

# Å låse opp egne dører

*En kvalitativ studie av kvinnelige innsattes  
opplevelse av opplæringstilbudet i fengsel*

Therese Norum Lund



Masteroppgave i spesialpedagogikk  
Institutt for spesialpedagogikk  
Utdanningsvitenskapelig fakultet.

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2016



*So they kept us close till nigh on noon,  
And then they rang the bell,  
And the Warders with their jingling keys  
Opened each listening cell,  
And down the iron stair we tramped,  
Each from his separate Hell.*

Oscar Wilde, 1913  
The ballad of Reading Gaol, IV  
s.292



# **Å låse opp egne dører**

En kvalitativ studie av kvinnelige innsattes opplevelse av opplæringstilbudet i fengsel

© Therese Norum Lund

2016

Å låse opp egne dører – en kvalitativ studie av kvinnelige innsattes opplevelse av opplæringstilbudet i fengsel

Therese Norum Lund

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

Trykk: Representralen, Universitetet i Oslo

VI

# Sammendrag

Kvinner utgjør halvparten av den norske befolkningen, men de utgjør kun i underkant av seks prosent av de fengslede i Norge (St.meld.nr.37 (2007-2008), Meld. St. 12 (2014-2015) s. 37, Kriminalomsorgen, 2015:23). Dette fører til at kvinnelige innsatte kan ses på som en gruppe mennesker som er dobbelt marginalisert, ettersom innsatte allerede er en minoritet sammenlignet med resten av den norske befolkningen, og kvinner er en minoritet av de innsatte. Historisk sett har opplæring alltid hatt en stor og vesentlig betydning for fengselsvesenet (Langelid, 2015) og gjennom importmodellen i 1969 fikk ordinærskolen ansvaret for opplæringen i norske fengsler, slik at fangebefolkningen ikke skulle miste sine ordinære rettigheter (Christie, 1993). Kriminalomsorgen satser i dag stort på opplæring i fengsel, da opplæring blir sett på som det viktigste tiltaket for å gjøre løslatelsen for innsatte best mulig. Dette har ført til at alle fengsler i Norge i dag har tilbud om opplæring (Langelid, 2012, Langelid, 2015). Når det er sagt, viser flere studier at forholdene (opplæringstilbudene) blant kvinnelige innsatte, over lengere tid og fra flere hold har blitt kritisert for å være dårligere enn forholdene blant mannlige innsatte (Solheim et al., 1989, St.meld.nr 27 (1997-1998), Vegheim, 1995, Sandvik, 2003, Lien & Olsen, 2008, JURK, 2012, Kriminalomsorgen, 2015, Meld. St. 12 (2014-2015) s.37). Gjennom fem kvalitative forskningsintervjuer med kvinnelige innsatte ved et kvinnefengsel på Østlandet, har jeg undersøkt hvordan kvinnene selv opplever opplæringstilbudet i fengsel. Min problemstilling har vært: *Hvordan opplever kvinnelige innsatte opplæringstilbudet i fengsel?*

For å besvare problemstillingen ønsket jeg i utgangspunktet å intervjuer kvinnelige innsatte som hadde lang erfaring fra skolen i fengselet, slik at de med stor sannsynlighet hadde noen tanker rundt opplæringen. Det viste seg midlertidig at det var utfordrende å finne aktuelle informanter og av den grunn endte jeg opp med et utvalg som hadde et mye mer variert opplæringstilbud enn det jeg i utgangspunktet hadde tenkt.

Fokuset i denne oppgaven er å forstå opplæring i fengsel som en gjennomgående prosess, som for kvinnene henger sammen og som påvirker opplæringen her og nå, og ikke minst tiden etter soning. For å tydeliggjøre denne sammenhengen, har jeg et systemteoretisk perspektiv som en overordnet tilnærming, som vil si at man ikke kan se på en hendelse isolert, men at «alt henger sammen med alt» (Bø & Schiefloe, 2007:21).

Hovedsakelig gjennom Banduras (1997) teori om self-efficacy, forventinger om mestring, viser jeg hvordan kvinnenes tidligere skoleerfaringer er med på å påvirke deres opplevelse av

opplæringen i fengselet. Ved å bruke Antonovskys (1991) teori om salutogenese, som tar for seg hva som fremmer god helse og hva som gir individet økt mestring og velvære, har jeg sett på hvordan opplæringstilbudet i fengselet bidrar til å gjøre fengselsoppholdet mer meningsfullt, og hvordan det igjen kan gjøre kvinnene bedre rustet til livet etter soning.

Funnene mine peker i retning av at det er en tydelig sammenheng mellom kvinnenens tidligere opplæringserfaringer, deres opplevelse av opplæringen i fengselet, samt deres tanker om fremtiden. To av informantene som har positive erfaringer knyttet til tidligere skolegang, har også fortrinnsvis positive opplevelser knyttet til opplæringen i fengselet. Til tross for at opplæringstilbudet i fengsel først og fremst er et tilbud til innsatte som ikke har fullført grunnskolen eller videregående skole, tyder mine funn på at opplæringstilbudet er av stor betydning for de informantene som før innsettelse hadde fullført videregående skole. For de informantene som hadde negative erfaringer knyttet til tidligere skolegang, ble deres første møte med opplæringstilbudet i fengsel tyngre. Allikevel tyder funnene på at den positive opplevelsen av skolen i fengselet jevner seg ut, jo lengre ut i opplæringsløpet informantene kommer. Resultatene viser at informantene opplever opplæringen som positivt og sammenlignet med arbeidsdriften blir opplæringstilbudet opplevd som mer verdifullt, i den forstand at opplæringen bidrar til å gjøre fengselsoppholdet mer meningsfullt, skaper forventninger og tro på bedre muligheter for fremtiden. Når det er sagt, peker også funnene i retning av at opplæringstilbudet har et forbedringspotensial, ved å bruke mer tid og ressurser på de innledende samtalene med innsatte, kan de bidra til å gjøre det enklere for skolen å legge til rette for det beste tilbudet for elevene. Videre viser funnene at kvinnenens viktigste budskap er at de ønsker et bredere tilbud i form av flere yrkesfag og økt satsing på praktisk opplæring.



# Forord

Det er flere som har hjulpet meg å komme i mål med denne oppgaven. Først og fremst vil jeg rette en stor takk til mine informanter som stilte opp og åpenhjertig delte sine tanker og erfaringer med meg. Takk til lærerne ved skolen i fengselet, som investerte mye av sin tid til å rekruttere informanter og la til rette for at intervjuene kunne gjennomføres.

Jeg vil sende en stor takk til min veileder, Erling Kokkersvold, som gjennom hele prosessen har kommet med gode innspill. Ditt engasjement er langt over hva man kan forvente av en veileder og din kunnskap har gitt meg innsikt i fagområdet langt utover oppgaven.

En takk rettes til nær familie og venner for oppmuntrende ord og støtte gjennom hele prosessen og en spesiell takk til min mor, som har tatt seg tid til å lese korrektur. Takk til min samboer, Simen, for tålmodighet og for at du har sørget for at jeg har tatt meg pauser.

Oslo, 24. mai 2016

Therese Norum Lund



# Innholdsfortegnelse

<b>1. Introduksjon</b> .....	<b>1</b>
<b>1.1 Bakgrunn for valg av tema og veien inn til fengselet</b> .....	<b>1</b>
<b>1.2 Problemstilling og formål</b> .....	<b>2</b>
<b>1.3 Disposisjon</b> .....	<b>3</b>
<b>2. Empiri og overordnede teoretiske perspektiver</b> .....	<b>4</b>
<b>2.1 Skolens betydning i kompetansesamfunnet</b> .....	<b>4</b>
2.1.1 Skolen som risiko .....	6
2.1.2 Skolen som beskytter .....	7
<b>2.2 Det sosiale fellesskapet</b> .....	<b>8</b>
2.2.1 Skolen som sosialiseringsarena.....	9
2.2.2 Relasjon mellom lærer og elev .....	10
<b>2.3 Formålet med fengselsundervisning</b> .....	<b>10</b>
2.3.2 Skolemyndighetenes formål.....	11
2.3.3 Kriminalomsorgens formål.....	12
<b>2.4 Hvorfor oppstår kriminalitet?</b> .....	<b>12</b>
2.4.1 Hvem er de kriminelle? .....	13
<b>2.5 Tidligere forskning om kvinnelige innsatte</b> .....	<b>15</b>
2.5.1 Kvinnekriminalitet .....	15
2.5.2 De kvinnelige innsattes helse .....	16
2.5.3 Tilbakefallsproblematikken blant kvinnelige innsatte.....	16
2.5.4 Utdanning blant kvinnelige innsatte .....	17
2.5.5 Tilbud til kvinnelige innsatte .....	18
2.5.6 Tidligere forskning om fengselsundervisning blant kvinnelige innsatte .....	19
<b>2.6 Hvordan virker et fengselopphold?</b> .....	<b>21</b>
2.6.1 Stigmatisering og selvstempling .....	21
2.6.2 Fengseloppholdet .....	21
<b>2.7 Teoretiske perspektiver på opplæring i fengsel</b> .....	<b>22</b>
2.7.1 Systemteoretisk perspektiv.....	22
2.7.2 Motivasjonsteori.....	23
2.7.3 Travis Hirschi – Bindingsverkteori .....	26
<b>3. Metode</b> .....	<b>28</b>
<b>3.1 Vitenskapsteoretiske perspektiver</b> .....	<b>28</b>
3.1.1 Fenomenologi .....	28
3.1.2 Hermeneutikk.....	28
3.1.3 Min forforståelse .....	29
<b>3.2 Kvalitativ metode</b> .....	<b>30</b>
3.2.1 Kvalitativ forskningsintervju .....	30
3.2.2 Intervjuguide .....	31
3.2.3 Utvalg og utvalgsriterier.....	32
3.2.4 Gjennomføring av intervju .....	33
<b>3.3 Analyse av datamaterialet</b> .....	<b>35</b>
3.3.1 Transkribering .....	35
3.3.2 Analyse av data .....	36
<b>3.4 Validitet</b> .....	<b>37</b>
3.4.1 Deskriptiv validitet.....	38

3.4.2	Tolkningsvaliditet.....	38
3.4.3	Teoretisk validitet.....	38
3.4.4	Generaliseringsvaliditet.....	39
3.4.5	Evalueringsvaliditet.....	39
<b>3.5</b>	<b>Reliabilitet.....</b>	<b>40</b>
<b>3.6</b>	<b>Etiske forskningshensyn .....</b>	<b>41</b>
<b>4.</b>	<b>Presentasjon av datamaterialet og drøfting .....</b>	<b>43</b>
<b>4.1</b>	<b>Presentasjon av informantene .....</b>	<b>43</b>
<b>4.2</b>	<b>Opplevelse av tidligere opplærings situasjoner.....</b>	<b>45</b>
4.2.1	Skolen som beskyttelsesfaktor i grunnskolen.....	45
4.2.2	Skolen som risikofaktor i grunnskolen.....	47
4.2.3	Videregående opplæring: Fullføring vs. frafall.....	49
4.2.4	Oppsummering av tidligere opplærings situasjoner .....	52
<b>4.3</b>	<b>Opplevelse av opplæring i fengsel.....</b>	<b>53</b>
4.3.1	Kvinnenes første møte med opplæringstilbudet i fengsel: Informasjon .....	53
4.3.2	Kvinnenes første møte med opplæringstilbudet i fengsel: Forventninger .....	56
4.3.3	Hva motiverer kvinnene til å delta i opplæringen i dag?.....	58
4.3.4	Kvinnenes relasjon til lærerne og medelever .....	61
4.3.5	Andre faktorer som påvirker kvinnenes opplevelse av opplæringstilbudet i fengsel.....	65
4.3.6	Oppsummering av opplevelse av opplæring i fengsel .....	69
<b>4.4</b>	<b>Mål for fremtiden .....</b>	<b>71</b>
<b>5.</b>	<b>Avslutning og konklusjon .....</b>	<b>75</b>
	<b>Litteraturliste .....</b>	<b>78</b>
	<b>Vedlegg .....</b>	<b>86</b>
	<b>Vedlegg 1 .....</b>	<b>87</b>
	<b>Vedlegg 2 .....</b>	<b>88</b>
	<b>Vedlegg 3 .....</b>	<b>91</b>
	<b>Vedlegg 4 .....</b>	<b>92</b>
	<b>Vedlegg 5 .....</b>	<b>93</b>

# 1. Introduksjon

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema og veien inn til fengselet

Kvinner i fengsel er en ekstra utsatt gruppe, da de utgjør en liten del av fangebefolkningen, i underkant av seks prosent. Andelen kvinnelige innsatte har ført til at de er blitt viet lite plass i kriminologien sammenlignet med menn. Vegheim (2007) og Stortingsmelding nr. 37 (2007-2008) hevder at vi vet for lite om hva som kjennetegner denne gruppen og det argumenteres derfor for et behov for mer forskning av kvinnelige innsatte. Bakgrunnen for min interesse rundt denne tematikken springer ut av at jeg alltid har vært interessert i hva som påvirker og former et menneske. Da jeg først begynte å tenke på tematikken kvinnelige innsatte, bet jeg meg fort merke i hvor liten andel kvinnelige innsatte utgjorde og hvor høy gjennomsnittsalderen blant kvinnelige innsatte var, sammenlignet med mannlige innsatte. Selv om kvinner utgjør halvparten av befolkningen i Norge, utgjør de kun i underkant av seks prosent av fangebefolkningen og har en gjennomsnittsalder på 36 år (St.meld.nr.37 (2007-2008), Meld. St. 12 (2014-2015)s.37, Kriminalomsorgen, 2015:23). Jeg ble derfor interessert i å få en videre forståelse av hva det er som gjør at noen kvinner begår lovbrudd, mens andre ikke gjør det og hvorfor det er så få kvinnelige kriminelle. Videre leste jeg at opplæring i fengsel blir omtalt som det viktigste tiltaket for å gjøre den innsatte beredt på livet etter soning og for å hindre tilbakefall (Langelid, 2012 og Langelid, 2015). Det som vakte spesiell interesse, var da jeg leste at soningsforholdene som inkluderte undervisningstilbudet blant kvinnelige innsatte, i lengre tid og fra flere hold har blitt kritisert for å være dårligere enn forholdene for menn (Solheim et al., 1989, St.meld.nr 27 (1997-1998), Vegheim, 1995, Sandvik, 2003, Lien & Olsen, 2008, JURK, 2012, Kriminalomsorgen, 2015, Meld. St. 12 (2014-2015) s.37). Av den grunn fikk jeg lyst til å undersøke kvinnelige innsattes opplevelse av opplæringstilbudet i fengsel.

Veien inn til fengselet var en omstendelig prosess, da det var mer komplisert å få innpass i et kvinnefengsel enn jeg hadde forutsett. Det ble sendt inn en søknad til Kriminalomsorgen, ettersom det ikke var mulig å henvende seg direkte til et fengsel. Det viste seg imidlertid at Kriminalomsorgen verken kunne si noe om hvor lang tid behandlingsprosessen ville ta, eller om søknaden ville bli innvilget. På grunn av den korte tiden frem til masteroppgavens innlevering (1.juni), så jeg meg nødt til å undersøke andre muligheter. Av den grunn kontaktet jeg flere oppfølgingsklasser rundt om i landet, for å høre om det var noen kvinner

som deltok i opplæringen. Oppfølgingsklasse er et overgangstilbud for løslatte elever som kan gjøre det lettere å fortsette eller avslutte et opplæringstilbud og som er en del av det totale opplæringstilbudet i kriminalomsorgen (Langelid, 2015), men det viste seg at det var ytterst få oppfølgingsklasser som hadde kvinnelige elever. En periode var det også snakk om å prøve å få innpass i et nyetablert kvinnefengsel. Til tross for noen nervepirrende uker, ble søknaden fra Kriminalomsorgen innvilget, og jeg fikk muligheten til å gjennomføre mine intervjuer i et kvinnefengsel på Østlandet.

## 1.2 Problemstilling og formål

I dagens kunnskapssamfunn blir formell utdanning høyt verdsatt, dermed blir videregående skole nærmest sett på som et minstekrav og en inngangsbillett til samfunnet (NOU, 2003:38, St.meld.nr 44 (2008-2009)). Av den grunn blir også opplæring i fengsel omtalt som det viktigste tiltaket for å gjøre den innsatte beredt på livet etter soning og for å forhindre ny kriminalitet (Langelid, 2012, Langelid, 2015). I følge Banduras (1997) teori om «self-efficacy» vil lave mestringsforventninger være avgjørende for motivasjon i forhold til aktiviteter, innsats og utholdenhet. I en undersøkelse utført av Statistisk sentralbyrå høsten 2014, viste deres resultater at 66 prosent av de innsatte som deltok, hadde ungdomsskolen eller lavere som høyeste fullførte utdanning (Statistisk, sentralbyrå, 2015b). For mange innsatte vil deres tidligere erfaringer derfor lede til at de vil unngå skolesituasjoner. Det er midlertidig usikkert om denne statistikken er representativ for kvinnelige innsatte, da de som nevnt utgjør en liten del av fangebefolkningen (St.meld.nr.37 (2008-2009), Meld. St. 12 (2014-2015) s. 37, Kriminalomsorgen, 2015:23). Med dette som utgangspunkt, er problemstillingen i denne studien følgende:

*Hvordan opplever kvinnelige innsatte opplæringstilbudet i fengsel?*

Fokuset i oppgaven er med andre ord å forstå kvinnenens opplevelse som en prosess. Av den grunn vil jeg ta utgangspunkt i et systemteoretisk perspektiv, for å forstå kvinnelige innsattes opplevelse av opplæringstilbudet i fengsel. Det vil si at jeg er opptatt av kvinnenens tidligere opplæringserfaringer og hvordan dette er med å påvirke deres opplevelse av opplæringen i fengsel. Jeg vil også vektlegge hva som motiverer kvinnene til å starte med opplæringen og hva som motiverer dem underveis. Motivasjon vil i denne studien bli forstått ut i fra Banduras (1997) teori om self-efficacy og Antonovskys (1991) teori om salutogenese. I tillegg er det viktig for meg å belyse hvilken betydning relasjoner til lærere og medelever kan ha for kvinnenens opplevelse, samt hvordan tidligere og nåværende mestringserfaringer påvirker

deres opplevelse. Ettersom opplæring i fengsel blir sett på som det viktigste tiltaket for å gjøre den innsatte beredt på livet etter soning og forhindre tilbakefall (Langelid, 2012, Langelid, 2015, Straffegjennomføringsloven, 2002), er jeg også interessert i å undersøke hvorvidt kvinnene opplever at opplæringen bidrar til å gjøre dem bedre rustet til livet etter soning.

Fokuset i denne oppgaven er således å forstå opplæring i fengsel som en gjennomgående prosess, som for kvinnene henger sammen og som påvirker opplæringen her og nå, og ikke minst i tiden etter soning.

## **1.3 Disposisjon**

Denne oppgaven er delt inn i fem kapitler, inkludert dette introduksjonskapittelet.

*Kapittel 2* tar for seg det teoretiske rammeverket for undersøkelsens tema. Først vil skolens betydning i kompetansesamfunnet, skolen som en risiko- eller beskyttendefaktor, samt betydningen av det sosiale fellesskap presenteres. Deretter vil det bli gjort rede for fengselsundervisning, elementære aspekter ved kriminalitet, tidligere forskning om kvinnelige innsatte og temaer som kan knyttes til et fengselsopphold. Til slutt vil de teoretiske perspektivene på opplæring i fengsel bli omtalt.

I *Kapittel 3* blir de metodiske valgene presentert. Deretter følger den vitenskapsteoretiske bakgrunnen for studien, herunder fenomenologi, hermeneutikk og forforståelse. Deretter vil det redegjøres for kvalitativ metode, inkludert utvalg av informanter, tanker rundt gjennomføringen av intervjuene og innsamlingen av data. Til slutt vil den analytiske modellen for oppgaven presenteres samt kvalitetskriterium og etiske hensyn ved studien.

I *Kapittel 4* vil datamaterialet som har fremkommet i den empiriske undersøkelsen presenteres. Datamaterialet har blitt delt inn i tre hovedkategorier: ”Opplevelse av tidligere opplæringssituasjoner”, ”opplevelse av opplæring i fengsel” og ”mål for fremtiden”. Presentasjon av datamaterialet vil fortløpende bli kommentert og drøftet.

*Kapittel 5* vil bestå av en konklusjon som svar på problemstillingen, samt noen refleksjoner over mulige forbedringer av opplæringstilbudet i fengsel.

## **2. Empiri og overordnede teoretiske perspektiver**

I dette kapitlet vil relevant forskning for studien presenteres, samt redegjørelse av det teoretiske rammeverket. Dette kapitlet vil starte med å ta for seg opplæringens betydning i dagens kunnskapssamfunn, problematikken rundt frafall i videregående skole og hvordan skolen kan fungere som en risiko eller beskyttende faktor ovenfor elever. Deretter vil det sosiale felleskapet blir presentert, med spesiell vekt på sosiale relasjoner. Ettersom opplæring i fengsel skiller seg fra andre opplæringssituasjoner vil formålet med opplæring i fengsel redegjøres for. Elever ved skolen i fengsel skiller seg også ut i og med at de har begått kriminelle handlinger, derfor vil kriminalitet som fenomen forklares. Deretter vil tidligere forskning om kvinnelige innsatte presenteres, samt hvilken påkjenninger et fengselsopphold kan medføre, da det med stor sannsynlighet vil ha en innvirkning på hvordan informantene opplever opplæringstilbudet i fengsel. Alle disse momentene er tatt med i oppgaven for å danne et bakgrunnstappe for å forstå hvor kompleks opplæring i fengsel kan være. For å belyse at momentene nevnt over henger sammen, tar oppgaven utgangspunkt i et systemteoretisk perspektiv. For å forklare hvordan tidligere skoleerfaringer henger sammen med opplevelsen av opplæringen i fengsel, vil Banduras (1997) teori om self-efficacy, Antonovskys (1991) teori om salutogenese presenteres. For å forklare nærmere hvordan opplæring i fengsel kan bidra til en kriminellfri fremtid, vil til slutt Hirschi (1969) sin bindingsverketeori presenteres.

### **2.1 Skolens betydning i kompetansesamfunnet**

Høyre-FrP regjeringen (2013) la frem i sin politiske plattform at kunnskap gir fremtidsmuligheter. Stoltenberg regjeringen omtalte i sin tid fullført videregående skole som en inngangsbillett til samfunnet, da det stadig er færre jobber som ikke krever fullført videregående opplæring eller høyere utdanning (St.meld.nr. 44 (2008-2009). Allerede i 2003 ble det dokumentert at dagens arbeidsliv har behov for kompetanse og omstillingsdyktig arbeidskraft som medfører at videregående opplæring i dag blir sett på som et «minimumskrav for vellykket inntreden i arbeidsmarkedet for unge» (NOU, 2003:38). Tilgang til utdanning og fullføring av videregående opplæring er dermed en vesentlig variabel for å kunne lykkes i arbeidsmarkedet.



I dag er det flere med høyere utdanning enn noen gang tidligere, noe som er en naturlig konsekvens i forhold til de kompetanse kravene samfunnet krever av oss. Tall fra Statistisk sentralbyrå viser at «Nesten én av tre har nå høyere utdanning» (Statistisk sentralbyrå, 2014). Til tross for at det aldri før har vært flere som tar høyere utdanning, er det fortsatt mange som ikke kommer så langt og faller fra i videregående skole. Flere studier kommer frem til de samme forklaringene på hvorfor ungdom faller fra i videregående opplæring. Det hevdes at tidligere skoleprestasjoner fra grunnskolen, foreldrenes utdanning, kjønn, valg av utdanningsprogram og elever med minoritetsspråklig bakgrunn er de vanligste forklaringene til frafall i videregående opplæring. Svake skoleprestasjoner fra grunnskolen, fremtrer som hovedårsaken til frafall i videregående opplæring. Elever med dårlige karakterer og høyt fravær på ungdomsskolen, er de elevene som faller fra i videregående opplæring (Markussen & Frøseth, 2009, Hernes, 2010, St.meld.nr.44 (2008-2009)). Elevers atferd har mye å si for frafall i videregående opplæring. De som har store atferdsvansker, har større sjans til å falle fra enn de mindre belastede elevene (Markussen, Frøseth, Lødding & Sandberg, 2008). I Stortingsmelding nr.44 (2008-2009) blir det hevdet at trivselen på skolen synker når elever begynner på ungdomsskolen. Dette kan være med på å øke sannsynligheten for frafall i videregående opplæring. Dette er ikke vitenskapelig bevist, men den synkende trivselen kan ha noe med at det blir for teoritungt for mange på ungdomsskolen (St.meld.nr.44 (2008-2009)). Frafallsproblematikken kan føre til at det blir et enda større gap i den norske befolkningen, basert på kompetansesamfunnets krav til kunnskap og formell kompetanse. Folkehelseinstituttet (2014) hevder at jo bedre utdanning og økonomi en har, desto bedre helse. Dette samsvarer også med de funnene Elisabeth Fevang og Knut Røed fant i en tidsperiode fra 1993 til 2003, jo lavere utdanning man har, desto større er sannsynligheten for å bli uføretrygdet. «Har man kun obligatorisk grunnskole er sannsynligheten for å bli ufør 25 prosent, mens sannsynligheten er kun 7 prosent om man har høyskole-/universitetsutdanning» (Fevang & Røed, 2006:6). I en annen rapport utarbeidet av Senter for Økonomisk Forskning (SØF) i 2010, vises det til at å fullføre videregående skole reduserer sjansen for å bli arbeidsledig, bli mottaker av offentlig stønad eller komme i fengsel (Falch, Borge, Lujala, Nyhus & Strøm, 2010).

Opplæring og fullført skolegang har dermed en enorm betydning for å kunne innfri samfunnets forventinger om formell kompetanse, men for barn og unge som ikke klarer å innfri disse forventningene kan skolen by på mange utfordringer. Det vil si at det er en stor risiko forbundet med å være skoleelev (Befring, 2014:99). Ettersom denne studien fokuserer

på opplevelser rundt opplæring, er det vesentlig å utdype hvordan skolen kan fungere som en risiko eller beskyttende faktor for elever.

### **2.1.1 Skolen som risiko**

Risikofaktorer kan oppfattes som et faresignal eller en forløpsindikator for negativ utvikling. Det kan defineres som «en hvilken som helst faktor hos individet eller i oppvekstmiljøet som kan assosieres med økt sannsynlighet for negativ psykososial utvikling i fremtiden, for eksempel atferdsproblemer» (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005:81; Durlak, 1995). Risikofaktorer kan enten være medfødte, erfarte eller tillærte. Barn og unge som utsettes for flere risikofaktorer, har større sannsynlighet for problemutvikling. Individuelle risikofaktorer kan komme til syne ved manglende selvregulering og vansker med å justere temperamentet. Videre kan mangelfull sosial kompetanse og manglende sosiale ferdigheter medføre til alvorlige atferdsproblemer (Damsgaard & Kokkersvold, 2011, Overland, 2007, Nordahl et al. 2005 og Ogden, 2001). Faktorer som ligger utenfor individet blir omtalt som kontekstuelle risikofaktorer eller miljømessige risikofaktorer. Disse risikofaktorene blir ofte gruppert inn i barn og unges omgivelser, som for eksempel forhold knyttet til familien, skolen, jevnaldringsgruppen, nærmiljøet eller samfunnet rundt (Nordahl et al. 2005:90). For elever som opplever mangel på mestring, som ikke blir en del av jevnaldergruppen, som får mye negativ oppmerksomhet og som utsettes for nederlags – og taperstempel i skolen, kan dette føre til store negative konsekvenser. Dersom skoler har en repeterende og lite nytenkende kultur, hvor flere av lærerne enes om hvor umulige og problematiske noen elever er, kan det føre til at elevene opplever at de ikke er ønsket på skolen og at lærerne ikke liker dem. Disse elevene har da i realiteten små sjanser til å endre sin atferd. Dessuten vil denne responsen bekrefte en oppfatning «av at jeg er vanskelig og mindre verdifull enn de andre» (Nordahl et al., 2005:21). Det kan føre til at elevene får negative følelser for skolen og assosierer skolen med nederlag og opplevelser av å være uønsket. Det kan til slutt føre til at de faller ut av skolen. Det å falle ut fra en arena «alle» er en del av, er risikopreget, da det kan oppleves som et stort nederlag for den enkelte, ettersom skolen er noe «alle» skal igjennom (Befring, 2014). Dessuten kan det føre til at man kommer i kontakt med andre i samme situasjon, som igjen fører til at den problematiske atferden opprettholdes (Frønes, 1994 og Damsgaard & Kokkersvold, 2011).

### 2.1.2 Skolen som beskytter

Det er ikke slik at alle barn og unge som utsettes for risiko, nødvendigvis reagerer negativt. Det varierer i henhold til hvor robuste eller sårbare de i utgangspunktet er (Nordal et al., 2005, Overland, 2007). Beskyttelsesfaktorer kan defineres som «en hvilken som helst faktor hos individet eller i oppvekstmiljøet som kan assosieres med redusert sannsynlighet for fremtidig negativ psykososial utvikling hos risikobarn» (Nordal et al. 2005:81-82).

Som nevnt over, kan barn og unge som utsettes for flere risikofaktorer, ha større sannsynlighet for problemutvikling. I dag tilbringer barn og unge mye tid i pedagogiske institusjoner, gjerne allerede fra ett årsalderen frem til 18-årsalderen, om ikke lenger, dermed er det ikke lenger kun familien som er barn og unges primæromkrets, men barnehagene og skole (Befring, 2014). Av den grunn er skolen en viktig arena med tanke på beskyttelse ovenfor de barn og unge som står i fare for å utvikle seg negativt, eller som allerede er på god vei inn i en marginaliseringsprosess (Damsgaard & Kokkersvold, 2011).

Det å være i forkant, for å unngå konfliktsituasjoner og møte elever med respekt, selv når de viser en utfordrende atferd, kan beskytte mot varige negative mønstre. Å ha et fokus på å lære elevene sosial kompetanse, kan føre til at man får mulighet til å utvikle andre strategier og mer positiv atferd, fremfor å påpeke hva som gjøres galt eller feil. Videre kan det å skille mellom selve handlingen og den som utfører den, være av betydning. Beskyttelse i skolen er også knyttet til at skolen skal legge til rette for positive muligheter, slik som å sørge for at elevene får tilpasset utfordringer slik at de kan lykkes i skolen (Damsgaard & Kokkersvold, 2011, Overland, 2007 og Nordahl et al., 2005).

Gode relasjoner mellom lærer og elev ser ut til å være en viktig forebyggende faktor. I Reidun Tangens (2012) studie om skolelivskvalitet, blir relasjon trukket frem som en viktig dimensjon. Hennes informanter belyser at lærernes relasjon til elever bør preges av vennlighet og interesse for eleven (Tangen, 2012). Nordahl et al. (2005) henviser til to studier om motstandsdyktige barn, hvor det fremkommer «at «favorittlærere» kunne representerer en beskyttende faktor både i kraft av å være gode rollemodeller og ved at de lyttet til barn, utfordret dem og evnet å «rotfeste» barna i skolen» (s.98). Disse funnene stemmer også overens med de funnene Damsgaard & Kokkersvold (2011) gjorde i sin studie *Ungdom på ville veier* – hvor deres informanter forteller at lærere som prøvde å legge til rette for dem, som brydde seg om dem og deres situasjon, var av avgjørende betydning. Både Tangen (2012), Nordahl et al. (2005) og Damsgaard & Kokkersvold (2011) trekker frem kontroll og mestring av egen skolehverdag blant elever som en viktig forebyggende dimensjon. Det går

ut på at det er viktig for elever å oppleve at de er aktive aktører som kan påvirke sin egen skolehverdag.

Nordahl et al. (2005) har trukket frem seks beskyttende faktorer knyttet til skolen, som trolig kan være av betydning. Den første er et fåtall av klare felles regler og regelhåndhevelse, den andre er tydelige forventninger og hyppig oppmuntring av prososial atferd. Den tredje er autorativ klasseledelse, det vil si lærere som er støttende, relasjonsorienterte, tydelige og konsekvente. Den fjerde er positiv relasjon til en lærer. Videre vil handlingsplan for forebygging og takling av problematferd, fremming av sosial kompetanse og interessant samt velorganisert undervisningsopplegg, inngå som en beskyttelse i skolen. En skoleledelse som har klare føringer og som fremmer høy moral både hos lærere og elever, vil influere positivt på elevenes atferd (Nordahl et al., 2005).

Oppsummerende kan vi si at risikoutsatte barn og unge som står i fare for å bli avvist og utestengt fra viktige oppvekstmiljøer, kan føre til at deres valgmuligheter innenfor utdanning og arbeidsliv reduseres. I tillegg kan det også være med på å redusere deres mulighet til å kontrollere deres eget liv (Ogden, 2001:52).

## **2.2 Det sosiale fellesskapet**

Positive relasjoner blir av samtlige forskere, der i blant Nordahl et al. (2005), Tangen (2012) og Damsgaard og Kokkersvold (2011) omtalt for å være en viktig beskyttende faktor. Dette kan henge sammen med at mennesker er sosiale dyr, fordi mennesker ønsker generelt sett å samhandle med andre mennesker (Maslow, 1970). I følge Maslows (1970) behovspyramide blir sosiale relasjoner omtalt som et grunnleggende behov. Til tross for at sosiale relasjoner i følge Maslow (1970) blir omtalt som et grunnleggende behov, velger fortsatt personer bevisst hvem de ønsker å omgås og velger bort dem de ikke ønsker (Bø og Schiefloe, 2007). Bø og Schiefloe (2007) trekker frem betydningen sosialisering har med tanke på det å mestre livets påkjenninger og utfordringer. Det sosiale behovet er dermed dypt forankret i oss. Det aller viktigste er kanskje å bli inkludert, akseptert og regnet med som igjen kan være en forklaring på hvorfor mennesker er villige til å føye seg langt for å bli likt av andre. Bekreftelse fra andre har en enorm betydning for vår egen identitet og verdighet, George H. Mead (1967) kalte dette for symbolsk interaksjonisme. Videre indikerer Mead (1967) at jo nærmere en annen person står oss, desto sterkere betydning har den for oss. Dette omtalte han som den «signifikante andre». Dette mente Mead (1967) ga utgangspunkt for først og fremst å forstå mennesket som et sosialt individ. Den sosiale relasjonen har også en annen funksjon for

mennesket, den kan også oppleves som et slags støtteapparat. Det å få oppmuntring og praktisk hjelp fra andre kan virke som en beskyttelse for å begå feiltrinn og en buffer mot for eksempel stress. Sosiale relasjoner har derfor en essensiell betydning for livskvaliteten (Bø & Schiefloe, 2007).

Sosiale relasjoner blir av Bø og Schiefloe (2007) definert som følgende: «En sosial relasjon er et stabilt og opplevd forhold hvor to personer er knyttet til hverandre på bakgrunn av gjentatte transaksjoner og gjensidige forventninger» (s.23). Relasjon bygger på hva slags innstilling eller oppfatning en person har av andre mennesker, men også hva andre mennesker betyr for deg og hvordan de forholder seg til deg. Med andre ord, vil det si at det er *noe* som skjer, eller *noe* som oppstår mellom mennesker, dermed vil også hver relasjon være noe for seg selv (Bø & Schiefloe, 2007). Relasjon bygger på og utvikles i interaksjoner med andre mennesker, det handler om å være menneske samt å kommunisere med andre. For å etablere en relasjon, kreves det derfor en form for felles forståelse av både begreper, koder, holdninger og forventninger. En god relasjon vil ofte være preget av gjensidig tillit til hverandre. Tillit kan defineres som «tiltro til et annet menneskets pålitelighet» (Heargraves, 1996; Nordahl et al., 2005:212). Tillit er noe man får, ikke noe man kan kreve, det vil si at det er noe man må gjøre seg fortjent til, dermed vil den relasjonen vi får til andre mennesker være avhengig av hvordan vi selv fremstår. For å etablere tillit, bør man forsøke å møte den andre på en åpen måte. Det vil si å lytte, holde avtaler og være imøtekommende. Denne tilnærmingen ovenfor andre, vil i følge Nordahls et al. (2005) sin tolkning av Skjervheim (1995) bidra til at en person oppleves som pålitelig, rettferdig og til å snakke med.

### **2.2.1 Skolen som sosialiseringsarena**

Vennskap blir omtalt som et viktig element for å bedre livskvaliteten til et menneske (Frønes, 1994, Nordahl et al., 2005 og Bø & Schiefloe, 2007). Skolen blir ofte en arena hvor unge kan treffe kamerater og der viktig sosial kompetanse erverves. Skolen fremstår derfor for mange elever som svært viktig, og for enkelte er den sosiale tilhørigheten hovedgrunnen til at de går på skolen. Tidligere forskning utført av Frønes (1994) og Pedersen (2006) for å nevne noen, viser hvor viktig det er for barn og unge å være «en av dem». I skolesammenheng kan dette medføre at elever velger å vise problematferd for få fremstå som sosialt attraktive. Pedersen (2006) fant i sin undersøkelse ut at alvorlige atferdsproblemer som for eksempel tyveri eller rusmisbruk, også kan være en form for å opprettholde vennskap og popularitet. Nordahl et al.

(2005) trekker dog frem at dette vil som oftest dreie seg om barn og unge som er ekskludert fra det store jevnalderfellesskapet. Dette understreker hvordan nære relasjoner og vennskap kan forstås som et elementært behov hos alle mennesker, som igjen fører til at det vil være bedre å ha antisosiale venner enn ikke å ha venner i det hele tatt (Frønes, 1994 og Nordahl et al., 2005, Pedersen, 2006 og Bø & Schiefloe, 2007).

### **2.2.2 Relasjon mellom lærer og elev**

Nordahl et al. (2005) henviser til tidligere forskning utført av Sørli og Nordahl (1998), hvor det fremkommer at elever blir motivert og inspirert av lærere som respekterer dem, og som ønsker å ha et positivt forhold til dem. Dette samsvarer også med Tangen (2012), samt Damsgaard og Kokkersvold (2011) sine funn. Det ser dernest ut til at lærere som har god relasjon til elever, opplever mindre atferdsproblemer. Det å se den enkelte elev, kan bidra til å etablere en positiv relasjon. Det trenger ikke nødvendigvis å ta så mye tid, det handler mer om å være oppmerksom og interessert i eleven, og benytte den tiden man har. Positive kommentarer, klapp på skulderen, et smil og spørsmål om hvordan eleven har det, kan være nok til at eleven føler seg sett og opplever tilhørighet i ulike fellesskap. Frønes (1994) trekker frem at dersom voksne respekterer og verdsetter det som er viktig for eleven, vil det være med på å etablere en god relasjon. Det innebærer selvsagt at voksenpersonen setter seg inn i hva eleven liker og er opptatt av.

## **2.3 Formålet med fengselsundervisning**

Ettersom opplæring har stor betydning i samfunnet, har også opplæringsmuligheter i fengsel blitt viktig (Langelid, 2015). Fengselsundervisning har flere formål som delvis er uttrykt i ulike dokumenter (Skaalvik, Finbak & Pettersen, 2002). Det formelle formålet med opplæringen i fengsel, bygger i hovedsak på en tanke om å ivareta de innsattes rettigheter (Importmodellen, Christie, 1993), men i dag er retten til grunnskole og videregående skole nedfelt i både opplæringsloven (1998) og i straffegjennomføringsloven (2002). Et overordnet mål med samarbeidet mellom de ulike departementene, er å bidra til å gjøre løslatelsen best mulig for den innsatte. Opplæring blir sett på som et av de viktigste virkemidlene for å få innsatte til å mestre livet etter endt soning (Langelid, 2015, Justis- og politidepartementet – kunnskapsdepartementet, 2008). Av den grunn hadde regjeringen under Soria-Moria-erklæringen fra 2005 som mål å styrke fengselsopplæringen (s.68), denne målsettingen har ført til at alle fengsler i Norge i dag har tilbud om opplæring (Langelid, 2012:695-696).

Opplæringen skal blant annet bidra med å hindre tilbakefall og bistå med å legge til rette for videre opplæring, utdanning og arbeid. Opplæringen skal også fremme de innsattes kunnskap og ferdigheter som gjør den enkelte i stand til å utnytte sine evner og realisere sine mål. Den skal formidle verdier slik at den enkelte kan ta ansvar for seg selv og sine medmennesker, og den skal sette elevene i stand til å bidra i arbeid og utvikling av samfunnet (St.meld.nr 37 (2007-2008) s.111-112). I følge Kriminalomsorgen og Utdannings – og forskningsdepartementet, er det vesentlig at de innsatte får et godt tilbud om opplæring og utdanning, ettersom arbeidsmarkedet og kunnskapssamfunnet i dag legger stor vekt på formalkompetanse, realkompetanse og skolegang (Justis- og politidepartementet – kunnskapsdepartementet, 2008, St.meld. nr.44 (2008-2009)).

### **2.3.2 Skolemyndighetenes formål**

Gjennom importmodellen skal undervisningen i fengsel gjennomføres på lik linje med de retningslinjer som ligger til grunn for den ordinære skolevirksomheten i samfunnet (Christie,1993). Ettersom Utdannings og forskningsdepartementet ikke har utarbeidet en egen lærerplan eller egne formål for fengselsundervisning, blir skolemyndighetenes formål derfor å finne i Opplæringsloven (1998) og Kunnskapsløftet-06. Både Opplæringsloven (1998) Kunnskapsløftet-06 vektlegger livsmestring som vesentlig for opplæringen. Tidlig på 2000-tallet kom det en lovendring i opplæringsloven som medførte at voksne fikk utvidet rett til opplæring. I dag har voksne rett til grunnskoleopplæring og spesialundervisning, samt videregående opplæring og realkompetansevurdering (opplæringslova, 1998, §4A). Disse lovendringene bidrar til at flere innsatte får mulighet til å fullføre sin skolegang, ettersom gjennomsnittsalderen blant kvinnelige innsatte er 36 år (Kriminalomsorgen, 2015, Langelid, 2015:25, Nordisk Ministerråd, 2003:114 og St.meld. nr. 37 (2007-2008)s. 111-112). I følge Opplæringsloven har innsatte, på samme måte som andre, rett og plikt til opplæring på grunnskolenivå, samt rett til videregående opplæring. Alle som ikke har fullført eller benyttet seg av retten til videregående opplæring som ungdom, får rett til videregående opplæring som voksne fra og med det året de fyller 25 år. (Opplæringslova, 1998. §13-2 a & §4-A3, & Langelid, 2015). Videre i Opplæringsloven (1998) står det at alle har rett til tilpasset og differensiert opplæring, ut i fra sine egne behov og forutsetninger. Tilpasset opplæring i forbindelse med fengselsundervisning vil være spesielt viktig, ettersom de innsatte sitter med ulike former for kompetanse og erfaringer (Langelid, 2015 & St.mled.nr. 37)

### 2.3.3 Kriminalomsorgens formål

Stortingsmelding nr. 37 (2007-2008) *Straff som virker- mindre kriminalitet – tryggere samfunn*, gir grunnlag for kriminalomsorgens arbeid. Her kommer det frem at målet med straffgjennomføringen, er at den domfelte etter endt soning, skal leve et kriminalitetsfritt liv. Dette innebærer at soningsforholdene i norske fengsler må bidra til å gjøre de innsatte beredt på livet etter løslatelsen (Langelid, 2012 og Langelid 2015). Et formål med fengselsstraffen er i følge loven å motvirke nye straffbare handlinger. Dette presiseres i loven § 2 slik:

Straffen skal gjennomføres på en måte som tar hensyn til formålet med straffen, som motvirker nye straffbare handlinger, som er betryggende for samfunnet og som innenfor disse rammene sikrer de innsatte tilfredsstillende forhold (Straffgjennomføringsloven, 2002, §2 *formål*).

Formålet om å motvirke nye straffbare handlinger presenteres også i forskrift om straffgjennomføring § 1-2, loven lyder som følger:

Så langt det er forenlig med hensynet til samfunnets sikkerhet og den alminnelige rettsoppfatning, skal forholdene legges til rette for at den straffedømte gis mulighet til å endre livsførsel og hindre tilbakefall (Forskrift om straffgjennomføring, 2002, §1-2 *Formål*).

Slik vi ser ut i fra lovverket og Stortingsmelding nr. 37 (2007-2008), er formålet med fengselsoppholdet å hindre og motvirke nye straffbare handlinger.

## 2.4 Hvorfor oppstår kriminalitet?

For å kunne forstå informantenes erfaringer av opplæring i fengsel, må det forstås på bakgrunn av at de har begått kriminelle handlinger, noe som gjør at elever ved skolen i fengsel ikke kan anses som ordinære elever. Hvordan kriminalitet oppstår og hva som karakteriserer kriminelle vil derfor her bli presentert, for å danne en bakgrunnsforståelse. I følge Hauge (2001) består lovbrudd av tre elementer « – en handling og en lovbestemmelse som setter straff for handling» (Hauge, 2001:11). Det vil si at den kriminelle handlingen forutsetter en lov, som gjør handlingen straffbar. Det tredje elementet er at det kreves en beslutning om at handlingen «er i strid med lovbestemmelsen» (Hauge, 2001:11). Det er denne beslutningen som kopleer handlingen og lovbestemmelsen sammen.

I følge Hauge (2001) finnes det tre perspektiver å forstå kriminalitet på, disse er atferdsperspektivet, normperspektivet og håndhevelsesperspektivet.

*Atferdsperspektivet* tar for seg hvorfor lovbrudd begås. Tidligere ble lovbrudd sett på som et resultat av den enkelte lovbyters frie valg, men innenfor atferdsteorien ble man opptatt av å søke «lovmessigheter i atferden og bygge opp forklaringsmodeller ut fra disse lovmessighetene» (Hauge, 2001:14). For å forklare den kriminelle handlingen, ønsket man å



etterlyse samspillet mellom individet og de påvirkninger som individet var utsatt for. Det sentrale innenfor atferdsperspektivet er å avklare de årsaksfaktorer som ligger til grunn for den kriminelle atferd (Hauge, 2001). Det vil si at man ikke kan se på særpreg ved individet, men heller de holdninger, normer og verdier som finnes i individets omverden. Kriminaliteten må derfor søkes på samfunnsnivå.

*Norm – og håndhevelsesperspektivet* kan ses på som et oppgjør med loven. Tidligere var fokuset rettet mot kjennetegn ved kriminelle handlinger, men fra 1950-tallet ble fokuset rettet mot hvilke konsekvenser det å bli utpekt og stemplet som kriminell kunne føre til. Det ble en økt interesse for selve kriminaliseringsprosessen, hvilke handlinger som blir kriminalisert og hvilke konsekvenser det å bli stemplet som kriminell kunne medføre. Rettssystemet på denne tiden ble oppfattet som en bidragsyter for å presse mennesker inn i rollen som kriminell (Hauge, 2001). Men på 1980-tallet fikk atferdsperspektivet vind i seilende igjen, og nå la man i stor grad vekt på situasjonsbestemte forhold. Tankegangen går ut på at i likhet med alle andre handlinger tar også lovbrudd utgangspunkt i en bevisst avveining. Aktøren er klar over hva de kan vinne og hva de kan tape på ved å begå et lovbrudd.

#### **2.4.1 Hvem er de kriminelle?**

Forskning om antisosial atferd har gitt økt kunnskap om kriminalitet og kriminalitetens årsaker. Antisosial atferd blir omtalt som et stabilt handlingsmønster som bryter med sosiale normer og regler i det samfunnet og konteksten handlingen skjer i (Kazdin, 1997). Barn som tidlig viser antisosial atferd, blir sett på som den mest treffsikre forløperen for senere kriminalitet, vold og rusmisbruk (Manger & Langelid, 2004: 48). Antisosial atferd hos barn og unge utvikles på bakgrunn av at samspillet deres med miljøet er problemskapende eller problemhindrende. Det er en rekke faktorer i miljøet eller det sosiale systemet som barn og unge er en del av, som kan være med å forklare utvikling av antisosial atferd og kriminalitet. Både familie, venner, skole, nærmiljø og samfunnet kan påvirke barnet negativt, men selv om noen barn og unge har alle odds mot seg, er det ikke alle som utvikler en antisosial atferd og kriminalitet. Dessuten kan noen som har hatt et «normalt» oppvekstmiljø, utvikle en kriminell atferd senere i livet, derfor er det ikke en direkte link mellom problematiske oppvekstsvilkår og kriminalitet (Manger & Langelid, 2004). I faglitteraturen blir veier til kriminalitet primært delt inn i to grupper, omtalt som «tidlig-startere» og «sein-startere».

«Tidlig-startere» (*childhood-onset*) handler om de personene som viser en vanskelig atferd allerede i førskolealder. Mange av disse har vokst opp i uheldige familieforhold, vanskeligstilte nabolag, og har hatt en skolegang som er preget av problematferd og mangelfull opplæring. Mange av disse har også i liten grad opplevd nære kameratrelasjoner (Manger og Langelid, 2004). Moffitt og Caspi fullførte i 2001 en av de mest omfattende langtidsstudiene av antisosial atferd og kriminalitet. I deres utvalg kommer det frem at det var ti ganger så mange gutter som jenter, som viste en antisosial atferd i tidlig barndom. Dette samsvarer også med en annen lignende undersøkelse som ble gjennomført i Sverige av Kratzer og Hodgins i 1999.

Den andre veien til kriminaliteten består av de som blir omtalt som «sein-startere» (*adolescent-onset*) (Manger & Langelid, 2004). Denne gruppen består gjerne av unge som ikke har hatt en annerledes barndom enn gjennomsnittsbarna, men som i tenårene har begynt med lovbrudd, og i denne gruppen er kjønnsforskjellene klart mindre. «Sein-startere» består av unge som tidlig i livet har gjennomsnittlig gode relasjoner til både foreldre, jevnaldrende og skole. Disse har allerede tilegnet seg en lovlydig atferd, samt grunnleggende skolefaglig kunnskap. Siden de allerede har denne tilknytningen til det lovlydige samfunnet, har også seinstarterne lettere for å vende tilbake til det lovlydige livet, enn «tidlig-startere» (Manger & Langelid, 2004). Likevel lever mange av disse på kanten av loven store deler av livet. Det er flere som har latt seg undre over hvordan noen som har hatt en tilnærmet normal barndom utvikler antisosial atferd og kriminalitet. Terrie Moffitt (2002) har utviklet en teori om at seinstarterne opplever et gap mellom de forventinger de har og den realiteten som samfunnet tilbyr dem. Dersom de ser opp til annen ungdom som viser antisosial atferd, kan de bli presentert for et kriminelt miljø, som gir dem tilgang til materielle goder som er de voksnes privilegium (Moffitt, Caspi, Harrington & Milne, 2002). Manger og Langelid (2004) påpeker videre at «Unge, både gutter og jenter, gjør altså kriminelle handlingar i den graden dei har omgang med antisosiale rollemodellar, og i den graden dei oppnår noke ved lovbrota» (s.51).

## 2.5 Tidligere forskning om kvinnelige innsatte

Kvinner er blitt viet lite plass i kriminologien sammenlignet med menn. Dette forklares av Berit Vegheim (2007) som en følge av at menn alltid har vært i klart flertall både når det gjelder lovbrutere og forskere. Dette samsvarer også med det Loucks allerede hevdet i 1998, at grunnen til at forskning stort sett har konsentrert seg om mannlige innsatte, er nettopp fordi det er så få kvinnelige innsatte (Loucks, 1998). Både Vegheim (2007), Loucks (1998) og St.meld. 37 (2007-2008) hevder at vi vet for lite om hva som kjennetegner denne gruppen, og det argumenteres derfor for et behov for mer forskning på kvinnelige innsatte. I samme stortingsmelding blir kvinner omtalt som en minoritet i fengsel, dette fordi kvinner kun utgjør i underkant av seks prosent av alle innsatte, men av alle nyinnsatte utgjør kvinner en større andel. Forklaringen på at kvinner kun utgjør en liten del av innsatte, skyldes at kvinner får noe kortere fengselsstraff enn menn (Kriminalomsorgen, 2015:23 & St.meld.nr.37 (2007-2008)s.62). I 2013 var det i gjennomsnitt 183 kvinner i norske fengsler, noe som tilsvarer i underkant av seks prosent av alle innsatte (Meld.St.nr.12 (2014-2015)s.37). Dette er i følge Statistisk sentralbyrå (2015a) noenlunde den samme andelen som i de foregående tolv årene. Selv om kvinneandelen har vært noe svingene, har andelen vært jevnt synkende dette århundret og stort sett ligget på 10 prosent eller lavere. Faktisk viser den offentlige statistikken som strekker seg helt tilbake til 1860-tallet, at det kriminelle bildet har holdt seg relativt stabilt siden den gang (Vegheim, 2007). Man kan dermed med sikkerhet si at kvinner alltid har utgjort en mye mindre andel av de innsatte, sammenlignet med menn. Noe som fører til at kvinnelige innsatte kan sees på som en gruppe mennesker som er dobbelt marginalisert, ettersom innsatte allerede er en minoritet i forhold til resten av den norske befolkningen og kvinner er en minoritet av de innsatte.

### 2.5.1 Kvinnekriminalitet

Kvinneandelen varierer mye i forhold til ulike typer lovbrudd, men de aller fleste kvinner tas for vinningslovbrudd og «andre lovbrudd». Disse to forbrytelseskategoriene utgjør nesten all kvinnekriminalitet (Høigård, 1993:25 & Vegheim, 2007). Når det kommer til vinningskriminalitet, er kvinneandelen spesielt høy, men da er det først og fremst snakk om tyveri og naskeri og her er det unge jenter i 14-15 års alderen som dominerer. Også dokumentfalsk, underslag, bedrageri og bruk av narkotika blir omtalt som «typisk» kvinnekriminalitet, men da er det snakk om noe eldre kvinner. Generelt kan man se at kvinner

har en større tendens til å bli dømt for mindre alvorlige lovbrudd, fremfor mer alvorlige lovbrudd (Vegheim, 2007:101, Statistisk sentralbyrå, 2006).

### **2.5.2 De kvinnelige innsattes helse**

Både internasjonale og norske undersøkelser viser at kvinnelige innsatte er vanskeligere stilt enn mannlige innsatte. I en undersøkelse fra Kriminalvårdens forskningskomite i Sverige (Lindberg, 2005), viser at kvinnelige innsatte er vanskeligere stilt enn menn, både når det gjelder sosialt, økonomisk og helsemessig. I en studie, utført av Ødegård (2008) som omhandlet narkotika og alkoholproblemer blant 1090 innsatte, var 76 kvinner. Studien viser at 69% av de innsatte brukte illegale rusmidler. I Friestad og Skog- Hansens (2004) levekårsundersøkelse som omfattet 35 kvinner, viser resultatene at en tredjedel av kvinnene har dårlig helse, og hele 70% er rusmisbrukere. Det fastslås i forskningen at kvinner i fengsel er tyngre rusavhengige enn menn. I samme undersøkelse fremkommer det at andelen blant kvinnelige innsatte med psykiske plager var fire ganger så høy som i befolkningen generelt. Amundsen (2010) fant i sin studie, som omfattet 100 kvinnelige innsatte, at seks av ti (57%) har vært utsatt for seksuelle overgrep som voksne og fire av ti (42%) har vært utsatt for seksuelle overgrep som barn. Av de kvinnelige innsatte har åtte av ti vært alvorlig deprimert før innsettelse, og at syv av ti har slitt med angst. Studien viser videre at seks av ti kvinnelige innsatte sier de har tenkt på å ta sitt eget liv før soning og fire av ti faktisk har forsøkt å ta sitt eget liv, før soning. Den tidligere forskningen viser at de kvinnene som sitter inne i norske fengsler på flere områder er vesentlig dårligere stilt, enn befolkningen forøvrig.

### **2.5.3 Tilbakefallsproblematikken blant kvinnelige innsatte**

Tilbakefall menes i denne sammenheng, at en person som har begått en straffbar handling begår en ny straffbar handling (Ellingsen, 2001:63). Dessverre viser tall at antall personer som begår ny kriminalitet etter endt straffegjennomføring, er relativt høy (Skarðhamar, 2002, Statistisk sentralbyrå, 2009). Blant kvinnelige innsatte ligger andelen med tilbakefall på 32 prosent. Vanligvis pleier andelen å synke med alderen, mens blant kvinnelige innsatte stiger andelen i aldersgruppen 30-39 år, hvor tilbakefallsandelen ligger på 40 prosent (Statistisk sentralbyrå, 2009). Det statistiske materialet er imidlertid preget av noe usikkerhet (St.meld.nr. 37 (2007-2008):53), da noen forbrytere blir straffet gang på gang, og sannsynligheten for å begå kriminalitet øker for hver gang en blir dømt (Slettan & Øie, 2001:13). Skarðhamar (2002) påpeker at vanskelige livssituasjoner ikke nødvendigvis vil

være en årsak til kriminalitet, men argumenterer imidlertid for vanskeligheter ved å endre et allerede eksisterende handlingsmønster. Jobb og bolig blir sett på som de sikreste indikatorene på et relativt velfungerende liv. I Skarøhamar (2002) sin undersøkelse av levekår og livssituasjon blant innsatte i norske fengsler, fremkommer det at flertallet av innsatte ønsker en kriminellfri fremtid, men det vises til et visst sprik mellom de innsattes egne vurderinger, og det mest sannsynlige utfallet s.113).

#### **2.5.4 Utdanning blant kvinnelige innsatte**

Det ser ut til å være vanskelig å finne egne rapporter fra Kriminalomsorgen, KRUS eller Statistisk Sentralbyrå, som primært tar for seg kvinners utdanningsbakgrunn før innsettelse, samt opplæringssituasjon under soning. Det man derimot kan finne, er at flere rapporter fastslår at det er *noe* forskjell mellom kvinnelig og mannlige innsatte. Stortingsmelding nr. 27 (2004-2005) *Om opplæring i kriminalomsorgen "Enda en vår"* hevdes det, at det ikke er noen store forskjeller i utdanningsbakgrunn mellom kvinner og menn i fengsel, men at kvinnelige innsatte i noe høyere grad har tatt enkeltfag eller grad på universitet og høyskole. Videre står det at godt over en tredjedel av de kvinnelige innsatte tar del i opplæring, mens tilsvarende for menn er under en tredjedel. I 2003 tok 36,2 prosent av kvinnene del i opplæringen i fengsel. For kvinnenes del har man sett en økning i antall kvinner som deltar i opplæringstilbudet fra midten av 90-tallet (St.meld.nr.27 (2004-2005):16).

Dette blir også bekreftet i en rapport utført av Fylkesmannen i Hordaland (2012) ved navnet *Opplæring innenfor kriminalomsorgen*. Der trekkes det frem at kvinnelige innsatte i noe større grad enn mannlige innsatte har fullført videregående opplæring. Det kommer også frem at en større andel kvinner enn menn har et ønske om opplæring i fengsel. I tillegg viser rapporten at «kvinner i fengsel, i større grad enn menn, er meir opptekne av å ta utdanning for å få større tru på seg sjølv, lette soninga og tilfredstille eiga lærelyst» (Fylkesmannen i Hordaland, 2012:24). Det viser seg altså at kvinnelige innsatte har noe mer skoleerfaring enn mannlige innsatte fra før av og at det er noe forskjell i hva kvinner og menn ønsker med opplæringen i fengsel. Det kan dessuten se ut til at kvinnelige innsatte har noe større iver etter å delta i opplæring under soning, enn det mannlige innsatte har.

## 2.5.5 Tilbud til kvinnelige innsatte

Som vi kan se i delkapittelet over, er det en større andel kvinner enn menn som ønsker opplæring, og som deltar i opplæringen i fengsel. Av den grunn er det vesentlig å bemerke seg at soningsforholdene blant kvinnelige innsatte i lengere tid og fra flere hold, har blitt kritisert for å være dårligere enn forholdene for menn. Soningsforhold tar for seg alle sider ved kvinnelige innsattes situasjon, inkludert undervisningstilbudet (Sandvik, 2003 & Nordisk Ministerråd, 2003). Allerede i 1989 konkluderte Kvinnesoningsutvalget som hadde som oppgave å kartlegge og vurdere soningsforholdene blant kvinnelige innsatte, at kvinners soningsforhold ikke var like gode som soningsforholdene til menn (Solheim et al., 1989). I stortingsmelding nr. 27 (1997-1998) *Om kriminalomsorgen* blir det dårligere utdanningstilbudet blant kvinner forklart ved at kvinnelige fanger utgjør en mye mindre andel enn mannlige fanger. Det er altså antallet kvinner som har betydning for hvilket tilbud de får. På begynnelsen av 90-tallet gjennomførte Berit Vegheim (1995) en undersøkelse blant innsatte på Bredtveit fengsel og sikringsanstalt. Der fastslo hun at andelen kvinner, ikke kunne være den eneste grunnen til forskjellen for soningsvilkårene. I forskingsarbeidet til Anne Berit Sandvik (2003) som gikk ut på å undersøke *hva som passer for kvinner* i fengsel, kom også hun fremt til at «kvinner på flere områder har redusert tilbud i fengslene» (Sandvik, 2003:124). Videre står det:

I noen tilfeller er tilbudene begrenset og lite variert, eller blir opplevd som vanskelig tilgjengelig. I andre tilfeller viser det seg at kvinner ikke har valgmuligheter på linje med menn, fordi de ikke har samme adgang til tilbud i fengsel. (Sandvik, 2003:124).

I likhet med Kvinnesoningsutvalget (1989) og Sandvik (2003), konkluderte en undersøkelse gjennomført av Nordlandsforskning i 2008 med det samme. Undersøkelsen viser at kvinnelige innsatte blir tilbudt langt mindre bærekraftige alternativer enn det menn blir tilbudt.

(...) resultatet er at kvinnenens muligheter til valg av arbeids og kvalifiseringsløp er lagt på et lavere ambisjonsnivå enn hva tilfellet er for menn. Hovedinntrykket vårt fra intervjuene med kvinnene sett under ett, er at kvinnenens arbeids- og kvalifiseringstilbud er preges av håndarbeids- og husflidsproduksjon, og enkle pakke- og sorteringsoppgaver, eller jobb i fengselets kjøkkendrift eller vaskeri. Andre alternativer synes å være systue, veving, keramikkproduksjon (Lien & Olsen (2008) Nordlandsforskning. s. 76).

Tilsvarende resultat finner ikke overraskende også JURK (Juridisk rådgivning for kvinner) i sin kartlegging av kvinners soningsforhold i 2010/2012.

Denne undersøkelsen har vist at kvinner i stor grad sysselsettes ved lite arbeidskvalifiserende aktiviteter, for eksempel strikking. JURK bemerker at denne typen aktivitet fremstår som stereotypisk og kjønnsdiskriminerende. (JURKs fengselsundersøkelse, 2012, en kartleggelse av kvinners soningsforhold 2010/2011. s.10).

De kvinnelige innsatte blir altså sysselsatt med det JURK omtaler som stereotypiske og kjønnsdiskriminerende aktiviteter. Ut i fra JURKs undersøkelse viser det seg også at fengsler sliter med å tilby og tilrettelegge for et undervisningsopplegg for innsatte som allerede har fullført videregående skole, og startet opp eller fullført høyere utdanning.

Resultatene fra både Nordlandsforskning (2008) og JURK (2012) sine rapporter, bekrefter mange av de samme funnene som Kvinnesoningsutvalget allerede fant i 1989 og Sandvik fant i 2003.

I dag blir det i flere dokumenter fremhevet at kvinner og menn skal ha samme tilbud under soning. Blant annet i Kriminalomsorgens rapport, *Likeverdige forhold for kvinner og menn under kriminalomsorgens ansvar* (2015), står det at kriminalomsorgen skal sikre at kvinner og menn får et likeverdig tilbud under straffegjennomføring og varetekt (Kriminalomsorgen, 2015:18). I melding til stortinget nr. 12 (2014-2015) *Utviklingsplan for kapasitet i kriminalomsorgen*, blir det presisert at selv om kvinner utgjør en liten del av alle innsatte i fengsel, har de fortsatt «krav på et tilrettelagt tilbud på lik linje med menn» (s.37). Til tross for at man nå er enige om at andelen kvinner ikke skal påvirke tilbudet til kvinnelige innsatte, viser forskning de siste 20 årene at det ikke er tilfellet.

### **2.5.6 Tidligere forskning om fengselsundervisning blant kvinnelige innsatte**

*Hva passer for kvinner* er en evaluering av fengselsundervisning som ble finansiert av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet og Statens Utdanningskontor i Hordaland. *Hva passer for kvinner* tar for seg undervisningen blant kvinnelige innsatte i de fire kvinnelige fengslene i Norge. Undersøkelsen er utført av Anne Berit Sandvik (2003) hvor totalt 58 personer er intervjuet, hvorav 27 av disse er fanger. I Sandviks (2003) materiale kommer det frem at det er ulike grunner til hvorfor kvinnene går på skolen og hvilken betydning skolen har for dem. Noen ønsker å bruke tiden fornuftig og skolen blir oppfattet som noe annet enn fengselet, det blir oppfattet som «noe som gir mening» (Sandvik, 2003:63). Materialet viser at det er flere av kvinnene som har klare mål med skolegangen, noen ønsker å fortsette der de var før de ble plassert i fengsel, mens andre ønsker å fortsette på skole eller studere når de kommer ut. Skolen ser også ut til å ha betydning utover det å ta utdanning. Skolen bidrar til å

gi selvtillit og å opplevelse av mestring. Det at man får brukt seg selv og blir nødt til å tenke, blir omtalt som en positiv side ved undervisningen. Dette blir forklart ut i fra at man under undervisningen må konsentrere seg om skolearbeidet, som igjen kan føre til at noen av de innsatte ”glemmer” sine private problemer. På den annen side, opplever noen at de private problemene gjør det vanskelig å konsentrere seg på skolen, som igjen går utover læringen. Noen ser på skolen som et fristed fra betjenter og fengselet som sådan, slik at skolen representerer det ”normale” i fengselet. Lærerne blir dessuten sett på som noe annet enn fengselsbetjentene I Sandviks (2003) materiale kommer det også frem at noen av de innsatte går på skole på grunn av mangel på andre alternativer. Mange av kvinnene var svært positive til skolen, da flere opplevde at skolen bidro til å få dagene til å gå fortere, men det var også noen som var kritiske til opplæringstilbudet i fengsel. Noen mente at opplæringstilbudet var dårlig tilrettelagt og andre mente det var for kjedelig og ensformig.

Hvor lenge innsatte skal være i fengsel virker å ha stor betydning for deltakelse, motivasjon og mål for skolegangen (Sandvik, 2003). Som nevnt tidligere, soner ofte kvinner kortere dommer enn menn (Kriminalomsorgen, 2015, St.meld.nr.37 (2007-2008)). Dersom kvinnene soner en kort dom, kan det medføre at de ikke ser poenget med å begynne på en utdanning de ikke får fullført. I følge Kriminalomsorgens (2014) skriv om skole og arbeid, skal innsatte så hurtig som mulig etter innsettelse kartlegges med hensyn til ønske og behov for opplæring. Særdeles vesentlig er det at kvinnelige innsatte får informasjon om muligheten til å fortsette opplæringen i oppfølgingsklasse. Oppfølgingsklasse er et overgangstilbud for løslatte elever som kan gjøre det lettere å fortsette eller avslutte et opplæringstilbud og som er en del av det totale opplæringstilbudet i kriminalomsorgen (Langelid, 2015). Denne bevisstgjøringen kan føre til at innsatte får et annet mål med skolegangen. Viktigheten av at innsatte får informasjon om mulighet for fullføring og videre opplæring etter løslatelse, trekkes også frem i Stortingsmelding nr. 37 (2007-2008). Der står det følgende:

«Straffens lengde begrenser utdanningsmulighetene for domfelte og innsatte i fengsel.

Hovedutfordringen er overgangen til fortsatt opplæring i samfunnet. Denne overgangen krever også forpliktende samarbeidsstrukturer. Videre opplæring må planlegges før løslatelse slik at skoleplass står klar. Opplæring utenfor fengselet under soningen gir større muligheter til å velge en ønsket opplæring som domfelte vil forsette [sic] med etter at straffen er gjennomført» (St. meld nr. 37 (2007-2008) s.180).

I Stortingsmeldingen kommer det frem at Kriminalomsorgen tydelig er kjent med at mange innsatte velger bort utdanningstilbudet, på bakgrunn av at de kun skal sone en kort dom. Informasjon om mulighet til å fullføre opplæringen i oppfølgingsklasse eller ved en ordinær



videregående skole, kan føre til at enda flere innsatte velger å benytte seg av opplæringsstilbudet i fengsel.

## **2.6 Hvordan virker et fengselsopphold?**

### **2.6.1 Stigmatisering og selvstempling**

I følge Goffman (1975) blir individer stigmatisert på bakgrunn av at de bryter med spesielle forventninger. Dette fører til at det blir et skille mellom de som ikke avviker negativt ovenfor disse forventningene, og de som gjør det. Som Goffman (1975) skriver, «tror vi naturligvis, at den person, der er belastet med et stigma, ikke er helt riktig menneske» (s.17). Det som er ulempen med å stigmatisere individer, er at de som blir stigmatisert har en tendens til å dele den samme identitetsoppfatningen om seg selv, som alle andre har (Goffman, 1975). Denne tankegangen stemmer også overens med George Herbert Mead (1967) sin teori om symbolsk interaksjonisme. Denne teorien går ut på å beskrive hvordan selvoppfatningen dannes gjennom hvordan vi oppfatter at andre oppfatter oss. I utgangspunktet tar teorien for seg å beskrive hvordan mennesker utvikler en positiv selvoppfatning i samspill med andre, men teorien påpeker at vi kan utvikle en negativ selvoppfatning, dersom vi opplever at andre opplever oss negativt. De som er domfelt for et lovbrudd, vil raskt få stempelet som «kriminell», og denne statusen kan utløse forventninger om at vedkommende er upålitelig og tvilsom, dette blir gjerne omtalt som selvoppfyllende profeti (Hauge, 2001, Damsgaard & Kokkersvold, 2011). I tillegg til at de straffedømte blir ”utstøtt” av det konvensjonelle samfunnet, kan dette også føre til at de føler en tilhørighet til en avvikskultur (Hauge, 2001), hvilket kan ende med at de opprettholder kontakten med et kriminelt miljø, som gjør det vanskelig å bygge nettverk med folk utenfor slike miljøer (Pettersen, Skaalvik & Finbak, 2004:199). Kvinnelige domfelte utsettes for større grad av stigmatisering, enn menn (Vegheim, 1995). Dette da kvinnelige innsatte opplever stor grad av skam og skyld ved at de er straffet. (St.meld.nr.37 (2007-2008):62).

### **2.6.2 Fengselsoppholdet**

Goffman (1975) påpeker at innsatte blir overlatt til personer som har stor kontroll over deres fysiske og sosiale miljø. Det at andre har så stor makt ovenfor den innsatte, vil være med å danne rammer for hvordan individet oppfatter seg selv, og vil påvirke vedkommendes status som menneske. Av den grunn vil det i følge Goffman (1975) ikke bare være signifikante andre som har betydning for de innsattes selvoppfatning. Den behandlingen en lovbryster får

av politiet, i retten og i fengsel kan for noen oppleves som gjenspeiling av andres holdninger. I tillegg kan opplevelsen av både rettsaken, dommen, samt fengselsoppholdet oppleves som nedverdiggende for den enkelte. Videre påpeker Skaalvik og Stenby (1981) at en som opplever å bli nedverdiggende, også opplever at andre verdsetter en lavt (s.83). Det å få påpekt at fengsel er nødvendig eller den eneste utvei, vil oppleves som krenkende. Det vil si at fengselsoppholdet i seg selv, kan oppleves som krenkende og nedverdiggende, og i tillegg blir den innsatte fratatt både sin frihet, materielle goder, heteroseksuell omgang, selvstendighet og autonomi, samt beskyttelse fra andre innsatte. Et fengselsopphold fratrar også vedkommende mulighet til å bestemme over sitt eget kosthold, bestemme når en skal være alene på rommet og når en må omgås andre. Innsatte får heller ikke muligheten til å velge hvilke fritidsaktiviteter en vil underholde seg med og når (Skaalvik & Stenby, 1981:84)

## **2.7 Teoretiske perspektiver på opplæring i fengsel**

Denne oppgaven tar for seg tematikken «opplæring i fengsel». I dette delkapittelet vil jeg presentere tre teorier som jeg anser som relevant å trekke inn, for å kunne besvare problemstillingen. Med tanke på hva som tidligere i oppgaven er blitt presentert om hvordan et fengselsopphold virker, innsatte og hensikten med opplæring i fengsel, kan en tenke seg til at innsatte som går på skolen i fengsel har svært ulik bakgrunn, erfaringer, ønsker og mål med opplæringen. Av den grunn kan det være hensiktsmessig å ha et systemteoretisk perspektiv som en overordnet tilnærming, da man ikke kan se på opplæringssituasjonen i fengsel isolert. Tidligere skoleerfaringer (deres erfaringer om mestring), fengselsoppholdet (stigmatisering og krenking) og tanker om fremtiden (bindingsteori) må trekkes inn, for å kunne forstå opplevelsen av opplæringen i fengsel.

### **2.7.1 Systemteoretisk perspektiv**

I denne oppgaven har jeg valgt et systemteoretisk perspektiv som en overordnet tilnærming. Systemteori er en fellesbetegnelse på tenkemåter innenfor ulike empiriske vitenskaper (Bø & Schiefloe, 2007 og Nordahl et al. 2005). Felles for systemteori er at aktører deltar i et system der den enkelte påvirker helheten og selv blir påvirket av denne helheten (Eide & Eide, 2009). Ved å ta utgangspunkt i et systemteoretisk perspektiv, søker man å forstå større helhetlige sammenhenger. Det vil si at helheten er noe annet og mer, enn summen av delene. Delene i et system påvirker og påvirkes gjensidig av hverandre og strukturen som helhet. Altså, vi ser en sammenheng mellom leddene, men hva som omtales som årsak eller virkning,

avhenger av hvor i kretsløpet en leter etter forklaringen. Det aller meste av menneskelig virksomhet, enten det gjelder tanker, ord eller gjerninger – oppfattes som helhetlige aktiviteter i meningsfylte, målrettede handlingskjeder. (Bø & Schiefloe, 2007: 19-20).

Systemteori handler forenklet sagt om *at alt henger sammen med alt*. Det vil si at prosesser som påvirkning og vekselvirkning ikke bare er begrenset til de umiddelbare situasjonene hvor individet er her og nå, men at de også omfatter et multisystem av relasjoner og kulturelementer «bak og bortenfor». Skjer det endringer i ett av elementene enten på individ eller samfunnsnivå, virker det inn på samspillet og kvaliteten, som kan føre til at helheten også endres. Systemteori tar for seg helhetsforståelsen om hvordan mennesket utvikles, preges, sosialiseres, danner sosiale relasjoner og identitet samt yter og oppnår støtte i et dynamisk vekselspill med andre aktører, miljøer, kulturer og samfunn (Bø & Schiefloe, 2007: 21).

### **2.7.2 Motivasjonsteori**

Det er utviklet en rekke, til dels overlappende og dels konkurrerende teorier om motivasjon. Motivasjon blir av Skaalvik og Skaalvik (2005) trukket frem som den viktigste faktoren for læring. I Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) ... *og ingen sto igjen – Tidlig innsats for livslang læring* henvises det til flere studier som påviser en solid sammenheng mellom elevers motivasjon, interesser, holdninger og læring. Bandura (1997) viser i en rekke arbeider at forventinger om mestring «self-efficacy» har betydning for atferden. Av den grunn har jeg valgt å ta utgangspunkt i Banduras teori om mestringsforventninger (self-efficacy) for å forklare motivasjon.

#### **Banduras teori om «self-efficacy»**

Bandura (1997) trekker frem i sin teori at en viktig kilde til motivasjon er, forventinger og erfaringer med mestring. Hvilke forventinger en person har, vil i følge Bandura (1997) ha betydning for hvilke aktiviteter vi begir oss ut på og hvor mye energi vi legger i gjennomføringen. Vi mennesker har en tendens til å unngå situasjoner og aktiviteter som stiller krav vi ikke tror vi kan innfri. Personer som har liten forventning om å mestre en oppgave, vil tidlig senke innsatsen eller gi opp når de møter på problemer og utfordringer. Personer som derimot har forventinger om mestring, har større mot til å gå løs på utfordringer og har lenger utholdenhet når de møter problemer. Elever med positive forventinger om mestring er mest selv-regulerende i læringssituasjoner. Med selv-regulering menes for

eksempel at elever stiller seg kortsiktige, realistiske mål og vurderer om hvorvidt målene er nådd, justerer arbeidsstrategiene og tenker etter hva en trenger å arbeide mest med (Locke, Frederick, Lee & Babko, 1984 ; i Skaalvik, Finbak & Pettersen, 2003). Forventinger om å mestre arbeidsoppgaver, er dermed en forutsetning for at elevene skal utvikle adekvat læringsatferd (Bandura, 1997). Det er ikke bare i læringsaktiviteter på skolen mestringsforventninger har stor betydning. Forventingen om mestring vil også influere på læringsaktiviteter etter at den obligatoriske skolen er avsluttet, som for eksempel når det gjelder videre utdanningen.

Ved siden av forventning om mestring (self-efficacy), legger også Bandura (1997) vekt på forventinger om utbytte «outcome expectation» for motivasjon, innsats og utholdenhet. «Outcome expectation» tar for seg personens forventinger om hva som kommer til å skje, dersom en greier en bestemt oppgave. I følge Bandura (1997) vil begge disse formene for forventinger ha betydning for motivasjon. Forventinger om utbytte må ses i sammenheng med hva som er personens mål i en gitt situasjon eller med en aktivitet. Dersom målet med undervisningen til en elev er å få en jobb, vil både forventinger om å klare utdanningen (mestringsforventninger) og forventningene om utbyttet, nemlig det å få jobb, ha betydning for motivasjonen. Hvis derimot målet med undervisningen er å lære mer, blir forskjellen mellom forventningen om mestring og forventningen om utbytte, jevnet ut. Dette fordi mestring fører til at man lærer mer, vil den som har høye mestringsforventninger også ha høye forventinger til utbyttet (Bandura, 1997 og Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Forventing om mestring er i følge Bandura (1997) utviklet på bakgrunn av fire ulike informasjonskilder. Den første og viktigste er *tidligere erfaringer med mestringsopplevelser*. Denne informasjonskilden fungerer som en slags indikator på hvilke evner vi har. Den tidligere erfaringen vil påvirke en og er det mest legitime beviset på hva som blir krevd for å oppnå suksess. Det å oppleve suksess vil være med på å danne en tro på seg selv, mens det å oppleve å gjøre feil vil være med å undergrave dette. Bandura (1997) trekker frem at dersom man blir utsatt for mislykkethet før man har etablert en solid tro på egne forventinger om mestring, er man ekstra utsatt. Dersom en person kun opplever lettvin suksess, kan det medføre at personen forventer lettvin og raske resultater, som kan føre til at personen fort blir skuffet dersom han/hun mislykkes. Av den grunn trenger man forståelse for og erfaring med at man kan komme seg igjennom hindringer, dersom man er tålmodig og viser utholdenhet. Erfaring med suksess vil generelt øke troen på personlig mestringstro og når en selv opplever at en har det som skal til for å gjøre suksess, vil det bli bevart i møte med

hindringer og motgang. Dersom en stadig mislykkes, vil det være med på å bryte ned mestringsstroen (Bandura, 1997). Den andre informasjonskilden er *andres erfaringer*, for det er ikke bare våre egne erfaringer som har betydning for hvilke forventninger vi har om mestring. Andre personers erfaringer og da gjerne personer som vi identifiserer oss med, som for eksempel medelever, jevnaldrende og lærere, har stor betydning, fordi vi har mulighet til å lene oss på andres erfaringer dersom vi føler at vi selv ikke har tilstrekkelig med relevant erfaring (Bandura (1997). Den tredje er *verbal overbevisning*. Den går ut på at dersom andre forteller at de har forventninger til deg, så kan det bidra til å forsterke forventningene dine til deg selv. Verbal overbevisning alene, vil dog ikke skape varig mestringsstro (Bandura, 1997). Den siste informasjonskilden som kan påvirke egen mestringsstro, er det Bandura (1997) kaller *fysiologiske og emosjonelle reaksjoner*, hvilket vil si følelsesmessige tilstander knyttet til handlinger eller resultater, som for eksempel svetting og rødming. Dette fordi mennesker har en tendens til å bruke dette delvis som referanseramme i henhold til om de er i stand til å gjennomføre noe.

De fire informasjonskildene presentert over, vil således påvirke menneskets forventning om mestring. Personer som har tro på mestring, vil også ha tiltro til at en selv kan ta hånd om de vanskene som måtte komme og ha tillitt til egne muligheter til å overkomme hindringer, som kan føre til at personer opplever å ha makt over sin egen situasjon (Bandura, 1997). En kan derfor påstå at jo mer tillitt og tro på mestring en person har, desto mer rustet er mennesket til å takle stress og uventede situasjoner. Av den grunn kan det være nyttig å se Banduras (1997) teori om «self-efficacy», i sammenheng med Aaron Antonovskys (1991) teoretiske modell om Salutogenese.

Antonovskys salutogeneseperspektiv tar for seg hva som fremmer god helse og hva som gir individet økt mestring, samt velvære. Med andre ord handler salutogenese om å legge vekt på personenes ressurser og muligheter. Kjernepunktet i dette perspektivet er tiltroen til at personen kan gjøre noe med sin situasjon, men hvorvidt et menneske får denne tiltroen, avhenger av om personen opplever sammenheng og mening med situasjonen (Antonovsky, 1991). Personen må oppleve strevet til forbedring som meningsfullt. Opplevelse av sammenheng og mening, «sense of coherence» er en hovedidé i teorien. Antonovsky (1991) knytter opplevelse av sammenheng til tre komponenter; *forståelse, håndterbarhet og meningsfullhet*.

En person med høy grad av *forståelse*, vil oppleve situasjonen som forutsigbar. Med andre ord vil en person som forstår situasjonen også forstå hva utfordringene handler om. Selv om

det verste skulle inntreffe, vil fortsatt personen være i stand til å forklare og forstå sin vanskelige livssituasjon, som vil gjøre hendelsen håndterbar.

*Håndterbarhet* handler om i hvilken grad en person er i stand til å se løsninger på problemer en møter på. Dette avhenger av hvorvidt personen opplever å ha ressurser til rådighet, og om ressursene er tilstrekkelige til å møte disse utfordringene. Dette gjelder både indre ressurser som forklaringer og ytre ressurser som andre personer.

*Meningsfullhet* går ut på hvor meningsfull en situasjon oppleves for en person og hvor vidt en person tror situasjonen er overkommelig. En person med høy grad av meningsfullhet vil ta utfordringen og finne mening med hendelser som innfaller, og i tillegg gjøre sitt fremste for å klare seg gjennom den. Det handler om å være aktør i sitt eget liv (Antonovsky, 1991).

Med utgangspunkt i Banduras (1997) teori om «self-efficacy» og Antonovskys (1991) teori om «sens of coherence», vil en persons motivasjon preges av fortiden, nåtiden og fremtiden.

### **2.7.3 Travis Hirschi – Bindingsverkteori**

Opplæringstilbudet i fengsel er et av de viktigste tiltakene for å gjøre den innsatte beredt på livet etter soning og hindre tilbakefall (Langelid, 2012, Langelid, 2015, Straffegjennomføringsloven, 2002). Av den grunn er jeg i min studie interessert i å undersøke hvorvidt kvinnene i utvalget opplever at opplæringen bidrar til å gjøre de bedre rustet til et kriminellfritt livet etter soning. Som følge av det, kan det være relevant å trekke inn Hirschis (1969) teori som ofte blir brukt for å belyse veier ut av kriminaliteten.

I følge Hauge (2001) går Hirschis teori i utgangspunktet ut på at kriminelle handlinger er avhengige av hvor løst eller fast en person er bundet til omverdenen.

Hirschi (1969) mener at kriminalitet må forstås ut i fra hvor mye aktøren har å vinne eller å tape ved å begå kriminalitet. I følge Hirschi (1969) vil de med svake bånd til samfunnet ha minst å miste ved og begå kriminelle handlinger, og er dermed mer utsatt for å begå kriminelle handlinger enn andre. Han trekker frem fire sentrale elementer som har betydning for en slik binding.

Den første er *attachment* eller hengivenhet, som går ut på i hvilken grad man føler seg knyttet til andre og hvor vidt man ønsker å leve opp til deres ønsker samt forventinger, og ikke ønsker å skuffe dem. Familieforhold og oppdragelsesmønster vil være av vesentlig betydning. Hengivenhet vil i følge Hirschi (1969) være en forutsetning for internalisering av samfunnets normer, det vil si at man omgjør normene til sine egne (Hirschi, 1969).

Det andre er *commitment* eller forpliktelse, dette innebærer hvor mye man har investert i sin nåværende situasjon. De aller fleste vil i større eller mindre grad være i besittelse av eiendeler, arbeid og status som en ikke ønsker å miste. Graden av forpliktelse vil påvirkes av hva man har og eier. Jo kraftigere bånd man har til verdiene, desto mer bekymret vil man bli for å miste det. Dette båndet bidrar til at en ønsker å holde seg unna kriminelle handlinger (Hirschi, 1969).

Det tredje elementet er *involvement* eller engasjement. Dersom man er involvert i konvensjonelle aktiviteter, som for eksempel sportslige aktiviteter og man bruker mye tid på skolearbeid, vil dette engasjementet bidra til at man verken har tid eller tanker for kriminalitet (Hirschi, 1969).

Det fjerde og siste elementet er *belief* eller tro. *Belief* resulterer i at man deler troen på de verdier og normer som eksisterer rundt en. Dersom ønsket om å etterleve samfunnets normer og verdier står sterkt hos en person, er sannsynligheten til brudd på disse, veldig små (Hirschi, 1969).

Det vil si at de som har et sterke bånd til samfunnet, knyttet til andre, investert mye i sin nåværende situasjon eller som er engasjert i alminnelige aktiviteter, vil føle tilhørighet til verdssystemet i samfunnet. Kriminalitet for disse menneskene vil nærmest være utenkelig, fordi en kriminell handling kan bety at man setter sine forhold til andre og sin egen tilværelse på spill. Hirschi (1969) sier videre at elever som gjør det greit på skolen, som trives der og er opptatt av hva lærerne tenker om dem, har lavere kriminalitet enn de som ikke trives på skolen. Hvilke forventinger man har til utdanning, arbeid og materielle goder, har også en betydning for kriminalitet. De med høye forventinger, har lavest kriminalitet (Hirschi, 1969 og Hauge, 2001).

## 3. Metode

I dette kapitlet vil det redegjøres for vitenskapsteoretiske perspektiver, hvilke metodiske valg jeg har tatt og hvordan det empiriske datamaterialet har blitt fremskaffet. Videre vil utfordringer jeg har støtt på underveis og hvordan jeg har imøtekommet dem presenteres. Deretter vil det redegjøres for hvordan datamaterialet har blitt analysert og til slutt vil oppgavens validitet, reliabilitet og etikk bli drøftet.

### 3.1 Vitenskapsteoretiske perspektiver

I det følgende blir den fenomenologiske livsverden og hermeneutikken med fokus på førforståelse presentert.

#### 3.1.1 Fenomenologi

Innenfor kvalitativ forskning, blir fenomenologi omtalt som «et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene» (Kvale og Brinkmann, 2015:45). Det er med andre ord, menneskets subjektive opplevelse som står sentralt. Forsker skal etter beste evne forsøke å fange opp informantenes perspektiv eller deres opplevelse av erfaringer i en naturlig setting (Postholm, 2010:43). Forsker må derfor innenfor et fenomenologisk perspektiv, forsøke å sette sine egne forhåndskunnskaper i parentes (Kvale & Brinkmann, 2015). Måten å få tak i opplevelsen til informantene på, er igjennom å samtale med de (Postholm, 2010). Da formålet med studien er å fremme informantenes egne synes punkter, tanker og følelser, mener jeg det vil være fruktbart å benytte en fenomenologisk fremgangsmåte.

#### 3.1.2 Hermeneutikk

I følge Dalen (2011) og Kvale & Brinkmann (2015) kan hermeneutikk beskrives som læren om fortolkningen av tekster. Det sentrale temaet fra et hermeneutisk synspunkt er fortolkningen av mening. Hermeneutikken danner et vitenskapsteoretisk fundament for den kvalitative forskningens sterke vekt på forståelse og fortolkning (Dalen, 2011:17).

Hermeneutikken utgjør selve kjernen i meningssskapende og meningsutviklede prosesser (Gudmundsdottir, 2001; Postholm, 2010:178). Det dannes gjennom en veksling mellom data og teori, for å skape en meningsfull tekst. Kvale & Brinkmann (2015) hevder at selve formålet med hermeneutisk fortolkning, er å oppnå gyldig og allmenn forståelse av hva en



tekst betyr. Eller sagt på en annen måte, finne tekstens mening. Virkeligheten er i følge Gall, Gall og Borg (1996) satt sammen av våre egne tolkninger av verden, slik verden ser ut for oss. Det vil si at opplevelsen av virkeligheten vil være forskjellig fra person til person og på den måten er verden avhengig av hvordan vi tolker og ser verden (Wormnæs, 2005). Av den grunn vil det være vesentlig at forsker presiserer sin egen tilknytting og forståelse til det temaet som skal studeres. Dette betyr i følge Dalen (2011) at forskerens forforståelse har en betydelig rolle for dataen som blir tolket. En forskers forforståelse henger sammen med de meningene og oppfatningene forskeren har om temaet som studeres. Fortolkning bygger først og fremst på informantenes utsagn, men forskerens forforståelse og teoretiske forståelse av temaet som skal studeres må også trekkes inn (Dalen, 2011). Videre hevder Dalen (2011) at redegjørelse for egen forforståelse, medfører at leseren selv kan vurdere om forskerens forforståelse har noe å si for hvordan forsker har tolket sine data. Dette vil derfor jeg gjøre i kommende kapittel. Slik at hver enkelt leser selv kan bestemme om dette har hatt noe betydning for denne oppgaven.

### **3.1.3 Min forforståelse**

Monica Dalen (2011) skriver at for å få innsikt i hvordan informantene opplever hverdagen, må intervjueren få dem til å fortelle om sine opplevelser og erfaringer. «Men dette forutsetter kjennskap til hvilke områder det er viktig å fokusere på under intervjuet» (s.15) og personlig erfaring knyttet til temaet vil være av ekstra stor betydning (Dalen, 2011:15). Dette har ikke vært tilfelle i denne studien. Jeg har fra før av veldig lite kjennskap til tematikken om kvinnelige innsatte. I det hele tatt er kriminalitet noe jeg har vært lite borte i, både gjennom studiet, men også privat. Når det er sagt, har jeg dog alltid vært interessert i å lære om hva det er som påvirker og former et menneske. En kombinasjon av lite kjennskap til tematikken og nysgjerrighet rundt hva som påvirker og former et menneske, er bakgrunnen for at jeg ønsket å lære mer om kvinnelige innsatte. Før oppstarten av dette prosjektet, hadde jeg derfor nærmest ingen kunnskap om kvinnelige innsatte og deres opplæringsbakgrunn. I tillegg hadde jeg heller ikke noe særlig kjennskap til fengsel og de tilbudene som finnes der, samt hvordan det å bli skjermet fra omverden og «stemplet» som kriminell, kan påvirke en person. Selvfølgelig hadde jeg noen tanker om kvinnelige innsatte før jeg begynte, men det var minimalt. Ettersom Wormnæs (2005) skriver at «måten vi forstår noe på har stor betydning for hvordan vi forholder oss til det» (s. 256), ønsket jeg å sette meg inn i både teori og tidligere forskning om kriminalitet, fengselsdom og stigmatisering av kvinnelige innsatte og

deres tilstand samt om kriminalomsorgen, slik at jeg var bedre rustet til å forholde meg til kvinnenes utsagn. Min for forståelse er derfor med andre ord hovedsakelig basert på tidligere forskning og teori.

## **3.2 Kvalitativ metode**

Metode beskrives som veien til målet, og det er problemstillingen som avgjør valg av metode (Kvale & Brinkmann, 2015). Formålet med dette prosjektet er å få innsikt i kvinnenes egne tanker, opplevelser og erfaringer knyttet til opplæringstilbudet i fengsel. Av den grunn vil en kvalitativ forskningstilnærming bidra til å kunne besvare problemstillingen, da et overordnet mål for kvalitativ forskning er å «utvikle forståelsen av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet» (Dalen, 2011:15). Det handler om å få et dypere innsyn i hvordan mennesker opplever sin hverdag (Dalen, 2011 & Kvale & Brinkmann, 2015). Denne metoden vil gi meg anledning til å få en nær og direkte kontakt med informantene, som vil gjøre det mulig å utforske og få et grundig innblikk i den enkelte informants refleksjoner og erfaringer.

### **3.2.1 Kvalitativ forskningsintervju**

Fordelen ved bruk av intervju som metode er at man får mulighet til å innhente data om fenomener som vil være vanskelig å innhente på noen annen måte, nemlig indre erfaringer, meninger, verdier og interesser (Gall, Gall og Borg, 1996).

Forskningsintervju bygger på dagliglivets samtaler, men det er en profesjonell samtale hvor det konstrueres kunnskap i samspill mellom intervjueren og den intervjuede. Intervju er imidlertid ingen vanlig samtale mellom to samtalepartnere, siden det først og fremst er intervjueren som definerer og kontrollerer samtalen, og det er intervjupersonens opplevelser som står i fokus. Med andre ord kan intervju bære preg av en enveisutspørring, noe som kan føre til at intervjupersonene opplever samtalen som kunstig (Dalen, 2011, Kvale & Brinkmann, 2015). Det kvalitative intervjuet er spesielt godt egnet for dybdeintervjuer som har til formål å «innhente fylldige og beskrivende informasjon» (Dalen, 2011:13). Det kvalitative intervjuet vil være nyttig i denne studien da fokuset er rettet mot kvinnelige innsattes opplevelser og erfaringer av opplæring i fengsel, da denne metoden fokuserer på å «få innsikt i informantenes egne erfaringer, tanker og følelser» (Dalen, 2011:13), samt hjelpe forskeren til å forstå sider ved intervjupersonenes dagligliv, ut i fra personenes egne perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015:).

Jeg har valgt å benytte meg av semistrukturert intervju for innsamling av data. Det som kjennetegner et slikt intervju, er at samtalene fokuserer på bestemte temaer som forskeren har valgt ut på forhånd og på den måten sikrer at intervjuet dreier seg om oppgavens temaer (Dalen, 2011). Samtidig som det er rom for det spontane, hvilket fører til at forsker har mulighet til å følge opp informantenes refleksjoner rundt temaer, som kan belyse momenter, som ikke er med i intervjuguiden (Dalen, 2011 og Kvale & Brinkmann, 2015). I følge Kvale og Brinkmann (2015) har intervjuer anledning til å bestemme hvordan et semistrukturert intervju skal utformes. Jeg ønsket å være åpen for nye retninger som kunne oppstå under intervjuene, og av den grunn har jeg hatt fokus på det spontane i samtalen. Noe som tilsier at jeg ofte benyttet meg av oppfølgingsspørsmål, som også førte til at informantene kunne snakke fritt om det de synes var viktig.

### **3.2.2 Intervjuguide**

I følge Dalen (2011) er det spesielt viktig å utarbeide en god intervjuguide, når man benytter seg av semistrukturert intervju. «En intervjuguide omfatter sentrale temaer og spørsmål som til sammen skal dekke de viktigste områdene studien skal belyse» (Dalen, 2011:26). Min problemstilling lyder som følger: *Hvordan opplever kvinnelige innsatte opplæringstilbudet i fengsel?* Det er altså opplevelsen av opplæring i fengsel som er hovedtemaet, men jeg ønsker også å finne ut hvilke tidligere skoleerfaringer de har og hvordan denne tidligere erfaringen er med på å påvirke hvordan de opplever opplæring i dag. Hvilke tanker de har om opplæring eller jobb etter endt soning er også et tema jeg ønsker å belyse, da det også kan ha en innvirkning på hvordan de opplever opplæringen i fengsel. Det er disse temaene jeg har tatt utgangspunkt i, for å utforme intervjuguiden. Som Dalen (2011) skriver, er nettopp hensikten med intervjuguiden at alle temaer og spørsmål skal ha relevans i henhold til de problemstillingene man ønsker å belyse. Intervjuguiden ble modellert etter lesing av forskning på feltet og teori, samt refleksjoner med min veileder. Før intervjuene ble gjennomført, gikk jeg også igjennom intervjuguiden med en lærer som kjenner kvinnene godt. Læreren ga meg noen tips til hvordan jeg kunne omformulere noen av spørsmålene, slik at de passet bedre i henhold til den situasjonen kvinnene er i. Mitt ønske med intervjuguiden var å forsøke å kartlegge informantenes opplevelse av opplæring før og nå, for deretter å se dette i sammenheng med hvordan disse opplevelsene har vært med på å farge deres liv. I utformingen av intervjuguiden vil jeg påstå at jeg benyttet meg av det Kvale & Brinkmann (2015) omtaler som traktintervju (s.162). Traktintervju kjennetegnes ved at intervjuer først

stiller mer generelle spørsmål og avslutter med mer spesifikke spørsmål. Denne tilnærmingen har også jeg, da jeg starter med å stille generelle spørsmål som hvilke skolegang og fag de har fra før, for deretter å gå over til å fokusere på mer spesifikke opplevelsesdimensjoner ved opplæringssituasjoner. Spørsmålene ble satt opp i en kronologisk rekkefølge fra tidligere opplæringssituasjoner, til nåværende opplæringssituasjoner og til slutt tanker rundt fremtiden. Dette for å få en naturlig fremdrift i samtalen.

### **3.2.3 Utvalg og utvalgsriterier**

Et mål i kvalitativ forskning er at man ønsker å få mye informasjon av et begrenset antall personer (Kvale & Brinkmann, 2015). I følge Dalen (2011) er det viktig at utvalget ikke er for stort, da gjennomføringen og bearbeidingen av dataene er tidkrevende. Kvalitative studier baserer seg på *strategisk utvalg*, det vil si at man velger informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er hensiktsmessige for å besvare problemstillingen (Thagaard, 2009:55). Det er også tilfelle i dette prosjektet. Jeg ønsket å intervju inntil seks kvinnelige innsatte om deres opplevelse av opplæringstilbudet i fengsel. Mine kriterier gikk i hovedsak ut på at de skulle ha et relativt omfattende opplæringstilbud, det vil si at jeg ønsket informanter som fulgte eksamensrettet opplæring, primært på videregående skole nivå. Slik at de med stor sannsynlighet hadde noen tanker rundt opplæringen. Hensikten med oppgaven er ikke å grave i kvinnenens fortid, men jeg ønsket å få noen perspektiver på hvordan de opplevde skolen som yngre, samt hvordan de opplever opplæringen i dag og noen tanker rundt fremtidig opplæring eller eventuelt jobb.

For å få tak i informanter, fikk jeg god hjelp av min veileder Erling Kokkersvold. I første omgang tok han kontakt med en skole som har undervisningsansvaret i et fengsel. Skolen stilte seg positiv til å bidra med å gjennomføre intervjuene, ved å stille med lokaler og finne aktuelle informanter. Men før jeg kunne sette i gang med intervjuene, måtte jeg sende en skriftlig søknad til Kriminalomsorgen, om godkjenning av forskning i kriminalomsorgen. I tillegg til den skriftlige søknaden, sendte jeg også prosjektbeskrivelsen, forespørsel om deltakelse, informert samtykke, intervjuguide og bekreftelse fra faglig veileder. Fortrinnsvis måtte kriminalomsorgen godkjenne prosjektet, for deretter å sende en forespørsel videre til det enkelte fengselet, som også måtte godkjenne prosjektet. Når forespørselen min først hadde blitt godkjent og vedtatt, ble intervjuene gjennomført relativt kort tid etter. Først hadde jeg et møte med en lærer ved skolen i fengselet, som hadde sagt seg villig til å hjelpe meg med å finne informanter og disponere rom, slik at intervjuene kunne gjennomføres på skolen.

Kun en uke etter dette møtet, begynte jeg å gjennomføre intervjuene. I utgangspunktet ønsket jeg å intervju inntil seks, men fikk til slutt fem informanter. Kriteriet til informantene var at jeg ønsket elever med bred erfaring fra opplæring i fengsel. Til tross for mitt ene kriterium, viste det seg at omfanget av informantenes opplæring var svært varierende, som i etterkant har vist seg å medføre store variasjoner innenfor fenomenet som studien omhandler.

### **3.2.4 Gjennomføring av intervju**

Intervjuene ble gjennomført i kvinnenes egne undervisningslokaler. Dette var et ønske fra meg, ettersom intervjuet først og fremst tar for seg opplæringstilbudet i fengsel. Kvale og Brinkmann (2015) hevder at de første minuttene av et intervju er viktig, fordi disse er med på å legge grunnlaget for kontakten mellom informant og intervjuer. Samtalen startet derfor med å forklare litt om hensikten med studien og informerte om hvilke type spørsmål intervjuguiden inneholdt. Dette ble gjort for å forsikre meg om at informantene og jeg hadde samme forståelse om hensikten og meningen med samtalen. Videre fortalte jeg til informantene at de selv bestemte hva de ønsket å snakke om og hvor mye de ville dele, og at de når som helst kunne trekke seg uten å oppgi noen grunn. Tanken bak denne informasjonen, var at jeg ikke ønsket at kvinnene skulle oppleve samtalen som et avhør, da jeg vet at alle mine informanter har erfaring med det. Det var derfor viktig for meg å gjøre samtalen så naturlig og hyggelig som mulig, derfor tok jeg med meg twist og cola som informantene kunne forsyne seg av under hele intervjuet. Dette håpet jeg ville være med på å lette stemningen, noe jeg også følte det gjorde, da alle informantene uttrykte glede over å få litt søtsaker. Under intervjuet ble det benyttet diktafon, noe alle informantene samtykket til. Dette for å forsikre meg om at jeg hadde korrekt informasjon da jeg skulle transkribere intervjuene. Men under intervjuene, oppdaget jeg at det var veldig behagelig å bruke diktafon, da det ga meg mulighet til å fokusere helt og holdent på informantene og det som ble sagt. Etter intervjuene var gjennomført, snakket vi om hvordan samtalen ble opplevd. Alle informantene uttrykte at de syntes det var greit å stille som informant, og de antydte også begeistring ovenfor oppgaven og ønsket meg lykke til, noe jeg tolket positivt.

Under intervjuet fulgte jeg hovedsakelig strukturen på intervjuguiden. Jeg startet alle intervjuene med spørsmål om tidligere skoleerfaringer, deretter gikk jeg over til opplæring i fengsel og avsluttet med tanker om fremtidig opplæring og jobb. Måten spørsmålene ble stilt på, varierte fra informant til informant, dette fordi noen av informantene var mer taleføre enn andre og dermed overlappet noen spørsmål hverandre. Det ble også stilt en del

oppfølgingsspørsmål, av typen «kan du si noe mer om...» «har jeg forstått deg rett om...» «hvordan fikk / hvordan får det deg til å føle deg...».

I løpet av intervjuene opplevde jeg det som riktig å komme med bekreftende kommentarer, for å vise at jeg lyttet til det informantene sa. Etter hvert som intervjuene ble gjennomført, merket jeg også at jeg ble flinkere til å ”stå i pausene”, noe som ofte medførte at informantene fortalte mer. I forkant av intervjuene, hadde jeg planer om å gjennomføre prøveintervju. Dessverre ble det vanskelig å gjennomføre, da det var få informanter som ville stille til intervju, derfor valgte jeg å prioritere de fem informantene jeg faktisk fikk, til innsamling av data. Ettersom jeg ikke fikk gjennomført prøveintervju med en reell informant, anså jeg det som spesielt viktig å forhåndsteste utstyret. I forkant av intervjuene øvde jeg meg også på hvordan jeg skulle forklare hensikten med studien og hvilken type spørsmål intervjuguiden inneholdt. Dessuten testet jeg ut alle spørsmålene i intervjuguiden på en medstudent. Dette ga meg anledning til å høre om spørsmålene var satt opp på en hensiktsmessig måte, og det ga meg mulighet til å endre formen på noen spørsmål. Ettersom jeg ikke fikk gjennomført et prøveintervju, bærer det første intervjuet dessverre preg av det. Primært tror jeg det skyldes at det å være i et fengsel var helt nytt for meg og det var en veldig uvanlig setting å være i. Heldigvis gikk dette fort over, men jeg tror likevel det hadde en innvirkning på det første intervjuet.

Ettersom jeg ikke hadde mulighet til å rekruttere informantene direkte selv, var det lærerne i fengselet som måtte videreformidle mitt formål med studien. Derfor kan lærerne ha vektlagt andre sider ved studien enn det jeg ville gjort. Av den grunn startet jeg alle samtalene med å forklare informantene hensikten med studien og hva spørsmålene ville gå ut på. Det kan likevel være interessant å reflektere over informantenes motiv for å delta i studien. Til tross for at jeg ikke spurte informantene direkte om deres motiv, fikk jeg et inntrykk av at det viktigste motivet for informantene, var at de ønsket å bidra til å bedre opplæringstilbudet i fengsel.

### **3.3 Analyse av datamaterialet**

I det kvalitative forskningsintervjuet er det utsagnene til informantene som skal tolkes og analyseres (Kvale & Brinkmann, 2015). Analyse og tolkning av data går fra en konkret til en dypere forståelse, hvor forskerens forforståelse og teorien som er brukt har en betydelig rolle for hvordan forskeren tolker og analyserer sine data. Analyse og tolkning av intervjuet kan sees som en dialog mellom det innsamlede datamaterialet og forskeren hvor intensjonen er å søke en dypere forståelse (Dalen, 2011).

#### **3.3.1 Transkribering**

I følge Dalen (2011) er det fornuftig å transkribere intervjuene kort tid etter at de er gjennomført, da det gjør det enklere å gjengi hva informantene faktisk har sagt. Av den grunn valgte jeg å transkribere intervjuene rett etter at de var gjennomført, men det viste seg at det å transkribere intervjuene kort tid etter, også ga meg sjansen til å bli en bedre intervjuer.

Gjennom transkriberingen fikk jeg nemlig muligheten til å høre meg selv som intervjuer.

Under det første intervjuet oppdaget jeg at det var flere temaer informantene var innom, som jeg ikke fulgte opp. Dette førte til at jeg ble ekstra oppmerksom på det under de andre intervjuene. Av den grunn opplevde jeg å bli flinkere til å lytte og følge opp det informantene sa i hvert intervju.

Kvale og Brinkmann (2015), samt Dalen (2011) påpeker viktigheten for at opptakene er av god kvalitet, da mye bakgrunnsstøy kan gjøre det vanskelig å høre hva informantene sier.

Under alle mine intervjuer, satt vi i klasserom, noe som gjorde at vi ikke ble forstyrret under intervjuet. Transkriberingen gikk dermed bra, og det var aldri noen utfordring å tyde det informantene sa. Rolige omgivelser vil i følge Kvale og Brinkmann (2015) bidra til å minke sjansen for feiltolkning.

Lydfilene varierte fra mellom 40 minutter til én time. Jeg valgte å transkribere intervjuene i NVivo, da dette programmet ga meg mulighet til å redusere hastigheten på avspillingen av lydfilene. Ettersom noen av mine informanter snakket veldig fort, medførte denne funksjonen at transkriberingen gikk raskere. Under transkriberingen var jeg opptatt av å transkribere så korrekt som mulig, derfor tok jeg i første omgang med ordlyder som ”mm” og ”eh”. Deretter hørte jeg på lydopptakene enda en gang og bestemte meg for å ta vekk ordlydene, da jeg ikke anså dem som relevante for meningsinnholdet. I følge Kvale og Brinkmann (2015) er det vesentlig at tegnsettingen er plassert riktig, slik at setningen ikke blir feiltolket. Jeg valgte derfor å gjennomgå lydfilene en tredje gang, for å forsikre meg om at komma og punktum var

plassert riktig. En av informantene hadde dialekt, og jeg valgte å transkribere om det til bokmål, først og fremst for at informanten ikke skulle gjenkjennes. Etter å ha transkribert alle intervjuene, følte jeg at jeg ble godt kjent med datamaterialet, som gjorde analyseprosessen enklere.

### **3.3.2 Analyse av data**

I følge Kvale og Brinkmann (2015) starter analyseprosessen allerede når man intervjuer informantene, ettersom intervjuer stiller oppfølgingsspørsmål og dermed tolker intervjuet i en bestemt retning. Dette var også tilfellet under mine intervjuer. Etter at hvert intervju var ferdig, skrev jeg ned umiddelbare tanker om intervjusituasjonen, som for eksempel temaer som fremsto som viktige for informantene. De fem intervjuene ble gjennomført på to dager og ble transkribert den samme og påfølgende dag. Transkriberingen av hvert intervju ble gjennomført i tre omganger, som medførte at jeg ble godt kjent med datamaterialet mitt. Jeg laget et utkast til forskjellige kategorier basert på intervjuguiden, og som jeg opplevde stod i hovedfokus hos informantene. Jeg valgte derfor å sette opp de tre hovedkategoriene fra intervjuguiden, i tre ulike Word-dokumenter. Deretter gikk jeg grundig igjennom de transkriberte intervjuene og markerte hvilken kategori de ulike utsagnene hørte til, og deretter limte sitatene innunder den hovedkategorien sitatene tilhørte. Da det var gjort, gikk jeg igjennom de tre ulike hovedkategoriene hver for seg og prøvde å finne likheter og ulikheter innunder disse hovedkategoriene. Dette resulterte i at jeg endte opp med tre hovedkategorier og åtte underkategorier. Deretter lagde jeg tre ytterligere Word-dokumenter til hver av hovedkategoriene og puttet inn underkategoriene. Deretter satte jeg inn sitatene fra transkriberingen som passet inn i de ulike kategoriene. På den måten fikk jeg en oversikt over funnene fra intervjuene, samtidig som jeg gjennom en omstendelig prosess ble godt kjent med innholdet i intervjuene.

For å fremstille dataene på en best mulig måte, har jeg benyttet meg av elementer både fra temasentrert analyse og elementer fra Grounded Theory. Hovedpoenget med temasentrert analyse, er i følge Thagaard (2009) å gå i dybden på de enkelte temaene. Det vil si at man sammenligner informasjonen om hvert tema fra alle informantene. Thagaard (2009) påpeker dog at temasentrert analyse ofte blir kritisert for ikke å ivareta et helhetlig perspektiv på datamaterialet, fordi utdrag fra intervjuer blir tatt ut av sin opprinnelige sammenheng. For å unngå dette, har jeg vært opptatt av å beholde informasjonen fra informantene i den opprinnelige sammenhengen den fremkom i, og informasjonen er blitt presentert og analysert



ut fra det. Under analyseprosessen så jeg midlertidig et behov for å bruke noen elementer fra Grounded Theory. I følge Dalen (2011) tar Grounded Theory utgangspunkt i det empiriske datamateriale, som betyr at det er informantenes egne oppfatninger og perspektiver som er utgangspunktet for analysen. Ut i fra informantenes utsagn, valgte jeg derfor å trekke inn systemteori (Bø & Schiefloe, 2007 og Eide & Eide, 2009), Bandura (1997) og Antonovsky (1991). Ved å ta utgangspunkt i et systemteoretisk perspektiv, opplever jeg at det er med på å ivareta et helhetlig perspektiv av datamaterialet. Det var dernest mine informanternes utsagn som gjorde at jeg tok inn disse teoretiske perspektivene. Jeg hadde fra før av kjennskap til dem og deres arbeid, så jeg følte at deres teorier ville bidra til å øke forståelsen av empirien. Av den grunn var ikke deres teorier noe tilfeldig valg. Det vil dermed si at jeg i denne oppgaven ikke har fulgt en spesifikk analytisk metode, men i følge Dalen (2011) kan man som forsker ta utgangspunkt i en analytisk tilnærming og deretter kombinere denne med andre innfallsvinkler. Noe jeg har gjort, ettersom jeg både har latt meg inspirere av temasentrert analyse og Grounded Theory. Da dette var gjort, hadde jeg grunnlag for å presentere funn fra datamaterialet, samt belyse dette med relevant teori. Denne presentasjonen gjøres i kapittel 4, *Presentasjon og drøfting av funn*. Jeg håper denne fremgangsmåten og presentasjonen av dataene vil bidra til å tydeliggjøre mine funn, da det i følge Andenæs (2000) vil øke sjansen for at resultatene oppleves som relevante.

### 3.4 Validitet

Det som er med å prege validiteten i et kvalitativt forskningsprosjekt er i følge Kvale & Brinkmann (2015) ”hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke” (s. 276). Det vil i dette prosjektet bety at man blir nødt til å stille seg spørsmålene: I hvilken grad har intervjuguidens spørsmål fått frem nødvendig informasjon og er et kvalitativt forskningsintervju en anvendelig metode, for å belyse kvinnelige innsattes erfaringer med tidligere og nåværende opplærings situasjoner? Jo tydeligere forskeren klarer å redegjøre og formidle sine funn, desto mer valid virker forskningsprosjektet (Maxwell, 1992, Andenæs, 2000 og Befring, 2007). I følge Kvale & Brinkmann (2015) handler ikke validitet om å undersøke en fase i forskningsprosjektet, men at validitet er noe som må være sentralt gjennom hele prosessen. Dette har vært viktig for meg i denne studien, derfor har jeg tatt utgangspunkt i Maxwells (1992) inndeling av validitet, både for å utdype denne studiens validitet samt å bidra til at resultatene som presenteres oppleves som troverdige. Maxwell (1992) deler validitet opp i følgende fem topologier. Deskriptiv validitet, fortolkningsvaliditet,

teoretisk validitet, generaliseringsvaliditet og evalueringsvaliditet. Disse vil nå bli presentert hver for seg.

### **3.4.1 Deskriptiv validitet**

Deskriptiv validitet handler om hvorvidt forskeren klarer å fange opp hva informanten egentlig sa og gjorde (Maxwell, 1992). For å forsikre meg om at jeg har fanget opp hva informantene egentlig mener om tidligere opplærings situasjoner, nåværende opplærings situasjoner, samt tanker om fremtidig skolegang og hvordan dette har vært med på å prege deres liv, har jeg utarbeidet solide spørsmål, med utgangspunkt i tidligere forskning på feltet, brukt relevant litteratur, diskutert med veileder og samarbeidet med en lærer ved skolen som kjenner kvinnene godt. Jeg har slik kunnet tilpasse spørsmålene etter kvinnenes ordbruk. Dette har jeg gjort, i håp om at det skulle bidra til å gi innholdsrike og fyldige uttalelser. Ved å transkribere intervjuene ga det meg også muligheten til å komme med direkte sitater fra informantenes presentasjon. Dette kan i følge Dalen (2011) og Maxwell (1992) igjen være med å øke validiteten, da det er informantenes egne ord som kommer til uttrykk.

### **3.4.2 Tolkingsvaliditet**

Tolkingsvaliditet handler i følge Maxwell (1992) om hvordan dataene tolkes av forskeren og fokuset skal her være styrt mot informantenes meninger om temaet som det forskes på. Etersom jeg i denne oppgaven skal prøve å besvare hvordan kvinnelige innsatte opplever opplæring i fengsel, vil deres erfaringer være relevante. Av den grunn vil tolkningsvaliditet i denne konteksten dreie seg om hva informantenes erfaringer er og hvordan jeg tolker disse. I følge Dalen (2011) vil forskerens forforståelse spille en rolle for tolkningsvaliditeten. Av den grunn har jeg valgt å redegjøre for min forforståelse i kapittel 3.1.3. På den måten kan leseren selv vurdere om min forforståelse har noe å si for hvordan jeg har tolket min data. Videre har jeg også valgt å presentere informantene i kapittel 4, slik at leseren skal kunne danne seg et helhetlig bilde av dem.

### **3.4.3 Teoretisk validitet**

Teoretisk validitet handler om hvilke teorier forskeren har som basis og hvilke teorier som utarbeides fra datamaterialet (Maxwell, 1992). Tidligere relevant forskning og teori har dannet utgangspunktet for utarbeiding av intervjuguiden. En kan derfor si at denne oppgaven har et teoretisk utgangspunkt, men etter at datamaterialet var kategorisert, så jeg det

hensiktsmessig å trekke inn annen teori, som jeg mener vil være med å tydeliggjøre og forklare informantenes utsagn ytterligere. Derfor ble for eksempel systemteori (Bø & Schiefloe, 2007 og Eide & Eide, 2009), Banduras (1997) teori om «self-efficacy» og Antonovskys (1991) teori om Salutogenese trukket inn.

### **3.4.4 Generaliseringsvaliditet**

Generaliseringsvaliditet tar for seg i hvilken grad man i en lik studie ville funnet tilsvarende funn (Maxwell, 1992). Det vil si at generalisering i kvalitativ studie handler om å forklare det unike i ulike fenomener eller situasjoner som er formålet i kvalitativ forskning, og som andre med lignende erfaringer kan gjenkjenne seg i, og på den måten kan få en generell verdi. Således vil en generalisering i denne konteksten, være hvorvidt andre kvinnelige innsatte har den samme oppfattelsen av opplæring i fengsel. Mitt mål med studien har aldri vært å generalisere, men presentere informantenes subjektive opplevelse og erfaring med opplæringssystemet, samt andre forhold som kan ha påvirket deres situasjon. Ettersom opplæringstilbudet i fengsel er relativt begrenset, kan det hende at andre kvinnelige innsatte kjenner seg igjen i noe av det som fremkommer, og opplever å være enig i det mine informanter trekker frem.

### **3.4.5 Evalueringsvaliditet**

Evalueringsvaliditet kan betraktes som studiens gyldighet. Det vil si gyldigheten av forskerens evaluering, tolkning og slutning i henhold til det innsamlede datamaterialet. Det vil derfor være viktig at forsker er bevisst og tydelig på hva som er tolkning av informantenes utsagn og hva som er forutsetning for disse tolkningene. Under intervjuene stilte jeg oppfølgingsspørsmål dersom jeg var usikker på om jeg hadde forstått hva informanten mente. Dette var et forsøk på å få frem informantens egentlige mening, fremfor min egen tolkning. For å sikre evalueringsvaliditeten i denne studien, har jeg underbygget mine tolkninger av informantenes uttalelser ved direkte sitater fra dem.

Jeg har prøvd å videreformidle informantenes egne meninger, men det kan likevel være grunn til å undre seg over hvorvidt informantene har valgt å «pynte» på virkeligheten under intervjuene, i den forstand at de ønsker å fremstå som mer ansvarsfulle og fornuftige, fordi deres motiv for å delta i studien er å gjøre opplæringstilbudet i fengsel bedre. Av den grunn kan det tenkes, at mange aspekter ved opplæringen blir utelukket til fordel for å vektlegge sider ved opplæringen som informantene mener kan bidra til å gjøre opplæringssituasjonen

bedre. Det kan også tenkes at informantene har svart det de tror jeg ønsker å høre, men dette er en side ved kvalitativ forskning som ikke er til å unngå.

### 3.5 Reliabilitet

Reliabilitet tar for seg forskningsresultatenes troverdighet og pålitelighet (Dalen, 2011 & Thagaard, 2009). Spørsmålet om reliabilitet er ofte vanskelig i forbindelse med kvalitative studier. Reliabilitet forstås som etterprøvbarhet (Postholm, 2009), noe som betyr at fremgangsmåten ved innsamling og analyse av data skal kunne etterprøves nøyaktig av andre forskere (Dalen, 2011). Både Kvale og Brinkmann (2015), samt Dalen (2011) argumenterer for at dette vanskelig lar seg gjøre, blant annet fordi forskeren har en avgjørende rolle, og den rollen utformes i samspill med informantene i den aktuelle situasjonen. Videre argumenterer Dalen (2011) for at både det enkelte individet og omstendighetene endrer seg, noe som gjør det vanskelig å etterprøve resultatene. Dessuten hvis en annen forsker skulle gjennomført samme intervju, ville informantene allerede ha hørt disse spørsmålene tidligere, noe som kan føre til at de reflekterer grundigere over det når de hører det for andre gang. I tillegg kan tidspunktet for intervjuet ha noe å si for svarene. Jeg gjennomførte intervjuene i midten av februar, det vil si at nytt skolesemester nesten akkurat hadde startet. Hadde jeg gjennomført intervjuene senere i semesteret, kan det hende at kvinnene hadde svart noe helt annet. Dermed handler reliabilitet innenfor kvalitativ forskning i større grad om hvorvidt en annen forsker kan ta på seg de samme «forskerbrillene» ved en tenkt gjennomføring av det aktuelle prosjektet. I følge Kvale og Brinkmann (2015) er en måte å prøve å ivareta reliabiliteten og formulere åpne spørsmål. Dette er viktig fordi ledende spørsmål kan føre til at intervjueren farger informanten med eget syn, som kan bidra til at informantens syn ikke kommer frem. Av den grunn formulerte jeg åpne spørsmål i intervjuguiden. Jeg håper derfor at min redegjørelse av forskningsprosessen, valgene jeg har tatt underveis og valg av analytisk metode er blitt så gjennomsiiktig og pålitelig som mulig.

### 3.6 Etiske forskningshensyn

Det er en rekke etiske hensyn som må ivaretas gjennom ulike deler av forskningsprosessen. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har utarbeidet noen grunnprinsipper som et hvert forskningsprosjekt må følge. Det aller første er at forskeren må ha deltakerens informerte samtykke, det vil si at informantene har rett på informasjon og mulighet til å avbryte sin deltakelse når som helst under prosessen (NESH, 2006, punkt 9). Allerede da jeg søkte forskningstillatelse til Kriminalomsorgen, sendte jeg ved forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet, samt informert samtykke. Dette ble gjort for å forsikre meg om at alle involverte parter som kriminalomsorgen, fengselet og skolen i fengselet skulle ha full oversikt over hva denne studien gikk ut på. Ved å sende ved forespørsel om deltakelse og informert samtykke førte det til at lærerne i god tid før intervjuene fant sted, hadde mulighet til å videreformidle denne informasjonen til aktuelle informanter. Da jeg møtte mine fem informanter, hadde alle med både forespørselen og skrivet om informert samtykke. Av den grunn har trolig alle informantene vært innforstått med hva de hadde sagt ja til, men jeg valgte allikevel å gjennomgå skriven med alle informantene. I tillegg informerte jeg ytterligere om hvilke type spørsmål intervjuguiden inneholdt og at de selv bestemte hvor mye de ville dele. Hver informant ble opptil flere ganger informert om at det var helt frivillig å være med, og at de når som helst kunne trekke seg fra studien, uten at det ville få noen form for konsekvenser.

Et annet grunnprinsipp i NESH (2006) sine retningslinjer er at informantenes delte informasjon skal bli behandlet konfidensielt, og at forskningsmaterialet må anonymiseres, slik at identiteten forblir skjult (NESH, 2006, Dalen, 2011 og Thagaard, 2009).

Konfidensialitet og anonymisering har jeg ansett som spesielt viktig i denne studien, da kvinnelige innsatte utgjør en liten del av befolkningen (Statistisk sentralbyrå, 2015a & Meld. St.12 (2014-2015) s.37), noe som kan gjøre de lett gjenkjennbare. Personvernombudet for forskning (NSD) skal bidra til at forskningsprosjekter ivaretar lovpålagte plikter, som for eksempel å ivareta personopplysningsloven. Etter en samtale med NSD tidlig i desember 2015, ble det besluttet at prosjektet var meldepliktig, ettersom intervjuene skulle bli tatt opp på lydfil og fordi det kunne oppstå indirekte personopplysninger under intervjuene. Jeg sendte derfor inn søknad til NSD, og fikk prosjektet godkjent. En etisk utfordring i denne studien har gått ut på å bevare informantenes anonymitet, slik at erfaringene informantene kommer med ikke kan tilbakeføres til den enkelte. Selv om denne studien først og fremst har

fokusert på opplærings situasjoner, har ikke sensitiv informasjon slik som fag, navn på skoler og personer blitt tatt med i transkriberingen. Jeg har også valgt å ikke publisere hvilket fengsel undersøkelsen har vært gjort ved.

Det er heller ikke blitt samlet inn noe form for direkte personopplysninger fra informantene. Da jeg møtte informantene, skrev de under på samtykkeerklæringen, snudde arket opp ned, slik at jeg aldri så deres fulle navn. Etter at hvert enkelt intervju var avsluttet, gikk jeg og informantene sammen og makulerte samtykkeerklæringen, noe som tilsier at jeg aldri har hatt noen direkte personopplysninger om informantene. Lydfilene fra intervjuene har kun blitt lagt på NVivo under transkriberingen. Min NVivo-konto har krevd brukernavn og passord for å få tilgang, noe bare jeg har hatt. Transkriberingene ble gjennomført de samme dagene som intervjuene, derfor var lydfilene kun på NVivo, mens jeg jobbet med transkriberingen. Så fort transkriberingen var unnagjort, slettet jeg lydfilene fra NVivo og intervjuene har kun vært tilgjengelig på en minnepenn som har vært låst inne i et skap. De transkriberte intervjuene har vært lagret i en egen mappe, med brukernavn og passord på min personlige PC. Det er dermed ingen andre enn jeg som har hatt tilgang til informasjonen informantene har gitt. Det ble med en gang opprettet fiktive navn på informantene. Disse navnene ble utformet på bakgrunn av Statistisk sentralbyrå sin oversikt over de 50 vanligste jentenavnene i Norge (Statistisk sentralbyrå, 2015: Navn, 2015). Etter at studien er slutt, vil lydopptak bli slettet, og notater makulert. Dette for hele tiden å kunne ivareta informantenes anonymitet, samt vise etiske og moralske hensyn.

## 4. Presentasjon av datamaterialet og drøfting

I dette kapittelet vil resultatene fra analysen bli redegjort for og materialet som fremkommer vil bli drøftet fortløpende opp mot teori som ble presentert tidligere. Informantenes tidligere skoleerfaringer, nåværende opplærings situasjon, samt tanker om fremtidig opplæring og arbeid, utgjør hovedområdene i drøftingen. Disse kategoriene vil være bidragsytere for å besvare studiens følgende problemstilling: *Hvordan opplever kvinnelige innsatte opplæringstilbudet i fengsel?* Eksempler fra intervjumaterialet vil presenteres ved bruk av sitater fra informantene og de vil stå i kursiv. Alle sitatene vil kommenteres og drøftes underveis i presentasjonen.

### 4.1 Presentasjon av informantene

Min empiri består av intervjuer med fem kvinnelige innsatte. Et kriterium til informantene var at jeg ønsket at de skulle ha et relativt omfattende opplæringstilbud i fengselet. Dette på bakgrunn av at målet med oppgaven er å besvare hvilke opplevelser kvinnelige innsatte har av opplæringstilbudet i fengsel. Etersom noen av de elevene, som lærerne omtalte som de med størst opplæringstilbud trakk seg, endte jeg opp med et utvalg som hadde et mye mer variert opplæringstilbud enn det jeg i utgangspunktet hadde tenkt. Enkelte av informantene tok veldig mange fag og fulgte et studieprogram, mens andre tok kun enkeltfag.

Etter gjennomgang av datamaterialet, viste det seg at de informantene som kun tok enkeltfag ved skolen i fengselet, var de som allerede hadde en utdanning, mens de som benyttet seg av opplæringstilbudet i fengselet og som fulgte et eller flere studieprogram, var de som ikke hadde fullført videregående skole.

Marie var den første jeg intervjuet. Hun har nylig startet på skolen i fengselet og er derfor den av informantene som har kortest erfaring fra skolen i fengsel. Hun har fra før av fullført yrkesfag, men hun har aldri praktisert yrket. Etter at hun var ferdig med yrkesfag, ønsket hun å ta studiekompetanse, men droppet ut før hun fikk fullført.

Kari var den andre jeg intervjuet. Hun har også fullført yrkesfag og praktisert dette yrket før hun kom inn i fengsel.

Ingrid var den tredje jeg intervjuet. Hun har også fullført yrkesfag og har jobbet med det yrket før hun kom inn i fengsel.

Sara var den fjerde jeg intervjuet. Hun droppet ut under lærlingtiden på yrkesfag, og har derfor ikke fagbrev eller studiekompetanse.

Ida var den siste jeg intervjuet. Hun falt fra i første klasse på videregående skole. I likhet med Sara mangler hun også studiekompetanse og/eller fagbrev.

For å gjøre presentasjonen av datamaterialet og drøftingen så oversiktlig som mulig har jeg valgt å dele informantene i to grupper, men ved enkelte anledninger vil jeg betegne dem ved navn.

Gruppe en består av Kari og Ingrid. Denne gruppen har jeg valgt å omtale som *fullførerne*. Navnet på gruppen er dannet på bakgrunn av at de allerede har fullført videregående skole. Til tross for at Kari og Ingrid forteller om noen individuelle utfordringer på skolen som konsentrasjonsvansker og ADHD, som har ført til at de en periode på ungdomsskolen skulket mye, har begge stort sett *positive* opplevelser fra grunnskolen og videregående opplæring.

Gruppe to består av Sara og Ida. Denne gruppen har jeg valgt å omtale som *fracfallerne*. Navnet på gruppa er dannet på bakgrunn av at disse ikke har fullført videregående skole. Sara og Ida viser til problemer som oppstår allerede i første og andre klasse på barneskolen, og disse problemene følger dem hele deres skolegang. Dette gjør at de har svært *negative* opplevelser fra grunnskolen og videregående opplæring.

Marie synes jeg det er litt vanskelig å plassere, for selv om hun har fullført videregående skole, så faller hun likevel litt innunder *fracfallerne* også. Marie faller derfor litt mellom disse gruppene og vil i noen tilfeller passe bedre innunder *fracfallerne*, men i andre tilfeller passe bedre inn med *fullførerne*. Marie har i likhet med *fullførerne* noen individuelle utfordringer. Hun har også ADHD, men i motsetning til *fullførerne* har hun ikke positive opplevelser fra grunnskolen og videregående. Hennes erfaringer fra tidligere skolegang minner mer om *fracfallernes* opplevelse fra grunnskolen og videregående skole.

Selv om informantene ble delt inn i to grupper, er det viktig å presisere at kvinnene i utvalget var svært forskjellige, både når det gjelder alder, erfaring og livssituasjoner. Derfor representerer de ingen ensartet gruppe.



## 4.2 Opplevelse av tidligere opplærings situasjoner

Tidligere studier indikerer at innsatte har lavere utdanning enn befolkningen for øvrig, midlertidig viser studiene at kvinnelige innsatte har noe høyere utdanning enn mannlige innsatte (Statistisk sentralbyrå, 2015b, St.meld.nr.27 (2004-2005), Fylkesmannen i Hordaland, 2012). Det ser også ut til å være tilfellet i mitt utvalg, da tre av fem i utvalget har fagbrev. Tidligere i oppgaven har jeg skrevet at skolen enten kan fungere som en risikofaktor eller som en beskyttende faktor (Nordahl et al., 2005, Overland, 2007, Damsgaard & Kokkersvold, 2011). Blant *fullførerne* ser skolen ut til å ha vært en beskyttelsesfaktor, i den forstand at de fullførte videregående skole, mens for *fracfallerne* er det tydelig at skolen har operert som en risikofaktor. Til tross for at Marie fullførte videregående skole, virker det som at skolen har fungert som en risikofaktor for henne. Selv om skolen ikke har vært en risikofaktor for *fullførerne*, har *fullførerne* likevel vært utsatt for andre risikofaktorer. Det fremkommer derfor at alle mine informanter har vært utsatt for enten en eller flere risikofaktorer under oppveksten.

### 4.2.1 Skolen som beskyttelsesfaktor i grunnskolen

Selv om *fullførerne* ikke har noen direkte problemer på skolen, viser de fortsatt til vansker knyttet til konsentrasjonsproblemer, ADHD og atferdsproblematikk, som førte til mye skulking i en periode på ungdomsskole. Disse utfordringene som *fullførerne* beskriver, kan minne om individuelle risikofaktorer (Damsgaard & Kokkersvold, 2011, Overland, 2007, Nordahl et al., 2005 og Ogden, 2001). En risikofaktor blir definert som «en hvilken som helst faktor hos individet eller i oppvekstmiljøet som kan assosieres med økt sannsynlighet for negativ psykososial utvikling i fremtiden» (Nordahl et al., 2005:81; Durlak, 1995).

Atferdsvansker er et eksempel på en risikofaktor. Individuelle risikofaktorer kan komme til syne ved manglende selvregulering og vansker med å justere temperamentet. En av *fullførerne*, Ingrid, sier følgende da hun skulle beskrive seg selv som yngre elev:

*Ja, altså, hvis du hører om den derre gutten som sitter i klassen som bråker og er helt ulydig og sånn, jeg var den jenta.*

Det Ingrid forteller samsvarer med de kjennetegnene vi har om individuelle risikofaktorer. Både Nordahl et al. (2005), Damsgaard og Kokkersvold (2011), samt Ogden (2001) trekker frem at jo flere risikofaktorer en person utsettes for, desto større sannsynlighet for problemutvikling. Etersom Ingrid allerede er utsatt for individuelle risikofaktorer, vil skolens oppgave som en beskyttelsesfaktor, dermed være enda viktigere.

I tillegg til å være utsatt for individuelle risikofaktorer, forteller også Ingrid om det som i faglitteraturen blir omtalt som miljømessige risikofaktorer. Miljømessige risikofaktorer er faktorer som ligger rundt individet, som for eksempel forhold knyttet til jevnaldrende (Nordahl et al., 2005). Da Ingrid, på oppfordring fra meg, skulle fortelle hvordan hun trodde sine tidligere medelever ville beskrevet henne, svarer hun følgende:

*Dritt unge!*

Da jeg spurte hva hun la i begrepet «dritt unge», svarte hun:

*Nei altså, jeg kan jo si det på en sånn måte atte: Hver gang jeg ble bedt i bursdager, var fordi foreldre hadde tvunget ungen til å be hele klassen. Altså for min del, så plager ikke det meg. For jeg likte jo ingen på mitt årstrinn. Jeg synes de var skikkelig teite, liksom.*

For det første blir fraværende kontakt og relasjon til jevnaldrende trukket frem av både Frønes (1994), Nordahl et al. (2005), Bø og Schiefloe (2007), samt Damsgaard og Kokkersvold (2011) som en risikofaktor. Selv om Ingrid gir uttrykk for at dette ikke plager henne, har det trolig hatt en innvirkning på henne, når hun den dag i dag, så mange år etter, kommer med et så konkret eksempel som invitasjon til bursdag. For det andre, er det å bli likt av andre et grunnleggende behov vi mennesker har (Maslow, 1970). Tidligere forskning viser hvor viktig det er for barn og unge å være «en av dem», og at barn og unge som blir ekskludert fra det store jevnalderfelleskapet, har en tendens til å vise alvorlige atferdsproblemer, som for eksempel tyveri og rusmisbruk (Frønes, 1994, Nordahl et al., 2005, Pedersen, 2006). Dernest er det grunn til å tro at det å sitte med en opplevelse av å ikke bli likt av klassekamerater, trolig har hatt en større betydning enn det Ingrid innrømmer.

Uansett, er det talende at *fullførerne* har vært utsatt for flere risikofaktorer. Det er viktig å understreke at det ikke er slik at alle barn og unge som er utsatt for risiko vil reagere negativt, da det vil variere i henhold til hvor robuste eller sårbare man i utgangspunktet er (Nordahl et al. 2005 og Ogden, 2001). Det er Kari et eksempel på, da hun forteller:

*(...) Det er som sagt 8.klasse, da var det veldig mye skulk og sånn, og rundt midten av 9.ende begynte jeg å skjerpe meg, og da forstod jeg at skolen faktisk er noe du trenger for å komme deg videre i livet. For står du uten utdanning til syvende og sist, så sliter du i arbeidsmarkedet. Det er noe med det. Så det var vel egentlig da innstillingsendring for min del, som da gjorde at skolen ble verdt å satse på.*

Selv om Kari var utsatt for individuelle risikofaktorer, har ikke hun reagert negativt på dette, da hun i en tidlig alder ser verdien av utdanning, noe som kan tyde på at hun var ganske robust i utgangspunktet.

Det virker som at skolen har fungert som en beskyttelsesfaktor for *fullførerne*. Ingrid, som har ADHD, forteller at hun tidlig fikk assistent som hjalp henne da hun slet med konsentrasjonsvansker i en klasse på 28 elever. Hun forteller at assistenten kunne ta henne med ut når Ingrid begynte å bli urolig. Assistenten virker å ha hatt en positiv effekt på henne, da hun kommer med konkrete eksempler på hva hun og assistenten gjorde da Ingrid ble tatt ut av klassen ”(...) så tok assistenten meg ut av klasserommet, så gikk vi rundt skolegården eller no, huska litt og prata litt (...)”. Det å tilrettelegge for positive muligheter, sørge for at elevene får tilpasset utfordringene sine, slik at de lykkes i skolen, er i følge Damsgaard og Kokkersvold (2011) en viktig beskyttende faktor. Alle tiltak som settes i gang burde lede til mestring, da mestring er nøkkelen til mer mestring (Bandura, 1997). Når barn opplever å lykkes, vil mestring og motivasjon gå hånd i hånd.

Til tross for at *fullførerne* har hatt negative erfaringer med å innfri skolens forventninger om å sitte stille og følge med på teori, har skolen i aller høyeste grad klart å tilrettelegge for dem. Dette har trolig bidratt til at de kom seg igjennom skolen, som igjen har bidratt til at de sitter igjen med en positiv opplevelse av grunnskolen og videregående skole. Av den grunn kan en hevde at skolen har fungert som en beskyttende faktor, i den forstand at *fullførerne* til tross for sine utfordringer kom seg igjennom hele skoleløpet.

#### **4.2.2 Skolen som risikofaktor i grunnskolen**

Marie har i likhet med *fullførerne* også individuelle risikofaktorer, men hun kan ikke huske å hatt noen positive erfaringer i forbindelse med tidligere skolegang. Hun forteller:

*Jeg har ADHD, og jeg har aldri likt skole, akkurat skole har ikke akkurat vært noe for meg. (...) fordi jeg sliter med konsentrasjon og ja. Uro da. Det kommer vel av at jeg ikke har vært en skoletype. Det er ikke mitt felt. Usikker på meg selv.*

Utvisomt mangler Marie mestringsfølelse, da hun flere ganger i denne korte uttalelsen trekker frem hvordan hun aldri har vært flink på skolen. Ut i fra utsagnet, kan man tolke det dit hen at Marie mangler både tro og forventninger til seg selv. I følge Banduras teori om «self-efficacy» (1997) vil forventningene som en person har, ha betydning for hvilke aktiviteter vi begir oss ut på og hvor mye energi vi legger i gjennomføringen. Personer som har lite

forventing om å mestre, slik som Marie, vil da tidlig senke innsatsen eller gi opp, når de møter problemer og utfordringer. Det var også det Marie gjorde. Hun forteller:

*Jeg var så opptatt av gutter og helt andre ting på den alderen. (flirer) Jeg var på skolen som sagt bare for å sove i timene og ja. Gjorde min egen ting.*

Maries utsagn eksemplifiserer at det ikke var læringen som sto i fokus for henne. Dette henger trolig sammen med hennes manglende mestringserfaringer. I følge Frønes (1994) er skolen en plass der elever treffer kamerater, og for mange elever er den sosiale tilhørigheten hovedgrunnen til at de går på skolen. Det virker som det også var tilfellet i Marie sin situasjon. Dersom Marie ikke hadde hatt sosial tilhørighet, ville hun trolig ikke kommet på skolen i det hele tatt, av den grunn kan man si at jevnalderrelasjoner fungerte som en beskyttende faktor for Marie.

For *fracfallerne* har skolen for det meste bydd på problemer, og allerede i en tidlig alder fikk de et negativt møte med skolen. I utgangspunktet, som de aller fleste barn, gledet også *fracfallerne* seg til å begynne på skolen, men dette endret seg raskt. En av *fracfallerne*, Ida, forteller at hun allerede i 2.klasse på barneskolen fikk problemer, da det ble en brå overgang fra lek og moro i første klasse, til å bli teori tungt i andre klasse. Hun følte at hun ikke fikk det til og at skolen ikke brydde seg. Dette førte til at Ida tidlig mistet motivasjonen og begynte å skulke. Følelsen av nederlag kan i følge Nordahl et al. (2005) føre til at elever får negative følelser for skolen og assosierer skolen med nederlag og en opplevelse av å være uønsket. Dette minner om Idas opplevelse.

Sara derimot forteller at hennes negative møte med skolen, skyldes mobbing. Hun forteller:

*(...) men på grunnskolen så visste jeg ikke hvorfor jeg ble mobba. Altså det, hvorfor jeg ble et offer, det vet jeg ikke. For det var de samme jeg hadde gått i barnehage med og var venner med til siste delen av barnehagen og så begynner vi på skolen også blir det liksom brått forandra. Og det gjorde at jeg ble veldig stille og rolig og ikke oppsøkte å få nytt vennskap. Og det fulgte meg ut videregående og da blir du liksom ikke sett på en måte, som de som er utadvendte. (...) jeg følte at skolen svikta (...). Atte dem ikke grep inn og dem så ting og gjorde ikke noe med det. Så skolen ble liksom et skrekksted å dra til. Så uansett hvor mye jeg leste hjemme og gjorde lekser, så fikk jeg som regel en 2er eller strøk. Så det har ikke vært no... et sted som har vært koselig.*

Det ene *fracfallerne* har tilfelles er at de opplevde en brå negativ forandring. Det andre *fracfallerne* har til felles, er at de begge sitter med en opplevelse av at skolen ikke gjorde noe. I

følge Nordahl et al. (2005), Damsgaard og Kokkersvold (2011) og Tangen (2012) blir gode og positive relasjoner mellom lærer og elev sett på som den viktigste og mest avgjørende forebyggende faktoren. Dessverre opplevde *fracfallerne* lite av positive relasjoner i løpet av sin skoletid. Dersom skolen derimot hadde gjort noe med den negative situasjonen *fracfallerne* befant seg i, kan det tenkes at *fracfallerne* ville hatt en annen opplevelse av grunnskolen.

### 4.2.3 Videregående opplæring: Fullføring vs. frafall

I følge Markussen og Frøseth (2009) er svake skoleprestasjoner fra grunnskolen hovedforklaringen til frafall i videregående skole. Det er elever med dårlige karakterer og høyt fravær på ungdomsskolen, som faller fra i videregående opplæring. Alle mine informanter både *fullførerne*, *fracfallerne* og Marie har skulket på ungdomsskolen, men *fracfallerne* begynte å skulke allerede på barneskolen. I et annet forskningsprosjekt, utført av Markussen, Frøseth, Lødding og Sandberg (2008) kommer det frem at elevens atferd har mye å si for frafall i videregående opplæring. Deres forskning viser at de som har store atferdsvansker, har større sjanse for å falle fra enn elever som er mindre belastet. I den forstand kan man si at alle mine informanter befant seg i faresonen for å falle ut. Da det kommer klart frem at alle kvinnene i mitt utvalg hadde mye fravær, spesielt på ungdomsskolen og flere av de hadde også omfattende atferdsvansker og dårlige karakterer. Til tross for at informantene i mitt utvalg var i faresonen for å falle ut, fullførte likevel majoriteten av informantene videregående skole, det vil si *fullførerne* og Marie. *Fullførerne* som i hovedsak slet med konsentrasjonen og teoribasert undervisning, startet på yrkesfag og har kun positive erfaringer fra videregående skole. Det at undervisningen ble mer variert og vekslet hyppigere mellom teori og praktisk arbeid, ser ut til å ha hatt stor betydning for dem:

*(...) vi hadde jævla allrighte lærere. Det var når vi var (antall) i klassen og det vi hadde i teori, det tok vi ut i det praktiske, så vi samkjørte det veldig mye, det synes jeg var kjempe allright (...) Det var drit bra, dem kjørte opplegget på den måten at alle skulle få være med, og så hendte det ofte at elevene måtte komme opp å være forsøkskaniner og sånn da, så dem brukte oss sånn, også har vi det litt gøy etterpå, også er det ut å jobbe, også er det tilbake på skolen. Det skjedde mye da, det var drit gøy.*

Interessante og velorganisert undervisningopplegg, blir også av Nordahl et al. (2005) trukket frem som en beskyttelse i skolen, og det virket tydeligvis, ettersom *fullførerne* fullførte og fikk fagbrev. Det kan være greit å bemerke seg at *fullførerne* også var de som hadde flest

positive erfaringer fra barne- og ungdomsskolen. Derfor er det kanskje ikke så overraskende at begge de fullførte og fikk fagbrev.

For Marie og *frafallerne* ble dessverre ikke videregående skole en bedre opplevelse enn grunnskolen. Marie forteller:

*Det var bare noe, gå på det (yrkesfaglinje), så begynte jeg på det. Var ikke så mye mål og mening. Det var vel noen venninner som skulle ta det samme (...). Det ble bare tilfeldig at jeg begynte på det.*

Ut i fra Maries utsagn fremkommer det ikke som at hun hadde noen spesiell tanke med yrkeslinjen hun begynte på og i følge Markussen og Frøseth (2009) kan feil valg av utdanningsprogram være årsak til frafall i videregående opplæring. Derimot kan det å ha venner og at man trives i det sosiale miljøet, ha vært en beskyttelsesfaktor som har bidratt til at hun kom seg igjennom videregående. Beskyttelsesfaktorer blir i følge Nordal et al. (2005) definert som «en hvilken som helst faktor hos individet eller i oppvekstmiljøet som kan assosieres med redusert sannsynlighet for fremtidig negativ psykososial utvikling hos risikoutsatte barn» (s.81-82). Marie forteller:

*Jeg likte meg jo sånn i friminuttene holdt jeg på å si, miljøet og venner (...)*

Relasjoner til venner og jevnaldrende blir som tidligere nevnt trukket frem som en viktig faktor for å fremme trivsel i skolen (Nordahl et al. 2005 og Damsgaard & Kokkersvold, 2011). I følge Frønes (1994), Nordahl et al. (2005) og Bø og Schiefloe (2007) blir jevnalderrelasjoner sett på som et av de viktigste elementene for å bedre livskvaliteten til et menneske. Maries jevnalderrelasjoner har trolig bidratt til at hun kom på skolen og antageligvis har det gitt henne en opplevelse av å høre til, selv om skoledagen kunne bære preg av mange konflikter.

I motsetning til Marie hadde *frafallerne* kun negative erfaringer fra grunnskolen, noe som førte til at de tidlig mistet motivasjonen for skolen, fikk dårlige karakterer og begynte å skulke. Dette er i følge Markussen og Frøseth (2009) de sikreste predikatorene på frafall i videregående skole og stemmer overens med *frafallerne* i mitt utvalg, ettersom de ikke fullførte videregående skole. Det virker som at da de begynte på videregående skole, var allerede løpet kjørt, og de hadde mistet all motivasjon: (...) *jeg fikk jo ikke lov til å slutte på skolen av pappa, så det var liksom for å gjøre pappa glad, så gikk jeg på skolen. Men for min del, så spilte det ingen rolle (...)*. Motivasjon blir av Skaalvik og Skaalvik (2005) omtalt som den viktigste faktoren for å fremme læringslyst. Motivasjon henger i følge Banduras (1997)

teori «self-efficacy» sammen med mestring og erfaring med mestring. *Frafallerne* nevner ikke en gang i løpet av intervjuet en eneste hendelse eller en opplevelse verken fra barne- og ungdomskolen eller videregående skole, som de følte at de mestret. Den uteblivende mestringserfaringen har trolig bidratt til at *frafallerne* tidlig ga opp, slik Banduras (1997) teori går ut på: Personer som har liten forventning om å mestre en oppgave, vil tidlig senke innsatsen eller gi opp når de møter på problemer og utfordringer. Dette gjenspeiler *frafallerne*s opplevelse av videregående skole. Sitatet over eksemplifiserer også at *frafallerne* trolig ikke opplevde sammenheng og mening med videregående opplæring, ettersom sitatet uttrykker: (...) *men for min del, så spilte det ingen rolle (...)*. I tillegg tilsier Antonovskys (1991) teori, at en persons tiltro til å kunne gjøre noe med sin egen situasjon vil være avhengig av om personen opplever sammenheng og mening med situasjonen. For at en person skal oppleve sammenheng med en situasjon, krever det i følge Antonovsky (1991) forståelse, håndterbarhet og meningsfullhet. Det er derfor rimelig å tenke at *frafallerne* ikke forstod hvorfor de måtte gå på videregående skole, da de ikke opplevde å klare noe. Det igjen førte til at videregående skole ble opplevd som lite håndterbar, som igjen førte til at de opplevde skolen som meningsløs. Det ble trolig derfor mer meningsfullt for *frafallerne* den gangen å slutte på videregående skole. Likevel sitter *frafallerne* i dag med en følelse av at dersom de hadde fullført videregående skole, ville de ikke vært i den situasjonen de er i nå. Ida forteller:

*Da hadde jeg ikke vært her i dag, det er jeg helt sikker på... Det er jeg helt sikker på, da hadde jeg hatt et helt annet liv.*

Det er synd at *frafallerne* sitter med en opplevelse av at, dersom de bare hadde kommet seg gjennom videregående skole og tatt fagbrev, ville deres liv trolig vært annerledes. Denne opplevelsen *frafallerne* sitter med er forståelig, med tanke på at fullført videregående skole i dag nærmest blir sett på som en inngangsbillett til samfunnet, ettersom stadig flere jobber krever fullført videregående opplæring eller høyere utdanning (St.meld.nr.44 (2008-2009)). Dersom man mangler videregående skole, faller man dermed lettere utenfor samfunnet, som på sett og vis kan føre personer lettere inn i en kriminell løpebane (Hauge, 2011). Selv om *frafallerne* sitter med en slik opplevelse, skal man likevel være forsiktig med å legge all skyld på skolen.

Det som derimot blir sett på som den mest treffsikre forløperen for senere kriminalitet, vold og rusmisbruk er i følge Manger og Langelid (2004) barn som tidlig viser antisosial atferd. I litteraturen blir det primært snakket om to veier til kriminaliteten: «tidlig-startere» og «sein-

startere» (Manger og Langelid, 2004). Flere langtidsundersøkelser viser at kvinnelige innsatte som oftest havner innunder «seinstarter»-kategorien (Moffitt & Caspi, 2001, Kratzer & Hodgins, 1999). *Fullførerne* og Marie ser ut til å falle innunder «sein-startere», da *fullførerne* hadde en god relasjon til skolen og lærerne, mens Marie hadde en god relasjon til jevnaldrende og dette er kjennetegn som samsvarer med trekk blant «sein-startere» (Manger og Langelid, 2004). Ut i fra sitatene over, kan det se ut til at *fracfallerne* derimot har mer til felles med det som kjennetegner «tidlig-startere», med tanke på at *fracfallerne* i en tidlig alder viser en vanskelig atferd, har en skolegang som er preget av problematferd og liten grad av kameratrekasjoner. Dette er også typiske trekk for «tidlig-startere» (Manger og Langelid, 2004). Til tross for at dette kanskje er et litt uventet resultat, med tanke på hva tendensen blant kvinnelige innsatte pleier å være (Moffitt & Caspi, 2001, Kratzer & Hodgins, 1999). Kan dette skyldes tilfeldigheter, ettersom mitt utvalg er lite og ikke representativt.

#### **4.2.4 Oppsummering av tidligere opplærings situasjoner**

Alle mine informanter var utsatt for en eller flere risikofaktorer som unge, og for majoriteten av mine informanter *fracfallerne* og Marie, ble også skolen en risikofaktor. Selv om ikke alle informantene, som *fullførerne*, opplevde skolen som en risiko, endte allikevel alle kvinnene opp i fengsel. Det er derfor ikke grunn til å tro at skolen alene kan klandres. Det som derimot blir sett på den mest treffsikre forløperen for senere kriminalitet, vold og rusmisbruk, er i følge Manger og Langelid (2004) barn som tidlig viser antisosial atferd. Både *fullførerne*, *fracfallerne* og Marie, slik vi har sett tidligere, viser en antisosial atferd allerede i ung alder, men hva som har påvirket eller trigget denne antisosiale atferden varierer. For *fullførerne* har det vært individuelle risikofaktorer, for *fracfallerne* har det vært miljømessige risikofaktorer, mens for Marie har det vært begge deler. I likhet med Manger og Langelid (2004) trekker også Ogden (2001) frem at risikoutsatte barn og unge står i fare for å bli avvist og utestengt fra viktige oppvekstmiljøer som siden kan føre til at deres valgmuligheter innenfor utdanning og arbeidsliv reduseres. Dette ser også ut til å være tendensen blant informantene i denne studien.



## 4.3 Opplevelse av opplæring i fengsel

Dette delkapittelet vil bli viet mest plass, ettersom det er kvinnenes opplevelse av opplæring i fengsel jeg ønsker å finne ut av i denne studien. For å kunne få en forståelse av opplevelsen av opplæring i fengsel, krever det at man har en helhetsforståelse og av den grunn har jeg valgt å ha et systemteoretisk perspektiv som en overordnet tilnærming. Systemteori handler forenklet sagt om at «alt henger sammen med alt» (Bø & Schiefloe, 2007:21). Det vil si at jeg ikke bare kan ta for meg en informants utsagn om opplæring i fengsel isolert, men prøve å forstå det i en større, helhetlig sammenheng. Resultatene fra informantenes tidligere opplevelse fra opplæringssituasjoner viser at majoriteten av mine informanter hadde negative opplevelser fra tidligere opplæringssituasjoner. I følge Banduras teori om «self-efficacy» (1997) vil det gi utgangspunkt for å predikere at majoriteten av mine informanter vil ha lave mestringsforventninger i skolesammenheng på grunn av deres tidligere negative erfaringer. I tillegg kan et fengselsopphold, som nevnt tidligere, ha en stigmatiserende effekt, noe som kan virke nedbrytende på den innsatte. Både rettsaken, dommen og fengselsoppholdet kan oppleves som nedverdiggende og krenkende (Skaalvik & Stenby, 1981). Kvinnenes tidligere opplevelser av opplæring og deres første møte med opplæring i fengsel må derfor trekkes inn for å kunne forstå og si noe om kvinnenes opplevelse av opplæring i fengsel i dag.

### 4.3.1 Kvinnenes første møte med opplæringstilbudet i fengsel: Informasjon

Et av mine spørsmål under intervjuene gikk ut på hvordan kvinnene hadde blitt informert om opplæringstilbudet i fengselet. Dette spørsmålet ble utformet på bakgrunn av hva som står skrevet om skole og arbeid fra Kriminalomsorgen (2014), hvor det fremkommer at innsatte så hurtig som mulig etter innsettelse skal kartlegges med hensyn til ønsker og behov for opplæring. At dette skjer tidlig i soningen er spesielt viktig for kvinner, da de ofte soner kortere dommer. Både Kriminalomsorgen (2015), Stortingsmelding nr. 37 (2007-2008) og Sandvik (2003) trekker frem at kvinnelige innsatte ofte ikke ser poenget med å starte opp med opplæring i fengsel, på grunn av kort soningstid. Av den grunn vil det være viktig at kvinnelige innsatte tidlig i soningen får informasjon om opplæringstilbudene og mulighet til å starte med opplæring. Det var derfor jeg var interessert i å høre hvordan kvinnene i mitt utvalg hadde blitt informert om opplæringstilbudet.

Majoriteten av mine informanter, både *fullførerne* og en av *fracfallerne*, Ida, hadde fått vite om opplæringstilbudet gjennom en samtale med rådgiveren kort tid etter at de ankom fengselet. Deres introduksjon til opplæringstilbudet samsvarer med det Kriminalomsorgen

(2014) sier om skole og arbeid. Sara og Marie hadde fått vite om opplæringstilbudet gjennom betjenter og andre innsatte og tok selv kontakt med skolen for å få informasjon. Det viste seg at informasjonen om opplæringstilbudet i fengsel hadde en større betydning utover det å informere om opplæringstilbudene. Hvordan informasjonen ble formidlet, viste seg å ha stor betydning for kvinnene.

Grunnen til at formidlingen av informasjonen hadde en stor betydning for kvinnene, må ses i lys av et systemteoretisk perspektiv. Disse kvinnene sitter i fengsel, som nevnt tidligere kan en fengselsstraff virke nedverdiggende for den enkelte. Behandlingen en lovbrøyer blir utsatt for av politiet, i retten og i fengsel kan for noen oppleves som en gjenspeiling av andres holdninger, som igjen kan oppleves ydmykende for den enkelte (Skaalvik & Stenby, 1981 og Goffman, 1975). Det gir grunn til å tro at kvinnene sitter med en opplevelse av mindreverdighet, ikke desto mindre vil opplevelsen av å bli fratatt sin frihet være med å prege et menneske. Dette fører til at innsatte er ekstra sårbare. I tillegg har Marie og *frafallerne* kun negative erfaringer fra tidligere skolegang, som gjør at kvinnene mest sannsynlig ikke har spesielle forventninger til skolen i fengsel, i følge Banduras (1997) teori om «self-efficacy». Derfor er det enda viktigere at de får et positivt første møte med skolen, da det ellers er fare for at Marie og *frafallerne* raskt vil gi opp, dersom de får inntrykk av at skolen i fengsel ikke vil være noe de vil mestre. Dette er nok ikke bare aktuelt for Marie og *frafallerne*, da mange innsatte har ungdomsskolen eller lavere som høyeste fullførte utdanning (Statistisk sentralbyrå, 2015b). Dette tyder på at mange innsatte har negative erfaringer fra skolen og lave mestringsforventninger i skolesammenheng. Derfor vil de fleste innsatte, deriblant Marie og *frafallerne*, være enda mer avhengig av å få en rask positiv opplevelse av opplæringstilbudet i fengsel.

Ida forteller om sitt første møte med skolen:

*Jeg fikk vite om det noen dager etter at jeg kom inn og satt på (avdeling). For da kommer rådgiveren inn og sier at det er skoletilbud og sånne ting. Og jeg ble vel introdusert til (yrkeslinje) allerede da. "Vær så god, begynn og les".*

Da jeg spurte henne om hvordan hun opplevde dette, svarte hun følgende: *Jeg hadde ikke så veldig mye valg da, så det var litt rart (...)*. Tanken til Kriminalomsorgen (2014) bygger mest sannsynligvis på, slik jeg også tenkte da jeg stilte dette spørsmålet, at hensikten er å få de innsatte til å starte med opplæring så fort som mulig. Da det kan bidra til at de enten rekker å fullføre noen enkeltfag eller en hel utdanning, noe som gjør de bedre rustet når de kommer ut

(Langelid, 2015). Dermed er tanken veldig god, men hvis vi ser dette i sammenheng med hvilken sårbar situasjon disse kvinnene er i fra før, kan en rask avgjørelse også oppleves negativt. Idas utsagn eksemplifiserer at hun opplevde det som at hun ikke hadde noe valg, eller sagt med andre ord, hun så ikke meningen med valget. Hvis vi ser dette i sammenheng med Antonovskys (1991) teori om salutogenese, som går ut på at dersom en person skal ha tiltro til å kunne gjøre noe med sin egen situasjon, må personen oppleve sammenheng og mening med situasjonen. En for rask avgjørelse i forhold til valg av opplæring, kan dermed føre til at den innsatte i første omgang ikke opplever meningen med skolegangen, som i følge Bandura (1997) og Antonovsky (1991) er avgjørende for motivasjonen. Av den grunn kan det være hensiktsmessig å ha en førstegangssamtale som legger vekt på hva kvinnene selv ønsker. Så må dette veies opp mot hva som er mulig å gjennomføre med de ressursene og kompetansene som er tilgjengelig.

Marie er den av informantene som har vært elev ved skolen i kortest tid og de svarene hun gir bærer noe preg av det å fortsatt være i en oppstartsfase. Hun har i likhet med *frafallerne* veldig mange negative erfaringer fra tidligere skolegang og er derfor i likhet med Ida i en sårbar posisjon i forbindelse med det å begynne på skolen på nytt. Hun opplever, i likhet med Ida, å ha blitt plassert i noen fag hun ikke ser nødvendigheten av. Marie forteller følgende:

*Vet du hva, jeg vil nå ta studiekompetanse, for jeg har jo yrkesfagene. Men de har satt meg opp, uten å snakke med meg, uten noen ting, på dette her yrkesgreiene.*

Videre forteller Marie at hun har prøvd å spørre både ansatte ved skolen og rådgiver, men opplever å ikke få «gode nok» svar. Hun forteller videre:

*Jeg har spurt dem, men de svarer meg ikke skikkelig. Lurer de meg, eller ser de at jeg aldri kan bli noe liksom. Tenk deg åssen det er..., jeg får ikke noe konkret svar når jeg spør.*

Fraværet av informasjon førte til at Marie fort begynte å tvile på seg selv, trolig forsterket av hennes tidligere negative skoleopplevelser. I følge Bandura (1997) vil personer som har små forventinger om å mestre oppgaver, tidlig senke innsatsen eller gi opp når de møter på problemer og utfordringer.

### 4.3.2 Kvinnenes første møte med opplæringstilbudet i fengsel:

#### Forventninger

Majoriteten av mine informanter hadde svært negative erfaringer fra grunnskolen og videregående skole. Ut i fra Banduras (1997) teori om «self-efficacy», kan det gi grunnlag for å predikere at majoriteten av mine informanter ikke vil ha særlige forventninger til opplæringstilbudet i fengsel. Ettersom flere av informantene heller ikke opplevde førstegangssamtalen som særlig vellykket og motiverende, er det derfor interessant å se på hva det var som påvirket kvinnene til å starte med opplæring i fengsel og hvilke forventninger de hadde.

Hvilke forventninger hadde *Fullførerne* til opplæringstilbudet i fengsel?

*Fullførerne* hadde som vi allerede vet, relativt gode erfaringer fra tidligere skolegang, og de har allerede en utdanning. Det ser derfor ikke ut til at utdanning i seg selv er grunnen til at *fullførerne* ønsket å starte med opplæring. Ingrid forteller:

*Asså når jeg kom hit da, så var det jobb og tilbake på avdeling, jobb og tilbake på avdeling, det var liksom samme greie hver eneste dag. Jeg kjente at det var noe jeg mangla da, jeg driver med sudoku og kryssord og sånn da, for å liksom jobbe, trene hjernen min og sånn da, for å ikke bli helt skada senil her inne. Og så da tenkte jeg at, hvis jeg tar opp noen fag på skolen, helst ett og ett da - for da kan jeg liksom få med meg litt likevel. Så kan jo det bidra til at hjernen min faktisk blir trent og jeg kan lære meg nye ting, som jeg kanskje får behov for senere (...) Men det er veldig greit å kunne ha med seg den kunnskapen.*

Et ønske om variasjon i hverdagen, var altså det som fikk *fullførerne* til å starte med opplæring i fengsel. Ingrids utsagn eksemplifiserer at hun opplever og ville blitt «*helt skada senil her inne*» uten opplæringsmuligheter. Det ser dermed ut til at *fullførerne* ønsket å delta i opplæringen, fordi de opplever at det vil bidra til at de får det bedre mens de soner. Hvis vi ser dette i sammenheng med både Banduras (1997) og Antonovskys (1991) teorier, vil det si at *fullførerne* har høye mestringsforventninger, men de har også høye forventninger til utbytte av undervisningen, det Bandura (1997) kaller «outcome expectation». *Fullførerne* har altså tiltro til at deltakelse i opplæring vil gjøre fengselsoppholdet deres bedre. I følge Antonovsky (1991) sin teori om salutogenese tilsier det at *fullførerne* ser på opplæring i fengsel som meningsfull. *Fullførerne* opplever at de kan gjøre noe med sin egen situasjon i fengsel, som fører til at de får det bedre. De tenker at skolen vil gjøre dagene deres mer variert. Med andre

ord så *forstår* de at dersom de ikke deltar i undervisningen, får de ikke mulighet til å «bruke hue» og de må nøye seg med bare å jobbe. De opplever å *håndtere* den varierte hverdagen, som fører til at oppholdet i fengsel oppleves som overkommelig, og dermed oppleves opplæringen i fengsel for *fullførerne* som *meningsfull* (Antonovsky, 1991). I følge Antonovsky (1991) vil dette være med å fremme god helse.

Til tross for at opplæring i fengsel først og fremst er et tilbud til de som ikke har fullført grunnskolen og videregående skole, ser det likevel ut til at opplæringen er av stor betydning for *fullførerne* og deres fengselsopphold. Det er i følge Antonovskys (1991) teori, grunn til å tro at jo bedre tiltro de innsatte har til seg selv mens de sitter inne, desto lettere vil overgangen til det vanlige liv utenfor murene bli.

Hvilke forventninger hadde **Frafallerne og Marie** til opplæringstilbudet i fengsel?

I følge Bandura (1997) vil det å oppleve å gjøre feil, slik *frafallerne* og Marie har opplevd, være med på å undergrave en persons mestringstro. Spesielt utsatt er personer som utsettes for mislykkethet, før de har etablert en solid tro på egne forventninger om mestring (Bandura, 1997). *Frafallerne* og Marie uttrykker ikke én gang under intervjuet en eneste hendelse der de opplever å lykkes. Med tanke på *frafallernes* og Maries tidligere negative skoleerfaringer, hva en fengselsdom og et fengselsopphold kan gjøre med en innsatt og deres lite vellykkede førstegangssamtale med skolen i fengsel, kan man nærmest si at *frafallerne* og Marie står i fare for å komme inn i en negativ spiral.

Ida forteller om sine forventninger til opplæringstilbudet i fengsel:

«Ja, dem var ganske lave, synes det virka som noe skikkelig teit og rar skole egentlig (...).»

Idas utsagn illustrerer at hennes forventninger til skolen i fengsel ikke var særlig store. I følge Bandura (1997) vil tidligere negative mestringsopplevelser sette sine spor. Av den grunn kan opplæring i fengsel, bli enda en arena hvor *frafallerne* og Marie står i fare for å mislykkes. Banduras (1997) teori sier videre at personer som har små forventninger om å mestre en oppgave, tidlig vil senke innsatsen eller gi opp når de møter på utfordringer. Oppmuntring og tilrettelegging for mestring, bør av den grunn være skolens førsteprioritet i møte med *frafallerne* og Marie.

### 4.3.3 Hva motiverer kvinnene til å delta i opplæringen i dag?

Det som er blitt presentert over, er informantenes opplevelse av det første møtet med opplæringstilbudet i fengsel. I dette delkapittelet vil jeg presentere hva informantene selv opplever er med på å motivere dem til å fortsette med opplæring i fengsel.

Da jeg møtte *fullførerne* i midten av februar 2016, hadde de tatt flere fag ved skolen og gått der over lengre tid. Vi vet fra før av at *fullførernes* motiv for å starte med opplæring i fengsel var på bakgrunn av at de ønsket en mer variert hverdag. Av den grunn har jeg også grunnlag for å si at *fullførerne* ser sammenheng og mening med opplæring i fengsel. I følge Antonovskys (1991) teori, må tre komponenter være tilstede for at en person skal oppleve strevet etter forbedring som meningsfull. De tre komponentene er forståelse, håndterbarhet og meningsfullhet. Slik vi kan se i de delkapitlene over, opplever *fullførerne* forståelse, da de forstår at opplæringen bidrar til at de kan veksle mellom arbeid og skole. Tydeligvis opplever *fullførerne* også situasjonen som håndterbar, ettersom de fortsetter å ta enkeltfag ved skolen, noe som i følge Antonovsky (1991) viser at de opplever opplæringen som meningsfull.

Kari forteller:

*Nei, det er jo kanskje å lære litt nye ting da, fra sånn som spesielt da (konkret fag). Det er jo utenfor egentlig min komfortsone på mange måter. Men det var sånn, ok, greit. Da kan jeg prøve det et semester, så kan vi se om det er litt interessant, eller om det blir for mye tekst og jeg hadde detti litt ut. Så det er vel mer av det.*

Kari sitt utsagn illustrerer at variasjon har en videre betydning enn bare variasjon mellom arbeid og skole. Opplæringen i fengsel bidrar til variasjon, i den forstand at *fullførerne* kan veksle mellom det å være trygg og det å utfordre seg selv. Dersom de prøver noe nytt, slik som Kari, så vet hun ikke helt hva hun går til, og det oppleves som en variasjon i hverdagen. For det er god grunn å tro at hverdagen i fengsel kan bli ganske forutsigbar og ensformig, derfor er det av betydning at innsatte med fullført utdanning også skal få mulighet til å delta i opplæringen i fengsel. Det er også et argument for at fengsler bør tilby innsatte et variert arbeid-og opplæringstilbud.

En annen ting som ser ut til å ha betydning for *fullførernes* motivasjon for å delta i opplæringen, er muligheten til å holde seg oppdatert på hva som skjer på utsiden av fengselet.

Kari forteller:

*(...) samtidig så får jeg jo hatt et overblikk over hva som skjer på utsiden. I og med at vi har nett-tilgang, så jeg kan få lest litt forskjellige aviser og få med meg hva som foregår på utsiden også. Så det er jo en annen positiv side ved skolegangen.*

Internett-tilgang blir av *fullførerne* trukket frem som en svært positiv side med opplæringen. Det at de kan holde seg oppdatert kan også medføre at de opplever litt variasjon i hverdagen ettersom aviser publiserer aktuelle saker hver dag. Det å holde seg oppdatert på nyheter og hva som skjer på utsiden kan også ha en annen positiv side, for da jeg spurte Ingrid om hva hun opplevde som den største forskjellen på skolen i fengsel og skolen utenfor, svarte hun noe uventet:

*Det er daglig snakk om rettsak, fengselsrutiner, advokater, rettsystem, fengselssystem. Det er daglig tale her. Sånn som for deg, hvis du hadde sitti og hørt på to innsatte snakke, du ække vant til den talen, ikke sant. Den derre §37 sier sikkert ikke deg en dritt. §37 er hvis du har gjort noe gærent, da har du husarrest. Da er du låst inne hele dagen. Dette er daglig tale her. (...) plutselig hører du ”å fy faen, det var digg å sette et skudd” og slår seg selv på armen liksom. (...) Så narkotika, kriminalitet og alt dette her, er helt vanlig.*

Ingrid forteller at mye av praten mellom innsatte handler om kriminalitet og narkotika. På en måte er det forståelig at de benytter mye av tiden på å snakke om disse temaene, for det er mye av dette de har til felles. Alle innsatte har for eksempel en advokat. De har vært gjennom en rettsak eller har en pågående rettsak og de er alle i fengsel. Når det er sagt kan mye snakk om kriminalitet og narkotika mellom innsatte, føre til at kriminaliteten blomstrer, som igjen kan gjøre overgangen til det kriminellfrie livet blir enda vanskeligere. Dersom flere innsatte deltar i opplæringen derimot og holder seg mer oppdatert på hva som skjer på utsiden, gjennom å lese aviser, kan det kanskje bidra til å gi innsatte flere felles ting å snakke om. Ettersom *fullførerne* opplever det som svært positivt å kunne lese aviser og holde seg oppdatert, kan man tolke det dit hen at de har et ønske om en mer ”normalisert” tilværelse i fengsel.

Tidligere i drøftingen avsluttet jeg med en tanke om at det er grunn til å tro at *frafallerne* og Marie står i fare for å komme inn i en negativ spiral. Det på bakgrunn av deres tidligere negative opplæringserfaringer, lite vellykkede første møte med opplæringstilbudet i fengsel og deres lave forventninger til opplæringen. Jeg konkluderte dermed nærmest med at skolen derfor burde prioritere og oppmuntre og legge til rette for mestring i møtet med *frafallerne* og Marie. Dette har skolen tydeligvis gjort, for da jeg møtte *frafallerne* og Marie i midten av

februar i 2016, hadde de gått på skolen i lengre tid. Både *frafallerne* og Marie forteller at det som gir mersmak, er opplevelsen av mestring og suksess. Sara forteller:

*(...) jeg fikk jo mine første femmere og seksere her inne, så det er jo ikke gærent. Det gikk fra stryk eller toere, til femere og seksere. Så jeg er veldig fornøyd.*

Saras utsagn er et godt eksempel på mestring. Det er interessant at Sara velger å dra inn karakterer, men samtidig er karakterer et konkret bevis på hva du kan og hva du ikke kan. Ut i fra det vi vet fra *frafallernes* og Maries tidligere skolegang, er det mye som tyder på at dette er første gang de har fått et bevis på at de kan noe. Ida uttrykker hvordan hun opplever mestringserfaringen:

*Det er helt sinnsykt, det er helt sinnsykt. Det gjør så mye med deg og det å bare få en mestringsfølelse, altså det er å ta på en følelse som du aldri har hatt før. Det gir mersmak og det gir motivasjon, og du får lyst til å jobbe hardere, du får lyst til å prøve, du får lyst til å gjøre det absolutt beste. Når du får den følelsen, det er skikkelig sånn... Det kiler på hele kroppen.*

Idas utsagn er et glitrende eksempel på hvordan en mestringsopplevelse, oppleves for noen som aldri har kjent en slik følelse før. Hennes beskrivelse av hvordan dette oppleves er også et utrolig godt argument for at all opplæring bør lede til mestring. Det er interessant at Ida trekker frem at mestringsopplevelser fører til at hun ønsker å jobbe hardere og har lyst til å gjøre sitt beste, for når et menneske opplever suksess, så vil det i følge Bandura (1997) være med på å danne en tro på seg selv. Ut i fra Idas utsagn, er det ingen tvil om at dette er en positiv opplevelse, da hun velger å beskrive den som «*det kiler i hele kroppen*».

Den tiltroen man kan få til seg selv gjennom mestring (Bandura 1997), er det tydelig at *frafallerne* og Marie også har fått. Sara forteller:

*(...) hvor langt klarer jeg å presse meg selv og klarer jeg å ta (konkrete fag), klarer jeg å fullføre det. Altså består jeg? Så det er bare morsomt å presse seg selv enda mer i det.*

Utsagnet illustrerer en helt annen beskrivelse av *frafallerne* og Marie som elever, enn det vi har sett tidligere. Det virker som at de ser på seg selv annerledes. I følge Bandura (1997) vil en person som har tro på mestring, også ha tiltro til egne muligheter for å overkomme hindringer. Dette er noe *frafallerne* og Marie trolig nå gjør, fordi de faktisk ønsker å presse seg selv hardere. Det kan også være relevant å trekke inn Banduras (1997) forventninger om utbytte, «outcome expectation», som tar for seg personens forventninger om hva som kommer til å skje, dersom en greier en bestemt oppgave. Nå som *frafallerne* og Marie opplever å greie bestemte oppgaver, vil det i følge Bandura (1997) påvirke deres forventninger om utbytte.



De ønsker ikke lenger bare å presse seg selv lengre, men de ønsker også at opplæringen skal bidra til noe mer.

Marie forteller:

*Men nå har jeg jo veldig lyst til å bli noe, som jeg kan jobbe med. (...) For jeg kan ikke komme ut igjen med samme utgangspunkt, det hadde vært for dumt.*

Maries utsagn og utsagnene over illustrerer at motivasjonen til *frafallerne* og Marie både blir påvirket av det Bandura (1997) omtaler som forventning om mestring «self-efficacy» og forventning til utbytte «outcome expectation». Ettersom *frafallerne* og Marie har et mål om at utdanningen skal bidra til at de skal få jobb, har de forventinger både til å klare utdanningen (mestringsforventninger) og forventinger til utbytte, nemlig det å få jobb.

Bandura (1997) trekker også frem at dersom personer opplever tiltro til seg selv, kan det også føre til at mennesker opplever å ha makt over egen situasjon, noe som har vært fraværende i *frafallerne* og Maries liv. Utsagnet over illustrerer at *frafallerne* og Marie nå opplever å ha makt over sin egen situasjon, ettersom de ønsker å gjøre noe for å forbedre sin egen situasjon «*For jeg kan ikke komme ut med samme utgangspunkt (...)*». I følge Antonovsky (1991) indikerer ønsket om endring at *frafallerne* og Marie opplever en sammenheng og mening med opplæringen. Det vil si at *frafallerne* og Marie nå opplever opplæringssituasjonen som forutsigbar og dersom de skulle møte på nye utfordringer (noe de selv ønsker), forstår de at utfordringen ikke er uoverkommelig. De opplever opplæringen som håndterbar. De opplever at de er i stand til å se egne løsninger på problemer og dermed fremstår også opplæringen i følge Antonovsky (1991) som meningsfull. Denne tiltroen *frafallerne* og Marie har fått til seg selv, er gjennom mestring i skolen. Som ser ut til å ha ført dem inn i en positiv spiral og bidrar til at de ser positivt på fremtiden.

#### **4.3.4 Kvinnenes relasjon til lærerne og medelever**

Jeg vil under dette delkapittelet si noe om hvilken betydning relasjoner til lærere og medstudenter har for informantene.

En god relasjon mellom lærer og elev hevdes av samtlige forskere, deriblant Nordahl et al. (2005), Tangen (2012), samt Damsgaard og Kokkersvold (2011) å har stor betydning for elevenes motivasjon. Vi har sett at *fullførerne* opplever skolen som meningsfull, og de er også motivert til å delta i opplæringen, dermed er ikke deres relasjon til lærerne helt avgjørende for deres motivasjon eller trivsel, men den har absolutt en stor betydning for hvordan de opplever

opplæringen. *Fullførerne* opplever lærerne som tilgjengelige, og det ser ut til å ha stor betydning for dem. Ved at de får svar på spørsmål og får konstruktive tilbakemeldinger, opplever *fullførerne* at de også har mulighet til å forbedre seg.

Ingrid forteller:

*Så du kan forbedre deg da, fordi at lærerne sier "prøv det også ser vi hvordan det går", og da, når du ikke får "faen, det her er drittdårlig" ikke sant, så blir det bra.*

Ingrid sitt utsagn illustrerer at *fullførerne* opplever at lærerne har tro på dem. I følge Bandura (1997) vil det at andre personer som vi selv har tiltro til, som for eksempel lærere, bidra til at vi får økt tiltro til oss selv. Det ser også ut til å være tilfellet for *fullførerne*, da Ingrid sier «*så blir det bra*». *Fullførerne* opplever å få økt tro på seg selv og opplever å mestre.

En relasjon er noe som oppstår mellom mennesker (Bø & Schiefloe, 2007) og en god relasjon, vil i følge Nordahl et al. (2005) ofte være preget av gjensidig tillit til hverandre. «*Lærerne er dritflinke, de er sånne som bryr seg (...)*». Utsagnet eksemplifiserer at *fullførerne* har tillit til lærerne, da de opplever at lærerne er noen som bryr seg. I følge Skjervheim (1995) i Nordahl et al. (2005), samt Bø og Schiefloe (2007) betyr det at lærerne ved skolen trolig har møtt *fullførerne* på en åpen måte. Mest sannsynlig har lærerne lyttet til *fullførerne*, vært imøtekommende og vært der for dem, da det i følge Nordahl et al. (2005) og Bø og Schiefloe (2007) er med på å skape tillit. Uansett opplever i hvert fall *fullførerne* en tillit til lærerne ved skolen.

I følge Maslow (1970) blir mennesker omtalt som sosiale dyr, og vi ønsker generelt sett å samhandle med andre mennesker. Under intervjuet påpeker Ingrid: «*at det er umulig å ikke skape bånd her inne*». Dette utsagnet er svært forståelig, for når man er plassert inne i et fengsel, har man ikke lenger det privilegiet å kunne velge hvem man skal omgås (Skaalvik & Stenby, 1981). Det at innsatte er i samme situasjon, gjør at de er i posisjon til å kunne støtte hverandre og oppmuntre hverandre. Likevel, da jeg spurte *fullførerne* om hvilken betydning deres relasjon til medelevene hadde, fremsto ikke relasjonen som spesielt viktig, i hvert fall ikke i skolesammenheng. Kari forteller:

*Vi har prøvd å forholde oss til hverandre etter best mulig evne, egentlig. (...) men sitter naboen og henger med hue eventuelt, så påvirker ikke det min læring, for har jeg en interesse av det jeg sitter og leser på, så fokuserer jeg på det. Og om den andre da sitter og henger med hue, så får det være dens utfordring. Det er noe med det.*

Mye av det Kari nevner er interessant. For det første er det tankevekkende at hun sier de må prøve å forholde seg til hverandre etter best mulig evne. Dette kan tolkes dit hen at det og

ufrivillig bli plassert sammen med mange andre mennesker man kanskje ellers aldri ville omgås med, kan være en påkjenning for en person. I følge Bø og Schiefloe (2007) sin definisjon av sosial relasjon, er sosiale relasjoner «et stabilt og opplevd forhold hvor to personer er knyttet til hverandre på bakgrunn av gjentatte transaksjoner og gjensidige forventninger» (s.23). Noen av dimensjonene i denne definisjonen oppstår i fengsel, fordi innsatte får en hyppig kontakt med hverandre, om de ønsker det eller ei, men det betyr ikke at det nødvendigvis utvikles en gjensidig forventning til hverandre. Det kan derfor tenkes at mange av relasjonene som oppstår blant innsatte, er av en mer *uformell* karakter. Det vil si at relasjonen ikke er dannet på frivillig grunnlag. Det at Kari uttrykker at dersom den andre «henger med hue», så angår ikke det henne, er også interessant. I utgangspunktet er det sant, men det kan også være med på å påpeke at hun ikke føler noe gjensidig forventning til sine medelever. I dette tilfellet kan det være positivt, for det fører til at *fullførerne* heller fokuserer på å lære, i stedet for å fokusere på å få innpass hos de andre elevene. Ut i fra tidligere forskning utført av Frønes (1994) og Pedersen (2006) vil noen elever velge å vise en problematisk atferd for å fremstå som sosialt attraktive. Det ser ikke ut til å være tilfellet for *fullførerne*. Dette kan ha sammenheng med at Frønes (1994) og Pedersens (2006) forskning i utgangspunktet tar for seg unge, og er derfor ikke helt representativt i forhold til mine informanter som er voksne, men uansett belyser *fullførernes* utsagn at dem er på skolen for sin egen del. Dette kan igjen trekkes tilbake til Antonovsky (1991) og hans teori om salutogenese, nemlig det at *fullførerne* opplever opplæringen i fengsel som meningsfull.

For å kunne forstå *fracfallernes* og Maries opplevelse av relasjon til lærerne, må vi igjen se dette i et systemteoretisk perspektiv. I følge Nordahls et al. (2005) tolkning av Hans Skjervheim (1995), preges en relasjon av gjensidig tillitt til hverandre og tillit er noe man må gjøre seg fortjent til, det er ikke noe man kan forlange. Videre påpeker Skjervheim (1995) at tilliten er utrolig lett å ødelegge (Nordahl et al., 2005). Ut i fra utsagn som spesielt *fracfallerne* tidligere har uttrykt, sitter de med en opplevelse fra både grunnskolen og videregående skole, at lærerne sviktet dem. Det gir utgangspunkt for å predikere at *fracfallerne* og Marie trolig er mer skeptisk til å danne nye relasjoner til lærere, enn det *fullførerne* var. Denne skepsisen kunne vi kanskje også skimte ut ifra hvordan *fracfallerne* og Marie opplevde første møte med både rådgiver og lærere ved skolens fengsel. Relasjon er noe som oppstår mellom mennesker (Bø & Schiefloe, 2007). Det handler om å være oppmerksom mot en annen, vise interesse, lytte og være imøtekommende (Nordahl et al. 2005), noe lærerne i fengselet tydelig har vært ovenfor *fracfallerne* og Marie. *Fracfallerne* og Marie opplever at lærerne i fengselet er mer

åpne for vanskeligstilte elever, enn skolen utenfor. Denne imøtekommenheten fører til at de opplever lærerne som hensynsfulle. I likhet med *fullførerne*, opplever også *frafallerne* og Marie at lærerne er «*sånn som bryr seg*». Hva de legger i begrepet «bryr seg» har trolig sammenheng med at *frafallerne* og Marie opplever at lærerne faktisk gjør noe, dersom *frafallerne* eller Marie ikke har det bra.

Sara kan gi et godt eksempel på hva lærerne gjør, dersom hun ikke har det bra:

*Altså, de her føler jeg at jeg kan snakke med og fortelle alt. Altså jeg advarer lærerne på at, sånn som nå skal jeg starte i (fag) og da var det noen jeg slet med, og da fortalte jeg læreren det med en gang at: "jeg har problemer med den og den. Så jeg setter pris på om du ikke lar oss to være alene, fordi sier hun noe, så vet ikke jeg åssen jeg reagerer", og var helt ærlig om at jeg er en aggressiv person. Så jeg føler at jeg kan være helt ærlig med dem og hvis jeg sliter med noe, så prøver lærerne å ta hensyn. Det var ikke så lenge siden jeg hadde angstanfall i timen og da skjønte læreren at no var skjedd, siden jeg gikk ut og (lærernavn) kom etter meg og fulgte meg over til (konkret avdeling) og prøvde å roe meg ned, og strøk meg på ryggen og sa: "dette her går bra". Så jeg føler, ... asså, jeg er mer åpen med lærerne her sånn, fordi de fleste gjør noe med det, de prøver å ta hensyn, (...).*

Saras utsagn maler et bilde av hvordan det kan oppstå kompliserte forhold mellom innsatte, men hun trekker også frem noe annet interessant. Hun uttrykker også at angstanfall kan forekomme. Angstanfall, eller rettere sagt angst, er trolig relativt vanlig blant kvinnelige innsatte, i følge Friestad og Skog- Hansen (2004) sin Levekårsundersøkelse, som omfattet 35 kvinnelige innsatte, kom de frem til at andelen psykiske plager blant kvinnelige innsatte var fire ganger så høy som i befolkningen generelt. I en annen undersøkelse utført av Amundsen (2010), fant hun ut at så mange som syv av ti kvinnelige innsatte, sliter med angst. Dernest er ikke opplevelse av angst kun et aktuelt problem for *frafallerne* og Marie. Det virker som at *frafallerne* og Marie opplever lærerne som et slags støtteapparat. Både i den forstand at de setter i gang tiltak, dersom det oppstår konflikter mellom innsatte, men også fordi enkelte lærere setter av tid til å lytte. Videre påpeker Mead (1967) samt Bø og Schiefloe (2007) at oppmuntring og praktisk hjelp fra andre, kan virke som en slags beskyttelse fra å begå feiltrinn og en buffer mot for eksempel stress. Til tross for at *frafallerne* og Marie allerede er utsatt for stress og angst, virker det ikke som at lærerne påfører dem noe ytterligere stress, men heller er med på å redusere den. Dette tilsier at lærerne ved skolen kan ses på som en beskyttende faktor for *frafallerne* og Marie.

I følge Mead (1967) vil noen mennesker ha større betydning for oss, enn andre vil. Jo nærmere den andre står oss, desto sterkere betydning har den for oss, dette kalte Mead (1967) den signifikante andre. Ut i fra utsagnene over, fremkommer informantenes relasjoner til lærerne som mye viktigere enn deres relasjoner til andre elever ved skolen. Av den grunn kan en si at lærerne fremstår som en signifikant annen ovenfor informantene. Det er viktig at lærerne i fengselet er seg bevisst dette forholdet.

#### **4.3.5 Andre faktorer som påvirker kvinnenens opplevelse av opplæringstilbudet i fengsel.**

Soningsforholdene blant kvinnelige innsatte har over lengre tid og fra flere hold blitt kritisert for å være dårligere enn forholdene til menn. Allerede i 1989, konkluderte Kvinnesoningsutvalget at kvinners soningsforhold ikke var like gode som soningsforholdene til menn (Solheim et al. 1989). Flere studier etter denne tid og helt frem til i dag, viser samme funn. Både Berit Vegheims (1995) forskning blant kvinnelige innsatte på Bredtveit fengsel og sikringsanstalt på 90-tallet, Stortingsmelding nr. 27 (1997-1998) *Om kriminalomsorgen*, Anne Berit Sandvik sin undersøkelse – *Hva passer for kvinner*, publisert i 2003, Nordlandsforskningen gitt ut i 2008, JURK sin kartlegging av kvinnelige innsatte i 2010/2011, Stortingsmelding nr. 12 (2014-2015) *Utviklingsplan for kapasitet i kriminalomsorgen* og Kriminalomsorgens egen rapport ved navnet *Likeverdige forhold for kvinner og menn under kriminalomsorgens ansvar*, publisert i 2015, konkluderer alle med at kvinnelige innsatte har færre alternativer, enn mannlige innsatte. Det er derfor nærliggende å spørre seg om mangel på alternativer, kan ha en betydning for hvorfor flere kvinnelige innsatte velger å benytte seg av opplæringstilbudet.

Ettersom dette er en kvalitativ studie, har ikke jeg grunnlag for å uttale meg om mangel på alternativer kan ha en sammenheng med hvorfor flere kvinnelige innsatte velger å benytte seg av opplæringstilbudet. Det jeg derimot kan uttale meg om, er at i mitt utvalg ser det ut til at få alternativer i fengsel har en sentral rolle i henhold til hvorfor noen av informantene velger å benytte seg av opplæringstilbudet.

Marie forteller følgende:

*(...) også er denne arbeidsstuen så jævlig kjedelig, jeg trodde jeg skulle daue av det. Rett og slett for å få noe ut av det altså. Jeg klarer ikke å gå ned der lengere (til arbeidsstuen). Det er så lite, sitte å strikke eller sy. Jeg... har ikke tålmodighet til det (...)* Grudde meg hver dag til å gå ned der...

Marie sitt utsagn eksemplifiserer at hun ikke har en god erfaring med arbeidsstuen, som førte til at hun ønsket å delta i opplæringen i stede. Dette valget tok hun trolig på bakgrunn av at hun ønsket å få noe mer konstruktivt ut av fengselsoppholdet, som hun sier: *«for å få noe ut av det (...)»*. Ut i fra utsagnet, virker det derfor som at mangel på attraktive alternativer under soningen, også har vært med på å påvirke Maries avgjørelse om å begynne på skolen. Ut i fra Maries mangel på mestringsopplevelser, er positivt at hun prøvde ut arbeidsstuen først. For dersom hun hadde startet på skolen først, og opplevd å ikke mestre eller trives der. Ville arbeidsstuen vært hennes eneste resterende alternativ, og ut i fra det Marie forteller, er det nærliggende å si at oppholdet hennes i fengsel ikke ville vært like meningsfullt.

Majoriteten av mine informanter trekker også frem at de opplever både sysselsettingen og opplæringstilbudene i fengsel som *«typiske kvinneyrker»*. Ingrid forteller følgende:

*(...) på arbeidsdrifta så strikker de, graverer inn glass, syr og det er liksom, det er kjerringarbeid.*

Ingrids utsagn samsvarer godt med det JURK fant i sin kartlegging av kvinners soningsforhold (2012), nemlig at «kvinner i stor grad sysselsettes ved lite arbeidskvalifiserende aktiviteter, for eksempel strikking» (JURK, 2012:10). Videre i dokumentet omtaler JURK dette som stereotypiske og kjønnsdiskriminerende aktiviteter. Dette er også den oppfatningen majoriteten av mine informanter sitter med, og det illustrerer også Ingrids utsagn. Det er ikke bare sysselsettingen majoriteten av mine informanter opplever som «typisk» kvinnelige, også opplæringstilbudet i fengsel oppleves som kvinnelig. Sara forteller:

*(...)det er fint at dem har skoletilbud og folk får muligheten til å ta eksamener, men det er veldig allmennprega eller typisk kvinneyrker prega. Så elektriker, mekk, altså, sånne ting som man har i mannsfengsler, det burde det vært her også.*

Det er interessant at Sara trekker frem at hun opplever opplæringstilbudet som allmennpreget, for denne opplevelsen er hun ikke alene om. Majoriteten av informantene mener nemlig at opplæringen i fengsel er ypperlig, dersom man har *«hull i utdannelsen»*, som Kari kaller det. I utgangspunktet er ikke det så rart, med tanke på at opplæringen først og fremst er beregnet for de innsatte som ikke har fullført grunnskolen eller videregående skole (Langelid, 2012 og Langelid, 2015), men Sara er en av *fracfallerne*, noe som tilsier at hun ikke har fullført videregående skole. Likevel opplever hun at opplæringen i fengsel er for allmennpreget, og etterlyser flere yrkesfag. *Fullførerne* er også av samme oppfatning som Sara. De skulle gjerne hatt flere yrkesfag inn i fengsel. Ønsket om flere yrkesfag, ser ut til å være et ønske fra alle

mine informanter. Det er helt forståelig at kvinnene ønsker seg yrkesfag, for et fagbrev, gjør at kvinnene er kvalifisert til spesifikke jobber. Dersom kvinnene har fagbrev når de kommer ut fra fengsel, vil det forhåpentligvis gjøre det lettere å komme i jobb, som igjen kan betyr at kvinnene ikke trenger å begå nye kriminelle handlinger. Formålet med fengselsstraff er som kjent å forhindre ny kriminalitet (Straffegjennomføringsloven, 2002 §2 *formål*). Et ønske om yrkesfag kan være en bevisst strategi fra kvinnenens side, for å sikre seg en kriminellfri fremtid. I tillegg er det viktig å huske på at gjennomsnittsalderen blant kvinnelige innsatte er høyere, enn blant mannlige innsatte. Gjennomsnittsalderen blant kvinnelige innsatte er 36 år (Kriminalomsorgen, 2015). Det er dermed ikke uforståelig at det er mer attraktivt for kvinnene å ta den «raskeste» veien som leder dem til et arbeid, ettersom de er godt voksne, fremfor å bruke mange år etter endt soning, på å ta en utdanning.

Vi vet allerede at skolen har et godt tilbud når det gjelder allmennfag, men mer praktisk opplæring (yrkesfag), er noe alle kvinnene i utvalget etterspør. Ut i fra det informantene har sagt, virker det som at skolen i fengselet tilbyr tre yrkesfag: restaurant- og matfag, frisør samt møbelsnekker. Kvinnene i utvalget opplever likevel at, dersom det er mange nok elever som ønsker å for eksempel ta mekanikerfag, så vet kvinnene at skolen tidligere har leid inn lærere som kan undervise i det. Beklageligvis uteblir den praktiske delen av faget her også, eller som Kari så fint beskriver det, «*del nummer to av yrkesfag, som jo yrkesfag er*». Det at skolen i fengselet ikke har «*del nummer to av yrkesfag*» blir av kvinnene opplevd forskjellig. Det blir for det første opplevd som demotiverende, men for Ingrid har det også en ytterligere betydning. Ingrid forteller at hun i lengere tid har ønsket å ta mekanikerfag og har derfor etterspurt dette, men hun opplever at ingenting skjer. Da jeg under intervjuet spurte henne hvordan hun opplevde det, svarte hun følgende:

*Som media har fremstilt innsatte, de er mindre verdt, egentlig. Sånn når det gjelder utdanning også, for det er jo noe med at (...) du blir på en måte fremstilt som at "nei, nei. Du er innsatt, du har ikke noe du skulle sagt, du blir låst inn på kvelden, da får du bare være der". Det er litt sånn. (...) det er alltid noen råtne epler da, som kommer frem, uansett hvor du er hen.*

Det er synd, men dessverre ikke veldig overraskende at Ingrid trekke frem at hun opplever innsatte som «mindre verdt». Og ut i fra utsagnet virker det som at denne opplevelsen primært er påvirket av medias fremstilling. En slik påvirkning minner om det Goffman (1975) omtaler som faren ved stigmatisering. Goffman (1975) påpeker at faren ved å stigmatisere individer, er at de som blir stigmatisert har en tendens til å dele den samme

identitetsoppfatningen om seg selv, som alle andre har. Det kan også her være aktuelt å trekke inn Meads (1967) teori om symbolsk interaksjonisme. Denne teorien går ut på å beskrive hvordan selvoppfatningen dannes gjennom hvordan vi tror andre oppfatter oss. Ut i fra Ingrids utsagn, virker det som at hun er blitt påvirket av medias negative fremstilling av innsatte, som nærmest fører til at hun opplever «avslaget» om mekanikerfag personlig. Det kan derfor være hensiktsmessig å tenke over hvordan man formidler beskjeder om for eksempel avslag på yrkesønsker, ettersom kvinnene er i en svært sårbar situasjon.

Ut i fra det kvinnene forteller under intervjuet, virker det ikke som at yrkeslinjene skolen tilbyr, holder helt mål. Ida går restaurant-og matfag og da hun startet på denne linjen så hun for seg at det ville bli noe mindre praksis enn i ordinær skole, men så likevel for seg det ville bli noe praktisk arbeid. Ida forteller:

*Jeg visste ikke egentlig at jeg ikke ville få noe praktisk arbeid i det hele tatt. Ja, jeg tenkte kanskje at det ville bli mindre, men jeg trodde kanskje at dem ville lære meg: hvordan du lager jevninger i sauser, også tilberedningsmetoder og sånn.*

Videre forteller Ida:

*Når jeg begynner med produksjonsfagene mine nå, så får ikke jeg noe opplæring, jeg må lese selv og jeg har ikke noe praktisk arbeid, selv om det på første år og andre år av restaurant-og matfag skal du ha praktisk arbeid. Ikke får jeg midler til å prøve meg på egen hånd. Så hvordan, assa, jeg bare forstår ikke helt hvordan skolen da kan garantere en kvalitetssikring av elevene som går eventuelt den linja (...)*

Ida trekker frem flere momenter som er interessante. For det første viser Ida en god forståelse over at det er mindre praksis i fengsel, og hennes ønske om praktisk arbeid (lære å lage jevninger i sauser) er på ingen måte urimelig eller uoverkommelig. Ut i fra det Ida fortalte under intervjuet, har både skolen og fengselet kjøkken, så av den grunn kan en undre seg over hvorfor det ikke har vært mulig å etablere et samarbeid mellom restaurant-og matfagslinjen og kjøkkenet. En annen ting som er viktig å bemerke seg i Idas utsagn, er at hun uttrykker usikkerhet rundt kvalitetssikringen av faget. Dette utsagnet tyder på at Ida er fullt klar over at det er kun å lese oppskrifter og tilberedningsmetoder, ikke vil holde, den dagen hun skal ut i jobb. Denne tanken er helt forståelig, for i dagens kunnskapssamfunn kreves det allsidig utdanning og det er hard konkurranse om arbeidsplassene (St.meld.nr. 44 (2008-2009) og NOU, 2003).



Det skal dog sies at kvinnene har tilgang til praktisk opplæring, men det er ikke før de to siste årene av soningen. Det oppleves av Ida og Sara som demotiverende og lite hensiktsmessig. De uttrykker at det ville vært bedre å få den praktiske opplæringen mens de holdt på med teoretisk utdanning. Sara forteller:

*(...) jeg synes det er trist at jeg må vente helt til jeg kommer ned på (avdelingsnavn), før jeg kan begynne med et yrke som jeg vil jobbe med. Den er bitter. (...) Altså hvis du tenker fremtiden også, da har du blitt vant til yrkes- eller arbeidslivet før du skal stå på egne ben også. I stede for at du ikke vet hvor du skal gjøre av deg den dagen du kommer ut.*

Saras utsagn eksemplifiserer at hun mener de ville hatt større utbytte av praktisk opplæringen, dersom den hadde kommet tidligere i soningen. I følge Stortingsmelding nr. 37 (2007-2008) *Straff som virker – mindre kriminalitet – tryggere samfunn*, skal opplæringen i fengsel bidra til å hindre tilbakefall og bistå med å legge til rette for opplæring som skal gjøre den enkelte i stand til å utnytte sine evner, slik at den enkelte er i stand til å ta ansvar for seg selv (s.111-112). Ut i fra det Ida og Sara sier, virker det ikke som at *frafallerne* er helt overbevist om at opplæringen vil gjøre dem klar for videre arbeid, eller gjøre dem i stand til å utnytte sine evner til det fulle. På bakgrunn av det informantene har fortalt, kan økt satsning på praktisk opplæring tidligere i soningen, samt styrke samarbeidet mellom yrkesfagene, arbeidsdrifta og kjøkkenet, trolig føre til at kvinnene føler seg bedre rustet til livet etter soning, som strengt tatt er formålet med opplæringen i fengsel (Langelid, 2015, St.meld.nr.37 (2008-2009)).

#### **4.3.6 Oppsummering av opplevelse av opplæring i fengsel**

Opplæring i fengsel har i aller høyeste grad en positiv betydning for alle informantene i utvalget. En kan si at opplæringen i fengsel har en beskyttende faktor for kvinnene, i den forstand at soningen oppleves som mer meningsfull enn den ville vært uten skole og opplæring. Til tross for at opplæring i fengsel først og fremst er et tilbud til de som ikke har fullført grunnskolen eller videregående skole, ser det likevel ut til at opplæringen er av stor betydning for *fullførerne* og deres fengselsopphold. Gjennom deltakelse i opplæringen, opplever *fullførerne* en mer variert hverdag med mulighet til å lære seg nye ting, samt holde seg oppdatert på hva som skjer på utsiden, hvilket bidrar til at de opplever fengselsoppholdet som mer meningsfullt. Det at innsatte har tilgang til internett, fører til at de kan holde seg oppdatert på hva som skjer på utsiden, men det ser også ut til å ha en større verdi utover det å holde seg oppdatert. Internett-tilgang kan også bidra til at innsatte får mer å snakke om,

utover det som skjer innenfor murene, noe som kan føre til at det blir mindre snakk om kriminalitet og narkotika.

Gjennom mestringserfaring får *fullførerne* økt tiltro til seg selv og jo bedre tiltro de innsatte har til seg selv mens de sitter inne, desto lettere vil forhåpentligvis overgangen til det vanlige liv utenfor murene bli. Når det er sagt, må man likevel ta med i betraktning at tilbakefallsstatistikken blant kvinnelige innsatte ligger på 32 prosent, og på hele 40 prosent i aldersgruppen 30-39 år (Statistisk sentralbyrå, 2009). Av den grunn får man håpe at skolen i fengsel kan fungere som en beskyttende faktor for *fullførerne*.

Til forskjell fra *fullførerne* har ikke *fracfallerne* og Marie opplevd opplæringen positivt fra første stund. Deres tidligere negative erfaringer ser ut til å ha gjort de mer sårbare i møte med opplæringstilbudet i fengsel og deres ansatte. For eksempel i Marie sitt tilfelle ble mangel på informasjon opplevd som avvisning. Mangel på informasjon, var alene nok til å gjøre at Marie begynte å tvile på om hun i det hele tatt «*kan bli noe*». Det sier litt om hvor sårbar hun er, da det var alt som skulle til for at hun mister all tro på seg selv. Det viser også hvor stor betydning god informasjon kan ha for en innsatt, men det belyser også at skolen har et forbedringspotensialet i henhold til det første møtet med innsatte og hvordan formidlingen av informasjon bør foregå. Opplevelse av mestring i opplæringssammenheng og gode relasjoner til lærerne, ser ut til å ha enorm betydning for *fracfallerne* og Marie. Det har ført til at *fracfallerne* og Marie nå opplever opplæringen som meningsfull og bidrar til at de har fått positive tanker om fremtiden. I følge Hirschi (1969) sin bindingsverkteori vil de som gjør det godt på skolen, som liker seg der og er opptatt av hva lærerne tenker om dem, ha lavere kriminalitet enn de som ikke trives der. På den måten fremtrer skolen i fengsel som en mulig beskyttende faktor for *fracfallerne* og Marie og det er viktig at lærerne i fengsel er bevisst på dette forholdet.

Det viktigste budskapet til informantene var at opplæringen i fengsel var for allmenpreget. Informantene savner mer praktisk opplæring knyttet til de yrkeslinjene skolen allerede tilbyr, da de er usikre rundt kvalitetssikringen ved å bare få teoretisk opplæring, men de ønsker også tilbud om flere yrkesfag. Det er ikke så rart at *fullførerne* og Marie opplever dette, da de allerede har en utdanning og det virker som at de er mer interessert i å ta et fagbrev som gjør at de har flere ben å stå på når de kommer ut. Men *fracfallerne* som mangler vitnemål ønsker også tilbud om praktisk opplæring og flere yrkesfag. Økt satsning på praktisk opplæring tidligere i soningen, samt det å styrke samarbeidet mellom yrkesfagene, arbeidsdrifta og kjøkkenet vil trolig bidra til at kvinnene føler seg bedre rustet til livet etter soning.

## 4.4 Mål for fremtiden

Hvilke forventinger en person har til utdanning og arbeid, har en betydning for kriminalitet. De som har høye forventinger til utdanning og arbeid, vil i følge Hauge (2001) ha lavest kriminalitet. Av den grunn var jeg interessert i å høre hvilke tanker mine informanter hadde om fremtidig skolegang og jobb, og hvilke tanker de hadde rundt det å komme ut. Det viser seg at det også her er noe forskjell mellom *fullførerne*, *fracfallerne* og Marie, men en ting har de til felles, de ønsker seg alle fast jobb. *Fracfallerne* og Marie håper at de kan bli ferdig med utdanningen under soning, slik at de kan gå direkte ut i jobb når de kommer ut. *Fullførerne* har også et ønske om å komme rett ut i jobb. Enten i samme type arbeid som de hadde før de kom inn i fengsel, eller i en ny jobb, dersom det åpnes opp muligheter til å ta videreutdanning under soning. Det vil si at ingen av informantene, på tidspunktet intervjuene fant sted, hadde planer om å delta i oppfølgingsklasse etter endt soning. Det kan også indikere at informantene har lengere tid igjen av soningen, slik at de rekker å fullføre utdanningen under soningen. Uansett uttrykker alle informantene et ønske om å komme rett ut i jobb, og kanskje siden ta «mer» utdanning. Ettersom alle informantene har tanker om fast jobb når de kommer ut, kan man si at alle kvinnene er relativt engasjert i sin egen fremtid. Hirschi (1969) sin bindingsverkteori, blir ofte brukt for å belyse veier ut av kriminaliteten. I følge hans teori, er kriminelle handlinger ofte avhengig av hvor løst eller fast en person er bundet til omverdenen. Hirschi (1969) trekker frem fire sentrale elementer som har betydning for en slik binding, og en av disse er *involvement* eller engasjement. Det kan for eksempel være å bruke mye tid på skolearbeid (Hirschi, 1969). Alle mine informanter, og da spesielt *fracfallerne* og Marie bruker all sin tid på skolearbeid, og de jobber hardt for å få det til. I følge Hirschi (1969) vil et slikt engasjement bidra til at en person verken har tid eller tanker til kriminalitet. Vi får håpe at dette også er tilfellet for mine informanter. Ut i fra det informantene har fortalt om opplæringens betydning, investerer de mye av tiden sin til skolearbeid, fordi de har et ønske om å få seg jobb når de kommer ut. Dette kan minne om det Hirschi (1969) omtaler som *commitment* eller forpliktelse. Det går ut på hvor mye en person har investert i sin nåværende situasjon. I følge Hirschi (1969) vil en person som har investert mye i sin nåværende situasjon være mer redd for å miste det, noe som fører til at personen ønsker å holde seg unna kriminelle handlinger. Forhåpentligvis vil dette også være tilfellet for *fracfallerne* og Marie. Når de kommer ut, vil de kanskje tenke tilbake på hvor mye de har investert for å få en bedre fremtid, som fører til at de ikke ønsker å havne tilbake i en

kriminell løpebane. Dette gjelder også forhåpentligvis for *fullførerne*. Samtidig virker det ikke som at *fullførerne* er like spent på fremtiden som *fracfallerne* og Marie. Dette kan ha noe med at *fullførerne* allerede føler et kraftige bånd til samfunnet, ettersom de tidligere har hatt et godt forhold til skolen, hatt fast jobb, inntekt, bil og eiendeler. I følge Hirschi (1969) vil kriminalitet for mennesker med sterke bånd til samfunnet nærmest være utenkelig.

*Fullførerne* vet dermed hva som står på spill og hva de står i fare for å miste igjen. Det vil forhåpentligvis medføre at de ikke ønsker å bryte loven igjen.

Ingrid forteller om sine tanker rundt det å komme ut:

*Den utdanningen jeg har, er sånn at jeg alltid har mulighet til å få jobb, alltid.*

Utsagnet forteller at *fullførerne* har et mer avslappet forhold til det å slippe ut, fordi de ikke opplever det som problematisk å komme tilbake igjen i jobb. Det at de har denne avslappende holdningen, kan igjen peke tilbake til Bandura (1997) og hans teori «self-efficacy».

*Fullførerne* har nemlig erfaring med å lykkes i arbeidslivet, som gjør at de har tiltro til å klare det igjen. *Fullførerne* har forventninger om å lykkes. Med tanke på *fullførernes* bakgrunn, kan det i følge Hirschi (1969) og Antonovsky (1991) derfor være grunn til å være mer optimistisk på *fullførernes* vegne om en kriminellfri fremtid. *Frafallerne* og Marie derimot, har ikke denne positive erfaringen, som dermed fører til at de er mer bekymret for løslatelsen. Ida forteller om sine tanker rundt det å komme ut:

*Det er skummelt, det er veldig skummelt, men det blir fint når den dagen kommer også (...) jeg gleder meg også, og jeg gleder meg veldig til å starte på nytt.*

Utsagnet illustrerer at *fracfallerne* og Marie tenker at det å komme ut vil være ubehagelig. Det er spesielt interessant at hun trekker frem «*starte på nytt*», for det belyser at *fracfallerne* og Marie ikke har tanker om å fortsette med det de drev med før innsettelsen. Videre sier *fracfallerne* og Marie at de har et sterkt ønske om å ha et så «*vanlig liv*» som mulig, noe som indikerer at *fracfallerne* og Marie nå har en tro eller *belief* på verdier og normer som eksisterer i samfunnet. Det vil i følge Hirschi (1969) medføre at sannsynligheten for brudd på disse normene og verdiene reduseres. Det er ikke bare jobb, *fracfallerne* og Marie er bekymret over, de uttrykker også en uro rundt fordommene de eventuelt kan møte ute i samfunnet. Sara forteller at grunnen til at hun gruer seg til å komme ut er «*fordi det er så mye fordommer for fengselsfugler (...)*». På mange måter er denne bekymringen forståelig. I følge Goffman (1975), blir mennesker stigmatisert på bakgrunn av at de bryter med spesielle forventinger. Dette har kvinnene i mitt utvalg gjort, ettersom de sitter i fengsel. Goffman (1975) trekker frem at faren ved å bli stigmatisert, er at den stigmatiserte har en tendens til å dele den samme identitetsoppfatningen om seg selv som alle andre har. Det virker som *fracfallerne* og Marie

opplever det. Videre påpeker Pettersen, Skaalvik og Finbak (2004) at stigmatisering kan bidra til at tidligere lovbrøtere velger å opprettholde kontakten med et kriminelt miljø. Dette gjør at de opplever det som vanskelig å skulle bygge nettverk utenfor et slikt miljø og terskelen for å søke jobb blir dermed høyere. I tillegg kan kvinnelige kriminelle karakteriseres som en gruppe som er dobbelt marginalisert, ettersom de utgjør en så liten andel av den totale fangebefolkningen, hvilket kan gjøre kvinnene ekstra utsatt.

Gjennom *involvement*, *commitment* og *belief* (Hirschi, 1969), har alle informantene opparbeidet seg et ønske om et helt vanlig liv. Ida forteller:

*Jeg ser for meg at jeg står opp om morgningen, drar på jobb, drar innom treningsstudio, trener litt, drar hjem og spiser middag. Kanskje hvis jeg får meg noen venner, dra på café. Asså vanlige, vanlige ting.*

Idas utsagn beskriver en helt ordinær hverdag. På den ene siden er ønsket til alle informantene å ha en helt ordinær hverdag, men på den andre siden, ser vi at informantene står ovenfor en del barrierer. I tillegg påpeker Skarðhamar (2002) at det er utfordrende for tidligere lovbrøtere å skulle endre et allerede eksisterende handlingsmønster. Det vil si at ønsket om det «vanlige liv» kanskje er vanskeligere å oppnå enn det *frafallerne* og Marie tror. Videre er det interessant det Ida sier om «*hvis jeg får meg noen venner*». I følge Hirschi (1969) vil grad av tilknytning til andre og hvorvidt man ønsker å leve opp til deres forventninger, bidra til å forhindre kriminalitet. Ut i fra Idas utsagn, virker det ikke som om hun har mange i livet sitt som hun føler seg nært knyttet til. Faktisk er det bare to av informantene i utvalget som nevner familieforhold, og det er Sara og Marie. Dernest kan det hende at Sara og Marie er de eneste som har et sted å bo, når de kommer ut, ettersom ingen av de andre informantene nevner venner eller familie. I følge Skarðhamar (2002) blir bolig omtalt som en indikator på et relativt velfungerende liv. Det vil si at de andre informantene står i fare for å ikke ha noe sted å bo, når de kommer ut. Dette kan gjøre ønsket til informantene om et vanlig liv, mer utfordrende.

Til tross for at *fullførerne* ikke uttrykker like stor bekymring rundt det å komme ut, har de samme ønske som *frafallerne* og Marie, nemlig ønsket om et stabilt og alminnelig liv. Da jeg spurte Ingrid om hvordan hun så for seg hverdagen sin etter endt soning, lente hun seg tilbake og tenkte lenge, før hun svarte:

*...det blir godt å ikke bli låst inne, men at jeg kan låse opp mine egne dører, uansett hvor jeg skal (...)*

Ingrid sin uttalelse illustrerer at livet i lukkede institusjoner er svært forskjellig fra livet utenfor. Det indikerer også at det er problematisk for oss utenforstående og egentlig forstå innsattes tilværelse, da noe så elementært som å låse opp egne dører blir det man ser mest frem til. Det er dermed forståelig at tanken om et helt alminnelig liv er det disse kvinnene ønsker seg aller mest, mens de sitter inne i fengsel.

Alle informantene uttrykker klare fremtidsrettede planer og kvinnene ønsker seg først og fremst jobb når de kommer ut. Når det er sagt, viser Skarðhamar (2002) sin undersøkelse av levekår og livssituasjon blant innsatte i norske fengsler, at flertallet av innsatte gjerne ønsker en kriminellfri fremtid, men det viser seg å være et visst sprik mellom de innsattes egne vurderinger, og det mest sannsynlige utfallet (s.113). Med det for øyet, kan det hende at fremtidsplanene til noen av informantene i utvalget blir vanskeligere å innfri enn de selv tror.

## 5. Avslutning og konklusjon

Formålet med denne studien har vært å få en dypere innsikt i kvinnelige innsattes subjektive opplevelse av opplæringstilbudet i fengsel. Problemstillingen for prosjektet var:

*Hvordan opplever kvinnelige innsatte opplæringstilbudet i fengsel?*

For å besvare dette spørsmålet har fem kvinnelige innsatte blitt intervjuet, hvor hovedfokuset har vært rettet mot kvinnenes opplevelse av opplæringen i fengsel, samt tidligere opplæringserfaringer og tanker om fremtidig skole eller arbeid. Dette fordi jeg har ønsket å forstå kvinnenes opplevelse av opplæring i fengsel som en gjennomgående prosess, som for kvinnene henger sammen og som påvirker opplæringen her og nå, og ikke minst tiden etter soning.

Resultatene viser at det er en tydelig sammenheng mellom kvinnenes tidligere opplæringserfaringer, deres opplevelse av opplæringen i fengsel, samt deres tanker om fremtiden. *Fullførerne* som har positive erfaringer knyttet til tidligere skolegang, har fortrinnsvis positive erfaringer i forbindelse med opplæringstilbudet i fengselet. Til tross for at opplæringstilbudet først og fremst er et tilbud til de som ikke har fullført grunnskolen eller videregående skole, viser mine funn at opplæringstilbudet har stor betydning for *fullførerne* og deres fengselsopphold, i den forstand at hverdagen blir mer variert ved å delta i opplæringen og på den måten oppleves fengselsoppholdet som mer meningsfullt.

For *fracfallerne* og Marie som har mange negative erfaringer knyttet til tidligere skolegang, ble deres første møte med opplæringen i fengsel tyngre. De opplevde det som at de ikke ble hørt, men ble plassert inn i fag de ikke visste om de trengte. Funnene tyder på at dette henger sammen med deres tidligere negative opplæringserfaringer og manglende mestringstro. Når det er sagt, tyder funnene på at den positive opplevelsen av skolen i fengselet jevner seg ut jo lengre ut i opplæringen *fracfallerne* kommer. Det er viktig at skolen tar med seg dette, for det tyder på at skolen har lykket veldig bra med å motivere elevene.

Resultatene viser dermed at alle informantene opplever opplæringen som positiv og sammenlignet med arbeidsdriften blir opplæringstilbudet opplevd som mer verdifullt, i den forstand at opplæringen bidrar til å gjøre fengselsoppholdet mer meningsfullt, skaper forventninger og tro på bedre muligheter for fremtiden. Kort oppsummert oppleves opplæringstilbudet som et ubetinget gode for kvinnene i studien.

Videre viser mine funn at internett-tilgang ser ut til ha en positiv betydning for informantene, da særlig for de informantene som allerede har en utdanning (*fullførerne*). Ved at de innsatte får mulighet til å holde seg oppdatert på nyheter og annet som skjer ute i samfunnet, kan det føre til at kvinnene ikke blir like sosialt distansert fra samfunnet, som igjen kan gjøre overgangen til det vanlige liv enklere. Det å holde seg oppdatert på nyheter kan også føre til at de innsatte får mer å prate om, for resultatene tyder på at det er mye snakk om kriminalitet og narkotika blant de innsatte. Internett-tilgang kan derfor være veldig positivt for de innsatte.

Resultatene viser at tydeligere formidling av informasjon rundt opplæringstilbudet i fengselet, er noe skolen i fengselet bør vektlegge ytterligere. Det kan også tenkes at interne prosedyrer i fengselet har behov for evaluering. Det å bruke bedre tid og mer ressurser på innledende samtaler med innsatte, kan av den grunn være hensiktsmessig. Ved å lytte til kvinnenes erfaringer og få frem hva de ønsker med opplæringen, kan bidra til å gjøre det enklere for skolen å legge til rette for det best mulige tilbudet til elevene.

En ting alle fem informantene er enige om, er at skolen har et godt opplæringstilbud når det gjelder allmennfag. I mellomtiden er det viktigste budskapet til informantene at de ønsker et bredere tilbud i form av flere yrkesrettede fag og økt satsing på praktisk opplæring. På den måten får kvinnene mulighet til å ta fagbrev under soning, noe som fører til at de ikke trenger å vente til de to siste årene av soningen. Dette er i tråd med tidligere forskning på feltet (Solheim et al., 1989, Vegheim, 1995, St.meld.nr.27 (1997-1998), Sandvik, 2003, Lien & Olsen, 2008, JURK, 2012, Kriminalomsorgen, 2015, Meld. St. 12 (2014-2015) s.37). Det betyr at opplæringstilbudet har et forbedringspotensial, men når det er sagt har ikke skolen i fengselet anledning til å tilby alle yrkesretninger. Et forslag kan derfor være å forbedre de yrkesfagene skolen allerede tilbyr, ved å etablere et samarbeid mellom kjøkkenet i fengsel og restaurant-og matfag. Dette kan føre til at de innsatte får sjansen til å praktisere faget og muligheten til å fullføre fagprøven i fengsel. Det vil trolig bidra til å gjøre den innsatte bedre rustet til livet utenfor fengsel, med tanke på at fullført videregående skole i dag blir sett på som et minstekrav for en vellykket inntreden i arbeidsmarkedet (NOU, 2003:38, St.meld.nr 44 (2008-2009), Høyre, 2013).

Det kan være nyttig å reflektere over hvordan man formidler utfordringene rundt det å tilby flere yrkesfag til de innsatte, dermed unngår man situasjoner hvor eventuelle forespørsler som blir vanskelig for skolen å innfri, ikke blir opplevd som et angrep på dem som personer, slik noen av informantene i dette utvalget opplevde.



Felles for alle informantene er at de opplever at skolen i fengselet bidrar til at de ser lysere på fremtiden. For *fullførerne* gjør opplæringstilbudet at de får en mer meningsfull hverdag, som bidrar til at de blir mer optimistiske rundt sin egen fremtid. For *fracfallerne* og Marie bidrar opplæringstilbudet først og fremst til at de kan få seg en utdanning, men opplæringen bidrar også til at de får økt tro på seg selv, som igjen fører til at de er blitt mer optimistiske rundt sin egen fremtid.

Til ettertanke er det et paradoks å tenke på majoriteten av informantene i utvalget måtte komme i fengsel for å oppleve å lykkes i skolen.

# Litteraturliste

- Amundsen, M-L. (2010) *Kvinnelige innsatte og sosial marginalisering*. Hentet fra <http://www.alf.no/LinkClick.aspx?fileticket=0bNxwwMmKBs%3D&tabid=267> lest: 12.01.16
- Andenæs, A. (2000). Generalisering: Om ringvirkninger og gjenbruk av resultater fra en kvalitativ undersøkelse. I ISP (Red.), I: *SPED 4010. Vitenskapsteori og forskningsmetode. Blandingskompendium* (s.1-36). Oslo: Universitetet i Oslo.
- Antonovsky, A. (1991). *Hälsans mysterium*. Stockholm: Natur och kultur.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The Exercise of Control*. New York: Freeman and Co.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Befring, E. (2014). *Den forløsende pedagogikken – Læringsvilkår som gjør gode skoler gode*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Bø, I. & Schiefloe, M. (2007). *Sosiale landskap og sosial kapital – Innføring i nettverkstenking*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Christie, N (1993). Modeller for fengselsorganisasjonen . I T. Mathiesen og A. Heli (Red.), *Murer og mennesker: en KROM-bok om fengsel og kriminalpolitikk* (113-120). Oslo: Pax.
- Dalen, M (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Damsgaard, H., L. & Kokkersvold, E. (2011). *Ungdom på ville veier – skoleerfaringer og kriminalitet*. Oslo: Unipub.
- Eide, H. & Eide, T. (2009). *Kommunikasjon i relasjoner. Samhandling, konfliktløsning, etikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ellingsen, Dag (2001): *Kriminalitet og rettsvesen*. 4 utgave. Statistisk sentralbyrå. Hentet fra <http://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/sa48/sa48.pdf> lest: 22.04.16
- Falch, T., Borge, L-E., Lujala, P., Nyhus, O. L., & Strøm, B. (2010). *Årsaker til og konsekvenser av manglende fullføring av videregående opplæring*. (SØF-prosjekt nr.6200) Hentet fra [http://www.sof.ntnu.no/SOF-R%2003\\_10.pdf](http://www.sof.ntnu.no/SOF-R%2003_10.pdf) lest: 02.02.16
- Fevang E. & Røed K. (2006) *Veien til uføretrygd i Norge*. Rapport fra prosjektet

- ”Trygdeforløp”. Rapport 10/2006: Arbeids-og inkluderingsdepartementet. Hentet fra [http://www.frisch.uio.no/publikasjoner/pdf/rapp06\\_10.pdf](http://www.frisch.uio.no/publikasjoner/pdf/rapp06_10.pdf) lest: 02.02.16
- Folkehelseinstituttet, (2014). *Folkehelse rapporten 2014*. Hentet fra <http://www.fhi.no/dokumenter/4313e1cf39.pdf> lest: 02.02.16
- Friestad, C. & Skoge- Hansen, I., L. (2004). *Levekår blant innsatte*. (Fafø rapport 429). Oslo: FAFO. Hentet fra [http://www.fafø.no/media/com\\_netsukii/429.pdf](http://www.fafø.no/media/com_netsukii/429.pdf) lest: 12.01.16
- Fylkesmannen i Hordaland, (2012). *Opplæring innafor kriminalomsorga 2012*. Hentet fra <https://www.fylkesmannen.no/Documents/Dokument%20FMHO/Oppl%C3%A6ring%20innanfor%20kriminalomsorga/Rapportering/%C3%85rsrapportar/%C3%85rsrapport%202012.pdf> lest:13.01.16
- Frønes, I. (1994). *De likeverdige. Om sosialisering og de jevnaldrenes betydning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gall, M., D., Gall, J., P. & Borg, W., R. (1996). *Educational Research – an introduction*. 6th ed. New York: Longman Publisher.
- Goffman, E. (1975). *Stigma – Om afvigerens sociale identitet*. Copenhagen: Gyldendalsk Boghandel.
- Hauge, R. (2001). *Kriminalitetens årsaker*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hernes G. (2010) *Gull av gråstein. Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring*. Oslo: Fafø 2010. Trykk: Allkopi AS. Hentet fra [http://www.fafø.no/media/com\\_netsukii/20147.pdf](http://www.fafø.no/media/com_netsukii/20147.pdf) lest: 02.02.16
- Hirschi, T. (1969). *Causes of Delinquency*. New Brunswick: Transaction Publishers.
- Høigård, C. (1993). Kvinnelige lovbrøyttere. I C, Høigård og A, Snare (Red.), *Kvinnens skyld* (s.19-79). Oslo: Pax forlag.
- Høyre, (2013). *Politisk plattform - for en regjering utgått av Høyre og Fremskrittspartiet*. Sundvollen, 07.10.2013. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/politisk-plattform/id743014/> lest: 02.02.16
- JURK, (2012). *JURKs fengselsundersøkelse – En kartleggelse av kvinners soningsforhold i 2010/2011*. (Rapport nr. 62/2012). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/cdd4e3b536814f869c5e71377189aded/prot>

- [okoll\\_jurk\\_vedlegg.pdf](#) lest: 13.01.16
- Justis- og politidepartementet – kunnskapsdepartementet (2008, 20. oktober). *Rundskriv om forvaltningssamarbeid mellom opplæringssektoren og kriminalomsorgen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/jd/rundskriv/g-1-2008.pdf?id=2179761> lest: 07.01.16
- Kazdin, A., E. (1997). Practioner review: Psychosocial treatment for conduct disorder in children. *Journal of the American Academy of Childs and Adolescent Psyhiatry*, 38. S. 161-178.
- Kratzer, L. & Hodgins, S. (1999). A typology of offenders: a test of Moffitt's theory among males and females from childhood to age 30. *Criminal Behaviour and Mental Health*, vol 9, s. 57-73.
- Kriminalomsorgen, (2014). *Skole og arbeid*. Hentet fra kriminalomsorgen: <http://www.kriminalomsorgen.no/skole-og-arbeid.237932.no.html> lest: 12.01.16
- Kriminalomsorgen, (2015). *Likeverdige forhold for kvinner og menn under kriminalomsorgens ansvar*. Hentet fra <https://www.sivilombudsmannen.no/getfile.php/Rapporter/Kvinnerapporten.pdf> lest: 12.01.16
- Kunnskapsløftet-06. Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/Innleiing/> lest: 08.01.16
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Langelid, T. (2012). Opplæring i fengsel – en ny sjanse?. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. (s.690-708). Oslo: Cappelen.
- Langelid, T. (2015). *Bot og bedring? Fengselsundervisninga si historie i Noreg*. Oslo: Cappelen Damm.
- Lien, L. & Olsen, T (2008). *Like sikker som snø – arbeidskvalifisering som del av soning*, Nordlandsforskning. NF rapport nr. 6/2008. Hentet fra [http://evaluering.nb.no/eval-utlevering/innhold/URN:NBN:no-nb\\_overfordokument\\_1155\\_Eval\\_0/pdf](http://evaluering.nb.no/eval-utlevering/innhold/URN:NBN:no-nb_overfordokument_1155_Eval_0/pdf) lest: 18.01.16

- Lindberg, J (2005). *Kvinnorna på Hinseberg : En studie av kvinnors villkor i fängelse*. Norrköping: Kriminalvårdstyrelsen.
- Loucks, N (1998). *Research into Drugs and Alcohol Violence and Bullying, Suicide and Self-Injury, and Backgrounds of abuse*. Scottish Prison Service Occasional Papers, Reprint nu. 1/98. Edinburgh: Scottish Prison Service.
- Manger, T. & Langelid, T. (2004). Behov for mestring – Kunnskap, mangfold og likeverd, også i fengsel. I T, Manger og T, Langelid (Red.), *Læring bak murene – fengselsundervisning i Norge* (s.47-67). Bergen: Fagbokforlaget.
- Markussen E., & Frøseth M. W. (2009). Gjennomstrømninger og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring. I E. Markussen, *Videregående opplæring for (nesten) alle* (s.69-88) Oslo: Cappelen
- Markussen, E., Frøseth M. W., Lødding B. & Sandberg N. (2008) *Bortvalg og kompetanse. Gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002. Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner fem år etter*. Rapport 13. Oslo: NIFU STEP. Hentet fra: <https://www.nifu.no/files/2012/11/NIFUrapport2008-13.pdf> lest: 02.02.16
- Maslow, A., H. (1970). *Motivation and Personality*. London: Harper and Row.
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. I ISP (Red.), I: *SPED 4010. Vitenskapsteori og forskningsmetode. Blandingskompendium* (s.181-204). Oslo: Universitetet i Oslo.
- Mead, G.H. (1967). *Mind, Self, and Society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Meld. St. 12 (2014-2015) *Utviklingsplan for kapasitet i kriminalomsorgen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/7fcd260d2f1f44e8b26df955192a01fd/no/pdfs/stm201420150012000dddpdfs.pdf> lest: 18.01.16
- Moffitt, T., E. & Caspi, A. (2001). Childhood predictors differentiate life-course persistent and adolescence-limited antisocial pathways among males and females. *Development and Psychopathology*, (13), s. 355-375.
- Moffitt, T., E., Caspi, A., Harrington, H., & Milne, B., J. (2002). Males on the life-course-persistent and adolescence-limited antisocial pathways: Follow-up at age 26 years, *Development and Psychopathology*, (14), s. 179-207.

- NESH. (2006). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet fra <https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi-2006.pdf> lest: 15.10.15
- Nordahl, T., Sørli, M-A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge – teoretiske og praktiske tilnæringer*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordisk Ministerråd (2003). *Å lære bak murene – Nordisk kartlegging av fengselsundervisning*. København: Nordisk Ministerråd.
- NOU 2003:16 (2003). *I første rekke – Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2003-16/id147077/?ch=3> lest: 02.02.16
- Ogden, T. (2001). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen. – Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Opplæringslova, (1998), §4A. Opplæring spesielt organisert for voksne. Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_4](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_4) lest: 07.01.16
- Opplæringslova, (1998), § 13-2 a. Plikt for fylkeskommunen til å sørge for grunnskole- og videregående opplæring i fengsel. Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_15](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_15) lest: 07.01.16
- Opplæringslova, (1998), Formål, verkeområde og tilpassa opplæring m.m. § 1-1 Formålet med opplæringa. Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringsloven#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringsloven#KAPITTEL_1) lest: 07.01.16
- Overland, T (2007). *Skolen og de utfordrende elevene – om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Pedersen, W. (2006). *Bittersøtt: ungdom, sosialisering, rusmidler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pettersen, T., Skaalvik, E., M. & Finbak, L. (2004). Fra fengsel til storsamfunn. Elevers forberedelse til løslatelsen og tiden etter endt soning. I T, Manger og T, Langelid (Red.), *Læring bak murene – fengselsundervisning i Norge* (s.182-202). Bergen: Fagbokforlaget.
- Postholm, M., B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kaseystudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Sandvik, A., B (2003) *Hva passer for kvinner – undervisning for kvinnelige fanger i fire norske fengsler*. Bergen: Fylkesmannen i Hordaland.
- Skaalvik, E., M. & Stenby, H., K. (1981). *Skole bak murene*. Trondheim: Trapir.
- Skaalvik, E., M., Finbak, L. & Pettersen, T. (2002). *Begrunnelse og formål med fengselsundervisningen*. Bergen: Statens utdanningskontor i Hordaland
- Skaalvik, E., M., Finbak, L. & Petterson, T. (2003). *Undervisning i fengsel- på rett kjøp?*  
Bergen: Fylkesmannen i Hordaland
- Skaalvik, E., M. & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena: selvopppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skarøhamar, T. (2002). *Levekår og livssituasjon blant innsatte i norske fengsler*.  
Hovedfagsoppgave i kriminologi. IKRS. UiO. Våren 2002.
- Slettan, S. & Øie, T., M. (2001). *Forbrytelse og straff.- Bind 1: Innføring i strafferett*.  
Universitetsforlaget: Oslo.
- Solheim, I., E m.fl. (1989) *Kvinnens soningsforhold*. Utredning fra et utvalg oppnevnt av Justisdepartementet den 4 mars 1987; avgitt til Justisdepartementet i desember 1989.  
Oslo.
- Soria-Moria-erklæringen (2005). *Politisk plattform for en flertallsregjering utgått av Ap, Sv og Sp*. Dato: 20.12.2005. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/soria-moria-erklaringen/id438515/> lest: 11.01.16
- Statistisk sentralbyrå (2006). *Gjerningsmannen sjeldent kvinne*. Hentet fra [https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/\\_attachment/39403?\\_ts=132af1d2f30](https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/39403?_ts=132af1d2f30) lest: 11.11.15
- Statistisk sentralbyrå (2009). *Tilbakefall, Kriminalitets og rettsvesen, 2009*. Hentet fra <http://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/sa110/tilbakefall.pdf> lest: 14.04.16
- Statistisk sentralbyrå (2014) *Befolkningens utdanningsnivå, 1. oktober, 2014*. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/utniv> lest:11.01.16
- Statistisk sentralbyrå (2015a). *Fengslinger, 2014*. Hentet fra <http://ssb.no/fengsling> Lest: 11.11.15

Statistisk sentralbyrå (2015b). *Innsattes levekår - før, etter og under soning, 2014*. Hentet fra <http://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/artikler-og-publikasjoner/innsattes-levekar-2014#content> Lest: 11.11.15

Statistisk sentralbyrå (2015) *Navn 2015, 50 vanligste jentenavn*. Hentet fra <https://www.ssb.no/befolkning/statistikker/navn/aar/2016-01-26?fane=tabell&sort=nummer&tabell=253536> lest: 19.02.16

St.meld.nr.27 (1997-1998) *Om kriminalomsorgen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-27-1998-/id191585/?ch=1&q=> lest: 07.01.16

St.meld.nr.16 (2006-2007) ... *og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. 6. Innsatsområder og tiltak. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/stmeld-nr-16-2006-2007-/6.html?id=441451> lest: 17.11.15

St.mled.nr. 27 (2004-2005) *Om opplæring innenfor kriminalomsorgen. "Enda en vår"*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/932fe17bbd0c4866af94f290c7639604/no/pdfs/stm200420050027000dddpdfs.pdf> lest: 07.01.16. s.11

St.meld.nr. 37 (2007-2008) *Straff som virker – mindre kriminalitet – tryggere samfunn*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/d064fb36995b4da8a23f858c38ddb5f5/no/pdfs/stm200720080037000dddpdfs.pdf> lest: 07.01.16

St.meld.nr. 44 (2008-2009) *Utdanningslinja*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/8ccdb8d0af81437e95d2144649864169/no/pdfs/stm200820090044000dddpdfs.pdf> lest: 11.11.15

Straffegjennomføring (2002), Forskriftens anvendelsesområde og generelle prinsipper for straffegjennomføring. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2002-02-22-183> lest: 08.01.16

Straffegjennomføringsloven (2002), Lovens anvendelsesområde og generelle prinsipper for straffegjennomføring. Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2001-05-18-21#KAPITTEL\\_4](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2001-05-18-21#KAPITTEL_4) lest: 08.01.16

Tangen, R. (2012). Elevers skolelivskvalitet. I E. Befring & R. Tangen (Red.),



- Spesialpedagogikk*. (s.151-167). Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Vegheim, B (1995). *Det uforutsigbare systemet og det sårbare fellesskapet. Kvinners møte med straffeapparatet Del 2, KS-serien nr1/1995*. Oslo: Institutt for kriminologi.
- Vegheim, B. (2007). Kjønn og kriminalitet. I L, Finstad og C. Høigård (Red.), *kriminologi* (s.99-115). Oslo: Pax forlag.
- Wilde, O. (1913). *Poem : with The ballad of Reading Gaol*. London: Methuen
- Wormnæs, O. (2005). Om forståelse, tolkning og hermeneutikk. I ISP (Red.), I: *SPED 4010. Vitenskapsteori og forskningsmetode. Blandingskompendium* (s.247-266). Oslo: Universitetet i Oslo.
- Ødegård, E (2008). Narkotika – og alkoholproblemer blant innsatte i norske fengsler, *Nordisk Alkohol- & Narkotikatidsskrift*, Vol 25 (3). (s.169-185).

# Vedlegg

**Vedlegg 1:** Brev fra NSD

**Vedlegg 2:** Søknad til Kriminalomsorgen

**Vedlegg 3:** Informasjonsskriv til informantene

**Vedlegg 4:** Samtykkeerklæring

**Vedlegg 5:** Intervjuguide