



Fylkesmannen i
Hordaland

**Opplæring innanfor
kriminalomsorga**

Innsette i norske fengsel:

Motiv for utdanning under soning

Terje Manger

Institutt for samfunnspsykologi, Universitetet i Bergen

Ole-Johan Eikeland

Eikeland forskning og undervisning

Arve Asbjørnsen

Institutt for biologisk og medisinsk psykologi,
Universitetet i Bergen

Rapport nr 3/10

Fylkesmannen i Hordaland
Kopiering er ikkje tillate utan avtale med den som har opphavsretten

ISBN 978-82-92828-16-8

Formgjeving omslag: Herrene Grimstad & Skogen AS, herrene.com
Trykk og layout: Netprint

Innsette i norske fengsel:

Motiv for utdanning under soning

Terje Manger

Institutt for samfunnspsykologi, Universitetet i Bergen

Ole-Johan Eikeland

Eikeland forskning og undervising

Arve Asbjørnsen

Institutt for biologisk og medisinsk psykologi, Universitetet i Bergen

2010

*"Nokre av dei beste studentane eg gjennom åra har hatt har vore fangar".
Angela Davis,
borgarrettsførkjempar og professor,
(tale ved California State University, San Bernardino, 25.02. 2010)*

Føreord

Rapporten som no ligg føre, *Innsette i norske fengsel: Motiv for utdanning*, handlar om kva dei innsette, både dei som tek utdanning og dei som ikkje gjer det, uttrykkjer som grunnar for å ta utdanning. Rapporten omfattar innsette over 18 år i alle norske fengsel. Det er den andre i ein serie av tre rapportar om innsette og utdanning i norske fengsel.

Undersøkinga er gjennomført av Forskingsgruppa for kognisjon og læring ved professor Terje Manger, Institutt for samfunnspsykologi, Universitetet i Bergen, fagsjef Ole-Johan Eikeland, Eikeland forskning og undervising, og professor Arve Asbjørnsen, Institutt for biologisk og medisinsk psykologi, Universitetet i Bergen, etter oppdrag frå Fylkesmannen i Hordaland. Denne rapporten er ei oppfølging av St.meld.nr. 27 (2004-2005) *Om opplæringen innenfor kriminalomsorgen "Enda en vår"*.

Rapporten får fram mange interessante funn om kva grunnar som er viktige for å ta utdanning i fengsel. Det går fram av rapporten at dei tre einskildgrunnane som er nemnde av dei innsette som *svært viktige grunnar* for å ta utdanning i fengsel er 1) *for å nytta tida til noko fornuftig og nyttig* 2) *for lettare å få jobb etter avslutta soning* og 3) *for å tileigna seg fagleg kunnskap*. Analysen av 15 grunnar for å ta utdanning viste at dei innsette sine motiv kan forståast på tre måtar, eller langs tre dimensjonar. Dei tre motivkategoriane kan kallast 1) *'endring og meistring av framtida'*, 2) *'sosiale og situasjonsprega grunnar'* og 3) *'tileigning av kunnskapar og dugleik'*. Det går vidare fram av rapporten at når faktorane *endring og meistring av framtida* og *tileigning av kunnskap og dugleik* er sterke, aukar sjansane for at innsette ønskjer å ta utdanning i fengsel. Det er også interessant å merke seg at kvinner i fengsel er meir opptatt enn menn av å ta utdanning for å få større tru på seg sjølv, tilfredsstillt lærlysta og lette soninga. Forskarane seier avslutningsvis at *både den dokumenterte mangelen på utdanning blant innsette og innsette sine klare ønske om å ta utdanning, tilseier at dei har behov for meir skule og utdanning*. Funna i rapporten er viktig kunnskap for skolane i kriminalomsorga og for kriminalomsorga generelt å ta med seg vidare i drøfting omkring tilrettelegginga av opplæringstilboda.

Fylkesmannen i Hordaland oppmodar utdanningsstyresmaktene, kriminalomsorga, dei ulike etatane og andre interesserte til å drøfta resultatata og vurderingane som er presenterte i denne rapporten.

Fylkesmannen i Hordaland rettar takk til skolane i kriminalomsorga og fengsla som administrerte undersøkinga og til alle innsette som svara på spørjeskjemaet. Vidare rettar Fylkesmannen i Hordaland takk til Terje Manger, Ole-Johan Eikeland og Arve Asbjørnsen for godt utført arbeid.

Bergen, mai 2010


Kjellbjørg Lunde
utdanningsdirektør

Innhald

Føreord frå forfattarane	9
Summary	11
Hovudfunn	13
I. Innleiing.....	15
Indre og ytre motivasjon	15
Motivasjon for utdanning hos innsette i fengsel.....	16
Motivkategoriar	17
Motiv for utdanning hos innsette i Noreg i 2006.....	18
Forhold som heng saman med motiv for utdanning.....	19
Problemstillingar	21
II. Undersøkinga.....	22
Respondentane	22
Instrument.....	22
Prosedyre.....	23
Fråfall og kjenneteikn ved dei innsette	24
Om rapporten.....	25
III. Grunnar til å ta utdanning i fengsel.....	26
Skilnader i utdanningsmotiv mellom grupper av innsette	28
Kjønn og utdanningsmotiv	28
Alder og utdanningsmotiv	28
Utdanningsnivå og utdanningsmotiv.....	29
Utdanningsaktivitet i fengsel og utdanningsmotiv.....	29
Lengda på domen, varetekt og utdanningsmotiv.....	29
Fødeland, morsmål og utdanningsmotiv	29
Lærevanskar og utdanningsmotiv	30
Oppsummering av skilnader	30
IV. Motivkategoriar hos dei innsette.....	32
Konsekvensar for utdanningsaktivitet og utdanningsønske.....	35
V. Oppsummering og drøfting.....	38
Spørsmål om fakta, haldningar og motiv	38
Motiv for utdanning.....	38
Det som dreg og det som dyttar	40
Motiv kan endra seg i fengsel	42
Praktiske følgjer for utdanninga i fengsel.....	44
Litteraturreferansar	47

Føreord frå forfattarane

Denne rapporten er ein lekk i oppfølginga av stortingsmelding nr. 27 (2004-2005) *Om opplæringa innanfor kriminalomsorga "Enda en vår"* og ei oppfølging av to landsomfattande norske undersøkingar i 2004 og 2006. Datainnsamlinga som rapporten byggjer på er gjennomført av *Forslingsgruppa for kognisjon og læring* ved Det psykologiske fakultetet, Universitetet i Bergen, etter oppdrag frå Fylkesmannen i Hordaland, Utdanningsavdelinga. Oppdraget er utført i samarbeid med Eikeland forskning og undervising. Fylkesmannen i Hordaland har, etter oppdrag frå Utdanningsdirektoratet, nasjonalt ansvar for opplæringa innanfor kriminalomsorga i Noreg.

Vi takkar seniorrådgjevar Torfinn Langelid, rådgjevar Paal Chr. Breivik og rådgjevar Sissel Mehammer hos Fylkesmannen i Hordaland, Utdanningsavdelinga. Dei førebudde og administrerte arbeidet med utsending av spørjeskjema og Langelid oppretta kontakt med nøkkelpersonar i alle fengsla. På denne måten sikra ein at ein person i kvart fengsel var ansvarleg for gjennomføringa av undersøkinga i sitt fengsel. Utan ei slik tilrettelegging ville det vore umogleg å gjennomføre undersøkinga innan ein så kort tidsperiode som det vart lagt opp til. Langelid har også lese og kommentert utkast til rapporten. Vi rettar takk til alle dei som administrerte undersøkinga i fengsla, og ikkje minst alle innsette som svarde.

Vi vil også takka professor Einar M. Skaalvik ved Pedagogisk institutt, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Han gav oss løyve til å inkludera eit spørjeskjema, utarbeidd av han og medarbeidarane hans, i vårt meir omfattande skjema. Denne rapporten byggjer i stor grad på Skaalvik og medarbeidarar sitt skjema (Skaalvik, Finbak og Pettersen, 2003).

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

Bergen, 18. mai, 2010

Terje Manger

Ole-Johan Eikeland

Arve Asbjørnsen

Summary

The right of education during incarceration is regulated by international conventions and recommendations. Membership nations of the UN and the Council of Europe are committed to implement the agreements and recommendations they have assented to. Norway has incorporated the European Convention on Human Rights into her legal system, and a fundamental principle of the Norwegian prison system is that prisoners should have the same access to social services as other citizens. To obtain a knowledge base for the assessment of the educational requirements of the Norwegian prison population a survey was conducted to examine prisoners' educational background and employment experience, educational participation, educational preferences and motives.

The study was carried out one week in May 2009 in all Norwegian prisons. Data were collected by a questionnaire. According to reports from the Norwegian Ministry of Justice, there were a total of 3 359 prisoners during the time period in question. Some of them (estimated to 3.6 per cent) were on leave or otherwise occupied, and could not be reached. Of the 3 238 prisoners who received the questionnaire, 63.7 per cent (2 065) answered and returned it.

Prisoners who were not confident in Norwegian were also given an English version, and those who could not understand either of the languages or those having reading or writing problems, received help to fill out the questionnaire. The questionnaires were returned anonymously. The study was approved by the Regional Ethical Committee for Research in Health Sciences of the Western Norway and the Privacy Ombudsman for Research, Norway. In addition, a special approval was granted from the prison authorities and the Ministry of Justice, Norway.

Prisoners born in 95 different countries participated in the study, and 33.5 per cent of those who replied were born in other countries than Norway. Women accounted for 6.0 per cent of the prison population when data was collected, but 7.4 per cent in the study population. The respondents' average age was 34.7 years.

In their choice of education, prisoners can be moved by causes that are relatively independently of their awareness. Alternatively they might act purposely in accordance with their intentions. The aim of the part of the survey that is presented in this report was to examine prisoners' educational motives, and an educational motives questionnaire was used for the purpose. The subjects were presented with 15 possible reasons for starting an educational program in prison. They were asked to indicate how important each of these reasons is for them. Of those who answered this particular part of the questionnaire 750 already participated in prison education and 867 did not.

Three single reasons were the most important for starting an education, both among those who already had started and those who had not: "To spend my time doing something sensible and useful", "To make it easier to get a job after release", and "To learn about a subject". Younger prisoners were more likely than older prisoners to say that social reasons, such as to meet friends there, were most important, but reasons linked to preparation for life upon release were also often mentioned as important. There was no clear difference between prisoners with low and high education in scores on reasons having to do with the preparation for

life after release, but in addition the first group more often ticked boxes for social reasons. Prisoners with long sentences (more than five years) were more likely than those with shorter sentences to state that an education is useful after release and also an opportunity to acquire knowledge and skills. The study also showed that prisoners with learning problems were more likely than others to say that social reasons are important, but they also regarded education as good for self-esteem and prevention of future crime.

The 15 items of the educational motive questionnaire were factor analyzed. Three motive categories were identified: "To prepare for life upon release" (Factor 1), "Social reasons and reasons unique to the prison context" (Factor 2), and "To acquire knowledge and skills" (Factor 3). Factor 1 explained more than double of the variance than the sum of the other factors, and educational level was not related to scores on this first factor. The same factor structure was revealed for those who had started an education in prison, and the first factor explained more than one third of the variance than the sum of the two other factors. For those who not attended school or education two motive categories were identified: "To prepare for life upon release" and "Social reasons and reasons unique to the prison context". The first factor explained more than four times as much of the variance as the second. Factor 3 is a significant predictor for taking up an education in prison, and both this factor and Factor 1 are significant predictors for wishing to start an education in prison.

Hovudfunn

Denne rapporten byggjer på ei undersøking blant alle innsette over 18 år i norske fengsel. To tusen og sekstifem innsette svarde på eit spørjeskjema. Dette gjev ein svarprosent på 63,7 prosent av dei som fekk skjemaet i perioden fjerde til ellefte mai 2009. I ein tidlegare rapport (Eikeland, Manger og Asbjørnsen, 2010) har vi gitt eit samla bilete av innsette si utdannings- og arbeidsrøynsle, deira utdanningsønske, utdanningsaktivitet i fengsel og deira sjølvvurdering av kompetanse og lærevanskar. Denne rapporten handlar om kva dei innsette, både dei som tek utdanning og dei som ikkje gjer det, uttrykkjer som grunnar for å ta utdanning. Nedanfor er ei oppsummering av dei viktigaste funna:

- Desse tre einskildgrunnane vart nemnde av flest innsette som 'svært viktige' grunnar til å ta utdanning i fengsel: 1) 'for å nytta tida til noko fornuftig og nyttig', 2) 'for lettare å få jobb etter avslutta soning' og 3) 'for å tileigna meg fagleg kunnskap'. Både dei som tek utdanning og dei som ikkje gjer det rangerer slik.
- Dei som tek utdanning i fengsel, skil seg frå dei som ikkje gjer det ved at dei i større grad vektlegg at utdanning er nyttig og at ein kan få fagleg kunnskap gjennom utdanning.
- Kvinner i fengsel er meir opptatt enn menn av å ta utdanning for å få større tru på seg sjølv, tilfredsstillende lærelysta og lette soninga.
- Dess yngre dei innsette er, dess meir vektlegg dei motiv for utdanning knytte til vener og sosiale sider ved å gå på skule, men dei vektlegg også at utdanning kan vera bra for dei med tanke på meistring av framtida.
- Innsette med låg utdanning uttrykkjer i større grad enn dei med høg utdanning både sosiale grunnar og grunnar knytte til meistring av framtida, medan dei med høg utdanning klarare vektlegg grunnar som gjeld framtida etter soning.
- Dei som har lang soningstid, vektlegg i større grad grunnar knytte til å meistre framtida og tileigna seg kunnskap, samanlikna med dei som har kort utdanning.
- Innsette som ikkje er fødte i Noreg, uttrykkjer klarare enn dei norskfødde grunnar knytte til meistring av framtida og tileigning av kunnskap.
- Innsette med lærevanskar uttrykkjer oftare enn andre sosiale grunnar for å ta utdanning i fengsel, men dei er også opptatt av at utdanning kan gi større tru på ein sjølv og kan hindra lovbrøt.
- Dei som er i varetekt har ein klarare tendens enn dei med dom til å sjå på utdanning i fengsel som viktig for å få fridom på dagtid og sosial kontakt.
- Ein faktoranalyse av femten einskildgrunnar for å ta utdanning samanfatta grunnane for alle innsette i tre *motivkategoriar*: 1) grunnar som hadde å gjera med endring og meistring av framtida, 2) sosiale og situasjonsprega grunnar og 3) grunnar som gjaldt tileigning av kunnskapar og dugleik. Den første er den klart viktigaste motivkategorien.
- For dei som tek utdanning i fengsel samanfattar faktoranalysen dei same tre motivkategoriane som skildra ovanfor, der den første er viktigast.
- For dei som ikkje tek utdanning i fengsel identifiserer faktoranalysen to motivkategoriar. Den første handlar om endring og meistring av framtida og tileigning av kunnskapar og dugleik, medan den andre handlar om sosiale og situasjonsprega grunnar'. Den første er klart viktigast.

- Når faktoren 'tileigning av kunnskap og dugleik' er sterk, aukar sjansane for at innsette *held på med utdanning i fengsel*.
- Når faktorane 'endring og meistring av framtida' og 'tileigning av kunnskap og dugleik' er sterke, aukar sjansane for at innsette *ønskjer å ta utdanning i fengsel*.
- Dess yngre dei innsette er, dess større sjanse er det for at dei held på med utdanning i fengsel.
- Dess lengre dom dei innsette har, dess meir sannsynleg er det at dei held på med utdanning i fengsel og at dei ønskjer å ta utdanning.
- Når dei innsette ikkje har norsk som morsmål, er det meir sannsynleg at dei held på med utdanning enn om dei har norsk som morsmål. Dei ønskjer også i større grad enn dei med norsk som morsmål å ta utdanning.
- Innsette med lesevanskar held i større grad enn dei utan slike vanskar på med utdanning i fengsel.
- Dess høgare fullført utdanning dei innsette har, dess større er sjansen for at dei ønskjer å ta utdanning i fengsel. Å ha utdanning frå før har derimot ingenting å seia for om dei held på med det.

I. Innleiing

Forskning om utdanningsmotivasjon i fengsel har vore opptatt av å finna fram til kva som er grunnar til at dei som sonar tek utdanning (t.d. Costelloe, 2003; Forster, 1981; Manger, Eikeland, Diseth, Hetland og Asbjørnsen, under trykking; Skaalvik, Finbak og Pettersen, 2003). Ein har særleg stilt spørsmål om dei innsette aktivt søker utdanning eller let seg styra inn i utdanning av forhold i fengselstilveret (slik som å unngå keisame fengselsrutinar eller fordi vener går på skule). I undersøkinga som denne rapporten handlar om, bad vi alle innsette i norske fengsel, både dei som var under utdanning og andre, om å svara på spørsmål om grunnar for å ta utdanning under soning. Spørsmåla var stilte på ein slik måte at det vil vera mogleg å drøfta resultatata i lys av om dei innsette aktivt vel utdanning fordi dei innser verdien av det, eller om dei har andre grunnar for vala sine. For å setja i gang praktisk-pedagogiske tiltak som kan nå flest mogleg, er det viktig å vita kva sort grunnar eller motiv som ligg bak utdanningsval, til dømes om det er sjølv faget som lokkar eller om det er omsyn utanom faglege som tel mest (t.d. at ein vil delta i det sosiale miljøet på skulen eller tek utdanning for å letta soninga). Slik kunnskap er også viktig med tanke på å skjøna og dinest hjelpa dei som ikkje tek utdanning. I rapporten søker vi å finna svar på om det er breiare motivkategoriar bak vala, og om dei i så fall avspeglar at innsette anten blir drivne av verdien av utdanning eller av forhold som har mindre med sjølv utdanninga å gjera. Vi vil altså både vita kva einskildgrunnar dei innsette har for å ta utdanning, og om dei mange grunnane kan samanfattast eller reduserast til eit mindre tal dimensjonar eller hovudgrunnar.

Indre og ytre motivasjon

Motivasjon kan vi sjå på som ein tilstand som medfører aktivitet hos individet, styrer aktiviteten i bestemte retningar og held han ved like. Det er noko vi alle opplever når vi verkeleg har lyst på noko eller ønskjer å utføra ein aktivitet. Motiverte menneske er engasjerte, målretta og uthaldande. I motivasjonspsykologien er det vanleg å operera med eit skilje mellom *ytre* og *indre* motivasjon. Ofte blir desse to formene for motivasjon oppfatta som kvar sin ende av ein dimensjon eller skala (Deci og Ryan, 1985). Indre motivasjon handlar om interesse for ein aktivitet, medan ytre motivasjon handlar om at aktiviteten kan vera eit middel til å nå eit mål (Deci og Moller, 2005), slik som påskjøning frå andre. Ein innsett i fengsel kan sjølvsgagt motiverast av utsikter til gode skulekarakterar, jobb etter soning eller andre former for påskjøning. Slik form for motivasjon har først og fremst rot i forhold som ligg utanfor sjølv aktiviteten. Andre innsette kan motiverast fordi dei er fasinerte av eit problem eller eit fagområde. Den indre motivasjonen, eller eigenmotivasjon, har rot i eigenskapar ved sjølv aktiviteten, fordi han appellerer til kunnskap, utfordrar eller skaper glede. Den innsette som hovudsakleg er motivert til å læra på grunn av interesse og entusiasme for faget tar lettare initiativ til å læra, utan å vera avhengig av konstant oppmuntring. Både den ytre og indre motivasjonen som her er gitt døme på, er knytte til verdien av utdanning. Dei innsette ser det verdfulle ved å ta utdanning, anten fordi det gir utsikter til ei betre framtid eller fordi utdanninga i seg sjølv kan opplevast som interessant. Sjølvsgagt kan det også vera tale om ein kombinasjon av desse motiva.

Indre og ytre motivasjon treng ikkje vera endepunkt, eller motpolar, på ein

skala. Ei betre forklaring er at motivasjonen for eit bestemt fag på same tid kan innehalda *både* indre og ytre element (t.d., Woolfolk, Hughes og Walkup, 2008). Ein lærar i fengsel kan gjennom si levande forteljarevne og engasjerande diskusjonar med elevane skapa grunnlag for indre motivasjon. På same tid kan elevane sitt medvit om kva gode skuleresultat har å seia for val av utdanning og yrke støtta opp under den læringa som har rot i ei interessant undervisning. Skiljet mellom indre og ytre motivasjon er heller ikkje vasstett, som ein ser av dette dømet. Den indre motivasjonen er ofte eit resultat av tidlegare ytre motivasjon. Til dømes kan ros og påskjøning frå lærarar eller andre elevar styrkja interessa for lesing, og applausen frå publikum på konserten kan yta bidrag til at den musikkinteresserte innsette held fram med å spela, men meir og meir ut frå interesse og glede. Den ytre motivasjonen kan såleis skapa grunnlag for ein indre motivasjon. Svært mange innsette som tek utdanning i fengsel har dårlege erfaringar med tidlegare skulegang og vil nok difor vera avhengige av mykje ytre motivasjon, særleg i starten av ei utdanning.

Motivasjon for utdanning hos innsette i fengsel

I engelskspråkleg litteratur er såkalla "push" factors og "pull" factors brukte for å skildra forhold som påverkar utdanningsval. Omgrepa skriv seg mellom anna frå migrasjonsforskning, for å synleggjera kvifor folk flyttar. I fattige land kan flytting frå landsbygda til byen forklarast med noko som ufriviljug driv ein bort, slik som svolt og krig, eller noko som tiltrekkjer ein, til dømes utsikter til å få passande arbeid. I utdanningsforskning blir omgrepa brukt litt annleis: Om forhold som nokså uavhengig av folk sin eigen vilje styrer dei mot utdanning ("push" factors), eller om forhold som meir aktivt trekkjer dei mot skular og universitet fordi dei vil det ("pull" factors).

Sosiale normer og forventningar frå foreldre, eller at ein tek utdanning for å sleppa å gjera noko anna, til dømes ufaglært arbeid, blir ofte rekna som "push" factors. Tilsvarande kan mange innsette i fengsel bli førde mot utdanning, ikkje av eigen klare vilje, men til dømes for å letta soninga. I denne rapporten vil vi skriva at slike innsette blir "dytta" mot utdanning. Omgrepet er då meint å dekkja den engelskspråklege litteraturen sitt omgrep "push", og det viser til noko ein mottek (her: utdanning) utan å primært ha tatt initiativet til det sjølv. Motsett, når ein aktivt vel utdanning, kan dette ha rot i ønske om å læra noko eller sikra framtida. Innsette i fengsel kan, som vi har nemnt, bli tiltrekte av utdanning, fordi utsiktene til jobb og eit lovlydig liv dermed aukar. I denne rapporten vil vi skriva at innsette med ein slik motivasjon blir "dregne" mot utdanning. Omgrepet vert då brukt der ein på engelsk brukar "pull", og det viser til situasjonar eller forhold der individet sjølv er den primære initiativtakaren. Det kan også brukast om at visse forhold (kunnskapslyst, sikring av framtida) trekkjer personen mot utdanning som eit gode.

Utdanningsåtferd kan altså vera påverka av forhold individet ikkje rår særleg godt med sjølv eller vera påverka av resultat av meir medvitne val (Elster, 1979; Gambetta, 1987). Den første sorten årsaker kan delast i to hovudgrupper, som begge inneber at det er klare grenser for individuell valfridom: 1) Åtferda kan forklarast med ytre tvang. Ein har ikkje noko val, men grip til det som er tilgjengeleg ("the structuralist view"). Ifølgje eit slikt syn er det irrelevant om folk har medvit eller ikkje om kva krefter som styrer dei. 2) Åtferda er ein følgje av årsaker, sosiale eller psykologiske,

som "dyttar" ho eller han mot visse handlingar ("the pushed-from-behind-view"). På ulike måtar er det her tale om ytre krefter som påverkar individa og får dei til å velja som dei gjer. Teorien føreutset at individet i liten grad er medviten om kva som "dyttar" (men ikkje så viljelaust offer som strukturalistane meiner). Eit døme, som ikkje gjeld utdanning, vil vera at folk gjer lovbrøt fordi normer i subkulturen dei tilhøyrer meir eller mindre fører dei på kant med lova. Motsett av 1) og 2), når utdanningsåttferd er resultat av medvitne val, inneber det at individet vil vega alternativ mot kvarandre og velja i tråd med visse forventa framtidige påskjøningar for å ta nettopp ei utdanning ("the pulled-from-the-front view"). Slik vinning kan vera inntekt, eit prestisjefylt yrke eller interessant lærdom.

Gambetta (1987) hevdar at det er utilstrekkeleg å generalisera, slik strukturalistane ofte gjer, at individet ikkje har noko val når det gjeld utdanning. I tillegg meiner han at "dytt-bak-ryggen"-synet er å undervurdera folk sine grunnar for å handla som dei gjer. På den andre sida ser han det som eit overoptimistisk syn at alle sosiale handlingar har rot i individuell fridom eller at årsakene til handlingane alltid er medvitne for folk. Gambetta lanserer hypotesen om at menneske prøver å oppfylla intensjonane sine med utdanning og nå forventa resultat. Framføre alt meiner han at alle, uansett bakgrunn, vil reflektera over framtida og alternativa dei står ovanfor. På same tid er han open for at forhold som "dyttar", slik som normer, tradisjonar og sosiale klasseverdiar, kan snevra inn alternativa ein reelt sett står ovanfor. Derimot trur han ikkje at desse forholda i detalj vil avgjera kva utdanning som blir valt. Gambetta finn sjølv empirisk støtte for at det ligg rasjonelle vurderingar bak utdanningsval hos unge menneske. Dei unge vurderer til dømes kostnader, eigne skulefaglege evner og framtidig arbeid. Slike vurderingar er påverka av personleg preferanse og mål i livet, noko som igjen er påverka av personlegdom og sosiale forhold, til dømes sosial klasse.

Motivkategoriar

I undersøkingar av motivkategoriar knytt til utdanning hos innsette i fengsel finn ein også teori og forskingsresultat som i større eller mindre grad legg vekt på at menneske anten passivt tek til med utdanning eller meir aktivt vel utdanningsvegar. I ei irsk undersøking blant innsette som tek høgare utdanning klassifiserer Costelloe (2003) motivasjon i to breie kategoriar, nemleg forhold som "dyttar" ("push" factors) og "dreg" ("pull" factors) ein mot utdanning. Costelloe sin hypotese var at innsette som tradisjonelt har låg eller avbroten utdanning primært er motiverte av det som "dyttar", medan dei som har god utdanning vert påverka av det som "dreg". (I Irland har også innsette utan formell studiekompetanse høve til å følgja kurs innan høgare utdanning, og i denne undersøkinga var både innsette med låg og høg utdanning med.) Ifølgje Costelloe tek innsette utdanning 1) for å unngå å ha det keisamt, 2) for å fremja ei kjensle av sjølvutvikling, 3) for å stadfesta ei kjensle av å prestera noko, 4) for å lettare få jobb etter avslutta soning, 5) for å gjera familien stolt, 6) for å nytta tida i fengsel til noko konstruktivt, 7) for å styrkja eiga sak i retten og 8) for å ta opp att gamle interesser og utvikla nye. I intervju med dei innsette vart den førstnemnde grunnen oftast trekt fram, gjerne saman med den andre grunnen. Medan dei med god utdanning frå før har tru på at utdanning vil rusta dei for arbeidsmarknaden, har dei med dårleg utdanning derimot mindre tru på at utdanning nyttar.

Parson og Langenback (1993) fann fire underliggjande motivfaktorar for

utdanning i fengsel. Også blant desse var motiv knytt til det spesielle ved å vera i fengsel, slik som at utdanning var motivert av å unngå det einsformige ved fengsel eller av å vera i lag med andre, eller beint fram for å "ha noko å gjera på". Andre motivfaktorar i undersøkinga deira vart kalla *kognitiv kontroll*, som er læring for å læra (indre motivasjon), og målorientering, kor utdanning er sett på som ein reiskap til å nå eit mål (ytre motivasjon). Desse to sistnemnde motiva er lette å overføra til motiv andre unge har utanfor fengsel.

Både det som "dyttar" og "dreg" innsette mot utdanning vil vera sterkt påverka av situasjonen dei er i, eller konteksten som eit fengsel utgjør. Basert på intervjudata og spørjeskjema til eit mindre utval personar i eit norsk fengsel skil Skaalvik og medarbeidarar (2003) mellom to kategoriar av situasjonsrelaterte motiv. Den eine kategorien er kjenneteikna av at innsette søker seg bort frå noko som dei opplever som svært negativt. Den andre kategorien inneber at ein er opptatt av kva ein kan oppnå gjennom å delta i opplæringa i fengslet, slik som kunnskap, formell kompetanse, nytteverdi og livsmeistring. Det å søkja seg bort frå noko, til dømes det utolelege ved fengselsrutinar, inneber ikkje den ideelle motivasjonen for utdanning. Likevel kan ein slik motivasjon gi læraren eit godt utgangspunkt for å stimulera trua på at utdanning er viktig og noko ein bør halda fram med. Den andre kategorien av motiv gir derimot eit meir direkte utgangspunkt for opplæring, som skulen og lærarane kan utnytta.

Motiv for utdanning hos innsette i Noreg i 2006

Mest alle som tek utdanning, også innsette, har fleire grunnar til å gjera dette. I undersøkinga i 2006 vart dei innsette presenterte for eit utval grunnar til å ta utdanning i fengsel, og skulle kryssa av for kor viktig kvar av grunnane var for den utdanninga dei no hadde starta. Dei einskildgrunnane som av flest innsette vart nemnde som svært viktige var 1) 'for å nytta tida til noko fornuftig og nyttig', 2) 'for å tileigna meg fagleg kunnskap' og 3) 'for lettare å få jobb etter avslutta soning'. I Skaalvik mfl. (2003) si undersøking var også 'for å nytta tida til noko fornuftig og nyttig' den einskildgrunnen som vart kryssa av som 'svært viktig' av flest innsette under utdanning. Dinest følgde 'for å letta soninga' og 'for å tileigna meg fagleg kunnskap' (det var over halvdel av dei innsette som kryssa av for kvar av desse grunnane). Svara i dei to undersøkingane er altså nokså like.

Ein faktoranalyse av dei femten grunnane respondentane kunne kryssa av for i spørjeskjemaet vårt resulterte i tre klare motivkategoriar, nemleg 'endring og meistring av framtida', 'sosiale og situasjonsprega grunnar' og 'tileigning av kunnskapar og dugleik'. 'Endring og meistring av framtida' var den klart viktigaste motivkategorien når det gjeld å forklara variasjonen i svara på kvifor innsette tek utdanning i fengsel. I kategorien inngjekk delmotiv som å meistra tilveret etter soning, å unngå lovbrøt etter soning og å lettare få jobb. 'Sosiale og situasjonsprega grunnar' var ein kategori motiv som innebar at ein tok utdanning fordi andre gjorde det eller fordi det letta soninga eller var betre enn å arbeida i fengsel. Denne kategorien er i høgste grad prega av konteksten dei innsette er i, og dette er ein typisk "dytt"-kategori ("push" factor). For å fylla fengselslivet sine rutinar med noko meningsfylt, eller fordi andre dei kjenner tek utdanning i fengsel, blir dei også

“dytta” mot det same. ‘Tileigning av kunnskapar og dugleik’ handla mellom anna om å tilfredstillast lærelysta si. Kategorien er mindre prega av konteksten fengsel, sjølv om situasjonen dei innsette er i kan ha ‘dregre’ dei mot kunnskapar og dugleik, og dermed utdanning.

Skaalvik mfl. (2003) gjorde også ein faktoranalyse av kva 65 innsette i eitt fengsel svara på dei femten utsegnene. Desse fire faktorane eller kategoriane kunne tolkast meiningsfylt: ‘kunnskapar og dugleik’, ‘framtidig nytteverdi’, ‘meistring av kvardagen etter soning’ og ‘grunnar prega av situasjonen’. Den førstnemnde og sistnemnde faktoren har klar overlapping med faktorane med tilsvarende namn i vår undersøking. Dei to andre faktorane grensar opp til den faktoren vi har kalla ‘endring og meistring av framtida’. Skilnadene i faktorstruktur kjem truleg av at dei to analysane er baserte på svært ulike utval innsette. Vår analyse var basert på svara frå eit høgt tal (467) innsette i alle norske fengsel, medan Skaalvik og medarbeidarane analyserte svara frå eit lågt tal (65) innsette i eitt fengsel.

Den første motivasjonskategorien i undersøkinga vår er retta mot framtida, men er likevel, slik Skaalvik mfl. (2003) framhevar, prega av konteksten dei som svarar er i, nemleg fengselet. Dei innsette ønskjer å retta på ein situasjon som har ført dei og andre ut i vanskar. Dette er menneske som har ambisjonar om ei betre framtid, og skule og utdanning skal oppfylle intensjonane. Ein kan seia at dei blir “dregne” mot utdanning som eit gode.

Forhold som heng saman med motiv for utdanning

Når dei innsette tek utdanning i fengsel og når dei ønskjer å ta utdanning i fengsel, har dette sjølv sagt med motiv for utdanning å gjera. Difor vil desse spørsmåla, som er skrivne om i ein tidlegare rapport (Eikeland mfl., 2010), også bli sett i samanheng med kva motiv dei same personane har for å ta utdanning. Dei innsette er også ulike kvarandre med omsyn til kjønn, alder, utdanningsbakgrunn, soningslengd og statsborgarskap eller fødeland. Alle desse forholda kan påverka motiv for å ta utdanning i fengsel eller etter avslutta soning. Dei er også svært ulike kvarandre med tanke på kor lett eller vanskeleg dei har for å læra. Lese- og skrivevanskar er såleis vanleg i fengsel (Asbjørnsen, Jones og Manger, 2007; Eikeland, Manger og Diseth, 2006), men i ei tidlegare undersøking (Manger, Eikeland, Asbjørnsen og Langelid, 2006) fann vi at innsette med lese- og skrivevanskar faktisk hadde signifikant klarare ønske om å ta utdanning enn andre innsette.

På det tidspunktet denne rapporten var skriven, viste søk i databasane Eric og PsychINFO at det ikkje fanst undersøkingar som kunne påvisa effektar av kjønn på innsette sine motiv for utdanning. I andre norske undersøkingar er det likevel funne kjønnskilnader i innsette kvinner sin favør når det gjeld lese- og skrivevanskar (Manger mfl., 2006a) og utdanningsnivå (Hetland, Eikeland, Manger, Diseth og Asbjørnsen, 2007). Derimot viser dei same undersøkingane at dei innsette sitt kjønn ikkje hadde noko samanheng med dei tre motivkategoriane som faktoranalysen resulterte i.

Yngre og eldre innsette kan vera motiverte av same grunnar til å ta utdanning i fengsel, men kan leggja ulik vekt på desse grunnane. Costelloe (2003) fann at dei eldste, utdanningsmessig mest privilegerte innsette, ofte legg vekt på ønske om å

opprusta seg fagleg for å betre møta arbeidsmarknaden etter avslutta soning. Dei er altså i større grad enn dei andre tiltrekte av utbyttet ved utdanning. Dei yngste, med avbroten skulegang, legg ofte vekt på at det er viktig å få tida til å gå. Dei er altså i større grad "dytta" mot utdanning. Vi kan også tenkja oss at unge innsette med avbroten skulegang kan koma til å sjå soningsperioden som eit godt høve til å gjera ferdig utdanninga si og dermed bu seg til framtida. Undersøkinga blant alle innsette i norske fengsel i 2006 viste også at motiv for utdanning heng saman med alder (Manger mfl., 2009, under trykking), men Costelloe sine funn vart ikkje eintydig støtta. Yngre innsette hadde såleis både høgare skåre på faktoren 'endring og meistring av framtida' og 'sosiale og situasjonsprega grunnar' enn eldre.

Både Forster (1990), Costelloe (2003) og Skaalvik mfl. (2003) finn at dei med høg utdanning har motiv som er klart knytt til verdien av utdanning i seg sjølv og kva utdanning kan ha å seia for framtida. Forster (1981, 1990) finn at innsette som har god utdanning i utgangspunktet er godt motiverte for å studera. Dei veit kva dei vil med å ta utdanning og dei er i stand til å klara seg, gjennom å studera på same måten som før. Dei som ikkje tidlegare har fullført utdanning er først og fremst motiverte av å unngå keisemd og det trasige ved fengselsrutinar. Dei søkjer ikkje aktivt til utdanning for utdanninga sin eigenverdi eller framtidsverdi. Mange i denne gruppa tek likevel etterkvart til å innsjå at fengselsopphaldet gjer det mogleg for dei å ta utdanning og staka ut ny kurs. Med andre ord endrar den innleiande motivasjonen seg frå å vera prega av passivt å ha blitt "dytta" inn i utdanning, til aktivt å oppleva å bli "drege" mot utdanning. Undersøkinga av motiv for utdanning hos innsette i 2006 (Manger, Eikeland, Diseth og Hetland, 2006) viste at dei med lågt utdanningsnivå ikkje var signifikant mindre motiverte av endring og meistring av framtida enn dei med høgare utdanningsnivå. Innsette med låg utdanning var derimot signifikant meir motiverte enn dei med høg utdanning av sosiale og situasjonsprega grunnar. Dei var også mindre motiverte av å tileigna seg kunnskapar og dugleik, slik innsette med høg utdanning var.

Undersøkinga av innsette i nordiske fengsel viser at soningslengd er eit viktig forhold når innsette avgjer om dei skal ta utdanning (Eikeland, Manger og Asbjørnsen, 2009). Innsette med kort soningstid finn det mindre verdfullt å ta til med utdanning, samanlikna med dei med lengre soningstid. Ein viktig grunn til dette kan vera at dei tenkjer i tradisjonelle skuletermar, og ser ikkje at utdanning i fengsel også kan vera korte kurs eller eit høve til å starta eller ta opp att ei utdanning som kan fullførast etter avslutta soning. Ein annan viktig grunn er at utdanningslauva i mange fengsel ikkje er planlagde med tanke på dei mange som har kort soning (i 2009 var gjennomsnittleg soningstid i Noreg 97 dagar). Undersøkinga i 2006 viser at innsette med lange domar i større grad enn dei med korte domar hadde teke til med utdanning i fengsel for å bu seg på tida etter soning og også for å tileigna seg kunnskap og dugleik. Dei med korte dommar var signifikant meir motiverte av sosiale og situasjonsprega grunnar enn dei med lange domar.

Då data vart samla inn i mai 2009, hadde nær ein tredel av dei innsette eit anna land enn Noreg som fødeland. Resultata viser at blant innsette frå Afrika og Asia finn ein den største delen som ikkje har fullført noko form for utdanning. Det er likevel interessant å merke seg at prosentdelen innsette med høgare utdanning (einskildfag eller grad) er lågast blant innsette som har Noreg som fødeland. Vidare er det innsette frå Europa utanom Norden som utgjer den største delen som har

fullført tre år med vidaregåande opplæring eller tilsvarande (Eikeland mfl., 2010). Samla sett er det liten skilnad i utdanningsnivå blant dei med Noreg som fødeland og dei som har anna fødeland enn Noreg. Vi kan likevel tenkja oss at fødeland kan verka inn på motiv for å ta utdanning i fengsel. I 2006 hadde statsborgarskap ein signifikant effekt, på den måten at innsette med utanlandsk statsborgarskap både skåra høgare enn nordmenn på motivkategoriane 'sosiale og situasjonsprega grunnar' og 'tileigning av kunnskapar og dugleik'. Det var ingen skilnad mellom dei to gruppene når det gjeld 'endring og meistring av framtida'.

Problemstillingar

I denne rapporten søkjer vi svar på følgjande hovudspørsmål: 1) Kva motiv har innsette for å ta utdanning i fengsel? 2) Er det skilnader i motiv for å ta utdanning mellom dei som tek utdanning i fengsel og dei som ikkje gjer det? 3) Er det samanheng mellom motiv for utdanning og kjønn, alder, utdanningslengd, utdanningsaktivitet i fengsel, fødeland, lærevanskar og soningslengd og vilkår (dom eller varetekt)? Vi ønskjer, etter å ha undersøkt einskildgrunnar, å klassifisera grunnane i motivkategoriar. Dinest ønskjer vi å finna ut korleis motivkategoriane påverkar deltaking i utdanning i fengsel og ønske om å ta utdanning i fengsel.

II. Undersøkinga

Respondentane

Undersøkinga vart gjennomført i veke 19, dvs. 4. til 11. mai, og alle fengsla i Noreg skulle vera med. På grunn av lokale forhold ved to av fengsla vart undersøkingane der gjennomførde over to veker, dvs. fram til 16. mai. Opplegget var elles det same som i 2004 og 2006 (Eikeland og Manger, 2004; Eikeland mfl., 2006). Alle innsette over 18 år som i veke 19 sona dom, sat i varetekt eller var under forvaring, var i målpopulasjonen for undersøkinga. Dette gjaldt også i dei to fengsla som fekk to veker til å gjennomføre undersøkinga. I praksis er altså dette ei populasjonsundersøking. Nemninga "innsette" blir brukt om alle tre kategoriane. I følgje rapportering frå Justisdepartementet var det 3 359 innsette på det tidspunktet data vart samla inn. Ein del av desse kunne vera på permisjon eller var opptekne med andre ting, så som rettssaker. Det vart denne gongen, i motsetnad til 2004 og 2006, ikkje lagt vekt på at fengsla rapporterte om kor mange som ikkje kunne nåast. (Ressursane vart heller sett inn på å få innsette med t.d. språkvanskar til å svara.) I 2006 var det 3,6 prosent av dei innsette som ikkje kunne nåast av ulike grunnar. Brukar vi dette talet som eit estimat i 2009-undersøkinga, vil det seie at det var 3 238 innsette som fekk eller burde ha fått skjemaet. Slik rekna er svarprosenten denne gongen 63,7, med 2 065 returnerte og utfylte skjema. Dette er lågare enn i undersøkingane i 2004 og 2006. På den andre sida har vi lukkast i å få fatt på ein større del utlendingar i fengsla enn kva vi i dei tidlegare undersøkingane gjorde, også av dei som korkje kan norsk eller engelsk, og som fekk hjelp av dei tilsette til å fylla ut skjemaet. Hovudfunn i undersøkinga som gjeld utdanningsbakgrunn, utdanningsaktivitet, anna kompetanse og utdanningsønske er publisert i tidlegare rapport (Eikeland mfl., 2010).

Instrument

Spørjeskjema vart laga i samråd med ei arbeidsgruppe etter oppdrag frå Utdanningsavdelinga hos Fylkesmannen i Hordaland. Arbeidsgruppa hadde medlemmer frå Utdanningsdirektoratet, Fylkesmannen i Hordaland, Justisdepartementet ved Kriminalomsorga si sentrale forvaltning og Nasjonalt senter for læring i arbeidslivet (VOX). Skjemaet som vart nytta denne gongen var i stor grad bygd over delar av eit skjema som var nytta i samband med ei anna undersøking av innsette i Noreg når det gjeld lesedugleik, lesevanar og lesevanskar (Asbjørnsen mfl., 2007; Asbjørnsen, Manger og Jones, 2007; Asbjørnsen, Jones og Manger, 2008). Det skjemaet vart grundig testa ut i ein pilottest i Bergen fengsel i 2007, og undersøkinga vart gjennomført hausten 2008. I tillegg vart spørsmål frå både 2004- og 2006-undersøkingane repliserte der det var relevant (Eikeland og Manger, 2004; Eikeland mfl., 2006). Desse spørsmåla og skjema vart også den gongen testa ut i såkalla pilotgrupper i Bergen fengsel. Arbeidsgruppa fann det difor denne gongen ikkje turvande å gjennomføre ein ny slik pilottest av skjemaet. Skjemaet i 2009 var ein del enklare enn tidlegare når det galdt spørsmål om utdanning, utdanningsaktivitet i fengslet og utdanningsønske. Dei innsette måtte no opplysa om kva som var deira høgaste fullførde utdanning, kva utdanning dei var i gang med og kva utdanningsønske dei hadde. Viktige bakgrunnsvariablar, som inngjekk i skjemaet og som er tatt omsyn til i denne

rapporten, er kjønn, alder, fødeland, morsmål, lærevanskar, lengda på domen og om ein er i varetekt eller har dom.

Eitt av instrumenta som inngår i spørjeskjemaet omhandlar grunnar til å ta til med utdanning i fengsel. Dette instrumentet, som er lånt frå Einar M. Skaalvik (sjå Skaalvik mfl., 2003), vart også brukt i den landsomfattande undersøkinga i 2006 (Eikeland mfl., 2006). Dei innsette som tok utdanning i fengslet, fekk den gongen dette spørsmålet (bokmål): 'Nedenfor følger noen mulige grunner til at du begynte på utdanning i fengslet. Hvor viktige var hver av disse grunnene for den utdanninga du nå har begynt på?' Dei vart så presenterte for femten moglege grunnar til at dei begynte å ta utdanning. For kvar grunn vart det gitt tre svaralternativ: 'svært viktig', 'en viss betydning' og 'ingen betydning'. Rapporten du no les vil i stor grad byggja på dette instrumentet, men vi bad i 2009 også dei som ikkje tok utdanning å svara på kva grunnar til å ta utdanning i fengsel kunne vera. Difor måtte ordlyden i spørsmålstillinga og i tre av dei femten utsegnene endrast litt. Basert på erfaringane frå undersøkinga i 2006, valde vi også å utvida svaralternativa frå tre til fire i den delen av skjemaet som var utvikla av Skaalvik og medarbeidarar. Den endra ordlyden i spørsmålstilling og svaralternativ vil gå fram av det neste kapitlet i denne rapporten. Dei tre utsegnene vart endra slik: 'Fordi jeg hadde venner som gikk på skolen' vart endra til 'Fordi venner går på skolen'; 'Fordi jeg ble oppfordret' vart endra til 'Å bli oppfordret av noen'; 'Fordi jeg ville delta i det sosiale miljøet på skolen' vart endra til 'For å kunne delta i det sosiale miljøet på skolen' (i rapporten er utsegnene og svaralternativa omsette til nynorsk).

Som nemnt er det mange utlendingar frå ulike land i norske fengsel. Ideelt sett burde vi difor ha utvikla skjema på alle aktuelle språk, men med personar frå 95 ulike land i fengsla (likevel nokre færre språk) så ville dette ha blitt altfor ressurskrevjande. Som i tidlegare undersøkingane vart det berre laga ein engelsk versjon av skjemaet i tillegg til den norske.

Prosedyre

I kvart fengsel fekk *ein* person ansvaret for å administrera datainnsamlinga, helst leiaren for skuleavdelinga. Alle kontaktpersonane vart like før utsending av skjema oppringt av Utdanningsavdelinga, Fylkesmannen i Hordaland. På denne måten freista ein å sikra at dei same prosedyrane vart følgde i alle fengsel. Det vart ikkje sendt ordinær purring til dei einskilde som ikkje hadde svart. Fengsel som av ulike grunnar var seine med å senda tilbake utfylte spørjeskjema, fekk likevel ei påminning, og to av fengsla hadde, som nemnt, ein utvida frist i utgangspunktet. Det vart då presisert at innsette som eventuelt kom inn i fengslet etter den tiande mai, *ikkje* skulle vera med i undersøkinga, men berre dei som var der i den aktuelle avgrensa perioden, nemleg veke 19.

Innsette som ikkje var støe i norsk, fekk den engelske versjonen av spørjeskjemaet i tillegg som ei støtte. Utover det vart det denne gongen vektlagt i endå større grad at dei som trong det, skulle få hjelp til å forstå skjemaet og fylla det ut. For å hindra dobbelrapportering, vart det då presisert at berre den eine av versjonane skulle returnerast. Det var såleis inga individuell identifisering av dei einskilde

skjema, men dei vart identifiserte med eit fengselsnummer. Undersøkinga er meldt til Personvernombodet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapleg datateneste AS, og er godkjent av Regional etisk komité for medisinsk og helsefagleg forskning, Region Vest.

Fråfall og kjenneteikn ved dei innsette

Svarprosenten kan reknast ut på fleire måtar: i prosent av dei som skulle ha fått skjemaet, dvs. alle; i prosent av dei som faktisk fekk det, og som eit uvekta gjennomsnitt av fengsla. Samanlikna med tidlegare undersøkingar er svarprosenten, som nemnt, denne gongen lågare. Ei av årsakene er at eit stort fengsel, etter at skjema var utsende, fann det vanskeleg å oppmoda dei innsette til å ta del i denne undersøkinga. Grunnen var at dei nettopp hadde hatt ei anna undersøking der før undersøkinga vår kom. Dei vurderte det slik at endå ei undersøking på det tidspunktet ville kunne uroa arbeidet fram mot eksamen i mai for dei som gjekk på skule i fengslet. Dette måtte vi sjølsagt berre akseptera, og følgeleg er svarprosenten frå dette fengslet svært låg.

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

	Fengslingsgrunnlag			Alle
	Dom	Forvaring	Varetekt	
	N=1635	N=24	N=383	N=2065*
Kjønn				
Menn	93,3	83	90,3	92,6
Kvinner	6,7	17	9,7	7,4
Alder				
18 til 24 år	18,2	4	26,1	19,5
25 til 34 år	34,3	29	39,4	35,2
35 til 44 år	27,7	42	22,6	26,9
Over 44 år	19,9	25	12,0	18,4
Fødeland				
Noreg	72,0	71	45,5	67,1
Resten av Norden	1,8	4	1,3	1,7
Resten av Europa	9,8	8	28,9	13,3
Resten av verda	16,4	17	24,2	17,9
Morsmål				
Norsk	72,8	75	45,5	67,6
Anna land	27,2	25	54,5	32,4

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

Korleis dei innsette som svarde fordeler seg når det gjeld alder, kjønn, fødeland og morsmål, finn ein i tabell II.1. Her finn ein også korleis dei fordeler seg etter fengslingsgrunnlaget. Berre ein liten del av dei som er med i undersøkinga er under forvaring (24 personar, dvs. 1,2 prosent). Nesten ein av fem (18,7 prosent) er i varetekt. Dette er litt mindre enn kva som var den faktiske situasjonen i undersøkingsveka. Då sat 24,4 prosent i varetekt, jamført med Justisdepartementet sine tal. Slik sett er innsette med dom litt overrepresenterte, også i 2009-undersøkinga. Kvinner utgjorde 6,0 prosent av fangepopulasjonen i den aktuelle veka; i undersøkinga utgjør dei 7,4 prosent. Akkurat to av tre har norsk som morsmål; 66,5 prosent sa at Noreg var fødeland. Samanheld vi dette med tal frå Justisdepartementet for den aktuelle veka, så er innsette frå utlandet noko overrepresenterte. I veka 19 var det nemleg 27,8 prosent utlendingar i norske fengsel (statsborgarskapsregistrering). Som nemnt er det denne gongen innsette med 95 ulike fødeland. Samanlika med undersøkinga i 2006 er dette ein kraftig auke. Då vart rettnok statsborgarskap registrert, og det var då innsette med 67 ulike statsborgarskap med i undersøkinga. Innsette frå Europa og verda elles utgjera samla ein større del av dei varetektsinnsette enn innsette frå Norden og Noreg. Gjennomsnittsalderen til dei innsette er denne gongen 34,7 år (standardavvik 10,8), medan han i 2006 var akkurat 35 år.

Om rapporten

Denne rapporten følgjer omtrent same disposisjonen som ein tidlegare rapport om innsette sine motiv for utdanning, bygt på data frå 2006 (Manger mfl., 2006b). Tabellar er organiserte likeeins, så langt det let seg gjere og så lenge det er relevant. Opplysningane som rapporten gir, er no som då, kontrollerte for kjønn, alder, utdanningsbakgrunn og lengda på domen. I tillegg har vi sett dei innsette sine motiv i høve til om dei deltek i utdanning i fengsel, utdanningsønske, fødeland, om dei har dom eller set i varetekt og om dei har lærevanskar. Vi har i denne undersøkinga ikkje stilt spørsmål om dei innsette sine grunnar til å ikkje ta utdanning i fengsel, slik vi gjorde i undersøkinga 2006. Lesaren kan difor finna informasjon om dette i den førre rapporten om motiv for utdanning (Manger mfl., 2006b). Ein må då vera merksam på at deler av svara dei innsette gav i 2006 må sjåast i lys av at det den gongen i 13 av 47 norske fengsel ikkje vart gitt utdanning. Etter 2006 vart det oppretta opplæringstilbod i alle norske fengsel.

I rapporten nyttar vi ofte orda *utdanning* og *opplæring* synonymt, men også med presisjonar som grunnopplæring og vidaregåande opplæring når det trengst. Utdanning er meir generelt, og blir i daglegtale gjerne også mest nytta når det gjeld høgskular og universitet. Vidare brukar vi enkle sitatteikn (' ') for å markere at ord og uttrykk er direkte henta frå det som er brukt i spørjeskjemaet til dei innsette (dette gjeld sjølv om orda og uttrykka er omsette frå bokmål til nynorsk). Dei enkle sitatteikna gjeld nesten utan unntak svaralternativa.

III. Grunnar til å ta utdanning i fengsel

Dei innsette, både dei som tok utdanning i fengsel og dei som ikkje gjorde det, fekk dette spørsmålet: *'Nedenfor følger noen grunner til å ta utdanning i fengset. Enten du tar utdanning i fengsel eller ikke, hvor viktig vurderer du hver av grunnene?'* Dei vart så presenterte for 15 moglege grunnar til å ta utdanning i fengsel. For kvar grunn vart det gitt fire svaralternativ: 'svært viktig', 'viktig', 'liten betydning' og 'ingen betydning'. Dei 15 grunnane inngjekk også i den landsomfattande undersøkinga frå 2006, men vi hadde, som nemnt i metodekapitlet, justert ordlyden noko, slik at både dei som tok utdanning og dei som ikkje gjorde det kunne svara. I tillegg hadde vi altså utvida frå tre til fire svaralternativ i høve til undersøkinga i 2006. Tabell III.1 viser svarfordelinga i undersøkinga vår, rangert etter kor mange som kryssa av for at grunnen er 'svært viktig'.

Tre grunnar vart oppgitt som 'svært viktig' av over halvdelan av dei innsette. Den grunnen som flest personar kryssa av for, 'for å nytta tida til noko fornuftig og nyttig', er ein grunn som er prega av den situasjonen dei som svara er i, nemleg at dei sit i fengsel. Den nest viktigaste grunnen, som også over halvdelan av dei innsette kryssa av for, er 'for lettare å få jobb etter avslutta soning', og den tredje viktigaste grunnen er 'for å tileigna meg fagleg kunnskap'. Både dei som tek utdanning og dei som ikkje gjer det, rangerte slik (på resten av lista rangerte dei også svært lik kvarandre). Dei same tre grunnane var også rangerte som dei tre viktigaste i undersøkinga i 2006 (Manger mfl., 2006b), berre med den skilnaden at den nest viktigaste og den tredje viktigaste grunnen bytte plass. Mange kryssa av som 'svært viktig' grunnar som klart har å gjera med kvardagen etter fengselsopphaldet er ferdig ('for å meistra tilværet etter avslutta soning' og 'for å unngå lovbrøt etter avslutta soning'), situasjonen ein innsett er i ('for å letta soninga'), framtidig nytteverdi ('for å ta eksamen/forbetra karakterane') og verdien av kunnskapar ('for å tilfredstillast lærelysta').

Mange kryssa av for fleire grunnar som 'svært viktig'. I gjennomsnitt kryssa kvar innsett av for 5,8 grunnar som 'svært viktig'. På same måten kryssa dei innsette i gjennomsnitt av for 4,9 grunnar som 'viktig', 3,4 grunnar som av 'liten betydning', og 4,6 grunnar som av 'ingen betydning'. Det er altså, sett frå den innsette sin synsstad, vanlegvis fleire 'svært viktige' grunnar til å ta utdanning blant desse 15 oppgitte grunnane. Dess høgare utdanning dei som svara hadde, dess fleire grunnar vart oppgitt å ha 'ingen betydning'.

Tabell III.1. Dei innsette sine grunnar for å ta utdanning i fengsel, etter om dei tek utdanning i fengsel ('Ja') eller ikkje ('Nei'). Prosenttal.

Grunnar for å ta utdanning i fengsel:	Utd. i fengsel?	Svært viktig	Viktig	Hadde lite å seia	Ikkje noko å seia
For å nytta tida til noko fornuftig og nyttig **	Nei	52	35	7	6
	Ja	70	24	4	2
	Alle	60	30	5	4
For lettare å få jobb etter avslutta soning **	Nei	49	29	10	12
	Ja	60	23	7	10
	Alle	54	59	9	11
For å tileigna meg fagleg kunnskap **	Nei	44	38	8	10
	Ja	57	33	5	5
	Alle	50	36	7	8
For å meistra tilværet etter avslutta soning **	Nei	41	28	12	19
	Ja	48	24	14	14
	Alle	44	26	13	17
For lettare å unngå lovbrott etter avslutta soning	Nei	39	26	13	23
	Ja	41	24	14	21
	Alle	40	25	13	22
For å letta soninga **	Nei	37	36	16	11
	Ja	40	38	13	8
	Alle	39	37	15	10
For å tilfredstillast lærelysta mi **	Nei	32	39	18	11
	Ja	46	36	13	6
	Alle	38	38	16	8
For å ta eksamen/ forbetra karakterar *	Nei	34	35	13	18
	Ja	42	30	10	18
	Alle	38	33	12	18
For å bruka skulen her som overgang til skule etter avslutta soning *	Nei	31	33	17	19
	Ja	36	31	18	15
	Alle	34	32	18	17
For å få større tru på meg sjølv *	Nei	29	37	15	19
	Ja	35	33	15	17
	Alle	32	35	15	18
Fordi det er betre enn å jobba i fengslet **	Nei	17	19	29	36
	Ja	23	22	29	27
	Alle	20	20	29	32
Fordi å kunne delta i det sosiale miljøet på skulen	Nei	14	33	25	28
	Ja	17	31	26	26
	Alle	15	32	26	27
For å få større fridom på dagtid	Nei	16	23	30	31
	Ja	14	23	28	36
	Alle	15	23	29	34
Å bli oppmoda av nokon	Nei	12	22	29	37
	Ja	11	20	33	37
	Alle	11	21	31	37
Fordi vener går på skulen	Nei	6	12	33	50
	Ja	7	9	31	52
	Alle	7	11	32	51

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

Det er signifikante (ikkje tilfeldige) skilnader (markert med stjerner i venstre kolonne i tabellen) mellom dei som tek utdanning og dei som ikkje gjer det når det gjeld kva vekt dei legg på dei ulike grunnane til å ta utdanning. Der skilnadene er signifikante, er det i alle tilfella dei som tek utdanning som ser grunnane som viktigaste.

Skilnader i utdanningsmotiv mellom grupper av innsette

Vi ønskte i neste omgang, ved hjelp av ein såkalla diskriminantanalyse, å finna ut korleis grupper av innsette skil seg frå kvarandre. I eit gitt utval av variablar (t.d. grunnar for å ta utdanning) viser denne metoden kva variablar som best skil mellom to eller fleire grupper personar, til dømes mellom jenter og gutar eller mellom unge frå ulike delar av landet. I vårt tilfelle ønskte vi å finna ut kva utdanningsmotiv av dei 15 som skilde kvinner frå menn, yngre frå eldre, dei med ingen eller låg utdanning frå dei med høgare utdanning, dei som tek utdanning i fengsel frå dei som ikkje gjer det, dei med kort soningstid frå dei med lang soningstid, dei med lærevanskar frå dei som ikkje har slike vanskar og om det var utdanningsmotiv som skilde innsette frå ulike deler av verda frå kvarandre. Når vi gjer ein diskriminantanalyse, dreier det seg ikkje å finna fram til kva som kjenneteiknar medlemene i kvar gruppe i seg sjølv, men kva som kjenneteiknar dei i motsetnad til andre grupper. Spørsmålet i vårt tilfelle er i kva grad og på kva måte utdanningsmotiv gjer grupper av innsette ulike kvarandre. Reint teknisk er vi då ute etter å finna signifikante diskriminantfunksjonar og kva grunnar som korrelerer med (har høgt samsvar med) desse. I avsnitta nedanfor skriv vi korrelasjonane i parentes. Korrelasjonane er henta frå diskriminantanalysane sine strukturmatriser. I teksten blir variablane, eller grunnane for å ta utdanning, rangerte etter storleiken på korrelasjonen, det vil seia etter kor viktige dei er i den funksjonen som definerer skilnaden mellom dei aktuelle gruppene.

Kjønn og utdanningsmotiv

Av dei 15 utsegnene som vart presenterte, skil nokre meir enn andre mellom kvinner og menn. Kvinner i fengsel har ein klarare tendens enn menn til å kryssa av for at 'for å få større tru på meg sjølv' (0,48) og 'for å letta soninga' (0,47) er viktige grunnar for å ta utdanning. Det er også ein tendens til at kvinner i større grad enn menn uttrykkjer 'for å tilfredsstilla lærelysta' (0,33) som grunn. Ut over desse grunnane er det heller likskap enn skilnad i mønster for menn og kvinner sine svar når det gjeld motiv for utdanning.

Alder og utdanningsmotiv

Vi delte dei innsette inn i fire aldersgrupper: Dei under 25 år, dei frå 25 til 34 år, dei frå 35 til 44 år og dei over 44 år. Det vart funne to signifikante diskriminantfunksjonar. Den første dimensjonen viser at følgjande sju av dei femten grunnane er signifikant viktigare dess yngre dei innsette er: 'For å få større fridom på dagtid' (0,61), 'fordi vener går på skulen' (0,56), 'for lettare å unngå lovbrøt etter avslutta soning' (0,52), 'å bli oppmoda av nokon' (0,47), 'for å bruka skulen her som overgang til skule etter avslutta soning' (0,44), 'fordi det er betre enn å jobba i fengsel' (0,42) og 'for å kunne delta i det sosiale miljøet på skulen' (0,40). Den andre signifikante diskriminantfunksjonen viser at fire av dei femten grunnane er viktigare for

aldersgruppene 25 til 34 år og 35 til 44 år enn for dei eldste og dei yngste. Det er grunnane 'for lettare å få jobb etter avslutta soning' (0,60), 'for å ta eksamen/forbetre karakter' (0,49), 'for å tileigna meg fagleg kunnskap' (0,43) og 'for å nytta tida til noko fornuftig og nyttig' (0,39).

Utdanningsnivå og utdanningsmotiv

Vi la til grunn korleis Statistisk sentralbyrå no definerer høgaste fullførde utdanning hos folk (sjå Eikeland mfl., 2010), og delte dei innsette inn i følgjande fire grupper: Dei utan utdanning, dei med berre grunnopplæring, dei med vidaregåande opplæring (medrekna yrkesfagleg utdanning), dei med einskildfag i høgare utdanning og dei med grad (lågare eller høgare) frå høgare utdanning. Det vart funne tre signifikante diskriminantfunksjonar. Den første dimensjonen viser at desse grunnane er viktige dess lågare utdanning dei innsette har: 'For å få større fridom på dagtid' (0,45), 'for å få større tru på meg sjølv' (0,44), 'for lettare å unngå lovbrøt etter avslutta soning' (0,39), 'fordi vener går på skulen' (0,39) og 'å bli oppmoda av nokon' (0,39). Den andre diskriminantfunksjonen viser at 'for å ta eksamen/betra karakterane' og 'for lettare å få jobb etter avslutta soning' er viktigare for dei med utdanning, samanlikna med dei utan noko som helst fullført utdanning. Den tredje diskriminantfunksjonen viser at 'fordi det er betre enn å jobba i fengsel' er minst viktig for dei heilt utan utdanning og for dei med universitets- eller høgskulegrad.

Utdanningsaktivitet i fengsel og utdanningsmotiv

Som vi tidlegare har vist (Tabell III.1) skil vi mellom innsette som tek utdanning i fengsel og dei som ikkje gjer det. Desse tre grunnane er viktigare for dei som tek utdanning i fengsel enn for dei som ikkje gjer det: 'For å nytta tida til noko nyttig og fornuftig' (0,74), 'for å tilfredsstilla lærelysta mi' (0,61) og 'for å tileigna meg fagleg kunnskap' (0,53).

Lengda på domen, varetekt og utdanningsmotiv

Dei innsette vart delte inn i fire grupper etter lengda på domen (innsette i varetekt var ikkje med i denne delen av analysen): Dei som sona under tre månader, dei som sona 3 - 12 månader, dei som sona 1 - 5 år og dei som sona meir enn 5 år. Dess lengre ein sona dess viktigare er desse fire grunnane: 'For å nytta tida til noko fornuftig og nyttig' (0,61), 'for å tileigna meg fagleg kunnskap' (0,53), 'for lettare å få jobb etter avslutta soning' (0,52) og 'for å meistra tilværet etter avslutta soning' (0,48).

Det er to forhold som skil innsette i varetekt frå dei med dom: Dei i varetekt har ein klarare tendens enn dei med dom til å kryssa av for at utdanning er viktig 'for å få større fridom på dagtid' og 'for å kunne delta i det sosiale miljøet på skulen'. Resultatet vitnar truleg om kva situasjon dei utan dom er i - gjerne også isolasjonen, dersom dei har brev- og besøksforbod.

Fødeland, morsmål og utdanningsmotiv

Dei som sona vart delte inn i grupper etter om dei var frå Noreg, resten av Norden, resten av Europa, Afrika, Asia og Amerika (det var ingen frå Oseania i materialet vårt). Det vart funne to signifikante diskriminantfunksjonar. Den første viser at for innsette utanfor Norden er desse fire grunnane viktigare enn for dei frå Norden: 'For å få større tru på meg sjølv' (0,47), 'for å tilfredsstilla lærelysta mi' (0,46), 'for å

bruka skulen her som overgang til skule etter avslutta soning' (0,43) og 'for å meistra tilværet etter avslutta soning' (0,43). Den andre diskriminantfunksjonen viser at desse fire grunnane er viktigast for dei utanfor Noreg og dei utanfor Europa (også viktige for dei frå Norden utanom Noreg): 'For å ta eksamen/forbetra karakterane' (0,48), 'for å nytta tida til noko fornuftig og nyttig' (0,43), 'å bli oppmoda av nokon' (0,38) og 'for lettare å få jobb etter avslutta soning' (0,32).

Dei innsette vart også delte inn i to grupper etter kva morsmål dei hadde. Desse grunnane var viktigare for dei som ikkje hadde norsk som morsmål enn for dei som hadde norsk: 'For å få større tru på meg sjølv' (0,50), 'for å bruka skulen her som overgang til skule etter avslutta soning' (0,48) og 'for å meistra tilværet etter avslutta soning'.

Lærevanskar og utdanningsmotiv

Dei innsette fekk også spørsmål om dei opplevde vanskar med lesing, skrivning eller matematikk. Svaralternativa var 'ja, i svært stor grad', 'ja, i nokon grad', 'ja, men berre litt' og 'nei, ikkje i det heile tatt'. For dei som svara at dei hadde vanskar med lesing (dei tre første svaralternativa) var desse grunnane viktigare enn for dei som svara 'nei, ikkje i det heile tatt': 'For å få større tru på meg sjølv' (0,67), 'å bli oppfordra av nokon' (0,55), 'fordi vener går på skulen' (0,49), 'for å kunne delta i det sosiale miljøet på skulen' (0,48) og 'for å meistra tilværet etter avslutta soning' (0,42). Dei første tre grunnane var også viktigare for dei som kryssa av for at dei hadde vanskar med skrivning (korrelasjonane var 0,67, 0,60 og 0,49) enn for dei som ikkje hadde slike vanskar. I tillegg skilde innsette med skrivevanskar seg frå dei utan desse vanskane ved at dei uttrykte at 'for å få større fridom på dagtid' (0,41) var viktig.

Innsette som svara at dei i større eller mindre grad hadde matematikkvanskar uttrykte også oftare enn dei som ikkje hadde slike vanskar desse grunnane for å ta utdanning i fengsel: 'Å bli oppmoda av nokon' (0,58), 'for å få større tru på meg sjølv' (0,54), 'for lettare å unngå lovbrøt etter avslutta soning' (0,53), 'for å kunne delta i det sosiale miljøet på skulen' (0,51), 'for å få større fridom på dagtid' (0,51) og 'fordi vener går på skulen' (0,50). Samla sett vert det altså lagt vekt på nokså like grunnar for å ta utdanning hos dei som seier at dei har lærevanskar, anten det gjeld vanskar med lesing, skrivning eller matematikk.

Oppsummering av skilnader

Kvinner i fengsel er meir opptatt enn menn av å ta utdanning for å få meir tru på seg sjølv, tilfredsstilla lærelysta og lette soninga. Dess yngre dei innsette er, dess meir gir dei uttrykk for motiv for utdanning knytte til vener og det sosiale ved å gå på skulen, men dei er også opptatt av at utdanning kan vera bra for dei med tanke på tida etter avslutta soning. Desse siste grunnane for å ta utdanning kjem klarast fram som motiv for dei innsette som er mellom 25 og 44 år. Litt av det same mønsteret som vi ser for aldersgruppene, ser vi også når vi deler inn dei innsette etter utdanningsnivå. Dei med låg utdanning uttrykkjer i større grad enn dei med høg utdanning *både* sosiale grunnar og grunnar knytte til framtida, medan dei med høg utdanning vektlegg grunnar som gjeld meistring av framtida. Både dei heilt utan utdanning og dei med høg utdanning ser det som betre å ta utdanning enn å ha arbeid i fengsel. At det er overlapping mellom motivmønster knytt til alder og utdanningsnivå er forståeleg, fordi det er dei yngste innsette som har minst utdanning (Eikeland mfl., 2010). Dei

som verkeleg gjer alvor av utdanningsplanar og tek utdanning i fengsel, skil seg frå dei andre ved at dei er signifikant meir opptatt av at utdanning er nyttig og at ein kan få fagleg kunnskap. Dess lengre soningstida er, dess meir klare er denne sorten motiv, samanlikna med dei som har kort utdanning. Dei i varetekt har ein klarare tendens enn dei med dom til å sjå på utdanning i fengsel som viktig for fridom på dagtid og deltaking i sosialt miljø. Vi ser også at innsette som ikkje er norske i signifikant sterkare grad har motiv kor framtid og læring blir vektlagt. Innsette som uttrykkjer at dei har lærevanskar uttrykkjer oftare enn andre sosiale grunnar for å ta utdanning i fengsel, men dei er også opptatt av at utdanning er bra for å få større tru på seg sjølv og for å unngå nye lovbrott etter avslutta soning.

IV. Motivkategoriar hos dei innsette

For å få eit meir oversiktleg bilete av grunnane for å ta utdanning i fengsel, blei svara klassifiserte i færre kategoriar, gjennom bruk av faktoranalyse. I denne analyseforma blir eit større tal variablar (grunnar) behandla slik at dei blir reduserte eller samanfatta til eit mindre tal variablar eller dimensjonar, det vil her seia hovudgrunnar til å ta utdanning. Faktoranalysen gjer dette ved å søkja etter klynger eller grupper av variablar som heng saman (korrelerer) med kvarandre. Til dømes kan ein tenkja seg at eit ønske om å tilfredsstilla lærelysta si heng saman med eit ønske om å tileigna seg fagkunnskap. Desse variablane vil i så fall inngå i ein faktor, saman med andre variablar, som avspeglar at eleven eller studenten tek utdanning på grunn av eit overordna motiv som handlar om kunnskapstileigning.

(For dei av lesarane som kjenner til faktoranalyse brukte vi ein prinsippal komponentanalyse, varimax rotasjon, og Kaiser sitt kriterium for utveljing av faktorar - faktorar som har ein eigenverdi større enn 1,0. Ein faktoranalyse med oblik rotasjon, noko som vil seia at ein tillet at faktorane korrelerer med kvarandre, gav identisk resultat som analysen med varimax rotasjon.)

I Tabell IV.1 viser vi alle innsette sine motiv, både dei som tek utdanning i fengsel og dei som ikkje gjer det. Begge desse gruppene fekk same ordlyden i spørsmålet, nemleg den ordlyden som vi også siterer før presentasjonen av tabell III.1.

Analysen viste at dei innsette kan forståast på tre måtar, eller langs tre dimensjonar, når det gjeld motivasjon for utdanning (tabell IV.1). Dei tre motivkategoriane kan kallast 1) *'endring og meistring av framtida'*, 2) *'sosiale og situasjonsprega grunnar'* og 3) *'tileigning av kunnskapar og dugleik'*. Den første kategorien er den viktigaste når det gjeld å forklara motivstrukturen hos dei innsette. Han er meir enn tre gonger så viktig som den andre kategorien og langt viktigare enn kategori to og tre til saman. Statistisk forklarar den første kategorien 42,6 prosent, den andre 12,7 prosent og den tredje 7,3 prosent av variasjonen i svara frå dei innsette.

Ein av variablane som fell inn under faktoren endring og meistring av framtida, nemleg *'for å få større tru på meg sjølv'*, har ikkje ein ordlyd som gjer at han ved første augekast kan seiast å vera del av denne faktoren. Det er likevel lett å tenkja seg at meistring av tida etter soning og tru på seg sjølv har mykje med kvarandre å gjera. To av grunnane som vart plassert under tileigning av kunnskapar og dugleik, nemleg *'for å nytta tida til noko fornuftig og nyttig'* og *'for å letta soninga'*, kan på same måten kanskje seiast å falla utanfor denne kategorien. På den andre sida er det å skaffa seg kunnskapar ein måte å bruka tida fornuftig. Vi ser også at ein av variablane, *'for å tileigna meg fagleg kunnskap'*, ladar høgt også på faktoren som gjeld endring og meistring av framtida. Det er lett å skjønna at slik kunnskapstileigning kan sjåast i lys av at den innsette er opptatt av tida etter soning.

Tabell IV.I. Motivkategoriar (Faktor 1, 2 og 3), grunnar til å ta utdanning og faktorlading hos *alle innsette*. N = 1648. Feite tal vil seia høg lading på motivkategorien (høg korrelasjon med faktoren).

Motiv-kategori (faktor)	Grunnar til å ta utdanning	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3
Endring og meistring av framtida	For å meistra tilværet etter soning	0,81	0,19	0,18
	For lettare å unngå lovbrøt etter soning	0,79	0,26	0,08
	For lettare å få jobb etter soning	0,73	0,03	0,26
	For å ta eksamen/forbetra karakterar	0,68	0,14	0,32
	For å bruka skulen i fengsel som overgang til skule etter soning	0,66	0,27	0,27
	For å få større tru på meg sjølv	0,61	0,40	0,25
Sosiale og situasjonsprega grunnar	For å få større fridom på dagtid	0,08	0,77	0,09
	Fordi vener går på skulen	0,13	0,76	0,01
	For å kunne delta i det sosiale miljøet på skulen	0,26	0,71	0,21
	Å bli oppmoda av nokon	0,33	0,70	0,04
Tileigning av kunnskap og dugleik	Fordi det er betre enn å jobba i fengsel	0,09	0,66	0,25
	For å nytta tida til noko fornuftig og nyttig	0,34	0,04	0,76
	For å tilfredstill lærelysta mi	0,34	0,13	0,72
	For å letta soninga	0,07	0,35	0,72
	For å tileigna meg fagleg kunnskap	0,53	0,06	0,61

I den neste tabellen, tabell IV.2, har vi berre tatt med i analysen dei innsette som tek utdanning i fengsel. Som vi ser er motivkategoriane for desse innsette mest identiske med dei innsette samla sine motiv. Dei tre motivkategoriane hos dei som tek utdanning kan altså også kallast 1) 'endring og meistring av framtida', 2) 'sosiale og situasjonsprega grunnar' og 3) 'tileigning av kunnskapar og dugleik'. Den første er to og ein halv gong så viktig som den andre kategorien og langt viktigare enn kategori to og tre til saman. Statistisk forklarar den første kategorien 34,7 prosent, den andre 13,9 prosent og den tredje 8,7 prosent av variasjonen i svara frå dei innsette. Dei same kommentarane om einskildvariablar gjeld her som for analysen der alle var med.

Tabell IV.2. Motivkategoriar (Faktor 1, 2 og 3), grunnar til å ta utdanning og faktorlading hos innsette *som tek utdanning* i fengsel. N = 750. Feite tal vil seia høg lading på motivkategorien (høg korrelasjon med faktoren).

Motiv-kategori (faktor)	Grunnar til å ta utdanning	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3
Endring og meistring av framtida	For å meistra tilværet etter soning	0,82	0,14	0,11
	For lettare å unngå lovbrøt etter soning	0,81	0,20	0,03
	For lettare å få jobb etter soning	0,74	0,01	0,11
	For å ta eksamen/forbetre karakterar	0,63	0,08	0,34
	For å bruka skulen i fengsel som overgang til skule etter soning	0,61	0,22	0,26
	For å få større tru på meg sjølv	0,56	0,43	0,26
Sosiale og situasjonsprega grunnar	Fordi vener går på skulen	0,11	0,77	-0,01
	For å få større fridom på dagtid	0,49	0,75	-0,03
	For å kunne delta i det sosiale miljøet på skulen	0,18	0,70	0,18
	Å bli oppmoda av nokon	0,29	0,69	0,04
Tileigning av kunnskap og dugleik	Fordi det er betre enn å jobba i fengsel	0,06	0,64	0,18
	For å nytta tida til noko fornuftig og nyttig	0,25	-0,04	0,73
	For å tilfredstilla lærelysta mi	0,28	0,05	0,73
	For å letta soninga	-0,11	0,39	0,64
	For å tileigna meg fagleg kunnskap	0,47	0,08	0,56

I tabell IV.3, er berre dei som *ikkje* tek utdanning i fengsel tatt med i analysen. For desse innsette gir analysen berre to motivkategoriar. Faktor ein handlar om 'endring og meistring av framtida og tileigning av kunnskapar og dugleik', medan den andre kan kallast 'sosiale og situasjonsprega grunnar'. Den første er fire gonger så viktig som den andre - statistisk sett. Statistisk forklarar den første 48,4 prosent og den andre 11,8 prosent av variasjonen i svara frå dei innsette som ikkje tek utdanning i fengslet.

Tabell IV.3. Motivkategoriar (Faktor 1 og 2), grunnar til å ta utdanning og faktorlading hos innsette som ikkje tek utdanning i fengsel. N=898. Feite tal vil seia høg lading på motivkategorien (høg korrelasjon med faktoren).

Motiv-kategori (faktor)	Grunnar til å ta utdanning	Faktor 1	Faktor 2
Endring og meistring av framtida	For å tileigna meg fagleg kunnskap	0,84	0,09
	For lettare å få jobb etter soning	0,78	0,11
	For å nytta tida til noko fornuftig og nyttig	0,78	0,10
	For å ta eksamen/forbetre karakterar	0,74	0,26
	For å meistra tilværet etter soning	0,74	0,29
	For å tilfredstillast lærelysta mi	0,73	0,22
	For å bruka skulen i fengsel som overgang til skule etter soning	0,69	0,36
	For lettare å unngå lovbrøt etter soning	0,65	0,38
	For å få større tru på meg sjølv	0,64	0,42
	For å letta soninga	0,60	0,32
Sosiale og situasjonsprega grunnar	For å få større fridom på dagtid	0,16	0,79
	Fordi vener går på skulen	0,10	0,76
	For å kunne delta i det sosiale miljøet på skulen		
	Å bli oppmoda av nokon	0,35	0,74
	Fordi det er betre enn å jobba i fengsel	0,28	0,74
		0,21	0,70

Konsekvensar for utdanningsaktivitet og utdanningsønske

I kapitel III undersøkte vi ein del viktige variablar som heng saman med utdanningsmotiv, og i dette kapitlet har vi klassifisert einskildmotiva i færre kategoriar, gjennom bruk av faktoranalyse. Om vi no ser alle desse forholda under eitt, stiller vi to spørsmål: Kva er det som har noko å seia for om dei innsette tek utdanning fengslet eller ikkje? Kva har noko å seia for om dei ønskjer seg utdanning eller ikkje? Vi nytta regresjonsanalyse for å få svar på desse spørsmåla. Analyseteknikken skil ut kva variablar som har mest å seia for det vi vil vita noko om, nemleg kva som best predikerer (peikar fram mot) om dei innsette tar utdanning i fengsel eller ikkje, og om dei ønskjer seg utdanning i fengslet eller ikkje. I dette tilfellet måtte vi bruka såkalla logistisk regresjonsanalyse. Dette fordi det som er avhengige variablar i dei to analysane, om ein tek utdanning og ønske om utdanning, er todelt (tek/tek ikkje og ønskjer/ønsker ikkje).

I tabell IV.4 viser vi resultat frå ein analyse av kva forhold (elleve forhold eller prediktorar) som påverkar dei innsette til å ta utdanning i fengslet, og kva dei same elleve forholda har å seie når det gjeld dei innsette sine ønske om å ta utdanning i fengslet. Fem forhold slår signifikant ut når det gjeld det å ta utdanning i fengslet: alder, lengda på domen, morsmål, førekomst av lesevanskar og motivfaktor 3 (tileigning av kunnskap og dugleik). Tre av desse slår også ut når det gjeld ønsket om å ta utdanning i fengslet, dvs. lengda på domen, morsmål og motivfaktor 3, i tillegg til motivfaktor 1 (endring og meistring av framtida) og kva utdanning dei innsette har

fullført frå før av (etter tabellen kan du lesa meir om korleis desse forholda påverkar utdanningsaktivitet og utdanningsønske).

Oddsrasjonen i tabellen fortel om sjansen for at den innsette *tek utdanning i fengsel* aukar eller minkar, alt etter om personen tilhøyrer den eine eller den andre gruppa (t.d. menn eller kvinner, innsette med eller utan lærevanskar, osv.). På same måten fortel oddsrasjonen om sjansane for at innsette *ønskjer å ta utdanning* i fengsel aukar eller minkar etter kva gruppe personen tilhøyrer. Eit døme, som gjeld det å ta utdanning: Dei innsette er, som tidlegare omtalt, delte inn i fire grupper etter kor lang dom dei har. Oddrasjonen for lengda på domen er 1,93 når det gjeld det å halde på med utdanning i fengslet. Det vil seia at det er nesten dobbel så stor sjanse for at dei som sonar mellom tre og tolv månader skal halde på med utdanning i fengslet samanlikna med dei som sonar den kortaste straffa, dvs. under tre månader. Vidare er det også nesten dobbelt så stor sjanse for at dei som sonar mellom eit og fem år skal halda på med utdanning samanlikna med dei som sonar mellom tre og tolv månader, osv. Om oddsratio hadde verdien 1, ville lengda på domen ikkje hatt nokon effekt på det å halda på med utdanning i fengsel. I somme tilfelle ser vi av tabellen at oddsratio er lågare enn 1. Ein oddsratio på 0,5 fortel til dømes at det er dobbel så stor sjanse for at gruppa med *låg* verdi opplever dette (å ta utdanning eller å ha ønske om å ta utdanning) kontra gruppa med *høg* verdi. Inversen (den "omsnudde" verdien som kjem fram når ein deler talet på 1) av 0,5 er nemleg 2 (1: 0,5). Dømet er "morsmål", der oddsrasjonen er 0,49 (i tabellen er verdien 0 sett til dei med anna språk enn norsk som morsmål og verdien 1 til dei med norsk). Inversen av 0,49 er 2,04 (1: 0,49 = 2,04). Med andre ord er det 2,04 gonger meir sannsynleg at dei som ikkje har norsk som morsmål deltek i utdanning i fengsel enn dei som har norsk morsmål.

Tabell IV.4. Forhold som påverkar dei innsette til å halde på med utdanning i fengslet, og forhold som yter bidrag til at dei ønskjer å gjera det. Logistisk regresjon.

	Tar utdanning			Ønskjer utdanning		
	B	Odds-ratio	Sign	B	Odds-ratio	Sign
Kjønn (0=mann, 1=kvinne)	0,42	1,52	0,10	-0,18	0,84	0,52
Alder (år)	-0,02	0,98	0,00	0,01	0,99	0,13
Domslengde (1=kort, 2, 3, 4=lang)	0,66	1,93	0,00	0,63	1,88	0,00
Høgaste fullf. utd. (0=ingen, 1=gr.oppl., 2=vgo, 3= høgare utd.)	0,11	1,12	0,20	0,23	1,26	0,03
Morsmål (0=utanlandsk, 1=norsk)	-0,72	0,49	0,00	-0,68	0,51	0,00
Lesevanskar (0=ingen, 1=har)	0,50	1,65	0,01	0,27	1,31	0,19
Skrivevanskar (0=ingen, 1=har)	-0,20	0,82	0,28	0,33	1,40	0,10
Mattevanskar (0=ingen, 1=har)	-0,14	0,87	0,37	0,28	1,33	0,12
Faktor 1 (låg verdi=høg motivasjon)	0,06	1,07	0,33	-0,19	0,83	0,01
Faktor 2 (låg verdi=høg motivasjon)	0,07	1,08	0,26	0,09	1,09	0,25
Faktor 3 (låg verdi=høg motivasjon)	-0,43	0,65	0,00	-0,74	0,48	0,00
Konstantlekkjen	-0,94	0,39	0,03	-0,04	0,96	0,93
Modell-kjikkvadrat/sign.	217,5/00			264,5/00		
N	1 229			1 214		

* "B" er stigningstalet logistisk transformert; 1 i "oddsratio" viser nulleffekt av det aktuelle forholdet på det å ta utdanning eller ønskja seg utdanning; "Sign" er signifikansnivået til B og oddsratio (feite tal når funnet er signifikant).

I tolkinga av resultatata i tabell IV.4 er det viktig å tenkja over at den effekten som kjem fram er der når vi har kontrollert for effekten av dei andre variablane (forholda) som er med i analysane. Dess lenger dom, dess meir sannsynleg er det altså at dei innsette tek utdanning under soning. For det andre har det å ha lesevanskar noko å seia. Det er meir sannsynleg at dei med slike vanskar deltek i undervisning og opplæring i fengslet enn dei som ikkje har det. Kva nivå ein har av fullført utdanning har derimot ikkje noko å seia. Det er også slik at desse yngre dei innsette er, dess større sjanse er det for at dei tek del i opplæringstilbodet i fengslet. Dei som ikkje har norsk som morsmål har, som allereie nemnt, ein større tendens til å delta i utdanningstilbodet enn dei som har norsk som morsmål. Vidare går det fram at når faktor 3 er den dominerande motivkategorien (tileigning av kunnskapar og dugleik), er det også større sjanse for at ein tek del i utdanningstilbodet i fengslet (når alt anna her er kontrollert for).

Korleis ser dette ut når vi nyttar dei same prediktorvariablane for å finna ut om dei innsette ønskjer seg utdanning i fengslet eller ikkje? Igjen er det altså fem av dei elleve prediktorvariablane som slår signifikant ut, men ikkje akkurat dei same som i førre analysen. Både lengda på dommen, morsmål og motivfaktor 3 har (igjen) noko å seia, Dess lengre dom, dess meir sannsynleg er det at ein ønskjer utdanning. Dei som ikkje har norsk som morsmål ønskjer i større grad å ta utdanning enn dei som har norsk som morsmål. Når faktor 3 er den dominerande motivkategorien, er det også større sjanse for at ein ønskjer utdanning i fengslet. Her slår også motivfaktor 1 ut (endring og meistring av framtida). Dess meir ein er motivert av den kategorien, dess meir sannsynleg er det at ein ønskjer å ta utdanning i fengslet. Det er også slik at dess høgare fullført utdanningsnivå den innsette har, dess meir truleg er det at vedkommande også ønskjer seg utdanning i fengslet.

Oppsummert kan vi altså slå fast at dersom den innsette har høg skåre på faktoren *tileigning av kunnskap og dugleik*, så er det sannsynleg at han eller ho meir enn andre allereie er i gang med utdanning under soning. Både desse innsette og dei som har høg skåre på *endring og meistring av framtida* ønskjer meir enn andre å ta utdanning i fengsel.

V. Oppsummering og drøfting

undersøkinga som denne rapporten handlar om, var det med både innsette som gjekk på skule eller tok utdanning i fengsel og innsette som ikkje gjorde det. I tilsvarande undersøking i 2006 stilte vi berre spørsmåla om motiv for utdanning til dei som då tok utdanning i fengsel. Dei representerte dermed ei gruppe som på eit eller anna tidspunkt hadde valt å ta utdanning, og dei grunnar også kvifor dei hadde starta. Andre innsette har av ulike grunnar ikkje tatt til med ei utdanning i fengsel. Svare deira, slik dei kjem fram frå denne gruppa i rapporten du no les, vil difor i større grad reflektera kva grunnar innsette generelt har for å ta utdanning i fengsel.

Spørsmål om fakta, haldningar og motiv

Bruk av spørjeskjema til å avdekka faktiske forhold er relativt uproblematisk så sant utvalet er representativt. Når til dømes dei innsette svarar på kva utdanning dei har fullført, kan vi gå ut frå at svare avspeglar det som er den faktiske situasjonen for den einskilde. Det er nemleg langt lettare for ein respondent å referera eit faktisk forhold og vanskelegare å lyge om det, så sant ein medvite ikkje set seg føre å seia noko som ikkje stemmer. Det same resonnementet kan brukast når det gjeld kva utdanning eller opplæring dei innsette held på med i fengslet. Meir problematisk er det når det er framtidige forhold ein vil kasta lys over. Slik sett har vi neppe like gode data når det gjeld dei innsette sine utsegner om kva dei *vil* ta av utdanning eller *vil* ha av utdanning som når det gjeld kva dei har gjort og kva dei held på med. Det same gjeld når dei skal uttrykkja kva *motiva* deira for å ta utdanning er, eller kan vera. I denne undersøkinga er dette noko vi må ta omsyn til når vi tolkar svare. Samla sett kan nokre motiv vera tufta på haldningar som er etablerte hos dei innsette før dei kjem i fengslet, for andre kan det vera sjølve konteksten som dei kjem inn i som er med på å etablere haldningar og oppfatningar knytte til motiv for utdanning.

Dei femten grunnane som dei innsette skulle ta stilling til i den delen av spørjeskjemaet som handlar om motiv, er heller ikkje uttømmende for alle tenkjelege grunnar dei kan ha for å ta utdanning i fengslet. På den andre sida er dette relevante og teoretisk funderte grunnar for utdanning og opplæring som kvar og ein lett vil kunne ta standpunkt til. Det er også ein styrke at denne delen av spørjeskjemaet er prøvt ut og funne velfungerande i to andre undersøkingar (Manger mfl., 2006b; Skaalvik mfl., 2003)

Motiv for utdanning

Mest alle som tek utdanning, også innsette, har fleire grunnar til å gjera dette. I undersøkinga vart altså dei innsette presenterte for eit utval grunnar til å ta utdanning, og skulle kryssa av for kor viktig kvar av grunnane var. Dei einskildgrunnane som av flest innsette vart nemnde som svært viktige var 1) 'for å nytta tida til noko fornuftig og nyttig', 2) 'for lettare å få jobb etter avslutta soning' og 3) 'for å tileigna meg fagleg kunnskap'. Slik var også resultatata i 2006 (Manger mfl., 2006b), berre med den skilnaden at dei to sistnemnde grunnane då hadde bytt plass. I Skaalvik mfl. (2003) si undersøking var også 'for å nytta tida til noko fornuftig og nyttig' den einskildgrunnen som vart kryssa av som 'svært viktig' av flest innsette under utdanning. Dine st følgde 'for å letta soninga' og 'for å tileigna meg fagleg

kunnskap' (det var over halvdelene av dei innsette som kryssa av for kvar av desse grunnane). Svare i dei tre undersøkingane, to landsomfattande og ei frå eitt norsk fengsel, er altså nokså like. Dei som tok utdanning i fengsel, skilde seg frå dei andre ved at dei var meir opptatt av at utdanning er nyttig med tanke på tida etter soning og at ein kan få fagleg kunnskap. Motiva deira for utdanning kan ha vore sterkare allereie ved starten av soninga eller dei kan ha blitt påverka av erfaringar under skulegangen eller utdanninga.

Det vil vera heilt feil å oppfatta innsette som ei homogen gruppe, anten dei alle vert sett på som personar med ein vanskeleg barndom eller personar utan utdanning. Slik er det også med motiv for å ta utdanning. Ulike grupper innsette kan ha svært ulike motiv for til dømes å ta opp igjen grunnutdanning, starta på vidaregåande opplæring eller fullføra ein universitetsgrad. Eigenskapar dei tek med seg inn i fengsel, utdanningstilbod og soningstid vil påverka kva motiv for utdanning dei vektlegg. I undersøkinga var det relevant å studera ein del forhold som kan gjera at undergrupper av innsette skil seg frå kvarandre. Vi brukte såkalla diskriminantanalyse til å finna ut kva som kjenneteiknar ei gruppe, samanlikna med ei eller fleire andre grupper.

Sjølv om det alltid har vore klart flest menn i fengsel (94 prosent i 2009) ser vi at populasjonen varierer mykje med omsyn til slik som utdanningsbakgrunn, kompetanse elles og etnisk bakgrunn. Gjennomsnittsalderen er 35 år, men dekkar over stor spreiding i alder. Dess yngre dei innsette var, dess meir gav dei uttrykk for motiv for utdanning knytte til vener og det sosiale ved å gå på skulen, men dei var også opptatt av at utdanning kan vera bra for dei med tanke på at dei skal meistra tida etter avslutta soning. Ulike aldersgrupper vil ha ulike motiv for å ta utdanning i fengsel, og det er forståeleg at yngre legg meir vekt på sosiale motiv enn eldre. Den same tendensen finn vi når det gjeld utdanningsbakgrunn: Dess lågare utdanning, dess meir vektlegg ein sosiale motiv for å ta utdanning i fengsel, men motiv knytte til meistring av framtida står også sterkt. At det er overlapping mellom motiv knytte til alder og utdanningsbakgrunn, kan forklarast ved at det er dei unge innsette som har lågast utdanning (Eikeland mfl., 2010).

I denne undersøkinga er lang soning definert som meir enn fem år. Dei som har slik soningstid har klarare enn andre motiv for utdanning knytt til nytteverdien ved det å læra seg noko og å klara seg etter avslutta soning. Det at få innsette i Noreg har lange domar og dei lengste domane er etter måten korte, samanlikna med mange andre land, gjer at dei innsette ved å ta ei utdanning i fengsel kan ha håp om å bruka utdanninga si etter soning. (Forfattarane har drøfta dette funnet med forskarar frå meir restriktive strafferegime. Dei var overraska over funnet, men fann det forståeleg etter å ha fått kjennskap til domane her i landet.) Innsette i varetekt legg vekt på at utdanning er viktig for fridomen deira på dagtid og det sosiale livet. Dette vitnar kanskje om at isolasjonen varetekt kan innebera styrkjer slike behov.

Det har vore ein sterk auke i talet på utanlandske innsette i Noreg dei siste få åra, frå 17 prosent då vi gjorde tilsvarande undersøking i 2006 til 28 prosent då vi samla inn data i 2009 (tal frå justis- og politidepartementet). Dei utanlandske innsette i norske fengsel legg klarare enn norske innsette, vekt på motiv knytt til verdien av å læra seg noko og å greia seg i framtida. Det er rimeleg å tru at den godt tilrettelagte opplæringa dei opplever i norske fengsel, samanlikna med der dei kjem ifrå, påverkar slike motiv.

Kring ein tredel av dei innsette i norske fengsel opplever sjølv at dei har vanskar med lesing og skrivning, og enda fleire opplever at dei har vanskar med matematikk (Eikeland mfl., 2010). I ei tidlegare undersøking (Manger mfl., 2006b) ser vi at innsette som rapporterer at dei har vanskar med å lesa eller skriva, signifikant oftare enn andre ønskjer å ta utdanning. I undersøkinga frå 2009 ser vi at dei som har lærevanskar meir enn andre gir uttrykk for at dei har sosiale grunnar for å ta utdanning i fengsel, men at utdanning også er bra for å få større tru på seg sjølv og for å unngå nye lovbrøt etter avslutta soning. Opplæringa innan kriminalomsorga og kriminalomsorga må ta på alvor innsette med lærevanskar sine motiv for å ta utdanning. Det inneber at skulane i fengsla må ha tilgang til logoped eller pedagog med spesialkompetanse, som både kan undersøkje vanskan og leggja til rette opplæringstiltak.

Det som "dreg" og det som "dyttar"

Ein faktoranalyse av dei femten grunnane respondentane kunne kryssa av for i spørjeskjemaet vårt resulterte i tre klare motivkategoriar, nemleg 'endring og meistring av framtida', 'sosiale og situasjonsprega grunnar' og 'tileigning av kunnskapar og dugleik'. I kategorien 'endring og meistring av framtida' inngår delmotiv som å meistra tilveret etter soning, å unngå lovbrøt etter soning og å lettare få jobb. 'Sosiale og situasjonsprega grunnar' er ein kategori grunnar som inneber at ein tek utdanning fordi andre gjer det eller fordi det lettar soninga eller er betre enn å arbeida i fengsel. 'Tileigning av kunnskapar og dugleik' handlar mellom anna om å tilfredstilla lærelysta si. 'Endring og meistring av framtida' var den klart viktigaste motivasjonskategorien når det gjeld å forklara variasjonen i svara på kvifor innsette tek utdanning i fengsel. Også i dette tilfellet fekk vi same resultatet som i 2006, berre med den skilnaden at den første og viktigaste kategorien i 2009 forklarar enda meir av variasjonen i dei innsette sine svar enn i 2006-undersøkinga.

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

Analysane våre av kva som påverkar det å *ta utdanning i fengsel* og *ønske om å ta utdanning* viser også at utdanningsnivået til dei innsette ikkje slår signifikant ut på det førstnemnde. Med andre ord er det ikkje slik at dei med høgast utdanning frå før i signifikant større grad enn dei med lågast utdanning tek utdanning i fengsel. I tolkinga av dette resultatet må ein ha i minnet at når dei med høg utdanning ikkje tek meir utdanning i fengsel enn andre, er det påverka av at tilbodet til dei er mangelfullt. Innsette har same rett og plikt til grunnskule og vidaregåande opplæring som andre samfunnsborgarar, men dei har ingen rett til høgskule- eller universitetsutdanning. Det er difor eit utbyggt tilbod i fengsel til og med vidaregåande opplæring, men mangelfullt tilbod om universitets- og høgskulestudium. Her kan likevel opplæringa innan kriminalomsorga og kriminalomsorga leggja til rette for å studera, noko det er behov for blant ein del av dei innsette. Analysane våre viser nemleg at dei med høg utdanning i større grad enn dei med låg utdanning *ønskjer* å ta utdanning i fengsel. Mange av dei med låg utdanning frå før ser ut til å gripa den

nye sjansen dei får til å ta utdanning. Det gjeld særleg dei med lærevanskar, noko som støttar opp under tidlegare funn (Manger mfl., 2006a). Vi ser også at dei som ikkje har norsk som morsmål i større grad tek utdanning i fengsel enn dei som har norsk som morsmål. Her kan gjerne den same forklaringa nyttast: Dei grip ein sjanse dei ikkje har hatt før.

Frå før har vi sett at dei med lang soningstid har utdanningsmotiv prega av tankar på framtida og eigenverdien av kunnskap og dugleik. Analysane viser også klart at dess lengre soningstid, dess meir sannsynleg er det at den innsette både tek utdanning i fengsel og har eit ønske om å ta utdanning. Eit slikt funn kan både vera påverka av at "lang soningstid" i Noreg er kortare enn i mange andre land og at mange innsette med kort soningstid (svært mange sonar under tre månader) let vera å ta utdanning. I det første tilfellet gir, som før nemnt, soningstida både høve til å planleggja utdanning og håp om å bruka utdanninga etter avslutta soning. I det siste tilfellet kan den korte soningstida påverka dei innsette til ikkje å sjå verdien av å starta utdanning. På same måten kan soningstida påverka tilsette i opplæringa innan kriminalomsorga til å la vera å leggja til rette tilbod. Frå før veit vi at ein slik "allianse" kan vera særleg uheldig for dei heilt unge som får si første fengselsstraff, både fordi straffa kan føra til brot i utdanning og til uheldige sosiale relasjonar (Eikeland mfl., 2008).

Den første motivkategorien i våre data er retta mot framtida, men er likevel, slik Skaalvik mfl. (2003) framhevar, prega av konteksten dei som svarar er i. Dei innsette ønskjer å retta på ein situasjon som har ført dei og andre ut i vanskar. Dette er menneske som har ambisjonar om ei betre framtid, og skule og utdanning skal oppfylla intensjonane, slik Ravneberg (2003, 2005) også finn. Ein kan seia at dei blir "dregne" mot utdanning som eit gode ("pull" factor), slik Gambetta (1987) uttrykkjer det. Han fann at skuleelevar og studentar, når dei tek utdanningsval, vurderer kostnader, skulefagleg kompetanse og kor gode jobbar ein kan venta å få. På same måten vil mange innsette sine val av utdanning vera påverka av tankar dei gjer seg om tida etter soning, ønske om å meistra framtida og å unngå fleire lovbrota. Resultata våre viser at innsette med lågt utdanningsnivå ikkje er signifikant mindre motiverte av endring og meistring av framtida enn dei med høgare utdanningsnivå. Dette resultatet er i samsvar med Gee (2006) sine resultat frå USA, der han fann at målorientering er sentralt i innsette sin motivasjon for utdanning. Derimot samsvarer ikkje funnet vårt heilt med undersøkingar frå Irland og Storbritannia, der ein fann at innsette med låg utdanning primært er motivert av "dytt"-faktorar (Costelloe, 2003; Forster, 1990). Skilnadene i resultat kan både koma av skilnader i utdanningsnivå hos innsette i dei ulike landa, skilnader i utdanningsnivå generelt blant folket i landa og grunnar som har å gjera med forskingsmetodane som vart nytta i dei ulike undersøkingane. Samla viser likevel dei ulike undersøkingane at innsette er motiverte for å ta utdanning, sjølv om motiva varierer.

Kategorien 'sosiale og situasjonsprega grunnar' er i høgste grad prega av konteksten dei innsette er i, og dette er ein typisk "dytt"-kategori ("push" factor). For å fylla fengselslivet med noko meiningsfylt, eller fordi andre dei kjenner tek utdanning i fengsel, blir dei også "dytta" mot det same. Kategorien 'tileigning av kunnskapar og dugleik' er mindre prega av konteksten fengsel, sjølv om situasjonen dei innsette er i kan ha "dregne" dei mot kunnskapar og dugleik, og dermed utdanning.

For mange innsette kan det på same tid både liggja "dra"- og "dytt"-faktorar bak utdanningsval. For andre kan anten det som "dreg" eller det som "dyttar" vera det viktigaste. Samla sett ser det ut som om innsette som tek utdanning i norske fengsel, i stor grad er motiverte av den framtidige nytteverdien utdanning kan ha når det gjeld å endra og meistra framtida. Både i Ravneberg (2003, 2005) og Skaalvik mfl. (2003) sine undersøkingar står motivkategoriar knytte til framtida etter soning fram som viktige. Slike funn støttar også opp under Gambetta (1987) sin kritikk mot det strukturalistiske synet (individua har ikkje noko val, men grip til det tilgjengelege) og "the pushed-from-behind-view" (individua er i liten grad medvitne om kva som skjer med dei). Gambetta ser på mennesket som meir rasjonelt, og han understrekar at individet gjerne vil oppfylle intensjonane sine. Han er likevel open for at forhold som "dyttar" kan snevra inn utdanningsval, til dømes ved at unge frå typiske arbeidsmiljø opplever at høgare utdanning ikkje er for "folk som oss". I fengsel kan slike opplevingar av ikkje å vera som "dei andre" ute i samfunnet slå tydeleg ut. Motsett meiner Gambetta at det er overoptimistisk, og ei undervurdering av hindringar, å tru at dei frie vala til utdanning ligg opne framføre føtene på ein. I fengsel er slike val av utdanning meir avgrensa enn utanfor murane.

Undersøkingar som berre er gjort medan dei innsette er i fengsel, slik som vår undersøking, har avdekkja motiv dei innsette har der og då, men vi har ikkje hatt høve til å følgja opp kva som fremjar og avgrensar vidare val etter soning. Då vil dei innsette vera del av ein annan kontekst, der sterke hinder for å realisera motiva kan vera mangel på tilrettelagte skule- og utdanningstilbod og ikkje minst det kriminelle miljøet sin påverknad i andre retningar enn skule og utdanning. Dei innsette kan dermed ha dei same motiva for utdanning under og etter soning, men konteksten innanfor og utanfor murane aukar eller reduserer deira høve til å realisera motiva.

Både Forster (1990) og Costelloe (2003) legg vekt på at det å vera i fengsel klart vil påverka utdanningsval. Dette gir seg utslag i at innsette føretek val dei ikkje ville ha tatt i ein vanskeleg livssituasjon utanfor fengsel. Det kan vera fleire forhold som "dyttar" ein mot å ta utdanning i fengsel, slik som at det er lite å ta seg til elles. I tillegg kan somme andre alternativ, slik som arbeid som ikkje er kompetansegivande, vera lite attraktive. På den andre sida kan innsette bli "dregne" mot utdanning i fengsel, fordi det å vera innesperra gjer at dei tenkjer på framtida eller får lyst til å læra meir eller betra tidlegare eksamensresultat. Samla sett meiner både Forster og Costelloe at dette skaper ein gunstig situasjon for dei som underviser i fengsel. Dei får nemleg å gjera med mange personar som ser skule og utdanning i eit nytt og meir positivt lys.

Motiv kan endra seg i fengsel

Innsette som blir "dytta" mot utdanning kan tenkjast å ha låg motivasjon for utdanning, både fordi dei kjenner seg lite kompetente og fordi dei ikkje verdset utdanning. Når dei kjem i fengsel, deltek dei gjerne ikkje i noko opplæring, eller dei blir "dytta" mot skule og utdanning av grunnar som har å gjera med konteksten (fengsel) dei er i. Motsett har innsette som kjenner seg tiltrekt av utdanning truleg ein klarare ytre motivasjon for utdanning (t.d. knytte til utsikter til arbeid og løn etter soning) og ein klarare indre motivasjon (t.d. interesse for eit fag). Frå ein synsstad der læring er viktig er den indre motivasjonen den mest optimale, fordi han best hjelper individet å meistra utfordringar (Bandura, 1997; Pintrich og Schunk, 2002).

Ytre forhold, slik som påskjøning eller engasjement i utdanning som et middel til å nå eit mål (t.d. løna arbeid), kan også etter kvart påverka den indre motivasjonen på ein positiv måte.

Både for dei med låg og høg utdanning i fengsel vil vurderingane kring utdanningsval bli sterkt påverka av situasjonen dei er i. Dei med etter måten høg utdanning ville kanskje aldri ha tatt vidare- eller etterutdanning, heller ikkje tenkt på å endra utdanningskarriere, om det ikkje var for at dei var i fengsel. Forster (1990) viser at personar som sonar og har høgare utdanning gjerne ser på livet som ein stige dei kan klyva vidare i. Dei kan ta meir utdanning eller heilt ny utdanning, dette siste fordi brotsverket kan ha stengt dei ute frå tidlegare yrkeskarriere. Motsett ville dei med lite utdanning gjerne aldri ha tenkt på å ta meir utdanning om det ikkje var for at dei under soning fekk mykje fritid som måtte fyllast på ein eller annan måte.

I undersøkinga vår fann vi, som nemnt, at sosiale og situasjonsprega grunnar til å ta utdanning hadde signifikant meir å seia for dei som har lite utdanning enn dei som har mykje utdanning frå før. Dette er i utgangspunktet ikkje dei ideelle motiv for utdanning, fordi dei gjerne har rot i at ein vil unngå visse sider av livet i fengsel meir enn å aktivt søkja noko ein set pris på. På den andre sida peikar Forster (1990) på at ein slik motivasjon etter kvart får innsette til å innsjå at utdanning har andre verdiar enn dei før har vore merksame på. Også Skaalvik mfl. (2003) går ut frå at ein innleiande "negativ" motivasjon, med rot i å unngå sider ved fengselslivet, kan skapa eit grunnlag for ein meir ideell motivasjon seinare.

Konsekvensen for skulen i fengsel er at ein ikkje må undervurdere ein slik motivasjon, men sjå han som eit kjærkome høve til å møta dei mest vanskelegstilte innsette. Ein må hugsa at svært mange innsette før har hatt eit dårleg forhold til lærarar, skule og utdanning. Dette har påverka motiva deira for utdanning negativt. Skule og utdanning i fengsel må difor sjå det som viktig gradvis å byggja opp motivasjon for læring. Dette gjer ein best ved å finna ut kva elevane kan frå før, for så å knyta dette til det nye dei skal læra. I tilbakemeldinga til elevane må lærarane vera svært nøye med å påskjøna små, men viktige framsteg. I følgje sosial-kognitiv teori er *autentiske meistringsopplevingar* (verkelege meistringsopplevingar) den viktigaste kjelda til å byggja opp elevane si forventning om framtidig meistring (Bandura, 1997). Ei anna kjelde er *verbal overtaling*, der læraren, instruktøren eller trenaren klarer å overtida eleven om at denne oppgåva meistrar ho eller han. Ein viktig føresetnad er då at læraren har sett seg nøye inn i kva eleven, ut frå tidlegare kompetanse og meistring, har føresetnader for å klara. Å overtala utan å vita kva eleven er god for her og no kan derimot bryta ned forventninga om meistring, skriv Bandura, som også finn at modellæring eller imitasjonslæring er ei viktig kjelde til forventning om meistring. Eit døme er når andre innsette som ein identifiserer seg med, gjennom å lika dei eller gjennom å oppleve at ein sjølv er like kompetent, klarer ei skuleoppgåve. I eit fengsel der skule og utdanning vert vektlagt kan modellæring vera ei kraftfull kjelde til personleg forventning om meistring.

Ein person kan også samstundes vera motivert av ytre og indre forhold (Covington og Mueller, 2001). Ein innsett kan bli "dytta" fordi han eller ho ønskjer å ha meir fridom på dagtid og "dradd" fordi dei ønskjer å meistra livet etter fengselsopphaldet er avslutta. Det første motivet kan dominere i starten av soninga, medan det andre motivet kan bli sterkare etterkvart som dei oppdagar interessante sider ved det å ta utdanning. Frå vår eiga undersøking ser vi også at sjølv om sosiale og situasjonsprega

grunnar for å ta utdanning i større grad gjer seg gjeldande for dei med låg enn for dei med høg utdanning, er førstnemnde gruppe også styrt av grunnar som gjeld det å klara seg i samfunnet etter avslutta soning. Dette ser vi særleg hos innsette med lærevanskar.

Costelloe (2003) skil klart mellom "dytt"- og "dra"-faktorar når ho skal forklara innsette sin motivasjon for å ta utdanning. Dei som vanlegvis ikkje deltek i opplæring er i utgangspunktet motiverte av å unngå visse sider av livet i fengsel som gjer kvardagen keisam. Med andre ord er det forhold i fengselet som "dyttar" dei mot å ta til med utdanning. Costelloe meiner at dei ikkje ville ha vurdert å ta meir utdanning om det ikkje var for at dei var i fengsel. Utanfor murane ville tidlegare negative røymsler med skule, låg sosio-økonomisk bakgrunn og kaotisk livsstil truleg medverka til at dei haldt seg borte frå tradisjonell skule og utdanning. Dei som har bra med utdanning frå før er derimot meir motiverte av å betra situasjonen sin på arbeidsmarknaden etter avslutta soning. Skule og utdanning vert eit middel til å nå mål knytt til yrkeskarriere. Med andre ord vert dei i større grad enn dei lågt utdanna "dregne" mot utdanning som noko attraktivt.

Ei forklaring på at både dei med låg og høg utdanning har motiv knytt til endring og meistring av framtida, kan vera at i eit samfunn som legg stor vekt på utdanning vil også dei som manglar mykje utdanning bli motiverte av tankar om ei betre framtid. Behovet for å utvikla seg er også grunnleggjande i menneske, og kjem til uttrykk uavhengig av bakgrunn. Det ser altså ut som om dei med låg utdanning har teke til med utdanning i fengsel fordi dei tenkjer på framtida, kombinert med at det er forhold i fengselet som "dyttar" dei til skulebenken. Med bakgrunn i data våre kan vi, som før nemnt, gjerne seia at dei med lite utdanning er særleg motiverte av sosiale grunnar og av å letta soninga (situasjonsprega grunn), men dei vil også gjerne utnytta tida på ein slik måte at dei kan få seg ein jobb og betre meistra livet etter avslutta soning. Dette er tryggingstrategien i sjølvforvaltning, men også sjølvforvaltning gjennom at ein vil ha noko å falla tilbake på (Ravneberg, 2003, 2005). Når dei innsette tek utdanning fordi dei søkjer seg bort frå noko dei opplever som negativt, er dette eit resultat av den situasjonen eller konteksten dei er i som straffedømde. På same måten er det slik at når dei innsette vektlegg kva som kan oppnåast gjennom å delta i fengselsundervisninga, til dømes formell kompetanse, kunnskap og livsmeistring, har dette også rot i den situasjonen soninga har skapt for dei, slik Skaalvik mfl. (2003) si undersøking også viser.

Praktiske følgjer for utdanning i fengsel

Dei som allereie tok utdanning i fengsel var altså meir enn andre opptatt av at utdanning er nyttig med tanke på tida etter soning og at ein kan få fagleg kunnskap. Dette viser ein klar motivasjon, som opplæringa innan kriminalomsorga må støtta opp under. Innsette som har bra med utdanning frå før synest å ha klare motiv, som er knytt til det å gjera det lettare å sikra framtida eller å tileigna seg kunnskapar og dugleik. Dei veit kva dei vil med utdanning og har fått det til før. Difor er det viktig at lærarane i fengselsundervisninga kan støtta opp under slike motiv, og at universitet og høyskular i samarbeid med skulen i fengsla og kriminalomsorga legg til rette for utdanning. Desse innsette blir "dregne" mot noko som er attraktivt for dei, og

dei er avhengige av at det er eit utdanningstilbod som passar dei, både innanfor vidaregåande opplæring og høgare utdanning. Det vil såleis vera uheldig om det ikkje er nok tilrettelagte yrkesfaglege tilbod for dei som ønskjer det. Like eins vil det vera synd om til dømes kvalitetsreforma innanfor høgare utdanning, som mellom anna inneber tettare oppfølging av studentane og meir innlevering av oppgåver, skapar hinder for dei som studerer i fengsel.

Langt verre stilte enn dei med høg utdanning er likevel innsette med avbroten skulegang og låg fullført utdanning. Deira sosiale og situasjonsprega grunnar for å ta til med utdanning er i utgangspunktet ikkje den ideelle motivasjonen, men ein slik motivasjon kan, som vi tidlegare har skrive, opna for ein meir fruktbar motivasjon seinare. I tillegg ser vi at denne gruppa innsette også har motiv knytt til det å klara seg etter soning. Det som "dyttar" innsette mot utdanning (t.d. sosiale motiv) kan også i neste omgang føra til at dei blir "dregne" mot utdanning, fordi dei opplever det som meiningsfylt å kvalifisera seg og få ny lærdom. Det er viktig at utdanninga innan kriminalomsorga og dei som er lærarar i fengsel er medvitne om ei slik mogleg utvikling og er budde på å leggja undervisninga til rette for den kvalitative endringa i motivasjon. Den gode strategien er då, slik vi har omtalt før, å byggja på den kunnskapen og dugleiken eleven har frå før, setja seg inn i kva ho eller han i neste omgang kan meistra, for så å knyta rosen til stegvis framgang. Ein gjennomtenkt strategi frå skulen i fengsel og kriminalomsorga er også viktig overfor dei som sonar kort tid. Mange stiller spørsmål ved om det er nyttig, naudsynt eller føremålstenleg å gje innsette som sonar korte domar opplæring. Det at desse innsette skårar jamt over høgt på sosiale og situasjonsprega grunnar for å ta utdanning, kan både føra dei inn i utdanning som dei før har avvist og vera ein kime til ein annan og meir ideell motivasjon seinare. Ulikt desse innsette, har altså innsette med lang soningstid motiv som er klarare knytt til kunnskap og dugleik sin eigenverdi og det å klara seg i framtida. Opplæringa innan kriminalomsorga må difor hjelpa innsette som sonar lenge med å leggja opp ei utdanning som kan styrkja kompetansen deira etter avslutta soning.

Undersøkinga viser at dei som er i varetekt i særleg grad ser på utdanning som viktig for fridom på dagtid og sosial kontakt. Dei har same retten til utdanning som dei som sonar dom, men det er ein høgare prosent av sistnemnde gruppe som tek utdanning eller kurs i fengsel (Eikeland mfl., 2010). Det er viktig at opplæringa innan kriminalomsorga utnyttar det som også her kan vera ein kime til meir ideelle motiv for utdanning.

Det er også viktig at lærarar og skuleleiarar i fengsel yter bidrag til at dei innsette får eit vidare syn på eigne sterke og svake sider enn det som tradisjonelt vert lagt vekt på innanfor skulen. Alfson, Hanssen og Lyngvær Ramstad (2010) skriv at påskjøning av kompetanse ein innsett kanskje ikkje visste at ho eller han hadde, gir auka sjølvtilitt og kan motivera til å halda fram med skulegang. Ein del elevane kan gjennom heile skuleåret ha ytt respektabel innsats utan å ha fått gode karakterar eller den rosen og påskjøninga dei fortener. Lærarane bør då, saman med dei innsette det gjeld, finna ut kor elevane kan motiverast til å halda fram med å setja kreftene inn. Det vil vera viktig å hjelpa elevane til å identifisera område kor innsatsen på sikt kan koma til sin rett, til dømes innanfor praktisk-estetiske felt eller fysisk aktivitet. I arbeidet med å hjelpa dei innsette til å få eit vidare syn på kompetanse, vil også gode tidsavgrrensa kurstilbod, til dømes innan språk og ikt, vera verdfulle tilskot til opplæringa i fengsel. Her gjeld

det å styrkja det dei kan eller læra dei nye dugleikar som dei har føresetnader for å meistra, ikkje berre konfrontera dei med repetisjonar av det dei mislukkast med før. For innsette er slike meistingsopplevingar svært ofte knytte til praktiske og estetiske dugleikar.

Personar med utanlandsk statsborgarskap utgjer ei veksande gruppe i norske fengsel, og dei har same rett til utdanning som nordmenn, sjølv om dei skal visast ut or landet etter soning. Dei uttrykkjer, som omtalt, enda sterkare enn nordmenn motiv som har å gjera med det å læra og det å klara seg seinare i livet. Det er behov for å få meir kunnskap om større grupper utanlandske statsborgarar i norske fengsel, særleg for å kartleggja deira språklege og skulefaglege kompetanse elles. Slik kunnskap vil gi betre grunnlag for "skreddarsy" opplegg for dei, der det er tatt omsyn til den utdanningsbakgrunnen dei har frå før. Desse innsette utgjer ei mangfaldig gruppe, og ein må ha meir kjennskap til utdanningssystema i heimlanda deira for å byggja vidare på det skulefaglege grunnlaget dei der har fått.

Dei innsette sine motiv for utdanning, slik dei kjem fram blant dei som tek utdanning i fengsel, må også få følgjer ut over soningstida. Ei uklar framtid, full av hinder, og tanken på at ein gjerne utdannar seg til arbeidsløyse, er nedbrytande for motivasjonen for utdanning. Ravneberg (2005) meiner at innsette sin kapasitet for sjølvforvaltning under soning vil kunne styrkjast dersom skulen tek del i eit forpliktande samarbeid med fengslet og andre instansar utanfor fengslet i samband med avslutta soning og individuelle framtidsplanar. Mange innsette kan ha høg motivasjon knytt til ei betre framtid, men opplevde ei lågare tru på at denne motivasjonen kan oppretthaldast etter avslutta soning. Det er difor heilt naudsynt at ein i langt større grad enn no lagar strukturerte opplegg for utdanning og arbeid som både omfattar soningstida og tida etter soning. Slik oppfølging er svært avgjerande for at den einskilde innsette kan halda på motivasjonen sin og sjå lysare på framtida. Til no har dette vore eit forsømt område både i skulen og i kriminalomsorga, men med gode unnatak. Erfaringane frå til dømes prosjektet *Realkompetansevurdering i opplæring innen kriminalomsorgen* (Alfsen mfl., 2010) viser såleis at auka realkompetansevurdering av innsette fører til høgare medvit og betre grunnlag for ei individuelt tilrettelagt opplæring der den einskilde sin kompetanse er utgangspunkt for planlegging og progresjon. Til dømes har somme innsette fått godkjent fagprøve i soningstida, og vert dermed sett fri med fagbrev som kan ha mykje å seia ved jobbsøknad.

Skule og utdanning er utan tvil den ressursen som best legg grunnlag for å klara seg i arbeid og samfunn. Difor er det svært viktig at dei som sonar får støtte for motiva sin til å ta utdanning, og at det i god tid før avslutta soning vert lagt til rette for vidare opplæring eller arbeid. Både den dokumenterte mangelen på utdanning blant innsette og innsette sine klare ønske om å ta utdanning (Eikeland og Manger, 2004; Eikeland mfl., 2006; Eikeland mfl., 2010), tilseier at dei har behov for meir skule og utdanning. Desse behova kan ivaretakast gjennom betre tilpassa opplæringstilbod i fengsel og gjennom hjelp med å realisera utdanningsønske etter soning. I opplæringa innan kriminalomsorga er denne utfordringa større enn i noko anna skuleslag, fordi fleirtalet av dei som møter til soning sit inne med kunnskap som fortel dei at dei ikkje har lukkast å læra det skulen ville dei skulle læra. Det er difor viktig å hjelpa dei som sonar med å byggja opp interesser, motivasjon og meistring, både innanfor og utanfor tradisjonelle skulefaglege område. Utdanning har både verdi i seg sjølv og er ei investering i framtida, for individet og for samfunnet.

Litteraturreferansar

- Alfsen, C, Hanssen, Å. & Lyngvær Ramstad, S. (2010). *"Din tur til å bevisse." Realkompetansevurdering i opplæringen innenfor kriminalomsorgen (2007-2009)*. Sluttrapport. Oslo: VOX.
- Asbjørnsen, A., Jones, L. Ø. & Manger, T. (2008). *Innsatte i Bergen fengsel: Delrapport 3: Leseferdigheter og grunnleggende kognitive ferdigheter*. Bergen: Fylkesmannen i Hordaland.
- Asbjørnsen, A. E., Jones, L. Ø. & Manger, T. (2007). *Innsatte i Bergen fengsel. Delrapport 2: Lesevaner, leseerfaringer og leseferdigheter*. Bergen: Fylkesmannen i Hordaland.
- Asbjørnsen, A., Manger, T. & Jones, L. (2007). *Leseferdigheter og lesevaner blant innsatte i Bergen fengsel. Delrapport 1: Leseferdigheter blant innsatte*. Bergen: Fylkesmannen i Hordaland, Utdanningsavdelinga.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Costelloe, A. (2003). *Third level education in Irish prisons: Who participates and why?* Unpublished doctoral thesis. Milton Keynes: The Open University.
- Covington, M. V. & Mueller, K. J. (2001). Intrinsic versus extrinsic motivation: An approach/avoidance reformulation. *Educational Psychology Review*, 13, 157-176.
- Deci, E. & Moller, A. C. (2005). The concept of competence: A starting place for understanding intrinsic motivation and self-determined extrinsic motivation. I A. J. Elliott og C. S. Dweck, *Handbook of competence and motivation* (s. 579-597). New York og London: The Guilford Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Eikeland, O.-J. & Manger, T. (2004). *Innsatte i norske fengsel: Utdanning og utdanningsønske*. Bergen: Fylkesmannen i Hordaland, Utdanningsavdelinga.
- Eikeland, O.-J., Manger, T. & Diseth, Å. (2006). *Innsatte i norske fengsel: Utdanning, utdanningsønske og rett til opplæring*. Bergen: Fylkesmannen i Hordaland, Utdanningsavdelinga.
- Eikeland, O.-J., Manger, T. & Asbjørnsen, A. (red.) (2008). *Innsatte i nordiske fengsler: Utdanning, utdanningsønske og –motivasjon*. København: Nordisk Ministerråd.
- Eikeland, O.-J., Manger, T. & Asbjørnsen, A. (2010). *Innsatte i norske fengsel: Kompetanse gjennom utdanning og arbeid*. Bergen: Fylkesmannen i Hordaland, Utdanningsavdelinga.
- Elster, J. (1979). *Ulysses and the sirens*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Forster, W. (red.) (1981). *Prison education in England and Wales*. Leicester: National Institute of Adult Education.
- Forster, W. (1990). The higher education of prisoners. In S. Duguid (red.), *Yearbook of correctional education 1990*, 3-43. Burnaby, BC: Institute for the Humanities, Simon Fraser University.
- Gambetta, D. (1987). *Were they pushed or did they jump? Individual decision mechanisms in education*. Cambridge: Cambridge University Press. Oslo: Norwegian University Press.

- Gee, J. (2006). Education in rural county jails: Need versus opportunity. *Journal of Correctional Education*, 57, 312-325.
- Hetland, H., Eikeland, O.-J., Manger, T., Diseth, Å., & Asbjørnsen, A. (2007). Educational background in a prison population. *Journal of Correctional Education*, 58, 145-156.
- Manger, T., Eikeland, O.-J., Diseth, Å., & Hetland, H. (2006b). *Innsette i norske fengsel: Motiv for utdanning*. Bergen: Fylkesmannen i Hordaland, Utdanningsavdelinga.
- Manger, T., Eikeland, O.-J., Asbjørnsen, A. & Langelid, T. (2006a). Educational intentions among prison inmates. *European Journal of Criminal Policy and Research*, 12.
- Manger, T., Eikeland, O.-J., Diseth, Å., & Hetland, H. (in press). Prison inmates' educational motives: Are they pushed or pulled? *Scandinavian Journal of Educational Research*.
- Parson, M., & Langenback, M. (1993). The reasons inmates indicate they participate in prison education programs: Another look at Boshier's PEPS. *Journal of Correctional Education*, 44, 38-41.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education. Theory, research, and applications*. Second edition. Upper Saddle River, New Jersey, Columbus, Ohio: Merrill Prentice Hall.
- Ravneberg, B. (2003). *Undervisning og opplæring i det moderne fengsel. Dannende eller disiplinerende?* Bergen: Fylkesmannen i Hordaland, Utdanningsavdelinga.
- Ravneberg, B. (2005). Dannelse eller disiplinering. Selvforvaltningsstrategier hos elever i fengsel. I T. Langelid & T. Manger (red.), *Læring bak murene*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skaalvik, E. M., Finbak, L. & Pettersen, T. (2003). *Undervisning i fengsel. På rett kjøp?* Rapport nr. 3. Pedagogisk institutt, NTNU, og VOX (Voksenoppføringsinstituttet). Bergen: Fylkesmannen i Hordaland, Utdanningsavdelinga.
- Woolfolk, A., Hughes, M. & Walkup, V. (2008). *Psychology in Education*. London: Pearson and Longman.

ISBN 978-82-92828-17-5



Statens hus
Utdanningsavdelinga

Besøksadresse
Kaigaten 9, 5020 Bergen

Postadresse
Postboks 7310, 5020 BERGEN

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

Epost
postmottak@fmho.no

Internett
www.fylkesmannen.no/hordaland