdering av han selv som person. Innsatte som har dårlige opplevelser fra skolegangen i barndommen eller ungdomstida, kan derfor ha et svekket selvverd og en dårlig selvoppfatning.

Hvis opplæringen i fengslet skal kunne gi eleven en mer positiv selvoppfatning, må man ut fra selvvurderingstradisjonen være bevisst hvilke kunnskaper eller ferdigheter den enkelte elev tillegger vekt, det som Rosenberg kaller psykologisk sentralitet, og tilpasse undervisningen etter dette. Man bør identifisere hva eleven anser som viktig og bidra til

gode mestringsopplevelser på disse områdene. I følge Bandura vil positive mestringserfaringer bidra til at elevene får styrket forventningene til ny mestring, både på liknende områder som det de blir utsatt for gjennom fengselsundervisningen, men også mer generelt. Slik jeg forstår Bandura, vil opplevd mestring på ett område kunne føre til at man får større tro på at man også kan mestre oppgaver på andre områder.

Ut fra det som er sagt over, trenger etter mitt syn ikke disse mestringsopplevelsene nødvendigvis knyttes til spesifikke fag eller ferdigheter, formulert i læreplaner eller definert som «nyttige» i følge allmennhetens oppfatning av hvilke ferdigheter eller kunnskaper vi trenger i vårt samfunn. Mestringen, og dermed den styrkede selvoppfatningen, har verdi i seg selv.

4 Metode

Jeg har som nevnt i innledningen jobbet innen fengselsundervisning i over ti år, og jeg har i denne tiden lært mye, både om fengselsstraff og rehabilitering. Jeg har sett hvordan ulike fengselsbetjenter og ulike lærere utøver yrket sitt overfor de innsatte, og jeg har naturlig nok dannet meg oppfatninger om hva som er bra og ikke bra innen kriminalomsorgen. Noe av det viktigste jeg har lært er kanskje at det alltid er en grunn til at det går som det går med oss mennesker, men at det også er mulig å endre kurs hvis man har kommet feil ut. Det er dette som gjør arbeidet vårt i fengslet særlig meningsfylt.

Imidlertid er det ikke til å legge skjul på at vi som driver med fengselsundervisning fra tid til annen lurer på om det vi driver med har noe for seg, om det virker? Særlig gjelder dette når vi får elever som ikke rekker å fullføre lengre opplæringsløp som kan avsluttes med eksamen eller kompetansebevis, men som bare får med seg deler av et fag, eller et kortvarig kurs av en eller annen art. Det kan for eksempel være en som er med på matematikkundervisning i et par måneder, en som følger norsk for studiekompetanse fra november til mars eller en som er med på et to ukers kurs i Helse, hygiene og ernæring. Når disse løslates vil den undervisningen de har fått ikke ha gitt dem noen formell kompetanse, og den vil neppe bidra til at de lettere får seg en jobb. Men kan den ha verdi allikevel?

Jeg har selvfølgelig en klar oppfatning om at også denne undervisningen har verdi, men nå er det de innsatte selv som skal svare på dette. Utfordringen som forsker er at min forforståelse ikke skal påvirke undersøkelsen i noen retning, at jeg ikke bare leter etter det jeg ønsker å høre, men at de innsattes egne fortellinger får belyse problemstillingen best mulig.

Formålet med undersøkelsen er altså ikke å vurdere opplæringstilbudet på en skala fra en til ti, men å få mer kunnskap om innsattes opplevelse av å gå på skole i fengslet. Hvilken verdi har det for dem å få opplæring i fengslet når denne opplæringen ikke generer eksamenskarakter, kompetansebevis eller noen form for sertifikat? Hvilken betydning kan skoleopplevelsen i fengslet ha for den innsattes selvoppfatning?

Jeg er interessert i å undersøke dette ut fra individets ståsted gjennom å høre innsattes fortellinger om sine opplevelser med opplæringen de har fått i fengslet. Jeg mener at

kvalitativt intervju er en godt egnet metode for å undersøke innsattes opplevelse og vurdering av den opplæringen de får i fengsel.

4.1 Det vitenskapsteoretiske grunnlaget

Det kvalitative forskningsintervjuet er forankret i fenomenologi og hermeneutikk. Edmund Husserl (1859-1938), som står som grunnleggeren av fenomenologien, mente at menneskelig erfaring kjennetegnes ved en direkte opplevelse av helhetlige, meningsbærende fenomener, og at dette er utgangspunktet for vår kunnskap (Thomassen, 2006). I fenomenologiske undersøkelser studeres konkrete opplevelser av fenomenet fra et subjektperspektiv, i mitt tilfelle fra de innsattes eget perspektiv. I følge Thomassen danner det helhetlige fenomenet, slik det oppleves av individet, utgangspunktet for å forstå virkeligheten (2006).

«Hermeneutikk er studiet av hva forståelse er og hvordan vi bør gå fram for å oppnå forståelse» (Føllesdal & Walløe, 2000, s.89). Det er et viktig prinsipp i hermeneutikken at man gjennom å tolke delene i lys av hverandre vil få en enhetlig tolkning av helheten. Etter hvert som vi forstår nye deler, forandres vår forståelseshorisont. Hans Georg Gadamer (1900-2002), som står som den fremste representanten for ny-hermeneutikken, mente at vår forståelseshorisont både består av en fellehistorisk horisont og våre egne erfaringer, og at denne forandrer seg etter hvert som nye fenomener dukker opp. Fra nye «utkikkspunkt» ser vi det landskapet vi allerede har beveget oss gjennom fra en ny vinkel, i et nytt lys (Thomassen, 2006). Ut fra Gadamer vil da tolkningen av opplæringen være ut fra de innsattes forforståelse og erfaring, mens min tolkning vil være en annen-ordens tolkning, der jeg ut fra de innsattes fortellinger vil finne ut hvilken mening opplæringen har for dem og om den har betydning for selvfølelse og selvoppfatning.

4.2 Individuelle intervju eller fokusgruppeintervju?

Gjennom å benytte fokusgrupper kan det være lettere å få innsikt i holdninger og meninger hos de personene man intervjuer. Medlemmene i gruppa gir respons på hverandres synspunkter, og dermed synliggjøres ulike holdninger. Ved utvelgelse av en slik gruppe er det viktig at medlemmene har et felles grunnlag å diskutere ut fra, og at variasjoner i synspunkter og holdninger blir presentert (Thagaard, 2013). Metoden er velegnet for å

studere menneskers erfaringer, motiver og verdier, og man får et innblikk i hvordan fokusgruppedeltakerne sammen gir mening til emnet som diskuteres (Wibeck, 2011).

Carson (2007) peker på at «feedbackprinsippet», det at gruppemedlemmene gir hverandre respons, er en nyttig metode for å få valide data, og vil frambringe data man ikke ville funnet gjennom individuelt intervju. Ved å lytte til diskusjonene og uenighetene i en slik fokusgruppe, vil forskeren kunne få en helt annen, og mer nyansert informasjon om intervjupersonenes tenkning enn det hun ville fått gjennom individuelt intervju. Carson (2007) poengterer også at det er viktig at både intervjuer og intervjupersoner er bevisste på at man både har den nærhet og den avstand som må til for å gjennomføre et slikt intervju.

Jeg valgte å gjennomføre fokusgruppeintervju for å få en mest mulig nyansert forståelse av de innsattes oppfatning av fengselsundervisningen. Gjennom et slikt gruppeintervju regnet jeg med at intervjupersonene ville utfylle hverandre, og at det ville kunne bli diskutert ting de var uenige om. Ut fra det som tidligere er referert om innsattes utdanningsnivå, ville det også være grunn til å tro at ikke alle ville være like godt i stand til å formulere og svare på spørsmål individuelt, men at de kanskje i en gruppesituasjon ville kunne få noe hjelp av hverandre til å uttrykke det de hadde opplevd. Det kan også tenkes at noen ville føle intervjusituasjonen tryggere sammen med andre medinnsatte, enn de ville være i en situasjon alene med intervjueren, og at man derfor ville kunne få mer informasjon ut av et gruppeintervju.

En ulempe med fokusgruppeintervju i fengselssammenheng, er hensynet til personvernet. Det er ikke sikkert alle ville være komfortable med å dele personlige opplysninger eller fortelle om skolebakgrunnen sin med andre i fengslet, og jeg valgte derfor å be om slike opplysninger skriftlig. I avsnitt 4.7 kommer jeg tilbake til de etiske utfordringene rundt dette.

For å kunne analysere resultatene fra gruppeintervjuene best mulig, mente jeg det var nødvendig å ha noe informasjon om hver enkelt intervjuperson, slik som alder, familiesituasjon, tidligere skolegang, eventuelle lærevansker, motiv for å gå på skole og hvilke fag han har fulgt på fengselsskolen. Grunnen til at jeg ønsker å spørre om familiestatus, er at hvor man er i livet, hvilken familiesituasjon man står i, kan ha betydning for hva slags motivasjon man har for å få opplæring, og hva man ønsker å få opplæring i. Erfaring fra eget arbeidssted viser at de yngste har en større motivasjon for å begynne på skole for å forberede seg på en yrkeskarriere, mens familiefedre for eksempel

kan ønske å lære enkel matlaging eller følge undervisning i noen skolefag for å kunne følge med på egne barns skolegang. Dette mener jeg også er dokumentert i undersøkelser som er gjort av forskningsgruppen for kognisjon og læring ved Universitetet i Bergen, på oppdrag fra Fylkesmannen i Hordaland (Manger et. al., 2013).

Disse spørsmålene tok jeg *etter* gruppeintervjuet for å unngå at bakgrunnsopplysningene skulle bli hemmende for gruppeintervjuet, og for at jeg som intervjuer ikke skulle ha spesielle forventninger til de forskjellige intervjupersonene. Samtidig ivaretok vi en viss anonymitet og personvern intervjupersonene imellom ved at de ikke måtte gi disse opplysningene om seg selv til de andre gruppedeltakerne.

Jeg hadde laget et skjema der de kunne fylle inn de personopplysningene de ønsket å oppgi, og jeg satt sammen med dem da de fylte ut for å kunne bistå hvis de hadde spørsmål av noen art (se vedlegg 4).

For å finne fram til oppfatninger om det personlige, som selvfølelse og selvoppfatning, ba jeg til slutt intervjupersonene, i det samme skjemaet, si litt skriftlig om hvilken betydning opplæringen de hadde fått hadde for dem personlig. På forhånd hadde jeg formulert noen hjelpespørsmål for å hjelpe dem litt i gang, og som de kunne støtte seg til hvis de ønsket eller trengte det. Det viste seg imidlertid at det ikke kom så mye informasjon ut av denne skriftlige delen. De svarte i korte setninger som ga relativt lite nytt i forhold til den muntlige delen. Grunnen til dette kan nok være at det å formulere skriftlig generelt er vanskeligere enn å si noe muntlig, og særlig vanskelig blir det når det handler om noe som både er abstrakt, og samtidig ganske personlig. I analysedelen kommer det fram hvilke sitater som er fra denne skriftlige delen av intervjuet.

Undersøkelsen min ble dermed en kombinasjon av muntlig gruppeintervju og individuelt skriftlig intervju om de mer personlige og til dels sensitive opplysningene om hver enkelt intervjuperson.

Et spørsmål jeg måtte ta stilling til, var om det ville være hensiktsmessig å foreta mer enn ett fokusgruppeintervju. Hummelvoll (2008) viser til en metode der man benytter flere intervjuer med samme gruppe for å få best mulig forståelse for emnet. Dette ville være uaktuelt i mitt tilfelle på grunn av tidsrammen. Den kategorien innsatte jeg ønsket å

intervjue, soner korte dommer, kanskje bare noen få uker, så det ville derfor være urealistisk å skulle rekke å intervjue dem flere ganger. Imidlertid valgte jeg å foreta intervju med to grupper innsatte som får samme type undervisning, for å få mer utfyllende informasjon om temaet.

4.3 Valg av intervjupersoner

For å unngå problemet med egen dobbeltrolle som lærer ved fengselsskole og forsker, valgte jeg å intervjue innsatte ved en annen fengselsskole enn den jeg selv jobber ved. Dermed kunne jeg og intervjupersonene møte hverandre uten fordommer eller forutinntatte holdninger, og det var lettere å ivareta intervjupersonenes anonymitet overfor meg.

Intervjupersonene ville antakelig heller ikke forvente at det å la seg intervjue ville gi dem verken spesielle fordeler eller ulemper når intervjueren kom utenfra. Når man soner straff i fengsel er det lett å tro at hvis man oppfører seg slik man tror at de ansatte ønsker man skal oppføre seg, vil man kunne få fordeler, eller motsatt: at man vil straffes ytterligere dersom man ikke gjør det som er forventet. I mitt tilfelle kunne dette for eksempel handle om at de innsatte som er elever ved egen fengselsskole ville kunne tro at de ville miste skoleplassen hvis de sa noe ufordelaktig om skolen i fengslet når jeg intervjuet dem.

En annen fordel med å intervjue personer jeg ikke kjente fra eget arbeidssted, var at jeg slapp å gå i den fella at jeg valgte ut intervjupersoner som jeg trodde ville si noe som jeg ønsket å høre. Nå sto de innsatte fritt til å svare ærlig på spørsmålene mine, og jeg ble tvunget til å akseptere de svarene de ga på mine spørsmål.

Fordi jeg valgte å intervjue elever ved en annen fengselsskole, ble jeg avhengig av god hjelp fra min kollega ved vedkommende skoleavdeling. En utfordring ble da at hun skulle finne personer som oppfylte kriteriene for min problemstilling, personer som kunne ha viktig kunnskap om fenomenet og kunne belyse det kvalitativt (Carson, 2007). Det var deres livsverden, deres virkelighet, som skulle beskrives og forståes. Det var derfor avgjørende for et godt resultat at jeg var tydelig på hvilke kriterier som måtte være oppfylt.

Kriteriet om kort soningstid var i utgangspunktet oppfylt gjennom at dette var et fengsel med lavere sikkerhetsgrad og en gjennomsnittlig soningstid på 45 dager. Et problem er imidlertid at de ulike fengselsskolene drives av de lokale videregående skolene, og dermed er det ikke sikkert at det skoletilbudet som gis i ett fengsel er det samme som det som

tilbys i et annet. I det fengslet jeg foretok undersøkelsen var det mest vanlig at de som fulgte undervisning i skolefag var de som hadde en viss lengde på soningen, slik at de kunne fullføre med eksamenskarakter. De med kortest soningstid deltok bare på korte kurs, som enten ble avsluttet med et sertifikat, for eksempel truckfører- eller stillaskurs, eller kurs innen matlaging, IKT eller praktisk-estetiske fag. Dermed var det ikke så lett å finne noen i dette fengslet som bare hadde deltatt på undervisning i vanlige skolefag i en periode, uten å oppnå formell kompetanse i form av eksamenskarakter.

Thagaard (2013) peker på at en ulempe med å intervju personer man ikke kjenner fra før, er at det tar litt lenger tid, og kanskje er litt vanskeligere, å etablere den gode relasjonen og kontakten som kreves mellom intervjuer og intervjuperson for å få et godt resultat. Jeg opplevde imidlertid at jeg raskt fikk god kontakt med intervjupersonene, og at de også hadde tillit til meg og svarte åpent og ærlig på de spørsmålene jeg tok opp. Dette kan nok både skyldes min erfaring fra fengselsundervisning, og at min kollega som hadde funnet intervjupersonene, hadde valgt ut noen hun trodde ville være åpne og i stand til å svare relevant i en slik situasjon. Imidlertid var nok ikke «populasjonen» som oppfylte kriteriene mine så veldig stor. For det første er det bare om lag halvparten av de innsatte som deltar på kurs eller undervisning på fengselsskolen. For det andre er disse spredt på ulike tilbud, der noen av tilbudene som sagt vil gi formell kompetanse, og disse skulle ikke inngå i denne undersøkelsen. For det tredje har vi tidsaspektet; de innsatte har kort soningstid, og de vil løslates til ulik tid, slik at det dermed ville være begrensede muligheter for å avtale et gruppeintervju. Dermed er det mulig at utvalget var gitt bare gjennom kriteriet om ikke å få formell kompetanse og den praktiske muligheten for å avtale og gjennomføre et gruppeintervju innenfor den tida disse innsatte hadde igjen av soningen.

4.3.1 Presentasjon av intervjupersonene

Jeg foretok to gruppeintervjuer med innsatte fra samme fengsel, men med såpass lang avstand i tid at de ikke kjente til hverandre. Intervjuene ble gjort i skolebygget i fengslet, og vi fikk sitte uforstyrret fra andre elever eller lærere.

Av hensyn til personvern og for ikke å kunne identifisere dem, har jeg gitt dem fiktive navn her. Opplysningene nedenfor ble gitt ved at de skriftlig fylte ut et skjema mens jeg satt sammen med dem og kunne forklare muntlig hvis det var noe de var usikre på. Ikke alle fylte ut alle rubrikkene i skjemaet, slik at opplysningene om de enkelte intervjupersonene dermed vil ha noe ulikt innhold.

Gruppe 1

I den første gruppa jeg intervjuet deltok tre innsatte som hadde deltatt på litt forskjellige tilbud på skolen.

«Ivan»

Ivan er 33 år og kommer opprinnelig fra Tsjetsjenia. Han er gift og far til fire barn mellom 4 og 12 år. Ivan kom til Norge i 2005 og snakker godt norsk. Han soner en dom på 5 måneder. Han har gått 12 år på skole i hjemlandet, og han har ingen lærevansker. Det viktigste motivet hans for å gå på skole i fengslet, var at han ønsket å forbedre norskkunnskapene sine, men i tillegg til norskundervisning har han deltatt på engelskundervisning og datakurs. Han går på skolen fem dager i uka og har ingen annen sysselsetting i fengslet.

«Ali»

Ali er 44 år og kommer fra Somalia. Han er skilt og har fem barn, flere av dem er voksne. Ali kom til Norge i 2002, men snakker ikke veldig godt norsk. Han soner bøter i fem måneder, noe som tyder på at han er fattig (det er bare de som ikke er i stand til å betale bøtene sine som må sone i fengsel). Ali har ikke gått på skole i hjemlandet, noe som antakelig betyr at han var analfabet da han flyktet til Norge. Han har gått på norskkurs i Oslo over flere år. Han har så vidt han vet ingen spesifikke lærevansker, men ferdighetsnivået er svært lavt. Han ønsket å gå på skolen i fengslet for å forbedre norskkunnskapene sine og bli flinkere til å lese og skrive. Ali deltar på norskundervisning en dag i uka, de andre dagene jobber han på et verksted med småindustri, et såkalt lavterskeltilbud innenfor fengslets arbeidsdrift. Siden Ali snakket dårlig norsk, sa han ikke så mye under gruppeintervjuet, og de andre deltakerne hjalp han med å forklare ting ut fra slik de kjente han og opplevde han på skolen. Noe av den informasjonen jeg fikk ble dermed gjenstand for tolkning to ganger, først ved at de andre i gruppa tolket det han sa ut fra sin forforståelse, deretter gjennom min fortolkning av det som ble sagt. Dette gir imidlertid ikke vesentlige utslag på undersøkelsen i sin helhet, i og med at denne deltakeren ikke bidro med så mye informasjon under gruppeintervjuet.

«Stian»

Stian er 37 år, født og oppvokst i Norge. Han er skilt og har to barn som han har god kontakt med, men som han ikke bor sammen med. Stian har fullført 9-årig grunnskole og ett år på videregående, der han tok grunnkurs byggfag. Han ønsket å gå på skole i fengslet for å lære nye ting og oppdatere seg innen data. Han har fulgt undervisning i data (Word, Excel og Power Point), tatt et kurs om tilberedning av hverdagsmat, og han har tatt kurset *Brannvern ved utførelse av varme arbeider*. Dette er et tre dagers brannvernkurs som gir et sertifikat utstedt av Norsk Brannvernforening, og det er påkrevd for håndverkere som bruker verktøy som kan utløse varme og brann. Det blir ofte bare omtalt som «kurs i varme arbeider».

Gruppe 2

Denne gruppa besto også av tre personer og ble intervjuet noen uker etter gruppe 1. Felles for deltakerne her var at de alle hadde deltatt på et kunstprosjekt i regi av skolen. I tillegg hadde de fulgt noe annen undervisning på skolen. Alle tre har dessuten sonet tidligere i andre fengsler.

«Jørgen»

Jørgen er 26 år og er født og oppvokst i Norge. Han har gått på ungdomsskolen, men er litt usikker på hvor mye han egentlig fikk med seg den gangen. Det var mye flytting mellom ulike fosterhjem og barnevernsinstitusjoner. Han har ikke gått på videregående skole i det hele tatt. Han er diagnostisert med ADHD. I fengslet har han gått på kurs i regi av skolen for å få tiden til å gå. Han har deltatt på kurs i varme arbeider og på kunstprosjektet, som gikk to dager i uka i ca to måneder. Han jobber dessuten på sykkelverkstedet i fengslet, og blir der ansett som en ekspert. Han har stjålet og «mekka» på sykler så lenge han kan huske, så verksbetjenten må ofte spørre han om råd når de reparerer sykler.

«Nils»

Nils er 38 år og er født og oppvokst i Norge, men har foreldre med utenlandsk opprinnelse. Han har gått grunnkurs i tegning, form og farge på videregående skole. Han har ingen lærevansker. Nils soner en dom på ett år, noe som er en relativt lang dom i dette fengslet. Han begynte på skolen med tanke på å opparbeide seg studiekompetanse etter hvert, og for å prøve noe nytt. Han har deltatt i samfunnsfag- og engelskundervisning og vært med på kunstprosjektet. Han har kombinert skole og arbeid i fengslet.

«Ahmed»

Ahmed er 43 år og er født og oppvokst i Norge. Han har gått på Oslo katedralskole, men er usikker på om han har fullført (allmennfaglig studieretning). På spørsmål om han har noen form for lærevansker, forteller han at han utredes for ADHD nå. Han er tidligere diagnostisert med en personlighetsforstyrrelse som kan ha bidratt til blant annet konsentrasjonsvansker i skolesammenheng. Hans motiv for å gå på skole i fengsel er at han ønsker «å fylle hull i CV'en» (hull pga soning) ved å ta kurs, og for å gjøre noe konstruktivt. Han var med på stillaskurs fordi han kunne tenke seg å jobbe som snekker, men falt ned og skadet seg, slik at det ikke ble fullført. I tillegg har han deltatt på kunstprosjektet.

Som man ser, var alle seks intervjupersonene menn, i alderen 26 til 44 år. Jeg vet ikke hva slags dommer de sonet, men i og med at de satt i et fengsel med lavere sikkerhetsgrad, og hadde relativt korte dommer, er det grunn til å tro at forbrytelsene de har begått ikke er av de mest alvorlige. Det er ganske vanlig at fengslslærere ikke vet hvorfor elevene deres soner, noe som gjør det enklere å forholde seg til dem som elever, og ikke som innsatte. Dette gjaldt også for meg som intervjuer i denne sammenhengen. I utvalget her er det en som ikke har skolegang fra før, fire som har norsk skolegang delvis inn i videregående nivå, og en som har fullført videregående i sitt hjemland.

4.4 Forforståelse

Det kvalitative intervjuet er preget av en asymmetrisk relasjon mellom intervjuer og intervjuperson, det vil si at det er intervjueren som planlegger temaer, definerer intervjusituasjonen og driver intervjuet framover (Thagaard, 2013). Jeg benyttet et delvis strukturert intervju, det vil si at jeg fastla temaene det skulle snakkes om, men at rekkefølgen ble bestemt underveis, etter hvordan det falt seg naturlig. Jeg kunne da sørge for at de temaene som er viktige i forhold til problemstillingen ble tatt opp og diskutert i løpet av intervjusamtalen. Se intervjuguide i vedlegg 3.

Interaksjonen mellom meg som intervjuer og intervjupersonene var viktig for resultatet. Det er viktig å skape en tillit og gjensidighet i intervjusituasjonen, slik at man får fram det

man ønsker informasjon om. Dette kan gjøres ved å stille nye spørsmål som respons på det intervjupersonen har sagt, slik at han til en viss grad får kontroll både over hva han formidler, og også over spørsmålene. Da viser forskeren sensitivitet og forståelse som et gjensvar på åpenhet fra intervjupersonens side (Thagaard, 2013). Jeg opplevde at det å stille relevante oppfølgingsspørsmål under intervjuet falt veldig naturlig.

En utfordring i denne type undersøkelse er at forskerens forforståelse kan ødelegge forståelsen av det som undersøkes (Føllesdal & Walløe, 2004). Gadamer mente at vi alltid bringer med oss forventninger, eller for-dommer, når vi prøver å forstå, og at dette er en rikdom, en forutsetning for ny forståelse (Thomassen, 2006). I mitt tilfelle betyr dette at mitt kjennskap til feltet og til de innsattes situasjon kan ha vært gunstig for å forstå noe av det de snakket om. Alle kulturer har sin sjargong, og det er rimelig å anta at min kjennskap til feltet gir meg bedre forutsetninger for å tolke de historiene som kom fram i intervjuet, enn det en student som kommer rett fra et universitet eller høyskole ville hatt. Imidlertid kan forskeren også ønske å tolke informasjonen hun får slik at den bekrefter hennes oppfatninger og holdninger, men da vil ikke ny forståelse skapes. Det er dette Heidegger sikter til når han snakker om at forståelse forutsetter forforståelse, men forforståelsen kan også være et hinder for forståelse (Alvesson & Sköldberg, 2007). Det gjelder derfor å stille åpne, ikke ledende, spørsmål, slik at ikke intervjupersonen blir tvunget til å ta standpunkt til om han er enig eller uenig med intervjueren (Thagaard, 2013). Det var altså viktig at jeg ikke presenterte mine antakelser om sammenhenger i de spørsmålene jeg stilte. Hensikten med denne formen for datainnsamling er jo nettopp at jeg skal kunne utvikle en forståelse av sammenhenger gjennom analyse av de dataene jeg finner.

I min undersøkelse ville min forståelseshorisont møte de innsattes forståelseshorisont, og i dette møtet kunne forståelseshorisontene endres, og ny forståelse, ny kunnskap, skapes. Det er dette Gadamer kaller en «horisontsammensmeltning» (Thomassen, 2006).

4.5 Min rolle i forhold til de innsatte

Hva jeg representerer for intervjupersonene var viktig å reflektere over og være bevisst under intervjuet. Overfor de innsatte var det vesentlig at jeg presiserte formålet med intervjuet og klargjorde hva jeg eventuelt kunne tilby. I realiteten var det svært lite, men jeg understreket at deres stemme kunne bli hørt og kanskje bidra til en bedre forståelse av

hvordan mange innsatte har opplevd skolegangen sin, både i og utenfor fengsel. De innsatte fikk utdelt et informasjonsbrev i forkant av undersøkelsen, og innholdet i dette ble repetert da jeg startet intervjuet. Se vedlegg 1. Informert samtykke, frivillighet og frihet til å trekke seg fra intervjuet uten at det ville få konsekvenser ble presisert både i forkant og ved oppstart av intervjuet. Se vedlegg 2.

Grundig refleksjon over hvilken betydning forskeren tror hun kan ha for hvordan intervjuet forløper er viktig (Thagaard, 2013). Vil den innsatte prøve å framstille seg selv i et godt lys og gjøre et godt inntrykk? Eller vil han framheve sin vanskelige fortid og livssituasjon som en slags unnskyldning for hvorfor det gikk galt med skolegangen og han endte som kriminell? De aller fleste ville nok ha en viss forestilling om hvilket syn lærere og skolefolk har om opplæring og utdanning, og kunne lett komme til å «snakke meg etter munnen». Derfor var det spesielt viktig å være bevisst på hvordan spørsmålene skulle stilles. Innsatte er kjent med sjargongen og verdisynet som preger norsk kriminalomsorg, og dersom uttrykk som rehabilitering, progresjon i soningen, tilbakeføring til et liv uten kriminalitet, og så videre ble hyppig brukt av intervjupersonene, ville det derfor være nyttig, og kanskje nødvendig, å stille utdypende spørsmål.

Jeg representerer antakelig en form for makt og autoritet for disse innsatte, selv om jeg er fristilt fra akkurat den institusjonen de soner i, og det å etablere et godt tillitsforhold ble derfor viktig. Thagaard (2013) peker på at sosial avstand mellom forsker og intervjuperson kan være problematisk fordi intervjupersonen kan være skeptisk til det forskeren representerer. Samtidig viser hun til en forskningsundersøkelse der det går tydelig fram hvor viktig betydningen av å være etablert i det miljøet som studeres, er for resultatet av undersøkelsen. I mitt tilfelle kan man si at den sosiale avstanden er stor, men jeg er godt etablert i miljøet, kjenner godt til både fengsels- og skolemiljøet til innsatte, og representerer for dem «hjelperne» i det regimet de for tiden er en del av, og der straffen er det som er mest fremtredende. Jeg er derfor mer etablert i miljøet enn en annen forsker som kommer utenfra, fra et universitet eller en høyskole ville vært. Slik sett var det grunn til å anta at vi hadde et godt utgangspunkt for en god intervjusituasjon, og jeg opplevde da også at praten kom raskt i gang og gikk med god flyt og åpenhet gjennom hele intervjuet. Jeg tror dette skyldes at jeg har lang erfaring som lærer, og også lang erfaring fra å jobbe med voksne elever i fengsel, slik at jeg var trygg på intervjupersonene og de kunne ha tillit til meg når jeg hadde fortalt litt om min bakgrunn.

4.6 Praktisk gjennomføring av intervjuene

Under intervjuet valgte jeg å ta notater. Mange foretrekker å ta lydopptak og transkribere når de skal foreta forskningsintervjuer. Da kan man være tryggere på at man får med seg alt som blir sagt i løpet av intervjuet, høre det om igjen om nødvendig, og bedre kvalitetssikre undersøkelsens reliabilitet. På grunn av at det er strenge restriksjoner med tekniske hjelpemidler som kan ha kommunikasjonsenheter i norske fengsler, og dessuten at mange kan synes det er ubehagelig å bli tatt lydopptak av, særlig når de er i en sårbar situasjon som innsatt i fengsel, valgte jeg penn og papir. Ulempen med det er at jeg kan ha notert ufullstendig eller feil, og gått glipp av viktige kommentarer fra respondentene. Latter, ufullstendige setninger, tenkepauser, sukk, med mer, som også kan inneholde informasjon til forskeren, kommer heller ikke fram gjennom notater med penn og papir.

Dersom jeg hadde valgt lydopptak, med transkribering, ville jeg måttet forelagt intervjupersonene transkripsjonen i ettertid. Dette ville antakelig tatt flere uker, og det er ikke sikkert at alle fortsatt hadde vært i fengslet på det tidspunktet. Det er heller ikke sikkert at alle hadde forutsetninger for å lese gjennom et så omfattende dokument som en slik transkripsjon ville utgjøre.

Etter intervjuet foretok jeg derfor en respondentvalidering, det vil si at jeg konfronterte gruppa med et muntlig sammendrag for å finne ut om de kjente seg igjen i det jeg hadde notert. Jeg valgte å gjøre dette muntlig etter at vi hadde hatt en times pause. Dette av hensyn til tidsrammen, som jeg har nevnt tidligere. Det var lite realistisk å skulle levere et skriftlig referat som de eventuelt skulle kommentere etter noen dager. Den ene skulle også løslates bare noen dager etter intervjuet. Jeg fant det derfor sikrest og mest effektivt å referere notatene muntlig for dem etter gruppeintervjuet, etter at de hadde fått en pause, og før den individuelle delen tok til.

4.7 Reliabilitet og validitet

I avsnittene over har jeg drøftet valgene som er tatt for at undersøkelsen skulle være mest mulig gyldig og pålitelig, og hvilke forutsetninger som ligger til grunn for undersøkelsen. Jeg vil nå kommentere noen momenter i forbindelse med undersøkelsens validitet og reliabilitet.

Jacobsen (2013) har formulert følgende spørsmål man bør stille seg for å vurdere undersøkelsens validitet og reliabilitet:

1. Kan jeg stole på de dataene jeg har samlet inn? (pålitelighet)
2. Har jeg fått tak i den informasjonen jeg ønsket å få tak i? (intern gyldighet)
3. Kan jeg overføre det jeg har funnet til andre sammenhenger? (ekstern gyldighet)

4.7.1 Reliabilitet

Reliabilitet, eller pålitelighet, referer i utgangspunktet til om en annen forsker som hadde benyttet de samme metodene ville kommet fram til samme resultat. Dette knyttes til repliserbarhet, som innebærer et prinsipp om at forskeren skal være nøytral eller uavhengig i relasjon til deltakerne (Thagaard, 2013). I studier der mennesker forholder seg til hverandre er ikke dette holdbart, og repliserbarhet blir dermed ikke relevant i kvalitative metoder. I tilfellet med kvalitative intervju blir det derfor forskerens oppgave å argumentere for reliabilitet gjennom å si noe om hvor gode data man har fått.

Hvorvidt jeg som undersøger kan ha en effekt på det fenomenet som undersøkes, og konteksten undersøkelsen blir foretatt i kan ha effekt på hva slags informasjon som blir gitt, har jeg drøftet i avsnittene over. Jacobsen (2013) hevder at det så å si er umulig å kontrollere hvordan undersøger- og konteksteffekter påvirker resultatet, men det er viktig å reflektere over det og drøfte hvordan resultatene kan ha blitt påvirket av undersøger og kontekst.

Et viktig moment som bør nevnes i forbindelse med pålitelighet, er rett og slett om man har vært nøyaktig nok i innsamlingen av dataene. I denne undersøkelsen benyttet jeg av praktiske hensyn notater istedenfor lydopptak. Ulempen med notater er at man ikke får tatt nøyaktige nok notater, at man utelater viktige ting som blir sagt eller at man siterer noen feilaktig. Thagaard (2013) peker dessuten på at det underveis i notatskrivingen kan skje en fortolkning av utsagn fra intervjupersonene, slik at det kan bli uklart hva som er primærdata og hva som er mine vurderinger.

Etter at gruppeintervjuene var gjennomført, oppsummerte jeg derfor notatene mine sammen med gruppa, slik at de skulle ha mulighet til å korrigere hvis det var noe jeg hadde referert feilaktig eller misforstått. Jeg mener dette sikret at notatene mine var pålitelige.

Ut fra notatene jeg tok under intervjuene har jeg nå gjennomført en analyse av den informasjonen jeg fikk gjennom intervjuene. Jeg håper det der kommer klart fram hva som er mine tolkninger og hva som er sitat eller parafrasering av intervjupersonene.

4.7.2 Validitet

Validitet dreier seg om tolkningen av dataene og om gyldigheten av denne. Vi skiller mellom intern og ekstern gyldighet i kvalitative undersøkelser.

Intern gyldighet

Intern gyldighet handler om hvorvidt resultatene kan oppfattes som riktige, det vil i dette tilfellet si om beskrivelsen av fenomenet er riktig. Gjennom arbeidet med analysen er det særlig to forhold som har blitt klart for meg.

Det ene er hvorvidt jeg har fått de rette kildene til å belyse min problemstilling, samt deres evne til å gi riktig informasjon om det jeg ønsket å undersøke. Det kan være vanskelig å bruke abstrakte begreper som for eksempel «verdi» og «selvoppfatning», eller formulere hva man har lært om seg selv gjennom opplæringen. Slik formuleringsevne krever en viss intellektuell trening og et høyt refleksjonsnivå, som det ut fra det intervjupersonene fortalte om sin egen utdanningsbakgrunn, er grunn til å tro at de manglet. Dermed ble svarene korte og kanskje ikke helt dekkende for de opplevelsene de faktisk hadde fra skolen i fengslet. Analysen av fenomenet blir dermed i stor grad avhengig av om min tolkning av informasjonen er riktig.

Det andre har med min egen evne til å drive fram et intervju å gjøre, blant annet stille gode oppfølgingsspørsmål for å utdype og konkretisere intervjupersonenes oppfatning av den skolegangen de har fått i fengslet. I etterpåklokskapens lys, når man skal analysere intervjupersonenes beretninger, er det lett å se at «det skulle jeg spurt mer om», «hva mente han med det» og «kunne dette vært mer utdypet». Mens man sitter og foretar intervjuet er det vanskeligere å forutse hva slags informasjon man vil kunne komme til å trenge mer av for å få en god analyse av resultatene.

Den interne gyldigheten kunne blitt styrket dersom jeg hadde hatt mulighet til å gå tilbake til gruppene for å stille utdypende spørsmål og fått dem til å forklare grundigere ting som jeg i ettertid har sett at har vært noe uklart.

Ekstern gyldighet

Når det gjelder den eksterne gyldigheten, om det jeg har funnet er overførbart til hele populasjonen, stiller denne type metoder svakt. Formålet med kvalitative/intensive metoder er ikke hovedsakelig å generalisere fra et utvalg til en populasjon, men heller å forsøke å

forstå og utdype fenomener (Jacobsen, 2013). Begrepene teoretisk generalisering og gjenkjennelse er relevante i forbindelse med ekstern validitet og overførbarhet.

Med teoretisk generalisering menes at forskeren, med utgangspunkt i at en studie kommer fram til sentrale trekk ved et fenomen, kan argumentere for at forståelsen utviklet i én sammenheng også kan antas å ha gyldighet i andre sammenhenger (Thagaard, 2013). Dermed har studien bidratt til å utvikle en forståelse av grunnleggende trekk ved det fenomenet som studeres.

I min studie vil dette bety at det kan være grunn til å tro at innsatte i liknende situasjoner og kontekster som de jeg intervjuet, vil oppleve fengselsundervisningen likedan, forutsatt at de har en del felles kjennetegn med dem jeg undersøker. Innsatte med korte dommer som oppsøker skolen i fengslet kan være en svært sammensatt gruppe, med store individuelle forskjeller, men ved utvalg av personer til undersøkelsen må man sette opp betingelser eller kjennetegn ved intervjupersonene som gjør at en slik teoretisk generalisering blir mulig. Det kan for eksempel handle om at man velger ut personer som ikke har fullført videregående skole, som ikke har vært i fast arbeid i en viss periode m.m.

Det viste seg i praksis vanskelig å sette opp flere kriterier i min undersøkelse. Dette har blant annet med soningstid å gjøre, og det at jeg hadde ønske om å foreta et gruppeintervju. Kriteriene jeg valgte ut ble derfor bare at de hadde kort soningstid og at de hadde deltatt på opplæring som ikke ga formell kompetanse. Hadde jeg foretatt mange intervjuer med enkeltpersoner, og gjort det over en periode på for eksempel ett år, hadde jeg også kunnet sette opp flere kriterier, som f.eks. tidligere skolegang, alder, sosial status, hvorvidt de hadde vært i arbeid siste år, osv. Det er imidlertid usikkert hvorvidt dette hadde utgjort vesentlige forskjeller for resultatet.

Med gjenkjennelse mener Thagaard at personer med erfaringer fra de fenomenene som studeres, eller med kjennskap til dem, kan kjenne seg igjen i de tolkningene som formidles (2013). Det innebærer at tolkningene gir en dypere mening til tidligere kunnskaper og erfaringer. I samfunnsforskning er det ikke alltid slik at den som leser har egne erfaringer fra fenomenet som undersøkes, og han eller hun vil dermed heller ikke ha forutsetninger for å kjenne igjen fenomenet. Imidlertid kan fenomener ha fellestrekk fordi de beskriver forskjellige nyanser av det samme grunnprinsippet, og dette gir grunnlag for gjenkjennelse (Thagaard, 2013).

Hvis jeg gjennom støtte i andre undersøkelser kan vise at de innsattes oppfatning av betydning av skolegang i fengslet også gjelder for andre, kan jeg til en viss grad hevde at dette er en generell oppfatning. Tidligere undersøkelser av innsattes motivasjon for å gå på skole i fengslet, deres utdanningsbakgrunn og forekomst av ulike lærevansker (Eikeland et.al., 2013, Asbjørnsen et.al., 2014 og Manger et.al, 2013) viser visse fellestrekk med de innsatte i min undersøkelse. En annen undersøkelse viser fellestrekk i oppfatninger om betydningen av fengselsundervisningen (Alnæs, 2006). Med støtte i disse undersøkelsene kan det dermed være grunn til å tro at andre innsatte som tilfredsstillere de kriteriene jeg har brukt, også vil ha noen av de samme oppfatningene av det fenomenet jeg har undersøkt.

4.8 Noen etiske betraktninger

Hvor følsom er den informasjonen jeg ber om for den det gjelder? Både skolegang og familiesituasjon kan være følsomme ting, særlig for en marginalisert gruppe som mange innsatte tilhører. Det var viktig å forklare hvorfor jeg ønsket denne informasjonen, hva jeg skulle se den i sammenheng med, og at den ikke skulle brukes til å kunne identifisere deltakerne i undersøkelsen.

I en intervjusituasjon har intervjupersonene samtykket i å svare på spørsmål fra forskeren, men de har ikke samtykket i å bli konfrontert med forskerens fortolkninger av deres situasjon (Thagaard, 2013). Det ville derfor ikke være etisk forsvarlig av meg å provosere intervjupersonenes forståelse av sin situasjon, for eksempel ved å antyde noe om deres skoleprestasjoner eller gi uttrykk for mine personlige holdninger til ulike typer kriminalitet. Det var viktig å holde fast ved det etiske prinsippet at intervjupersonenes integritet og selvrespekt skulle ivaretas. Det var derfor nødvendig å balansere mellom det å stille gode oppfølgings- eller utdypende spørsmål, og samtidig ikke bli for nærgående.

Jeg måtte videre være bevisst at det kunne komme fram opplysninger i gruppesamtalen som er *for* private. Dersom det hadde skjedd, ville det være viktig å gripe inn, styre samtalen videre, og få den på rett kjøll, om nødvendig.

Siden jeg skulle sitte ansikt til ansikt med intervjupersonene, var det umulig å gjennomføre en slik undersøkelse 100 % anonymt. Det var derfor viktig å presisere overfor deltakerne at

jeg er bundet av taushetsplikten, og at publisering av resultatene fra intervjuene ville sikre deltakernes anonymitet.

For å kunne gjennomføre forskningsprosjekter i Kriminalomsorgen må det gjøres et grundig forarbeid og man må gå igjennom en grundig søknads- og godkjenningssprosess. Jeg gjorde intervjupersonene klar over at jeg hadde gått igjennom dette, slik at de skulle være forsikret om at deres interesser ble godt ivaretatt. Se vedlegg 5.

5 Analyse

Med utgangspunkt i resultatene fra intervjuene vil jeg nå belyse problemstillingen for prosjektet ved å drøfte resultatene fra intervjuene inn mot forskningen som ble presentert i kapittel 3, teoridelen av oppgaven. Formålet med denne oppgaven er å få en bedre forståelse av hvilken verdi opplæring som ikke gir formell kompetanse kan ha for de innsatte i fengsel, og om den kan ha noen betydning for deres selvoppfatning.

Jeg begynner med en presentasjon av intervjupersonenes opplevelser og erfaringer, før jeg drøfter deres fortellinger ut fra hovedspørsmålene i intervjuguiden og teori om selvoppfatning. Hvorvidt undervisningen har vært verdifull for intervjupersonene sees så i sammenheng med ulike dannelsessyn og opplæringslovens formålsparagraf.

Analysen er ut fra et hermeneutisk perspektiv basert på min tolkning av det intervjupersonene sier i intervjuene. Jeg velger å unngå å bruke begrepet «funn» om det som har framkommet gjennom undersøkelsen. «Funn» kan brukes om presise fakta, gjerne framkommet i en kvantitativ undersøkelse (Befring, 2010). I en kvalitativ undersøkelse som denne, derimot, er helhetsforståelsen basert på at informasjon må fortolkes, og det framkommer ikke «funn» som gir objektivt uttrykk for fenomenet som undersøkes.

5.1 Intervjupersonenes opplevelser og erfaringer

Det å sitte i fengsel er i seg selv en negativ opplevelse som mange kan oppleve både psykologisk stressende og traumatiserende. Det kan derfor være vanskelig å skille ut og beskrive enkelterfaringer fra fengselsoppholdet eksplisitt, for eksempel skille det man opplever på skolen i fengslet fra det man opplever som innsatt i fengsel som sådan. I stedet ser man alle opplevelser i fengslet som ulike sider av samme sak, slik at skolegang i fengslet for noen vil oppleves som en del av straffegjennomføringen. Dermed kan negative erfaringer og misnøye med soningsforholdene bli trukket inn når de skal fortelle om sine opplevelser fra fengselsundervisningen. Tilsvarende kan opplevelser av læring, endring eller utvikling ha med situasjonen som innsatt i fengsel generelt å gjøre, og ikke nødvendigvis henge sammen med den opplæringen som blir gitt ved fengselsskolen.

Dette opplevde jeg spesielt sterkt i intervjuet med den ene gruppa jeg intervjuet. Under intervjuet ble det da viktig for meg å presisere at jeg var interessert i å høre om

skoleerfaringene deres isolert, og ikke om hva som fungerte eller ikke fungerte på andre områder i soningen. Det var imidlertid litt vanskelig å dreie samtalen tilbake til hovedtemaet når særlig et av gruppe medlemmene stadig skiftet tema og dro de andre med seg. Ingrid Guldvik (2002) beskriver dette som en av utfordringene under fokusgruppeintervju, blant annet når hun snakker om gruppedeltakernes sosiale status. En intervju person som har høy sosial status blant gruppe medlemmene, vil lett være i posisjon til å skifte tema og få de andre med seg. Selv om innsatte for så vidt har samme sosiale status overfor intervjueren, og temaet som diskuteres ikke stiller gruppe medlemmene opp mot hverandre, vil det innad i fengslet kunne være slik at noen innsatte posisjonerer seg og får en høyere rang enn de andre. På den måten kan gruppeintervjuet bli dominert av ett gruppe medlem som har en slik status blant de andre innsatte.

Under intervjuet med den andre gruppa var ikke dette noe framtreddende problem, og jeg fikk inntrykk av at de lettere klarte å skille skoletilbudet i fengslet fra de andre aktivitetene. De poengterte at det å få gå på skolen mens de sonet var et viktig ledd i det å forbedre seg og få større muligheter, blant annet i arbeidslivet, når de kom ut.

Intervjuguiden (vedlegg 3) ble utformet med tanke på å få fram de innsattes vurdering av skoleopplevelsen, og om det kunne være indikasjoner på at denne kunne ha noen betydning for selvoppfatningen. Jeg begynner derfor med å presentere noen av opplevelsene på fengselsskolen slik de innsatte fortalte om det i gruppeintervjuene, med utgangspunkt i hovedspørsmålene i intervjuguiden. Deretter vil jeg knytte svarene de ga i intervjuene til teoriene om selvoppfatning, slik de er redegjort for i kapittel 3 ovenfor. Til slutt vil jeg med utgangspunkt i intervju personenes skriftlige svar i individuelle skjema (vedlegg 4) drøfte hvilken verdi det kan ha for den enkelte å delta i fengselsundervisningen.

5.1.1 Intervju personenes motivasjon for å gå på skole i fengslet

Av de seks jeg intervjuet hadde en, som var vokst opp i et annet land, gått 12 år på skole, noe som i følge han selv vil si at han hadde fullført tilsvarende vår videregående skole. En annen, vokst opp i Somalia, hadde ingen skolegang. De fire andre, som alle var vokst opp i Norge og hadde vært elever i det norske skolesystemet, hadde ikke fullført videregående skole, og en av dem hadde droppet ut allerede i ungdomsskolen. Ingen av intervju personene oppga at de hadde lærevansker, men to av dem hadde ADHD og/eller annen problematikk som kan ha gjort skolegangen vanskelig for dem. Man kan si at

utvalget gjenspeiler det Asbjørnsen et. al. dokumenterer i sin rapport om lesevansker og oppmerksomhetsvansker blant nordmenn i fengsel (2014) og det Eikeland et.al. (2016) dokumenterer om innsattes utdanningsbakgrunn.

De innsatte jeg intervjuet bekreftet også mange av motivene for skolegang i fengslet som Manger et. al. (2013) fant i sin undersøkelse fra 2012. De sier at utenfor fengslet har de ikke så mange muligheter eller så mye tid til å lære nye ting, mens innenfor murene har de god tid og det er fornuftig å få opplæring i ting man ikke er så god til. De mener at det å gå på skolen både er for å øke kompetansen på ulike områder, men det er også for å få tida til å gå. De understreker at det ikke er for «å slå i hjel tida», men for å bruke den til noe fornuftig når de først er kommet i den situasjonen de er i. Noen innrømmet imidlertid at det å gå på skolen ga en god variasjon i fra arbeidet på verkstedet i fengslet.

Ingen av dem uttrykker eksplisitt at det er for å få større tro på seg selv, som er en av underkategoriene hos Manger et.al. (2013). Imidlertid inngår både det å tilegne seg kunnskap og ønsket om lettere å få jobb etter løslatelse i den hovedkategorien som Manger et.al. kaller endring og mestring av framtida.

En av intervjupersonene snakket om at når man sitter i fengsel, blir man fort veldig sløv, man stenger ute en del tanker og man flyter bare med i det som andre bestemmer for en. Man står opp når andre sier man skal det, man spiser til tider bestemt av andre, man vasker tøy et sitt til bestemte tider, og man må spise den middagen som blir servert. Derfor mente han at det er viktig «å holde hjernen i gang», og skolen bidrar nødvendigvis til det. Dette er også et av de momentene som nevnes i Stortingsmelding 37 *Straff som virker*, der man snakker om normalitetsprinsippet og at tilværelsen under straffegjennomføringen skal være så lik tilværelsen i frihet som mulig. Skoletilbudet blir et viktig bidrag i så henseende (St.meld. nr. 37, 2007-2008).

Flere av intervjupersonene fortalte at de hadde valgt å følge undervisning i noe de mente de trengte, både med tanke på jobb (norsk, data, kurs i varme arbeider og stillaskurs), men også for egen del (kurs i hverdagsmat, datakurs og kunstkurset), uten at de nødvendigvis var så opptatt av at de skulle få en formell kompetanse. Det var den praktiske nytten for dem selv som var vesentlig.

En av gruppene jeg intervjuet snakket mye om at fengsler er «skole for kriminelle». De innsatte sitter sammen og prater om hva de har gjort og hva man kan gjøre når man

kommer ut, og det planlegges nye kriminelle handlinger. Førstegangssonere, og da gjerne unge gutter, blir lært opp av de mer erfarne. Derfor mener intervjupersonene at det er bedre å gå på skolen, for å få noe mer konstruktivt å tenke på og prate om. «Det er viktig å snakke om andre ting enn det som er kriminelt, f.eks. samfunnsfag», sier en. «De innsatte bør heller forbedre seg, og derfor må fengslet motivere dem til å gå på skolen», sier en annen. Disse utsagnene harmonerer godt med funnene i Alnæs sin masteravhandling, *Fengsel – forbryterskole eller rehabiliteringsanstalt?*, der innsatte i to andre norske fengsler uttrykker mange av de samme tankene (Alnæs, 2006).

5.1.2 Gode opplevelser fra fengselsskolen – og noen frustrasjoner

De innsatte beskriver mange forskjellige opplevelser fra skolen i fengslet. Stian forteller at han er veldig fornøyd med å ha bestått teoriprøven i varme arbeider-kurset. Han hadde i utgangspunktet ikke tro på at han skulle greie det, og derfor var det stort å oppleve at det gikk så bra. Han forteller:

«Jeg klarte mange flere poeng enn det som var kravet, men en annen, som jeg trodde var sånn flink skolegutt, greidde det ikke».

Ivan har for første gang i livet fått et kursbevis, eller «diplom», som han kaller det, fra datakurset. Fra hjemlandet er han vant til at man bare kan kjøpe det man trenger dokumentasjon på, til og med førerkort, derfor var det viktig for han å få et «ekte» diplom.

Tre av deltakerne hadde vært med på et kunstprosjekt i skolens regi. Kurset gikk to ganger pr uke i to måneder, og alle tre uttrykker begeistring over læreren som holdt kurset:

«Læreren utstråler mye god energi, hun ser kunst i alt. Vi bruker kanskje ikke dette til å gå i en annen retning etter soning, men det gir en ro mens man er i fengsel».

Selv om denne intervjupersonen ikke er sikker på om han kommer til å bruke det han har lært på kunstkurset når han løslates, kan det hende at fengselsskolen har hatt i tankene at de skulle legge til rette for å vekke en interesse hos de innsatte. Langelid og Manger (2005) peker på at ut fra et mestringperspektiv vil det være viktig å bygge opp interesser utenfor tradisjonelle skolefaglige områder fordi dette kan gi de innsatte en bedre selvoppfatning.

Av andre nyttige og interessante ting de innsatte hadde opplevd på skolen, var det å lære seg bedre norsk, data og matlaging. Ivan, som hadde barn i skolealder mente at det var nyttig for han selv i jobbsammenheng å bli bedre i både norsk og data, men det var minst like viktig overfor barna. Det samme gjaldt Stian, som hadde gått på matlagingskurs. Han opplevde det viktig for barnas skyld å kunne lage ordentlig, sunn mat til dem. For hans egen del var matlagingskurset også nyttig økonomisk sett, da han brukte mye penger på å spise ute. Han ville dessuten hjem og imponere sin mor med det han hadde lært. Han forteller:

«Matkurset var også veldig nyttig, fordi jeg har brukt mye penger på å spise ute, ca 8-9000 kroner i måneden. Jeg har fått mye kjeft av mora mi for det, så nå skal jeg hjem og begynne å lage mat selv og imponere henne».

Denne kommentaren om å imponere sin mor, er ikke utypisk for elever ved fengselsskolene. Vi har erfaring med at mamma har en sentral plass i de innsattes liv, og vi hører ofte at de vil ringe mamma når de har opplevd mestring på skolen, enten det gjelder små ting som at de har bakt en kake, eller oppnådd resultater av mer akademisk karakter. Mamma er en signifikant annen, og det har betydning for de innsatte å dele opplevelsene med henne og få hennes vurdering. En tidligere innsatt som har beskrevet forholdet til sin mor sterkt, er Trond Henriksen i boka *Ingen murer er for høye* (2016). I avsnitt 5.3.1 kommer jeg tilbake til betydningen av andres vurderinger.

De innsatte jeg intervjuet forteller ikke om så mange frustrasjoner eller dårlige opplevelser fra fengselsskolen. Ali fra Somalia synes det er vanskelig å snakke norsk, og forstår ikke så mye. Han skulle gjerne hatt mer undervisning, for han glemmer nye ord fra gang til gang når det er en hel uke mellom hver time.

Flere av intervjupersonene påpeker at det kunne vært et bedre samarbeid med arbeidsdriften, som også representerer noe av opplæringen som skjer i fengslet. De som jobber på lavterskeltilbudet (et verksted som produserer enkle ting som ikke krever spesielle ferdigheter) har mye tid som de kunne brukt til norsklekser – og intervjupersonene mener verksbetjenten der fint kunne klart å være leksehjelp. «De (innsatte) bare sitter der hele dagen, men burde absolutt bruke tida til å lære noe og utvikle seg», sier en av dem.

Stian forteller at i starten var han redd for å begynne på skolen i fengslet, fordi han var redd han ikke skulle greie det. Dette skyldtes blant annet at oppslagene om kurs som hang rundt omkring på fengslet var litt skremmende, siden det sto noe om eksamen der. I følge Stian kan folk i fengsel være redde for å gå på skole i frykt for ikke å bestå. Han mente det heller burde stått noe sånt som: «lurer du på noe, kan vi hjelpe deg». Da ville terskelen for å oppsøke skolen ikke være så høy. Denne frykten som Stian her beskriver kan muligens knyttes til lave tidligere skoleprestasjoner.

Nils, som hadde en relativt lang dom, ønsket at det skulle vært mulig å bygge videre på kunstprosjektet i løpet av de 8-10 månedene han hadde igjen. Han synes ikke han som «langtidssoner» får satt seg noen mål mens han er i fengsel. «Jeg får ikke utretta noe på skolen. Det er ikke noe tilbud til oss langtidssonere», sier han. Han er her inne på et dilemma for skoler i fengsler med korte dommer. Her skal det tilbys korte arbeidskvalifiserende kurs, kurs av mer motiverende art, og kurs som bidrar til bedre livsmestring. Samtidig skal det tilbys undervisning i en del fag fra videregående skole, ofte fellesfag som trengs både for yrkes- og studiekompetanse, og disse vil nødvendigvis være av lengre varighet. Men fengselsskolene har kanskje ikke ressurser til å kunne tilby praktisk-estetiske fag av lengre varighet. Etter min oppfatning snakker imidlertid Nils her litt imot seg selv. Han oppgir at han er interessert i å opparbeide seg studiekompetanse, noe som absolutt er mulig på vedkommende fengselsskole. Samtidig hevder han at det ikke er noe tilbud til langtidssonerne. Det er mulig at denne frustrasjonen kan henge sammen med misnøye med andre forhold i fengslet, for han hevder også at «her mangler det mye oppfølging, for eksempel en framtidsplan». Framtidsplan er et verktøy som brukes i kriminalomsorgen med tanke på rehabilitering av innsatte.

På spørsmål om de hadde lært noe eller opplevd noe på fengselsskolen som de ikke hadde forventet at de skulle oppleve, er det flere som trekker fram det å være motivert og konsentrert. Jeg kommer tilbake til dette i avsnittet om mestringserfaringer.

I de neste avsnittene vil resultatene fra undersøkelsen sees i lys av de to retningene innen teori om selvoppfatning som er presentert i kapittel 3.

5.2 Analyse ut fra selvvurderingstradisjonen

Denne tradisjonen vektlegger de tanker og følelser en person har om seg selv, sine evner og sine egenskaper. Sentralt i selvvurderingstradisjonen er at prestasjonene våre vurderes i en sosial sammenheng, blant annet ved at vi sammenligner oss med andre eller blir vurdert av andre. Forhold som er utenfor oss selv vil i følge selvvurderingstradisjonen påvirke vår selvfølelse og dermed vår selvoppfatning.

5.2.1 Andres vurderinger

Wormnes og Manger (2005) viser til G. H. Meads teori om symbolsk interaksjonisme for å forklare hvordan et individs selvbilde formes av andres reaksjoner. Gjennom samkvem med andre mennesker som gir oss tilbakemeldinger på vår væremåte og våre prestasjoner, lærer vi å ta andres roller og utvikler en god evne til å se oss selv fra andres synsvinkel. Andres vurdering av oss blir derfor vesentlig for vår selvoppfatning. De menneskene som er mest betydningsfulle for oss, «de signifikante andre», som er drøftet i avsnitt 3.1.1, får mest å bety for vår selvvurdering (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Det kan kanskje virke urimelig å påstå at en fengselslærer kan være en signifikant annen for sine elever, fordi han eller hun ofte bare har å gjøre med elevene en kort periode, og at han eller hun da heller ikke vil få noen betydning for selvoppfatningen. Imidlertid avviser ikke Rosenberg at endringer i selvoppfatningen kan endres plutselig gjennom livsløpet (1979). Han sier at selvoppfatningen ikke kan sees uavhengig av det sosiale miljøet man er en del av, og dette miljøet skifter jo gjennom livsløpet.

En fengselslærer vurderer elevene sine i en situasjon som for dem kan være skjellsettende, i den forstand at eleven står overfor et valg om hvordan han vil fortsette å leve livet sitt. Det er derfor ikke urimelig å anta at denne læreren vil kunne være en signifikant annen for sine elever. En av intervjupersonene forteller at han opplevde sterkt det å bli sett av læreren i fengslet. Læreren ga han en ny tro på hvilke talent han hadde, og som han kunne jobbe videre med. Dette var i en situasjon hvor verden hadde rast sammen for han, og han hadde mistet troen på seg selv. Etter opplevelsen på fengselsskolen kunne han imidlertid se litt lysere på framtiden, og om læreren sa han: «Han der kommer jeg aldri til å glemme». I dette tilfellet mener jeg det derfor er rimelig å anta at denne læreren framsto som en

signifikant annen for denne eleven, og kunne ha betydning for elevens selvvrdering etter opplevelsene på skolen.

Det å bli sett og bekreftet av læreren, og også av andre elever, er gode eksempler på andres vurdering. Flere av intervjupersonene sa at de opplevde å bli sett av lærerne i fengslet. Dette kan både skyldes at gruppene er små, sammenlignet med normale skoleklasser, og at noen fengselslærere kan være spesielt oppmerksomme på de innsattes behov for å bli sett, fordi de vet at mange har negative opplevelser fra tidligere skolegang. Som nevnt tidligere, i kapittel 3, bidrar andres positive vurdering til at selvverdet styrkes, noe som igjen er vesentlig for den mentale helsen. Fridhov (2003) hevder at deltakelse i fellesskap som skole og arbeid i fengsel er bra for den mentale helsen, i forhold til det å sitte isolert, og denne aktiviteten kan ha en forebyggende helseeffekt også i forbindelse med løslatelse. Tiltakene har en verdi i seg selv som ikke må underkjennes, mener hun. Ahmed i min undersøkelse bekrefter dette når han forteller om sine opplevelser fra skolen i fengslet:

«Jeg har fått noen erfaringer som kan være fine å ta med seg videre i livet. Ta fram opplevelsene når ting kan bli vanskelige. Det er lenge siden jeg har hatt positive opplevelser.»

Dette er helt i tråd med Ferris m fl (2012, hos Skaalvik & Skaalvik, 2013), som hevder at selvverdet utgjør et reservoar som man kan bruke i vanskelige situasjoner og tunge stunder, og at et styrket selvverd derfor er viktig for den mentale helsen.

En annen av intervjupersonene forteller:

«Læreren så det på meg når jeg ikke hadde det bra, tok meg til side og pratet med meg. Dette gjorde at jeg ble motivert til fortsatt å komme på skolen. Å måtte ble til å ville».

5.2.2 Sosial sammenligning

Det er naturlig for oss å sammenlikne egne prestasjoner med andres for å vurdere hvor gode vi er på ulike områder. I følge Skaalvik og Skaalvik (2013) har sammenligningen størst betydning for vår selvvrdering når den skjer på områder som er viktige for oss. Rosenberg (1979) har gjennomført store undersøkelser om hvordan den akademiske selvvrderingen påvirkes av hvem man sammenligner seg med. Marsh og Parker sin

referanserammeteori (1984) og big fish little pond-effekten, som er redegjort for i kapittel 3, viser at hvilken referansegruppe, for eksempel skoleklasse, man sammenligner seg med, har stor betydning for hvordan sammenligningen vil påvirke det akademiske selvverdet. Konklusjonen er at en skoleflink elev som sammenligner seg med andre elever i en svak klasse får styrket selvverdet, mens en skoleflink elev som sammenligner seg med andre i en sterk klasse, kan få et lavere akademisk selvverd.

Dersom sammenligningen skjer med enkeltpersoner, snakker man om oppadrettet eller nedadrettet sammenligning. Oppadrettet sammenligning vil si at eleven sammenligner sine resultater med en elev som normalt oppnår bedre resultater enn en selv, mens nedadrettet sammenligning betyr at man sammenligner seg med en som normalt gjør det dårligere enn en selv. I følge Skaalvik og Skaalvik (2013) er det ikke noe forskningsmessig belegg for å si at det ene eller det andre har positiv eller negativ effekt på selvvurderingen.

Fra min undersøkelse vil jeg trekke fram to eksempler som peker i hver sin retning når det gjelder sosial sammenligning. De to er Stian, som hadde bestått en teoriprøve om varme arbeider, og Jørgen, som hadde laget «årets kunstverk» på kunstkurset.

Det var tydelig at for Stian var det veldig viktig å oppleve at han greide å gjennomføre en teoretisk prøve. Han poengterte flere ganger at han syntes det var skummelt å skulle sette seg på skolebenken, og at han var i tvil om han ville klare å lære noe nytt, teoretisk stoff. Han sa rett ut at han overrasket seg selv med faktisk å klare det. Dette tolker jeg som at han hadde liten tro på seg selv i utgangspunktet, og at det derfor ble desto større opplevelse for han å klare det.

I tillegg oppnådde han bedre resultat enn en annen som han trodde var veldig skoleflink, og han ga klart uttrykk for at dette var viktig for han. Det er grunn til å tro at denne oppadrettede sammenligningen, på et område som hadde betydning, ga positive utslag på Stians selvverd. Det kan også hende at det er big-fish-little-pond-effekten som har slått inn. Det vil si at de han tidligere har sammenliknet seg med var elever som i hovedsak var faglig sterkere enn han, mens nå var de han sammenlikner seg med faglig svakere enn de han tidligere sammenliknet seg med, og han var blitt en «stor fisk i en liten dam».

Stian hadde hatt lave forventninger til egne prestasjoner før han begynte på kurset. Dette kan skyldes svake skoleprestasjoner tidligere i livet. Hvis det er slik at han etter dette kurset sammenliknet prestasjonen sin med tidligere, lignende prestasjoner, er det også

grunn til å tro at dette har bidratt til å styrke selvverdet hans. Dette kalles internale sammenligninger, altså at eleven vurderer egen framgang ved å sammenligne nye prestasjoner med tidligere prestasjoner.

Den sosiale sammenligningsteorien beskriver hovedsakelig akademisk selvvurdering, men vil også gjelde for praktiske fag og ferdigheter. Skaalvik og Skaalvik (2013) viser blant annet til idrettslige prestasjoner i sin gjennomgang av teorien. I undersøkelsen fra fengselsskolen mener jeg det derfor er relevant å se på prestasjoner i kunstprosjektet.

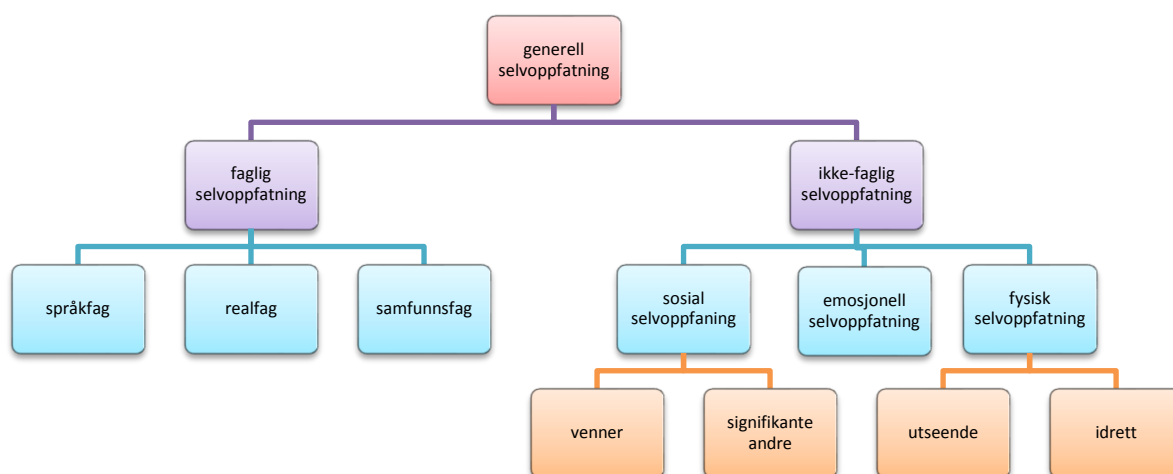
Jørgen hadde laget et bilde som av de andre på kurset ble kåret til årets kunstverk, men sier selv at «det var ikke så viktig for meg». Han syntes det var hyggelig å glede de andre med kunstverket sitt, men anså det ikke som så veldig viktig for seg selv. Det er vanskelig å tolke om dette er noe han uttrykker for ikke å virke selvgod, eller om han kanskje ikke tør å ta det til seg? Kan det være at han skjuler at han vurderer prestasjonen sin høyt, fordi «du ska'kke komme her og komme her»? De andre i gruppa er rause med å gi han komplimenter, så det er heller ikke grunn til å tro at han er utrygg på dem. Ut fra Rosenbergs (1979) poengtering av at sosial sammenligning har betydning for selvverdet kun når det som sammenlignes har betydning for en selv, kan det virke som denne skoleopplevelsen ikke har bidratt til å styrke Jørgens selvverd og vil dermed heller ikke ha noe å si for hans selvoppfatning.

5.2.3 Selvattribusjon

Attribusjonsteori, eller fortolkningsteori, handler om hvordan vi forklarer resultater av våre egne handlinger og prestasjoner (Wormnes & Manger, 2005). Forklarer vi resultater til indre eller ytre krefter, tar vi æren for suksess selv, og plasserer vi skylden for nederlag på andre? Det er en nær sammenheng mellom attribusjonsmønster og selvoppfatning. Dersom vi stadig forklarer nederlag med indre, ikke-kontrollerbare forhold, for eksempel manglende evner, vil det ha en negativ effekt på selvoppfatningen. Dersom vi derimot forklarer nederlaget med indre forhold som vi har kontroll over, for eksempel dårlig strategi og manglende innsats, eller med ytre faktorer, som vi selv ikke har kontroll over, vil nederlaget ikke påvirke selvoppfatningen. Tilsvarende vil det være positivt for selvoppfatningen vår om vi forklarer suksess med indre faktorer, både de vi har kontroll over og de vi ikke kan kontrollere.

Jørgen, som droppet ut av skolen en eller annen gang i løpet av ungdomsskolen, hevdet i intervjuet at han «ikke kunne bruke huet», men at han var flink med praktiske ting. I forbindelse med kunstprosjektet tok han ikke så veldig innover seg at han hadde lyktes med sitt bilde. Dette kan forklares med at han ikke syntes det var så veldig viktig, men kan det også skyldes at han gjennom hele livet har attribuert skoleprestasjoner til indre, ikke-kontrollerbare forhold, slik at han nærmest har vent seg til ikke å ta æren for noe av det han gjør bra i skolesammenheng? Det er mulig at tidligere erfaringer fra skolen, med gjentatte nederlag, som han har attribuert til manglende evner, har gjort at han har utviklet et lavt selvverd på alle områder som kan knyttes til skole, også til fengselsskolens kunstkurs.

Dette kan begrunnes ut fra Wormnes og Manger (2005) sin redegjørelse for Shavelson, Hubner og Stantons hierarkimodell om selvoppfatning fra 1976, også nevnt i kapittel 3. Selvoppfatningen framstilles som et hierarki, der den generelle selvoppfatningen, som består av de samlede tankene vi har om oss selv befinner seg på det øverste nivået. Denne er ganske fast og vanskelig å forandre. På nivået under finner vi faglig og ikke-faglig selvoppfatning. Innenfor den faglige finner vi ulike skolefag, og under den ikke-faglige kommer sosial selvoppfatning, emosjonell selvoppfatning og fysisk selvoppfatning. Hver av disse kan igjen deles inn i mindre deler (det oransje nivået), som igjen kan deles i enda mindre deler. Se figur nedenfor.



Figur 2: Modell for selvoppfatning, tilpasset etter Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 94

Jo mer avgrensede områder, jo lettere er de å påvirke. Gjentatte endringer på lavere nivå får etter hvert konsekvenser for selvoppfatningen på høyere nivå. Det å endre selvoppfatningen beskriver Wormnes og Manger (2005) som å «bygge stein på stein». De gjør imidlertid oppmerksom på at kortsiktige endringer av en ferdighet ikke alltid vil påvirke selvoppfatningen på det spesielle området. Dette skyldes at personer som har en negativ selvoppfatning på et område ser ut til å overse eller fornekte positive endringer, sannsynligvis fordi endringene ikke stemmer med deres selvoppfatning.

Det er mulig at Jørgens «fornekting» av den positive opplevelsen fra kunstkurset på fengselsskolen kan forklares med at den ikke stemmer overens med hans negative selvoppfatning på skoleområdet.

5.2.4 Psykologisk sentralitet

Begreper som selvakseptering og selvverd henger nøye sammen med selvoppfatning. Selvakseptering innebærer i følge Skaalvik og Skaalvik (2013) å akseptere og respektere seg selv slik som man er. Men selvaksepteringen kan forandre seg fra ett tidspunkt i livet til et annet, og den kan variere fra område til område. Hvis en spesiell evne eller ytelse blir høyt verdsatt av oss selv og våre omgivelser, har den psykologisk sentralitet, som Rosenberg (1979) kaller det. Det vil si at det er viktig for vår selvakseptering og vårt selvverd, og dermed vår selvoppfatning, at vi yter, eller presterer, best mulig på områder som er viktige for oss.

Ali fra Somalia ønsket å forbedre norskkunnskapene sine og bli flinkere til å lese og skrive, og han forteller at det har vært bra for han å få gå på norskkurs. Han ville gjerne gått på skole flere dager i uka også. De andre elevene bekrefter at han har lært mye på den tida han har vært der, for han er mye mer til stede og snakker mer. Selv om Ali selv ikke sa det eksplisitt, er det grunn til å tro at det å snakke, lese og skrive norsk vil være veldig viktig for en somalier som har bodd i Norge i mange år. Når han gjennom fengselsundervisningen har fått styrket disse ferdighetene og får anerkjennelse av de andre for det, er det rimelig å anta at det vil ha betydning for hans selvverd. Læreren som la til rette for undersøkelsen kunne da også fortelle at i løpet av den tida Ali hadde vært der, «hadde han rettet opp ryggen og utstrålte mer selvtillit».

En annen måte å se på psykologisk sentralitet kommer til uttrykk i noe Ivan forteller:

«I hjemlandet forventer de at jeg som bor i Norge vet noe om vikingene. Derfor har jeg spurt lærerne om vikingene og vikingtida. Lærerne synes det er viktige spørsmål og begynner å forklare. Da føler jeg at de tar meg seriøst, og at jeg har stilt viktige spørsmål. Da blir jeg oppløftet – føler at jeg er viktig.»

Han har for så vidt ikke prestert noe annet enn å stille spørsmål, det vil si gi uttrykk for at han er interessert i å lære, men måten det ble møtt på av lærerne opplever han som oppløftende. Han blir tatt på alvor og får følelsen av å være betydningsfull i andres øyne. Lærerne representerer for han en autoritet, eller en signifikant annen, og det å føle seg viktig overfor en betydningsfull annen, vil antakelig igjen bidra til å styrke hans selvværd.

De fortellingene intervjupersonene gir fra sine opplevelser på fengselsskolen har jeg prøvd å sortere under de ulike prinsippene for hvordan selvoppfatningen påvirkes. Det er imidlertid ikke alltid enkelt å trekke skarpe skillelinjer mellom de ulike påvirkningene, og i Ivans tilfelle kunne påvirkningen antakeligvis like gjerne blitt forklart gjennom prinsippet om andres vurderinger.

Det samme kan sies om Jørgen, som er beskrevet i avsnittet om attribusjon. Han sier at det at han har laget et flott kunstverk «ikke er så viktig for han»; det er ingen «quality that counts», for å bruke Rosenbergs uttrykk. Det kan skyldes at dette er en kvalitet som ikke er allment akseptert i vår skolekultur, der det legges mest vekt på å være flink i norsk og matematikk, mens gode prestasjoner i praktisk-estetiske fag ikke ser ut til å være så viktige. Suksess på det kunstneriske området er forbeholdt noen utvalgte med særlig talent, og anerkjennelsen kommer som regel på et seinere tidspunkt i livet. Det er mulig at Jørgen her vurderer seg selv opp mot de aksepterte normene i det miljøet vi lever i, slik at det å prestere noe innenfor det estetiske området ikke er sentralt for han. Dermed vil dette heller ikke få noen positiv betydning for hans selvoppfatning.

5.3 Analyse ut fra forventningstradisjonen

Mens selvvurderingstradisjonen vektlegger tanker og følelser vi har om oss selv og våre evner, vektlegger forventningstradisjonen det kognitive området. En av de mest innflytelsesrike teoriene innen kognitiv atferdsteori er Albert Banduras teori om «self-efficacy» (Bandura, 1997). Wormnes og Manger (2005) oversetter begrepet direkte og kaller dette teorien om «selveffektivitet». De forklarer at troen på egen evne til å mestre er det grunnleggende i selveffektivitet. Denne forventningen om mestring, *at* vi kan klare det, baserer seg på tidligere læring. Bandura mener altså at når vi har mestret en oppgave én gang, det han kaller en autentisk mestringsopplevelse, vil forventningen om å mestre liknende oppgaver senere øke. Dette er den viktigste kilden til mestringsforventning, i følge Bandura. De andre kildene er andres eksempler, verbal overtalelse og fysiologiske og emosjonelle tilstander. I det følgende vil jeg hovedsakelig ta for meg autentiske mestringsopplevelser og verbal overtalelse.

5.3.1 De innsattes autentiske mestringsopplevelser i fengselsskolen

I det ovenstående har jeg allerede referert de innsattes beskrivelser av konkrete ting de har lært og hatt nytte av gjennom fengselsundervisningen, som for eksempel at de har lært mer data, noen har lært å lage hverdagsmat, noen har blitt flinkere til å snakke norsk, en har bestått en teoretisk prøve i Brannvern for utførelse av varme arbeider, en annen har laget et flott bilde og så videre. Alt dette kan sies å være mestringserfaringer.

Nedenfor har jeg valgt å gjengi utsagn som ikke dreier seg om konkret læring av kunnskap eller ferdigheter, men det har mer å gjøre med at det er noe med intervjupersonenes atferd som har blitt forandret. Indirekte har denne atferdsendringen ført til mestringsopplevelser.

Ahmed fortalte at han alltid har slitt med konsentrasjon. Ved å få delta på kunstkurset opplevde han å klare å fokusere på det han holdt på med, og faktisk bli ferdig med et maleri. Han fortalte at han er glad i å male og tegne, men at han ofte ikke fullfører det han begynner på. Han pirker på ting fordi han ikke er fornøyd, og så ender det med at det han har laget blir ødelagt fordi han ikke gir seg i tide. Den undervisningen han fikk på kunstkurset gjorde at han fikk til det han hadde begynt på, og han fortalte at det ga en god mestringsfølelse.

Jørgen, som også deltok på kunstkurset, sier at det han har lært om seg selv er «at jeg kan sitte i ro noen timer» (sitat fra skriftlig svar). Selv om han sa at det å lage et bilde som de

andre var begeistret for ikke var så viktig for han, innrømmet han at «det ga meg en god følelse at det var noe jeg fikk til» (sitat fra skriftlig svar). Hans mestringsopplevelse var altså at han greide å sitte i ro og jobbe konsentrert med noe som ga et konkret resultat. I følge Bandura er det ikke så viktig å vurdere om resultatet er godt eller dårlig, det er det at han har fått det til som er viktig for mestringsopplevelsen og som dermed kan påvirke selvoppfatningen (Bandura, 1997).

Nils forteller også at tålmodighet og konsentrasjon er en utfordring. Gjennom kunstkurset opplevde han å være litt roligere, mer tålmodig og interessert i det de jobbet med. «Ting gikk av seg selv, men også med litt hjelp av læreren», sier han, «vi ble motivert på en annen måte».

Stian forteller at han har fått troen på at han kan klare ting han ikke fikk til før, blant annet sitte stille og konsentrere seg om å lære teori. Helt konkret hadde han bestått en teoriprøve. «Jeg har fått en type mestringsfølelse», konkluderer han (sitat fra skriftlig svar).

Disse reelle mestringserfaringene styrker forventningene om senere mestring, i følge Bandura. De har opplevd å mestre noe, og har fått forventninger om at de senere også vil være i stand til å sitte i ro og konsentrere seg, og dermed mestre de oppgavene de går løs på. I følge Wormnes og Manger (2005) vil selveffektivitet påvirke individets opplevelse av optimisme, pågangsmot og velvære, slik at det går løs på oppgavene med større motivasjon og utholdenhet. Dermed kan man også anta at prestasjonene blir bedre, noe som igjen vil påvirke selvoppfatningen i positiv retning.

5.3.2 Vikarierende erfaringer og fysiologiske og emosjonelle reaksjoner

Det kom ikke fram noe i min undersøkelse som åpenbart understøtter disse to kildene til mestringsforventninger som Bandura beskriver, og for meg kan derfor følgende sitat fra metodelitteraturen være en god påminnelse: «Hvordan deltakerne i felten er representert i analysen, er knyttet til hvor åpen forskeren er med hensyn til tolkning av teksten. Det er en utfordring å ikke tvinge materialet inn i forhåndsdefinerte kategorier» (Thagaard, 2013, s.121). Jeg har likevel noen betraktninger om disse kildene til mestringsforventninger ut fra resultatet av undersøkelsen.

Når det gjelder vikarierende erfaringer, eller andres eksempler, som det også kalles, ble det ikke sagt noe eksplisitt om det i gruppeintervjuene. Det var ingen av deltakerne som

fortalte at de hadde begynt på skolen i fengslet fordi de så at andre gjorde det. De fortalte ikke at «fordi 'Petter', som er et dophue, begynte på datakurs, så regnet jeg med at jeg også kunne greie å henge med, og meldte meg på». Men det kan likevel tenkes at dette (eller noe liknende) har skjedd. Det kan også hende at noen har dristet seg til å melde seg på et kurs, og så dratt med seg andre, og dermed fungert som et eksempel, eller en rollemodell, for andre. Dette kan være sannsynlig når det gjelder kunstkurset, fordi det er et område som ligger utenfor det man vanligvis forbinder med skole, og fordi mange kan synes det er litt «skummelt» å delta på et slikt kurs som utfordrer kreative og litt mer personlige sider ved en selv. Et eksempel fra egen arbeidsplass kan belyse dette ytterligere: Vi gjennomførte et prosjekt om digitale fortellinger, der elevene sto helt fritt til å velge hva de ville fortelle om. Ti elever deltok, og etter en ukes arbeid hadde vi ti flotte, rørende, morsomme og vakre digitale fortellinger, og ti elever som hadde fått en god mestringsopplevelse. Etter filmvisning internt i gruppa, bestemte de seg for å vise fortellingene for andre innsatte og ansatte. De høstet mye applaus, og ikke minst var det flere som uttrykte at «neste gang dere skal gjøre noe sånt på skolen, vil jeg også være med!». Når disse andre innsatte hadde sett at noen hadde fått det til, fikk de en forventning om at dette kunne de også klare.

Når Bandura beskriver fysiologiske og emosjonelle reaksjoner som en av kildene til mestringsforventninger, legger han i det at disse reaksjonene påvirker handlingene og tankegangen vår slik at mestring enten finner sted eller ikke finner sted, noe som igjen influerer på våre forventninger om senere mestring. Hvis en innsatt *ikke* føler redsel eller spenning ved å gå i gang med en oppgave på fengselsskolen, øker hans mestringsforventning. Og i motsatt tilfelle vil angst og frykt for å ta fatt på oppgaven redusere mestringsforventningene. En av dem jeg intervjuet sa:

«Jeg var mer konsentrert. Trengte ikke å føle meg dum selv om jeg ikke forsto. Følte meg sett og hørt. Noe har blitt mindre farlig: data og teoretiske ting.»

Ut fra Banduras teori, kan det være grunn til å tro at denne eleven har fått opplevelser i fengselsskolen som har bidratt til å styrke hans forventning om å mestre oppgaver. Det at han ikke trengte å føle seg dum og at noe var blitt mindre farlig, kan tyde på at han har følt seg trygg i de omgivelsene han har vært, og at det har gitt gode vilkår for å styrke

forventningene om mestring, og dermed påvirke selvverdet og selvoppfatningen i positiv retning.

5.3.3 Verbal overtalelse

Det Bandura kaller verbal overtalelse, eller oppmuntring, kan ha betydning for hvor mye innsats vi legger i å løse en oppgave, og dermed om vi mestrer den. Men oppmuntring i seg selv gir ingen forventning om mestring. Det er først hvis den økte innsatsen gir en mestringserfaring at mestringsforventningene styrkes (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Det er derfor viktig at oppmuntringen er realistisk, at læreren oppmuntrer til innsats rundt oppgaver som det er grunn til å tro at eleven skal kunne mestre.

Flere av intervjupersonene fremhever lærernes betydning for hvordan de opplever fengselsundervisningen. De mener at oppmuntring og respons på det de har gjort er viktig for å opprettholde motivasjonen og oppnå mestring. De sier blant annet dette om lærerne:

«Læreren var god til å motivere og gi konstruktive tilbakemeldinger».

«Kunstlæreren viste mye forståelse, og det var bare god atmosfære på hennes kurs. Hvis vi sto fast litt, fikk hun oss til å prøve på en annen måte.»

«Læreren ville at jeg skulle bestå prøven.»

«Læreren var god til å motivere meg til å tenke nytt. Ja det var vel veldig verdifullt, fikk følelse av en god opplevelse.» (sitat fra skriftlig svar)

Slik jeg tolker disse utsagnene, har disse lærerne nettopp klart å bruke verbal overtalelse på den måten som Bandura mener det kan brukes for å gi elevene mestringserfaringer. Dette at lærerne får eleven til å tenke nytt og prøve på en annen måte, forstår jeg som at de har evnet å oppmuntre på en måte som skal passe den enkelte elev og gi dem mulighet til å komme i mål med oppgaven sin. Dette er i tråd med Skaalvik og Skaalviks konklusjon om at på kort sikt bør overtalelse bare brukes der det er stor mulighet for å oppleve mestring etter kort tid, og på lang sikt vil overtalelser kun ha positive virkninger på mestringsforventningene dersom de brukes i kombinasjon med tilpasset opplæring (2013).

Intervjupersonene har ikke utelukkende positive opplevelser av fengselslærerne. De forteller også om en lærer som ikke var så god til å motivere, og som opptrådte nedlatende

overfor særlig en elev. De framstiller dette som en negativ opplevelse fra skolen, og en av dem hevder at han ikke fikk noe ut av kurset til denne læreren. Det blir en slags verbal overtalelse med negativt fortegn, som *ikke* fører til innsats rundt oppgaver elevene burde ha forutsetninger for å mestre. Læreren tar dermed mestringsforventningen *fra* elevene istedenfor å gi det *til* dem. Jeg tolker deres reaksjon på denne lærerens opptreden som at den bidro til lavere motivasjon og antakelig dårligere muligheter for mestring. Dette kan ha påvirket de innsattes selvverd i negativ retning. I min analyse av intervjuene i undersøkelsen legger jeg vekt på de positive utslagene på selvverdet, og det som elevene opplever at har gitt dem mestringsopplevelser og økte mestringsforventninger, og heldigvis var disse i flertall.

De innsattes vektlegging på oppmuntring og konstruktive tilbakemeldinger kan henge sammen med deres erfaringer fra tidligere skolegang. Det er flere her som ikke har fullført verken ungdomsskole eller videregående, og to av dem har, eller utredes for, diagnosen ADHD. Det er grunn til tro at disse kan ha fått mer negativ enn positiv tilbakemelding på sin atferd da de var elever i normalskolen. Flere av intervjupersonene forteller at en av de positive tingene de har erfart fra skolen i fengslet er at de klarer å sitte stille og konsentrere seg over noe tid. Dette opplever de som godt, og de får erfare at denne roen også medfører at de klarer å fullføre oppgavene sine. Det at de nå har fått lærere som oppmuntrer dem, har bedre tid til dem og gir dem positiv oppmerksomhet, kan derfor ha bidratt til økt mestring og dermed styrket selvoppfatning på noen områder. De innsatte sa for eksempel dette om lærerne:

«Samfunnsfaglæreren var veldig engasjert».

«Mer engasjerte lærere. De hadde mer tid til hver og en elev.»

«Læreren var en inspirasjonskilde» (sitat fra skriftlig svar)

Lærernes muligheter for å se hver enkelt elev og gi gode tilbakemeldinger er lettere i små homogene grupper med voksne enn i store klasser med yngre elever hvor det også er et press for å komme gjennom pensum. Det er derfor rimelig å anta at fengselsskolen gir noen rammer som denne typen elever trenger, men som de ikke opplevde da de var elever i ordinær skole.

En av gruppene jeg intervjuet hadde noen refleksjoner omkring hvordan skolen burde legge til rette for at elevene skulle bli motiverte, oppnå mestring og få styrket selvverdet.

Deres tanker oppsummerte i grove trekk Albert Banduras teori om mestring på denne måten:

«Folk i fengsel kan være redde for å gå på skole i frykt for ikke å bestå. Derfor er det viktig at skolen begynner i det små, og at man tar ett skritt om gangen, så får man resultater etter hvert. Det blir motiverende for deltakerne.

Når vi fikser noe enkelt først, blir vi motivert til å fortsette, og etter hvert merker vi at vi kan mer. Akkurat som når man trener og etter hvert får mer og mer muskler.»

5.4 Har fengselsundervisningen vært verdifull for intervjupersonene?

I dette avsnittet vil jeg se nærmere på hva intervjupersonene svarte på spørsmålet om hvilken verdi opplæringen hadde hatt for dem, og om den eventuelt kunne bli verdifull for noen andre rundt dem. Disse spørsmålene mener jeg det er naturlig å se i sammenheng med formålet med opplæringen slik det er uttrykt i Opplæringsloven og den generelle delen av læreplanen, før jeg kobler det til oppgavens problemstilling.

5.4.1 Intervjupersonenes ønske om å forbedre seg

Alle intervjupersonene jeg snakket med var opptatt av at skolegang i fengsel er viktig for å forandre eller forbedre seg. De sier blant annet:

«Viktig at de innsatte går på skolen for å forbedre seg, derfor bør fengslet pushe på de som ikke gidder å jobbe eller gå på skole. Motivere dem til å gå på skolen.»

«Jeg har lært en del om holdninger. At det går an å forandre seg. Jeg trenger ikke bare akseptere at det er sånn eller sånn.»

«Når man er i fengsel, settes livet på pause, du får ikke noe ut av det. Du får ikke mulighet til å utvikle deg. Alle innsatte har jo et ønske om å forandre seg».

Men hva legger de i å forbedre seg? Fra hva til hva? Fra kriminell til lovlydig, fra rusmisbruker til rusfri, fra NAV'er til skattebetaler, fra slem til snill? Ligger det implisitt i disse utsagnene at de er i dissonante miljø ute i samfunnet? Og at de ønsker å bli tatt inn i

varmen? Ønsker de å bli litt mer «A4»? Hvis de mener at de har et forbedringspotensial, vil det da innebære at deres selvoppfatning vil styrkes hvis de forbedrer seg?

Utsagnene over kan tyde på at intervjupersonene mener at opplæringen i fengslet innebærer noe mer enn formidling av kunnskaper og ferdigheter som har en praktisk nytte. Det kan se ut til at de ser at utdanning er verdifull i et videre perspektiv når de bruker ord som holdninger, forandre, forbedre og utvikle, og det kan tyde på at disse begrepene innebærer noe som er viktig for dem, noe som har verdi for dem (jfr. forklaringen av begrepet i avsnitt 1.5).

Når de innsatte uttrykker et ønske om å forbedre seg, kan dette tolkes som at de ønsker å bli inkludert og delta i samfunnet utenfor fengslet. De bærer et stigma som kriminell eller lovbrøyer, og dette vil de helst bli kvitt. Jeg oppfatter dem som at de har et ønske om å settes i stand til å delta i fellesskapet, og de har en idé om at skolen i fengslet kan bidra til dette. I sosiologien omtaler man dette som sosialisering, i pedagogikken snakker man gjerne om dannelse. Skolen har et formål om å bidra til å innvie elevene til deltakelse i samfunnet, og hensikten med utdanning i fengslet er den samme som for utdanning ellers. I siste setning av generell del av læreplanverket kan vi lese: «Sluttmålet for opplæringa er å eggje den einskilde til å realisere seg sjølv på måtar som kjem fellesskapet til gode - å fostre til menneskelegdom for eit samfunn i utvikling» (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1993, s. 40). Tanken om innvielse til deltakelse er sentral når man snakker om dannelse.

Fordi jeg oppfatter at verdien av opplæringen for intervjupersonene henger sammen med dannelse, vil jeg nå redegjøre for noen ulike forståelser av dannelsesbegrepet, og deretter si noe om dannelsens plass i dagens læreplaner, før jeg til slutt ser på om det eventuelt har foregått noen form for dannelse, endring eller forbedring hos intervjupersonene.

5.4.2 Dannelse

Begrepet dannelse har ulike definisjoner, avhengig av hvilken dannelsesstradisjon man befinner seg i. Dannelse slik jeg forstår begrepet, har å gjøre med individets utvikling og forming som selvstendig tenkende menneske, som gjennom erfaringer og kunnskap utvikles og settes i stand til å utfolde seg fritt og treffe selvstendige valg. Begrepet er kanskje intuitivt enklere å forstå når det oversettes fra tysk «Bildung», altså noe som har å gjøre med bygging av mennesket, ikke bokstavelig, men i psykologisk forstand.

En forklaring av begrepet kan være at «kjernen i dannelsesbegrepet er et selv som kommer i kontakt med noe utenfor seg selv på en måte som gir det en eller annen form for erfaring. Vi kan si at det lærer noe» (Hennum 2013, s. 239).

Man deler gjerne dannelsesteoriene i to hovedretninger, de formale og de materiale dannelsesteoriene. Ytterpunktet på den materiale enden av skalaen kan illustreres ved å se på eleven som en beholder som blir fylt med innhold, mens det andre ytterpunktet utelukkende legger vekt på den subjektive utfoldelsen, det vil si at det kulturelle og samfunnsmessige innholdet vurderes ut fra hvordan det evner å utvikle individet (Hohr, 2011).

Den tyske didaktikeren Wolfgang Klafki (1927-2016) var en viktig bidragsyter i forbindelse med utviklingen av dannelsesbegrepet. Han kritiserte både den formale og den materiale dannelsesstradisjonen og forsøkte å forene dem i det han introduserte som kategorial dannelse. Kategoriene er bindeleddene mellom person og verden, de åpner eleven for verden og verden for eleven (Hohr, 2011). Dermed blir det didaktikkens (det vil si skolens) oppgave å hjelpe elevene til å utvikle kategoriene som setter dem i stand til å erfare verden og handle i den. Klafki stilte noen sentrale didaktiske spørsmål, blant annet hvilken betydning et bestemt faglig innhold har i elevens nåtid, og hvordan kan man begrunne undervisningsinnholdet med elevens framtid (Klafki, 2001).

Klafki ordner undervisningsmålene i et hierarki der det kategoriale står øverst. På det neste nivået utdypes begrepet kategorial dannelse gjennom nøkkelordene (i) samfunn, (ii) autonomi og (iii) allmenndannelse.

(i) Dannelse er knyttet til samfunn ved at eleven skal kvalifiseres til å delta i samfunnet, men også til å være med å skape det. (ii) I målet om autonomi legger Klafki at hver og en skal kunne bestemme over sitt personlige liv, sine tanker, utdanning, yrke osv. (selvbestemmelse), man skal ha medbestemmelse i samfunnet gjennom deltakelse i politiske prosesser, og man må ha evne til å forsvare friheten til andre, dvs evne til solidaritet. (iii) Til slutt hevder Klafki at et overordnet mål med undervisningen må være allmenndannelsen (2001). I begrepet allmenndannelse legger han at det skal være dannelse for alle, det vil si uavhengig av evner, noe vi kjenner igjen i prinsippet om tilpasset opplæring i dagens skole. Dessuten skal det være en forpliktende felles kjerne, som han konkretiserer i form av tidstypiske nøkkelproblemer. I dette legger han blant annet fokusering på miljø, internasjonalt samkvem og bruk av informasjonsteknologi. For at

disse nøkkelprobemene ikke skal føre til en undervisning i retning av ensidig material dannelse, understreker Klafki også viktigheten av utvikling av allsidige interesser og evner (Hohr, 2011). I dette perspektivet sees oppøving av praktiske ferdigheter, tilgang til det estetiske mangfold og fysisk utfoldelse.

Hennum (2013) argumenterer for at dannelsen må være trefoldig, og forklarer dette gjennom begrepene subjektiv dannelse, objektiv dannelse og politisk dannelse. Han tar utgangspunkt i Klafkis teori, men sorterer og setter begrepene inn i en ny taksonomi. Den subjektive dannelsen kjennetegnes av den indre vekst og utvikling som skjer i subjektet. Den objektive dannelsen kan forstås som subjektets læring av et innhold eller en metode som lett kan vurderes objektivt. Hennum plasserer de grunnleggende ferdighetene i dagens læreplaner innenfor objektiv dannelse, og forklarer at disse kan være en forutsetning for emansipasjon og politisk deltakelse (2013). I begrepet politisk dannelse vektlegges ikke den indre prosessen i mennesket i noen særlig grad, slik som i den subjektive dannelsen. Det dreier seg mer om en politisk oppvåkning, der særlig individets selvvirksomhet i forhold til demokrati står sentralt.

Hennums poeng er at den politiske dannelsen blir meningsløs uten et kunnskapsinnhold, den subjektive dannelsen mister sin betydning hvis vi ser bort fra objektive forhold som produksjon og velferd, og ensidig fokus på den objektive dannelsen kan redusere mennesket til et objekt for verdiskapning og nyttehensyn. De tre utfyller altså hverandre, og dermed blir konklusjonen at dannelsen må være trefoldig.

5.4.3 Dannelsesbegrepet i dagens læreplaner

Innledningsvis stilte jeg spørsmål ved om det bare er det som kan telles som teller i norsk skole i dag. Nå ønsker jeg å se nærmere på hva læreplanene sier om opplæringen, utover det som er målbart gjennom kompetansemålene i hvert fag. Jeg vil se nærmere på hvilken plass dannelse har i norske læreplaner i dag.

Telhaug skriver om dannelsesbegrepet i norsk skolepolitisk debatt og i norske læreplaner fra 1939-2006 (2011). Han hevder at dannelsesstenkningen først styrket sin posisjon i 1990-årene, samtidig som markedstenkningen og forståelsen av skolen som en viktig bidragsyter i verdiskapningen og internasjonal økonomisk konkurranse meldte seg med full styrke. Det begynte i 1993 med at Gudmund Hernes gjeninnførte allmenndannelsesbegrepet i den generelle læreplanen for grunnskolen og den videregående skole. Som statsråd ønsket han

en enhetsskole, en skole for alle, der elevene vokste inn i felleskulturen. Læreplanverket av 1997 (L97) ga relativt detaljerte retningslinjer for fagenes innhold; den materiale dannelsen sto altså høyt.

Da Kvalitetsutvalget (2001-2003) tok for seg kvaliteten i grunntidningen nevnes ikke dannelse, man er kun opptatt av kvalitet, kompetanse, utdanning og læringsutbytte. I stortingsmeldingen *Kultur for læring* (St.mld. 30 (2003-2004)), som dannet opptakten til Kunnskapsløftet av 2006, snakkes det om dannelse i forbifarten, som Telhaug uttrykker det (2011). Man bruker ordet *allmenndannelse*, det nevnes at «for enkeltmennesket skal skolen bidra til dannelse» (sitert hos Telhaug, 2011, s.247), og ett kapittel har overskriften *Dannelse og grunnleggende ferdigheter*. Begrepene defineres ikke nærmere, men det legges vekt på at tilegnelse av dannelse avhenger av kunnskap og ferdigheter, hevder Telhaug.

Han viser videre til Utdanningsdirektoratets retningslinjer for planutforming i Kunnskapsløftet, der det står at målene skal dreie seg om noe elevene/lærlingene skal *gjøre* eller *mestre* i tilknytning til de kunnskaper og ferdigheter de har tilegnet seg gjennom arbeidet med faget. Det er nyttehensynet som blir det dominerende i tilegnelsen av kulturarv og kunnskaper, mens det indre liv eller den estetiske dannelsen skyves til side. Dette kommer også til syne gjennom det som sies om rådgivning i skolen i stortingsmeldingen. Den sosiale komponenten innen rådgivning neglisjeres til fordel for karriereveiledningen – nyttehensynet går på bekostning av det sosialpedagogiske.

I artikkelen *Dannelsens dialektikk. Spenningen mellom det formale og det materiale* foretar Per Bjørn Foros (2012) en kritisk drøfting av dannelsesbegrepets plass i norsk skole. Han savner at ingen underveis i utviklingen av læreplanverket slik vi ser det i dag, har stilt spørsmål om hva vi skal bruke kunnskapen til eller hvilken retning skolen skal skolen ha.

Han mener det hersker en material uklarhet i dagens læreplaner. Det finnes ingen navn eller årstall, f eks i læreplanene i norsk og historie, men det legges vekt på aktivitet og ferdigheter, og at elevene skal kunne presentere, analysere, formulere, diskutere og reflektere. Foros hevder videre at det materiale har tapt for det formale, at faglig innsikt har tapt for ferdighetene. «Verken oppdragelse eller dannelse kan reduseres til ferdigheter eller strategier, (...) det formale må være knyttet til substans og retning», sier han (Foros, 2012, s.42). Vi må spørre hva dannelsens innhold (innsikt og viten) krever av ferdigheter og kommunikasjonssevne, og hva krever dannelsens formale aspekter av material substans?

Konklusjonen hans blir at det er et avhengighetsforhold mellom det formale og det materiale, og at dannelse krever begge deler.

Ut fra disse ulike dannelsessynene ser vi at dannelse innebærer både vekst og endring hos individet. Det handler om å lære et innhold, å se seg selv i relasjon til andre og til verden omkring, å bli selvstendig og bestemme over seg selv, og å bli i stand til å delta i og skape samfunnet. På denne bakgrunnen vil jeg knytte analysen av undersøkelsen til dannelse. Før jeg går videre er det imidlertid hensiktsmessig å si litt om formålet med opplæringen slik det er formulert i lov og forskrift.

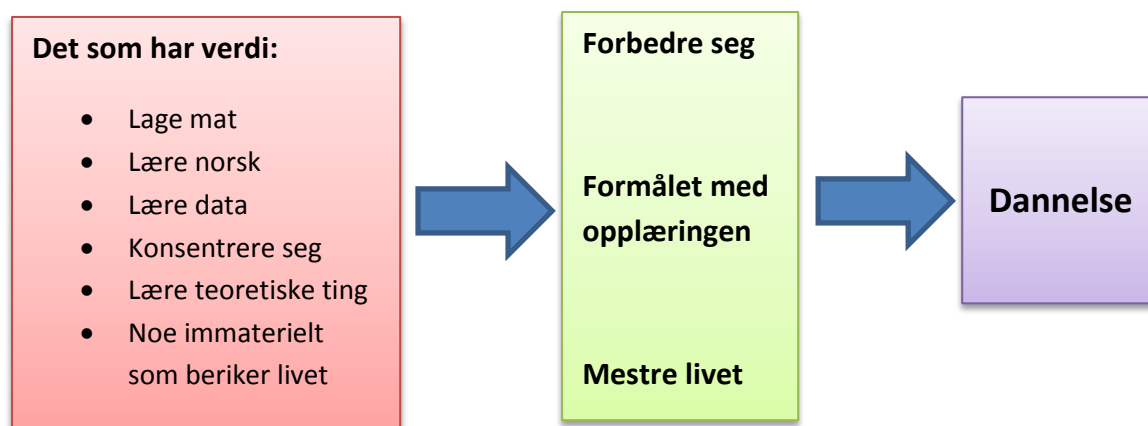
5.4.4 Formålet med opplæringen

Formålet med grunnopplæringen er formulert i Opplæringslovens §1, der det blant annet heter at «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Opplæringsloven, 1998). I denne formuleringen kjenner vi igjen Klafkis nøkkelord om samfunn, at man både skal være med å skape det og delta i det, og autonomi, at man skal bestemme over eget liv og ha medbestemmelse i samfunnet.

Læreplanens generelle del utdyper formålsparagrafen og angir overordnede mål for opplæringen. Den inneholder det verdimeslige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget for opplæringen, og i innledningen kan vi lese: «Målet for opplæringa er å ruste barn, unge og vaksne til å møte livsens oppgåver og meistre utfordringar saman med andre. Ho skal gi kvar elev kompetanse til å ta hand om seg sjølv og sitt liv, og samtidig overskott og vilje til å vere andre til hjelp» (KUF 1993, s.2). Videre utover i den generelle delen av læreplanen kan vi lese om hvordan opplæringen skal sørge for at elevene skal bli meningssøkende, skapende, arbeidende, allmenndannede, samarbeidende, miljøbevisste og integrerte mennesker. Det blir for omfattende og utenfor denne oppgavens rammer å gå nærmere inn på dette her, men hele veien finner vi elementer av Klafkis tenkning. Man må kunne si at den generelle delen av læreplanen ivaretar dannelsesaspektet i grunnopplæringen, og i siste avsnitt kan vi lese at: «Opplæringa skal medverke til ei karakterdanning som gir den einaskilde kraft til å ta hand om eige liv, pliktkjensle for samfunnslivet og omsorg for livsmiljøet» (KUF 1993, s.22).

5.4.5 Forbedring og dannelse

Slik jeg ser det, er det en nøye sammenheng mellom det de innsatte oppfatter som verdifullt i opplæringen, det å forbedre seg, formålet med opplæringen og dannelse. Dette kan framstilles skjematisk i følgende figur:



Figur 3: verdi – formål - dannelse

Intervjupersonenes utsagn om hva som er deres positive opplevelser fra fengselsundervisningen, tolker jeg som at de mener det er noe som bidrar til at de blir bedre på en eller annen måte. De forbedrer seg. I dette kan det ligge at de blir bedre i stand til å greie seg i hverdagen, at de blir bedre rustet for å skaffe seg en jobb eller fungere bedre i en jobb, eller at de styrker troen på at de kan lære noe nytt og kanskje vil delta i mer opplæring etter soning.

I denne fortolkningen oppfylles noe av loven slik vi ser det i formålsparagrafen: «Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst» (Opplæringsloven, 1998, min understreking). Hva ligger så i begrepet danning her? Ut fra Klafkis tanke om at kategoriene skal sette elevene i stand til å erfare verden og handle i den, er det rimelig å hevde at det gjennom den undervisningen disse innsatte har deltatt i, har foregått dannelse.

Videre ser vi at det som har verdi for elevene også passer godt inn under Klafkis nøkkelord samfunn, autonomi og allmenndannelse. De nevner å lage sunn hverdagsmat, lære data, lære bedre norsk, og de har hatt gode opplevelser gjennom å utfolde seg kunstnerisk. Mye av dette inngår i det Klafki betegner som allmenndannelse, gjennom oppøving av praktiske ferdigheter, tidstypiske nøkkelproblemer og tilgang til estetisk mangfold.

Når Ali sier at det er viktig for han å lære norsk, og de andre sier at han har forbedret norsken sin, er det grunn til å tro at han har forbedret både skriftlige og muntlige ferdigheter, og står bedre rustet til å «delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Opplæringsloven, 1998). I dette kan det ligge at han er blitt mer selvstendig og bedre i stand til «å ta hand om seg sjølv og sitt liv» (KUF 1993, s.2), for eksempel til å orientere seg i samfunnet, søke nødvendig informasjon, fylle ut skjemaer til offentlige myndigheter og så videre. Hennem (2013) plasserer dette innenfor objektiv dannelse, i den forstand at det ikke er noe som har ført til indre vekst og utvikling (som er subjektiv dannelse), men at dette er dannelse som kan bidra til emansipasjon og politisk deltakelse. Vi skal ikke overvurdere fengselsskolens bidrag i så henseende, men mye kan tyde på at fengselsundervisningen har hjulpet Ali et skritt videre på veien.

Intervjupersonene mente det var viktig at de innsatte gikk på skole for å ha noe annet, mer konstruktivt å snakke om enn kriminalitet. De nevnte samfunnsfag som eksempel på et nyttig fag for å delta i viktige og konstruktive diskusjoner (istedenfor å sitte sammen og snakke om ny kriminalitet de kan begå), og dermed forbedre seg. Det er mulig at de i det legger at de kan endre holdninger og se verden på en ny måte. Slik jeg forstår Hennem, er det dette han snakker om når han sier at den politiske dannelsen handler om at det skjer en oppvåkning hos individene (2013).

En av intervjupersonene, Ivan, sier imidlertid: «Jeg har lært nye ting, men jeg har jo ikke blitt noe bedre menneske av dette. Vi vasker ikke hodet, vet du». Sier han dette fordi han egentlig kunne ønsket å forbedre seg, og endre holdningene sine? Det kan hende han mener at han har noen egenskaper eller holdninger som skulle vært forbedret eller «vasket», men at han ikke synes at det han har blitt tilført gjennom skolen har berørt dette. Det var enighet i gruppa om at de ønsket en forbedring, og jeg forsto dem slik at de mente skolen er et sted der forbedring kan skje. Imidlertid tolker jeg Ivans utsagn som at han ikke opplevde at det hadde skjedd noen endring inne i ham selv, noen forbedring. Det kan tyde på at Ivan ikke ser på kunnskapene og ferdighetene som en del av sitt indre, selv om det i følge Klafkis teori her har foregått kategorial dannelse gjennom en endring – forbedring – av allmenndannelsen.

Det at Ivan i det hele tatt reflekterer over at han ikke har blitt noe bedre menneske, og at det fortsatt er rom for forbedring, kan knyttes til Hennums begreper politisk dannelse og subjektiv dannelse. Han snakker om en oppvåkning, der subjektets forhold til seg selv

knyttet til menneskets forhold til samfunnet. Det at Ivan bruker ordene «blitt et bedre menneske», rommer så vidt jeg kan forstå en vurdering av ham selv i forhold til andre mennesker, til samfunnet. Hennem sier: «subjektet må kunne se seg selv utenfra og stille seg spørsmålet om det er slik det vil være» og «den subjektive dannelsen trekker i retning av å være opptatt av menneskets forhold til verden» (Hennem, 2013, s. 244). Denne typen dannelsen hos Ivan, er det imidlertid ikke sikkert skolen i fengslet kan ta æren for. Den kan skyldes andre opplevelser i fengslet, men også helt andre forhold, for eksempel at den har ligget i han fra langt tilbake, at denne dannelsen har skjedd på et tidligere tidspunkt i livet.

En tidligere innsatt som deltok på undervisning på fengselsskolen der jeg jobber, formulerte godt med sine egne ord hvordan opplæringen han hadde fått under soning innebar dannelsen. Han hadde i likhet med deltakerne i denne undersøkelsen, heller ikke vært lenge nok til å få formell kompetanse, men han mente at oppholdet likevel hadde bidratt til forbedring; han hadde blitt bedre i stand til å møte verden og handle i den, for å bruke Klafkis ord (2001). Han uttrykte følgende da han dro:

«Jeg har kastet noen dårlige kort jeg hadde, og fått nye, bedre kort å spille med».

5.5 Avslutning av analysen

Resultatene fra undersøkelsen er nå analysert på bakgrunn av teoriene om hva som påvirker selvoppfatningen, og i lys av ulike dannelsessteorier. De psykologiske mekanismene som er beskrevet i selvvurderingstradisjonen og forventningstradisjonen forklarer at det kan ha skjedd en endring i de innsattes oppfatning av seg selv.

På bakgrunn av at intervjupersonene selv har poengtert behovet for å forandre seg og forbedre seg, har jeg redegjort for noen dannelsessyn og sett disse i sammenheng med formålet med opplæringen generelt, både den som foregår innenfor og den som foregår utenfor fengslet. Dannelsessteoriene sier noe om hvordan intervjupersonene er endret.

6 Konklusjon

Denne studien har hatt som siktemål å undersøke innsattes opplevelse av den opplæringen de får i fengsel. Det har ikke vært meningen å se på all fengselsundervisning generelt, men studien har vært avgrenset til opplæring som går over kort tid og som ikke gir formell kompetanse. Denne type opplæring gis særlig i de fengslene der innsatte soner korte dommer, som oftest fengsler med lavere sikkerhetsgrad. Opplæring i fengsel er en vesentlig del av rehabiliteringsarbeidet i kriminalomsorgen. Det kan derfor være naturlig å stille spørsmål ved om denne opplæringen virker, om den faktisk innebærer rehabilitering. Begrepet rehabilitering har ikke blitt drøftet eller problematisert i oppgaven. Det er heller ikke undersøkt om opplæringen de innsatte har fått «har virket», for eksempel gjennom å bidra til å skaffe dem en jobb. Prosjektets problemstilling har vært: «Hvilken verdi opplever innsatte i fengsel at den opplæringen som ikke genererer eksamenskarakterer, kompetansebevis eller sertifikater har?»

De innsatte har ofte mangelfull utdanning, mange sliter med ulike typer lærevansker, og mange har dårlige erfaringer fra normalskolen. De har få mestringsopplevelser og deres atferd har gjort at oppmerksomheten de tidligere har fått fra lærere og andre ofte har vært negativ. Det har derfor vært naturlig å undersøke om opplæringen i fengslet kan ha noe å si for den innsattes selvoppfatning. Det er i denne oppgaven ikke gjort noen form for måling av selvoppfatning, verken før eller etter deltakelse i fengselsundervisningen, men begrepet er teoretisk gjort rede for, og resultatene fra undersøkelsene er drøftet i lys av teoriene.

6.1 Konklusjoner ut fra forskningsspørsmålene i undersøkelsen

Jeg har sortert konklusjonene fra undersøkelsen under hvert av forskningsspørsmålene som utdyper problemstillingen:

1) Hvordan opplever de innsatte den opplæringen de får i fengslet?

De innsatte forteller at de opplever det fornuftig å være med på opplæring mens de er i fengsel. De sier at de hadde mindre tid til å følge opplæring før de kom i fengsel, fordi hverdagen er travel, og det er så mye annet som tar eller krever deres oppmerksomhet. I fengslet har de fått anledning til å lære nye ting, noe de mener er nyttig og viktig. De mener at mange av kursene som tilbys i fengslet er nyttige både med hensyn til jobb, og i

det private. Det kan for eksempel dreie seg om det å kunne følge opp egne barns skolegang, oppdatere sine egne digitale ferdigheter eller lage rimelig og sunn hverdagsmat. De hevder at det ikke er så viktig for dem å få en formell kompetanse gjennom den opplæringen de har fått. Flere av dem jeg intervjuet hadde deltatt på et kunstkurs som de opplevde berikende, både gjennom å mestre nye utfordringer, men også gjennom den oppmuntringen og tilbakemeldingen læreren hadde gitt dem.

Deltakerne i undersøkelsen synes det er viktig å «holde hjernen i gang» mens de soner, fordi fengselstilværelsen gjør dem ganske sløve. Det er også viktig for dem å drive med noe i fengslet som holder dem unna praten med andre innsatte om de lovbruddene de har begått, og ny kriminalitet som planlegges. Dette indikerer at de innsatte selv ønsker et liv uten kriminalitet, i tråd med straffens formål om å motvirke nye straffbare handlinger (Straffegjennomføringsloven, 2002).

Intervjupersonene sier også at opplæringen i fengsel har gitt dem en egen ro, og flere forteller at de har opplevd at nå kan de sitte stille over lengre tid og konsentrere seg, og de har opplevd å være motiverte. Motivasjonen og opplevelsen av å kunne konsentrere seg over tid har igjen gitt dem mestringsopplevelser av ulike slag.

Vi kan konkludere med at opplæringen er meningsfylt både fordi den er praktisk nyttig etter løslatelse, men også at den har en positiv effekt på selve soningssituasjonen.

2) Hvilken betydning har denne opplæringen for den innsattes selvoppfatning?

Det intervjupersonene fortalte om sin opplevelse av opplæringen i fengsel er analysert i lys av to teorier for påvirkning av selvoppfatningen.

Den ene teorien representerer selvvurderingstradisjonen og viser hvordan vår selvoppfatning blir påvirket av kilder utenfor oss selv, gjennom de sosiale sammenhengene vi er del av. Deltakerne i undersøkelsen bekrefter denne teorien på flere punkter. De framhever særlig det å bli sett og å få positive og konstruktive tilbakemeldinger av læreren som viktig, noe som i følge teorien har betydning for selvverdet. Skolen i fengslet har kanskje bedre forutsetninger for å se den enkelte og gi tilpasset opplæring enn man har i normalskolen, fordi gruppene er små og mer homogene. Videre har muligheten for å sammenlikne seg med andre som er likere de selv enn det tidligere skolekamerater har

vært, gitt noen av deltakerne større tro på seg selv i faglige sammenhenger. I følge teorien er det også viktig for påvirkningen av selvoppfatningen at de områdene vi presterer på er områder som har betydning for oss (Rosenberg, 1979). Her er det ulike opplevelser blant deltakerne i undersøkelsen. Flere av deltakerne bekrefter at de har fått styrket ferdighetene og kunnskapene sine på områder som har betydning for dem. En av deltakerne uttaler derimot ganske klart at den undervisningen (kunstprosjekt) han har deltatt i, og det han har prestert der, ikke er viktig for han. Det er dermed ikke mulig å komme med en entydig konklusjon på dette punktet, men det er ikke urimelig å hevde at opplæringen kan ha bidratt til en styrket selvoppfatning for noen, men ikke for alle. Det er likevel grunn til å minne om at det som er aksepterte normer i samfunnet vi lever i vil påvirke oss når det gjelder hva som er viktig for oss. I vår skolekultur blir det stadig lagt vekt på hvor viktig det er å prestere i de teoretiske fagene, mens andre fag ikke synes å ha like stor betydning. Dette kan ha påvirket deltakeren i denne undersøkelsen til ikke å se på prestasjonen sin på kunstkurset som særlig viktig.

Den andre teorien for påvirkning av selvoppfatningen legger vekt på mestringsopplevelser, men ikke så stor vekt på den sosiale sammenhengen vi er en del av. Albert Bandura, som særlig representerer denne retningen, hevder at den viktigste forutsetningen for at vi skal få forventning om mestring er at vi har opplevd mestring tidligere (Bandura, 1986). Mestringserfaringene og mestringsforventningene bidrar til å styrke vår selvoppfatning. På dette området kom det fram flere eksempler på mestringsopplevelser i undersøkelsen som kan sies å bekrefte teorien.

Deltakerne forteller videre at de har opplevd skolesituasjonen i fengslet som «mindre farlig», og at de ikke har følt seg dumme fordi om det var noe de ikke forsto. I følge Bandura er slike emosjonelle faktorer med på å styrke forventningene om mestring, og de kan dermed påvirke selvoppfatningen positivt. Det kan tyde på at fengselsskolen gir tryggere rammer for flere av dem som har falt ut av normalskolen, ut fra de forutsetningene de har, blant annet ifølge rapporter om lærevansker og lese- og skrivevansker (Asbjørnsen et.al., 2014).

Til slutt viser undersøkelsen at lærernes måte å oppmuntre og motivere elevene har betydning for deres mestringsopplevelser. Deltakerne trekker fram hvordan lærere som oppmuntrer dem og hjelper dem til å bruke andre strategier for å lykkes med oppgavene, bidrar til at elevene får tro på at de kan klare det. På den annen side forteller de om

hvordan en lærer som *ikke* oppmuntrer, men snarere er nedlatende overfor elevene, bidrar til at de mister troen på at de kan mestre oppgavene. Dette blir en bekreftelse av teorien, men med negativt fortegn.

Det kan ut fra de to teoriene som representerer hovedretningene om påvirkning av selvoppfatningen, konkluderes med at de innsatte har hatt opplevelser i fengselsundervisningen som har bidratt til at deres selvoppfatning har blitt styrket. Ikke all undervisning gir samme effekt for alle elever, men det er rimelig å hevde at undersøkelsen bekrefter hovedmomentene i de to teoriene oppgaven har konsentrert seg om.

Det er ikke foretatt noen målinger av selvoppfatningen før og etter at disse intervjupersonene deltok i fengselsundervisning. Det er derfor ikke mulig å si noe om i *hvor stor grad* selvoppfatningen har blitt påvirket.

Det kan være rimelig å stille spørsmål ved om denne påvirkningen av selvoppfatningen er varig. Dette vil variere fra individ til individ, fordi påvirkningen har ulik styrke, og fordi de innsatte står i ulike livssituasjoner. Ut fra sosial sammenligningsteori vil selvoppfatningen også avhenge av intervjupersonenes framtidige sosiale miljø, fordi man ikke kan bevare selvoppfatningen helt uavhengig av sitt sosiale miljø (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Det kan i den forbindelse være verdt å merke seg at en av deltakerne i undersøkelsen sa at han kunne ta fram de positive opplevelsene fra fengselsskolen når ting i framtiden kan bli vanskelige.

De fleste som sitter i fengsel ser fram til løslatelsen, men den kan også innebære en form for krise, ved at man skal reintegreres i et samfunn som ikke alltid tar like godt i mot straffedømte (Alnæs, 2006, og Hammerlin, 1994). I forbindelse med løslatelsen kan det derfor være gunstig at selvoppfatningen er styrket.

3) Hvordan kan man si at opplæringen har verdi når vi ikke kan måle utbyttet av den gjennom karakterer eller annen formell dokumentasjon?

Innledningsvis i oppgaven ble begrepet «verdi» forklart som noe som både har praktisk nytte, men også som noe abstrakt som gjør at individet føler seg oppbygget, kan føle stolthet og noe som gjør livet rikere i mental forstand.

Det intervjupersonene forteller om opplevelsene fra fengselsskolen, tyder på at de har hatt praktisk nytte av det de har lært, selv om de ikke har tilegnet seg formell kompetanse innen noe fag. De uttrykker også at formell kompetanse ikke er så viktig for dem.

Intervjupersonene knytter tanken om å endre seg og forbedre seg til det å delta på fengselsskolens tilbud. Ideen om forbedring eller forandring henger sammen med danning. Ulike dannelsessyn begrunner og forklarer hvordan dannelsen skal gjøre elevene i stand til å delta i og bygge det samfunnet de er en del av.

Det kan konkluderes med at fengselsundervisningen som er undersøkt i denne oppgaven særlig bidrar til formal danning, gjennom at grunnleggende ferdigheter er styrket, og at elevene har blitt bedre rustet til å mestre utfordringer sammen med andre og til bedre å ta hånd om seg selv og sitt liv. Dette er i tråd med læreplanene, både de fagspesifikke og den generelle delen av læreplanen, og med formålet med opplæringen, slik det er uttrykt i opplæringsloven. Der heter det blant annet at elevene skal «utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Opplæringsloven, 1998).

Begrepet subjektiv danning brukes av Hennum (2013) om den indre vekst og utvikling som skjer i individet. Ut fra det intervjupersonene forteller om sine opplevelser fra fengselsundervisningen, tyder mye på at den opplæringen som foregår på fengselsskolen har en verdi for den enkelte ved at den bidrar til subjektiv danning.

Læreplanverket og formålsparagrafen i opplæringsloven utgjør både verdigrunnet og det kunnskapsmessige grunnet for grunnopplæringen i Norge. Opplæringen som denne studien tar for seg bidrar antakelig til å oppfylle flere av de verdimeslige målene som er formulert i den generelle delen av læreplanen, enn av de kunnskapsmessige målene formulert i fagspesifikke kompetansemål. Dersom vi tar på alvor at den generelle delen av læreplanen inneholder mål som er av verdi for vårt samfunn, må vi kunne konkludere med at også fengselsundervisning som ikke gir formell kompetanse har en verdi både for den enkelte, men også for samfunnet.

6.2 Avsluttende bemerkninger

Denne studien har bidratt til å belyse hvordan innsatte med korte dommer opplever den undervisningen de rekker å være med på i fengslet i løpet av soningstiden. Resultatene fra undersøkelsen konkluderer med at undervisningen har en verdi for de innsatte selv om den ikke gir dem noen form for formell kompetanse. Det kan tyde på at denne typen fengselsundervisning til en viss grad bidrar til å styrke de innsattes selvoppfatning, i tillegg

til at den har en viss praktisk nytte i dagligliv og arbeidsliv, og at den kan ha en verdi i den forstand at deltakerne opplever at de utvikler seg som mennesker gjennom å delta.

Undersøkelsen konkluderer også med at fengselslærerne er betydningsfulle for de innsatte, noe som er viktig for motivasjonen og mulighetene for mestring. Det er derfor, ut fra det deltakerne i studien forteller, grunn til å tro at fengselsundervisningen kan bidra til at noen innsatte motiveres til videre skolegang hvis de opplever å mestre oppgavene de får i fengselsskolen. Det kan tyde på at rammene som fengselsskolen gir, med små homogene grupper, gir gode vilkår for at de innsatte, som ofte har negative erfaringer fra skolen tidligere i livet, skal lykkes med oppgavene.

Det er grunn til å tro at de menneskelige relasjonene mellom innsatt og lærer også har en god effekt på det som kriminalomsorgen omtaler som dynamisk sikkerhet. I stortingsmeldingen *Straff som virker* forklares dynamisk sikkerhet som «mellommenneskelige relasjoner og systematiske former for samhandling mellom innsatte, domfelte og tilsatte» (St.meld. 37, (2007-2008), s. 94), og på kriminalomsorgens hjemmeside kan man lese at «en god relasjon med tydelige forventninger og opplevelse av å bli respektert skaper ikke rom for konflikter» (www.kriminalomsorgen.no, u.å.). Når vi kan konkludere med at lærerne er betydningsfulle for de innsatte, og at aktivitetene på skolen i fengslet oppleves som verdifulle, kan det tyde på at fengselsundervisningen bidrar positivt til den dynamiske sikkerheten i fengslet.

For å følge opp resultatene fra denne studien, kunne det vært interessant å foreta en kvantitativ undersøkelse for hele Norge, der man bruker et instrument for å si noe om selvoppfatning før og etter deltakelse på ulike typer opplæring. Det kunne også være interessant å sammenlikne ulike typer kurs/undervisning for å få mer kunnskap om hva de innsatte opplever som viktig, hva som er «psykologisk sentralt» for dem. En slik undersøkelse måtte legge opp til å gi mer detaljert informasjon enn det som allerede er kommet fram gjennom rapportene til Asbjørnsen et.al. (2014) og Eikeland et.al. (2016). Dette kan være nyttig for å sikre at fengselsskolene gir tilbud i tråd med de innsattes ønsker og behov.

Det siste året er det foretatt en kartlegging av fengselsundervisningen i Norge med tanke på å endre eller forbedre tildelingen av økonomiske midler. Det er å håpe at man ved en ny tildelingsordning evner å se at den målgruppen som denne undersøkelsen omfatter, har andre, men vel så viktige behov som ordinære elever i grunnopplæringen, slik at kriteriene

for tildeling tilpasses disse behovene. Det er grunn til ikke å undervurdere denne undervisningen, selv om man ikke så lett kan måle det kunnskapsmessige læringsutbyttet av den. Selv om den ikke gir formell kompetanse, har den en verdi for enkeltindividene som deltar i den, slik denne studien viser.

Referanser

- Alnæs, Ø. (2006): *Fengsel – forbryterskole eller rehabiliteringsanstalt?* KRUS småskrift 1/2006. Oslo: Kriminalomsorgens utdanningscenter (KRUS)
- Alvesson, M. & Skøldberg, K. (2007): *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod.* Kap. 10, 11, 13. Lund: Studentlitteratur.
- Amundsen, M.-L. (2011): Innsattes opplevelse av ungdomsskolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift.* Nr. 6/2011, s.424-436.
- Asbjørnsen, A., Manger, T., Jones, L.Ø. og Eikeland, O.J. (2014): *Nordmenn i fengsel: Lesevaner og oppmerksomhetsvaner. Rapport 2/2014.* Bergen: Fylkesmannen i Hordaland.
- Bandura, A. (1986): *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory.* Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997): *Self-efficacy: the exercise of control.* New York: Freeman.
- Befring, E. (2010): *Forskingsmetode med etikk og statistikk.* Oslo: Samlaget.
- Breilid, N. (2007): *Ungdom og læringserfaringer.* Doktorgradsavhandling. Oslo: Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo
- Carson, N. (2007): Erfaringer og refleksjoner ved bruk av gruppeintervju i kvalitativ forskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift* nr. 3/2007, s. 220-231.
- Costelloe, A. & Warner, K. (2014): Prison education across Europe: policy, practice, politics. *London Review of Education*, 2014, Vol.12, number 2, (175-83).
- Eikeland, O.J, Manger, T. og Asbjørnsen, A. (2013): *Nordmenn i fengsel: Utdanning, arbeid og kompetanse. Rapport 3/2013.* Bergen: Fylkesmannen i Hordaland.
- Eikeland, O.J, Manger, T. og Asbjørnsen, A. (2016): *Norske innsette: Utdanning, arbeid ønske og planar. Rapport 2/2016.* Bergen: Fylkesmannen i Hordaland.
- Foros, P.B. (2012): *Dannelsens dialektikk. Spenningen mellom det formale og det materiale.* I A.G. Eikseth, C.F.Dons & N.Garm (red.): *Utdanning mellom styring og danning. Et nordisk panorama* (31-46). Trondheim: Akademika

Forskrift om straffegjennomføring (2002). Hentet fra:

<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2002-02-22-183?q=forskrift%20til%20straffegjennomf%C3%B8ringsloven>

Foucault, M (1995): *Overvåking og straff: Det moderne fengsels historie*. Oslo: Gyldendal.

Fridhov, I.M. (2003): *Kriminalitetsforebygging på lang og kort sikt*. I *Å lære bak murene: nordisk kartlegging av fengselsundervisningen (227-246)*. København: Nordisk Ministerråd.

Føllesdal, D. & Walløe, L. (2000): *Argumentasjonsteori, språk og vitenskapsfilosofi*. Kap. 4. Oslo: Universitetsforlaget.

Guldvik, I. (2002): Troverdighet på prøve. Om gruppeintervju som metode for å produsere valide data om politiske diskurser. *Tidsskrift for samfunnsforskning*. Vol 43, nr. 1, s. 30-49.

Hammerlin, Y. (1994). *Tidsglimtet – et fengselssystem eller kriminalomsorg i endring? I: Fridhov, I.M., Føsker, H. & Hammerlin, Y. (red.): Festskrift til Kåre Bødal (s. 87-108)*. Oslo: Kriminalomsorgens utdanningssenter, Kriminalomsorgsavd., Justisdepartementet.

Hennum, B.A. (2013): Dannelsens trefoldighet. *Prismet, hefte 4, 2013 (235-250)*. Oslo: IKO-forlaget

Henriksen, T. (2016): *Ingen murer er for høye. Mitt liv med dop, kriminalitet og politikk*. Oslo: Aschehoug forlag.

Hohr, H. (2011): Kategorial danning og kritisk-konstruktiv didaktikk – den didaktiske tilnærmingen hos Wolfgang Klafki. I K. Steinsholt & S. Dobson (red.): *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap (163-175)*. Trondheim: Tapir Akademisk forlag.

Hultquist, K. (2011): *Michel Foucault: Makten er det som viser seg mest og derfor skjuler seg best*. I K. Steinsholt & L. Løvlie (red.), *Pedagogikkens mange ansikter (618-633)*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Hummelvoll, J.K. (2008): The multistage focus group interview. A relevant and fruitful method in action research based on a co-operative inquiry perspective. *Norsk tidsskrift for sykepleieforskning*, (10) 1, s. 3-14.
- Jacobsen, D. I. (2013): *Forståelse, beskrivelse og forklaring. Innføring i metode for helse- og sosialfagene*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Justis- og politidepartementet og Kunnskapsdepartementet. (2008): *Rundskriv om forvaltningssamarbeid mellom opplæringssektoren og kriminalomsorgen* (Rundskriv G-1/ 2008). Oslo: Departementet.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1969): *Undervisning for unge innsatte i fengselsvesenets anstalter* (Rundskriv 6 As L 1969). Oslo: Departementet.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1993): *Generell del av læreplanen*.
Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- Klafki, W. (2001): *Dannelsesteori og didaktikk. Nye studier*. København: Klim
- Langelid, T. & Manger, T. (2004): *Behov for meistring*. I T. Langelid & T. Manger (red.), *Læring bak murene* (47-69). Bergen: Fagbokforlaget.
- Langelid, T. (2015): *Bot og betring? Fengselsundervisninga si historie i Noreg*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Manger, T., Eikeland, O.J., Roth, B.B. og Asbjørnsen, A.(2013): *Motiv for utdanning. Rapport 4/2013*. Bergen: Fylkesmannen i Hordaland.
- Manger, T., Eikeland, O.J. og Asbjørnsen, A.(2016): *Norske innsette: Utdanningsmotivasjon og hinder for utdanning i fengsel. Rapport 1/2016*. Bergen: Fylkesmannen i Hordaland.
- Markussen, E. (red.). (2009): *Videregående opplæring for (nesten) alle*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.

- Marsh, H.W. & Hau, K.-T. (2003): Big-fish-little-pond effect on academic self-concept. A cross-cultural (26-country) test of the negative effects of academically selective schools. *American Psychologist*, Vol.58, No.5, 364-376.
- Marsh, H.W. & Parker, J.W. (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*, Vol. 47(1), 213-231.
- Maslow, A. (1998): *Toward a Psychology of Being*. New York: John Wiley & Sons.
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Rosenberg, M. (1979): *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Rye, J.F. (2013): Mead, Berger & Luckmann og de signifikante andre. *Sosiologisk tidsskrift*. Nr. 2-2013, s. 169-189.
- Retningslinjer til Straffegjennomføringsloven (2017). Hentet fra: <http://www.kriminalomsorgen.no/retningslinjer.237912.no.html>
- Sjøberg, S. (2007): Internasjonale undersøkelser: Grunnlaget for norsk utdanningspolitikk? I H. Hølleland (red.) (2007). *På vei mot Kunnskapsløftet. Begrunnelser, løsninger og utfordringer*. Oslo: Cappelen. Hentet fra: svein.sjoberg@ils.uio.no
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (1996): *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Otta: Tano
- Skaalvik, E., Finbak, L. & Pettersen, T. (2004): *Sysselsetting, eksamen eller livsmestring?* I T. Langelid & T. Manger (red.), *Læring bak murene* (94-115). Bergen: Fagbokforlaget.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2013): *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Statistisk sentralbyrå (2014): *Fengslinger, 2014*. Hentet fra <https://www.ssb.no/fengsling/>
- Straffegjennomføringsloven. (2002). *Lov om gjennomføring av straff m.v.* Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2001-05-18-21?q=straffegjennomf%C3%B8ring>

- St.meld. nr. 27 (2004-2005). (2005). *Om opplæringen innenfor kriminalomsorgen. «Enda en vår»*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-27-2004-2005-/id407448/>
- St.meld. nr. 37 (2007-2008). (2008). *Straff som virker. Mindre kriminalitet – tryggere samfunn. Kriminalomsorgsmelding*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-37-2007-2008-/id527624/sec4#KAP9-4>
- Telhaug, A.O. (2011): Dannelsesbegrepet i grunnskolens læreplaner – fra 1939-2006. I K. Steinsholt & S. Dobson (red.): *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (211-254). Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Thomassen, M (2006): *Vitenskap, kunnskap og praksis. Innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Thagaard, T (2013): *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Von Wright, M. (2011): *George Herbert Mead: Vi måste vara andra för att vara oss själva*. I K. Steinsholt & L. Løvlie (red.): *Pedagogikkens mange ansikter* (618-633). Oslo: Universitetsforlaget.
- Warner, K. (2002): Widening and Deepening the Education We Offer Those in Prison: Reflections from Irish and European Experience. *Journal of Correctional Education*. 2002, Vol.53(1), pp.32-37.
- Wibeck, V. (2011): Med fokus på interaksjon – om å fange opp samspillet mellom deltakere, ideer og argumenter i fokusgruppetudier. I K. Fangen & A.-M. Sellerberg (red): *Mange ulike metoder* (s. 15-34). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Annet:

<http://www.kriminalomsorgen.no/type-fengsel-og-sikkerhet.237877.no.html>

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsbrev til innsatte

Forespørsel om å delta i en undersøkelse om fengselsundervisning

Jeg underviser ved en fengselsskole et annet sted i Norge og kjenner både skole- og fengselsmiljøet ganske godt etter å ha jobbet innenfor murene i snart ti år.

For tiden holder jeg på med en masteroppgave i pedagogikk ved Høgskolen i Lillehammer. I den forbindelse ønsker jeg å gjennomføre intervjuer med innsatte som følger undervisning her i fengslet. Jeg ønsker å finne ut hvordan dere opplever denne undervisningen, om den har noen verdi for dere selv om dere ikke får tatt eksamen eller får noen form for sertifikat når dere er ferdige. Det er ikke meningen at dere skal bedømme læreren eller noen andre med noen form for karakter.

Intervjuene skal foregå som en samtale i grupper på tre-fem personer, og jeg vil lede samtalen. Jeg vil ta notater under samtalen. Jeg vil gå gjennom notatene med dere etter gruppeintervjuet, men etter det er det bare jeg som skal lese dem.

Etter gruppesamtalen vil jeg stille hver deltaker noen individuelle spørsmål. Det vil ikke være nødvendig å oppgi personopplysninger som gjør at dere kan gjenkjennes. Jeg vil kun spørre om alder, familiesituasjon, tidligere skolegang og evt. lærevansker. Disse opplysningene vil jeg be om individuelt, slik at det ikke skal deles med de andre som deltar i gruppesamtalen. Opplysningene vil bli slettet når masteroppgaven er levert og vurdert, senest innen utgangen av 2017.

Resultatene fra intervjuene vil bli brukt i min masteroppgave. Det er ingen konkrete planer om å publisere denne annet enn innenfor fagmiljøet. Man kan imidlertid håpe at det som kommer fram i masteroppgaven kan være nyttig for videre utvikling av fengselsundervisningen i Norge.

Det er helt frivillig å delta i denne undersøkelsen. Du kan når som helst trekke deg fra hele eller deler av undersøkelsen uten at dette får noen konsekvenser for deg.

Jeg håper på velvillig deltakelse!

Gry Rollag Føsker

Vedlegg 2: Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

Jeg samtykker i at de opplysningene jeg gir i intervju, både individuelt og i gruppe, kan brukes som datamateriale i Gry Rollag Føskers masteroppgave i pedagogikk ved Høgskolen i Lillehammer. Jeg er informert om hva undersøkelsen går ut på og hva resultatene skal brukes til. Mine personopplysninger skal ikke publiseres.

Jeg bekrefter at jeg deltar frivillig i denne undersøkelsen, og jeg er informert om at jeg når som helst kan trekke meg fra den uten at det får noen konsekvenser for meg. Jeg kan eventuelt trekke meg fra undersøkelsen ved å gi beskjed til skoleavdelingen eller til en betjent som videreformidler beskjeden.

Dette samtykket gjelder inntil det eventuelt endres eller trekkes tilbake.

Sted og dato:

Navn (blokkbokstaver)

Underskrift

Vedlegg 3: Intervjuguide

Til gruppeintervju:

1. Hva var det som gjorde at du begynte på skolen her i fengslet?
2. Hva er det morsomste eller mest interessante du har gjort på skolen her?
3. Hva er det mest nyttige du har lært? Hva var det minst nyttige?
4. Er det noe som har vært vanskelig eller frustrerende ved å være elev her?
5. Har du lært noe eller opplevd noe her på skolen som du ikke hadde forventet at du skulle lære/ oppleve?

Individuelt

Disse spørsmålene tas *etter* gruppeintervjuet for å unngå at bakgrunnsopplysningene skal bli hemmende for gruppeintervjuet, og for at jeg som intervjuer ikke skal få spesielle forventninger til de forskjellige intervjupersonene. Samtidig unngår man at de innsatte skal måtte gi disse opplysningene om seg selv til de andre gruppedeltakerne.

- Alder
- Familiesituasjon *)
- Tidligere skolegang
- Evt lærevansker
- Motiv for å gå på skole
- Hvilke fag han har fulgt på fengselsskolen

*) Grunnen til at jeg ønsker å spørre om familiestatus, er at hvor man er i livet, hvilken familiesituasjon man står i, kan ha betydning for hva slags motivasjon man har for å få opplæring, og hva man ønsker å få opplæring i. Erfaring fra eget arbeidssted viser at de yngste har en større motivasjon for å begynne på skole for å forberede seg på en yrkeskarriere, mens familiefedre for eksempel kan ønske å lære enkel matlaging eller følge undervisning i noen skolefag for å kunne følge med på egne barns skolegang. Dette mener jeg også er dokumentert i undersøkelser som er gjort av forskningsgruppen for kognisjon og læring ved Universitetet i Bergen, på oppdrag fra Fylkesmannen i Hordaland.

Individuelt skriftlig

Skriv noen få setninger om hvordan du har opplevd å gå på skole i fengslet. Du kan bruke spørsmålene nedenfor som en veiledning:

1. Hva har du lært om deg selv den tida du har gått på skolen her?
2. Hvordan synes du det har vært å være elev her sammenlignet med da du var elev ute på «vanlig» skole? Hva var evt forskjellig? (det du lærte eller måten du lærte det på)
3. Vil du si at den undervisningen du har fått mens du var her er verdifull for deg? Kan den evt bli verdifull noen andre rundt deg?

Vedlegg 4: Skjema med individuelle opplysninger

Skjema for individuelle opplysninger om intervjupersonene

• Alder	
• Familiesituasjon	
• Tidligere skolegang	
• Evt lærevansker	
• Motiv for å gå på skole	
Hvilke fag han har fulgt på fengselsskolen	
nasjonalitet	
Kom til Norge i år	

På et eget ark:

Skriv noen få setninger om hvordan du har opplevd det å gå på skole i fengslet.

Du kan bruke spørsmålene nedenfor som en veiledning:

- 1) Hva har du lært om deg selv den tida du har gått på skole her?
- 2) Hvordan synes du det har vært å være elev her sammenlignet med da du var elev ute på «vanlig» skole? Hva var eventuelt forskjellig? For eksempel det du lærte eller måten du lærte det på?
- 3) Vil du si at undervisningen du har fått mens du var her er verdifull for deg? kan den eventuelt bli verdifull for noen andre rundt deg?

Vedlegg 5: Tillatelse fra Kriminalomsorgen



Kriminalomsorgen region øst

Øystein Skundberg
Høgskolen i Lillehammer
2604 LILLEHAMMER

Deres ref:

Vår ref:
201402894-23

Dato:
03.10.2016

SVAR PÅ SØKNAD OM Å GJENNOMFØRE INTERVJUER MED INNSATTE FOR BRUK I MASTEROPPGAVE

Det vises til søknad om ovenstående av 10.06.d.å. fra student Gry Rollag Fosker.

Søker ønsker å gjennomføre to til tre gruppeintervjuer, med totalt 15 personer for å vurdere verdien av den undervisningen i fengsel som en ikke kan måle utbyttet av gjennom eksamenskarakterer, kompetansebevis eller sertifikater. En intervjuguide er vedlagt søknaden

Saken er fremlagt for Hedmark fengsel til uttalelse, som ikke har ressurs- eller sikkerhetsmessige innvendinger mot at forskningen gjennomføres.

Søknaden innvilges.

Det stilles krav til at forskningen gjennomføres på en forsvarlig måte som ikke belaster ansatte og innsatte unødig og til at studenten forholder seg til den enkelte enhets sikkerhetsmessige instruks. Fengselet vil også kunne innhente opplysninger om studentens vandel fra det sentrale strafferegisteret.

Opplysninger forskeren blir gjort kjent med kan være underlagt taushetsplikt, jf. forvaltningsloven § 13. Forskeren/studenten er undergitt taushetsplikt om slike opplysninger, jf. forvaltningsloven § 13 e. Brudd på taushetsplikten straffes etter straffeloven §§ 209 - 210. Det er et vilkår at søker undertegner taushetserklæring med henvisning til bestemmelsene ovenfor før forskningen påbegynnes. Slik erklæring vil bli utarbeidet av Hedmark fengsel.

Det er en forutsetning at søker kjenner til lov om personopplysninger med tilhørende forskrift, spesielt § 7.27 i forskriften.

Datamaterialet som samles inn skal oppbevares på en forsvarlig måte og personidentifiserbare opplysninger skal anonymiseres ved publikasjon.

Vi ber om at du sender et eksemplar av rapporten til Kriminalomsorgen region øst, ett til Hedmark fengsel, ett Kriminalomsorgsdirektoratet og ett til Kriminalomsorgens utdanningscenter. Alle har adresse Dokumentsenteret, Pb 694, 4305 Sandnes.

Postadresse:
Postboks 694
4305 Sandnes

Besøksadresse:
Urtegate 9

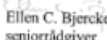
Telefon: 23 30 49 50
Telefaks: 23 30 49 99
Org.nr: 982 349 419

Saksbehandler:
Ellen C. Bjercke
E-post: postmottak-
8100@kriminalomsorg.no

2

Med hilsen


Brit Kari Kirkeoide
ass.reg.dir


Ellen C. Bjercke
seniorrådgiver

Kopi til: Gry Rollag Fosker, Løkkervn 285, 2120 SAGSTUA
Hedmark fengsel

Vedlegg 6: Godkjenning fra NSD



Øystein Skundberg
Avdeling for pedagogikk og sosialfag Høgskolen i Lillehammer
Postboks 952
2604 LILLEHAMMER

Vår dato: 09.03.2017

Vår ref: 52571 / 3 / AMO

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 27.01.2017. Meldingen gjelder prosjektet:

52571	<i>Hvilken verdi opplever innsatte i fengsel at den opplæringen som ikke genererer eksamenskarakter, kompetansebevis eller sertifikat har?</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Lillehammer, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Øystein Skundberg</i>
Student	<i>Gry Rollag Føsker</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 52571

FORMÅL

Formålet med undersøkelsen er å få mer kunnskap om innsattes opplevelse av å gå på skole. Hvilken nytte eller verdi har det for dem å få opplæring i fengslet?

Prosjektet er godkjent av Kriminalomsorgen region øst (201402894-23).

REKRUTTERING OG SAMTYKKE

Utvalget er innsatte i fengsel som rekrutteres gjennom en fagleder i fengselet. De innsatte informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

METODE

Det skal gjennomføres gruppeintervjuer og registreres noen bakgrunnsopplysninger om den enkelte.

SENSITIVE OPPLYSNINGER

Det behandles sensitive personopplysninger om strafferettslige forhold (fordi utvalget er innsatte). Dette var ikke oppgitt i meldeskjemaet, og vi har derfor endret dette punktet.

INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at forskere og studenter følger Høgskolen i Lillehammer sine rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc, bør opplysningene krypteres. Vi legger til grunn at bakgrunnsopplysninger lagres atskilt fra annen informasjon slik at personvernulempen på denne måten reduseres. Vi viser også til Kriminalomsorgens vilkår for godkjenning av prosjektet.

PROSJEKTSLUTT OG ANONYMISERING

Forventet prosjektslutt er 15.05.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)