

Opplæring på vei inn i og ut av en kriminell løpebane

En kvalitativ studie av hvilken betydning klienter i kriminalomsorgen tillegger sine tidligere og nåværende opplæringstilbud

Stine Klæbo



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2013

Opplæring på vei inn i og ut av en kriminell løpebane

En kvalitativ studie av hvilken betydning klienter i kriminalomsorgen tillegger sine tidligere og nåværende opplæringstilbud.

© Stine Klæbo

2013

Tittel: Opplæring på vei inn i og ut av en kriminell løpebane

Forfatter: Stine Klæbo

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

IV

Sammendrag

Tittel

Opplæring på vei inn i og ut av en kriminell løpebane

Bakgrunn, formål og problemstilling

En undersøkelse gjort av FAFO (2003) viser til karakteristika ved kriminelle hvor det blant annet avdekkes at kun fire av ti har grunnskole som høyeste fullførte utdanning, 10% har ikke fullført grunnskole og at hele 33% mangler videregående eller tilsvarende opplæring. En annen undersøkelse om innsatte i norske fengsler viser at hele 65,5% av de innsatte har minst ett fremtidig utdanningsønske. Mangel på utdanning viser seg også å gi en økt risiko for tilbakevendende kriminelle og skadelige handlinger. Studier av tidligere innsatte som har deltatt i fengselsundervisning viser en lavere tilbakefallsprosent enn de tidligere innsatte som ikke har benyttet seg av fengselsundervisningen (Eikeland, Manger og Asbjørnsen, 2008). Jeg ønsker med denne masterstudien å sette søkelyset på hvordan klienter i kriminalomsorgen har opplevd og opplever å bli møtt av opplærings- og oppfølgingssystemet, da det er et stort antall som har mangelfull skolegang, men et ønske om utdanning. Skolen kan både virke som en beskyttelse og risiko for elever som allerede er i en marginaliseringsprosess.

Sammenligningsstudier av lovlydige og fengslede viser også at flere av de fengslede har opplevd å bli utsatt for stigmatisering, stempling og liten forståelse for individuelle vansker og samlet sett sitter igjen med mange negative opplevelser med opplæringssystemet i grunnskolen og videregående opplæring (Damsgaard og Kokkersvold, 2010). Formålet med studien dreier seg om å oppnå økt innsikt i betydningen klienter i kriminalomsorgen tillegger tidligere og nåtidig opplæringstilbud med tanke på deres kriminelle løpebane og veien ut av den. Studiens problemstilling lyder som følger:

Hvilke betydning tillegger klienter innenfor kriminalomsorgen sitt tidligere og nåværende opplæringstilbud i forhold til sin kriminelle løpebane og veien ut av den?

Teoretisk grunnlag og avgrensning

Litteraturen jeg tar utgangspunkt i dreier seg i all hovedsak om undervisning innenfor murene og innsattes erfaringer, da det er lite litteratur å finne om elever i oppfølgingsklassene. Det dreier seg likevel om samme målgruppe – mennesker som har blitt dømt for kriminelle handlinger, som er klienter i kriminalomsorgen og som viser store individuelle styrker og vansker. Utover dette har jeg tatt utgangspunkt i litteratur og undersøkelser gjort om kriminalitet, antisosial atferd og utdanning, samt skolen som beskyttelse og risiko.

Jeg har avgrenset oppgaven ved å fokusere på skolen som risiko- og beskyttelsesfaktor for elever med atferdsvansker. Jeg har ikke fokusert på andre forhold som oppvekstvilkår i hjem og nærmiljø, da det er opplæringens betydning jeg søker kunnskap om i denne sammenheng.

Metode

Datamaterialet er innhentet via kvalitative, semistrukturerte forskningsintervjuer av fire elevinformanter, samt en ansatt ved en av Norges ti oppfølgingsklasser i kriminalomsorgen. Hovedtyngden ligger på elevinformantenes perspektiv.

Funn

Studiens funn viser at elevinformantene på mange områder i grunnskolen ikke har fått tilpasset opplæring ut fra evner og forutsetninger, og i noen tilfeller har blitt utsatt for forsømmende ettergivende klasseledelse. Elevinformantene klandrer likevel i liten grad andre enn seg selv for sin kriminelle løpebane. Informantene reflekterer over viktige momenter ved deres nåværende opplæringstilbud som de tror kan være til stor hjelp på vei ut av en kriminell løpebane. Det å bli sett, hørt og få individuelt tilpasset opplæring etter evner og forutsetninger, samt skryt og oppmuntring underveis er noe som ved tidligere opplæringstilbud har vært lite tilstedeværende, som de i dag opplever som en stor styrke og motivasjonsfaktor på vei ut av den kriminelle løpebanen. Opplevelse av positiv tilhørighet, å bli forventet noe av, samt fremtidsvisjoner, blir også fremhevet som en betydningsfull drivkraft for å møte opp, overholde elementære regler og arbeide med faglige utfordringer i oppfølgingsklassen. Informantenes svar og refleksjoner rundt tidligere og nåværende opplæringstilbud sammenfaller på flere områder med eksisterende teori og empiri om skolen som risiko- og beskyttelsesfaktor for utvikling av antisosial atferd og kriminalitet samt med sentrale trekk ved fengselsundervisningens historie.

Forord

Arbeidet med denne oppgaven har til tider vært frustrerende og vanskelig, men har beriket meg på så mange områder. Møtene med elevinformantene mine har vært belysende, oppklarende og til stor inspirasjon.

En stor takk går derfor til informantene mine som med godt humør og pågangsmot har vist meg at det aldri er for sent å snu. Takk for deres bidrag og åpenhet! Jeg ønsker dere alle lykke til på veien videre. Jeg vil også takke koordinatoren ved oppfølgingsklassen som har bidratt med interessante refleksjoner, ærlige svar og kloke tanker. Med din åpenhet og varme er du til stor betydning for menneskene rundt deg!

Mamma, pappa og min kjære samboer Simen, skal også få en stor takk for evig tro på meg og mitt arbeid, oppmuntrende ord og gode refleksjoner og råd! Mamma, takk for at du lar meg prate i det vide og det brede om oppgaven og faget i din travle hverdag, og som kommer med kloke tanker, refleksjoner og tilbakemeldinger hver eneste gang!

En spesiell takk går til min enestående veileder Linda Halvorsen. Du er en stor inspirasjon både som fagperson og medmenneske og jeg er evig takknemlig for ditt gjennomtenkte og grundige veiledningsarbeid med oppgaven min. Hvert veiledningsmøte har gitt meg mer pågangsmot, godt humør og inspirasjon til å jobbe videre! Takk!

Oslo, 31. mai 2013

Stine Klæbo

Innholdsfortegnelse

1	Introduksjon	1
1.1	Tema	1
1.2	Bakgrunn	1
1.3	Formål	3
1.4	Relevans for spesialpedagogikken	3
1.5	Presentasjon av problemstilling	4
1.5.1	Avgrensning og presisering av begreper i problemstillingen	5
1.6	Oppgavens innhold og struktur	6
2	Overordnede teoretiske perspektiver og empiri	7
2.1	Lovbrudd	7
2.2	Fengselsopplæring - et historisk tilbakeblikk	8
2.3	Kriminalomsorgen i dag	10
2.3.1	Opplæring i kriminalomsorgen	12
2.4	Lovbryterne – hvem er de?	12
2.4.1	13
2.4.2	Kriminalitet og rus	16
2.4.3	Lovbryternes tidligere skoleerfaringer	17
2.5	Beskyttelses- og risikofaktorer i skolen	18
2.5.1	Asymmetri	20
2.5.2	Definisjons- og stemplingsmakt	20
2.5.3	Selvoppfatning, mestring og motivasjon	21
2.5.4	Skoledropouts – årsaker og tiltak	22
2.6	Utdanning og kriminalitet	23
2.6.1	Motivasjon til utdanning blant fengslede	24
2.6.2	Tilbakeføringsgarantien	25
2.6.3	Skolegang etter løslatelse	26
3	Metode	28
3.1	Kvalitativ forskning	28
3.1.1	Hermeneutikk	29
3.1.2	Fenomenologi	29
3.2	Det kvalitative intervjuet	30

3.2.1	Intervjuprosessen – et asymmetrisk maktforhold.....	32
3.3	Utvalg og utvalgskriterier	33
3.3.1	En kort presentasjon av informantene	34
3.4	Intervjuguiden.....	35
3.5	Gjennomføring av intervjuene.....	35
3.5	Etiske hensyn og refleksjoner	36
3.5.1	Sensitive grupper	37
3.5.2	Personvern	37
3.5.3	Refleksjoner rundt utvalg	38
3.6	Transkribering	39
3.7	Analyse	39
3.8	Kvalitetsvurderinger	41
3.8.1	Validitet.....	41
3.8.2	Forskerrollens validitet.....	41
3.8.3	Deskriptiv validitet.....	42
3.8.4	Tolkningsvaliditet.....	43
3.8.5	Teoretisk validitet.....	43
3.8.6	Generaliseringsvaliditet.....	43
3.8.7	Evalueringsvaliditet.....	44
3.8.8	Reliabilitet	44
4	Presentasjon og drøfting av funn.....	46
4.1	Informantenes bakgrunn	46
4.2	Tidligere skoleerfaringer	47
4.2.1	Positive og negative erfaringer med grunnskolen	47
4.2.2	Årsak til dropout i grunnskolen.....	49
4.2.3	Rus og antisosial atferd	50
4.2.4	Grunnskolens forbedringspotensial.....	51
4.3	Nåtidige skoleerfaringer	54
4.3.1	Veien til oppfølgingsklassen	54
4.3.2	«Man skal ikke snakke om rus og gamle dager» - «trafikkregler» for atferd i oppfølgingsklassen	56
4.3.3	“Et sted å gå til” – oppfølgingsklassens betydning for elevene	57
4.3.4	Oppfølging på flere plan.....	59

4.3.5	Oppfølgingsklassens styrke og forbedringspotensial	60
4.3.6	Motivasjon til opplæring og veien videre	62
4.4	Forholdet mellom grunnskolen og oppfølgingsklassen.....	64
5	Avsluttende refleksjoner.....	66
6	Refleksjoner rundt eget arbeid	68
7	Implikasjoner for videre forskning.....	69
	Litteraturliste	70
	Vedlegg	76

1 Introduksjon

1.1 Tema

Tema for denne oppgaven vil være opplæring innenfor kriminalomsorgen. Jeg ønsker med dette prosjektet å se nærmere på hva slags betydning opplæringen og den øvrige oppfølgingen ved oppfølgingsklassene innenfor kriminalomsorgen har for klientene. Videre vil jeg ha et delfokus på tidligere skoleerfaringer. Jeg søker informasjon om i hvilken grad og hvordan opplæringen har vært/er en beskyttelses- eller risikofaktor for informantene mine, som per dags dato er elever ved en av Norges ti oppfølgingsklasser innenfor kriminalomsorgen.

1.2 Bakgrunn

Statistisk sentralbyrå viser til at det i

2011 ble det anmeldt 380 000 lovbrudd i Norge, 3,6 prosent færre enn året før. Det ble registrert 264 000 forbrytelser og 116 000 forseelser, henholdsvis 2,4 og 6,2 prosent færre enn i 2010. I 2011 ble det anmeldt nesten 6 prosent færre narkotikalovbrudd enn i 2010. De 42 800 registrerte narkotikaforbrytelsene i 2011 er imidlertid det nest høyeste antallet i perioden 2003-2011(<http://www.ssb.no/lovbrudda/>).

Damsgaard og Kokkersvold (2011) har utført en undersøkelse som sammenligner ulike aspekter ved lovlydige og fengslede liv. Flere av de fengslede kunne meddele at de selv så en nær sammenheng mellom eget rusmisbruk og grunnlag for straff. For noen av informantene har lovbruddene vært en vei til å skaffe seg penger til stoff, for andre har lovbruddene vært et resultat av påvirkning av rusmidler (Damsgaard og Kokkersvold, 2011).

En artikkel i Aftenposten (mandag 20/08-12) viser til at det er høy risiko for at tidligere innsatte faller tilbake til kriminelle miljøer dersom de ikke har arbeid eller bosted etter soning. Viktigheten av at tidligere innsatte får et verdig sted å bo, får seg jobb eller går på skole blir understreket (Aftenposten, 2012). En undersøkelse av FAFO i 2003 viser til en rekke karakteristika på kriminelle, en av disse er at hele fire av ti kun hadde grunnskole som høyeste fullførte utdanning. 10 % har ikke fullført grunnskole og 33 % har ingen videregående opplæring eller tilsvarende. Videre vises det til at to av tre har hatt en problematisk oppvekst,

tre av ti var tidligere barneverns klienter, tre av ti har hatt nær familie i fengsel, fem av ti har kroniske sykdommer, syv av ti var arbeidsledige ved innsettelse, tre av ti er bostedsløse og fire av ti lever under fattigdomsgrensen (Friestad og Skog Hansen, 2004). I følge en rapport av Eikeland og Manger (2005) om innsatte i norske fengsel, har hele 65,5 % av de innsatte minst ett fremtidig utdanningsønske.

Innenfor kriminalomsorgen finner man det som kalles for tilskuddsordningen. Denne ordningen fungerer slik at Justisdepartementet finansierer tiltak for domfelte og innsatte med et formål om at nettopp denne klientgruppen skal føle at de mestrer livet bedre og tar en del av samfunnet. Tilskuddsordningen gjelder ikke bare domfelte under straffegjennomføring, men bistår også med omsorg til lovbrøtere etter endt soning (Kriminalomsorgen, 2013). Utdanningsdirektoratet formulerer formålet med tilskuddsordningen når det kommer til opplæring på følgende måte:

Målet med tilskuddsordningen er at innsatte eller løslatte som har påbegynt opplæring under soning, som ikke har fullført grunnskolen eller videregående skole, og som har rett til og ønsker slik opplæring, får det. Mange har kort soningstid, eller sitter i varetekt. For å motivere flest mulig til å ta opplæring, og for at slike fangegrupper også skal ha et opplæringstilbud, er det også en målsetning at det gis kortere kurs med en primær målsetting om kurs eller delkurs som kan knyttes til kompetansemål fra Læreplanverket for Kunnskapsløftet og opplæring i grunnleggende ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2011)

Stortingsmelding nr. 37 understreker at ansvaret for de straffedømtes tilbakeføring til samfunnet ikke bare er tillagt Justisdepartementet, men alle offentlige instanser. Årsaken til dette er at straffedømte ikke er fradømte sine borgerrettigheter og at alle offentlige instanser derfor har et ansvar for å tilby rettigheter overfor domfelte og innsatte som for øvrige samfunnsborger (Justis- og politidepartementet, 2007 - 2008)

Jeg ønsker med denne oppgaven å søke kunnskap om hvordan denne gruppen mennesker opplever å bli møtt av opplærings- og oppfølgingssystemet, da det som vi ut i fra overnevnte rapport kan se at flertallet har manglende skolegang og et ønske om utdanning.

1.3 Formål

Formålet med min studie er å få kunnskap om hva slags betydning opplæringen og oppfølgingen har for klienter innenfor kriminalomsorgen i forhold til hvor vidt de klarer å mestre en hverdag fri for kriminalitet og rus etter endt soning. Tidligere skoleerfaringer vil også ha et stort fokus. Skolen kan virke som både en beskyttende faktor og en risikofaktor for utvikling av normbrytende atferd. Negative følelser for skolen, lavt ambisjonsnivå og dårlige skoleprestasjoner kan være med på å utgjøre skolen som en risikofaktor (Damsgaard og Kokkersvold, 2011). Jeg ønsker derfor å søke kunnskap om hva slags betydning skolen har hatt for klienter innenfor kriminalomsorgen både før og etter soning. Har skolen vært en beskyttelses- eller risikofaktor, og hvorfor? Hvilke motivasjonsfaktorer som er av betydning for deres utnyttelse av opplæringstilbudet, og hvilke fremtidsplaner de har etter endt opplæring i oppfølgingsklassen er noe jeg også anser som interessant i denne sammenheng.

1.4 Relevans for spesialpedagogikken

Spesialpedagogikk har som overordnet mål å fremme gode lærings- utviklings- og livsvilkår for både barn, ungdom og voksne som på en eller flere områder står i risiko for å møte funksjonshemmende vansker, eller andre barrierer for utvikling, læring og livsutfoldelse. Spesialpedagogikken har derfor to helt sentrale faglige oppgaver; forebygging av vansker og barrierer og å avhjelpe og redusere de vanskene eller barrierene som allerede har oppstått. Spesialpedagogikkens arbeidsoppgaver har likeverd, inkludering, deltaking og demokrati som samfunnspolitisk mål og ramme (Langelid, 2008). Noen ungdommer utvikler en såkalt risikoatferd som senere kan utvikle seg til antisosiale mønstre, som igjen kan prege deres senere voksenliv. Skolen er en arena som de fleste barn og unge må forholde seg til i en årrekke, og er i tillegg til familien, den viktigste samfunnsinstitusjonen vi har for barn og unge. For de fleste barn og unge oppleves skolen som noe positivt i forhold til deres personlige, kognitive og sosiale utvikling. For andre elever, kan skolen være et vanskelig sted å være og et vanskelig system å finne seg til rette i. Disse elevene viser ofte alvorlige atferdsproblemer eller antisosial atferd, og skolen har på sin side vansker med å møte nettopp denne elevgruppen på en måte som kan fremme positiv utvikling. Skolen er ment som en arena som skal inkludere alle barn og unge uansett evner og forutsetninger. Dette er en grunnleggende rettighet i dag (Damsgaard og Kokkersvold, 2011).

I § 26 i Verdenserklæringen om menneskerettigheter slås det fast at enhver har rett til undervisning. Denne rettigheten er altså ikke begrenset av forutsetninger som f.eks. kjønn, evner, religion, etc. Det står også at elementær undervisning skal være gratis og obligatorisk. (<http://www.menneskerettigheter.no/Skole/TEMA/Utdanning/index.html>).

Med andre ord gjelder dette også straffedømte. Jeg ser det derfor oppgavens formål som svært relevant innenfor fagområdet spesialpedagogikk, da utdanning så tydelig blir satt i sammenheng med menneskets utvikling. I st.meld. nr. 37 blir også opplæring som forebyggende tiltak mot kriminalitet påpekt: «God opplæring er et av de viktigste virkemidlene for å få straffedømte til å mestre livet etter endt soning og det er et viktig kriminalitetsforebyggende tiltak» (Justis- og politidepartementet, 2007 – 2008: 111).

Damsgaard og Kokkersvold (2011) utførte en intervjuundersøkelse hvor de sammenlignet to grupper, «de lovlydige» og «de fengslede». Det fremgår i denne undersøkelsen at «de fengslede» tidlig viste ulike former for antisosial atferd og at de hadde det som Nordahl (2005) har beskrevet som lærings- og undervisningshemmende atferd allerede i tidlig skolealder (ibid). Mitt valgte tema har følgelig klar spesialpedagogisk relevans.

Tangen (2008) viser til at forskning gjort på frafallsproblematikk i skolen i lite omfang har sett på elevenes egne opplevelser av skolehverdagen, noe hun videre påpeker har preget norsk utdanningsforskning, og da også spesialpedagogisk forskning. Hun viser til at det først på slutten av 80 – tallet ble noe et visst fokus på elevenes egne erfaringer (Tangen, 2008). Jeg ser derfor mitt elevperspektiv i denne oppgaven som svært relevant innenfor spesialpedagogikken.

1.5 Presentasjon av problemstilling

For å belyse opplæringens betydning innenfor kriminalomsorgen har jeg valgt følgende problemstilling:

Hvilke betydning tillegger klienter innenfor kriminalomsorgen sitt tidligere og nåværende opplæringstilbud i forhold til sin kriminelle løpebane og veien ut av den?

1.5.1 Avgrensning og presisering av begreper i problemstillingen

Jeg vil i denne oppgaven bruke begrepet «klienter innenfor kriminalomsorgen», og viser da til mennesker som har sonet ferdig sin dom, men som fortsatt ivaretas/oppfølges av kriminalomsorgen i oppfølgingsklassen. I noen sammenhenger bruker jeg imidlertid også begrepet «elevene» om disse. Jeg har videre valgt å ta for meg oppfølgingsklassens betydning og ikke selve fengselsundervisningen, fordi det, som jeg senere vil komme tilbake til, ofte er etter løslatelsen vansker med skole og arbeid oppstår. Oppgaven vil på mange områder basere seg på forskning om innsatte, men jeg understreker at oppgavens fokus og utvalg er avgrenset til tidligere innsatte i oppfølgingsklassen i kriminalomsorgen. Det er altså dette jeg mener med «nåværende opplæringstilbud». Samtidig vil jeg presisere at jeg i tillegg til fokuset på selve opplæringstilbudet (sosialt og faglig) i oppfølgingsklassen, også vil ha et delfokus på den oppfølgingen som oppfølgingsklassen gir utover dette. Dette vil jeg også relatere til andre eventuelle hjelpeinstanser for disse klientene, for eksempel NAV. Med «tidligere opplæringstilbud» mener jeg den skolegangen klientene hadde før sin første fengselsdom. Teoretisk sett vil dette altså kun dreie seg om grunnskole og videregående opplæring, samt eventuelt høyere utdanning i høyskole eller universitet. Når det kommer til opplæring, viser jeg til at retten til skole er en menneskerettighet, og at det i Norge i dag er både en juridisk rett og plikt til å ta tiårig grunnskoleopplæring for alle barn. Ved siden av dette har alle norske ungdommer en individuell rett til å ta treårig videregående opplæring. Opplæringsloven – lov om grunnskole og den videregående opplæringen (opplæringslova) slår også i § 1 – 3 fast at all opplæring skal tilpasses hver enkelt elevs evner og forutsetninger, dette er det som kalles prinsippet om tilpasset opplæring. (Tangen, 2008). Jeg vil i oppgaven veksle mellom å bruke begrepet «opplæring» og «utdanning», da det sistnevnte begrepet oftest blir brukt i litteraturen jeg bruker.

Med «kriminell løpebane» mener jeg skolerelaterte årsaker og risikofaktorer for utvikling av antisosial atferd, rus, kriminalitet og skoledropouts. Med «veien ut av den» mener jeg tiltak og beskyttelsesfaktorer i samme sammenheng. Her referer jeg til både tidligere, nåværende, samt ordinære og alternative opplæringstilbud. Tiltak i denne sammenheng vil med andre ord både ha et forebyggende og problemreducerende formål (tidligere opplæringstilbud) og rehabiliterende formål (nåværende opplæringstilbud).

I intervjuguiden har jeg valgt å ikke stille spørsmål om elevinformantenes bakgrunn som oppvekstvilkår, venner, familie og eventuelle diagnoser, men heller forsøkt å kun fokusere

på opplæringsdelen av deres liv. Jeg har valgt å avgrense meg på denne måten for å sikre at jeg holder meg til problemstillingen, samt at jeg ikke får tilgang på mye sensitiv informasjon som ikke vil være relevant for å belyse problemstillingen. Jeg ser at dette kunne vært interessante og høyest relevante spesialpedagogiske momenter, men grunnet oppgavens begrensede omfang ville det heller ikke vært plass til denne delen.

1.6 Oppgavens innhold og struktur

Oppgaven er i tillegg til innledningen delt inn i fire kapitler. Jeg vil her gi en kort beskrivelse av oppgavens innhold og struktur.

Kapittel 2 er teorikapitlet. Jeg vil her først og fremst gi et historisk tilbakeblikk på fengselsundervisningen i Norge og kriminalomsorgen slik den fungerer i dag. Jeg vil deretter belyse ulike aspekter ved og temaer relatert kriminalitet, som antisosial atferd, rus og skoleopplevelser. Kjennetegn ved lovbrutere, samt utfordringer i kriminalomsorgen per dags dato vil også komme frem her.

Kapittel 3 vil omhandle valg og bruk av metode og design for forskningen jeg har gjort. Her vil jeg si noe om grunnlaget for valg av metode, gjennomføring av intervjuer, gi en kort presentasjon av informantene, samt etiske refleksjoner rundt studien.

I Kapittel 4 vil jeg presentere og drøfte funnene mine opp mot relevant teori. Jeg vil også belyse informantenes ulike opplevelser av den skolegangen de har fått før i forhold til opplæringstilbudet de nå benytter seg av.

Kapittel 5 er et oppsummerende og avsluttende kapittel.

Kapittel 6 inneholder refleksjoner rundt eget arbeid.

Kapittel 7 setter søkelyset på sentrale momenter for videre forskning på området.

2 Overordnede teoretiske perspektiver og empiri

2.1 Lovbrudd

Hva er et lovbrudd? Et lovbrudd blir definert ut fra to elementer, handlingen og lovbestemmelsen som setter straff for den utførte handlingen. Selv om disse to elementene er de eneste som må være tilstedeværende for at lovbruddet skal kunne fremtre som et lovbrudd, er det også et krav om at det treffes en beslutning om at handlingen faktisk er i strid med lovbestemmelser. Det er nettopp denne beslutningen, altså håndhevelsen som Hauge (2009) kaller den i sin litteratur, som kobler handling og lovbestemmelse sammen. Dersom kun de to første elementene er til stede, handling og lovbestemmelse, snakker man om skjulte lovbrudd og lovbrutere. Det er først når koblingen mellom lovbestemmelsen og handlinger oppstår – håndhevelsen – har funnet sted at vi snakker om registrerte lovbrudd og lovbrutere. Loven er ikke statisk, den er i konstant endring i tid og sted. Dette betyr at en økning på visse lovbrudd kan forklares av andre grunner enn at det faktisk er mer kriminalitet nå enn før. Det kommer an på hvordan lovbrudd defineres og hva det består i per dags dato (Hauge, 2009).

Innenfor kriminologisk teori søker man ofte forklaringer utfra følgende tre forhold:

- Forklaring av atferd: dette dreier seg om hvilke omstendigheter som fører til at lovbrudd blir begått
- Forklaring av normer: dette dreier seg om hvilke omstendigheter som faktisk har ført til at visse handlinger blir definert som et lovbrudd.
- Forklaring av håndhevelse: hvilke omstendigheter er det som fører til håndhevelse?

(Hauge, 2009).

2.2 Fengselsopplæring - et historisk tilbakeblikk

Selv om jeg i denne oppgaven ikke skriver om fengselsopplæring, men opplæring innenfor kriminalomsorgen etter endt soning, ser jeg det som vesentlig å ta et blikk på fengselsopplæringens historie, som jo har banet vei for oppfølgingsklassene som i dag er et tilbud for klienter innenfor kriminalomsorgen. Historien sier også mye om synet på denne gruppe mennesker opp gjennom tidene og hva samfunnet gjør og har gjort for å hjelpe dem.

I Europa tok innesperring i fengsel/anstalt form på 1600 – tallet. Før dette ble tortur og fysisk straff brukt som straffemetode. I følge Foucault (1977) var straffeskifte fra fysisk straff til innesperring en overgang fra straff av kropp til pining av sjel. Rehabilitering var en ønsket vei å gå. Oppleggene var kjennetegnet ved at de forsøkte å differensiere klientellet. Det var først på 1700 – tallet at selve oppfostringselementet tredde i kraft innenfor fengslene (Langelid og Manger, 2005).

På et tidspunkt på 1800 – tallet, tok straffeanstaltskommisjonen Philadelphia – systemet i bruk som var kjent for isolering av fanger. Med denne tanken tredde botsfengselspedagogikken i gang. Bak denne pedagogikken lå ideen om å forandre lovbrøteren. I tillegg til å utdannes, skulle også lovbrøteren behandles. Denne pedagogikken representerer selve overgangen fra fysisk avstraffelse av kroppen til forbedring av sjelen (Langelid of Manger, 2005).

Kommisjonen var opptatt av å redusere sosial smitte mellom fangene og fanger skulle isoleres på cellen og gjøre opp med Gud og egen samvittighet (Wister, 1997). Kommisjonen var likevel av den mening at anstaltene var mangelfulle når det kom til åndelig rettleidelse.

Komitemedlemmene så derfor på den individuelle undervisningen som svært viktig. Målet og håpet deres var at opplegget rundt den enkelte fange skulle sette varige spor. Derfor skulle undervisningen først og fremst være av religiøs og moralsk karakter. På slutten av 1800 – tallet oppstod det en nyorientering i synet på kriminelle. Fra å se på lovbrøteren som et menneske som var ansvarlig for sine handlinger og som derfor skulle bli straffet for sin skyld, gikk man over til å se på lovbrøteren som syk og nesten forutbestemt til å bli en lovbrøter. I 1900 kom loven om bruk av tvangsarbeid for løsunger og alkoholikere. Behandlingen var kroppsarbeid, frisk luft og litt undervisning på Opstad Tvangsarbeidshus, som var det første opprettede tvangsarbeidshuset. Man gikk fra å snakke om lovbrøterens moralske synd, til å snakke om forebyggende tiltak, oppdragelse og behandling. I 1928 kom dermed loven om «oppdragende behandling for unge lovbrøtere». Det var en arbeidsskole for ungdom mellom

18 – 23 år, som ikke var fullt så kriminelt belastet. Målet var å gi disse ungdommene oppdragelse og utdanning til et yrke. Sentralt stod behandling gjennom arbeid, undervisning, kroppsøving og karakterpåvirkning. Det ble sagt at arbeidsopplæring og endring av tankegang var lettere å oppnå ved arbeidsskoler enn i vanlige fengsel. Den første arbeidsskolen åpnet først i 1951 og skulle være et alternativ til straff. I 1963 ble der i samhandling med lovendringer omdøpt til Ungdomsfengselet, og 1975 ble det hele lagt ned. På dette tidspunktet var tilbakefallsprosenten helt oppe på nitti – tallet blant unge straffedømte. Helt på slutten av hundretallet ble det innført ny undervisningsordning ved Botsfengselet. Det viktigste ved den nye ordningen var at fagområdet ble utvidet med norsk, historie, geografi, engelsk og sang for fanger som hadde sangstemme. Undervisningsopplegget forsøkte å imøtekomme alle elevkategorier, det ble i 1919 derfor satt i gang en høyere avdeling i tillegg til avdelingen for middels og dårlige kunnskaper. På denne avdelingen skulle man møte et bredere fagområde og dermed møte behovet til fanger med gode kunnskaper. Selvstudium på cella, samt korrespondanseundervisning var vanlige opplegg som flere tok nytte av i 1920 – årene. Man kan se at fengselsundervisningen utviklet seg i takt med utviklingen i den norske skolen for øvrig (Langelid og Manger, 2005).

I 1969 kom prinsippet om normalskolen inn i fengselet. Det var kirke – og undervisningsdepartementet (KUF) som da i tråd med samfunnsutviklinga, tok over ansvaret for fengselsundervisningen (Langelid og Manger, 2005). Ved lengre straffer skulle fangen ha noe å se frem til, noe å strekke seg etter. Det ble i 1869 derfor opprettet fem klasser i Botsfengselet. Kommisjonen understreket viktigheten av det oppdragende momentet (Wister, 1997). Det nye på denne tiden var at de som kom inn på psykiatriske klinikker og i fengsel, var de yngste som hadde droppet ut av skolen, og som ofte hadde et problem med rusmisbruk, samt at de hadde en svært så mangelfull skolebakgrunn. Med dette som grunnlag, argumenterte fengselsstellet sterkt for at det var skoleverkets oppgave å ta ansvar for fengselsundervisningen. Tanken om at mennesker med ulike lærevansker skulle få tilbud innenfor det ordinære skoleverket og at innsatte ikke skulle miste sin rett til samfunnets servicetilbud fordi om de satt inne, trådte til for fullt (Langelid og Manger, 2005). Kriminologen Nils Christie var den første som lanserte «importmodellen». Importmodellen ble for første gang presentert i et foredrag i 1969. Tanken bak denne modellen var at alle funksjoner som ikke var direkte knyttet til fengselsmessige oppgaver skulle legges utenfor fengselet. Modellen la grunnlaget for at helsetjenesten, bibliotekjeneste og øvrige samfunnsbaserte funksjoner ble tillagt det ordinære offentlige tilbudet (Langelid 2008).

Fra oktober 1993, fikk Statens utdanningskontor i Hordaland (SU – H) et nasjonalt ansvar for fengselsundervisningen, som i 1997 endret navn til «opplæring innenfor kriminalomsorgen». Fra 2003 er utdanningskontoret underlagt Fylkesmannen i Hordaland. Tilbakeføring av straffedømte er per dags dato en sentral målsetting, og Fylkesmannen i Hordaland har satt i gang ulike tiltak som for eksempel konferanser, faglige forum i fylkene og fylkesplaner for å føre ulike etater som skoleverk, NAV, sosialetat og trygdeetat sammen slik at det ikke kun er kriminalomsorgen som sitter med ansvaret (Langelid og Manger, 2005).

I dag er et av de overordnede prinsippene at innsatte har de samme rettighetene til samfunnets servicetiltak som samfunnsborgerne for øvrig. Opplæringsloven, gjelder for skolen både i og utenfor fengselet, og den fastslår opplæringsrett for alle. I følge læreplanverket (L – 97), er det både faglige og sosiale mål med opplæringen. Opplæringsens mål er at elevene skal rustes til å møte oppgaver i livet, mestre fremtidige utfordringer og ta hånd om eget liv.

Læreplanverket konkretiserer også hva slags faglige kunnskaper elevene skal tilegne seg. Per i dag har alle rett og plikt til grunnskoleopplæring, og de som har fullført grunnskolen, har rett til treårig videregående opplæring. Det kom en ny straffegjennomføringslov i 2002. Denne loven understreker ansvaret både kriminalomsorgens, men også den domfelte har for et kriminalitetsfritt liv på følgende måte: «kriminalomsorgen skal legge forholdene til rette for at den domfelte skal kunne gjøre en egen innsats for å motvirke nye straffbare handlinger» (Langelid og Manger, 2005: 29). Alle innsatte har i samsvar med loven aktivitetsplikt. Innholdet i aktivitetsplikten blir definert som arbeid, samfunnsnyttig tjeneste, opplæring, program eller andre tiltak som en kan se som egnet for å motvirke nye lovbrudd (Langelid og Manger, 2005).

2.3 Kriminalomsorgen i dag

Kriminalomsorgen slik vi kjenner den i dag, består av fire ledd; kriminalomsorg i anstalt- og fengselsvesenet, kriminalomsorg i frihet – friomsorgen, kriminalomsorgens utdanningscenter – KRUS og kriminalomsorgens IT – tjeneste KITT. Fengselsvesenets oppgave er å gjennomføre straff og sikring i anstalt, friomsorgen administrerer de straffereaksjonene som fullbyrdes på utsiden av fengselet som eksempelvis samfunnstjeneste, KRUS gir etatsdanning til tilsatte i fengselsvesenet og etterutdanning til tilsatte i fengselsvesenet og friomsorgen,

mens KITT har ansvar for utvikling, innføring og tilpasning av informasjonssystemer i kriminalomsorgen (Justis – og politidepartementet, 1999).

Deres hovedoppgaver beskrives på regjeringens side som følgende: «(...) å gjennomføre de reaksjoner som fastsettes av påtalemyndigheten eller besluttes av domstol straks de er rettskraftige. Legge forholdene til rette for at lovbrøyteren skal kunne gjøre en egen innsats for selv å motvirke et kriminelt handlingsmønster»

(<http://www.regjeringen.no/nb/dokumentarkiv/Regjeringen-Bondevik-I/jd/Veiledninger-og-brosjyrer/1999/Fakta-om-kriminalomsorgen.html?id=420947>, 24.02.13).

Videre blir det beskrevet at kriminalomsorgens oppgaver blant annet er å gjennomføre varetektsfengsling og straffereaksjoner. Dette skal utføres på en måte som føles betryggende på samfunnet for øvrig, og skal motvirke straffbare handlinger. Domfelte skal også beskyttes mot overgrep og vilkårlighet, samt at straffegjennomføringen skal bygge på den domfeltes individuelle behov og støtte på en måte som kan skape vilje til å bryte ned kriminell atferd (kriminalomsorgen.no).

I tillegg til selve straffegjennomføringen skal også kriminalomsorgen benytte seg av virkemidler som arbeidstrening, skole, kulturtilbud, fritidsaktivitet, motivasjonsarbeid og livsmestring skal også stå i fokus i arbeidet med de innsatte (Justis- og politidepartementet, 2007 – 2008).

Kriminalomsorgen støtter seg til visse humanistiske prinsipper og grunnpilarer. Dette dreier seg da om hva lovgiver har uttalt at er formålet med straffen, det humanistiske menneskesynet, prinsippet om rettssikkerhet og likebehandling, prinsippet om at den domfelte har gjort opp for seg når soningen er endt, samt normalitetsprinsippet. Disse prinsippene er noe kriminalomsorgen skal tilstrebe både i utformingen av regelverk og i sitt praktiske arbeid. Prinsippene gjelder med andre ord ikke bare på papiret, men skal prege straffegjennomføringen fullt ut i praksis (kriminalomsorgen.no).

2.3.1 Opplæring i kriminalomsorgen

I Norge finnes det som beskrevet ti oppfølgingsklasser innunder kriminalomsorgen. I en evalueringstudie av fengselsundervisningen (2003) viser Skaalvik, Finbak og Pettersen til at en av oppfølgingsklassene de har studert disponerer omkring 70 læretimer per uke.

Hovedtilbudene som gis ved oppfølgingsklassen ved det største fengselet er grunnskoleopplæring for voksne, allmennfag og valgfag. Ved siden av dette tilbyr de også dataopplæring. Oppfølgingsklassen styres av samme prinsipp som fengselsskolen ved at elever kan starte opp når som helst i løpet av skoleåret. Selv om oppfølgingsklassen skal være åpen for de fleste elevgrupper, kan en av lærerne fortelle at de forsøker å finne løsninger for potensielle elever som ikke er like kriminelt belastet slik at de ikke skal komme inn i en oppfølgingsklassen med et kriminelt belastende miljø, som det til tider kan være i noen av disse klassene (Skaalvik, Finbak og Pettersen, 2003).

Oppfølgingsklassen jeg har fått tillatelse til å intervju informanter fra, er et opplegg som benytter seg av tilpasset opplæring i små grupper. Klientene i oppfølgingsklassen tar selv eksamen som privatister. De fleste som har fått dette opplæringstilbudet er i 20 – årene, men opplegget er svært fleksible om søkerne oppfyller de øvrige kriteriene. Oppfølgingsklassens motto lyder som følgende: " Vil du det samme, så gjør du det samme. Vil du noe annet, så GJØR du noe annet". Opplæringstilbudet er et samarbeid mellom en lokal videregående skole, fengselet og kriminalomsorg i frihet. Klientene som har fått dette opplæringstilbudet er enten tidligere straffedømte som har endt soning, eller personer som har ønsket opplæringstilbudet som en alternativ samfunnsstraff. Hovedtanken bak dette tilbudet er å hjelpe klientene til å mestre en hverdag fri for kriminalitet og rus. Ønsket er å oppnå dette ved å motivere til mer utdanning og aktivitet, samt tett oppfølging på fritiden.

2.4 Lovbryterne – hvem er de?

«Thus the typical Nordic prisoner can be described as: over 30, having left school early, with a very little experience of the labor market and, in many cases, a substance abuse problem» (Baldursson, Langelid, Maki, Raundrup og Svensson, 2009:146).

I rapporten «Hvem sitter i fengsel?» (Justis- og politidepartementet, 2007 – 2008) blir det listet opp en rekke karakteristika på fengslede. 30 % har vært barnevernsklinter, 30 % har opplevd å ha nær familie i fengsel, 40 % har ungdomskolen som lengste utdanning, 70 % er arbeidsledige, 40 % lever under fattigdomsgrensen, 30 % er bostedsløse, 50 % har kroniske sykdommer og 60 % er rusmisbrukere. Det er også verdt å nevne at tilbakefallsprosenten på narkotikakriminalitet er på hele 70 % (Justis- og politidepartementet, 2008).

Lien (2011) viser i sin bok til det hun kaller «veien inn». I sin undersøkelse av 50 menn i alderen 16 – 32 år i fem norske fengsler, trekkes det frem en rekke likhetstrekk ved de fengslede. Her trekkes blant annet hyppige flyttinger, økonomisk utbytte av kriminalitet, samt en vanskelig barndom, spesielt for flyktningbarn frem. Hyppig flytting i barne- og ungdomsårene øker også sannsynligheten for skole – dropouts (Lien, 2011) som igjen er en kjent fellesnevner for lovbrytere som jeg senere vil komme tilbake til. Videre viser Justis- og politidepartementet (2007-2008) til Thoresen (2004) som har funnet at domfelte er en sårbar gruppe i den forstand at de er overrepresentert når det kommer til flere levekårs- og helseproblemer sammenlignet med den øvrige befolkningen. Dette gjelder da både fysisk og psykisk sykdom, de er lavt utdannede, har vansker med boligmarkeder samt en dårlig tilknytning til arbeidslivet. En relativt stor prosentandel (ca 10%) av denne gruppen har ved siden av dette, store lærevansker (Justis- og politidepartementet, 2007 – 2008).

2.4.1 Antisosial atferd og kriminalitet

Nordahl, Sørli, Manger og Tveit (2009) uttrykker at atferdsproblemer er et stort begrep som rommer mange ulike typer vansker, men dreier seg i all hovedsak om atferd som bryter med de gjeldende reglene, normene og forventningene som eksisterer i oppvekstmiljøet og i samfunnet for øvrig. Det dreier seg om en atferd som avviker fra aldersadekvat oppførsel på en måte som forstyrrer eller hemmer individets egen læring og utvikling, samt at den kan forstyrre eller skape problemer for andre, barn så vel som voksne. Videre er denne type atferd karakterisert av at den hemmer den sosiale samhandlingen mellom barn og mellom voksne og barn (ibid). Befring og Duesund (2012) er blant de mange som deler samlebetegnelse relasjonsvansker, psykososiale vansker og atferdsvansker inn i de to hovedkategoriene innadventt og utadventt atferd, basert på den klassiske inndelingen til Carl Gustav Jung (1875-1961). Disse to hovedgruppene kan sies å komme til uttrykk på relativt

motsetningsfylte måter: den innadvendte atferden beskriver Befring og Duesund (2012) oppsummert som atferd kjennetegnet av sosial isolasjon, tilbaketrekking og skyhet. Med denne atferden følger også ofte depressive trekk, angst og for noen psykosomatiske plager med. Gruppen utadvendt atferd omfatter i motsetning til dette ofte sosial involvering, impulsivitet og hyperaktivitet. Denne type atferd kan i annen rekke i mange tilfeller bidra til sosiale konflikter og usosial og asosial, voldelig atferd (Befring og Duesund, 2012).

Grunnen til at det er så mange ulike definisjoner på atferdsvansker er at det innenfor de ulike fagdisiplinene som pedagogikk, psykologi, psykiatri, sosialt arbeid og spesialpedagogikk blir forklart på ulike måter (Nordahl et.al. 2009).

Uansett begrepsbruk handler det om barn og unge som har store problemer med å finne seg til rette. Deres situasjon preges av svekket livskvalitet med konflikter og mangelfull harmoni i hverdagen. Dette er barn og unge med en altfor sterk eller altfor svak impuls kontroll. De kan være overkontrollerte, stille, innesluttete og fryktsomme eller impulsstyrte, urolige, ukonsentrerte og overaktive (Befring og Duesund, 2012:449).

Ut i fra et spesialpedagogisk ståsted blir atferdsproblemer definert som noe som oppstår som et resultat av manglende samsvar mellom de ulike kravene og forventningene som blir satt på de ulike alderstrinnene og barnets evne eller vilje til å imøtekomme disse kravene (Nordahl et.al. 2009).

Befring og Duesund (2012) viser til at hva enn man betegner denne gruppen, så dreier det seg om barn og unge som har det vanskelig på ulike arenaer og som gjerne av andre fremstår som vanskelige (Befring og Duesund, 2012). Berg (2005) nyanserer dette ved å påpeke at den innagerende atferdsproblematikken i skolesammenheng sjelden fremstår som vanskelig og utfordrende for andre, men at den kan oppleves som svært vanskelig for eleven selv (ibid). Likevel er det rundt elever med atferdsvansker generelt ofte mye uro, konflikter, utrygghet, fastlåse samhandlingsmønstre og en følelse av håpløshet (Befring og Duesund, 2012). Den vonde sirkelen kan føre til at også miljøet rundt dem forsterker vanskene ved måten de reagerer på denne gruppen på (ibid). Som Ogden (2001) påpeker:

Aggressiv og utagerende atferd fører lett til at barn avvises av sine jevnaldrende, noe som igjen kan føre til at de begynner å skulke og slutter å gå på skolen. Barn som

opptrer aggressivt og fiendtlig i skolen utløser ofte aggressive motreaksjoner fra jevnaldrende og de opparbeider seg et negativt omdømme (Ogden, 2001:51).

Ogden (2001) legger til at dette kan få noen elever til å søke identitetsbekreftelse, trygghet og tilhørighet i jevnaldningskulturer hvor utagerende og antisosial atferd ikke bare aksepteres, men også verdsettes og forventes.

Antisosial atferd er en type atferdsvanske som kommer til uttrykk ved handlinger som i høy grad er i strid med de gjeldende normene og reglene i samfunnet og konteksten handlingen kommer til uttrykk i. Dette er atferd som de fleste samfunnsborgere vil se på som destruktiv, etisk betenkelig, og som alvorlige regelbrudd (Nordahl et.al.2009). Handlingene kan i betydelig grad ha negative eller skadelige konsekvenser for andre mennesker. Antisosial atferd kan komme til uttrykk som relativt trivielle ting som å lyve på alderen, til en mer alvorlig grad hvor personen med vilje påfører andre fysisk eller psykisk skade. Atferden kan videre komme til uttrykk ved eksempelvis handlinger som trusler om vold og overgrep, tyveri, hærverk, omfattende skulking, lyving, omfattende mobbing, rømming hjemmefra og bruk eller salg av narkotiske stoffer. Antisosial atferd som starter i ung alder er den mest sikre forløperen til kriminalitet (Nordahl et.al. 2009). Det er altså denne alvorligste formen for utagerende atferdsvanser jeg har fokus på i min oppgave.

Antisosial atferd og kriminalitet kan forklares av mange faktorer i barnets eller den unges miljø og det sosiale system han eller hun befinner seg i, som familie, venner, skole, nabolag og samfunnssystem. Individet er likevel ikke viljeløst underlagt disse systemene, derfor er det heller ikke slik at alle som lever innunder systemer som kan sees på som risikofylte utvikler antisosial atferd og kriminalitet. Det er heller ikke gitt at individer som lever under gode forhold ikke utvikler denne type atferd. Med andre ord er den gruppe menneske man møter i kriminalomsorgen en veldig variert gruppe med ulik bakgrunn og ulike behov, også i forhold til den faglige og sosiale opplæringen. Dette er en av mange utfordringer man møter i fengselsopplæringen (Langelid og Manger, 2005).

Langelid og Manger (2005) viser til at det gjerne skilles mellom to grupper når man snakker om individer som utvikler antisosial og kriminell atferd; tidligstartere og senstartere. Tidligstarterne er en gruppe som har store problemer allerede fra barndommen av. Denne gruppen har ofte vist vanskelig temperament, dårlig konsentrasjon og lav impuls kontroll allerede fra førskolealderen. Videre har mange av disse individene har i mange tilfeller vokst

opp i vanskeligstilte nabolag, under uheldige familieforhold, mangel på nære venner, samt at skolegangen ofte har vært preget av problematferd og mangelfull læring. Denne gruppen kriminelle blir ofte omtalt med såkalte «multiproblem» og blir ofte kriminelle gjengangere. Det er også i denne gruppen man oftest finner de store lærevanskene (ibid). Allerede i førskolealderen har ofte omsorgs- og hjelpeapparatet sviktet dem. Denne gruppen har som barn ofte blitt møtt med mangel på grenser, sterke emosjonelle utbrudd, når det de trenger er klare grenser, omsorg og ros for positiv atferd. Senstarterne derimot, har ofte hatt en gjennomsnittlig barndom og har ikke skilt seg nevneverdig ut i barndommen. I tenårene derimot, har de ofte begått flere lovbrudd, dette på tross av at de har gjennomsnittlig gode relasjoner til foreldre, skole og venner tidlig i livet. De har utviklet en lovlydig atferd og grunnleggende skolefaglige kunnskaper frem til begåtte lovbrudd i tenårene. Selv om de har gjort færre lovbrudd enn tidligstarterne, resulterer lovbruddene i tapt, verdifull tid som kunne vært benyttet til skole og utdanning. De har likevel lettere for å vende tilbake til et lovlydig liv enn det tidligstarterne har (Langelid og Manger, 2005).

Jeg ser det som relevant å se nærmere på antisosial atferd som et skoleanliggende, da problemstillingen min søker kunnskap om opplæringens betydning sett i sammenheng med utvikling/forebygging av kriminell atferd. Det vil derfor være nyttig å se på noen momenter som kan ha betydning for elever med atferdsvansker og skolens håndtering av dette.

Det å se atferdsvansker som et skoleanliggende betyr ikke at man ikke anerkjenner at vanskene kan være knyttet til individet eller individets oppvekstmiljø eller at vanskene utelukkende dreier seg om dårlig samspill. Det betyr derimot at skolens måte å møte, forstå og håndtere disse vanskene på kan være avgjørende for hvor stort omfanget av vanskene blir. I skolesystemet finnes det en samspillskompetanse som gir skolen et ansvar når det kommer til kompensasjon og tilrettelegging i møte med disse elevene. Forhold i skolekulturen kan, som beskrevet i 2.8. bidra til både å forsterke og til og med skape vansker (Larsen Damsgaard, 2008).

2.4.2 Kriminalitet og rus

I st.meld.nr.37 vises det til FAFOs undersøkelse av et representativt utvalg på 260 innsatte som viser at hele 60 % av Norges innsatte har et rusproblem. 80 % av disse oppgir at de er såkalte blandingsmisbrukere. Undersøkelser viser at det er en klar sammenheng mellom rusmisbruk og andre helseproblemer (Det Kongelige Justis- og politidepartement, 2007 –

2008). Det er en nær sammenheng mellom kriminalitet og rus, især rus og vold. Statistikk fra 50 krisesentre viser at hele 45 % av overgriperne var av og til eller alltid ruset da de utøvde vold (Kommunal- og regionaldepartementet, st.meld.nr.31). I Damsgaard og Kokkersvold (2011) sin undersøkelse av fengslede liv, kan flere av informantene deres vise til en sammenheng mellom rus og lovbrudd. Halvparten av de 23 informantene som befant seg i risikosonen i 14 – 15 årsalderen kunne bekrefte at de i 14 – 15 årsalderen brukte rusmidler. Flere av disse informantene ser selv eget rusmisbruk som en klar sammenheng til at de begikk lovbrudd. For noen av informantene dreide lovbruddene seg om å skaffe penger til rus, for andre ble lovbruddene begått i ruset tilstand (Damsgaard og Kokkersvold, 2011). For regjeringen er bekjempelse av rusrelatert kriminalitet i dag et viktig satsningsområde og er en sentral oppgave for politiet (st.meld.nr.31).

2.4.3 Lovbryternes tidligere skoleerfaringer

Når det kommer til fengslede tidligere skoleerfaringer både når det gjelder relasjoner, samspill, faglig fungering, mestring, kontroll, samt rusmisbruk, har Damsgaard og Kokkersvold (2011) gjort en studie som sammenligner fengslede og lovlydiges erfaringer. Studiens utvalg bestod av 23 informanter, tolv av dem var «de fengslede» og elleve av dem «de lovlydige» i alderen 17 – 27 år. Resultatene som fremkommer i denne studien viser blant annet til at halvparten av informantene i gruppen «de fengslede» brukte rusmidler allerede som 14 – 15-åring. Informantene ser selv en sammenheng mellom eget rusmisbruk og kriminalitet. For noen av informantene dreide det seg om å skaffe penger til rusmidler, mens for andre var lovbruddene begått i ruset tilstand. Når det kommer til skoleerfaringer, kan gruppen «de fengslede» vise til ulike erfaringer av både faglig og relasjonell art. Noen av informantene viser til enkeltlærere de følte så dem og forsøkte å hjelpe dem og tilpasse aktiviteter for dem, samtidig er det en hovedtyngde av informantene som viste til eksempler på en opplevelse av det å ikke bli likt. Flere har følt seg dårlig behandlet i situasjoner med lærere, inspektører og rektorer hvor de har oppfattet å bli mobbet, utsatt for overgrep eller krenkelser. Videre viser de til flere opplevelser av at lærerne ønsket å bli kvitt dem. Når «de fengslede» får spørsmål om hva slags lærer de ønsker seg, er det tydelige, rettferdige lærere som ser den enkelte noe av det som blir trukket frem. En av informantene uttrykker viktigheten av at lærerne ikke utpeker en «syndebukk», uansett om det gjelder en elev som har gjort noe før. De ønsker lærere som tar hensyn til den enkeltes behov og som tar seg tid til å snakke med eleven. En av informantene trekker frem viktigheten av å ikke bli utvist av

klasserommet som en sentral faktor. Samlet sett uttrykker «de fengslede» et ønske om en lærer som viser rettferdighet, som kan sette krav og grenser, men som også er snill og tilgjengelig for hjelp og spørsmål elevene måtte ha (Damsgaard og Kokkersvold, 2011).

2.5 Beskyttelses- og risikofaktorer i skolen

Befring (2008) påpeker at det er grunn til å konkludere med at familien og skolen er det to arenaene det er viktigst å drive forebyggende arbeid når det kommer til psykososiale problemer. Skolens sentrale rolle i det forebyggende og problemreduserende arbeidet med psykososiale problemer eller atferdsvansker fremheves og belyses også grundig av Ogden (2001), som knytter dette sammen med sosial kompetanseheving i skolen.

Damsgaard og Kokkersvold (2011) har i sin studie av «fengslede» og «lovlydige» også gjort seg opp noen interessante tanker rundt skolen som en forebyggende arena: «For barn og unge som står i fare for å utvikle seg negativt, eller allerede er inne i en marginaliseringsprosess, er skolen er en svært viktig arena med tanke på beskyttelse, ikke minst fordi mye av sosialiseringen foregår her» (Damsgaard og Kokkersvold, 2011:30).

Damsgaard og Kokkersvold (2011) viser videre til Overland (2007) som definerer en risikofaktor som noe som kan være et faresignal med tanke på negativ utvikling. Jo flere risikofaktorer som samvirker, desto større fare. Risikofaktorene kan ligge hos individet selv eller i oppvekstmiljøet. Videre er de kjennetegnet ved at de øker sannsynligheten for en negativ psykososial utvikling på framtidssikt. Mennesker kan være født med risikofaktorer, men de kan også være erfarte eller tillærte (Damsgaard og Kokkersvold, 2011). Individuelle risikofaktorer kan komme til syne som skader og dysfunksjoner, vanskelig temperament og manglende selvregulering. Individuer med lav sosial kompetanse og manglende sosiale ferdigheter viser seg også å være i risikozonen for utvikling av alvorlige atferdsproblemer (Damsgaard og Kokkersvold, 2011, Ogden, 2001). Når det kommer til miljømessige risikofaktorer, omfatter dette blant annet omsorgssvikt, kriminalitet, vedvarende konflikter og andre dysfunksjonelle trekk ved et barns hjemmeforhold/familie, ulike typer negative skoleerfaringer, kriminelle vennegjenger og andre kjennetegn ved et dårlig oppvekstmiljø (Ogden, 2001).

Når det kommer til beskyttelsesfaktorer viser Damsgaard og Kokkersvold (2011) igjen til Overland (2007) når de påpeker at det dreier seg om faktorer hos individet eller oppvekstmiljøet som reduserer sannsynligheten for at barn i risikozonen skal utvikle negativ psykososial utvikling. Det kan dreie seg om faktorer som å mestre sosial kompetanse, ha gode kognitive ferdigheter og planer for framtiden, samt å ha minst en nær omsorgsperson. Slike og andre beskyttelsesfaktorer kan motvirke, moderere eller nøytralisere den effekten individets risikofaktorer kan ha (Damsgaard og Kokkersvold, 2011, Ogden, 2001).

Damsgaard og Kokkersvold (2011) lister i sin bok opp ulike risiko- og beskyttelsesfaktorer i skolen. Risikofaktorene som blir trukket frem går blant annet ut på:

klare regler og inkonsekvent regelhåndhevelse, uklare forventninger til og lite oppmuntring av prososial atferd, dårlig klasseledelse (reaktiv, autoritær, ettergivende, forsømmende eller lignende) konfliktfylt/negativ lærer – elev – relasjon, dårlig klassemiljø (lite samhold, støtte, mange konflikter, konkurranse), lite variert og elevengasjerende undervisning, mangelfull skoleomfattende policy og strategier for forebygging av problematferd og fremming av sosial kompetanse, samt segregerte opplæringstilbud i gruppe for atferdsvanskelige elever» (Damsgaard og Kokkersvold, 2011:33).

Når det kommer til beskyttelsesfaktorer i skolen blir følgende listet opp:

Et fåtall klare fellesregler og regelhåndhevelse, tydelige forventninger og hyppig oppmuntring av prososial atferd, autoritativ klasseledelse (proaktiv, støttende, relasjonsorientert, tydelig, konsekvent), positiv relasjon til en lærer, samt skoleomfattende policy og handlingsplan for forebygging/takling av problematferd og fremming av sosial kompetanse (Damsgaard og Kokkersvold, 2011:33)

Damsgaard og Kokkersvold (2011) understreker også at skoleplikten kan bli veldig tung for de elevene som ikke opplever mestring, som ikke klarer å bli en del av jevnaldergruppen og som får et stempel som vanskelige eller problematiske av andre. Det kan være vanskelig å være elev om man blir utsatt for et ensidig fokus på den vanskelige atferden (Damsgaard og Kokkersvold, 2011). Elevers negative følelser for skolen, lavt ambisjonsnivå og dårlige skoleprestasjoner blir trukket frem som risikofaktorer på individnivå, mens skolefaktorer som

dårlig organisering, lite ressurser, samt dårlige lærer – elev – relasjoner blir trukket frem som risikofaktorer i skolen (Damsgaard og Kokkersvold, 2011).

2.5.1 Asymmetri

Det er viktig å ha i minne at lærere og elever befinner seg i et asymmetrisk forhold til hverandre. Det er lærerne som har det overordnede ansvaret når det kommer til opplæring og tilrettelegging. For å være en velfungerende lærer er det viktig at denne asymmetrien ikke forveksles med, eller i verste fall benyttes som grunnlag for bruk av autoritær makt. Forholdet mellom lærer og elev bør være preget av likeverd og respekt. Larsen og Damsgaard (2008) viser videre til at det i praksis er en fare for at lærere i møte med elever som viser problematisk atferd kan gå inn i et samspill preget av utvekslinger og reaksjonsmønstre som nettopp handler om bruk av makt. Det finnes en reel sjanse for at lærere behandler atferdsproblematiske elever på en slik måte at det nesten sagt vil være umulig for eleven å komme ut av de vanskelige mønstrene. Dessverre er det slik at eleven i noen tilfeller ensidig fremstilles som selve problemet. Det er når man aksepterer et negativt elevbilde den reelle faren for maktbruk oppstår. Om skolekulturen domineres av en ensporet tankegang om at vanskene utelukkende ligger hos eleven, vil det heller ikke fremmes en skolekultur som stiller seg kritisk til egen håndtering av elevenes vansker. Dette kan i neste rekke føre til at lærernes reaksjoner og handlinger i møte med vanskene ikke blir grunnlag for ettertanke og vurderingen. Begrunnelser for handlingsvalg fra skolens side kan da være lite tilstedeværende i skolehverdagen, og elevene kan nærmest sagt bli tvunget til stillhet. Det vil da være en fare for at elevene reagerer med å si ifra på en enda mer provoserende og tydelig måte, eller reagerer med å slutte å uttrykke seg, bli tause og innadvendte (Larsen og Damsgaard, 2008).

2.5.2 Definisjons- og stemplingsmakt

«Det er et tankekors at den måten vi definerer elevs vansker på, i seg selv kan være en av grunnene til at det blir så vanskelig å gjøre noe med problemene» (Larsen og Damsgaard, 2008:69). Definisjons- og stemplingsmakt kan blant annet dreie seg om makt til å definere hva et problem dreier seg om, hva slags behov eleven har og hvem eleven er. Denne type maktbruk kan resultere i vanskeligheter for eleven med å definere sin egen verden slik han eller hun opplever den. Det å fremstå som annerledes enn det eleven blir definert som av andre, samt å ta opp kampen mot ensidige beskrivelser kan bli svært så vanskelig for eleven.

Å stemple og stigmatisere en elev inneholder derfor mange elementer av makt, og kan fremstille en veldig negativ elevfigur. En skolekultur som preges av en definerende fremfor analyserende tradisjon vil med andre ord gi få muligheter, men mange begrensninger. Skolen blir gjerne «fritatt» for all skyld, som i andre rekke blir plassert hos eleven selv (Larsen og Damsgaard, 2008).

2.5.3 Selvoppfatning, mestring og motivasjon

Elever med problematferd har ofte mange nederlagsopplevelser og på mange områder erfaringer med det å ikke mestre. Disse erfaringene og opplevelsene kan være knyttet til faglige aspekter, men også til sosial samhandling med andre mennesker (Damsgaard, 2008). Jeg vil i dette avsnittet derfor ta for meg sammenhengen mellom selvoppfatning, mestring og motivasjon. Som Skaalvik og Skaalvik (2008) beskriver det, har de erfaringene elevene gjør seg i skolen en stor betydning for elevenes selvoppfatning, og selvoppfatning har igjen en stor betydning for elevenes motivasjon (Skaalvik og Skaalvik, 2008).

«Med selvoppfatning mener vi enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten som en person har om seg selv» (Skaalvik og Skaalvik, 2008). Videre viser Skaalvik og Skaalvik (2008) til at den oppfatningen en person har av seg selv svært sentral for personens tanker, følelser, motiver og handlinger. Det er med andre ord i stor grad personens subjektive oppfatninger av slags person hun eller han er som spiller en stor rolle for personens følelser, motiver og atferd. Selvverd kan beskrives som et viktig aspekt ved selvoppfatning og dreier seg om hvordan en person verdsetter seg selv. Lavt selvverd kan få store konsekvenser for menneskers mentale helse og kan komme til uttrykk ved blant annet depresjon, angst og stress (ibid). Sosial anerkjennelse er et viktig mål for de fleste mennesker. Mennesker bruker mye energi på å bli godtatt på ulike arenaer i samfunnet som eksempelvis på skolen, arbeidsplassen og i vennegjengen. Selvverd henger tett sammen med hva slags bilde vi tror andre har av oss. Det er et pedagogisk anliggende å legge til rette for at elever skal kunne utvikle og bevare selvverd (Skaalvik og Skaalvik, 2008).

Lav faglig selvoppfatning vil også kunne ha negative konsekvenser. Skaalvik og Skaalvik (2008) viser til Bandura (1986) og Covington (1992) når de beskriver hvordan elever som sliter med dette vises å ha mer stress og angst i læringssituasjoner og prestasjonssituasjoner enn elever som har en høyere faglig selvoppfatning. Elevene opplever slike situasjoner som truende fordi de forventer å mislykkes. Grunnet menneskets sterke behov for å ha en positiv

selvoppfatning, vil det gjerne oppstå et behov å forsvare selvverdet. Dette kan komme til uttrykk ved at elevene blir mindre motiverte for skolearbeid, yter lavere innsats og viser mindre utholdenhet i møte med vansker. En elevs selvoppfatning kan med andre ord få store konsekvenser når det kommer til studieatferd og skoleprestasjoner (Skaalvik og Skaalvik, 2008). Stadige erfaringer med å mislykkes, svekker også elevens forventninger om mestring. Forskning har vist at elevers forventning om mestring er av stor betydning for deres motivasjon for skolearbeid. Forventningene om mestring vil påvirke elevers valg av aktiviteter, deres generelle innsats og utholdenhet i møte med vansker. Ulik atferdsproblematikk som skulk, sosial tilbaketrekking, usynliggjøring og bråk kan være tegn på elevers frustrasjon rundt det å stadig mislykkes faglig eller sosialt og en måte å forsvare selvverd på. Det er en måte for eleven å endre situasjonen på, det kan eksempelvis føles bedre for en elev med lav mestringsforventning å skulke en prøve enn å møte opp og mislykkes. Ved bråk vil eleven flytte lærerens fokus fra elevens svake prestasjoner til den uønskede atferden istedenfor. Det er et pedagogisk anliggende og tilrettelegge for at hver enkelt elev skal oppleve mestring og ivareta og utvikle et positivt selvverd (Skaalvik og Skaalvik, 2008).

2.5.4 Skoledropouts – årsaker og tiltak

I internasjonale komparative studier avdekkes det at om lag 60 – 80 % klarer å bestå videregående skole. Dette betyr at det er om lag 20 – 40 % av elevene systemene ikke klarer å tilby et godt nok tilbud slik at de kan bestå i første omgang (Markussen, 2011). Regjeringen har offentliggjort en eksempelsamling skrevet av Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet (2010) hvor det vises det til en satsning hvor formålet var å fange opp de prosentene av ungdom som står uten opplæring eller arbeid. Tanken var at et slikt arbeid krevde et tverrfaglig, helhetlig og systematisk samarbeid innenfor de ulike ressursene som eksempelvis barnevern, utekontakt, skole, oppfølgingstjeneste og NAV. Med dette arbeidet avdekket de også en del kjennetegn ved deres situasjon. Ungdommene reflekterte over både lav motivasjon til skolearbeid, behovet for å ikke utsette seg for så mye «stress» som skolen for noen oppleves som for noen, gjentatte tapererfaringer, det å komme i «klinsj» med lærerne. Rus og psykiske vansker viste seg også å være en del av bildet for noen. Videre ble det uttrykt at problemene ofte startet før videregående og en av ungdommene påpekte viktigheten av skole- og hjelpeapparatet gjør seg godt kjent med den enkeltes situasjon og ta tak i hvorfor den enkelte ungdommen har falt fra (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2010).

I Froland ble det utført et praksisprosjekt ved Blakstad videregående skole, som gikk ut på at skoleleie ungdomsskoleelever skulle få mer praksis og lite teori når de starter på videregående skole. Videre beskrives det at prosjektet har pågått i fem år (2012) og har vist gode resultater. En av elevene kunne meddele at det hadde vært en fordel for han og at han greide seg veldig godt i praksisåret. Rektor Nils Inge Øyna påpeker at dette er et tilbud for ungdomsskoleelever som er lei, men også for denne gruppen som ikke har forutsetninger for å delta i en vanlig videregående skole (Tegnander og Sellevold, 2012). Jeg ser på dette prosjektet som relevant i forhold til min oppgave, da mine informanter faller innenfor denne gruppen elever som tidligere ikke har fått et slikt alternativt skoletilbud, til tross for at de færreste av dem har fullført grunnskole eller videregående skole. Det viser også at dette er et område med stort forbedringspotensial i forebyggingsarbeidet med skoledropout og et dagsaktuelt tema.

2.6 Utdanning og kriminalitet

Eikeland, Manger og Asbjørnsen (2008) peker på flere viktige grunner til at innsatte bør få utdanning, ut i fra både et økonomisk, et sosialt og personlig perspektiv. Fra et personlig og sosialt perspektiv vises de til Steurer og Smith (2003), når de påpeker at mangel på utdanning og arbeid gir en økt risiko for tilbakevendende kriminelle eller skadelige handlinger, som bruk av illegale rusmidler, stort alkoholforbruk, samt voldsutøvelse. Fra et økonomisk perspektiv vil manglende utdanning og da også arbeid føre til at tidligere innsatte blir avhengige av sosiale ytelser, noe som kan sees på som en økt byrde for samfunnet. Eikeland (2008) m.fl. viser til Ryden – Lodi, Stattin og Klinteberg (2005) som i en svensk undersøkelse av hundre innsatte som har vært domfelt mer enn en gang, kunne de legge frem følgende resultater: de innsatte som ikke hadde hatt tilbakefall etter tre år, hadde lengre utdanning enn de som begikk nye lovbrudd innenfor samme tidsramme. Videre fant forskerne resultater som viste til at de som klarte å være lovlidige, også hadde foreldre som var opptatt av og forventet at de skulle gjøre det bra på skolen. I USA fant de lignende funn i studien «The OCE/CEA Three – state Recidivism Study of Correctional Education». Denne studien fant sted i Maryland, Minnesota og Ohio, hvorav 1373 løslatte personer hadde deltatt i fengselsundervisning, mens en kontrollgruppe på 1797 ikke hadde deltatt. Gruppene ble fulgt over en treårs – periode. Det ble gjennom hele perioden registrert tilbakefall. De tidligere innsatte i Minnesota som hadde fulgt fengselsopplæring hadde signifikant færre tilbakefall enn de som ikke hadde deltatt.

Dette gjaldt både ny arrestasjon, ny tiltale og ny fengsling. I Maryland viste også lignende funn, men ikke av signifikant karakter. Lønnsnivået til tidligere innsatte som var yrkesaktive og hadde fulgt fengselsundervisningen var også høyere enn hos de som ikke hadde fått undervisning (Eikeland, Manger, Asbjørnsen, 2008).

Dette er bare eksempler på to studier av denne arten, men samlede resultater av lignende studier, har lagt grunnlag for å konkludere med at utdanning av kriminelle og personer som viser antisosial atferd, reduserer sjansen for tilbakefall (ibid).

2.6.1 Motivasjon til utdanning blant fengslede

Som tidligere nevnt har innsatte så vel som resten av befolkningen rett til opplæring. En kartlegging av innsattes utdanningsbakgrunn fra 2009 viser imidlertid at det fremdeles er innsatte som ikke har fått opplæring (Langelid, 2012).

Manger (2012), viser til en tidligere koordinator (Kevin Warner) av fengselsundervisning i Irland som ved en konferanse påpekte viktigheten av å tenke på klienter i kriminalomsorger som «hele personer» og ikke bare «lovbrytere». Videre trakk han fram det faktum at lovbrytere er mennesker med feil og mangler som alle andre, men også med rike personligheter og potensial for videre utvikling (Manger, 2012).

Det er flere grunner til at opplæring innenfor kriminalomsorgen er viktig. I demokratiske samfunn er utdanning noe som har egenverdi for individet ved at det utvikler personligheten og gir mestringsopplevelser. Om man ikke får utdanning kan dette være en indikasjon på mangel på demokrati i samfunnet. Utdanning er med andre ord både humanistisk og juridisk forankret i et demokratisk samfunn. Foruten om dette blir utdanning sett på som en faktor som kan bidra til å redusere kriminalitet, samt å sikre tilpassing til arbeidslivet. Det blir i st.meld.nr.37 uttalt at god opplæring er et av de viktigste virkemidlene samfunnet er i besittelse av for å få straffedømte til å mestre en hverdag fri for kriminalitet etter endt soning (Manger, 2012).

I følge Olsen (2012) viser en kartlegging av den norske fangebefolkningen at de innsatte ønsker å delta i fengselsundervisningen og ser på utdanning som den viktigste veien til å endre og å mestre fremtiden. Videre viser Olsen til St.meld.nr.37.(2007 – 2008) som understreker viktigheten av utdanning innenfor kriminalomsorgen som et

kriminalforebyggende tiltak og et viktig virkemiddel for den straffedømte til å mestre livet etter avsluttet soning. Eikeland, Manger og Asbjørnsen (2008), utførte en undersøkelse i 2004 og 2006, blant innsatte som tok utdanning i fengsel med spørsmål som blant annet fokuserte på de fengsledes motivasjon for å ta utdanning. De innsatte fikk 15 alternativer hvor de krysset av «svært viktig, en viss betydning og ingen betydning» på de ulike alternativene. Det var især tre forhold som skilte seg ut som et «svært viktig» grunnlag for å ta utdanning i fengsel. Den grunnen som flest oppga som «svært viktig» var «å benytte tiden til noe fornuftig og nyttig». Den nest viktigste grunnen, som da halvparten av de innsatte viste til, var «for å tilegne meg faglig kunnskap», mens den tredje viktigste grunnen som ble oppgitt var «for lettere å få jobb etter avsluttet soning» (Eikeland m.fl. 2008).

I en evalueringsstudie av fengselsundervisningen i Norge skrevet i 2003, kom de innsatte også med interessante tanker rundt skolegang i fengsel. I to av intervjuene som ble gjennomført kunne informantene meddele at det å oppnå en formell kompetanse for å få et nytt og bedre liv var et mål i seg selv. En av informantene trakk også frem viktigheten av å holde seg rusfri for å klare å fokusere på skolegang. Selvoppfatning blir også trukket frem som et sentralt moment. En av informantene uttaler at skolen (fengselsundervisningen) har bidratt til at han har større tro på at han skal klare seg, fordi han ser at han mestrer skolegangen. Videre påpeker han at dette i annen rekke gir han tro på at han skal klare seg etter endt soning, og at skoletilbudet er med på å skape selvtilitt (Skaalvik, Finbak og Pettersen, 2003).

2.6.2 Tilbakeføringsgarantien

St.meld. 37 (2007 – 2008) tar for seg tilbakeføringsgarantien. Tilbakeføringsgarantien er ingen garanti i juridisk forstand, men er en forpliktelse fra regjeringens side som innebærer at regjeringen skal hjelpe straffedømte å få utløst de rettighetene som er gjeldene for alle statsborgere. Kriminalomsorgen har som ansvar å legge til rette for at dette skjer.

«Samarbeidende etater er forpliktet til å yte sine tjenester i forhold til de straffedømte på en slik måte og lokalisert slik at de kan ha en rimelig mulighet til å gjøre seg nytte av dem» (<http://www.regjeringen.no/nb/dep/jd/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/stmeld-nr-37-2007-2008-/14.html?id=527812>). Det skal likevel nevnes at den straffedømte selv, er den viktigste garantisten i denne sammenheng. Tilbakeføringsgarantien vil ikke gi resultater om ikke den straffedømte selv tar et ansvar for å gjøre sin del for at de tilbudene samfunnet gir, blir tatt imot og brukt etter de forutsetningene som er satt. Tilbakeføringsgarantien understreker

viktigheten av at klientene får et sted å bo, tid med familie, kontroll på rusmisbruk, og arbeid eller utdanningsplass (Justis- og politidepartementet, 2007 – 2008).

Rundt 25 % av alle domfelte og innsatte i norske fengsel, gjennomgår en form for opplæring under soningstiden. Det problematiske for disse 25 prosentene er at straffelengden kan begrense muligheten for utdanning. Det er en stor utfordring å få til en overgang fra opplæring innenfor murene, til videre opplæring etter endt soning. Om den domfelte skal fortsette opplæringen etter endt soning, er dette noe som må forberedes lenge før løslatelsen, slik at det blir gjort klar en skoleplass på utsiden av murene. Regjeringen ønsker å satse mer på opplæring utenfor murene under soningen. Dette vil gi større valgmuligheter for en ønsket opplæring som det er sannsynlig at den domfelte vil fortsette med etter endt soning (Det kongelige Justis- og politidepartementet, 2007 - 2008).

2.6.3 Skolegang etter løslatelse

Det var i 1970 – årene de to første oppfølgingsklassene ble etablert i Oslo. I løpet av de ti årene som kom ble det til sammen etablert oppfølgingsklasser flere steder i landet, og per dags dato finnes det ti slike klasser. Disse klassene blir definert som en del av opplæringen innenfor kriminalomsorgen. Av om lag 1068 elevplasser innenfor opplæring i kriminalomsorgen, er 130 av disse plassene innenfor oppfølgingsklassene. De fleste oppfølgingsklassene har et faglig tilbud som består av grunnskoleundervisning og allmenne fag innenfor videregående opplæring. Dette blir betraktet av flere som et ganske snevert fagtilbud og fører til at en stor del av tidligere straffedømte søker seg til det ordinære skoleverket og voksenopplæringscentre. Tidligere straffedømte kan da gå glipp av det resterende arbeidet oppfølgingsklassene også driver med. Dette dreier seg eksempelvis om å få et enkelt måltid hver dag, være med på ekskursjoner og fritidssysler, som kan bidra til at den tidligere straffedømte ved siden av den faglige opplæringen kan stimuleres til å vinne tilbake interesser og aktiviteter noen av dem kanskje brukte tid på før soning (Langelid, 2008).

Det er en kjent sak at oppfølging av tidligere innsatte er et forsømt område. Dette på tross av at det er kjent kunnskap at de innsatte sliter med at fengselsoppholdet faktisk øker mye av problematikken deres, og at løslatelsesfasen er den vanskeligste og kanskje mest kritiske tiden. Flere har vansker med økonomi, bosted, skole, arbeid, fritid, rus, helse, og å finne og komme inn i et trygt og sikkert sosialt fellesskap (Langelid og Manger, 2005).

Langelid og Manger (2005) viser til Skaalvik og Stenbys konklusjon i «skole bak murene». Det fremkommer her at det blir gjort svært lite for å forberede tiden etter avsluttet soning. Det har ikke vært noe systematikk i forhold til at etatene samarbeidet på tvers av hverandre og legger til rette for løslatelsen. De innsatte står på egne ben og må selv ta ansvaret. Langelid og Manger (2005) viser til en forskningsrapport fra 2003 (løslatelse til hva?) hvor det på ny kommer frem at oppfølgingsarbeidet er svært dårlig. Det er behov for bedre forberedelser til løslatelsen og at det blir tilrettelagt for muligheter til skolegang, bosted og avrusning. Her blir viktigheten av tverrfaglig samarbeid mellom etatene også understreket. Behovet for en samordning og samarbeid mellom etater og tiltak sees som helt sentralt (Langelid og Manger, 2005).

Det var trolig forskningen til Skaalvik og Stensby som åpnet døren til etablering av så mange oppfølgingsklasser utover på 1980 – tallet (Langelid og Manger, 2005). Likevel så skal det sies at oppfølgingsklassene har et relativt smalt tilbud hvorav 50 % av elevplassene er i videregående opplæring, og innenfor dette feltet er igjen opp mot 90 % av studieretningene allmenne, økonomiske og administrative fag. Skaalvik og Stenbys kritiske kommentarer til oppfølgingsarbeidet ble fulgt opp ved at Rådet for videregående opplæring sammen med andre etater, startet Rogalandsprosjektet i 1985 – 1988. Målet med dette prosjektet var å få til en bedre sammenheng mellom opplæringen i anstaltene, utdanning og arbeid etter avsluttet soning. Et resultat av prosjektet var dannelsen av en framtidspan hvor det ble forsøkt å systematisere et opplegg på en slik måte at det startet allerede under soningen og fortsatte helt frem til man hadde avsluttet soningen. Denne planen er per dags dato i bruk for alle innsatte i norske fengsel. Et av resultatene ved prosjektet som kom frem, var at det var vanskelig å utvikle et velfungerende tverrfaglig samarbeid. En av årsakene til dette var blant annet en manglende tro på at det faktisk kunne gjennomføres i praksis. I dag følger fengselsundervisningen de samme tilbudene som samfunnet for øvrig, men Langelid og Manger (2005) påpeker at oppfølgingen etter endt soning må få en større tyngde, og at det er behov for at styresmaktene setter inn flere ressurser og ser til at ulike etater og faginstanser samhandler underveis i hele prosessen.

3 Metode

Jeg vil i dette kapitlet presentere hva slags metode jeg har brukt som fremgangsmåte for å belyse min problemstilling. Jeg vil også si noe om gjennomføringen av undersøkelsen og validiteten og reliabiliteten i forhold til dette. Videre vil jeg gjøre noen etiske refleksjoner rundt valg jeg har tatt underveis i prosessen og i forhold til de informantene jeg har fått tilgang til.

3.1 Kvalitativ forskning

«Research is systematic, critical and self – critical enquiry which aims to contribute to the advancement of knowledge and wisdom» (Basse, 1999:38). Det finnes flere sentrale momenter ved kvalitativ forskning. Fra et pedagogisk ståsted dreier det seg om å få inngående kunnskap om dynamikken i relasjonen mellom barn og oppvekstmiljø, samt innsikt om holdninger og intensjoner som kan ruste oss til å forstå mennesket som aktør i eget liv. Det mest sentrale kjennetegnet ved kvalitativ forskning er at opplevelser, samtaler og observasjoner får en skriftlig fremstilling (Befring, 2010). Ved en kvalitativ forskningstilnærming er det overordnede målet å utvikle en forståelse av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet. Denne tilnærmingen dreier seg om å få en dypere innsikt i hvordan mennesker forholder seg til sin livssituasjon, denne tilnærmingen fokuserer altså på opplevelsesdimensjonen (Dalen, 2011).

Jeg ønsker i denne oppgaven å belyse mine informanters erfaringer med opplæringssystemet både utenfor og innenfor kriminalomsorgen. For å få en dypere innsikt i dette blir det nødvendig å stille en del personlige spørsmål om deres tidligere og nåværende livssituasjon, noe som kan være et svært sensitivt tema. Jeg har på bakgrunn av dette valgt å bruke «det kvalitative intervjuet» i oppgaven, da det kvalitative intervjuet er særdeles godt egnet når det kommer til å få en bedre innsikt i informantenes egne erfaringer, tanker og følelser (Dalen, 2011).

3.1.1 Hermeneutikk

Hermeneutikken (læren om tolkning) er et vitenskapelig fundament i den kvalitative tilnærmingen. Det omhandler å fortolke utsagn på et dypere nivå enn det man umiddelbart hører eller oppfatter (Dalen, 2011). Teoretikere innenfor den hermeneutiske tradisjonen har kommet med påstander i retning av at det ikke finnes noen objektiv virkelighet, og vi har derfor ikke mulighet til å utvikle korrekt kunnskap om virkeligheten. Det vi gjør er å utvikle tolkninger av verden slik vi forstår den fra et subjektivt ståsted (Gall, Gall og Borg, 2007). Hermeneutikken var først og fremst knyttet til de humanistiske fagene, hvor forståelse, mening og refleksjon er selve essensen. Videre vil man ut i fra et hermeneutisk utgangspunkt ikke betrakte observerte fakta som absolutte og objektive sannheter. Fortolkningsprosessen er derfor verdifull for å skape en helhetsforståelse (Befring, 2010). Jeg ser hermeneutikken som sentral i forhold til min oppgave fordi jeg ikke forsøker å fremstille en objektiv virkelighet, men en fortolkning av mine informanternes subjektive opplevelser.

Jeg har i mitt arbeid videre benyttet meg av en vekselvirkning mellom en deduktiv og induktiv fremgangsmåte, Dalen (2010) viser til Tangen når hun betegner denne vekselvirkningen som abduksjon. Ved den deduktive fremgangsmåten tar man utgangspunkt i en eksisterende teori, som man senere utprøver gjennom innsamling og analyse av data som har fremkommet. Den induktive fremgangsmåten tar utgangspunkt i den innhentede empiriske dataen uten et spesifikt teoretisk grunnlag (Dalen, 2010). Jeg har med andre ord i mitt arbeid vekslet mellom teori og empiri, denne vekselvirkningen har gitt mulige forklaringer og sammenhenger mellom funnene og teorien jeg har redegjort for.

3.1.2 Fenomenologi

“Phenomenology is the study of the world as it appears to individuals when they lay aside the prevailing understandings of those phenomena and revisit their immediate experience of the phenomena” (Gall, Gall og Borg, 2007: 495)

Det var Edmund Husserl (1931) referert til i Gall, Gall og Borg (2007) som utviklet den fenomenologiske bevegelsen. Han var av den mening at starten på all kunnskap var individets opplevelse av fenomener. Fenomenologien er en filosofisk tradisjon som har hatt stor innflytelse på blant annet samfunnsvitenskapelig tenkning. Det handler blant annet om at en forsker som skal prøve å forstå et annet menneske, må prøve å se det samme som personen en

forsker på gjør. Man må med andre ord sette seg inn i personens situasjon og verden og subjektive opplevelse. For å få en innsikt i informantenes opplevelsesverden må intervjueren få informantene til å fortelle om sine opplevelser og erfaringer. (Dalen, 2010). Innenfor fenomenologien er det med andre ord aktørperspektivet som er gjeldende. I den fenomenologiske analysen søker man å sette aktørforståelsen inn i et teoretisk perspektiv (Befring, 2010). I min oppgave søker jeg kunnskap om enkeltindividers opplevelse av deres livssituasjon, for så å knytte og tolke dette opp mot teori. Jeg benytter meg dermed av en fenomenologisk fremgangsmåte i mitt arbeid.

3.2 Det kvalitative intervjuet

Det kvalitative forskningsintervjuet har som mål å forstå verden slik den blir sett fra informantens side. Videre søker man med denne tilnærmingen å få frem informantenes erfaringer og opplevelse av verden. Det spesielle med den type intervju er at strukturen er likt den dagligdagse samtalen, men det profesjonelle intervjuet inneholder likevel en bestemt metode og spørreteknikk (Kvale og Brinkmann, 2012). Kvale og Brinkmann (2012) viser her til 12 aspekter ved det kvalitative forskningsintervjuet som jeg kort vil presentere, da jeg ser dette som viktige elementer å være bevisst på å reflektere over i en intervjusituasjon.

Det første aspektet er *livsverden*. Med begrepet livsverden trekkes det frem den unike muligheten intervjueren har til å få tilgang til og å kunne beskrive et annet menneskes daglige livsverden. I mine intervjuer er det nettopp det jeg har gjort, jeg har fått verdifull informasjon om hvordan den enkelte eleven opplever sin hverdag. Med begrepet *mening*, vises det til hvordan man i løpet av intervjuet forsøker å søke betydningen av de sentrale temaene i informantens livsverden. Her er det viktig at intervjueren fortolker og registrer meningen av det som blir sagt og på hvilken måte det blir sagt. Her er oppmerksomhet for stemmeleie og nonverbale uttrykk helt sentralt. Tonen i intervjusituasjonen varierte med de ulike informantene, og jeg kunne til en viss grad «sortere ut» følelser de hadde knyttet til ulike temaer, som eksempelvis frustrasjon og glede (Kvale og Brinkmann, 2012).

Det kvalitative forskningsintervjuet søker kunnskap uttrykt i normalt språk. Det er ikke kvantitet forskeren er ute etter, men nyanserte beskrivelser av informantens livsverden som kommer til uttrykk med ord, ikke tall. *Deskriptiv*. Intervjueren bør forsøke å få tak i

beskrivelser som er så nyanserte som mulig, intervjuers rolle er hovedsakelig å spørre hvorfor informantene opplever og handler som de gjør og beskrive så nøyaktig som mulig det informantene forteller at de opplever og føler og hvorfor de handler som de gjør. Ved oppfølgingsspørsmål forsøkte jeg å få frem essensen av informantenes opplevelse av egen situasjon. *Spesifisitet* viser til de spesifikke situasjonene og handlingene som innhentes. Intervjuere får antageligvis omfattende beskrivelser av situasjoner og handlinger, og på basis av dette vil intervjueren ha mulighet til å komme frem til betydninger på et konkret plan fremfor generelle slutninger (ibid).

Bevisst naivitet går ut på at man som intervjuer evner å vise en åpenhet for nye og uventede fenomener som kommer opp underveis fremfor å ha ferdige kategorier og fortolkningskjemaer. Underveis i intervjuene dukket det opp interessante temaer som jeg på forhånd ikke hadde reflektert over, som også gjorde at jeg stilte noen oppfølgingsspørsmål som på forhånd ikke var planlagt. Intervjueren bør i sin rolle være nysgjerrig og lydhør for både det verbale og nonverbale som kommer til uttrykk, samt å være kritisk når det kommer til egne forutsetninger og hypoteser underveis i intervjuet. *Fokusert*. Det kvalitative intervjuet har fokus på bestemte temaer, men det er likevel ikke slik at det er preget av en stram struktur med standardspørsmål, men heller ikke helt ikke-styrende. Det er intervjuerens rolle å få frem de dimensjonene som intervjueren selv ser som sentrale i forhold til undersøkelsen (ibid). Jeg forsøkte å være så åpen som mulig i mine intervjuer, slik at det var informantenes historier og svar som dannet grunnlaget, ikke kun mine egne forhåndsdefinerte kategorier. Jeg valgte derfor også å benytte meg av et semistrukturert intervju, slik at jeg kunne få kunnskap jeg ikke hadde fått ved et helstrukturert intervju.

Flertydighet. Informantenes svar kan noen ganger oppleves som flertydige. Det er da intervjuerens oppgave å komme til bunns i hvor vidt flertydighet og motstridende utsagn som fremkommer underveis oppstår grunnet kommunikasjonsvansker, eller om utsagnene er et tegn på inkonsekvenser, ambivalens eller motsigelser i den intervjuedes livsverden.

Forandring viser til at informantene i løpet av et intervju kan endre beskrivelser og holdninger til et tema, da selve intervjuprosessen kan gi informantene ny innsikt og bevissthet. Intervjuet kan være en berikende læreprosess for både intervjuer og informant.

Sensitivitet viser til at man på tross av samme intervjuguide kan ulike intervjuere frembringe ulike utsagn om temaer på grunnlag av deres sensitivitet og kunnskap om temaet for intervjuet.

Mellommenneskelighet går ut på at det kvalitative forskningsintervjuet er et intervju hvor kunnskap skapes i det samspillet eller interaksjonen som oppstår mellom intervjuer og informant. Ulike intervjuere kan få forskjellige type samspill og ulike typer kunnskap ut i fra samme intervjuguide og tema. *Positiv opplevelse*. Om man får til et velfungerende intervju, kan dette oppleves som en både en berikende og fin opplevelse for informanten. Informanten kan muligens sitte igjen med en ny innsikt i egen livssituasjon. Det kan være her være vanskelig å avslutte denne type intervju om informanten ønsker å fortsette samtalen (Kvale og Brinkmann, 2012). Jeg opplevde i noen av intervjuene at informantene hadde mer på hjertet enn det kunne virke som til og begynne med, men det gikk veldig fint å runde av og holde seg til tema.

Den kvalitative analysens styrke er at den gir en helhetlig vurdering av enkeltkasus. Dette betyr imidlertid at kvalitative analyser kan være mindre egnet til å sammenligne ulike kasus og at det er vanskelig å gjennomføre denne type analyse på større datamengder. Forskeren i den kvalitative analysen jobber med de subjektive elementene, noe som er tillagt stor positiv betydning innenfor denne metoden. Det er den subjektive nærheten som blir prioritert i den kvalitative metoden. Det er det faktum at det kvalitative intervjuet er preget av fleksibilitet ved at den ikke har en bindende fastsatt struktur, kan føre til at forskeren får tilgang til kunnskap som ellers ikke ville blitt avdekket (Kleven, 2007). Ved å la informantene snakke utover de faktiske spørsmålene kom det også frem verdifulle refleksjoner fra informantene, samt nye kategorier.

3.2.1 Intervjuprosessen – et asymmetrisk maktforhold

De tolv aspektene ved det kvalitative intervjuet Kvale og Brinkmann (2012) trekker frem, er et fint redskap å bruke i møte med informanter. Det er likevel viktig å ha i minne at på tross om man tar hensyn til disse aspektene i samspillet med informanten, så vil det alltid være et asymmetrisk maktforhold mellom den som intervjuer og den som blir intervjuet (Kvale og Brinkmann, 2012). Selv om det kvalitative intervjuet kan ha likhetstrekk med den dagligdagse samtalen, er det likevel ikke en fullstendig åpen og fri samtale mellom to likestilte parter. Det er intervjueren som er innehaver av kompetansen, bestemmer intervjutema, stiller spørsmålene og avgjør hvilke svar det er verdt å følge opp eller ikke. Det er også intervjueren som er den som tar ansvar for å avslutte samtalen. Intervjuet er også å betrakte som en enveisdialog hvor intervjuer driver en enveisutspørring hvor den intervjuedes rolle er å svare

på disse spørsmålene. Intervjuet kan også betraktes som en instrumentell dialog, i den forstand at intervjuerens mål ikke er den gode samtalen i seg selv, men et middel for å oppnå ønskede beskrivelser, fortellinger og tekster som senere kan fortolkes og rapporteres i samsvar med intervjuerens egne forskningsinteresser (Kvale og Brinkmann, 2012).

Jeg var veldig var på den asymmetrien som var tilstede under intervjuene av mine informanter. Dette kom godt frem da jeg noen ganger måtte omformulere spørsmålene mine for at informantene skulle svare på det jeg faktisk lurte på. På denne måten ble det tydelig at det var jeg som intervjuer som styrte samtalen. På tross av at de fleste intervjuene var preget av en lett og spøkefull tone, så hendte det at jeg måtte «hente inn» informantene når de kom med uttalelser utover de faktiske spørsmålene som kanskje ikke var like relevant. Jeg forsøkte likevel å la informantene snakke mest mulig fritt, for å ikke miste mulig verdifull informasjon, samt for at informantene virkelig skulle få dele sine tanker og opplevelser rundt egen situasjon, som tidligere beskrevet, jo er målet i en kvalitativ studie.

3.3 Utvalg og utvalgskriterier

Da jeg har en personlig bekjent som jobber i en av disse oppfølgingsklassene, falt det seg naturlig å forhøre seg med henne angående potensielle informanter. Lund (2011) definerer denne type utvalg som vilkårlig utvalg, en utvalgsmetode som innebærer at forskeren bruker de informantene han eller hun «har for hånden», altså informanter som er praktisk tilgjengelig. Denne type utvalg går under kategorien ikke – sannsynlighetsutvelging (Lund, 2011). Jeg fikk tilgang til et utvalg av disse vilkårlig valgte informantene basert på kriterier satt av koordinator og meg selv. Jeg startet intervjuene så snart jeg hadde fått godkjenning fra NSD og Kriminalomsorgen i den aktuelle regionen.

I denne oppgaven har jeg intervjuet et utvalg på 5 informanter, hvorav fire av informantene er elever ved oppfølgingsklassen og klienter innenfor kriminalomsorgen. Den femte informanten er koordinator ved oppfølgingsklassen. Dalen (2011) påpeker muligheten til å fange opp nyanser og mangfold ved bruk av mer enn en informantgruppe (Dalen, 2011) noe jeg har valgt å gjøre i min oppgave for å belyse problemstillingen min bedre. Jeg ser det som sentralt å se på hvor vidt elevenes erfaringer med skolehverdagen matcher med hva da en av de ansattes tanker og opplevelser rundt tilbudet de gir. Mine kriterier til utvalget var ikke så

mange da det er en liten gruppe mennesker det er snakk om. Det er med andre ord ikke så mange informanter å ta av. I tillegg til dette, har spørsmålene i intervjuguiden i høy grad basert seg på fortidige og nåtidige skoleopplevelser og kriminalitet, som var fokus for oppgaven. Det at informantene er deltakere i oppfølgingsklassen i kriminalomsorgen kvalifiserer til å belyse problemstillingen min. Kriteriet for utvalget var derfor kun at alle skulle være faste elever/deltakere av tilbudet ved oppfølgingsprosjektet for opplæring innenfor kriminalomsorgen og at de hadde sonet en dom. Koordinatorens kriterier var at informantene selv hadde et ønske om å delta i prosjektet og var velfungerende nok til å vite hva dette innebar og at det ikke var sikkerhetsmessige risikoer.

3.3.1 En kort presentasjon av informantene

Jeg velger å gi en veldig kort presentasjon av informantene fordi de er en liten gruppe individer som står i fare for å bli gjenkjent ved utdypende informasjon. Informantene mine er i all hovedsak elever ved en av Norges ti oppfølgingsklasser innenfor kriminalomsorgen. De har alle sonet ferdig en eller flere dommer og ingen av informantene er under straffegjennomføring. Jeg har valgt å bruke fiktive navn på informantene og vil i følgende benytte meg av disse.

Informant 1, «Jon» elev ved oppfølgingsklassen, 18 år, mann, fullført ungdomsskole

Informant 2: «Ali» elev ved oppfølgingsklassen, 29 år, mann, ble kastet ut av barneskolen i 7.klasse

Informant 3: «Mia» elev ved oppfølgingsklassen, 28 år, kvinne, fullført ungdomsskole

Informant 4, «Antonio» elev ved oppfølgingsklassen, 22 år, mann, fullført ungdomsskole og påbegynt vgs der han ble kastet ut to ganger.

Informant 5: «Eli» Koordinator ved oppfølgingsklassen

3.4 Intervjuguiden

For å kunne belyse min problemstilling, som jo omhandler kriminalitet og skoleerfaringer har jeg valgt å bruke et semistrukturert intervju. Dette innebærer at samtalene fokuserer på visse forhåndsbestemte temaer, men at temaene og spørsmålene som på forhånd er utarbeidet ikke må følges slavisk (Dalen, 2011). Intervjuguiden min ble bearbeidet etter en del lesing av litteratur på feltet og undring over temaet. Jeg forsøkte å avgrense meg til opplevelser av skolen, faglig og sosialt, både i nåtid og i fortid. På grunnlag av dette forsøkte jeg derfor å kartlegge informantenes opplevelse av opplæringen gjennom årene og i dag, og sette det i sammenheng med deres kriminelle løpebane. Selve essensen er jo som problemstillingen beskriver det, å se på hva slags betydning klienter i kriminalomsorgen tillegger sitt tidligere og nåværende opplæringstilbud i forhold til sin kriminelle løpebane og veien ut av den. I samsvar med avgrensningen og presiseringen av problemstillingen i 1.5.1, vil intervjuguiden min med andre ord omhandle spørsmål knyttet til tidligere og nåværende opplæringstilbud, der nåværende opplæringstilbud referer til opplæringstilbudet mine informanter får i oppfølgingsklassen i kriminalomsorgen. Den vil også omhandle spørsmål som har til hensikt å aktivere refleksjoner rundt skolerelaterte årsaker og risikofaktorer for utvikling av antisosial atferd, kriminalitet og skoledropouts, samt tiltak og beskyttelsesfaktorer i denne sammenheng.

3.5 Gjennomføring av intervjuene

Jeg møtte de potensielle informantene etter at koordinator på forhånd hadde snakket med elevene om hvem jeg var og hva jeg drev med. De hadde også fått et infoskriv av koordinatoren som jeg hadde skrevet. Jeg fikk så en omvisning av en av deltakerne på huset og ble invitert til å spise lunch med dem. Jeg fikk snakket litt med deltakerne om prosjektet mitt og sa at de kunne tenke over om hvor vidt de ønsket å stille som informanter for meg eller ikke.

Jeg har intervjuet informantene på deres egen arena – i deres egne lokaler. Det kan tenkes at det er lettere for informantene å slappe av og åpne seg på sitt eget «territorium». Jeg har brukt diktafon under intervjuene, slik at jeg kunne ha fullt fokus på informanten underveis, samt at jeg sikret mest mulig korrekt informasjon når materiale skulle transkriberes og kodes. Jeg fulgte stort sett intervjuguiden slik jeg hadde strukturert den på forhånd. Noen av

informantene snakket friere enn andre, og spørsmålene overlappet derfor hverandre til tider. Der jeg så mulighet for mer informasjon benyttet jeg meg av oppfølgingsspørsmål som «kan du utdype det» eller «forstår jeg deg rett om ...?» Dette ga i noen tilfeller god utdypende informasjon som jeg ikke ville fått om jeg ikke hadde stilt disse spørsmålene. Intervjuene varierte i lengde, hvor det lengste var på 50 minutter. Flere av informantene var med andre ord ganske ordknappe, men likevel veldig konkrete i sine svar. Dessuten hadde jeg bevisst unngått en alt for lang intervjuguide for å ivareta etiske aspekter ved intervjuet. Dette dreide seg da om at jeg ikke ønsket å sitte igjen med mye sensitiv informasjon som ikke var relevant for oppgaven, også får å kunne ivareta informantenes anonymitet. Dette var også en fremgangsmåte som gjorde det enkelt å fastholde fokuset til det som var formålet med studien og temaet jeg ønsket informasjon om. Intervjusituasjonen endte i alle tilfeller med unntak av ett, med åpen og god kommunikasjon, litt latter og mye verdifull informasjon.

3.5 Etiske hensyn og refleksjoner

I følge Kvale og Brinkmann (2012) er et intervju en moralsk undersøkelse. Et intervju vil skape et menneskelig samspill som igjen påvirker informantene. Den kunnskapen som fremkommer underveis vil også påvirke synet vi har på informantens situasjon, noe som igjen vil frembringe en del moralske og etiske spørsmål. Denne type spørsmål oppstår da det å intervju informant om deres privatliv og sensitive temaer for så å offentliggjøre dette, er et svært så komplekst forhold. Det er derfor også verdt å tenke utover forskningens vitenskapelige verdi, og også tenke på muligheten for forbedring av de menneskers situasjon som forskes på (Kvale og Brinkmann, 2012). I min oppgave søker jeg ikke bare informasjon på et rent vitenskapelig nivå, men jeg har også et underliggende ønske om å avdekke muligheter for en forbedret situasjon for informantene mine. Ved å sette søkelyset på betydningen opplæringen har for den enkelte informant, kan dette i beste fall tenkes at kan kaste lys på et forbedringspotensial for en sårbar gruppe.

3.5.1 Sensitive grupper

I spesialpedagogikken møter man ofte utsatte og sårbare grupper som er i vanskelige og utsatte livssituasjoner. Gruppen jeg har valgt som informanter kan sies å tilhøre en såkalt utsatt eller sårbar gruppe, og det er derfor ekstra viktig at man trer varsomt frem under intervjuprosessen. NESH (Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsfag og humaniora) referert til i Dalen (2010) fremhever også forskerens ansvar med å belyse utsatte gruppers situasjon, fordi det vil kunne bidra til å bedre deres kår, samt å gi ny kunnskap på disse områdene (Dalen, 2011). Befring (2010) påpeker også viktigheten av varsomhet når man benytter seg av bestemte grupper som lett kan bli offer for generaliseringer og stigmatisering. Han understreker videre viktigheten som forsker å være varsom med å konstruere inndelinger og termer som kan føre til nettopp dette (Befring, 2010). Det er også av stor betydning å følge NESHs krav om konfidensialitet, som innebærer at all informasjon om personlige forhold som innhentes, blir anonymisert (Dalen, 2011). Disse faktorene var jeg svært bevisst på i forhold til min undersøkelse og mine informanter. Jeg ivaretok dette ved å være så konkret som mulig i intervjuguiden og strukturere den på en slik måte at det ikke fremkom for mye sensitiv og gjenkjennende informasjon om informantene. Jeg har i tillegg laget fiktive navn på informantene og benyttet meg av dem både i egne utkast, notater og oppgaveteksten underveis.

Før jeg startet opp med intervjuene av mine informanter søkte jeg om tillatelse av NSD. Først da jeg hadde mottatt dette, samt gitt skriftlig og muntlig informasjon om forskningsprosjektet til mine informanter og fått skriftlig samtykke satte jeg i gang intervjuene. Jeg har som tidligere nevnt forsøkt å utarbeide en intervjuguide som ivaretar informantenes anonymitet, slik at ikke noen av informantene skal kunne bli gjenkjent. Jeg valgte også bort en mulig informant som var under straffegjennomføring. Grunnen til at jeg tok dette valget var fordi jeg vurderer dette til å være en sårbar fase i vedkommendes liv og at det da vil være en utfordring å ivareta de etiske retningslinjene, da det kan komme frem mye sensitiv informasjon.

3.5.2 Personvern

Det ble i 2001 innført en personopplysningslov. Denne loven innebærer meldeplikt for prosjekter som omfatter personopplysninger som skal behandles med elektroniske hjelpemidler, noe mitt prosjekt gjør. En forsker som har et prosjekt som inneholder sensitive

opplysninger om mennesker må sende inn et utfylt meldeskjema til Datafaglig sekretariat som er knyttet til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) (Dalen, 2011). Det kan være vanskelig for utsatte og svakerestilte grupper å verne om sine interesser i forskningssamfunnet. Det er derfor særdeles viktig at man innhenter et informert samtykke før man går i gang med forskningen (Befring, 2010). NESH viser også til at det er det en hovedregel at alle forskningsprosjekt som inkluderer personer, kun blir igangsatt etter informantene er informert om prosjektet og har gitt sitt frie samtykke. Dette innebærer at deltakeren skal samtykke uten noen form for ytre press, og at han eller hun på forhånd skal orienteres om alt som har med han eller hennes deltakelse i forskningsprosjektet å gjøre. Informantene har ifølge NESH også rett til å kunne avbryte og trekke seg når som helst underveis i prosjektet uten at dette vil føre til negative konsekvenser for dem (Dalen, 2011).

Informantene mine fikk på forhånd noe uformell informasjon av koordinatoren om mitt prosjekt. Det ble også tilsendt et skriftlig informasjonsskriv til oppfølgingsklassen før jeg møtte dem. Da koordinatoren ga uttrykk for at ikke alle av elevene var like glad i å lese, informerte jeg potensielle informanter muntlig ved uformelle samtaler, for så å lese informasjonsskrivet for utvalget før jeg satte i gang intervjuet. På denne måten kunne jeg sikre meg at alle informantene hadde fått den informasjonen de var berettiget og samtykket foregikk dermed på rette premisser.

3.5.3 Refleksjoner rundt utvalg

Da mitt utvalg av informanter er et utvalg basert på kjennskap til personer innenfor feltet jeg søker kunnskap fra, er dette noe som bør reflekteres over. Man kan stille seg kritisk undrende til hvor vidt jeg hadde fått såpass lett tilgang på aktuelle informanter om jeg ikke var i besittelse av denne type kjennskap i miljøet. Utover dette kan jeg imidlertid ikke se at det skal være noen etiske betenkeligheter med et slikt kjennskap. Jeg understreker da at jeg mener kjennskap til fagpersoner, ikke innsatte eller klienter i kriminalomsorgen. Jeg har også vært i kontakt med regionens kriminalomsorg, samt lederen ved oppfølgingsklassen og har fått tillatelse fra alle hold.

3.6 Transkribering

I følge Kvale og Brinkmann (2012) er en transkripsjon den konkrete omdanningen av den muntlige samtalen til den skriftlige teksten. Videre viser de til mulighetene til å oppdage små detaljer som pauser etter setninger, samt følelsesmessige aspekter som eksempelvis informantens stemmeleie ved ulike uttalelser. Flirer, sukker eller uttaler informanten noe med en anstrengt stemme? Dette beskrives som transkripsjonens intersubjektive reliabilitet (Kvale og Brinkmann, 2012). Det kan tenkes at dette kan gi verdifull informasjon om en større mening bak informantens ord. I denne oppgaven så jeg egen transkribering av intervjuer som høyest verdifull, da jeg utførte den så snart intervjuene var gjort. Jeg satt med informantens nonverbale uttrykk friskt i minne, noe jeg selv følte ga meg en bedre forståelse av hva informantene egentlig uttrykte. Ved å være den som transkriberte intervjuene selv, fikk jeg også muligheten til å åpne denne intersubjektive reliabiliteten og la merke til hvordan informantene forholdt seg til meg som intervjuer, samt følelsesmessige aspekter ved deres uttalelser og fortellinger. Da jeg gjentatte ganger hørte på intervjuene, ga det også noen refleksjoner rundt meg selv som intervjuer, som var viktig å ha med i senere intervjuer. Min første informant var ordknapp og virket anstrengt under intervjusituasjonen. Dette førte til verdifulle refleksjoner om meg selv som intervjuer som jeg tok med videre i neste intervju hvor jeg også fikk mer utfyllende svar ved å være flinkere til å stille oppfølgings spørsmål som åpnet for tykkere beskrivelser.

3.7 Analyse

«Formålet med analysen er å avdekke meningen med spørsmålet, å få frem forutantakelsene som ligger bak, og dermed den implisitte oppfatningen av kvalitativ forskning» (Kvale og Brinkmann, 2012:197).

Jeg har i denne oppgaven ikke fulgt en spesifikk analysemodell til punkt og prikke. Jeg har likevel latt meg inspirere av elementer innenfor det Kvale og Brinkmann (2012) referer til som meningskoding i analysen. Koding dreier seg i all hovedsak om å knytte ett eller flere nøkkelord til et tekstavsnitt med det formål for senere å kunne identifisere uttalelsene. Kvale og Brinkmann (2012) viser videre til Charmaz (2005) som beskriver at koder er umiddelbare og korte definisjoner av handlinger eller opplevelser beskrevet av informanten. Ut ifra dette er

målet å utvikle kategorier som gir fullstendige beskrivelser av det som undersøkes. Når man har kategorisert materiale vil meningen i lange utsagn reduseres til noen få og enkle kategorier. Kategoriseringen vil kunne gi et bedre overblikk over store mengder intervjumateriale og gjøre det lettere å sammenligne eller teste hypoteser (Kvale og Brinkmann, 2012).

Videre har jeg benyttet meg av det som blant annet Kvale og Brinkmann (2012) beskriver som meningsfortetting som kort beskrevet innebærer at man forkorter informantens uttalelser til korte formuleringer, hvor den umiddelbare meningen i det informanten sier blir gjengitt med kun få ord. Meningsfortetting består av fem trinn som starter med at forskeren leser gjennom intervjuene for å få en helhetsfølelse, for så i andre trinn å bestemme seg for hva som er de naturlige meningsenhetene slik de har blitt uttrykt av informantene. Tredje trinn innebærer å uttrykke temaet som dominerer den naturlige meningsenheten på en enkel og klar måte. Det er her viktig at forskeren er åpen og fordomsfull og forsøker å tematisere uttalelsene ut fra informantens synsvinkel, slik forskeren fortolker det. Videre vil man på fjerde trinn undersøke meningsenheten med tanke på undersøkelsens faktiske formål. På det siste, femte trinnet vil forskeren binde sammen de viktigste emnene til et deskriptivt utsagn (Kvale og Brinkmann, 2012). Denne fremstillingen av meningsfortetting har mange fellestrekk med den fenomenologiske analysemodellen til Giorgi (1985) referert til i Dalen (2010), hvor en også søker etter meningsbærende enheter i det transkriberte datamaterialet i den hensikt å oppnå en helhetlig teoretisk forståelse av datamaterialet i lys av formål med undersøkelsen eller problemstillingen. Av begrensningshensyn og for ikke å gjøre det unødvendig ukomplisert ved å redegjøre for ulike analysemodeller, velger jeg å begrense meg til kun kort å påpeke denne sammenhengen.

Jeg har i mitt analysearbeid som tidligere nevnt benyttet meg av en vekselvirkning mellom teori og empiri, og har forsøkt å kode og kategorisere materialet mitt for å finne mulige sammenhenger og forklaringer. Videre har jeg forsøkt å trekke ut de essensielle meningsenhetene i informantens utsagn. Den stadige vekselvirkningen mellom datamateriale og teori har skapt nye kategorier og interessante funn og sammenhenger. Jeg har valgt å se bort fra bruk av analyseprogrammet NVIVO da mine intervjuer var såpass korte og konkrete at det var uproblematisk å ha oversikt over og behandle datamateriale ved bruk av ulike Word - dokumenter, samt at jeg ville mistet verdifullt tid ved å sette meg inn i programmet.

Videre har jeg valgt å benytte meg av det Dalen (2011) beskriver som tematisering. Tematisering er en fremstillingsmåte hvor man tar utgangspunkt i intervjuguiden og temaer knyttet til den. Som tidligere nevnt har jeg likevel ved min abduktive fremgangsmåte også dannet nye kategorier i fremstillingen på bakgrunn av funn i intervjuene.

3.8 Kvalitetsvurderinger

I følge Befring (2010) vil grad av tillitt og troverdighet til funnene som fremkommer i forskningen og andre aspekter ved kvaliteten på forskningen komme til uttrykk ved å referere til høy og lav validitet, og høy og lav reliabilitet (Befring, 2010). Jeg vil i følgende derfor gi en kort definisjon på hva validitet og reliabilitet kan forstås som og knytte dette opp mot min egen studie.

3.8.1 Validitet

Begrepet validitet defineres gjerne i en vanlig ordbok som hvor vidt en uttalelse har sannhet, riktighet og styrke i seg, det dreier seg altså om uttalelsens gyldighet. I samfunnsvitenskapene dreier begrepet validitet seg om hvorvidt den valgte metoden er egnet for nettopp det som skal undersøkes. Det kan her stilles spørsmål om hvor vidt de gitte observasjonene reflekterer de faktiske fenomenene eller variablene vi søker kunnskap om (Kvale og Brinkmann, 2012). Maxwell (1992) tar for seg fem typologier av validitet innenfor kvalitativ forskning; deskriptiv validitet, fortolkningsvaliditet, teoretisk validitet, generaliseringsvaliditet og evalueringsvaliditet. Jeg vil i følgende tekst gi en kort redegjørelse for hver av de fem typologiene, men først og fremst vil jeg si noe om forskerrollens validitet som jeg ser som svært sentral i kvalitativ forskning.

3.8.2 Forskerrollens validitet

Dalen (2011) drøfter selve forskerrollens betydning for forskningsprosjektets validitet. Hun fremhever viktigheten av forskeren selv gir en redegjørelse for egen tilknytning til det eller de fenomenene som skal studeres. Ved å gjøre dette gir man leseren anledning til å vurdere hvordan denne type forhold kan ha påvirket tolkningen av de funnene og resultatene som fremkommer. Det er viktig å være var på det faktum at et kvalitativt intervju bygger på et

menneskelig samspill mellom intervjuer og den intervjuede. Begrepet intersubjektivitet defineres som «mellom subjekter». Intersubjektivitet innebærer med andre ord innenfor samfunnsforskningen hvordan ulike opplevelser og situasjonstolkninger blir felles mellom mennesker. Dalen (2011) viser her til at en forsker bør legge forholdene til rette på en slik måte at det skapes en intersubjektivitet, da dette vil bidra til å styrke validiteten i forskerens fortolkning av informantenes uttalelser. «*De uttalelser som kommer frem, bør være så nær informantenes opplevelser og forståelse som mulig. Forskerens fortolkninger av disse uttalelsene vil være preget av forholdet mellom forsker og informant* (Dalen, 2011:95)».

Jeg forsøker hele veien å knytte de fortolkningene jeg gjør tett opp mot informantenes eksakte svar. For å understreke dette har jeg benyttet meg av en vekselvirkning av rene sitater og fortolkninger i resultatkapitlet. Underveis i intervjuene forsøkte jeg å være åpen og imøtekommende, samt å legge fra meg forhåndsdefinerte «sannheter» om informantgruppen for å få så korrekte tolkninger som mulig.

3.8.3 Deskriptiv validitet

Maxwell (1992) starter sin redegjørelse av deskriptiv validitet med å sette søkelyset på hvor vidt det forskeren sier han har observert eller blitt fortalt faktisk er sant, og ikke oppfunnet. Kom informanten faktisk med dette utsagnet, eller har forskeren feiltolket, hørt feil eller glemt noe informanten sa (Maxwell, 1992)? I en kvalitativ intervjuundersøkelse er det informantenes egne ord og fortellinger som er hovedtyngden av materiale man skal tolke og analysere (Dalen, 2007). Jeg har ved bruk av klare lydopptak fra diktafon, fått fanget informantenes ordrette uttalelser og transkribert dem nøyaktig slik de ble uttalt. Jeg gikk gjennom lydopptakene gjentatte ganger, ved å spole frem og tilbake for å sikre meg at jeg gjenga informantene nøyaktig. Jeg oppdaget raskt at jeg selv som intervjuer gjennomgikk en prosess, hvor jeg eksempelvis fikk fyldigere svar i siste intervju sammenlignet med det første. Jeg oppdaget også raskt at transkriberingen startet en analyseprosess hos meg, noe som resulterte i verdifulle kategorier som jeg senere vil ta i bruk i resultatkapitlet.

3.8.4 Tolkingsvaliditet

Det er ikke kun valide beskrivelser av observerte fysiske objekter, hendelser og atferd som er i søkelyset i en kvalitativ intervjuundersøkelse. Det å få tak i hva disse tingene, hendelsene og atferden mener for informanter er også et sentralt moment (Maxwell, 1992). Man søker med andre ord å finne den indre sammenhengen i datamateriale. Denne indre sammenhengen finner man i informantenes egne opplevelser og forståelse, slik det fremkommer i intervjuene. For å kunne gjøre en senere fortolkning av dette er det derfor en viktig forutsetning at informantenes beskrivelser er valide, rike og fyldige. Videre er det viktig at tolkningene går ut over de såkalte øyeblikksbildene og kan settes og valideres i sammenheng med en større helhetsforståelse (Dalen, 2007). Jeg har i mine intervjuer forsøkt å stille så åpne spørsmål som mulig, samt stille oppfølgingsspørsmål for å kunne få denne type «tykke beskrivelser» av informantene. Det fremkom ikke like fyldige beskrivelser i mitt første intervju som i de resterende, noe jeg tenker kan ha med meg som intervjuer å gjøre. Jeg var nervøs på forhånd og var mer anstrengt i mitt første intervju enn i de resterende. Da jeg hørte gjennom lydopptakene av intervjuene kunne jeg høre at jeg allerede ved mitt andre intervju var mer avslappet, åpen og stilte flere oppfølgingsspørsmål. Jeg var derfor usikker på hvor vidt jeg skulle benytte meg av det første intervjuet i oppgaven eller ikke. Jeg kom likevel frem til at det fremkom verdifull informasjon jeg ikke hadde «råd til» ikke å benytte meg av.

3.8.5 Teoretisk validitet

Teoretisk validitet dreier seg om hvor vidt de begrepene, mønstrene og modellene en forsker har benyttet seg av, gir leserne en faktisk forståelse av de fenomenene forskeren søker å belyse (Dalen, 2007). Jeg har i min oppgave forsøkt å benytte meg av dagsaktuell og relevant litteratur for å belyse min problemstilling, samt litteratur som kan settes i sammenheng med de funnene som har fremkommet i intervjuene som gjør mine tolkninger og analyse logisk og forståelig. Eksempler på dette er stortingsmeldinger, rapporter fra Fylkesmannen i Hordaland, og nylig forskning om fengselsundervisning og sammenhengen mellom mangelfull opplæring og rus og kriminalitet.

3.8.6 Generaliseringsvaliditet

Maxwell (1992) viser til at generaliseringsvaliditet i all hovedsak går ut på hvor vidt man kan overføre de funnene som har fremkommet i en studie til andre populasjoner, mennesker, tider

eller settinger enn det som konkret er studert. Dette vil alltid være vanskelig i en kvalitativ studie fordi disse kjennetegnes av begrensede utvalg, samt at det vil være umulig å undersøke alt og alle. Det betyr likevel ikke at man ikke skal ta generaliseringsvaliditet i betraktning i kvalitativ forskning. Det er en viktig del om man ønsker å trekke slutninger eller sammenligninger utover eget utvalg (Maxwell, 1992). Jeg ønsker i min studie å trekke frem mine informanternes erfaringer med skolesystemet for å belyse denne gruppens situasjon. Jeg ser likevel at mitt utvalg er såpass lite at det vil være meget vanskelig å generalisere mine funn. Kjernen i kvalitativ forskning er likevel å få frem informantenes tanker og følelser rundt egen situasjon, noe jeg gjør i denne oppgaven.

3.8.7 Evalueringsvaliditet

Evalueringsvaliditet, slik Maxwell (1992) forklarer dette, kan forenklet beskrevet oversettes med gyldigheten av de evalueringer, slutninger og tolkninger forskeren gjør av råmaterialet – ved intervjuundersøkelser. Altså av informantenes eksakte utsagn. Et konkret eksempel på ivaretagelse av dette validitetskriteriet er når forskeren i presentasjonen av resultatene fra intervjuundersøkelsen evner å tydeliggjøre hva som er tolkninger av informantenes utsagn, grunnlaget for disse tolkningene samt relevansen for problemstillingen (Maxwell, 1992). Store deler av analysen min vil fremkomme som tolkninger av informantenes utsagn. Jeg forsøker likevel å underbygge disse tolkningene med direkte sitater fra intervjuene med informantene for å kunne sikre evalueringsvaliditet. Relevansen for problemstillingen har jeg også gjennom hele prosessen vært meget bevisst og tydelig på, som tidligere nevnt i forbindelse med ivaretagelse av etiske hensyn.

3.8.8 Reliabilitet

Ordet reliabilitet betyr i all hovedsak pålitelighet (Kleven, 2007). Reliabilitet har med de faktiske resultatenes konsistens og troverdighet å gjøre (Kvale og Brinkmann, 2012). Reliabilitetsspørsmålet blir videre satt i sammenheng med hvorvidt forskningsresultater faktisk kan reproduseres på et annet tidspunkt av andre forskere. Det dreier seg da i denne sammenheng om intervjupersonen vil komme med andre svar i et intervju med en annen forsker (Kvale og Brinkmann, 2012). Postholm (2010) viser til at denne forståelsen av begrepet reliabilitet ikke står i samsvar med logikken i den kvalitative intervjuformen. Grunnlaget for denne uttalelsen blir beskrevet som følgende:

Det er også umulig å gjenta et intervju på samme måte fordi informanten ikke kan repetere det som ble sagt, delvis fordi informanten ikke kan huske hva som ble sagt, og delvis pga. den økte innsikten informanten fikk i det første intervjuet. I fenomenologien er dette kravet irrelevant fordi undersøkelsen må belyse et unikt tilfelle, som et spesielt tids- og stedbundet fenomen» (Østerud, 1995 ref. i Postholm, 2010:169).

I en kvalitativ undersøkelse som dette, vil det med andre ord være vanskelig å kunne produsere de samme svarene på et annet tidspunkt da mennesker stadig er i endring med tid og sted. Undersøkelsen jeg har gjort kan i seg selv også tenkes å ha satt i gang nye tanker og følelser hos informantene som igjen ville kunne ført til endrede svar på et senere tidspunkt.

4 Presentasjon og drøfting av funn

Jeg vil i følgende ta for meg funnene som har kommet frem i intervjuene og drøfte disse opp mot den teorien jeg allerede har gjort rede for. Jeg vil i all hovedsak strukturere kapitlet med utgangspunkt i intervjuguiden, og har valgt å bruke tidligere og nåtidige skoleerfaringer som hovedtemaer. I samsvar med min abduktive tilnærming har jeg også utviklet flere kategorier etter gjennomgang av det empiriske innholdet som har fremkommet. Jeg vil også se nærmere på informantenes motivasjon for å fullføre opplæring ved oppfølgingsprosjektet. Videre vil jeg bruke intervjuet av koordinatoren ved oppfølgingsklassen som et supplement til svarene fra informantene. Jeg ser dette som relevant for å belyse de ulike sidene ved oppfølgingsprosjektet og hvor vidt elevenes og koordinatorens tanker rundt betydningen av oppfølgingen samsvarer med hverandre. Kapittel 4.2. med underkapitler vil handle om elevinformantene, mens Eli koordinatoren ved oppfølgingsklassen, vil fungere som et supplement til elevinformantene i kapittel 4.3. med underkapitler

4.1 Informantenes bakgrunn

Mine elevinformanter befinner seg som tidligere beskrevet i aldersgruppen 18 – 29 år. Både Mia, Ali og Antonio har sonet mer enn en gang. Jon, som er den eneste som kun har vært domfelt en gang, er bare 18 år. Informantene har sonet relativt korte dommer, hvor den lengste dommen som fremkommer i intervjuene er på ett år og åtte måneder.

Når det kommer til deres generelle bakgrunn viser både Mia, Ali og Antonio til at de har vært i kontakt med barnevernet i tidlig ungdomsalder og føyer seg inn i statistikken som viser til at 30% av fengslede har vært barneverns klienter (Det kongelige justis- og politidepartementet, 2008).

4.2 Tidligere skoleerfaringer

Alle elevinformantene mine kunne fortelle om vanskelige erfaringer med skolen i barne- og ungdomsalder. Vanskene bestod blant annet av ting som rus, psykiske vansker, ADHD, dysleksi, kriminell atferd og generell atferdsproblematikk, samt vanskelige relasjoner til lærere. Barnevernet og psykologer har også vært en del av bildet for noen av informantene. Under kategorien “tidligere skoleerfaringer” benyttet jeg meg av spørsmål som blant annet gikk på elevinformantenes erfaringer (positive/negative) med grunnskolen og tanker rundt hva skolen kunne gjort annerledes for dem, samt årsak til drop – out.

4.2.1 Positive og negative erfaringer med grunnskolen

Et av spørsmålene i intervjuguiden er hva slags betydning skolen har hatt (positiv/negativ) før begåtte lovbrudd. Svarene var varierende, og svarene som går på de positive erfaringene har med det rent faglige å gjøre.

Ali beskriver det som følgende:

Det positive med skolen var jo å lære de basiske tinga da, men jeg fikk jo ikke gjort så mye da, for jeg har dysleksi og ADHD. Jeg klarte ikke å være rolig, så jeg fikk ikke med meg mye av skolen da.

Antonio peker også på at hadde det ikke vært for skolen så kunne han ikke skrevet, regnet eller snakket. Antonio viser videre til at han ikke har noen negative erfaringer med skolen i seg selv, men at det negative dreide seg om faktorer hos han selv, som at han ikke brydde seg om skolen fordi han hadde andre ting å drive med som interesserte han mer. Foruten om dette har ingen av informantene noen klare svar på egne positive erfaringer med skolen.

I Damsgaard og Kokkersvolds (2008) studie av «de fengslede» og de «lovlydiges» skoleerfaringer fremkommer det ulike svar. Når det kommer til det rent faglige var det faktisk en majoritet av de «lovlydige» som ga uttrykk for vansker. Kun noen få av de «fengslede» mente de hadde lese- og skrivevansker. «De fengslede» ga imidlertid uttrykk for vansker som hadde med uro, hyperaktivitet og uoppmerksomhet å gjøre (Kokkersvold og Damsgaard, 2008). Dette er interessant i lys av mine informanters svar på spørsmålet om hva slags betydning skolen hadde hatt for dem før begåtte lovbrudd: Ali (29) beskriver at han ikke fikk gjort så mye fordi han slet med både ADHD og dysleksi og dermed ikke klarte å være rolig.

Han uttrykker også at han ikke brydde seg om skolen i det hele tatt. Antonio sier at skolen har vært bra, uten den hadde han ikke lært seg å skrive og å lese. Videre sier han følgende:

Jeg var jo en drittunge. Jeg tenkte ikke på skolen i det hele tatt, jeg hadde andre ting å ta meg av og fulgte ikke med».

Mia (28) forteller også at hun «ga f» i alt, og beskriver at hun var lite motivert for skolen. Jon (28) forteller at han hadde det helt fint sosialt, og at det aldri var noe problem. Han hadde sin krets han vanket i og der var det aldri noe som ble negativt. Både Mia og Jon kan likevel fortelle at de har slitt med sinneproblemer i skolealderen, og Jon uttrykker det slik:

(...) Sosialt har jeg hatt det helt fint. Aldri hatt noe problem med det sosiale. Bortsett fra sinnet mitt da. Men jeg har holdt meg mye i en krets ikke sant, og der har det ikke vært noe negativt.

Mia på sin side reflekterer over vanskene sine på denne måten:

(...) mamma ringte jo barnevernet og jeg gikk til psykolog for første gang da jeg var tolv ... nei, tretten. På grunn av hvordan jeg ... jeg var så aggressiv.

I mine elevinformanters tilfelle beskriver de seg selv med mange negative ord. Ali forteller at han har vært et problembarn siden han var liten om beskrev at han var for dum før, Antonio sier han har vært en drittunge, Mia forklarer at hun var «helt på trynet» en periode og Jon sier han har vært en drittsekk tidligere. Følelsen av å ikke kunne gjøre det bra igjen grunnet deres tidvis vanskelige atferd, har gått igjen hos informantene og de har følt at de har blitt gitt opp i grunnskolen. Disse ensidige beskrivelsene informantene uttrykker om seg selv kan betraktes i lys av det Larsen og Damsgaard (2008) definerer som definisjons- og stemplingsmakt, samt asymmetri mellom lærer og elev. Et ensidig fokus på at vanskene kun er knyttet til faktorer i individet kan forsterke vanskene disse elevene har, noe som igjen blir beskrevet som en av skolens risikofaktorer (Larsen og Damsgaard, 2008). Når Larsen og Damsgaard (2008) skriver om definisjons- og stemplingsmakt referer de imidlertid til den makten lærer, foreldre og andre med makt og innflytelse har til å definere og stemple for eksempel elever med antisosial atferd. Når det gjelder mine informanter, er det de selv som karakteriserer, stigmatiserer eller stempler seg selv påfallende ensidig og negativt. Det er imidlertid nærliggende å tenke at dette kan være en konsekvens av å ha blitt møtt med overvekt av negative stigma og stemplinger fra andre mennesker, for eksempel foreldre og lærere.

Informantenes ensidig negative beskrivelser av seg selv vitner uansett om en dårlig selvoppfatning og et lavt selververd, slik for eksempel Skaalvik og Skaalvik (2008) definerer dette. Det er også nærliggende å tenke at dette igjen vil være deler av drivkraften bak de antisosiale og kriminelle handlingene med tanke på det Skaalvik og Skaalvik (2005) skriver om selvoppfatningens betydning for blant annet motiver og atferd.

4.2.2 Årsak til dropout i grunnskolen

Ved spørsmål om hvorfor informantene sluttet på skolen da de gjorde var svarene noe varierende. Jon som var den yngste informanten (18) fortalte at han droppet ut på egen hånd på videregående fordi han ikke kom overens med skolen. Han fortalte videre at det var på den tiden han begynte å gjøre kriminelle ting og at lærerne ikke ga han en sjanse, han uttrykker dette som følgende:

Lærerne var ikke spesielt fan av meg heller. Jeg hadde jo vært en drittsekk på ungdomskolen og sånn ikke sant, og de sjekker jo opp hva du har gjort og sånt ikke sant. Så jeg fikk ikke noe sjanse da jeg begynte ikke sant. Jeg kunne liksom ikke gjøre det bra igjen.

Mia (28) forteller at hun ikke gikk videre på videregående skole fordi hun slet med rus. I tillegg til dette har depresjon vært en del av livet hennes fra tidlig alder og hun gikk til psykolog for første gang da hun var tretten år. Hun viser likevel til sin depresjonsdiagnose som hovedårsak til skoleslutt på følgende måte:

Jeg har jo sliti med depresjon da, og har en diagnose på det. Alt henger jo sammen med liksom motivasjon og det her og så det er vel det som er grunnen (...).

Hun sier videre at årsaken til at hun ikke begynte på vgs var at hun ruset seg såpass mye på ungdomskolen at hun som sekstenåring ble sendt på avrusning.

Ali (29) reflekterer slik rundt mulige årsaker til at han ikke fullførte grunnskolen:

Jeg ble kastet ut i 7.klasse. såå ... jeg ble sendt på ungdomshjem. Jeg har vært problembarn siden jeg var liten ... såå ... ja, jeg kunne ikke være på skolen da. Så jeg ble sendt vekk da. Jeg har flyttet fra ungdomshjem til ungdomshjem frem til jeg var

atten, da kunne jeg skrive meg ut. Jeg har ikke fått tilbud om opplæring etter 7.klasse. Ikke før nå. Men jeg hadde ikke vilt, jeg var ikke klar for det liksom. Jeg var for dum.

Antonio ga videregående skole to forsøk. Først på linje for byggfag hvor han ble kastet ut, deretter på linje for allmenn studieretning hvor han også ble kastet ut. Han forteller at årsaken til at han ble kastet ut var fordi han drev med mye “tull” og at han til slutt ble “putta inn”.

Informantene gir med andre ord et variert årsaksbilde med tanke på skoledropout og Barne-, likestillings-, og inkluderingsdepartementet trakk også frem nettopp det «å komme i klinsj» med skolen, gjentatte tapererfaringer, rus og psykiske vansker som årsaksforhold til skole – drop – out i sitt satsningsarbeid med ungdom som faller fra i skolen i 2010 (Barne-, likestillings-, og inkluderingsdepartementet, 2010)

4.2.3 Rus og antisosial atferd

Det å ruse seg eller drive med salg av rusmidler, skulke, drive med tyveri og vold faller innenfor noen av kjennetegnene ved antisosial atferd (Nordahl mfl., 2009). En undersøkelse gjort av fengslede viser at hele 60% er rusmisbrukere (Det kongelige justis- og politidepartement, 2008). Alle de fire informantene jeg intervjuet har enten misbrukt rusmidler selv eller drevet med salg av rusmidler. Ali (29) som har sonet 6 eller 7 ganger, sier at mange av hans lovbrudd har vært relatert til rus. Jon (18) meddeler at hans lovbrudd har vært relatert til salg av rusmidler, mens Antonio svarer at hans lovbrudd ikke har vært relatert til rus. Det kommer likevel frem senere i intervjuet at han har ruset seg en del tidligere, noe som førte til at han ikke fikk seg jobb da han sluttet på vgs. Han understreker at han aldri har ruset seg “ordentlig, ordentlig”, men har vært borti marihuana. Mia (28) slet som tidligere nevnt med rusmisbruk og ble sendt på avrusning da hun var 16 år gammel. Mia forteller videre at den ene gangen hun sonet, var hun ruset på tabletter og at det hadde en sammenheng. Senere var alkohol og mye festing en del av bildet, hun beskriver det slik:

Jeg sona jo i fjor. Da hadde jeg en sånn periode der jeg drakk og festa mye, men alt henger vel sammen på en måte. Det med å ha respekt for lover og regler og sånn, det blir jo litt sånn når man ruser seg i mange år.

Samlet sett danner informantene et bilde hvor alle på en eller annen måte har vært i kontakt med rusmidler, noe som alle med unntak av Antonio setter i sammenheng med begåtte

lovbrudd. Dette står også i samsvar med Damsgaard og Kokkersvolds (2011) studie som viste at halvparten av «de fengslede» brukte rusmidler i 14 – 15 årsalderen, og ser sammenheng mellom eget rusmisbruk og begåtte lovbrudd.

Så å si alle elevinformantene beskrev at de hadde en form for antisosial atferd på grunnskolen. Mia forteller også om kriminell atferd i skolealder:

(...) for vi var jo kriminelle. Vi gjorde masse lovbrudd som vi ikke har blitt tatt for for å si det sånn. Vi gjorde brekk og rana folk og slåss og ehh ... (...)

Jon ble stadig tatt med kniv på skolen, samt det jeg tolker som han har fått tak i ved å begå lovbrudd når han sier at han hele tiden hadde nye mobiltelefoner og gullringer og undrer seg over at ingen reagerte.

Informantene beskriver seg selv opptil flere ganger som problematiske barn/ungdom. Skoler som ikke tar tak i og har en skoleomfattende policy i det forebyggende arbeidet med problematferd, men heller er preget av mangel på tydelige og konsekvente holdninger kan virke forsterkende på atferdsvansker (Damsgaard og Kokkersvold, 2011). Dette er interessant i lys av at informantene gir uttrykk for at ingen tok tak i den antisosiale atferden de tydelig viste i skolehverdagen.

4.2.4 Grunnskolens forbedringspotensial

Da jeg stilte elevinformantene mine spørsmål om de trodde grunnskolen kunne ha gjort noe for at de ikke skulle begå lovbrudd senere i livet, var jeg redd for at dette fort kunne bli et spørsmål om «hvem som har skylda». Svarene var varierte, men det var lite skylddeling i svarene jeg fikk. Jon ga imidlertid tydelig uttrykk for at han mente skolen kunne tatt mer tak i ting:

Det er jo sånne tydelige ting som at jeg hver dag ble tatt med ny kniv på skolen, ny kniv hver dag. Masse mobiltelefoner, gullringer og sånne ting. Det var ingen som tok tak i det. Søkete du til lærerne? Nei, men det var jo rett foran trynet på dem da, sinneproblemer og sånne ting.

Ali uttrykker at det kanskje hadde vært lettere om skolen ikke så på han som kun en «ramp», når han selv forklarer at det var hyperaktivitet grunnet hans ADHD – diagnose som var mye

av problemet. Han sier videre at han fikk en følelse av at lærernes tankegang var at «Nei han gidder ikke å gjøre noe, så gi faen i han liksom. Videre forteller han at han kunne gjøre som han ville når han var på skolen, og lekser ble det ikke gjort mye av. Han påpeker at dette var hans egen feil, men at han tenker at de burde vært mer strenge, og ikke latt han gjøre som han selv følte for. Han sitter igjen med en følelse av at han ble gitt opp av lærerne.

Det Jon og Ali her sier kan betraktes som en oppfatning av at deres lærer utsatte dem for dem Damsgaard og Kokkersvold (2011) beskriver som ettergivende og forsømmende klasseledelse, som de igjen trekker frem i sin skissering av skolerelaterte risikofaktorer for utvikling av antisosial atferd og kriminalitet.

Antonio derimot, svarte ganske raskt at nei til dette spørsmålet. Han trodde ikke det var noe skolen kunne gjort for at han senere ikke skulle begått lovbrudd. Han uttrykker det slik:

Jobben deres er jo å utdanne deg liksom, men selvfølgelig er det jo du selv som må få ræva di på skolen, følge med og bestå eksamen liksom. Så jeg føler ikke at de kunne gjort noe bedre for at jeg ikke skulle gått den veien jeg gikk.

Mia var heller ikke av den mening at det var noe skolen kunne gjort for henne, hun mener hun selv var for lite mottakelig.

Når jeg deretter stilte spørsmål om hvor vidt de hadde noen tanker om hvordan opplæringen (faglig og sosialt) kunne vært bedre tilpasset dem i grunnskolen, kommer det noen interessante svar.

Mia undrer seg over hvor mye kompetanse lærerne hadde på den tiden når det kom til nettopp denne sårbare elevgruppen.

Hun sier at det er sikkert noe som kunne blitt gjort annerledes, men er usikker på hva det skulle være. Hun påpeker imidlertid at det eneste som «brant sterkere i hjertet mitt enn å være med venner og være gæren» var ridning og hester. Hun reflektere over det å gi ungdom som har valgt en litt annen vei, muligheten til å drive med noe de brenner for.

(...) men jeg vet ikke om det var noen som var utdanna nok til å ta tak i sånne ting på den måten (...)

Mia tror mye av problemet for mange er at de er uinteressert i det som foregår på skolen og trenger et alternativ til den ordinære opplæringen som finner sted. Videre tror hun at aktivitet innenfor elevenes egne interesseområder kan være løsningen for mange. Hun ser viktigheten av å gi ungdommen rom til å dyrke andre ting, som ridning, fotball o.l. Det Mia her trekker frem, samsvarer med en av faktorene Damsgaard og Kokkersvold (2011) fremhever som en risikofaktor i denne sammenheng, nærmere bestemt lite variert og engasjerende faglig innhold.

Ali har en ganske klar tanke om hva som muligens kunne vært bedre tilpasset han:

Praktiske ting! For det tror jeg hadde vært litt lettere. Bare bok liksom, det var jeg ikke noe flink til liksom. Det er ikke helt min greie. Mer praktiske ting hadde vært bra, det har aldri vært noe problem. Jeg har alltid lært ved å bruke hendene. Jeg har unngått å lese og sånn, for jeg hadde skikkelig dysleksi.

Både Mia og Ali reflekterer med ord rundt betydningen av et alternativ skoletilbud for umotiverte skoleelever som dem selv. Mens Mia her trekker frem fysiske aktiviteter, er Ali tydelig på at mer praktiske utfordringer i skolen ville ha passet ham og hans forutsetninger mye bedre enn kun teoretisk opplæring. Det er dermed nærliggende å tenke seg at Ali ville ha profittert klart på å få et mer praksisrelatert skoletilbud, tilsvarende praksisprosjektet ved Blakstad videregående skole, beskrevet i kapittel 2.5.4.

Jon er usikker på hvordan skolen kunne tilpasset opplæringen på en god måte for han. Han sier at det sikkert er noe de kunne ha gjort, men påpeker også at man ikke kan begynne å «tenke sånn» nå. Antonio har heller ingen tanker om hva skolen kunne gjort for han og sier at han fortsatt skylder på seg selv:

Jeg var ikke så mye på skolen og jeg ga faen, og fulgte ikke så mye med for å si det sånn så ... Min egen skyld igjen.

Antonios utsagn er også interessante i lys av Larsen og Damsgaards (2008) beskrivelser rundt en skolekultur som er definerende fremfor analyserende, noe som ofte resulterer i at skolen blir fritatt for «all skyld» som i andre rekke plasseres hos de enkelte elevene med vansker (ibid).

4.3 Nåtidige skoleerfaringer

Jeg har innenfor denne hovedkategorien underveis i analysen kommet frem til sentrale underkategorier som jeg har valgt å utdype videre. Dette kapitlet dekker ulike spørsmål fra intervjuguiden og baserer seg blant annet på tanker rundt hva slags betydning oppfølgingsklassen har for informantene i hverdagen, mulig forbedringspotensial klassen har, hvor vidt elevene får hjelp til å mestre hverdagen utover den ordinære undervisningen, samt elevenes motivasjon til opplæring og ønsker og mål for fremtiden. Underkategoriene baserer seg på den informasjon som fremkom i intervjuene, her også av koordinatoren Eli, ved oppfølgingsklassen.

4.3.1 Veien til oppfølgingsklassen

Koordinatoren ved oppfølgingsklassen forklarer at oppfølgingsklassene dukket opp som et resultat av mangel på sammenheng mellom det som skjedde innenfor og det som skjedde utenfor murene. Hun viser til at en fange (det er det det heter nå igjen, forteller hun) kunne gjøre et langt skolearbeid innenfor murene, for så å bli løslatt før tiden og ikke få mulighet til å gå opp til eksamen. Mange ble løslatt til ingenting, og arbeidet bak murene kunne føles veldig bortkastet for mange.

De fleste av elevinformantene søkte seg til oppfølgingsklassen som innsatte. Antonio tok imidlertid selv kontakt med oppfølgingsklassen etter endt soning. Han hadde et friår og tenkte at han måtte skaffe seg utdanning. Han hadde jobbmuligheter innad i en familiebedrift, men reflekterte over styrken ved å ha noe å falle tilbake på. Han ble tatt inn til intervju av koordinatoren etter at han selv tok en tur innom klassens lokaler og forhørte seg litt. Han fikk innvilget plass og startet uken etter.

Mia forsøkte først å hospitere i ordinære klasser i videregående skole, men der var det fullt. Hun hadde kjennskap til andre som hadde vært elever i oppfølgingsklassen og spurte rådgiveren i fengsel om ikke det var en mulighet for å søke seg dit, noe som ordnet seg.

I Ali sitt tilfelle var det gjennom rusteamet han kom i kontakt med opplæringssystemet i kriminalomsorgen. Han påpeker at kriminalomsorgen har et forbedringspotensial når det kommer til informasjon om rettigheter og muligheter man har etter endt soning og

eksempelvis muligheten til å søke seg til oppfølgingsklassen. Ved spørsmål hva slags informasjon han hadde fått om sine rettigheter og om de ansatte i fengselet kunne vært bedre på å informere om rettigheter og muligheter til opplæring svarte Ali som følgende:

Nei, det er ikke mye, det er bare ... jeg bare vet at jeg har mange rettigheter fordi jeg ble kastet ut, såå ... det er det eneste liksom. Ellers så vet jeg ikke hva jeg har krav på og ikke krav på (...) (burde de vært flinkere til å informere i fengselet?) Ja, for de visste jo nesten ikke noe sjøl hva de kunne gi (...)

Samlet sett så har de øvrige informantene litt ulike og diffuse svar når jeg spør dem og hva slags informasjon de har fått om sine rettigheter til opplæring. Det som kommer frem er at det i de fleste tilfeller er en skolerådgiver i fengsel innimellom som er der for å informere, men det er da de innsatte som selv må oppsøke denne rådgiveren. Antonio uttrykte at han hadde lett tilgang på informasjon om mulighetene til skolegang innenfor murene på denne måten:

(...) Jeg var 18 år da jeg ble putta, og da hadde jeg ikke videregående opplæring. Da kom rådgiveren før skolestart og intervjuet alle i avdelingen (...) alle vil jo inn på skolen i fengselet, for det er slækt liksom. Så jeg fikk plass der med en gang. Men informasjon om hva jeg har krav på, nei der må jeg si nei, det har jeg ikke fått.

Antonio ble likevel deltaker i oppfølgingsklassen ved at han som tidligere nevnt selv tok kontakt med de som arbeidet der uavhengig av hjelp fra kriminalomsorgen.

Kriminalomsorgen har som oppgave å legge til rette for at lovbrysteren selv skal gjøre en innsats for å motvirke et kriminelt handlingsmønster (Justis- og politidepartementet, 1999). Langelid og Manger (2005) understreker nettopp også denne delen som er nedfelt i straffegjennomføringsloven (2002). Denne delen av straffegjennomføringsloven blir trukket frem i sammenheng med dagens overordnede prinsipp om at innsatte har samme rettigheter til samfunnets servicetiltak som øvrige samfunnsborgere (Langelid og Manger, 2005).

Informantenes refleksjoner rundt det at kriminalomsorgen kunne vært bedre på å informere dem om deres rettigheter og muligheter er interessant i lys av at Langelid og Manger (2005) påpeker at det blir gjort svært lite for å forberede tiden etter endt soning. Forskningsrapporten løslatelse til hva? fra 2003 blir også trukket frem i denne sammenheng hvor det fremkommer at oppfølgingsarbeidet i kriminalomsorgen er svært mangelfullt. Behov for et større fokus på

tilrettelegging for muligheter til skolegang, bosted og avrusning er her trukket frem som sentrale områder i forbedringsarbeidet (Langelid og Manger, 2005).

4.3.2 «Man skal ikke snakke om rus og gamle dager» - «trafikkregler» for atferd i oppfølgingsklassen

Noe av det første som møter meg i oppfølgingsklassens lokaler er det Eli kaller trafikkreglene deres. Dette er en plakat på døra som i korte trekk via noen få kjerneregler beskriver hva som er et ønskelig miljø hos dem. Eli reflekterer over det at deltakerne alle kommer fra fengsel der det ofte befinner seg et hierarki der kriminalitet på et vis er verdsatt, jo tøffere dom, jo tøffere er du. En av trafikkreglene er at man ikke skal snakke om rus og gamle dager, hun beskriver det slik:

(...) det er sånn at den tøffeste dommen er den tøffeste gutten. Og sånn kan vi ikke ha det, og det vil vi ikke være med å bygge oppunder. Her vil vi prøve å bryte ned det og si at sånne historier er ikke skolen noe sted for. Vend dere til å snakke om vanlige ting med vanlige folk. Når du kommer ut og skal danne deg et nytt nettverk så må du vende deg til at folk flest snakker om været og hvem som vant fotballkampen ... og ja ... ikke hvem som knivstakk hvem (...).

Eli viser videre til at reglene vektlegger det at alle er avhengige av hverandre for at det skal bli et hyggelig sted å være. Hun reflekterer videre over hvor sårbare de er om en er i dårlig humør og lar det gå utover de andre. Reglene går også på dette med å si ifra om man ikke kommer en dag:

(...) mange av de som kommer her er jo utmeldt fra samfunnet og har ikke den ansvarsfølelsen i forhold til andre (...) her er det jo mange som bare er opptatt av at andre holder avtaler med dem. Alle samfunnskontakter er enveis.

I tillegg til disse «trafikkreglene» må også alle elevene ta ukentlige urinprøver med tanke på rusmisbruk. Om man ikke «består» urinprøven, mister man plassen sin i oppfølgingsklassen. Ali reflekterer over viktigheten av nettopp denne regelen når jeg spør om han tror opplæringsstilbudet kan virke forebyggende for rus og kriminalitet:

Ja. Veldig viktig. Jeg må jo ta urinprøver her for å få lov til å gå her. Og det er jo greit det. Før så leverte jeg to ganger i uka, nå har jeg gått her så lenge at det bare er en

prøve i uka. Det har en veldig stor betydning. Jeg vet at hvis jeg begynner å ruse meg så mister jeg plassen min her. Og det er jo også for andre som er her og vil forandre seg, det ville vært elendig av meg å komme her rusa da ikke sant (...)

Videre påpeker han at om han får innvilget de tre årene han ønsker i oppfølgingsklassen, så vil det også bety at han har vært rusfri i tre år, noe han ser på som viktig for å kunne komme seg ut i arbeid. Han reflekterer over betydningen av den treningen han får med å være rusfri og komme seg opp og av sted hver morgen. Det at klientene ved oppfølgingsprosjektet må være rusfrie kan tenkes å være veldig sentralt i det kriminalitetsforebyggende arbeidet da en undersøkelse av FAFO viste at hele 60% av et utvalg på 260 innsatte i Norge hadde et rusproblem (Det kongelige Justis- og politidepartementet, 2007 – 2008). Barne-, likestillings- og inkluderingspartiet (2010) avdekket også i sin satsning på ungdom som faller fra i skolen, at rus var en del av årsaksbildet (Barne-, likestillings-, og inkluderingsdepartementet, 2010).

4.3.3 “Et sted å gå til” – oppfølgingsklassens betydning for elevene

I intervjuene mine av både elevinformantene og av koordinatoren Eli, er det noen refleksjoner som gjentar seg. Dette dreier seg i all hovedsak om betydningen av det å ha et sted å gå til hver dag, samt at det forventes noe av den enkelte.

Ved spørsmål om hva slags betydning Eli tror oppfølgingsklassen har for den enkelte beskriver hun det slik:

Ja ... jeg tror den har en stor betydning for mange fordi det er et sted å gå til hver dag. Du våkner, så skal du et sted der noen forventer noe av deg. Jeg tror det er så som at det er med på å gi menneskelivet mening (...) det forventes noe av deg, og det tror jeg er det viktigste for noen av de som går her (...).

De fleste av elevinformantene gir uttrykk for at oppfølgingsklassen er av stor betydning for deres hverdag etter endt soning. Ali beskriver oppfølgingsklassens betydning for han på denne måten:

(...) det gjør sånn at jeg står opp om morgenen og har noe å gjøre da. Så er det en veldig fin trening for meg bare det å stå opp og holde meg til jobb, hvis du skjønner. Så selv om jeg ikke har lyst på skolen da, så må jeg det for å vende meg til det da. Så det har veldig stor betydning for meg sånn. Også for min del da, så er det litt sånn at

jeg blir litt mer en normal person da. Før så var jeg ikke det, jeg ga faen i alt og ... ja ... jeg lå så langt etter at jeg ville ikke en gang skrive med folk på Facebook, fordi jeg hadde så dysleksi ikke sant. Så det har stor betydning sånn sett.

Jon påpeker betydningen av å kunne få en – til en – tid med læreren. Han sier det er gøy å se at ting han ikke ante eller trodde han kunne, er ting han kan ta på få sekunder med tett oppfølging av læreren:

(...) det er jo sånn at når man får litt tid med enkelte lærer og kan sitte under fire øyne, så forstår du mye mer og plukker opp ting lettere. Matteting som jeg ikke visste at jeg kunne en gang, som jeg tar på et par sekunder. Det bra, det er gøy.

Jon reflekterer også over det at han hele tiden får små belønninger underveis:

(...) Du får skryt, det er jo sånne ting man har lengtet etter lenge. Du kjenner at du får noe igjen da, når du jobber. Så jeg tenker at det er bare å fortsette sånn her, så får jeg mye mer igjen (...).

Mia påpeker også viktigheten av det å ha noe å gå til. Et sted hvor man kan gjøre noe, lese, og bruke hjernen. Det at man må forholde seg til klassens rutiner i løpet av dagen, samtidig som man blir møtt med forståelse om man har en vanskelig dag er også noe hun reflekterer over. Hun påpeker likevel at oppfølgingsklassen ikke er et sted man får «sydd puter under armene». Det kommer tydelig frem hva som er akseptert og ikke, samtidig som man møter forståelse for at noen dager er vanskeligere enn andre. Videre viser hun til det at man må være rusfri og klare å følge de satte reglene for å være deltaker, men mener at oppfølgingsklassen er et ypperlig tilbud for de som klarer å forholde seg til dette.

Antonio har noen interessante refleksjoner når jeg spør han om han tror oppfølgingsklassen har en positiv innvirkning for en hverdag fri for kriminalitet og rus. Svaret kommer raskt: «ja og nei». Han forklarer utsagnet sitt med at han tror at gruppesammensetningen i klassen har en stor betydning for hva man får ut av tilbudet som blir gitt. Han påpeker det at det kan være unge og lett påvirkelige elever i klassen og at de fort kan bli dratt ned om det kommer inn noen som eksempelvis er der som en del av straffegjennomføringen og ser på det som et avslappet sted å være fremfor innenfor murene. Han mener at umotiverte elever kan ha en uheldig innvirkning på noen. Han påpeker likevel at slik gruppesammensetningen er nå, så fungerer det veldig godt. Oppsummerende uttrykker han at oppfølgingsklassen kan være en

forebyggende faktor med den rette elevgruppen, men om det kommer inn «en tulling» kan dette lett føre andre på villspor.

Jeg syntes dette var en interessant refleksjon og valgte derfor å følge opp denne kommentaren i intervjuet med koordinatoren. Hun svarte raskt at dette var noe hun var helt enig i. I likhet med Antonio påpeker hun at mange av deltakerne kan ha tendenser til å være rastløse og lett å påvirke i feil retning. Videre gir hun uttrykk for at de viser skepsis til å ta inn nye elever som kan være potensielle «uromomenter» som kan ødelegge for de andre deltakerne som de har jobbet for å lande og kanskje «roe ned». Hun beskriver elevgruppen de har nå på følgende måte:

(...) nå så tror jeg faktisk det er sånn at folk bryr seg om hverandre. Noen av de gjør litt ting sammen på fritiden også. Så det er gull de gangene det er en sånn match. Det er jo litt tilfeldig det der, for det er ikke alt man kan styre. Men det er absolutt viktig for at folk skal falle til ro her.

4.3.4 Oppfølging på flere plan

Noe av det informantene mine, samt forskning og litteratur på området har gjort klart for meg, er at oppfølging på flere plan ofte har vært eller er utilstrekkelig eller fraværende for denne elevgruppen. Dette er interessant i lys av det Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet (2010) trakk frem i forhold til behovet for «ressursteam for ungdom» rundt den enkelte eleven, som består av en tverrfaglig kartlegging av elever som dropper ut av skolen og samarbeid mellom de ulike hjelpeinstansene rundt eleven. Eli at det i oppfølgingsklassen blir opprettet en ansvarsgruppe rundt alle elevene som skal bli deltakere hos dem. Hun sier videre at de allerede kjenner til elevenes ulike utfordringer med eksempelvis familie, bolig, økonomi og øvrige problemer allerede før de har sonet ferdig og bli deltakere. Ved spørsmål om de gir deltakerne hjelp utover selve undervisningen trekker hun frem nettopp dette:

(...) og siden ansvarsgruppe ofte består av de samme personene både utenfor og innenfor murene, så synes jeg at vi ofte får god kontinuitet og vi får til en fornuftig, helhetlig tankegang rundt deltakerne våre, så ja ... vi prøver. Vi har absolutt det som mål å bistå deltakerne våre langt utover det som er vanlig selvfølgelig, i en vanlig skole.

Elevinformantene svarer litt varierende på spørsmål om de får hjelp utover den ordinære undervisningen, men bekrefter alle at de som trenger får det. Ali uttrykker dette slik:

Her så hjelper de med alt du trenger. Sånn som med gjeldsrådgivere og leiligheter og ... det er stor hjelp. De hjelper jo med det du trenger hjelp til. Spør du så hjelper de deg. De hjelper med alt.

Jon viser også til at han får hjelp utover opplæringen:

Koordinatoren tok meg med på det NAV – greiene. Jeg har aldri vært der, de skal gi meg penger og sånn, sånn at jeg ikke skal begynne å tjene mine egne penger (...).

Dette sier Jon og jeg tolker det på tonen hans at det da er underforstått at han ikke skal tjene penger på egen hånd ved å begå kriminelle handlinger.

Ikke alle av informantene benytter seg av hjelp utover den ordinære undervisningen. Mia og Jon uttrykker at de klarer å håndtere disse tingene selv, men at de vet de hadde fått hjelp om de hadde spurt. Det er nettopp oppfølging som Langelid (2008) påpeker at har vært et forsømt område i arbeidet med tidligere innsatte. Han viser videre til vanskelighetene mange tidligere innsatte har med økonomi, bosted, skole, arbeid, fritid, rus, helse og det å komme inn i et trygt fellesskap. Han reflekterer over at behovet for en forbedring på dette området er stort (Langelid, 2008). Tilbakeføringsgarantien (st.meld.37, 2007 – 2008) understreker nettopp viktigheten av at klienter i kriminalomsorgen får et sted å bo, tid med familie, kontroll på rusmisbruk, arbeid eller utdanningsplass. Med utgangspunkt i det alle mine informanter har uttrykt om oppfølgingsklassen, gjøres det er viktig og godt arbeid på dette området!

4.3.5 Oppfølgingsklassens styrke og forbedringspotensial

Alle elevinformantene med unntak av en, virker gjennomgående og utelukkende fornøyde med hvordan oppfølgingsklassen fungerer. Ved spørsmål om det er noe som kunne vært bedre tilpasset dem faglig eller sosialt, har de lite eller ingenting å trekke frem. Det blir imidlertid trukket frem en rekke positive ting ved oppfølgingsklassen, som det at elevene stort sett kan sitte en- til – en med lærerne og dermed får maksimalt utbytte av undervisningen. Ali uttrykker seg slik ved spørsmål om noe kunne vært bedre tilpasset han:

Nei, jeg syntes det er greit her jeg. Så de er jo greie, de vet jeg er hyperaktiv, så de kan si «ja, nå kan du gå deg en tur», for jeg klarer jo ikke å sitte rolig lenge og sånn, så det er veldig tilpasset til hva du kan da. Og sånn sett er jeg fornøyd, jeg har ikke noe å si på det liksom. (Sosialt da?) Nei, det er veldig bra her. Koselig. Det er litt familieaktig, så sånn sett er det greit.

Ali sine refleksjoner rundt at han kan få pauser når han har behov for det, bekrefter at oppfølgingsklassen er flinke til å ivareta den enkelte elevs individuelle behov. Det er dermed nærliggende å tenke at oppfølgingsklassen har fokus på tilpasset opplæring som jo er lovfestet i opplæringsloven (Tangen, 2008).

Koordinatoreren er litt mer kritisk når det kommer til hvordan de tilpasser undervisningen. Hun også påpeker styrken i at de kan være mye en – til – en med elevene, noe som bidrar til at de kan lytte mye og kartlegge. Videre viser hun til at de er gode til å tette «faghull», men at det blir verre når det kommer til spesifikke lærevansker, spesielt vanskelig blir om eleven i tillegg er minoritetsspråklig. Hun forteller at de forsøker å trekke inn spesialpedagoger, men at det ofte viser seg at elevene allerede har vært til mange utredninger. Videre understreker hun at dette er et område de ikke er gode nok på og har et stort forbedringspotensial. Dette kan tenkes å være et sentralt trekk ved oppfølgingsklassen forbedringspotensial da hele 10% av lovbrytere har store lærevansker (Det kongelige Justis- og politidepartement, 2007 – 2008).

Likevel uttrykker elevinformantene mine en opplevelse av å bli møtt, sett og forstått, noe som har manglet for dem i grunnskolen.

(...) Du er en del av et fellesskap, og hvis du ikke inntar plassen din der alle forventer, så blir du savnet og etterlyst. Det forventes noe av deg, og det tror jeg er noe av det viktigste for noen av de som går her.

Videre har hun noen flere refleksjoner rundt andre ting hun ser på som vesentlig for at elevene skal trives og ikke droppe ut underveis:

Jeg tror kanskje at noe jeg ville legge vekt på som er viktig for at dette skal fungere ... eller et viktig bidrag til at folk ikke dropper ut og at folk kommer og trives her er noen enkle ting som forutsigbarhet. Du vet hvem som er her når du kommer og du vet hva som forventes av deg. Det er ikke de store, fantastiske sprellene som skjer her, men det er trygt og forutsigbart. Det tror jeg er ting folk ikke er vant med å ha i livene sine, og

som de setter pris på enten de er 18 eller 48 ... så vet de at sånn er skoledagen her, det er reglene. Det tror jeg er mer viktig i denne gruppa enn i de fleste andre sammenhenger der alt har vært kaos.

Informantene gir også uttrykk for at de har en god relasjon til personalet ved oppfølgingsklassen, og Elis navn blir især trukket frem i denne sammenheng. Ali trekker frem Eli når han uttrykker at hun er sterk når det blant annet kommer til å hjelpe med å informere hva slags rettigheter elevene har og bistå med det lille ekstra for de som trenger det. Han gir som tidligere sitert også uttrykk for at han syntes det er litt «familieaktig og koselig» i oppfølgingsklassen. Jon fremhever også Eli på en positiv måte på spørsmålet om informantene har noen tanker om hvordan opplæringen innenfor kriminalomsorgen kunne ha blitt bedre tilpasset dem:

Nei, jeg syntes det er helt perfekt her jeg. Det er liksom bra miljø og det er samvær her. Koordinatoren har orden.

Oppfølgingsklassens styrke ser med andre ord ut til å samsvarer med noe av det Damsgaard og Kokkersvold (2011) trekker frem som beskyttelsesfaktorer i skolen, nemlig klare og få fellesregler, tydelige forventninger, rettferdige lærere som tar seg tid til å snakke med og som ser og imøtekommer den enkelte elevs individuelle behov, samt en positiv lærer – elev – relasjon. Dette blir trukket frem som helt sentrale trekk ved forebyggende arbeid med problematferd (Damsgaard og Kokkersvold, 2011).

4.3.6 Motivasjon til opplæring og veien videre

Når jeg spør elevinformantene om hva deres motivasjon for utdanning er, påpeker alle med unntak av en den faglige delen. Ali understreker kort og konkret at motivasjonen hans er å bli bedre på skolen og få en bra jobb og Antonio reflekterer lignende ved spørsmål om hva hans motivasjon er:

Ja, det er for å ha et grunnlag og å ha noe fast. Og et bevis på at jeg er utdannet. Nå til dags må man jo ha utdanning. Og jeg håper jo på å komme inn på eiendomsmegling, det er det jeg liker. Salg og bolig og sånn. Så jeg håper på det!

Mia har mange tanker og ønsker om hva hun vil drive med i fremtiden, noe som innebærer at hun må ta vider utdanning innenfor ridelærerutdannelsen. Hun har også som mål å gå videre

etter hun har fullført videregående fag. Jon påpeker derimot en annen side av saken når det kommer til hva som motiverer han. Han uttrykker dette slik:

Nei, det er jo å komme tilbake til et normalt liv da, så ... vinne tilbake tillitten til gamle kjente og sånne ting.

Alle elevinformantene sitter med et ønske om å få seg en jobb innenfor det området de interesserer seg for, og snakker med entusiasme om dette. For de fleste venter fortsatt en eller flere perioder til innenfor ordinær videregående skole for å fullføre videregående opplæring. Jon ønsker å få en fot innenfor militære, Ali har som mål å bli brannmann, Antonio ønsker å bli eiendomsmegler, og Mia ønsker å bli ridelærer og starte rideskole med blant annet ridetilbud for handikappede og vanskeligstilte barn og ungdom.

Informantenes motivasjon til å benytte seg av opplæringstilbudet samsvarer med andre ord med den kartleggingen som ble gjort av den norske fangebefolkningen som Olsen (2012) trekker frem. I denne kartleggingen viste majoriteten av fangebefolkningen til at utdanning var den viktigste veien til endring og mestring av fremtiden (Olsen, 2012), noe mine informanter gir uttrykk for at de ønsker. Undersøkelsen Eikeland et.al. (2008) utførte i 2004 og 2006 av hva som var av størst betydning ved opplæringen for de innsatte viste også at det å benytte tiden til noe nyttig (innenfor murene), å tilegne seg faglig kunnskap, samt det å få lettere tilgang på jobbmuligheter var de tre viktigste årsakene til at innsatte ønsket å benytte seg av opplæringstilbudet (Eikeland et.al. 2008).

Det at alle elevinformantene har konkrete fremtidsplaner enten det kommer til videre utdanning eller jobb, er også et interessant og viktig moment med tanke på at Befring (2008) blant annet trekker frem nettopp det å ha fremtidsplaner som en beskyttende faktor for individer i risikozonen for negativ psykososial utvikling (Befring, 2008).

4.4 Forholdet mellom grunnskolen og oppfølgingsklassen

Informantene hadde også noen interessante refleksjoner rundt ulikhetene mellom grunnskolen og oppfølgingsklassen. Ali påpeker i denne sammenheng noe han opplever som en vesentlig forskjell fra grunnskolen og oppfølgingsklassen, som ifølge han har forbedret seg de siste årene:

Før så tenkte de ikke så mye på hva folk hadde problemer med da. Det var bare sånn, er du ikke på skolen så var det du som ga faen. Men det er jo mange grunner til at ting skjer. Som ... jeg hadde ikke en bra barndom da, skjønner du hva jeg mener? Det ødela jo veldig mye, ikke sant. Jeg hadde ingen som kunne følge meg opp med lekser hjemme, ikke sant. Og det var det ingen som tok tak i før. Må nå så skjønner de kanskje at folk ikke er like, og at man må hjelpe noen folk mer enn andre. Det er jo veldig bra.

Uten å ha blitt spurt om det, reflekterer Ali her åpenhjertig og interessant rundt sine egne erfaringer med å ha en vanskelig barndom og å bli møtt med manglende forståelse for sine vanskeligheter i grunnskolen. Han påpeker selv på sin egen måte sin oppfatning av den økte forståelsen og lovfestede plikten skolen i dag har til å differensiere opplæringstilbudet til alle elever, også for de som strever mer enn andre. Det er nærliggende å tolke hans uttalelser om dette dit hen at han implisitt trekker paralleller mellom sin vanskelige barndom og det som hos ham har utviklet seg til å bli en antisosial og kriminell atferd. Dette kan igjen betraktes i lys av Befring og Duesund (2012) sin presisering av at uansett hvordan atferdsvansker arter seg, så dreier det seg ofte om barn og unge som innerst inne og i relasjoner med andre på ulike oppvekstsarenaer har det vanskelig. Det er også her verdt å reflektere over at skoleplikten og elevrollen kan bli særdeles tung og vanskelig for de elevene som strever i det sosiale spillet med både jevnaldrende og lærere og får et stempel som «vanskelige» av andre (Damsgaard og Kokkersvold, 2011).

Mia reflekterer også over dette og undrer seg over om ansatte i skolen nå til dags kanskje har et større fokus på pedagogikk, psykologi og barnevern enn det de hadde tidligere. Som man i kapittel 2.2 ser, har det skjedd store endringer i forhold til kunnskap om denne gruppens

behov. Fengselshistorien viser at man har gått fra å snakke om moralsk synd og fysisk avstraffelse til behandling i form av blant annet arbeid og undervisning (Langelid og Manger 2005). Blakstad videregående skole er også et eksempel på en endret tankegang hvor alternative tilbud kan fungere som en løsning (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2010). Man kan også tenke at oppfølgingsklassene som har dukket opp i Norge også tar tak i et tidligere forsømt og viktig arbeid på dette området.

5 Avsluttende refleksjoner

Jeg har i denne oppgaven tatt utgangspunkt i problemstillingen:

Hvilke betydning tillegger klienter innenfor kriminalomsorgen sitt tidligere og nåværende opplæringstilbud i forhold til sin kriminelle løpebane og veien ut av den?

Fokuset i denne oppgaven har i stor grad falt på elevinformantenes opplevelse av tidligere og nåtidig opplæringstilbud satt i sammenheng med deres kriminelle løpebane. Jeg har forsøkt å belyse risiko- og beskyttelsesfaktorer i skolen og dets betydning for elevinformantenes motivasjon og veivalg. For å få et bredere perspektiv har jeg også supplert med koordinatorens tanker og refleksjoner rundt kriminalomsorgens opplæringstilbuds betydning.

Fengselsopplæringens historie viser en stor endring, hvor man har gått fra isolasjon og fysisk avstraffelse til å gi fangene oppdragelse og utdanning (Langelid og Manger, 2005).

Kriminalomsorgens oppgave i dag er blant annet å legge forholdene til rette for at lovbryteren selv skal kunne gjøre en innsats for å ikke være en del av et kriminelt handlingsmønster (Justis- og politidepartementet, 1999).

Som Damsgaard og Kokkersvold (2011) påpeker kan skolen virke som både en risiko- og beskyttelsesfaktor. Elever med atferdsvansker har ofte mange nederlagsopplevelser og få mestringsopplevelser (Damsgaard og Kokkersvold, 2011). Erfaringene elever gjør seg i skolen har en stor betydning for deres selvoppfatning, noe som igjen har en stor betydning for deres motivasjon (Skaalvik og Skaalvik, 2008). En undersøkelse gjort om skoledropouts avdekket at lav motivasjon til skolearbeid, unngåelse av stress, gjentatte tapererfaringer og det å ikke komme overens med lærerne var årsaker til at ungdommer droppet ut av skolen (Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2010). Å se atferdsvansker som et skoleanliggende betyr at man fokuserer på skolens måte å møte, forstå og håndtere disse vanskene på. Dette kan være avgjørende for hvor stort omfanget av vanskene blir, da skolen i verste fall bidrar til å både forsterke og skape vansker for disse elevene (Larsen Damsgaard, 2008).

Både informantene og litteraturen jeg har benyttet meg av kan belyse en utdanningshistorie i endring. Der elevinformantenes tidligere erfaringer med opplæringssystemet var preget av

stigmatisering, stempling, dårlig selvoppfatning og i noen tilfeller forsømmende og ettergivende klasseledelse samt dårlige relasjoner med- og opplevelser av å ha blitt gitt opp av lærere, uttrykker de i dag en opplevelse av å bli sett, hørt og ivaretatt på en mer individuelt tilpasset, respektfull, helhetlig og på andre vis konstruktiv måte. Deres nåværende opplæringstilbud i kriminalomsorgen beskrives i stor grad som preget av et godt klassemiljø med tett oppfølging og veiledning fra lærere (en-til-en-undervisning), støtte, ros og oppmuntring. Dette gir elevinformantene næring til en mer positiv selvoppfatning, gode mestringsopplevelser samt motivasjon til å jobbe videre med å skaffe seg formell kompetanse på forskjellige fagområder, få seg jobb og finne en vei ut av deres tidligere kriminelle løpebane.

6 Refleksjoner rundt eget arbeid

Jeg har reflektert mye over eget arbeid underveis i denne prosessen. Som forsker er det flere ting jeg i ettertid ser at jeg kunne vært bedre på. Jeg er likevel svært så tilfreds med den fremkomne informasjonen fra alle intervjuene, og har ikke følt at jeg har manglet noe i ettertid. Det at intervjuene mine har vært relativt korte har vært både en svakhet og en styrke. Den største svakheten er at jeg av naturlige og praktiske hensyn ikke fikk utført et ordentlig prøveintervju. Dette kan forklare hvorfor det første intervjuet jeg gjennomførte ble dermed preget av ordknapphet. Jeg hadde en veldig avgrenset intervjuguide, på noen områder kunne jeg med fordel på forhånd planlagt flere oppfølgingsspørsmål og nyanseringer. Jeg stilte likevel spontant en god del oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuet ettersom jeg fikk mer erfaring med og ble tryggere i intervjurollen. Informantene kom også med mange nyttige og interessante refleksjoner som jeg ikke ville vært foruten i denne studien, på tross av at de var kortfattede. Jeg fikk konkrete svar på det som var formålet med studien, og unngikk også å sitte igjen med masse sensitiv informasjon som ikke var relevant for min problemstilling.

Rekruttering av informanter gikk via en privat bekjent i kriminalomsorgen, noe jeg også har reflektert mye over. Selve rekrutteringen ble likevel gjennomført i tråd med etiske retningslinjer og det ble besluttet at noen av elevene ikke skulle få en forespørsel om å delta i studien, da de befant seg i en ekstra sårbar periode, som ved straffegjennomføring.

7 Implikasjoner for videre forskning

Jeg har i min studie forsøkt å belyse en sårbar gruppe og deres behov. Hovedtyngden har derfor falt på elevinformantene, da jeg tenker at det er de som er eksperter på seg selv, og på mange områder har de klokeste svarene.

En evalueringsrapport av fengselsundervisningen (Skaalvik, Finbak og Pettersen, 2003) som har intervjuet tidligere innsatte, avdekker at elever som benytter seg av fengselsundervisningen ser et behov for bedre oppfølging etter løslatelse. Konkret hjelp og informasjon om rettigheter blir etterlyst av en av elevene. Mange blir dessverre løslatt uten spesielle forberedelser til livet etter løslatelsen (ibid). Som informantene mine også påpekte, har de ikke fått så mye informasjon om deres rettigheter i forhold til opplæring. Her finnes det med andre ord et stort forbedringspotensial. Det er den domfelte som i størst grad har ansvar for å leve et kriminalitetsfritt liv, men for å oppnå dette er det viktig at kriminalomsorgen har et tettere samarbeid med øvrige samfunnsinstitusjoner. Eksempler på dette er skoleverket (Langelid, 2008). Langelid (2008) trekker frem en annen av Norges ti oppfølgingsklassen enn den mitt utvalg er hentet fra som eksempel på «en vei ut av uføre». Denne klassen fungerer slik at det er eleven selv som kaller inn de samarbeidende partene til møte, leder møte og skriver referater. Eleven er dermed den som står i sentrum, noe som i annen rekke bidrar til økt selvtillit, samt at de ulike instansene lærer å samarbeide på en ny måte de tidligere ikke har benyttet seg av. Denne måten å jobbe på blir av Regjeringen kalt «Steinkjermodellen» (Langelid, 2008).

Ut i fra den studien jeg har gjort og litteraturen jeg har benyttet meg av, ser jeg et behov for å ha et større fokus på enkelteleven og et helhetlig tverrfaglig samarbeid rundt denne, slik som det gjøres i «Steinkjermodellen». Det er elevens liv det gjelder, det er elevene som kjenner seg selv best, de er eksperter på egne liv og bør ha en tydelig plass i for- og etterarbeidet med løslatelse. Her vil det med andre ord være behov for mer forskning, hvor ulike innfallsvinkler og metoder vil kunne være aktuelle. For eksempel kunne en i tillegg til intervjuer av elevene selv og representanter for samarbeidspartnere, ha observert relasjoner og aktivitet i oppfølgingsklassen eller på et slikt elevstyrt møte som skissert ovenfor.

Litteraturliste

Aftenposten, mandag 20/08-12, uke 34 nr.224. 153.årgang, s. 12. «Innsatte skal få mer hjelp fra NAV, fengselsomsorg»

Baldursson, Langelid, Maki, Raundrup og Svensson (2009) *The prison population*. I

Langelid, T., Maki, M., Raundrup, K., Baldursson, S.E., Karsikas, V., Kuivajarvi, K. (2009). *Nordic prison education, a lifelong learning perspective*. Copenhagen: TemaNord

Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet (2010). *Veier tilbake til skole og jobb – eksempler fra arbeid med ungdom i åtte kommuner og bydeler*. Hentet 07/05- 13 fra:

<http://www.regjeringen.no/pages/2488493/Eksempelsamling%20Veier%20tilbake%20til%20skole%20og%20jobb.pdf>

Bassey, M. (1999) *Case study research in educational settings*. Philadelphia: Open University Press

Befring, E, og Tangen, R.(2008) *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen

Befring, E. (2008) *Forebygging i en psykososial kontekst*. I

Befring E., og Tangen, R. (2008) *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen

Befring, E., og Duesund, L. (2012) *Relasjonsvansker. Psykososial atferd i*

Befring E., og Tangen, R. (2012) *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen

Berg, N.B. (2005). *Elev og menneske. Psykisk helse i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Dalen, M. (2010). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget

Damsgaard H.L. og Kokkersvold, E. (2011). *Ungdom på ville veier – skoleerfaringer og kriminalitet*. Unipub

Det kongelige Justis- og politidepartementet (2007 – 2008). *St.meld.nr.37. straff som virker – mindre kriminalitet – tryggere samfunn* (kriminalomsorgsmelding).

Eikeland, O.-J., Manger, T., og Asbjørnsen, A. (2008). *Innsatte i nordiske fengsel – utdanning, utdanningsønske og motivasjon*. Danmark: Norden

Friestad, C. og Skog Hansen, I.L. (2004) «*levkår blant innsatte. FAFO rapport 429*» Hentet 31.01.13. <http://www.faf.no/pub/rapp/429/429.pdf>

Gall, M.D., Gall, J.P., Borg, W.R. (2007). *Educational research – an introduction*. Eight edition. Pearson Education Inc.

Hauge, R.(2009). *Kriminalitetens årsaker*. (2.utgave). Oslo. Universitetsforlaget.

Justis- og politidepartementet (2007 – 2008) Kompendium: *straff som virker – mindre kriminalitet – tryggere samfunn (kriminalomsorgsmelding)*. Sammendrag – rehabilitering.

Justis- og politidepartementet (2007 – 2008) Kompendium: *straff som virker – mindre kriminalitet – tryggere samfunn (kriminalomsorgsmelding)*. 14 Tilbakeføringsgarantien.

Justis- og politidepartementet (2007 – 2008) *straff som virker – mindre kriminalitet – tryggere samfunn*. 14.4.2 opplæring. St.meld. nr. 37. Hentet 06.02.2013
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/jd/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/stmeld-nr-37-2007-2008-14.html?id=527812>).

Justis- og politidepartementet (2008) *Hvem sitter i fengsel?* Hentet 26.02.13
<http://www.regjeringen.no/nb/dokumentarkiv/stoltenberg-ii/jd/tema-og-redaksjonelt-innhold/kampanjesider/2008/straff-som-virker-2/hvem-sitter-i-fengsel.html?id=526654>

Justis- og politidepartementet (2008). *Når fengsel ikke virker*. Hentet 26.02.13
<http://www.regjeringen.no/nb/dokumentarkiv/stoltenberg-ii/jd/tema-og-redaksjonelt-innhold/kampanjesider/2008/straff-som-virker-2/nar-fengsel-ikke-virker.html?id=527168>

Justis – og politidepartementet (1999). *Om kriminalomsorgen*
(<http://www.regjeringen.no/nb/dokumentarkiv/Regjeringen-Bondevik-I/jd/Veiledninger-og-brosjyrer/1999/Fakta-om-kriminalomsorgen.html?id=420947>). Hentet 31.01.2013

Kleven, T.A (2007). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub

Kriminalomsorgen. *Om kriminalomsorgen*. Hentet 10.01.13
<http://www.kriminalomsorgen.no/om-kriminalomsorgen.237840.no.html>

Kunnskapsdepartementet (2011), Kap. 225 post 68 *Tilskudd til opplæring i kriminalomsorgen*. Hentet 23/05-13
http://www.udir.no/Upload/Tilskuddsordninger/Retningslinjer_tilskudd/Reviderte%20retning%20linjer%2028.06.2011.pdf

Kvale, S. og Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Gyldendal Norsk forlag AS.

Langelid, T.(2012). *Opplæring i fengsel – et historisk og framtidsetta perspektiv*. i
Olsen, S. Red.(2012) *Virker straff?* Oslo: Spartacus forlag

Langelid, T., Maki, M., Raundrup, K., Baldursson, S.E., Karsikas, V., Kuivajarvi, K. (2009). *Nordic prison education, a lifelong learning perspective*. Copenhagen: TemaNord

Langelid, T. (2008). *Opplæring i fengsel – en ny sjanse?* I
Befring, E. og Tangen, R. Red.(2008) *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen

Langelid, T. og Manger, T. (2005). *Læring bak murene – fengselsundervisningen i Norge*. Fagbokforlaget.

Larsen, Damsgaard, H.(2008). *Med åpne øyne. Observasjon og tiltak i skolens arbeid med problematferd*. Oslo: Cappelens Akademisk forlag

Lien, I.L. (2011). *I bakvendt land – kriminelle liv*. Oslo: Universitetsforlaget

Lund, T.(2011). *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub

Manger, T. (2012) *Opplæring i ei kunnskapsbasert kriminalomsorg*. Olsen, S. red. (2012) *Virker straff?* Oslo: Spartacus forlag AS

Markussen, E. (2011). *Frafall i videregående opplæring – i Norge og andre land*. Hentet 07/05 – 13 http://old.utdanningsforbundet.no/upload/Bedre%20Skole/BS_nr_1_11/BS_1-11_Markussen.pdf

- Maxwell, J.A. (1992). *Understanding and Validity in qualitative research*. Blandingskompendium, SPED4010 Vitenskapsteori og forskningsmetode. Oslo:Unipub
- Menneskerettigheter.no. *Tema – utdanning*. Hentet 13.02.13.
<http://www.menneskerettigheter.no/Skole/TEMA/Utdanning/index.html>
- Nordahl, T., Sørli, M-A., Manger, T., og Tveit, A.(2009). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ogden, T. (2001). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Olsen, S. Red.(2012) *Virker straff?* Oslo: Spartacus forlag
- Postholm, M.B. (2010) *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Skaalvik, E.M., og Skaalvik, S.(2008). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget
- Skaalvik, E.M., Finbak, L. og Pettersen, T. (2003). *Rapport 03. Evaluering av fengselsundervisningen. Undervisning i fengsel – på rett kjøp?* Bergen: Kalleklev Trykkeri AS
- Ssb.no. *Lovbrudd*. Hentet 01.02.13. <http://www.ssb.no/lovbrudda/>
- Tangen, R.(2008) *Retten til utdanning for alle*. I
Befring, E. og Tangen, R. Red. (2008). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen
- Tangen, R. (2008) *Skolelivskvalitet, elevkår og frafall i videregående opplæring*. I
Befring, E. og Tangen, R. Red. (2008). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen
- Tegnander, P. og Sellevold, T. (2012) *Mindre skoleteori hindrer drop - outs*. Hentet 07/05-13 fra <http://www.nrk.no/nyheter/distrikt/sorlandet/1.8373011>
- Utdanningsdirektoratet (2011)
http://www.udir.no/Upload/Tilskuddsordninger/Retningslinjer_tilskudd/Reviderte%20retning_slinjer%2028.06.2011.pdf)

Wister, O.A. (1997). *Enkelte trekk ved norsk fengselshistorie*. KRUS CGS: Oslo

Vedlegg 1: Brev fra NSD

Vedlegg 2: Intervjuguide – elevinformanter

Vedlegg 3: Intervjuguide – koordinator

Vedlegg 4: Informasjonsskriv

Vedlegg 5: Samtykkeerklæring



Harald Hårfagres gate 2
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Peer Møller Sørensen
Institutt for spesialpedagogikk
Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 24.01.2013

Vår ref:32739 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 14.01.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

32739	<i>Betydningen av opplæring og oppfølging i og etter soning</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Peer Møller Sørensen</i>
<i>Student</i>	<i>Stine Klæbo</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.05.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Anne-Mette Somby

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

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Stine Klæbo, Bergslia 15c, 0854 OSLO

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrr.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uio.no

INTERVJUGUIDE ELEVINFORMANTER

- 1) Alder?
- 2) Kjønn?
- 3) Har du vært domfelt flere ganger?
- 4) Har du da benyttet deg av opplæringstilbud?
- 5) Hvor lenge sonet du?
- 6) Er lovbrudda du har begått vært relatert til rus?
- 7) Er du her på straffegjennomføring?
- 8) Hvor mange år med grunnskole tok du før soning?
- 9) Hva var den eventuelle grunnen til at du sluttet da du gjorde?
- 10) Hva slags betydning positiv/ negativ har skolen hatt for deg før begåtte lovbrudd?
- 11) Er du av den oppfatning av at skolen kunne påvirket deg i en retning der du ikke hadde begått lovbrudd?
- 12) Har du noen tanker om hvordan opplæringen faglig/sosialt kunne vært bedre tilpasset deg når du gikk på barne og ungdomskolen?
- 13) Hvordan kom du i kontakt med opplæringssystemet i kriminalomsorgen?
- 14) Hva slags informasjon har du fått om dine rettigheter til opplæring, kunne du fått bedre informasjon om det?
- 15) Hva er din motivasjon for å utdanne deg?
- 16) Hva slags opplæringstilbud benytter du deg av i dag?
- 17) Hva slags betydning har undervisningen her for deg i hverdagen?

- 18) Tror du opplæringstilbudet her har en positiv innvirkning for en hverdag fri for kriminalitet og rus?
- 19) Har du noen tanker om hvordan opplæringa her kunne blitt bedre tilpasset deg, faglig/sosialt?
- 20) Får du noen form for oppfølging utover undervisningen?
- 21) Hva er planene dine når du har fullført her?

INTERVJUGUIDE – KOORDINATOR

- 1) Hva slags stilling har du her?
- 2) Hvor lenge har du jobbet her?
- 3) Hva er din faglige bakgrunn?
- 4) Hva er tanken bak oppfølgingsklassen?
- 5) Hvem er en kvalifisert søker hos dere?
- 6) Gir dere klientene hjelp utover selve undervisningen?
- 7) Blir deltakerne fulgt opp etter de er ferdige hos dere på noe vis, eller står de på egne bein?
- 8) Er det mange dropouts her?
- 9) Hva slags betydning tror du oppfølgingsklassen har for den enkelte her?
- 10) Kan du si noe om reglene dere har her?
- 11) Kan du si litt kort om hvordan hverdagen er her?
- 12) Hvordan tilpasser dere undervisningen her for den enkelte?

INFOSKRIV TIL INFORMANTER VED MASTEROPPGAVE 2013.

Jeg er en student ved Universitet i Oslo ved Institutt for spesialpedagogikk. I forbindelse med min masteroppgave skal jeg gjøre et forskningsprosjekt. Til dette prosjektet trenger jeg informanter for å belyse min problemstilling, i form av dybdeintervjuer av enkeltindivider. Jeg ønsker å se på hva slags betydning opplæring har hatt for klienter innenfor kriminalomsorgen. Har opplæringstilbudet før og under soning, vært en beskyttelses- eller risikofaktor, og hvorfor/hvordan? I denne oppgaven vil jeg søke kunnskap om betydningen av opplæring og oppfølging av klienter innenfor kriminalomsorgen, som vil være mitt hovedfokus. Jeg vil ved siden av dette, også ha et delfokus på skoleerfaringer før soning. Problemstillingen for min oppgave lyder som følger:

«I hvilken grad og hvordan har opplæringen ved oppfølgingsprosjektet av klienter innenfor kriminalomsorgen betydning for å mestre en hverdag fri for kriminalitet og rus?»

Mine informanter vil være elever innenfor en av Norges ti oppfølgingsklasser. Intervjuet vil ta omtrent en halvtime til en time. Hvis vi finner ut at det blir mye på en gang, kan vi dele det i to. Vi blir enige om tid og sted sammen. Det er selvsagt helt frivillig å delta i prosjektet, og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis uten å måtte begrunne det nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg slettes. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og all informasjon vil bli anonymisert slik at den enkelte person ikke kan gjenkjennes. Det vil kun være meg og min veileder som vil ha tilgang på de personidentifiserbare opplysningene, og disse vil bli slettet når oppgaven er ferdig 31. mai 2013. Hvis du har noen spørsmål er du velkommen til å ringe meg på tlf: 91574863 eller sende en e-post til stineklebo@gmail.com. Du kan også ta kontakt med veileder Linda Halvorsen på tlf 47243080 eller på mailadresse linda.halvorsen@hotmail.com. Faglig ansvarlig er Peer Møller Sørensen, og kan nås på tlf: +47-22858144, eller på mail: p.m.sorensen@isp.uio.no. Det er søkt om tillatelse for prosjektet hos Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Mvh Stine Klæbo

Bergslia 15c,

0854 Oslo

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt skriftlig informasjon av Stine Klæbo om

Prosjektet «Opplæring innenfor kriminalomsorgen» og er villig til å delta som informant.

Sted og dato.....

Navn

Telefonnummer