



Fylkesmannen i
Hordaland

Innsatte i norske fengsel: Utdanningskvalitet, læringsstrategier og motivasjon

Åge Diseth

Institutt for samfunnspsykologi,
Universitetet i Bergen

Ole-Johan Eikeland

Eikeland forskning og undervisning

Terje Manger

Institutt for samfunnspsykologi,
Universitetet i Bergen

2006

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

ISBN-13: 978-82-92828-01-4

ISBN-10: 82-92828-01-X

Trykk: Kalleklev Trykkeri A/S, Bergen

Føreord

Rapporten som no ligg føre, *Innsatte i norske fengsel: Utdanningskvalitet, læringsstrategier og motivasjon*, tar for seg korleis innsette opplever ulike sider av opplæringa, undervisninga og av eiga læring. Rapporten omfattar innsette over 18 år i alle norske fengsel. Det er den tredje og siste i ein serie av tre rapportar hausten 2006 om innsette og utdanning i norske fengsel.

Undersøkinga er gjennomført av førsteamanuensis Åge Diseth, Institutt for samfunnspsykologi, Universitetet i Bergen, fagsjef Ole-Johan Eikeland, Eikeland forskning og undervisning og professor Terje Manger ved Institutt for samfunnspsykologi, 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 omkring utdanningskvalitet, læringsstrategiar og motivasjon. Dette er viktig kunnskap for skolar og kriminalomsorg å ta med seg vidare i drøfting omkring tilrettelegging av opplæringstilboda. Det går fram av rapporten at innsette under utdanning i snitt er nøgde med utdanningskvaliteteten. Dei synes heller ikkje at krava i utdanninga er for høge eller at vanskegraden er for stor. Men nesten halvparten (42,5 prosent) av dei innsette under utdanning opplever at manglande tilgang på datautstyr skaper vanskar for opplæringa dei er i gang med. Vidare meiner ein av tre innsette at tryggleiksrutinene i fengsla skaper vanskar for opplæringa. Dei som tar ungdomsskole og grunnkurs i vidaregåande skole oppgir større læreveskar og dårlegare dugleikar enn dei som tar universitets/høgskolefag.

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

Fylkesmannen i Hordaland rettar takk til skolar og fengsel som administrerte undersøkinga og til alle innsette som svara på spørjeskjemaet. Vidare rettar Fylkesmannen i Hordaland takk til Åge Diseth, Ole-Johan Eikeland og Terje Manger for godt utført arbeid.

Bergen, november 2006

Kjellbjørg Lunde
utdanningsdirektør

Innsatte i norske fengsel:

Utdanningskvalitet, læringsstrategier og motivasjon

Åge Diseth

Institutt for samfunnspsykologi, Universitetet i Bergen

Ole-Johan Eikeland

Eikeland forskning og undervising

Terje Manger

Institutt for samfunnspsykologi, Universitetet i Bergen

2006

Innhold

Forord fra forfatterne.....	3
Sammendrag.....	4
I. Innledning.....	6
II. Undersøkelsen.....	11
III. Ulike typer utdanning.....	15
IV. Kompetanse.....	17
V. Innsattes evaluering av utdanning i fengsel.....	19
VI. Forhold som skaper vansker under utdanningen.....	22
VII. Innsattes motivasjon og læringsstrategier.....	23
VIII. Sammenhenger mellom motivasjon/strategier og ferdigheter.....	26
IX. Sammenhenger mellom evaluering og motivasjon/strategier.....	28
X. Sammenhenger mellom motivasjon/strategier og årsaker til å ta utdanning.....	29
XI. Oppsummering og diskusjon.....	30
Appendiks.....	38
Referanser.....	43

Forord fra forfatterne

Undersøkelsen som rapporten bygger på er gjennomført av Institutt for samfunnspsykologi, Universitetet i Bergen, etter oppdrag frå Fylkesmannen i Hordaland, Utdanningsavdelinga. Oppdraget er utført i samarbeid med ”Eikeland forskning og undervising”. Utdanningsavdelinga har, etter oppdrag frå Utdanningsdirektoratet, nasjonalt ansvar for fengselsundervisninga i Norge, og forvalter tilskottet til opplæring innen kriminalomsorga.

Vi takker seniorrådgiver Torfinn Langelid, rådgiver Jon Fjeldstad, rådgiver Fred Sætveit, rektor Jan Helge Støve og rådgiver Atle Vikøyr ved Fylkesmannen i Hordaland, Utdanningsavdelinga. De forberedte og administrerte arbeidet med utsending av spørreskjema og Langelid oppretta kontakt med nøkkelpersoner i alle fengsla. På denne måten var det sikret at en person i hvert fengsel var ansvarlig for gjennomføringen av undersøkelsen i sitt fengsel. Uten en slik tilrettelegging ville det vært umulig å gjennomføre undersøkelsen innen en så kort tidsperiode. Langelid har også lest og kommentert utkast til rapporten. Vi retter takk til alle de som administrerte undersøkelsen i fengslene, og ikke minst takker vi alle de 2 255 innsatte som svarte på spørreskjemaet.

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

Bergen, 1. november, 2006

Åge Diseth

Ole-Johan Eikeland

Terje Manger

Sammendrag

Denne rapporten bygger på en undersøkelse blant alle innsatte over 18 år i norske fengsel.

Hvordan opplever innsatte som tar utdanning i fengsel ulike sider ved utdanningen, undervisningen og egen læring? Undersøkelsen tar for seg 1) hvordan de innsatte evaluerer undervisningstilbudet, 2) ulike vansker de måtte ha med utdanningen, 3) hvilken motivasjon de har for utdanning og 4) hvilke læringsstrategier de benytter.

To tusen to hundre og femtifem innsatte svarte på spørreskjemaet. Dette gir en svarprosent på 71,1 av de som fekk skjemaet 2. – 9. februar 2006. 1509 av disse oppga at de ikke tok utdanning i fengsel. Av de resterende 746 var det 534 som hadde besvart tilstrekkelig på den delen av spørreskjemaet som omhandlet utdanning i fengsel.

Nedenfor er de viktigste funn oppsummert.

- 30,1 prosent av deltakerne i undersøkelsen er under opplæring.
- 55,9 prosent av de som er under opplæring tar videregående opplæring.
- 45,3 prosent av de som tar videregående opplæring tar allmenne/økonomiske/administrative fag.
- 42,9 prosent av de som tar videregående opplæring tar yrkesfag.
- 37,9 prosent oppgir at de har litt eller mye lese- eller skrivevansker.
- 47,8 prosent oppgir at de har litt eller mye regne- eller matematikkvansker.
- Det er ingen forskjell i selvrapporterte vansker (lese eller skrive/regne eller matematikk) mellom de innsatte som tar utdanning og de som ikke tar utdanning.
- De som tar universitets/høyskolefag oppgir mindre lærevansker og bedre ferdigheter.
- De som tar ungdomsskole og videregående grunnkurs oppgir større lærevansker og dårligere ferdigheter.
- Innsatte under utdanning er i gjennomsnitt fornøyd med utdanningskvaliteten.

- Innsatte under utdanning oppgir at de stort sett ikke synes kravene i utdanningen er for høye eller at vanskelighetsgraden er for stor.
- Innsatte under utdanning mener at tilgangen på datautstyr (IKT) er for dårlig.
- 42,5 prosent mener at manglende tilgang på datautstyr (IKT) skaper vansker for utdanningen de nå er i gang med.
- 33,5 prosent mener at sikkerhetsrutinene i fengsel skaper vansker for utdanningen.
- 26,0 prosent mener at overføring under soning skaper vansker for utdanningen.
- Deltakerne i undersøkelsen oppga i gjennomsnitt et høyt nivå av motivasjon i form av 'mestringsforventning' ('self-efficacy') og 'verdi' (at de betraktet utdanningen som verdifull) og et lavt nivå av 'test-angst'.
- Deltakerne i undersøkelsen oppga i gjennomsnitt et nokså høyt nivå av læringsstrategier.
- Det var klare sammenhenger mellom motivasjon og bruk av læringsstrategier.
- De som har stor grad av lærevansker (lese/skrive/regne/matematikk) og dårlige ferdigheter til å lære har svakere motivasjon og dårligere læringsstrategier.
- De som har liten grad av lærevansker (lese/skrive/regne/matematikk) og gode ferdigheter til å lære har sterkere motivasjon og bedre læringsstrategier.
- De som vurderer undervisningskvaliteten som god og krav/vanskelighetsgrad som passende har sterkere motivasjon og bedre læringsstrategier.
- De som vurderer undervisningskvaliteten som dårlig og krav/vanskelighetsgrad som upassende har svakere motivasjon og dårligere læringsstrategier.

I. Innledning

Stortingsmelding nr. 27 (2004-2005), om opplæring innenfor kriminalomsorgen ("Enda en vår"), fastslår at målet for opplæringen innenfor kriminalomsorgen er det samme som for all annen utdanning, og at en godt tilrettelagt opplæring kan ha mye å si som del av en vellykket rehabilitering. Det er i dag til enhver tid omtrent 3200 innsatte i landets 47 fengsler (St.prp.nr.1, Justis- og politidepartementet, 2006-2007), og i 2003 tok 29,3 prosent av de mannlige innsatte og 36,2 prosent av kvinnene del i opplæring under soning (St.m. 27, 2004-2005).

Stortingsmeldingen understreker også at en økning i omfanget og styrking av kvaliteten på opplæringen er god samfunnsøkonomi fordi det kan gi lavere kriminalitet, lavere arbeidsledighet og økt verdiskapning. Opplæring i fengsel er også en fordel for den enkelte, fordi utdanning kan medvirke til økt deltakelse i samfunns- og arbeidsliv, og redusert tilbakefall for tidligere innsatte. "Skolen i fengselet fremstår som en kontrast til fengselet, og kan bli alternativet, situasjonsforandringen og utfordringen" (St.m. 27, 2004-2005, s. 16).

For at utdanning i fengsel skal fungere best mulig, er det viktig at utdanningen holder en høy kvalitet. Denne rapporten handler derfor om hvordan innsatte opplever ulike sider ved kvaliteten på utdanningen og egen læring. Vi vil ta for oss følgende faktorer: 1) Hvordan de innsatte evaluerer undervisningstilbudet, 2) ulike vansker de opplever i læringsmiljøet og med utdanningen, 3) hvilken motivasjon de har for utdanning og 4) hvilke læringsstrategier de benytter.

Innsattes evaluering av utdanningen

Tidligere evaluering av fengselsundervisningen har resultert i syv rapporter i serien "Evaluering av fengselsundervisningen". Disse rapportene har tatt for seg tre evalueringsnivåer:

Systemnivået, det pedagogiske opplegget og individnivået. De viser at de fleste elever opplever å ha utbytte av skolegangen i fengselet (se f.eks Skaalvik, Finbak & Pettersen, 2003). Eksempelvis viser en undersøkelse basert på intervjuer av 25 innsatte at elever ved skolen i fengselet fremhevet det som et gode at de er få elever i klasserommet og at de ofte får individuell opplæring. I tillegg var både lærernes og elevenes trivsel generelt høy (Ravneberg, 2003).

Denne rapporten tar for seg hvordan de som tar utdanning opplever ulike sider av kvaliteten på undervisningsopplegget, og er således en undersøkelse på individnivå. Eksempelvis har tidligere forskning undersøkt hvordan studenter opplever ulike sider ved undervisningen, som undervisningskvalitet, formidling av klare målsettinger, arbeidsmengde og vekt på selvstendighet (Ramsden, 2003). Disse elementene har blitt sammenfattet i de to overordnede faktorene *undervisningskvalitet* og *passende arbeidsmengde* (Wilson, Lizzio, & Ramsden, 1997). Slike faktorer har betydning for motivasjon og læringsstrategi, som til slutt kan predikere studieprestasjon (Diseth, i trykken).

Vår undersøkelse er inspirert av en slik tilnærming til studien av hvordan studenter/elever opplever ulike sider av kvaliteten på undervisningen og læringsmiljøet, men vi har valgt ut tema som vi anser som spesielt viktige for de som tar utdanning i fengsel. Vi spør dem blant annet om det blir lagt til rette for utdanning i fengselet, og om de er tilfreds med undervisningen. Et annet tema er i hvilken grad de opplever utdanningen som krevende og vanskelig. Til slutt har vi inkludert mål på grad av tilfredshet med tilgang på IKT. Eksempelvis har det blitt fremhevet at dersom elevene i fengslene skal få et fullverdig skoletilbud, må bruk av internett være en del av skolehverdagen. IKT kan være et redskap for utvikling av selvtillit og kompetanse og en motivasjonskilde for flere av de innsatte (Øgrim, 2004). Men selv om noen skoler i fengselet bruker IKT, så har de aller fleste ikke tilgang til bruk av internett (St.m. 27, 2004-2005). Det synes derfor å være grunn til å ta opp tilgang på IKT som et tema i evalueringen.

Vansker under utdanning

Ulike forhold i fengselet kan skape vansker i utdanningssituasjonen til den enkelte. Eksempelvis viser tidligere evalueringen at skolens tilpasning til kontroll- og sikkerhetshensyn i fengselet utfordrer lærernes virke og skolens tilbud i fengselet på forskjellige måter. Ifølge lærerne i flere av undersøkelsene var kontrolloppgavene tidvis til hinder for opplæringen (Pettersen, Skaalvik & Finbak, 2003).

Et annet problem kan være at utdanning avsluttes som følge av overføring til annet fengsel eller fordi soningen avsluttes før utdanningen er fullført. Det var 1527 avbrudd i undervisningssituasjonen i 2003. Nesten halvparten av avbruddene i utdanning skjedde på grunn av løslatelse (St.m. 27, 2004-2005). Fengselsfaglige avbrudd, som overføring mellom avdelinger

eller fengsler, disiplinære tiltak og annet, utgjorde en firedel av avbruddene. I en del tilfeller skjer det overføringer av innsatte fra et fengsel til et annet. Det kan være overføringer på grunn av plassproblemer, etter sikkerhetsmessige vurderinger eller overføringer etter innsattes eget ønske. Regelverket tilsier at når slike overføringer skjer, bør det taes hensyn til planlagte eller igangsatte tiltak, for eksempel opplæring (St.meld. nr. 27, 2004–2005). Likevel kan dette være et problem, og vi vil undersøke hvor mange som opplever at overføring under soning gir vansker med utdannelsen.

Utdanningsmiljøet i seg selv kan også gi spesielle utfordringer. Eksempelvis kan uro i fengsel skape vansker med å konsentrere seg om utdanning. I tillegg kan mangel på litteratur og, som nevnt, manglende tilgang på IKT være aktuelle problemer. Til slutt kan de innsatte oppleve problemer med utdanning grunnet egne lese- eller skrivevansker og regne- eller matematikkvansker. Vi er i denne rapporten interessert i å undersøke hvor stor andel av de innsatte som opplever disse problemene, fordi dette kan gi nyttig informasjon om hvilke tiltak det bør satses på for å forbedre utdanningstilbudet.

Motivasjon og læringsstrategier hos innsatte under utdanning

Stortingsmelding 27 (2004-2005) fremhever at skolen i fengsel bør prioritere motivasjon til opplæring, bl.a fordi utdanningsbakgrunnen til de innsatte ofte er mangelfull. Motivasjon for utdanning fremheves som spesielt viktig for unge innsatte, fordi denne gruppen har størst mulighet for å unngå tilbakefall til kriminalitet (St.meld. nr. 27, 2004–2005).

Innsatte kan ha ulike motiver for å ta utdanning i fengsel, og motivasjon har sammenheng med ulike typer formål som den enkelte har med utdanning. En undersøkelse av Skaalvik m.fl. (2003) viste at disse formålene kunne deles inn i fire kategorier: Kunnskaper og ferdigheter, fremtidig nytteverdi, mestring av hverdagen etter løslatelse og situasjonsbestemte grunner. I en tidligere undersøkelse fant vi selv at innsattes motiv for å ta utdanning kunne sammenfattes i tre motivasjonskategorier, nemlig 1) grunner som hadde å gjøre med endring og mestring av framtiden, 2) sosiale og situasjonspregete grunner og 3) grunner som gjaldt tilegning av kunnskaper og ferdigheter (Manger, Eikeland, Diseth & Hetland, 2006).

I denne undersøkelsen vil vi se på noen andre indikatorer for motivasjon. Et eksempel er elevenes forventninger til om de klarer å lære og prestere, eller 'self-efficacy' ('mestringsforventning'). Dette begrepet refererer til vurderingen av egne evner og ferdigheter til

å utføre de handlinger som skal til for å oppnå bestemte oppgaver (Bandura, 1997). Forskning har vist at egne forventninger om læring og prestasjon har sammenheng med prestasjoner i for eksempel engelsk og matematikk (Pintrich & Schunck, 2002). En annen viktig motivasjonsfaktor er elevens vurdering av hvilken verdi utdanningen har. Hvilken verdi man tillegger en aktivitet har ikke så mye med prestasjon å gjøre, men er en viktig indikator for valg av type utdanning og fag (Pintrich & Schunck, 2002). Til sammen utgjør forventninger og verdi viktige forutsetninger for prestasjonsmotivasjon, som også indikerer grad av engasjement i utdanningen.

En tredje viktig motivasjonsfaktor er de emosjoner som eleven knytter til ulike studieaktiviteter. Emosjoner er ikke identiske med motivasjon, men de utgjør en viktig motivasjonsfaktor fordi de gir naturlige grunner til handling: Positive emosjoner gir økt engasjement i en aktivitet, mens negative emosjoner kan føre til at man unngår aktiviteten. (McClelland, 1987). Eksempelvis er nivået av test-angst en viktig indikator for emosjoner i en utdanningssituasjon. Test-angst sier noe om de negative tanker og følelser man kan ha i situasjoner der man blir evaluert på eksempelvis en eksamen eller en prøve.

Forskning har også vist at det er en nær sammenheng mellom overnevnte motivasjonsfaktorer og de læringsstrategier som benyttes. Pintrich & De Groot (1990) har beskrevet dette fenomenet som 'motiverte strategier'. Utgangspunktet er at elever benytter ulike strategier for å lære, men valg av læringsstrategi må være motivert. De betrakter særlig 'kognitive strategier' og 'selvregulering' som viktige indikatorer på hensiktsmessige læringsstrategier. Eksempler på kognitive strategier er memorering og bruk av egne ord for å beskrive det som skal læres, mens eksempler på selv-regulering er å repetere noe man har lest og stille seg selv kontrollspørsmål.

Måling av motivasjon og læringsstrategier hos innsatte som tar utdanning kan vise hvor god motivasjon de innsatte har for den utdanningen de er i gang med, i hvilken grad de benytter hensiktsmessige læringsstrategier, og hvordan motivasjon og læringsstrategier henger sammen. Motivasjonsnivået og bruken av læringsstrategier kan også variere mellom innsatte som deltar i ulike typer opplæring.

Sammenheng mellom forhold

Motivasjon og læringsstrategier er også interessant å se i sammenheng med opplevd kvalitet på læringsmiljø (som beskrevet ovenfor) og hvilke grunner de innsatte oppgir at de har for å ta

utdanning. Det er eksempelvis grunn til å anta at det er en sammenheng mellom positiv opplevelse av læringsmiljøet, god motivasjon og hensiktsmessige læringsstrategier (Diseth m.fl., 2006). Det er også mulig at de innsatte som tar utdanning fordi de har som mål å øke sine kunnskaper og ferdigheter har bedre motivasjon og læringsstrategier.

En egen rapport (Eikeland, Manger & Diseth, 2006) har blant annet tatt for seg selvopplevde lærevansker og ferdigheter hos alle innsatte. I denne rapporten skal vi undersøke om de som tar utdanning har en annen forekomst av vansker og ferdigheter, sammenlignet med gruppen som ikke tar utdanning. Vi vil også undersøke om vansker og ferdigheter er relatert til motivasjon/læringsstrategier. Vi antar at de som oppgir å ha størst vansker og dårligst ferdigheter også har dårligst motivasjon og læringsstrategier. Motsatt antar vi at de som har minst vansker og best ferdigheter også har best motivasjon og læringsstrategier.

Problemstillinger

Formålet med rapporten er å presentere funn fra undersøkelsen av hvordan innsatte i norske fengsler opplever ulike sider ved å ta utdanning under soning. Undersøkelsen vektla følgende problemstillinger:

- Evaluering av studieopplegget: Hvordan opplever de innsatte ulike sider av studieopplegget?
- Ulike vanskeligheter med utdanning under soning: I hvor stor grad har de innsatte vansker med læringsmiljøet, og i hvor stor grad har de innsatte vansker som kan knyttes til egne forutsetninger for læring?
- Motivasjon og læringsstrategier: Hvordan er de innsatte motivert for utdanning, i hvilken grad bruker de hensiktsmessige læringsstrategier, og hvilken sammenheng er det mellom motivasjon og bruk av læringsstrategier?
- Sammenheng mellom ulike forhold (variabler): Hvilke sammenhenger er det mellom lærevansker og ulike typer motivasjon/læringsstrategi, hvilken sammenheng er det mellom evaluering og motivasjon/strategier, og hvilken sammenheng er det mellom motivasjon/strategi og ulike grunner til å ta utdanning i fengsel?
- Gruffeforskjeller: Er det forskjell mellom studenter/elever som tar ulike typer utdanning angående lærevansker/ferdigheter, evaluering, motivasjon og læringsstrategier?

II. Undersøkelsen

Respondenter

Undersøkelsen ble gjennomført i perioden 2.-9. februar 2006. Målpopulasjonen var alle innsatte som på dette tidspunktet sonet en dom, satt i varetekt eller var under sikring eller forvaring. Benevnelsen 'innsatte' blir brukt om alle kategoriene. Av de 3165 innsatte som fikk skjemaet var det 2255 (71,1 prosent) som besvarte dette. 1509 av disse oppga at de ikke tok utdanning i fengsel. Av de resterende 746 var det 534 som hadde besvart tilstrekkelig på den delen av spørreskjemaet som omhandlet utdanning i fengsel til at de ble inkludert i undersøkelsen. Noen deltakere hadde et mindre antall manglende responser som ble erstattet av gjennomsnittsverdi. Gjennomsnittsalderen for de som tok utdanning var 34 år, mens gjennomsnittsalderen for alle innsatte var 35 år. Utvalget bestod av 40 kvinner og 494 menn.

Noen innsatte hadde besvart denne delen av spørreskjemaet selv om de tidligere i skjemaet hadde oppgitt at de ikke tok utdanning i fengsel eller kun deltok på eksempelvis datakurs, norskkurs eller brevkurs. Disse ble ikke tatt med i grunnlagsmaterialet for analysene nedenfor.

Instrumenter

Data ble samlet inn ved hjelp av spørreskjema (se Eikeland, Manger & Diseth, 2006). Skjemaet ble laget i samråd med en arbeidsgruppe, som etter oppdrag fra det daværende Utdannings- og forskningsdepartement, skulle utarbeide en plan for oppfølging av stortingsmelding 27 (2004-2005). Arbeidsgruppen hadde medlemmer fra Utdanningsdirektoratet, Fylkesmannen i Hordaland, Justisdepartementet ved Kriminalomsorgens sentrale forvaltning og Vox. I tillegg hadde en representant fra Kunnskapsdepartementet innspill til spørreskjemaet. Fordi skjemaet skulle besvares av en svært mangfoldig gruppe personer, ble det vektlagt at det skulle ha en enkel utforming. En versjon av skjemaet ble utprøvd på en mindre gruppe innsatte. Denne utprøvingen ga grunnlag for en del endringer.

Evaluering

Deltakerne i undersøkelsen tok stilling til 12 utsagn om tilfredshet med ulike sider ved utdanningsopplegget, på en skala fra 5=helt enig, 4=litt enig, 3=usikker, 2=litt uenig, til 1=helt uenig (se appendiks).

Motivasjon og læringsstrategier

Setningsledd fra skalaen MLSQ - Motivated Learning Strategies Questionnaire (Pintrich & De Groot, 1990) ble oversatt og tilpasset denne undersøkelsen (se appendiks). Deltakerne ble instruert til å ta stilling til setninger som beskriver ulike måter å lære på, motivasjon for læring, forventninger, og hvordan de opplever prøver/eksamener ut fra den utdanningen de tar nå. MLSQ måler mestringsforventning ('self-efficacy'), dvs. vurdering av egne studieferdigheter og mulighet for å oppnå gode resultater (eksempel: "Jeg tror at jeg vil oppnå gode resultater" og "Jeg har gode studie- og arbeidsferdigheter"), om utdanningen har en verdi ('intrinsic value' – eksempel: "Jeg liker det som jeg lærer i denne utdanningen" og "Jeg synes at det som jeg lærer under utdanningen er interessant"), negative emosjoner i form av engstelse og bekymring i eksamenssituasjoner ('test-angst' – eksempel: "Jeg har en ubekvem, urolig følelse når jeg har prøve/eksamen" og "Når jeg har prøve/eksamen, tenker jeg på hvor dårlig det går"), 'kognitive strategier' (eksempel: "Når jeg leser til en prøve, forsøker jeg å huske så mange fakta som mulig", og "Når jeg leser fag, omsetter jeg viktige ideer til egne ord") og 'selv-regulering' (eksempel: "Jeg stiller spørsmål til meg selv for å være sikker på at jeg kan det jeg har lest" og "Når jeg leser, stanser jeg av og til opp for å gå igjennom det jeg har lest"). Skalaen bestod av til sammen 29 setningsledd som ble besvart på en skala fra 5 = helt enig til 1 = helt uenig.

Vansker med utdanning under soningen

Deltakerne i undersøkelsen ble bedt om å oppgi om ulike forhold som skapte vansker for den utdanningen de nå er i gang med. De kunne oppgi flere vansker blant totalt åtte kategorier, som følger: 1) Overføring under soning, 2) soningen avsluttes før jeg får fullført utdanningen, 3) mine egne lese- eller skrivevansker, 4) uro i fengselet, 5) sikkerhetsrutinene i fengselet, 6) mine egne regne- eller matematikkvansker, 7) mangelfull tilgang på datautstyr (IKT-utstyr) og 8) mangelfull tilgang på litteratur (se appendiks).

Årsaker til å ta utdanning i fengsel

Deltakerne i undersøkelsen ble bedt om å ta stilling til ulike påstander om årsaker til at de tar utdanning under soning. Se Manger, m.fl. (2006) for en nærmere beskrivelse.

Elevenes kompetanse

Deltakerne i undersøkelsen ble på en skala fra 1-5 bedt om å vurdere sine lese/skriveferdigheter, regne/matematikkferdigheter, og IKT-ferdigheter, samt i hvilken grad de opplever lese/skrivevansker og regne/matematikkvansker.

Prosedyre

I hvert fengsel fikk *en* person ansvaret for å administrere datainnsamlingen. Alle kontaktpersonene ble like før utsending av skjemaene ringt opp av Utdanningsavdelingen, Fylkesmannen i Hordaland. Dermed ble det sikret at de samme prosedyrene ble fulgt i alle fengslene. Det ble ikke sendt ordinær purring til de enkelte som ikke hadde svart. Fengsler som av ulike grunner var sene med å sende tilbake utfylte spørreskjema, fikk likevel en påminnelse og en utvidet frist. Det var da presisert at innsatte som eventuelt kom inn i fengselet etter den niende februar, *ikke* skulle være med i undersøkelsen, men bare de som var der i den aktuelle avgrensede perioden.

Innsatte som ikke var gode i norsk, fikk den engelske versjonen av spørreskjemaet i tillegg. For å hindre dobbelrapportering, var det da presisert at bare den ene av versjonene skulle returneres. De som hadde behov fikk hjelp til å forstå skjemaet og fylle det ut. Det var ingen individuell identifisering av de enkelte skjema, men de ble identifisert med et fengselsnummer. Undersøkelsen er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste AS.

Statistisk analyse

I presentasjonen av resultater brukes begrepene 'korrelasjon' og 'signifikans'. Korrelasjon er et mål på sammenhengen mellom to variabler (for eksempel sammenhengen mellom leseferdigheter og motivasjon). Denne sammenhengen blir oppgitt som en tallverdi mellom -1,00 og 1,00. Fortegnet angir retningen på korrelasjonen. En negativ korrelasjon (minus) indikerer at nivået på

en variabel reduseres når den andre øker, mens en positiv korrelasjon (ingen fortegn) betyr at begge variabler øker samtidig i nivå. Tallverdien angir styrken på sammenhengen mellom variablene. Tallverdier nær -1,00 og 1,00 indikerer sterk korrelasjon, mens tallverdier nærmere 0 (null) angir svak korrelasjon.

Korrelasjoner over et visst nivå er signifikante, dvs. at de har betydning og at det er liten sannsynlighet for at resultatet skyldes tilfeldigheter. Men med et så stort utvalg som vi har i denne undersøkelsen vil også relativt svake sammenhenger (f.eks en korrelasjon på 0,20) være signifikant. Det betyr at selv om resultatet ikke skyldes tilfeldigheter, er det likevel nokså svakt. Korrelasjoner på rundt 0,50 kan betegnes som moderate. I rapporten vil vi i tabeller som viser korrelasjoner oppgi om sammenhengene er signifikante eller ikke. Står det en stjerne bak tallet betyr det at det er mindre enn fem prosent sjanse for at dette tallet kan ha fremkommet ved tilfeldighet. I fotnote til tabellen markerer vi da dette med * = $p < .05$. Står det to stjerner bak tallet indikerer dette en enda sterkere sammenheng, nemlig at det er mindre enn en prosent sjanse for at sammenhengen er tilfeldig. I fotnoten markeres dette med ** = $< .01$. Står det ingen stjerner bak tallet indikerer dette at sammenhengen ikke er signifikant, fordi det er for stor sjanse for at den kan ha framkommet ved tilfeldighet.

III. Ulike typer utdanning

I dette kapittelet rapporteres antall innsatte som tar ulike typer utdanning mens de er i fengsel. Noen av disse utdanningstypene vil bli brukt i senere analyser. I tabell III.1 presenterer vi andel innsatte som tar ulike typer utdanning. Kategorien 'annen utdanning' kan være eksempelvis være opplæring i IKT (datakurs) eller språkkurs (oftest norsk).

Tabell III.1. Antall og prosent som tar ulike typer utdanning i fengsel (de innsatte kunne krysse av for flere utdanningskategorier dersom de tok flere utdanninger).

	Antall	Prosent
Ungdomsskole	39	4,7
Videregående gr.kurs	187	22,4
VK1	123	14,8
VK2	46	5,5
Påbygning til studiekompetanse	117	14,0
Lærlingkontrakt	38	4,6
Enkeltfag, univ/høyskole	48	5,8
Gradsutdanning univ./høyskole	52	6,2
Annen utdanning	183	22,0

En separat analyse viste at 680 innsatte (30,1 prosent av deltakerne i undersøkelsen) oppga at de deltok på en eller flere typer utdanninger. Tabell III.2 viser antall og prosent som oppga at de deltok på ulikt antall utdanninger.

Tabell III.2 Antall og prosent som tar ulikt antall opplæring i fengsel.

	Antall	Prosent
Ingen utdanning	1575	69,8
En utdanning	569	25,2
To utdanninger	78	3,5
Tre utdanninger	25	1,1
Fire-fem utdanninger	8	0,3

Til sammen 380 (55,9 prosent) svarte at de tok en form for videregående opplæring (VKgrunnkurs, VK1, VK2, påbygning av studiekompetanse, lærlingkontrakt). Tabell III.3 viser fordeling på ulike typer videregående opplæring. I denne tabellen er ”påbygning av

studiekompetanse” inkludert i ”allmenne/økonomiske/administrative fag” og ”lærlingkontrakt” inkludert i ”yrkesfag”. Denne tabellen viser at 45,3 prosent av de som tar videregående opplæring tar allmenne/økonomiske/administrative fag, og 42,9 prosent tar yrkesfag. En mindre prosentandel (hhv. 2,2 prosent og 1,2 prosent) tar musikk/dans/drama og idrettsfag.

Tabell III.3 Antall og prosent som tar ulike typer videregående opplæring i fengsel.

	Antall	Prosent
Allmenne/økonomiske/adm.fag	188	45,3
Yrkesfag	178	42,9
Musikk, dans, drama	9	2,2
Idrettsfag	5	1,2
Ikke oppgitt type videregående utdanning	35	8,4
Til sammen	415	100,0

IV. Kompetanse

Dette kapittelet tar for seg forekomsten av selvrapporterte lese- eller skrivevansker og regne- eller matematikkvansker, samt selvrapporterte lese/skriveferdigheter og regne/matematikkferdigheter. Tidligere forskning har vist at en større del av de innsatte oppgir at de har lese- eller skrivevansker og regne- eller matematikkvansker (Eikeland & Manger, 2004; Eikeland, Manger & Diseth, 2006). Her presenterer vi en oversikt over i hvor stor grad de innsatte som tar utdanning i fengsel oppgir at de har disse vanskene, om de har blitt undersøkt for og/eller fått hjelp til disse vanskene. I tillegg rapporteres deres egenvurdering av IKT-ferdigheter, lese- og skriveferdigheter og regne- og matematikkferdigheter. Disse tallene vil bli sammenlignet med den gruppen av innsatte som ikke tar utdanning i fengsel. En sammenligning mellom ulike utdanningsgrupper vil også bli presentert.

Tabell IV.1 viser en oversikt over forekomst av selvrapporterte IKT-ferdigheter, lese- og skriveferdigheter, samt regne- og matematikkferdigheter hos de innsatte som tok utdanning.

Tabell IV.1. Egenvurdering av IKT-ferdigheter, lese- og skriveferdigheter og regne- og matematikkferdigheter hos de som tar utdanning (N = 534).

	IKT-ferdigheter	Lese- og skrive ferdigheter	Regne- og matematikkferdigheter
Svært dårlige	9,3 %	2,3 %	5,5 %
Dårlige	22,2 %	10,5 %	15,3 %
Middels	36,5 %	27,7 %	38,6 %
Gode	22,6 %	36,0 %	28,8 %
Svært gode	9,3 %	23,5 %	11,7 %

De som tok utdanning i fengsel rapporterte signifikant høyere gjennomsnittsnivå av IKT-ferdigheter enn de som ikke tok utdanning. Det var ingen signifikante forskjeller i lese/skriveferdigheter og regne/matematikkferdigheter mellom de som tok utdanning og de som ikke tok utdanning.

Tabell IV.2 viser egenvurdering av lese- eller skrivevansker og regne- eller matematikkvansker hos de som tar utdanning i fengsel. Det var ingen signifikant forskjell i

gjennomsnittsnivå av lese/skrivevansker og regne/matematikkvansker mellom de som tok utdanning og de som ikke tok utdanning.

Tabell IV.2 Egenvurdering av lese- eller skrivevansker og regne- eller matematikkvansker hos de som tar utdanning (N = 534).

	Lese eller skrivevansker	Regne- eller matematikkvansker
Ingen	62,1 %	52,3 %
Litt	28,4 %	37,2 %
Mye	9,5 %	10,6 %

Over halvparten (60,5 prosent) av innsatte under utdanning hadde blitt undersøkt for lese/skrive/regne/matematikkvansker, mens 35,8 prosent hadde fått hjelp til slike vansker (25,2 prosent hadde fått spesialundervisning og 10,6 prosent hadde fått annen hjelp). De som ikke tok utdanning i fengsel rapporterte at de i mindre grad var blitt undersøkt for og fått hjelp med lese/skrivevansker og/eller regne/matematikkvansker.

Det var også noen signifikante forskjeller mellom ulike utdanningsgrupper i nivået av vansker og ferdigheter:

- De som gikk på ungdomsskole i fengsel oppga et lavere gjennomsnittsnivå av lese/skriveferdigheter og regne/matematikkferdigheter sammenlignet med gjennomsnittsnivået for hele utvalget.
- De som gikk på videregående grunnkurs hadde i gjennomsnitt større regne/matematikkvansker og dårligere egenvurdering av regne/matematikkferdigheter.
- De som gikk på påbygning studiekompetanse hadde mindre grad av regne/matematikkvansker.
- De som tok enkeltfag eller gradsutdanning ved universitet/høyskole hadde bedre IKT-ferdigheter, mindre regne/matematikkvansker og vurderte sine regne/matematikkferdigheter som bedre enn gjennomsnittet. De som tok gradsutdanning ved universitet/høyskole hadde i tillegg bedre lese/skriveferdigheter.

V. Innsattes evaluering av utdanning i fengsel

Deltakerne i undersøkelsen ble bedt om å oppgi sin relative enighet/uenighet med ulike utsagn om kvaliteten på undervisningen og læringsmiljøet. For å gi en forenklet fremstilling av disse tallene, ble det utført en faktoranalyse (prinsipal komponentanalyse, varimax rotasjon) som reduserer det relativt store antall utsagn til færre faktorer. Denne analysen viste at de leddene (enkeltutsagn) som målte hvordan de innsatte opplever kvaliteten på utdanningen i fengsel kunne deles inn i tre faktorer: 'Utdanningskvalitet', 'Krav og vanskelighetsgrad' og 'Tilgang på IKT'.

Tabell V.1 viser betegnelsen på faktorene, tilhørende setningsledd (enkeltutsagn som inngår) og faktorladninger (hvordan hvert setningsledd inngår i en faktor). Faktorene forklarte 57,7 prosent av variansen i datamaterialet. Faktoren 'Utdanningskvalitet' forklarte mest varians (27,7 prosent), dernest 'Krav og vanskelighetsgrad' (20,1 prosent) og til slutt 'Tilgang på IKT' (9,9 prosent). To av leddene (e. 'Kravene er for små' og k. 'Lærerne har høy datakompetanse (IKT-kompetanse)') viste for liten systematisk sammenheng med de andre leddene, og ble derfor utelatt fra faktoranalysen.

Tabell V.1. Faktorenløsning for setningsledd som måler evaluering (N = 534).

Evalueringsfaktorer	Utsagn	Faktorladning
Utdanningskvalitet	a. Jeg er fornøyd med undervisningen	0,79
	c. I fengselet blir det lagt til rette for utdanning	0,73
	d. Arbeidsmengden er passelig	0,66
	h. Undervisningen er tilpasset mine behov	0,80
	l. Jeg er fornøyd med utdanningen jeg tar	0,62
Krav og vanskelighetsgrad	b. Kravene er for høye	0,77
	f. Noen av fagene er for vanskelige	0,76
	g. Det er for mye kateterundervisning	0,70
	i. Det er for mye gruppearbeid	0,59
Tilgang på IKT (kun et ledd)	j. "Det er for dårlig tilgang på datautstyr (IKT-utstyr)"	0,93

En korrelasjonsanalyse viste at det var liten grad av sammenheng mellom faktorene som målte evaluering av utdanningstilbudet. Dette betyr at eksempelvis grad av tilfredshet med utdanningskvalitet sier lite om hvordan de innsatte vurderer 'Krav og vanskelighetsgrad'.

Gjennomsnittsverdier

Gjennomsnittsverdiene (Tabell V.2) viser at de som tar utdanning i fengsel rapporterer at de er litt over middels fornøyd med utdanningen, at de stort sett ikke synes det er for høye krav og for høy vanskelighetsgrad, og at de i moderat grad rapporterer om 'manglende tilgang på IKT'. Det var ingen signifikante kjønnsforskjeller i disse gjennomsnittsverdiene.

Tabell V.2 Deskriptiv statistikk, inkludert minimums og maksimumsskåre, gjennomsnitt og standardavvik (N = 534).

	Min.-maks.	Gjennomsnitt	St.avvik
Utdanningskvalitet	1,00-5,00	3,29	0,80
Krav og vanskelighetsgrad	1,00-4,50	2,10	0,83
Tilgang på IKT	1,00-5,00	3,30	1,58

Tabell V.3 viser en mer detaljert oversikt med prosentvis fordeling av responsene for hvert svaralternativ. Blant de viktigste funnene er at nesten tre av fire innsatte under utdanning (73,6 prosent) er litt eller helt enig i påstanden 'Jeg er fornøyd med undervisningen' (14,3 prosent er litt eller helt uenig i dette). Halvparten (50,4 prosent) er litt eller helt enig i at 'I fengselet blir det lagt til rette for utdanning' (29,4 prosent er litt eller helt uenig i dette). Litt over halvparten (57,3 prosent) er litt eller helt enig i at 'Undervisningen er tilpasset mine behov' (23,8 prosent er litt eller helt uenig i dette). Omtrent en av fem (22,3 prosent) svarer at de er litt eller helt enig i at 'Noen av fagene er for vanskelig' (56,8 prosent er litt eller helt uenig i dette). Halvparten (49,5 prosent) er litt eller helt enig i at 'Det er for dårlig tilgang på datautstyr' (33,9 prosent er litt eller helt uenig i dette).

Tabell V.3. Prosventvis fordeling (frekvenstabell) av svarene på evaluering/opplevelse av utdanningen (N = 534).

Utdanningskvalitet	Helt uenig	Litt uenig	Usikker	Litt enig	Helt enig
a. Jeg er fornøyd med undervisningen	6,2	8,1	12,2	32,2	41,4
c. I fengselet blir det lagt til rette for utdanning	13,7	15,7	20,2	24,0	26,4
d. Arbeidsmengden er passelig	4,9	8,6	20,2	35,5	30,7
h. Undervisningen er tilpasset mine behov	12,2	11,6	18,9	24,2	33,1
l. Jeg er fornøyd med utdanningen jeg tar	5,6	4,9	12,2	29,5	47,8
Krav og vanskelighetsgrad					
b. Kravene er for høye	47,9	21,9	19,1	6,9	4,1
f. Noen av fagene er for vanskelige	31,5	25,3	21,0	16,1	6,2
g. Det er for mye kateterundervisning	40,6	21,9	22,5	9,0	6,0
i. Det er for mye gruppearbeid	51,5	24,5	17,6	4,1	2,2
Tilgang på IKT (kun et ledd)					
j. Det er for dårlig tilgang på datautstyr (IKT)	22,5	11,4	16,6	13,9	35,6

Hittil har vi sett på svarene fra alle som tar utdanning. Men det er også interessant å undersøke om det er forskjeller i tilfredsheten med utdanningen mellom ulike grupper studenter/elever. Derfor undersøkte vi om gjennomsnittskårene for hver av utdanningsgruppene avvok fra gjennomsnittsskåren for hele gruppen.

Resultatene viste at følgende innsatte under utdanning var signifikant *mindre* fornøyd med tilgangen på IKT ('Det er for dårlig tilgang på datautstyr'):

- De som hadde lærlingkontrakt (gjennomsnittsverdi: 4,30)
- De som tok gradstudier ved universitet/høyskole (gj.sn.: 4,09).

Følgende studenter/elever var signifikant *mindre misfornøyd* med tilgangen på IKT:

- Elever som tok videregående grunnkurs (2,97).

Til slutt var følgende studenter/elever signifikant *mindre* fornøyd med studiekvaliteten:

- De som tok enkeltfag ved universitet/høyskole (2,80)
- De som tok gradstudier ved universitet/høyskole (2,92).

For øvrig var det ingen signifikante gruppeforskjeller på evalueringen av utdanningen.

VI. Forhold som skaper vansker under utdanningen

De innsatte oppga ulike vansker de måtte ha med utdanning under soning på bakgrunn av åtte svaralternativer (de kunne oppgi flere vansker). Tabell VI.1 viser prosent av innsatte som oppgir ulike typer vansker med utdanningen i fengsel. Dette ble også korrelert med lengde på dom.

Tabell VI.1. Prosent av innsatte som oppga ulike forhold som skaper vansker for utdanningen de nå er i gang med i fengslet ("Skaper noen av forholdene nedenfor vansker for den utdanningen du nå er i gang med i fengselet? Sett kryss i den eller de rutene som passer for deg"). (N = 534).

	prosent
Mangelfull tilgang på datautstyr (IKT-utstyr)	42,5
Sikkerhetsrutinene i fengselet	33,5
Overføring under soning	26,0
Uro i fengselet	22,3
Mangelfull tilgang på litteratur	21,1
Soningen avsluttes før jeg får fullført utdanningen	19,8
Mine egne lese- eller skrivevansker	18,3
Mine egne regne- eller matematikkvansker	15,6

** = $p < .01$

Resultatene viser at hele 42,5 prosent av de innsatte oppga at mangelfull tilgang på IKT-utstyr skaper vansker for utdanningen. Deretter fulgte sikkerhetsrutinene i fengsel (33,5 prosent), overføring under soning (26,0 prosent), uro i fengselet (22,3 prosent), mangelfull tilgang på litteratur (21,1 prosent), og at soning avsluttes før utdanning er fullført (19,8 prosent). Disse faktorene kan betegnes som vansker knyttet til læringsmiljøet. I tillegg oppga 18,3 prosent at egne lese- eller skrivevansker skaper vansker, og 15,6 prosent oppga at egne regne- eller matematikkvansker skaper vansker for utdanningen. Dette er vansker knyttet til egne ferdigheter. Det var ingen signifikante kjønnsforskjeller i dette tallmaterialet.

Nær halvparten (43,2 prosent) av de innsatte under utdanning oppga en eller to vansker, mens 21,8 prosent ikke oppga noen vansker. For øvrig oppga 26,0 prosent tre eller fire vansker og 8,9 prosent oppga fem til syv vansker. Dermed var det 34,9 prosent som oppga relativt mange vansker.

VII. Innsattes motivasjon og læringsstrategier

Deltakerne i undersøkelsen ble bedt om å indikere sin relative enighet med utsagn som reflekterer motivasjon og læringsstrategi (se kapittel II om instrumenter og appendiks for en nærmere beskrivelse av utsagn). De ulike mål på motivasjon (mestringsforventning, verdi og test-angst) og læringsstrategier (kognitive strategier og selvregulering) viste at de innsatte som gruppe svarte at de var i gjennomsnitt høyt motiverte og at de hadde et relativt høyt nivå av læringsstrategier (dvs. at de i nokså stor grad benyttet kognitive strategier og selvregulering).

I Tabell VII.1 ser vi gjennomsnittsverdiene for disse variablene. De innsatte kunne potensielt skåre mellom 1 (lavt) og 5 (høyt), der 3 var middelveien. De oppga et høyt nivå av mestringsforventning (4,17) og verdi (4,51), mens nivået av test-angst var relativt lavt (2,73). Når det gjelder læringsstrategier, var gjennomsnittsverdiene nokså høye for kognitive strategier (3,97) og selvregulering (3,65). Det var ingen signifikante kjønnsforskjeller i disse gjennomsnittsverdiene, men det er likevel verdt å merke seg at gjennomsnittsnivået av 'verdi' var noe høyere for kvinner (4,66) enn for menn (4,50).

Tabell VII.1. Deskriptiv statistikk for motivasjon og læringsstrategier, inkludert gjennomsnittsverdier (N = 534).

	Min-maks.	Gjennomsnitt	St.avvik
Mestringsforventning	1,20-5,00	4,17	0,68
Verdi	2,33-5,00	4,51	0,57
Testangst	1,00-5,00	2,73	1,18
Kognitive strategier	1,22-5,00	3,97	0,58
Selvregulering	1,00-5,00	3,65	0,41

Det var også gruppeforskjeller i gjennomsnittsverdien for de enkelte variablene i forhold til type utdanning. Tabell VII.2 viser hvilke av gruppene som hadde signifikant henholdsvis lavere og høyere nivå av motivasjon og læringsstrategier i forhold til gjennomsnittsverdiene for hele utvalget.

Tabell VII.2. Gjennomsnittnivå av motivasjon og læringsstrategier for ulike utdanningsgrupper i forhold til gjennomsnittsnivået for hele utvalget (gjennomsnittsverdi i parentes, N=536).

Motivasjon/strategi	Gjennomsnittnivå sammenlignet med alle deltakerne i undersøkelsen	
	Lavere	Høyere
Mestringsforventning (forventning om å mestre de oppgaver en holder på med)		Gradsutdanning ved universitet/høyskole (4,42)
Verdi (hvor interessant en opplever utdanningen)		Enkeltfag ved universitet/høyskole (4,73) Gradsutdanning ved universitet/høyskole (4,75)
Test-angst (engstelse og bekymring i eksamenssituasjoner)	Enkeltfag ved universitet/høyskole (2,19) Gradsutdanning ved universitet/høyskole (2,26)	Videregående grunnkurs (3,01) VK1 (3,07)
Kognitive strategier (framgangsmåter en benytter for å lære stoffet/faget)		Gradsutdanning ved universitet/høyskole (4,16)
Selvregulering (selvhøring, repetisjoner gjennom å stille spørsmål til seg selv)	Ungdomsskole (3,28) Videregående grunnkurs (3,39)	Påbygning studiekompetanse (3,82) Enkeltfag ved universitet/høyskole (4,18) Gradsutdanning ved universitet/høyskole (4,12)

Det er også grunn til å anta en stor grad av sammenheng mellom motivasjons- og strategivariablene (se kapittel II, ”Statistisk analyse” for forklaring av korrelasjon). Tabell VII.3 viser at de fleste var signifikant korrelert og at det var moderat til høy grad av sammenheng mellom de fleste av faktorene. Unntaket er ’test-angst’, som var ukorrelert med ’verdi’, og kun

svakt korrelert med 'kognitive strategier' ($r = .16, p < .01$). Det var en sterk sammenheng mellom læringsstrategifaktorene 'selvregulering' og 'kognitive strategier' og mellom motivasjonsfaktorene 'mestringsforventning' og 'verdi'. 'Test-angst' var moderat negativt korrelert med 'selvregulering' og svakt negativt korrelert med 'mestringsforventning' og 'kognitive strategier', men ukorrelert med 'verdi'. Dette betyr at bruk av ulike læringsstrategier antakelig er motivert av de innsattes forventninger om å mestre ('mestringsforventning') og deres vurdering av hvilken verdi opplæringen har ('verdi').

Tabell VII.3. Korrelasjon mellom faktorer som måler motivasjon og læringsstrategier (N = 534).

	Verdi	Test-angst	Kog. strategier	Selvregulering
Mestringsforventning	0,60**	-0,22**	0,58**	0,55**
Verdi		-0,05	0,46**	0,37**
Test-angst			-0,16**	-0,40**
Kognitive strategier				0,68**

** = $p < .01$

VIII. Sammenhenger mellom motivasjon/strategier og ferdigheter

I dette og de to følgende kapitler vil vi undersøke sammenhengen mellom de innsattes svar på flere spørsmål eller grupper av spørsmål. Leseren oppfordres til å lese avsnittet om ”Statistisk analyse” før han/hun leser disse kapitlene. På samme måte kan det være nødvendig at leseren repeterer ”Motivasjon og læringsstrategier” i kapittel II. Her forklares de forhold eller variabler som sammenlignes i dette og de neste to kapitler.

I en tidligere rapport som hentet data fra samme undersøkelse (Eikeland, Manger & Diseth, 2006), ble det rapportert om egenvurdering av ulike typer lærevansker og ferdigheter hos de innsatte tatt opp. Tabell VIII.1 viser sammenheng (korrelasjoner) mellom motivasjon/læringsstrategier og egenvurdering av vansker (lese- eller skrivevansker/regne- eller matematikkvansker) og ferdigheter (lese- eller skriveferdigheter, regne- eller matematikkferdigheter, og IKT-ferdigheter). Resultatene viser at de fleste av motivasjons/læringsstrategivariablene er signifikant korrelert med de fleste vansker/ferdigheter. Det vil si at de som har høy skåre på ferdigheter vanligvis har høy skåre på motivasjon/læringsstrategier. Motsatt vil de som har lærevansker skåre lavt på motivasjon/læringsstrategier. Unntaket er ’verdi’, som er ukorrelert med lese/skrivevansker og regne/mattevansker, men svakt korrelert (signifikant) med ’IKT-ferdigheter’, ’lese/skriveferdigheter’ og ’regne/matematikkvansker’.

For øvrig har ’mestringsforventning’ en moderat sterk positiv korrelasjon med egenvurdering av lese/skriveferdigheter og regne/matematikkferdigheter ($r = ,40$ for begge) og ’IKT-ferdigheter’ ($r = ,31$) og negativ korrelasjon med ’lese/skrivevansker’ ($r = -,27$) og ’regne/mattevansker’ ($r = -,28$). ’Selv-regulering’ er også moderat positivt korrelert ($r = ,37$) med ’lese/skriveferdigheter’, ’regne/matteferdigheter’ og ’IKT-ferdigheter’ ($r = ,29$), og negativt korrelert med ’lese/skrivevansker’ ($r = -,30$) og ’regne/mattevansker’ ($r = -,33$). Til slutt er ’kognitive strategier’ positivt korrelert med ’lese/skriveferdigheter’, ’regne/matteferdigheter’, og ’IKT-ferdigheter’.

Dette betyr at de som hadde mye lærevansker og/eller dårlige ferdigheter stort sett også hadde også hadde et lavere nivå av motivasjon og læringsstrategier. Motsatt hadde elever/studenter med lite lærevansker og/eller gode ferdigheter et høyere nivå av motivasjon og læringsstrategier.

Tabell VIII.1. Korrelasjon mellom egenvurdering av ferdigheter/lese og matematikkvansker og motivasjon/læringsstrategier (MLSQ) (N = 534).

	Lese- /skrivev.	Regne- /mattev.	Lese/skrive- ferd.	Regne/matte- ferd.	IKT- ferdighet
Mestringsforventning	-0,27**	-0,28**	0,40**	0,40**	0,31**
Verdi	-0,02	-0,07	0,16**	0,14**	0,20**
Test-angst	0,25**	0,28**	-0,27**	-0,27**	-0,22**
Kogn. strategier	-0,19**	-0,19**	0,27**	0,27**	0,20**
Selv-regulering	-0,30**	-0,33**	0,37**	0,37**	0,29**

** = $p < 0,01$

IX. Sammenhenger mellom evaluering og motivasjon/strategier

Mål på evaluering ble, som tidligere beskrevet, delt inn i tre faktorer: 'undervisningskvalitet', 'krav og vanskelighetsgrad' og 'tilgang på IKT'. Tabell IX.1 viser korrelasjoner mellom evalueringsvariablene og motivasjon/læringsstrategi. Her ser vi at nesten alle evalueringsvariablene ('undervisningskvalitet', 'krav/vanskelighetsgrad' og 'tilgang på IKT') korrelerer signifikant med de fleste variabler for motivasjon/læringsstrategi, selv om korrelasjonene er lave (mellom -0,31 og 0,34). Unntaket er manglende korrelasjon mellom 'test-angst' og 'undervisningskvalitet', og mellom 'selvregulering' og 'tilgang på IKT'.

Dette betyr at de som hadde en positiv evaluering av utdanningen også skåret høyere på motivasjon/læringsstrategier. Motsatt hadde de som skåret lavere på evaluering også lavere skårer på motivasjon/læringsstrategier.

Tabell IX.1. Korrelasjon mellom evaluering og motivasjon/strategier (N = 534).

Motivasjon/ læringsstrategi	Evaluering		
	Undervisningskvalitet	Krav/vanskelighetsgrad	Tilgang på IKT
Mestringsforventning	0,24**	-0,23**	0,10*
Verdi	0,27**	-0,20**	0,16**
Test-angst	-0,02	0,34**	0,10*
Kognitive strategier	0,17**	-0,13**	0,14**
Selvregulering	0,14**	-0,31**	0,05

* = $p < .05$, ** = $p < .01$

X. Sammenhenger mellom motivasjon/strategier og årsaker til å ta utdanning

En annen delrapport i samme prosjekt har spesifikt tatt for seg ulike grunner til at innsatte tar utdanning (Manger, Eikeland, Diseth & Hetland, 2006). Her kom en frem til at ulike årsaker til å ta utdanning kunne grupperes i tre faktorer: 1) endring og mestring av fremtiden, 2) sosiale og situasjonspregede grunner og 3) tilegning av kunnskaper og ferdigheter. Den første faktoren er den viktigste når det gjelder å forklare motivasjonsstrukturen hos de innsatte som tar utdanning.

Tabell X.1 viser at sammenhengen (korrelasjonen) mellom disse årsakene til å ta utdanning i fengsel og motivasjon/læringsstrategier (som beskrevet ovenfor). Vi ser i tabellen at et ønske om å tilegne seg kunnskap som en viktig grunn til å ta utdanning i fengsel var signifikant positivt korrelert med motivasjons/strategivariablene 'mestringsforventning', 'verdi', 'kognitive strategier', og 'selvregulering', men ukorrelert med test-angst. 'Endring og mestring av fremtiden' var moderat/svakt positivt korrelert med alle motivasjons/strategivariablene bortsett fra 'selvregulering'. Det er også interessant å merke seg at 'test-angst' var moderat positivt korrelert med 'endring og mestring av fremtiden' og 'sosiale- og situasjonsbetingede årsaker'. Det betyr at de som skåret høyt på disse tre årsakene til å ta utdanning i fengsel også hadde et høyere nivå av test-angst.

Tabell X.1. Korrelasjon mellom motivasjon/læringsstrategi og årsaker til å ta utdanning (N = 534).

	Endring og mestring av fremtiden	Sosiale- og situasjonsbetingede grunner	Tilegning av kunnskap og ferdigheter
Mestringsforventning	0,12**	-0,07	0,31**
Verdi	0,18**	-0,09	0,38**
Test-angst	0,30**	0,12**	-0,06
Kognitive strategier	0,21**	-0,10*	0,22**
Selvregulering	0,05	-0,23**	0,24**

* = $p < .05$, ** = $p < .01$

XI. Oppsummering og diskusjon

Valg av utdanning

Undersøkelsen viste at ca. 30 prosent av deltakerne i undersøkelsen deltar på en eller annen form for opplæring i fengsel. Over halvparten av disse (55,9 prosent) tar videregående utdanning. Av disse tar nesten halvparten (42,9 prosent) yrkesfaglig studieretning. Dette er interessant, sammenlignet med at 63,4 prosent faktisk ønsker yrkesfaglig studieretning (Eikeland, Manger & Diseth, 2006). Det er mulig at det er for liten mulighet til å ta yrkesfag i forhold til etterspørselen etter slike fag. Videre var det nesten halvparten av de innsatte under utdanning (45,3 prosent) som tar allmenne/økonomiske/administrative fag. Samtidig vet vi at 54 prosent av elevplassene i videregående opplæring i fengsel er innen allmenne, økonomiske og administrative fag, og at samlet for opplæringen i kriminalomsorgen (medregnet oppfølgingsklassene) er prosenten 60 (Fylkesmannen i Hordaland, 2005). Derfor synes det å være et misforhold mellom andelen som tar allmenne/økonomiske/administrative fag (45,3 prosent) og antall plasser (54-60 prosent) som er tilgjengelig for disse studieretningene. Det kan være et overskudd av plasser innen allmenne/økonomiske/administrative fag som ikke blir benyttet, og at man bør vurdere å redusere antall plasser i allmennfaglige studieretning til fordel for andre utdanningstilbud, eksempelvis yrkesfag. Dette er også i samsvar med forslagene (eller føringene) i Stortingsmelding nr. 27 (2004-2005).

Elevenes kompetanse

Undersøkelsen viste at det er ingen betydelig forskjell mellom de som tar utdanning og de som ikke tar utdanning angående selvrappotering av vansker og ferdigheter med å lese, skrive, og regne. De som tar utdanning oppgir litt bedre IKT-ferdigheter, og har i større grad blitt undersøkt for og fått hjelp til lese/skrivevansker og/eller regne/matematikkvansker.

Forekomsten av lese/skrivevansker og regne/matematikkvansker er altså relativt høy, også for den gruppen av innsatte som tar utdanning. Det at denne gruppen innsatte i større grad oppgir å ha blitt undersøkt og fått hjelp til vanskene, kan ha flere årsaker. De har muligens hatt mer ressurser til og/eller vært mer motiverte for å søke hjelp på et tidlig tidspunkt. En annen mulighet

er at det av ulike grunner kan ha vært et bedre hjelpeapparat for denne gruppen. Det er selvsagt viktig å tilby hjelp til alle grupper innsatte som har lærevansker, men det synes altså som om de som ikke tar utdanning er en mer utsatt gruppe med hensyn til å få hjelp med sine lærevansker.

Evaluering

Deltakerne i denne undersøkelsen oppgir at de i stor grad er fornøyde med ulike sider av opplæringstilbudet og undervisningssituasjonen. Oppsummert viser tallmaterialet at de fleste sier seg enig i utsagn som uttrykker positive sider ved utdanningen og at de fleste ikke er enige i utsagn som beskriver negative sider ved utdanningen.

Likevel er det verdt å merke seg at en betydelig andel ikke synes at 'I fengselet blir det lagt til rette for utdanning' (29,4 prosent er litt eller helt uenig i dette) eller at 'Undervisningen er tilpasset mine behov' (23,8 prosent er litt eller helt uenig i dette). En del synes også at 'Noen av fagene er for vanskelig' (22,3 prosent svarer at de er litt eller helt enig i dette), og omtrent halvparten synes at 'Det er for dårlig tilgang på datautstyr' (49,5 prosent er litt eller helt enig i dette). Disse faktorene synes derfor å ha et betydelig forbedringspotensial, og kan prioriteres i arbeidet med bedret utdanningskvalitet.

Vansker

De fleste som opplever vansker i forhold til utdanning under soning opplever mangel på IKT og sikkerhetsrutinene i fengsel som det mest problematiske, men også øvrige problemer er vanlige. Selv om utvalget som helhet oppgir langt mer vansker knyttet til læringsmiljøet enn egne lærevansker, er ikke disse kategoriene direkte sammenlignbare. Når 18,3 prosent oppgir at egne lese- eller skrivevansker skaper vansker, så er dette et betydelig antall. Svarene må også sees i sammenheng med at 14,3 prosent oppga at de hadde dårlige eller svært dårlige lese- eller skriveferdigheter, og at hele 37,2 prosent oppga at de hadde litt eller mye lese- eller skrivevansker. Her er det også interessant å merke seg at færre oppga lese- eller skrivevansker som et problem (18,3 prosent) enn andelen som oppga at de hadde litt eller mye lese- eller skrivevansker (37,2 prosent). Det er mulig at noen av de som har lettere lese- eller skrivevansker ikke opplever dette som et stort problem i forhold til utdanningen.

Hjelp med vansker under utdanning kan altså være rettet mot vansker i læringsmiljøet og individuelle vansker (lærevansker). Selv om de innsatte oppgir flere vansker knyttet til miljøet, er det også grunn til å vektlegge arbeid med individuelle lærevansker, særlig tatt i betraktning av at forekomsten av slike vansker synes å være like høy også for den gruppen innsatte som tar utdanning.

Motivasjon og læringsstrategi

I denne undersøkelsen ble det målt ulike typer motivasjon og læringsstrategier. Motivasjon ble definert som *forventninger* om læring og prestasjon (mestringsforventning), i hvilken grad utdanningen hadde *verdi*, og innslag av negative emosjoner (test-angst) i utdannings situasjonen. Læringsstrategier ble målt i form av kognitive strategier (at man eksempelvis setter egne ord på det som skal læres og forsøker å huske faktakunnskap) og selv-regulering (at man eksempelvis repeterer fag og stiller seg selv kontrollspørsmål). Resultatene viste at deltakerne i undersøkelsen oppgir at de er godt motiverte for utdanning, og at de stort sett benytter hensiktsmessige læringsstrategier. De som er høyt motiverte (dvs. at de skårer høyt på mestringsforventning og verdi, samt lavt på test-angst), benytter også mest hensiktsmessige kognitive strategier og selvregulering. Disse funnene støtter antakelsen om at læringsstrategier ikke oppstår uten grunn, men at de er motiverte (Pintrich & De Groot, 1990).

Funnene understreker også betydningen av å tilby et læringsmiljø som fremmer motivasjon, fordi dette også kan påvirke nivået av læringsstrategier. For eksempel kan mestringsforventning bedres ved å gi opplevelser av å lykkes, også når det gjelder mulighet til å mestre negativ affekt (for eksempel test-angst) i læringssituasjoner. Mestringsforventning kan også økes ved å gi konkret og troverdig tilbakemelding om egen kompetanse, og ved å gi oppgaver som er utfordrende, men likevel mulige å løse (Pintrich & Schunck, 2002). Det er også viktig å formidle hvilken verdi utdanningen har, både som meningsfull aktivitet her og nå, og som et middel for å nå mer langsiktige mål.

Gruppeforskjeller

Det var til dels betydelige forskjeller mellom de ulike utdanningsgruppene angående ferdigheter, evaluering av studieopplegg og motivasjon/læringsstrategier. Her følger en kort oppsummering av disse forskjellene:

Ferdigheter

Generelt sett oppga de som tok lengre og/eller høyere utdanning, spesielt de som tok universitets/høyskolefag, at de hadde bedre ferdigheter og mindre grad av lærevansker. De som tok påbygning til studiekompetanse hadde mindre grad av regne/matematikkvansker, mens de som gikk på ungdomsskole eller videregående grunnkurs hadde dårligere ferdigheter og til dels større lærevansker. Det er altså grunn til å være spesielt oppmerksom på de som tar ungdomsskole eller videregående grunnkurs med tanke på bedring av ferdigheter og oppfølging av lærevansker.

Evaluering

De som tok universitets/høyskolefag (enkeltfag eller gradsutdanning) var mindre fornøyd med studieopplegget og tilgangen på IKT enn gjennomsnittet. Antakelig har de som tar slike fag et større behov for IKT, og det er mulig at fengselet ikke har lagt godt nok til rette for utdanning innen universitets/høyskolefag. En annen forklaring er at kvalitetsreformen har gjort høyere utdanning på universitet og høyskole vanskeligere tilgjengelig for studenter utenfor de enkelte lærestedene. Kvalitetsreformen krever at studentene i større grad er til stede ved lærestedet og deltar i obligatoriske aktiviteter. Dette kan selvsagt være et problem for innsatte i fengsel som ønsker universitets- og høyskoleutdanning. I et intervju i Studvest (2005) sa leder for Forum for opplæring innenfor kriminalomsorgen (FOKO), Jon Erik Rønning at ”Etter at kvalitetsreformen ble innført har det blitt mye vanskeligere å forholde seg til universiteter og høyskoler”. I samme artikkel sa undervisningsinspektør Alfild Taraldsen at ”Det sitter innsatte på lukket soning i Bergen fengsel i dag som vil ta høyere utdanning, men som har vanskeligheter med å få det til fordi systemet ikke er lagt til rette”.

Motivasjon og læringsstrategier

De som tok enkeltfag og gradsutdanning ved universitet/høyskole hadde høyere nivå av 'verdi' og 'selvregulering', men lavere nivå av test-angst, og de som tok gradsutdanning ved universitet/høyskole hadde i tillegg et høyere nivå av mestringsforventning og kognitive strategier. Elever på videregående grunnkurs hadde høyere nivå av 'test-angst' og lavere nivå av selvregulering. De som tok VK1 hadde også et høyere nivå av test-angst, og de som tok ungdomsskole hadde et lavere nivå av selvregulering.

Resultatene tyder altså på at de som tar høyere utdanning har noe bedre ressurser angående motivasjon og læringsstrategier. Dette er som ventet, fordi høyere utdanning er mer krevende enn videregående utdanning og ungdomsskole.

Sammenheng mellom øvrige variabler

Ferdigheter og motivasjon/strategi

Resultatene viste at de som oppgir gode ferdigheter (lese/skrive/regne/matematikk/IKT) og/eller lite lese/skrive/regne/matematikkvansker også har relativt høye mestringsforventninger, gode kognitive strategier, god evne til selvregulering og mindre grad av test-angst. På den annen side har de som oppgir svakere ferdigheter og/eller større vansker et lavere nivå av mestringsforventning, kognitive strategier og evne til selvregulering, men et høyere nivå av test-angst.

Disse sammenhengene mellom elevenes ferdigheter og motivasjon/læringsstrategi viser et klart samsvar mellom forekomsten av viktige forutsetninger for læring. Når elever med svakere ferdigheter også sliter med motivasjon og læringsstrategier, understreker dette betydningen av å være spesielt oppmerksom på den gruppen elever som har disse vanskene. Det er f.eks viktig å være klar over at en elev med lese/skrivevansker også kan ha problemer med motivasjon og/eller læringsstrategier, eller at manglende motivasjon og dårlige læringsstrategier kan forklares av lærevansker.

Evaluering og motivasjon/strategi

Innsatte under utdanning som vurderte undervisningskvaliteten som god, hadde også høyere 'mestringsforventning', 'verdi', 'kognitive strategier' og 'selvregulering'. De som skåret høyt på 'krav/vanskelighetsgrad' hadde et lavere nivå av 'mestringsforventning', 'verdi', 'kognitive strategier' og 'selvregulering', men et høyere nivå av 'test-angst'. Når det gjelder 'tilgang på IKT', var korrelasjonene med motivasjon/læringsstrategi svake, men signifikante. De som i mindre grad var misfornøyde med 'tilgang på IKT' skåret også høyere på 'mestringsforventning', 'verdi', 'kognitive strategier' og 'test-angst', men ikke på 'selvregulering'.

Disse funnene betyr at det er en sammenheng mellom opplevelsen av kvaliteten på læringsmiljøet og motivasjon/læringsstrategi. Dette understreker betydningen av å tilby et kvalitativt godt studietilbud, også fordi det kan gi bedre motivasjon og mer hensiktsmessige læringsstrategier. Men de rapporterte sammenhengene mellom variablene er korrelasjoner, og sier i utgangspunktet ikke noe om årsaksforhold. Når vi likevel foreslår at bedre kvalitet på utdanningen kan gi bedre motivasjon og læringsstrategier, kan vi finne støtte i tidligere forskning som konkluderer med det samme (Richardson, 2003; Diseth, m.fl., 2006; Marton & Säljö, 1976).

Årsaker til å ta utdanning og motivasjon/strategi

Resultatene viste at 'tilegning av kunnskap og ferdigheter' som grunn til å ta utdanning under soning var sterkest og mest konsistent relatert til høy motivasjon og gode læringsstrategier. Antakelig kan motivasjonsfaktorene (forventninger, verdi, og 'tilegning av kunnskap og ferdigheter') betegnes varianter av 'indre motivasjon', altså at man er motivert av interesse og mestring, i motsetning til 'ytre motivasjon' (motivert av å tilfredsstille krav om prestasjon eller frykt for å prestere dårlig). Generelt sett er indre motivasjon assosiert med en rekke gunstige faktorer, som økt engasjement og mer hensiktsmessig bruk av læringsstrategier, og det er all grunn til å ivareta og fremme indre motivasjon for tilegning av fagkunnskap. Her skal en likevel være oppmerksom på at svært mange innsatte har en negativ skole- og læringshistorie bak seg, hvor denne typen motivasjon ikke har hatt gode 'vekstvilkår'. Andre grunner til å begynne utdanning enn indre motivasjon (slik som utsikter til framtidig belønning eller for å unngå å gjøre noe annet i fengslet) må også tas på alvor, fordi dette kan være utgangspunkt for en mer ideell motivasjon senere (se Manger m.fl., 2006).

Begrensninger med denne undersøkelsen

Selv om responsen på undersøkelsen var relativt høy, var det likevel et betydelig antall (ca. 30 prosent) som ikke deltok i undersøkelsen. En del av disse (vi vet ikke hvor mange) var antakelig også under utdanning i fengsel. Tar vi utgangspunkt i tall fra 2003, kan vi anta at rundt 30 prosent av alle innsatte ved de fengslene som har skole er under utdanning (St.m. 27, 2004-2005), hvilket stemmer godt med det vi fant i denne undersøkelsen. Selv om vi mangler en del på å få svar fra alle innsatte som tok utdanning, kan vi konkludere med at deltakerantallet er representativt, og derfor gir et godt grunnlag for å trekke konklusjoner.

Det bør også bemerkes at undersøkelsen er basert på deltakernes selvrapportering. Et problem med selvrapportering er at noen kan ha interesse av å fremstille seg selv (f.eks egen motivasjon) i et positivt lys, eller være i overkant positive eller negative til utdanningskvaliteten. På den annen side var denne undersøkelsen besvart anonymt. Dermed hadde deltakerne egentlig ingen fordel av å fremstille seg eksempelvis positivt. Dessuten fant vi systematiske forskjeller mellom ulike utdanningsgrupper angående motivasjon, læringsstrategi, osv., og at disse forskjellene korrelerte systematisk med andre variabler. Til slutt viste faktoranalyser at deltakerne stort sett har svart systematisk på spørreskjemaet. Dermed har vi holdepunkter for å si at de fleste nok har gitt oppriktige svar.

Konklusjoner og råd

Til tross for de ovennevnte begrensningene gir denne undersøkelsen et godt grunnlag for å komme med noen konklusjoner og anbefalinger i forhold til arbeid med å bedre utdanningskvaliteten:

Det er for mange elevplasser innen allmennfaglig studieretning, og noen av disse plassene kun omfordes på andre studieretninger. Dette kan gi et bedre samsvar mellom utdanningsønsker og utdanningstilbud.

Skolene i fengslene bør være oppmerksomme på at den gruppen av innsatte som tar utdanning rapporterer at de har like høy forekomst av læreviser som øvrige innsatte. Spesielt har de som går på ungdomsskole eller videregående grunnkurs dårligere ferdigheter og til dels større læreviser enn andre som tar utdanning i fengsel.

Selv om de innsatte som gruppe er generelt fornøyd med utdanningskvaliteten, er det grunn til å være oppmerksom på at en del av de innsatte også uttrykker misnøye i forhold til ulike

sider av utdanningen. Følgende forhold bør vektlegges i arbeidet med å bedre utdanningskvaliteten: 1) Generelt bedre tilrettelegging for utdanning i fengsel ved å øke tilgjengeligheten til de typer utdanning det er behov for, 2) tilpasse undervisningen til behovet, 3) bedre tilgang på IKT-utstyr, 4) arbeide for at sikkerhetsrutiner og overføring under soning i mindre grad kommer i konflikt med opplæring av innsatte, 5) utdanningskvaliteten for de som tar fag på universitets/høyskolenivå kan antakelig bedres ved å bedre tilgangen til å ta disse fagene, og 6) fremme bruk av gode læringsstrategier ved å vektlegge motivasjonsfaktorene 'verdi' og 'mestringsforventning'.

Appendiks

Evaluering

25. Hvordan opplever du utdanningen i fengslet? Sett ett kryss for hvert utsagn.

	5=helt enig	4=litt enig	3=usikker	2=litt uenig	1=helt uenig
	5	4	3	2	1
Jeg er fornøyd med undervisningen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kravene er for høye	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I fengslet blir det lagt til rette for utdanning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Arbeidsmengden er passelig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kravene er for små	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Noen av fagene er for vanskelige	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det er for mye kateterundervisning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Undervisningen er tilpasset mine behov	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det er for mye gruppearbeid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det er for dårlig tilgang på datautstyr (IKT-utstyr).....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lærerne har høy datakompetanse (IKT-kompetanse).....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er fornøyd med utdanningen jeg tar.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Vansker med utdanning

26. Skaper noen av forholdene nedenfor vansker for den utdanningen du nå er i gang med i fengslet? Sett kryss i den eller de rutene som passer for deg.

Overføring under soning

Soningen avsluttes før jeg får fullført utdanningen.....

Mine egne lese- eller skrivevansker.....

Uro i fengslet.....

Sikkerhetsrutinene i fengslet.....

Mine egne regne- eller matematikkvansker

Mangelfull tilgang på datautstyr (IKT-utstyr).....

Mangelfull tilgang på litteratur.....

Motivasjon og læringsstrategier

27. Nedenfor følger noen setninger som beskriver ulike måter å lære på, motivasjon for læring, forventninger og hvordan du opplever prøver/eksamener. Hvor enig eller uenig er du i at setningene beskriver deg i din nåværende utdannings situasjon? Sett ett kryss for hver linje.

	5=helt enig	4=litt enig	3=usikker	2=litt uenig	1=helt uenig
	5	4	3	2	1
Jeg foretrekker utdanning som er utfordrende, slik at jeg kan lære nye ting	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg tror at jeg vil oppnå gode resultater	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er så nervøs på prøver/eksamener at jeg ikke kan huske det som jeg har lært	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det er viktig for meg å lære det som det undervises i.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg liker det som jeg lærer i denne utdanningen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg forventer å prestere godt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har gode forutsetninger for å lære	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har en ubekvem, urolig følelse når jeg har prøve/eksamen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg tror at det som jeg lærer i denne utdanningen er nyttig for meg å kunne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har gode studie- og arbeidsferdigheter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg synes at det som jeg lærer under utdanningen er interessant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg tror at jeg vil klare å fullføre utdanningen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det er viktig for meg å forstå det jeg lærer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Når jeg har prøve/eksamen, tenker jeg på hvor dårlig det går	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Når jeg forbereder meg til en prøve/eksamen, forsøker jeg å sette sammen informasjon fra undervisningen og lærebøkene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg stiller spørsmål til meg selv for å være sikker på at jeg kan det jeg har lest	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det er vanskelig for meg å finne ut hva som er viktigst i det jeg leser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Spørsmål 27 fortsetter

5=helt enig 4=litt enig 3=usikker 2=litt uenig 1=helt uenig

	5	4	3	2	1
Når noe er vanskelig, gir jeg enten opp eller leser kun de enkleste delene. ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Når jeg leser fag, omsetter jeg viktig ideer til egne ord.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Når jeg leser til en prøve, forsøker jeg å huske så mange fakta som mulig.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg bruker egne notater aktivt når jeg skal lære fag	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Selv om jeg leser noe som er kjedelig og uinteressant, så fortsetter jeg til jeg er ferdig.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Når jeg leser til en prøve, så øver jeg ved å gjenta det som er viktig flere ganger for meg selv.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg opplever ofte at jeg leser fag uten å vite hva det egentlig handler om.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Når læreren snakker, tenker jeg på andre ting, og hører egentlig ikke på det som blir sagt.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Når jeg leser et fag, prøver jeg å forstå helheten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Når jeg leser, stanser jeg av og til opp for å gå igjennom det jeg har lest.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Når jeg leser fag, gjentar jeg ordene flere ganger for å huske det jeg leser.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg forsøker å knytte det jeg leser sammen med kunnskap jeg har fra før	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Referanser

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: Freeman.
- Diseth, Å. (i trykken). Approaches to learning, course experience, and examination grade among undergraduate psychology students: testing of mediator effects and construct validity. To appear in *Studies in Higher Education*, 32(3), 2007.
- Diseth, Å., Pallesen, S., Hovland A. & Larsen, S. (2006) Course experience, approaches to learning, and academic achievement. *Education and Training*, 48(2/3), 156-169.
- Eikeland, O.-J. & Manger, T. (2004). *Innsette i norske fengsel: Utdanning og utdanningsønske*. Bergen: Fylkesmannen i Hordaland.
- Eikeland, O.-J., Manger, T. & Diseth, Å. (2006). *Innsette i norske fengsel: Utdanning, utdanningsønske og rett til opplæring*. Bergen: Fylkesmannen i Hordaland.
- Fylkesmannen i Hordaland 2003: Opplæring innanfor kriminalomsorga 2003. Rapport Fylkesmannen i Hordaland.
- Fylkesmannen i Hordaland (2005). *Rapport om opplæring innanfor kriminalomsorga* Bergen: Utdanningsavdelinga, Fylkesmannen i Hordaland.
- Langelid, T. og Manger, T. (2005). *Læring bak murene: fengselsundervisningen i Norge*. Fagbokforlaget.
- Lizzio, A., Wilson, K. & Simons, R. (2002). University students' perceptions of the learning environment and academic outcomes: implications for theory and practice. *Studies in Higher Education*, 27(1), 27-52.
- Manger, Eikeland, Diseth & Hetland (2006). *Innsette i norske fengsel: motiv for utdanning*. Bergen: Fylkesmannen i Hordaland.
- Marton, F. & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: I - outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- McClelland, D. C. (1987). *Human motivation*. New York: Cambridge University Press.
- Øgrim, L. (2004). *Fleksibel læring for straffedømte*. Fylkesmannen i Hordaland 2004.
- Pettersen, T., Skaalvik, E. M. og Finbak, L. (2003). *Løslatelse til hva? Elevers forberedelser til løslatelsen og tiden etter endt soning*. Rapport nummer 4/03. NTNU og Vox. Fylkesmannen i Hordaland.

- Pintrich, P. & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self regulated components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40
- Pintrich, P. (2002). *Motivation in education*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Ramsden, P. (1991). A performance indicator of teaching quality in higher education: the Course Experience Questionnaire. *Studies in Higher Education*, 16, 129-150.
- Ravneberg, B (2003). *Undervisning og opplæring i det moderne fengselet. Dannende eller disiplinierende? En undersøkelse av fengselsundervisningen i Bergen og Oslo fengsel*. Rapport nummer 5/03. Rokkansenteret, Universitetet i Bergen. Fylkesmannen i Hordaland.
- Richardson, J. T. E. (2003). Approaches to studying and perceptions of academic quality in a short web-based course. *British Journal of Educational Technology*, 34, 433-442.
- Skaalvik, E. M., Finbak, L. og Pettersen, T. (2002). *Begrunnelse og formål med fengselsundervisningen*. Delrapport. Rapport nummer 2/02. NTNU (Norges Teknisk Naturvitenskapelige Universitet) og Vox (Voksenopplæringsinstituttet). Statens utdanningskontor i Hordaland.
- Skaalvik, E. M., Finbak, L. og Pettersen, T. (2003). *Undervisning i fengsel. På rett kjøll?* Rapport nummer 3/03, Fylkesmannen i Hordaland.
- St.prp.nr.1 (2006-2007). Justis- og politidepartementet.
- Stortingsmelding nr. 27 (2004-2005). *Om opplæring innenfor kriminalomsorgen. "Enda en vår"*. Oslo: Utdannings og forskningsdepartementet.
- Studvest (2005). *Innesperret utdanning*. Nr. 9, 06/04-2005.
- Wilson, K. L., Lizzio, A. & Ramsden, P. (1997). The development, validation and appreciation of the Course Experience Questionnaire. *Studies in Higher Education*, 22, 33-53.

ISBN-13: 978-82-92828-01-4
ISBN-10: 82-92828-01-X