



HØGSKOLEN
I BERGEN

BERGEN UNIVERSITY COLLEGE

«Innestengd eller utestengd?»

Opplæring innanfor kriminalomsorga.

«Behind bars or banned?»

Education within the Norwegian Correctional Service.

Heidi Karoline Finne

Rettleiar: Margaret Klepstad Færeveag

Master i undervisningsvitskap,

fordjuping i pedagogikk

Avdeling for lærarutdanning

Innleveringsdato 26.05.2015

Masteroppgåva er gjennomført og godkjent som del av utdanninga ved Høgskolen i Bergen. Denne godkjenninga inneber ikkje at Høgskolen står inne for metodar som er brukt eller konklusjonar som er trekt.

Samandrag

I denne studien undersøker eg seks innsette sine opplevingar av fengselsundervisninga. Problemstillinga knytt til oppgåva er: *Korleis opplev innsette undervisninga dei vert tilbudd i fengslet?* Forskingsspørsmåla som skal kaste lys over dette tek føre seg deira tidlegare skuleerfaringar, korleis undervisninga kan bidra til målsetjinga om god tilbakeføring, samt om fengselsundervisninga fungerer som eit rehabiliterande tiltak.

Datamaterialet som vert presentert har eg samla inn ved bruk av kvalitative, semistrukturerte intervju med 6 mannlege innsette i to norske fengsel. Korleis fengsel det er snakk om, kjem av oppgåva ikkje fram med tanke på personvern. Informantane er gjengangarar, det vil seie at dei tidlegare har vore straffedømde og har gjennomført soning i fengsel. Eg har teke utgangspunkt i ei fenomenologisk-hermeneutisk vitenskapsteoretisk tilnærming.

Funn

Analysen viser ulike opplevingar av fengselsundervisninga, der dei viktigaste funna med tanke på problemstilling og forskingsspørsmål er:

Tidlegare skuleerfaringar: Fire av seks informantar har negative skuleerfaringar, medan dei to andre har positive opplevingar. Funnet stemmer over eins med tidlegare studie om skulen som beskyttelses- og risikofaktor for utvikling av kriminell åtferd.

Ny sjanse: Analysen gir indikasjonar på at dei opplev at fengselsundervisninga gir dei ein sjanse til å begynne på nytt ved at dei får tilført nødvendige ressursar. Det tyder også på at dei opplev tryggleik for framtida, og at det er enklare å leve eit kriminalitetsfritt liv etter deltaking i fengselsundervisninga. Dei trekk også fram endring og mestring av framtida som viktig, og at dei får noko positivt å vise til etter enda straffegjennomføring. Dette kan moglegvis gjere tilbakeføringa til samfunnet enklare.

Behov på arbeidsmarknaden: Analyse og drøfting av materialet viser også nokre barrierar i samfunnet. Berre ein av seks informantar har konkrete planar om å nytte seg av utdanning den dagen han slepp ut. Informantane skildrar opplevingar av mangelfull rettleiing i forhold til framtidige moglegheiter. Dette indikerer at tilbodet må bli meir retta mot behova på arbeidsmarknaden, samt at rettleiinga om framtidige moglegheiter og ulike utfall må betrast.

Abstract

This master's thesis deals with *how inmates experience the education their offered in prison*. In addition the research focuses on what significance the education has for their rehabilitation and transition to society. School and education are seen as some of the most important measures for preventing re-incarnation.

The material in this study is gathered through six semi structured qualitative interviews with male inmates from two different prisons in Norway. Which prisons the interviews have been conducted in will not be mentioned, due to the privacy of the informers. All the informers have earlier been conducted. I have had a phenomenological-hermeneutical approach.

Findings

The analysis of the empirical material shows different and interesting findings, where these are the most important;

Former school experiences: Four out of six informers have negative former school experiences, whereas the other two has positive experiences. This collaborates with earlier research around the school as a risk or protection for development of criminal behaviour.

New chances: The analysis indicates that all the informers experience the education in prison as positive, because they get a chance to start over. They get to start over because they are provided with different necessary resources. It also indicates that they experience safety for their future, and that it is easier to live a life without criminality after participation in the education. In addition they say that they finally get something positive to refer to, and that changes and coping the future is important.

Needs and relevance for the labour market: The analysis and discussion of the material also shows some barriers in society. Only one of six informers has plans of using his education the day he is done with the imprisonment. The informers also describe experiences of inadequate counselling in relation to future possibilities. This indicates that the relevance for the labour market should be more explicit, and that the counselling of inmates should be better and more directed to the needs in the labour market.

Forord

For meg personleg har det vore både intensivt og kjekt å vere i masterbobla. For andre kan nok denne bobla ha vore både plagsam og vanskeleg å forstå. No er eg endeleg ved vegs ende og eg kan med fullt medvit sprekkje bobla - til glede både for meg og forhåpentlegvis dei rundt meg. Det er mange som fortener ei stor takk for at eg er ferdig med masteroppgåva og masterbobla.

Eg vil rette ei stor takk til alle som stilte opp til intervju. Tusen takk for at eg fekk låne stemma dykkar - eg set umåteleg stor pris på det. Utan dykk og dykkar engasjement hadde denne oppgåva aldri sett dagens lys. Samtalane med dykk har vore interessante og lærerike. Eg har lært utruleg mykje om prosessar som det ikkje vert snakka så mykje om til dagen. Sjølv om eg i oppgåva har gitt dykk fiktive namn, så veit de sjølv kven de er. Eg ønskjer dykk alle saman lykke til og alt godt for vegen vidare!

Eg vil også rette ei stor takk til kontaktpersonane mine i dei to fengsla eg har gjennomført mine undersøkingar. De har vore positive og hjelpsame, noko som har gjort prosessen endå meir motiverande. Tusen takk!

Til min rettleiar, Margaret Klepstad Færevaa, takk for din positive innstilling og di tru både på meg og oppgåva gjennom heile prosessen. Kontoret ditt har vore ein trygg stad å kome for positive tilbakemeldingar.

Takk til gjengen på lesesalen for faglege og ikkje-faglege samtalar. Lunsjpausane med fast innslag av quiz har vore både sosialt og lærerikt.

Eg vil takke familie og vener som har hatt forståing for prosessen og som har kome med oppmuntrande ord undervegs. Til slutt vil eg få takke min kjære. Du har måtte heldt ut med ein til tider frustrert, fysisk og psykisk fråverande sambuar. Tusen takk for all hjelp og støtte! Du er gull verd.

Bergen, mai 2015

Heidi Karoline Finne

Innholdsfortegnelse

Samandrag	ii
Abstract	iii
Forord	iv
1.0 Innleiing	1
1.1 Bakgrunn	2
1.2 Problemstilling	3
1.2.1 Forskingsspørsmål.....	3
1.3 Formål	3
1.4 Aktualitet	4
1.5 Tittel	5
1.6 Presisering og avgrensing av sentrale omgrep	5
1.7 Tidlegare forskning og behovet for ny forskning	6
1.8 Oppbygging av oppgåva	8
2.0 Kontekstuell bakteppe	10
2.1 Behov for opplæring	10
2.2 Innhald i soninga	11
2.2.1 Aktivitetsplikt.....	12
2.3 Organisering	13
2.4 Opplæringslova	13
2.5 Straffegjennomføringsloven	14
2.6 Straff som moglegheit	15
2.7 Skulen som førebyggjande tiltak	17
3.0 Teoretiske perspektiv	18
3.1 Rehabilitering	18
3.1.1 Rehabilitering og tilbakeføring innan kriminalomsorga.....	20
3.1.2 Rehabilitering eller habilitering?.....	23
3.2 Symbolsk interaksjonisme	25
3.3 Mestringsforventning («Self-efficacy»)	26
3.3.1 Korleis vert vår mestringsforventning påverka?.....	28
3.4 Eksklusjon	29
3.5 Stigma	31
3.5.1 Sosial identitet.....	33
4.0 Metode	35
4.1 Forståande studie	35
4.2 Utgangspunkt i fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming	35
4.3 Kvalitativ metode	38
4.4 Det kvalitative forskningsintervju	38
4.4.1 Intervjuguiden.....	39
4.5 Utval og utvalskriterium	39
4.5.1 Informantane sine pseudonym.....	42
4.6 Gjennomføring av intervju – datainnsamling	42
4.7 Kvalitet	44
4.7.1 Reliabilitet (pålitelegheit).....	44
4.7.2 Validitet (gyldigheit).....	45
4.7.3 Forskarrollen sin validitet: Mi for-forståing.....	46
4.8 Kritisk blikk på eiga forskning: Feilkjelder	47
4.9 Ethiske omsyn og refleksjonar	47
4.9.1 Krav om fritt og informert samtykke.....	47

4.9.2	Krav om konfidensialitet.....	48
4.9.3	Transkribering	49
4.10	Analysemetode og framgangsmåte	49
4.10.1	Fenomenologisk basert meiningsfortetting	50
4.10.2	Temasentrert tilnærming.....	51
5.0	Presentasjon og analyse av data: Innsette sine opplevingar av fengselsundervisninga i lys av teori	54
5.1	FORTID: Tidlegare skuleerfaringar.....	55
5.1.1	Skulen sine signal.....	55
5.2	NOTID: Oppleving av fengselsundervisninga.....	60
5.2.1	Fengselsundervisninga sine signal.....	60
5.2.2	Tilbakeføring og rehabilitering	68
5.3	FRAMTID: Betyding for framtida	76
5.3.1	Stigma og ny sosial identitet?.....	77
5.4	Oppsummering av funn frå analysen.....	84
6.0	Drøfting: Forståing av korleis innsette opplev undervisninga dei vert tilbudd - Mot eit heilskapleg bilete?	85
6.1	FORTID: tidlegare skuleerfaringar	86
6.2	NOTID OG FRAMTID: innsette sine opplevingar av fengselsundervisninga	90
6.2.1	Positive opplevingar	90
6.2.2	Negative opplevingar	94
6.3	Moglege implikasjonar for praksisfeltet.....	101
7.0	Det heilskaplege bilete – avsluttande kommentarar	104
7.1	Refleksjonar rundt eige arbeid.....	105
8.0	Vegen vidare	107
	Litteraturliste	108
	VEDLEGG.....	115
	VEDLEGG I: Søknad og kvittering frå NSD	115
	VEDLEGG II: Søknad og kvittering frå kriminalomsorga	117
	VEDLEGG III: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring	119
	VEDLEGG IV: Intervjuguide	122
	VEDLEGG V: Utdrag frå intervju med <i>Are</i>	125

1.0 Innleiing

«Viss du gjer det må du i fengsel. Eg tek deg i fengsel og låser deg inne. Og då avgjer eg når du får kome ut igjen», hørde eg eit barn seie ein gong. Som born leikar ein ofte politi og røvar. Det er ei utbreidd meining at dei som kjem i fengsel berre skal verte låst inne. Både born og vaksne har formeiningar om fengsel og dei som må vere der. Straffetanken har derimot endra seg mykje opp gjennom åra. Tidlegare var den vanlegaste straffeforma fysisk straff, som gjerne skulle fungere både som straff og som avskrekking på resten av samfunnet. Sjølv sagt ville ein ikkje utføre ei kriminell handling dersom ein fekk slik behandling. Dette synet har endra seg gjennom tidene. I dagens fengsel er kvardagen ein heilt anna. På bakgrunn av kunnskap om mennesket, menneskeverd, og relevansen av fridom har det moderne fengslet vorte utvikla i det moderne samfunnet. Justis- og politidepartementet kom hausten 2008 ut med den nye kriminalomsorgsmeldinga St.meld.nr. 37 (2007-2008), *Straff som virker – mindre kriminalitet – tryggere samfunn*. I 2010 sto det nye fengselet i Halden ferdig. Det blir omtala som eit av dei mest moderne og humane fengsla i Europa, og kanskje verden (Sanden, 2010). Opplæringstilbodet i Halden fengsel blir sett på som bra. Dette vert framheva ved at innsette søker seg dit på grunn av dette tilbodet. Det kjem fram at dei ser på tilboda her som nyttige (Torgersen & Norvik, 2013). Kriminalomsorga si hovudutfordring er, i følgje kriminalomsorgsmeldinga, det høge tilbakefallet til kriminalitet. Mange innsette i norske fengsel er gjengararar som har hatt tilbakefall (straffedømde som har sete i fengsel før). På bakgrunn av dette peikar meldinga på betre rehabilitering av dei innsette som eit av dei viktigaste tiltaka for å hamle opp med tilbakefallsproblematikken (St.meld.nr. 37 (2007-2008)). Denne dimensjon ved fengslet blir ofte gløymd, men bak bygginga av Halden fengsel var rehabilitering hovudtanken (Sanden, 2010). Arbeid, skule og opplæring har alltid vore ein viktig del av rehabiliteringa. Samstundes er ikkje målet med undervisninga å hindre tilbakefall, men det er eit tiltak som skal betre tilbakeføringa (Langelid, 2015). Det er ikkje berre innesperring det handlar om. Fengselet tek på den eine sida frå innsette fridomen. På den andre sida skal dei gjerast klare til å kunne møte samfunnet den dagen dei står på andre sida av muren. Det er ein fin balansegang mellom straff og rehabilitering, eller tilbakeføring.

Eg har lese og høyrte mykje om kor urettferdig det er at innsette i norske fengsel lev betre enn dei som bur på aldersheimar. Kor urettferdig det er at dei har alle goda dei har. Kanskje er det legitimt dersom ein berre tenkjer på fengsel som straff og innesperring. Dersom ein tenkjer på rehabiliteringsaspektet og det faktum at dei innsette skal ut i samfunnet og klare seg der, kan ein ikkje berre sperre dei inne, kaste nøklane og «gløyme» dei der.

*«Det gode som jeg vil,
gjør jeg ikke.
men det onde som jeg ikke vil,
det gjør jeg»
(Paulus' brev til romerne, 7:19)*

1.1 Bakgrunn

I tre år har eg arbeida som ekstrabetjent ved eit av landets fengsel. Samstundes har eg studert ved Høgskolen i Bergen, avdeling for lærarutdanning. Mine erfaringar i møte med innsette og tilsette i fengslet, samt mi studieretning, fekk auga mine opp for undervisninga i fengsel og betydninga av dette tiltaket. Gjennom samtalar med innsette og gjennomgang av tidlegare forskning har eg fått inntrykk av at dei på bakgrunn av tidlegare erfaringar har eit negativt bilete av skulen på utsida. Eg vil difor sjå undervisninga dei vert tilbudd i fengselet i samband med tidlegare skuleerfaringar og framtidig betydning. Ein bør tenkje over om forskinga kan vere til nytte for nokon andre enn ein sjølv. Det burde vere med å flytte feltet framover, om enn berre eit lite steg i riktig retning (Cohen, Manion & Morrison, 2011). Ønskje er at mi forskning kan bidra med noko positivt eller konstruktivt innanfor feltet. Temaet er viktig både for dei innsette, dei tilsette og samfunnet elles. Dette på bakgrunn av at dei innsette skal tilbake til samfunnet og fungere der. Straff og fengsling er noko som ofte vert omtala i media, og noko folk flest har ei meining om. «Politikere vet at media ofte setter agendaen for hvilke saker som dominerer nyhetsbildet, og er det noe som «selger» så er det kriminalitet» (Haugen, 2013, s. 197). Dette feltet er noko mange er opptekne av og treng kanskje nyansering for at utanforståande folk skal forstå. Difor håpar eg at eg kan kaste lys over kor viktig det er, for alle partar, at innsette i norske fengsel får dei tilboda dei får.

Interessa og fokus i forskingsmiljøet rundt fengselet som institusjon, samt rundt fengselsundervisninga har auka. I juni 2015 vert den første boka som viser fengselsundervisninga si historie i Noreg publisert. Her skriv Torfinn Langelid (2015) om utviklinga av fengselsundervisninga og korleis det etter kvart har vorte ein del av det ordinære

skulesystemet. Vidare skriv han at fengselsundervisninga får mykje merksemd både i Europa og i USA (Langelid, 2015). Også leiaren for kriminalomsorga region vest peikar i eit intervju i aprilutgåva av Megafon på opplæringa innanfor kriminalomsorga, og korleis dette tilbodet kan førebu innsette på eit liv utanfor murane (Nielsen, 2015). På bakgrunn av mi eiga interesse for feltet, samt auka interesse for fenomenet i nordisk, europeisk og amerikansk målestokk, har eg valt å skrive ei oppgåve om dette.

1.2 Problemstilling

Ei problemstilling handlar ofte om noko ein vil lære meir om. Det viser eit hol i vår kunnskap, noko som gir oss interesse for problemet. Det er eit spørsmål ein ved å nytte samfunnsvitskaplege metodar kan kaste lys over (Halvorsen, 2008). Mi problemstilling lyd som følgjer:

Korleis opplev innsette undervisninga dei vert tilbudd i fengslet?

Ønskje er å få innsikt i fengselsundervisninga som sosialt fenomen, slik den vert forstått og opplevd av innsette sjølv. Dette er noko Thagaard (2013) skriv at kvalitative studie ofte handlar om. For å få heilskapleg forståing av fengselsundervisninga vil eg knyte det til fortid, notid og framtid, og sjå på korleis meining som vert knytt til fenomenet (Grønmo, 2010).

1.2.1 Forskingsspørsmål

Problemstillinga blir vidare utdjupa og kasta lys over gjennom tre forskingsspørsmål, som tek utgangspunkt i fortid, notid og framtid. Utgangspunktet og oppdelinga i intervjuguiden tek også utgangspunkt i denne tredelinga.

1. Korleis erfaringar har informantane frå tidlegare skulegang?
2. Korleis kan fengselsundervisninga bidra til målsetjinga om god tilbakeføring til samfunnet?
3. Fungerer fengselsundervisninga som tenkt; eit rehabiliterande tiltak?

1.3 Formål

Formålet med ei undersøking kan delast inn i ulike kategoriar; forståande eller skildrande (Halvorsen, 2008). Denne studien har som formål å få innsikt i korleis innsette i norske fengsel opplev undervisninga dei vert tilbudd. Eg ønskjer difor å få auka kunnskap, innsikt og *forståing* rundt temaet fengselsundervisning. Dei som sit i fengsel er allereie utestengd frå samfunnet ved at dei har gjort noko kriminelt og vorte straffa for sine handlingar. Medan

straffa føregår er dei difor både innestengde og utestengde. Eg vil undersøke korleis rolle fengselsundervisninga spelar i dagens straffetenking og om den har moglegheit til å hindre både innestenging og utestenging. Både media, og folk flest snakkar mykje om kriminelle, men sjeldan med dei. Det kan difor vere vanskeleg å setje seg inn i innsette sin ståstad og forstå formålet med straffegjennomføringa. Det eg håpar å oppnå er ikkje sympati, men empati for denne gruppa og dei problema dei møter. Kanskje kan folk forstå kvifor tiltak som til dømes undervisning i fengsla bør setjast søkelys på og prioriterast. Innsette er ikkje ei ressurssterk gruppe som ofte blir høyrd. Eg, som forskar, har moglegheit til å stille spørsmål og kaste lys over sider av samfunnet som ikkje er synleg for folk flest. Difor håpar eg oppgåva kan bidra til å synleggjere ei sårbar gruppe sine opplevingar, og gi djupare forståing av skule og velferdsstatlege emne, som til dømes undervisningsforskning. Oppfølging av innsette er eit viktig tema innanfor kriminalomsorga. Forhåpentlegvis kan denne oppgåva på ein eller anna måte gi betre innsikt i problema innsette møter når dei skal tilbakeførast til samfunnet. På bakgrunn av dette har eg, som tidlegare nemnd, reist spørsmål rundt undervisninga innsette i norske fengsel vert tilbudd.

1.4 Aktualitet

Samstundes som utdanningsnivået elles i samfunnet stig, er innsette i norske fengsel ei gruppe med mangelfull skulebakgrunn, samt ofte negativt skuleerfaringar. Dette er personar som har komme på kant med skulen og utdanningssystemet, og på bakgrunn av dette er meir kriminelt lasta enn andre delar av samfunnet (Friestad & Skog Hansen, 2004). Kravet om utdanning stig i dagens samfunn i takt med utdanningsnivået. Dersom ein står utan utdanning er det stort sannsyn for at posisjonen og tilgangen til arbeidsmarknaden også vert svekka. Innsette er difor mest sannsynleg i ein marginal posisjon på arbeidsmarknaden (Friestad & Skog Hansen, 2004). «Utdanning er trolig den største sorteringsmekanismen for å rekruttere unge personer til arbeid. De aller fleste jobbene i dagens norske arbeidsmarked krever grunnleggende utdanning, og det er få jobber for ufaglærte» (Hammer & Hyggen, 2013, s. 19). På bakgrunn av dette kan ein sjå at vegen inn i arbeidsmarknaden på mange måtar er stengd for personar utan utdanning. Dei er utestengde. Sosiale problem i samband med låg utdanning kan skape endå større problem på arbeidsmarknaden (Hammer & Hyggen, 2013). For å få kunnskap og kompetanse til å kunne møte utfordringar og krav på arbeidsmarknaden er utdanningssystemet viktig. Her vil ulike former for rådgjeving undervegs vere sentralt for å vere rusta til møtet med arbeidslivet (Hyggen & Gjerustad, 2013).

1.5 Tittel

Menneske skil ofte mellom «oss» og «dei andre», noko som peikar på eit skilje mellom personar. «Slike skiller er sentrale når det skal etableres kriterier for inklusjon, og dermed for eksklusjon – for slike prosesser går jo nettopp ut på å definere noen som «innenfor» og andre som «utenfor»» (Seeberg & Dahle, 2006, s. 89). Tittelen «Innestengd eller utestengd?» speglar formålet og innhaldet i oppgåva. Den handlar om innsette og korleis rolle dei tillegg undervisninga i fengsla. Er dei innsette anten innestengde innanfor fengselet sine murar, eller er dei utestengde frå samfunn og arbeidsliv på grunn av det dei har gjort og på grunn av manglande ressursar, som til dømes utdanning? Dersom dei framleis er utestengde når straffegjennomføringa er over; kan fengselsundervisninga gjere noko med dette og kanskje føre til at dei verken er innestengde eller utestengde?

1.6 Presisering og avgrensing av sentrale omgrep

Eg har gjennomført intervju med seks mannleg innsette i to norske fengsel. På bakgrunn av at alle mine informantar er menn, har eg konsekvent valt å bruke pronomenet *han* gjennom heile oppgåva. Alle dei seks informantane sit på avdeling med høgt tryggleiksnivå. Informantane vil heretter bli kalla *innsette*. Eg brukar konsekvent omgrepet *innsett* og ikkje fange. Det er ikkje nokon spesiell grunn til dette, og eg har ikkje spurd om korleis term dei sjølv ville føretrekt. Somme stader brukar eg også *elev*, i dei tilfelle der det er snakk om utdanning eller opplæring. Det vil seie der dei er i ein læreprosess som krev aktiv deltaking (Tjersland, Jansen & Engen, 1998). Når eg snakkar om tidlegare opplæringstilbod, vil det hovudsakleg dreie seg om grunnskule og vidaregåande opplæring, i dei fleste tilfelle grunnskule.

Bruken av ordet *gjengarar* varierer i kriminalvitskapleg litteratur. Eg har valt å definere gjengangar som ein person som tidlegare har vore straffedømd, og som har hatt tilbakefall til ny kriminalitet. Gjennom oppgåva kjem eg inn på omgrepet *tilbakefall*. Dette omgrepet har ulike definisjonar avhengig av i korleis kontekst det vert omtala. Kriminalomsorga definerer tilbakefall som «ny straffereaksjon som skal gjennomføres av kriminalomsorgen» (St.meld.nr.37 (2007-2008), s. 53), og det nordiske residivprosjektet definerer det som «tilbakefall blant dømte i kriminalomsorgen til ny dom som også skal gjennomføres av kriminalomsorgen» (St.meld.nr.37 (2007-2008), s. 68). To definisjonar som samsvarar. Det handlar dermed om ein situasjon der ein tidlegare straffedømt utfører ei ny kriminell handling etter enda soning og får ny straff.

Eg har, i intervjuguiden og intervjuet, valt å ikkje stille spørsmål om deira oppvekstvilkår, familieforhold og liknande. Dette valet vart teke for å halde meg til problemstillinga og for å

sikre at eg ikkje fekk sensitiv informasjon som ikkje er relevant for oppgåva. I søknaden til kriminalomsorga måtte eg stadfeste om eg skulle innhente sensitiv informasjon om andre enn informanten. Eg tok allereie her valet om å utelate dette. På den andre sida ser eg at dette kunne vore interessant i forhold til pedagogiske problemstillingar, men på grunn av oppgåva sitt omfang ville det ikkje vore rom for dette. Det kunne også vore interessant å sett på korleis fengselet fungerer som forbrytarskule (Alnæs, 2006). «Det er også dokumentert at innsatte uten omfattende kriminell erfaring både får kunnskap om kriminelle metoder og rekrutteres til kriminell aktivitet i fengselet» (St.meld.nr. 37 (2007-2008), s. 55). Dette går derimot ikkje inn i mi problemstilling og vil i denne samanheng ikkje vere relevant.

1.7 Tidlegare forskning og behovet for ny forskning

Tilbakeføring til samfunnet er viktig for at den innsette skal kunne fungere normalt etter lauslating. St.meld.nr. 37 (2007-2008) peikar på utdanning og arbeid som viktige kriminalitetsforebyggjande tiltak. Opplæring i fengsel blir sett på som eit av dei viktigaste tiltaka for å hindre tilbakefall til ny kriminalitet (St.meld.nr. 27 (2004-2005)). Dette gir eit blikk på kvifor skulen og fengselsundervisninga blir sett på som viktig for straffegjennomføringa. I drøftingskapitlet (6) vil mine funn bli sett i lys av tidlegare forskning, for å sjå om den stadfestar det tidlegare forskning seier eller om den sprik frå den på nokon måte.

Forsking viser at mange innsette i norske fengsel har mangelfull skulebakgrunn (Friestad & Skog Hansen, 2004). Eikeland, Manger og Diseth (2006) si undersøking viser at 38% av innsette har grunnskulen som høgaste fullførte utdanningsnivå og at 15,1 % har fullført vidaregåande opplæring, men ikkje meir. Eikeland, Manger og Asbjørnsen (2010) fann seinare at 51,6% av innsette har grunnskulen som høgaste fullførte utdanningsnivå og 28,6% har treårig vidaregåande opplæring som høgaste nivå. Dei påpeikar at utdanningstilboda i fengsel må bli meir varierte.

St.meld.nr. 37 (2007-2008) skriv at det sannsynlegvis er samanheng mellom det låge utdanningsnivået blant innsette og negative skuleerfaringar. Også rapporten til Skaalvik, Finbak og Pettersen (2003) peikar på at mange innsette har negative skuleerfaringar. Ut i frå dette ser ein at det låge utdanningsnivået moglegvis er grunna tidlegare negative skuleerfaringar. I utanlandsk forskning gjennomført av Costelloe (2003) fann ho at innsette som tidleg har kome på kant med det ordinære skule- og utdanningstilbodet normalt vil syna

motstand til alt som har med dette å gjere. På den andre sida fann ho at innsette i fengsel i Irland får høve til å tenkje over og revurdere denne motstanden.

Utilsikta skadeverkingar av straffegjennomføring i fengsel har blitt dokumentert gjennom internasjonal og norsk forskning. I tillegg viser forskning at innsette har dårlege levekår, og at dersom desse problema blir forsterka gjennom straffegjennomføringa vil det vere vanskelegare å fungere i samfunnet i etterkant av soning (St.meld.nr.37 (2007-2008)). Forskning peikar på at utdanning og arbeid heng tett saman og at utdanning påverkar levekårsressursen arbeid. Både britisk og amerikansk forskning skriv at utdanning i fengsel gjev mindre tilbakefall (Fylkesmannen i Hordaland, 2013). Utdanning og like moglegheiter til denne ressursen står i Noreg sterkt og er ein ressurs som både kan gi innpass på arbeidsmarknaden, samt betre levekår (Friestad & Skog Hansen, 2004). Nilsson (2002) gjennomførte ei levekårsundersøking som viste at innsette generelt har låg utdanning og difor er marginaliserte på arbeidsmarknaden. Dette vart stadfesta av Skardhamar (2002).

Eikeland et al., (2006) skriv om kor viktig det er at ein kan gi tilbod om opplæring som vert sett på som verdfull og relevant for arbeidsmarknaden. Tilstandsrapporten frå Fylkesmannen i Hordaland (2013) peikar på at tilbod som er i tråd med behov for innsette og arbeidsmarknaden vil kunne gi mindre tilbakefall og derav betre tilbakeføring til samfunnet. Fylkesmannen i Hordaland arbeider også for betre samarbeid mellom opplæring og arbeidsdrift for å styrke den yrkesfaglege utdanninga. Dette er noko Skaalvik og Stenby (1981) etterlyste for 34 år sidan. Forsking av Skardhamar og Telle (2009) viser at det er tett samanheng mellom utdanning, arbeid og tilbakefall. Dei viser til at innsette som ved lauslating hadde arbeid, i mykje mindre grad vert fengsla på nytt. To ulike studie gjennomført av Pager (2003) viser korleis ei kriminell fortid påverkar arbeidssøkar sine sjansar på arbeidsmarknaden. Pager (2003) understrekar at ein må vere forsiktig med å generalisere funna hennar, sidan undersøkingane berre er gjennomført i Milwaukee. Funna kan likevel vise at ei kriminell fortid representerer ei barriere i arbeidslivet.

Eikeland, Manger, Roth og Asbjørnsen (2013) skriv at ein av grunnane til at innsette deltek i fengselsundervisning er fordi det då er lettare å få seg jobb etter lauslatinga. Dei fann også at motiva var prega av faktorar som å meistre livet, unngå lovbrøt, samt å få seg arbeid etter soning. Skaalvik et al., (2003) peikar på at fengselsopphaldet inneber stigmatisering, samt ei påminning om at ting ikkje har gått så bra tidlegare i livet. Somme innsette tek del i skuletilbodet fordi dei ser på undervisning som ein moglegheit til å endre dette. Forsking av

Skaalvik og Stenby (1981) peikar på at stemplingseffektane av eit fengselsopphald gjorde seg gjeldande både på individ- og samfunnsplan. Dei skriv at det mellom anna handla om sosial uvisse og sosial utstøying, grunna mistenkeliggjering (Skaalvik & Stenby, 1981). Amundsen (2007) skriv om gjengarar i norske fengsel, og at stigmatisert frå samfunnet i etterkant av soning er ein medverkande faktor til at tidlegare straffedømde opplev å bli straffa dobbelt.

TAFU-prosjektet (tilbakeføring gjennom arbeid, fritid og utdanning) i Noreg byggjer på det svenske KrAmi-prosjektet frå Sverige. Begge prosjekta peikar på samfunnsøkonomisk gevinst ved å mellom anna gi innsette undervisning (Langelid, 2015). Evaluering av det norske prosjektet viser at samfunnet får igjen mykje meir enn det som vert investert, og konklusjonen er at TAFU lønner seg. Dei peikar på at dei får lite henvisningar frå skular i fengsla, men at dei kunne tenkje seg å samarbeide rundt lauslatne elevar frå fengsla. Evalueringa frå Rogaland viser at dei som deltek på kurset for første gong opplev å ha ei framtid. Dei peikar også på at TAFU burde bli oppretta fleire stadar i landet (Neumann & Pettersen, 2013).

Marit S. Hågensen (2009) har i si masteroppgåve forska på innsette sine opplevingar av skulen si rolle bak murane. Ho peikar på ulike barrierar for utføringa av fengselsundervisninga og at sjølv om undervisninga vert sett på som positiv, kan den ikkje åleine bidra til rehabilitering. Stine Klæbo (2013) skriv om klientar innanfor kriminalomsorga og deira tankar om opplæringstilbod med tanke på deira kriminelle løpebane. Ho fann at informantane tidlegare hadde erfaringar som innebar stigmatisering og oppleving av å bli gitt opp. Vidare skriv ho at dei no ser på opplæringstilboda som positive med god oppfølging, støtte og oppmuntring som kan gi gode mestringsopplevingar og inspirasjon til å skaffe seg utdanning og arbeid. Kriminalomsorgsmeldinga (St.meld.nr. 37 (2007-2008)) peikar på viktigeita og behovet for meir forskning kring effekten straffegjennomføringa har på tilbakefallet, samt effekten på dei innsette sine levekår. Meir kunnskap om betydinga av arbeidsmarknaden og samfunnsdeltaking vert også framheva (St.meld.nr. 37 (2007-2008)). Eg håpar mi forskning kan bidra ved å supplere allereie eksisterande forskning om fengselsundervisning og tilbakeføring. Samstundes håpar eg den kan tilføre noko nytt ved å gi forslag til implikasjonar for praksisfeltet.

1.8 Oppbygging av oppgåva

Oppgåva er delt inn i 8 kapittel. I **Kapittel 1** har eg presentert bakgrunn for val av problemstilling og forskingsspørsmål, formålet, aktualiteten, presisering og avgrensing av sentrale omgrep i oppgåva, samt tidlegare forskning på feltet.

Kapittel 2 vil gi ein presentasjon av skule, fengsel og fengselsundervisning som gir eit kontekstuell bakteppe. Dette vert gjort ved å trekkje inn relevante tema for å skape innblikk og forståing av fengselsundervisning og fengselssystemet.

Kapittel 3 tek føre seg dei teoretiske tilnærmingane eg har valt. Eg skriv her om rehabilitering, symbolsk interaksjonisme, mestringsforventingar, eksklusjon, stigmatisering og sosial identitet. Tilnærmingane er grunnlag for seinare analyse og drøfting.

Kapittel 4 skildrar metoden eg har nytta for innsamling av data. Eg skriv om det fenomenologisk-hermeneutiske utgangspunktet, kvalitativ metode og det kvalitative intervjuet. Vidare skriv eg om informantane, gjennomføring av intervju, etiske refleksjonar, kvaliteten på datainnsamlinga og materialet, reliabilitet, validitet, og skildring av analyseprosessen.

Kapittel 5 er presentasjon og analyse av datamaterialet. Datamaterialet vert her lagd fram, sett i lys av ulike teoretiske perspektiv for å sjå mønster og kome fram til dei mest sentrale funna. Eg har kasta lys over og løfta fram mine data i relasjon til teoretiske perspektiva som er utgangspunkt for analysen.

Kapittel 6 er hovuddrøftinga av dei empiriske funna. Her vert dei viktigaste funna drøfta opp mot ulike teoretiske perspektiv, tidlegare forskning, samfunnsperspektivet og praksisfeltet. Kapitlet tek føre seg drøfting av funna i eit overordna perspektiv; samfunnsperspektiv, samt moglege implikasjonar for praksis.

Kapittel 7 har eg, på bakgrunn av dei andre kapitla skrive avsluttande kommentarar for å danne eit heilskapsbilete, og for å svare på problemstillinga; *Korleis opplev innsette undervisninga dei vert tilbudd i fengselet?* Her har eg også reflektert over eiga forskning.

Kapittel 8 handlar om vegen vidare og korleis mi forskning har opna for andre interessante problemstillingar.

2.0 Kontekstuellet bakteppe

Fengsel og fengselsundervisning er for mange ei ukjend verd. Eg har difor valt å trekkje inn relevante tema for å skape eit kontekstuellet bakteppe. Skule, fengsel og fengselsundervisning blir her presentert som eit bakteppe for forståing av sentrale tema i oppgåva.

Det har blitt gjeve undervisning i fengsla i mange hundre år. «Regjeringen hadde i Soria-Moria- erklæringen fra 2005 en målsetting om å styrke fengselsundervisningen» (Langelid, 2012, s. 695). Fengselsundervisning kan definerast på ulike måtar. Anten *snevert* eller meir *utvida*. Det første peikar på fengselsundervisninga primært som skuleverksemda i fengsla og oppfølgingsklassane, medan den utvida definisjonen omhandlar skuleverksemda, arbeidsdrifta, kulturelle aktivitetar, fritidsaktivitetar og bibliotektenesta (Rognaldsen, 2003). Opplæring vert ofte brukt om den utvida definisjonen. Her brukar eg omgrepa undervisning og opplæring om kvarande i same tyding. Eg har i mi oppgåve valt å konsentrere meg om den snevre definisjonen og studien har hatt skuleverksemda og undervisninga som utgangspunkt.

Innhaldet og formålet med fengselsundervisninga blir ofte sett på som sprikande. Det kan anten verte sett på som formidling av fagkunnskap som skal munne ut i utdanning og kvalifisering. Eller meir som samanheng og heilskapleg kunnskap, handlingskompetanse og personleg innsikt. Det handlar anten om ei endring frå utsida, eller ei endring frå innsida, eit utdannings- og danningsaspekt (Rognaldsen, 2003). Mellin-Olsen (1989) ser på undervisning som eit møte mellom eleven og ulike «tekstar». Han skriv at det i undervisning innanfor kriminalomsorga er viktig å tenkje på elevane sine tidlegare erfaringar og at korleis lærarane møter elevane i undervisninga er viktige «tekstar» for læringsutbytte. Eg har ikkje fokus på utdannings- og danningsperspektivet, men heller, i samsvar med Mellin-Olsen (1989), på korleis dei innsette opplev undervisninga i fengsla i samband med tidlegare erfaringar, samt kva den kan ha å seie for framtida.

2.1 Behov for opplæring

Utdanningsnivået blant innsette er relativt lågt (sjå kapittel 1.7), og dermed er utdanningsbehovet tilsvarande stort. St.meld. nr. 27 (2004-2005) skriv at eit godt tilrettelagd opplæringstilbod kan ha mykje å seie for rehabiliteringa og framtida. Satsing på dette området er viktig for samfunnsøkonomien, mellom anna ved at opplæring kan bidra til mindre

arbeidslediggang og lågare kriminalitet. I tillegg kan det fungere som inngangsbillett til deltaking i arbeidslivet og redusere tilbakefall til kriminalitet (St.meld.nr. 27 (2004-2005)).

Forskning viser at innsette har låg utdanning, samt at dei sjølv ønskjer meir skule og utdanning (sjå kapittel 1.7). Det er difor nyttig med meir utdanning og skulegang i fengsla. I denne samanheng er dei opplæringstilboda som vert gitt både under og etter soning viktige. Skuleavdelinga i fengsla må, på bakgrunn av at mange innsette ikkje har sjans til å fullføre utdanninga grunna korte dommar, samarbeide med institusjonar på utsida av fengsla. Dette for å gi råd i planlegginga av utdanningsløpa. Slike godt tilrettelagde tilbod vert sett på som sentralt både for den innsette sjølv og for å redusere kriminalitet (Eikeland, et al., 2006).

2.2 Innhald i soninga

For at straffegjennomføringa skal verke rehabiliterande er det eit mål at den innsette har dekkja dei behova som er nødvendige å inneha i samfunnet, som til dømes arbeid og utdanning (St.meld.nr. 27 (2004-2005)). Dersom ein skal nå dette målet er det ein føresetnad at den innsette har fått tilbod om opplæring og utdanning under straffegjennomføringa, slik at det kan verte enklare for dei anten å skaffe seg arbeid eller å fortsetje med opplæring.

Innsette skal, i følgje Straffegjennomføringsloven (2002, §18), så langt det let seg gjere få aktivitetstilbod. Dette kan vere anten arbeid eller opplæring. «Arbeid, skole, program og fritidsaktiviteter regner som viktige tiltak for å motvirke nye straffbare handlinger og negative følger av fullbyrdingen av straffen. Medan arbeid, program og fritidsaktiviteter er underlagt fengselsvesenet, er skolen underlagt skoleverket» (Skaalvik, et al., 2003, s. 3).

Kriminalomsorga ligg under Justisdepartementet, medan Kyrkje- og undervisningsdepartementet i 1969 tok over ansvaret for å gi undervisning i fengsla (Langelid & Manger, 2005). I dag er det kunnskapsdepartementet som har hovudansvaret for opplæring i fengsla. Denne modellen vart av Nils Christie (1970) kalla importmodellen. Det vil seie at ordinære offentlege instansar, som skulevesenet, kjem inn i fengslet med sine tenester. Modellen blir i dag omtala som forvaltningssamarbeidet (Langelid, 2015). Hovudformålet med modellen var å redusere skadeverknadane av fengselsopphaldet, samt at innsette ikkje skulle misse sine sivile rettar. Målet til kriminalomsorga er gjennomføring av straff og at den innsette etter straffegjennomføring skal gå eit lovlydig liv i møte, noko dei vil oppnå gjennom ulike rehabiliteringstiltak. I 1993 fekk Statens utdanningskontor i Hordaland det nasjonale ansvaret for fengselsundervisninga, medan dette utdanningskontoret sidan 2003 har vore lagt

inn under Fylkesmannen i Hordaland (Langelid & Manger, 2005). Fylkesmannen i Hordaland har difor det overordna ansvaret for all opplæring i fengsla. Retningslinjene for skuleverksemd elles i samfunnet gjeld også for opplæringa innanfor kriminalomsorga. Det er fylkeskommunane som har det faglege ansvaret for opplæring i dei ulike fengsla (St.meld.nr. 27 (2004-2005)). Skulen i fengselet er ein filial under ein vidaregåande hovudskule som, i alle fengsel utanom Oslo, har ansvaret for undervisninga. Lærarane er difor formelt tilsett ved den vidaregåande skulen. «Opplæring ved oppfølgingsklassene utenfor fengslene er underlagt det samme administrative systemet om skolene utenfor» (Skaalvik, et al., 2003, s. 11). Desse oppfølgingsklassane er eit såkalla norsk fenomen, som gjer at innsette kan fortsetje med skulegangen etter at dei er lauslatne (St.meld.nr. 27 (2004-2005)). Fylkesmannen i Hordaland har ansvaret for at det årleg vert gitt ut rapportar om opplæringa i fengsel. I alle rapportane vert skuletilbodet delt inn i tre hovudkategoriar; grunnskule, vidaregåande skule og «andre kurs», som kan vere til dømes kurs i bu trening eller i databehandling (Skaalvik, et al., 2003; St.meld.nr. 27 (2004-2005)).

Både i St.meld.nr. 27 (2004-2005) og i St.meld.nr. 37 (2007-2008) er TAFU (tilbakeføring gjennom arbeid, fritid og utdanning), forankra. Fylkesmannen i Hordaland er her prosjektleiar og kunnskapsdepartementet prosjekteigar. Bakgrunnen er ein prosess der ulike aktørar saman har hatt ei forståing av at dei som har sona dommar skal få den nødvendige hjelpa ved tilbakeføring til samfunnet. Dette prosjektet er ordna etter to idear, forvaltningssamarbeid og felles pedagogisk plattform. Det er prøvd ut i Rogaland og Tromsø. «Målet er å hindre tilbakefall til kriminalitet gjennom at deltakarane skal finne arbeid eller praksisplass, eller begynne på, eller fullføre utdanning – med mål om varig arbeid på sikt» (Fylkesmannen i Hordaland, 2013, s. 21). Det handlar, som namnet tilseier, om å føre tidlegare straffedømde tilbake til samfunnet. Dette vert gjort gjennom å yte bistand med arbeidspraksis og/eller utdanning som har som mål å gi varig arbeid. Det er eit samarbeid der representantar frå Nav, kriminalomsorga, fylkeskommunen og private arbeider i felles lokale. Det sentrerer seg i hovudsak rundt mannlege innsette mellom 18-40 år (Fylkesmannen i Hordaland, 2013).

2.2.1 Aktivitetsplikt

Eit tilbod om aktivitet eller innhald i soninga er viktig både med tanke på eigenverdien for dei innsette, at han ikkje blir for destruktiv av soninga, samt at det kan motverke utstøyting frå samfunnet i etterkant av straffegjennomføringa (St.meld.nr.37 (2007-2008)). § 3 i Straffegjennomføringslova (2002) stadfestar at innsette har aktivitetsplikt under gjennomføring av straffa. Det kan vere mellom anna arbeid, skule eller andre tiltak som kan

motverke nye kriminelle handlingar. Sjølv om denne aktivitetsplikta er lovfesta, og innsette eigentleg skal få tilbod om åtte timar meiningsfylt aktivitet i løpet av dagen, er det nokre innsette som framleis ikkje får eit slikt tilbod (St.meld.nr. 37 (2007-2008)).

2.3 Organisering

Kriminalomsorgsdepartementet ligg under Justis- og beredskapsdepartementet. Kriminalomsorga er i dag delt i tre organisasjonsnivå. Desse er kriminalomsorgsdirektoratet, regionadministrasjonar; lokale fengsel og friomsorgskontor, samt kriminalomsorga sitt utdanningssenter (KRUS) (Kriminalomsorgen, 2015). Fengselsvesenet, som det tidlegare var kalla, skifta namn til Kriminalomsorga og vart delt inn i seks ulike regionar som er fordelt over heile landet; Region aust, Region nord, Region nordaust, Region sør, Region sørvest og Region vest (Haugen, 2013). Importmodellen, eller forvaltningssamarbeidsmodellen, førte mellom anna til betre opplæringstilbod til dei innsette (St.meld.nr. 37 (2007-2008)). Skuletilbodet til innsette har vorte forbetra og i dag blir det i alle fengsel, der det er føremålstenleg, gitt skuletilbod (St.meld.nr. 37 (2007-2008)).

Dei ulike fengsla i Noreg, og andre land, varierer både i storleik, plassering, utsjånad, arkitektur og tryggleiksnivå. I dag går alle fengsla under fellestermen fengsel, medan dei før 2001 gjekk under namn som landsfengsel, kretsfengsel, hjelpefengsel med meir. Det fins ulike tryggleiksnivå i fengsla, og dei vert i stor grad sortert etter dette nivået. Det er avdelingar med høgt tryggleiksnivå (tidlegare kalla lukka avdeling), samt avdelingar med lågare tryggleiksnivå (tidlegare kalla open avdeling) (St.meld.nr. 37 (2007-2008)).

2.4 Opplæringslova

Formålet i Opplæringslova (1998, § 1-1) er at elevane skal bli gagne sjølvstendige menneskje, samt at dei utviklar dugleik, holdningar og kunnskap til å kunne meistre eige liv og for å kunne delta både i arbeid og samfunnet. Det er viktig å hugse på at innsette i norske fengsel ein dag skal tilbake til eit liv utanfor murane, samt at dei ikkje har mista dei borgarlege rettane. På bakgrunn av dette er dei allmenne måla for opplæring også viktige for opplæring innanfor kriminalomsorga.

Skolen skal gi kunnskap og ferdigheter som gjør den enkelte i stand til å uttrykke 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 i samfunnet. (St.meld.nr. 37 (2007-2008), s. 111)

I Straffegjennomføringsloven (2002) og i Opplæringslova (1998) er undervisning for innsette heimla. Straffegjennomføringslova (2002) § 18 har overskrifta: «Arbeid, opplæring, program eller andre tiltak». Dette er aktivitetstilbod som kriminalomsorga skal leggje til rette for til dei innsette. Sjølv om innsette i fengsel har mista fridomen sin har dei rett på same tilbod og tenestar som andre borgarar i samfunnet, og dermed også skuletilbod. Opplæringsretten til vaksne, også for vaksne i fengsel, er heimla i Opplæringslova (1998, §4A-1) og omhandlar både grunnskule og vidaregåande opplæring. Retten omfamnar ulike grupper. Det gjeld dei som har fullført grunnskule og har rett på tre år fulltid vidaregåande opplæring etter Opplæringslova (1998) § 3-1. Denne retten til skulegang måtte tidlegare nyttast før ein var fylt 20 år, men etter endringar i opplæringslova i 2005 kan ein nytte denne ungdomsretten til ein har fylt 24 år. I følge Opplæringslova (1998) sin § 4A-3 har vaksne som er fødd før 1978 rett til vidaregåande opplæring dersom dei har fullført grunnskulen. Også vaksne som er over opplæringspliktig alder, men som ikkje har fullført grunnskulen har rett til opplæring (§ 4A-1). Rett til opplæring er også nedfelt i Den Europeiske menneskerettskonvensjonens første tilleggsprotokoll § 2, i FN's konvensjon om økonomiske, sosiale og kulturelle rettar artikkel 13 og FN's barnekonvensjon artikkel 28 (St.meld.nr. 27 (2004-2005)).

2.5 Straffegjennomføringsloven

Opphaldet under straffegjennomføringa skal så langt det let seg gjere vere lik tilværet ute i samfunnet. Dette er nedfelt i internasjonale konvensjonar og rekommandasjonar samt i norsk lov gjennom normalitetsprinsippet. Her kjem det også fram at innsette har dei same rettane som andre borgarar (St.meld.nr. 37 (2007-2008)). Fengselsloven vart i 2001 erstatta av straffegjennomføringsloven som lovfesta soningsprogresjon fram mot lauslating. Straffegjennomføringsloven (2002) § 2 seier at: «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». Normalitetsprinsippet legg grunnlaget for behandlinga av innsette. Det går ut på at tilværet under straffa skal gjerast så normal som mogleg, samt at dei har same rettane og forpliktingane som resten av samfunnet. Sjølv om visse tryggleikssyn kan gjere at opplæringa ikkje kan skje på akkurat den måten innsette ønskjer (St.meld.nr.27 (2004-2005)). For at straffa skal kunne vere lik samfunnet ute er samarbeid mellom ulike instansar nødvendig. Straffegjennomføringsloven § 4 lovfestar dette forvaltningssamarbeidet og seier at

Kriminalomsorgen skal gjennom samarbeid med andre offentlige etater legge til rette for at domfelte og innsatte i varetekt får de tjenester som lovgivningen gir dem krav

på. Samarbeidet skal bidra til en samordnet innsats for å dekke domfelte og innsattes behov og fremme deres tilpasning til samfunnet. (Straffegjennomføringsloven, 2002, §4)

Gjennom forvaltningssamarbeidet vert innsette sikra eit relativt likt tenestetilbod som resten av befolkninga.

2.6 Straff som moglegheit

«Straff skal gjøre vondt, men alt som gjør vondt er ikke straff. Straff er en tilsiktet påføring av et onde som reaksjon på at man har brutt en norm» (Schaanning, 2002a, s.7). I dagens fengsel er kvardagen ein heilt anna enn tidlegare. Det er ikkje lengre berre innesperring det handlar om. Målet med straffegjennomføringa er delt i tre. Den skal verke individualpreventiv ved å ta vekk fridomen og slik hindre nye lovbrøt. Samstundes skal den verke forbetrande på den dømde, og til slutt skal den verke allmennpreventivt ved avskrekking (Langelid, 2015). Straffa skal samstundes både straffe, ved bruk av fengsel, samt behandle gjennom å gjere dei innsette klar for livet på utsida av murane. Det er store forskjellar mellom land når det gjeld grunngeving av straff, kva som er straffbart og korleis straffar som vert gjennomført. Ein har både individualpreventive og allmennpreventive tiltak. Det tiltaket som er vanlegast i norsk samanheng er den uskadeleggjerande effekten ved fridomsrøving i form av til dømes fengsel som skal hindre gjerningspersonen å gjennomføre nye straffbare handlingar. Den forma som har fått mykje merksemd er den forbetrande effekten ved at den domfelte skjønar at handlinga han har gjort ikkje var riktig. Dette er noko som også kjem fram i straffegjennomføringslova som seier at kriminalomsorga «skal legge forholdene til rette for at domfelte skal kunne gjøre en egen innsats for å motvirke nye straffbare handlinger» (St.meld.nr. 37 (2007-2008)).

«Når det gjelder de store linjene i straffegjennomføringen, er utviklingen i Europa forskjellig» (St.meld.nr. 37 (2007-2008), s. 28). Samarbeid innanfor etaten har blitt sett på som eit viktig tiltak for å sikre god reintegrering i samfunnet. I Norden er friomsorga si rolle godt etablert og ein kan sjå ei integrering mellom fengsel og friomsorg. Det er friomsorgskontora som har ansvaret for gjennomføring av samfunnsstraffa (St.meld.nr. 37 (2007-2008)). Elles i Europa er det mange land som nettopp har etablert friomsorg og difor har fengsel som einaste straffereaksjon. Norge er på bakgrunn av dette ein rollemodell for samarbeidet med friomsorga og ein har gode erfaringar med dette samarbeidet mellom anna når det gjeld vellukka reintegrering (St.meld.nr. 37 (2007-2008)).

Lovgrunnlaget for straffegjennomføring i Noreg har blitt utvikla heilt frå 1274, men skifta retning då lekamsstraffa vart avskaffa i 1814. I 1903 og 1958 kom fengselslover som la

grunnlaget for fridomsrøving som straff. Fængselslova frå 1958 vart mellom anna utvikla fordi det var nødvendig med modernisering av fangeforhold og eit ønskje om rehabilitering bak murane som alt i alt skulle hindre ny kriminalitet (St.meld.nr. 37 (2007-2008)). St.meld.nr. 104 (1977-98) om kriminalpolitikken, referert i St.meld.nr. 37 (2007-2008) vart mykje omtala fordi den uttalte at dersom kriminaliteten skulle ned måtte ein gjere noko med samfunnsforholda. I tillegg la den til grunn eit menneskesyn som omhandla menneskeverd og rett. Dermed fekk straffa ny grunngeving gjennom mellom anna at dei innsette skulle verte tilbudd arbeid, skule og fritidsaktivitetar. Dette vart innført både på bakgrunn av eigenverdien og at dei innsette hadde visste rettar. I tillegg kom rehabiliteringstanken som ein bonus. Straffegjennomføringslova av 2001 samla lovane om fængsel og frisomsorg (straffereaksjonar i fridom) (St.meld.nr. 37 (2007-2008)).

Dersom ein person gjer noko ulovleg skal straff i hovudsak fungere som eit påført onde. På den andre sida skal straffa gje innsette kompetanse slik at det kan bli enklare å få seg arbeid og dermed leve eit lovlydig liv etter enda soning. «Målet er ikke primitiv hevn, men straff som virker – som minsker sannsynligheten for nye lovbrudd. Det er hele samfunnet tjent med» (St.meld.nr. 37 (2007-2008), s. 17). Formålet til kriminalomsorga si straffegjennomføring er breiare enn sjølve formålet med straffa. Det handlar både om samfunnets tryggleik og individuelle tiltak som kan redusere framtidig kriminalitet (St.meld.nr. 37 (2007-2008), s. 20). Her ser ein utgangspunktet for straffetanken i dagens samfunn. Straff er ein form for makt, og er den sterkaste makta myndighetene kan nytte overfor samfunnet. Kva og korleis styresmaktene vel å straffe gir eit inntrykk av dei grunnleggande verdiane og menneskesynet i vårt samfunn. Ein ser her at det ikkje nødvendigvis handlar om hemn, men om å verne samfunnet og gjennomføre ei straff som verkar; ei straff som fører til at kriminelle handlingar ikkje vert gjennomført igjen (St.meld.nr. 37 (2007-2008)). Ein ser i dagens straffetenking, gjennom St.meld.nr. 37 (2007-2008), at *straffen skal virke*. Dette speglar mellom anna ønsket om å verne samfunnet. Det handlar i det store og det heile om at straffa skal utførast på ein slik måte at færre gjennomfører kriminelle handlingar. Kanskje kan ein sjå på straff som ein moglegheit for fleire partar, gjennom at den skal verke som eit verkty til endring som i siste ledd skal munne ut i eit tryggare samfunn.

Prinsippet om at domfelte har gjort opp for seg når straffa er ferdig sona står sterkt i det norske samfunnet. Paradoksalt nok har det i praksis vist seg at å kome tilbake til samfunnet etter straffegjennomføring kan by på mange problem. Det kan handle om at somme firma ikkje har lyst til å gi arbeid til personar som tidlegare har vore straffedømde eller at folk

generelt er skeptiske til å vere nabo med domfelte. «Det er derfor viktig at kriminalomsorgen og andre etater bidrar til at de domfelte får nye muligheter til integrering og en sjanse til å begynne på nytt» (St.meld.nr. 37 (2007-2008), s. 22).

2.7 Skulen som førebyggjande tiltak

Eg har valt å dele forskingsspørsmåla og intervjuguiden inn i tre ulike delar; fortid, notid og framtid. I fortidsperspektivet vil eg sjå på korleis skuleerfaringar informantane har frå tidlegare skulegang. Skulen er ein stad der barn oppheld seg mykje i oppveksten. Den kan på bakgrunn av dette fungere både som ein beskyttelses- og risikofaktor i borna sin oppvekst. Justis- og politidepartementet (2009) sin kriminalitetsførebyggjande handlingsplan peikar på skulen sitt kriminalitetsførebyggjande ansvar. Kunnskapsløftet skriv at skulen skal bidra til elevane si personlege utvikling av sosial og kulturell kompetanse. Justis- og politidepartementet (2009) sin handlingsplan peikar på bakgrunn av dette på at skulen kan bli sett på som ein kriminalitetsførebyggjande arena. Som tidlegare forskning viser (sjå kapittel 1.7) kan utdanning i seg sjølv fungere som ein kriminalitetsførebyggjande faktor. Samstundes skal skulen aktivt arbeide mot mellom anna mobbing og marginalisering (Justis- og politidepartementet, 2009). Damsgaard og Kokkersvold (2011) har gjennomført ei samanlikningsstudie av fengsla og lovlydige personar. Her kjem det fram at dei fengsla tidelegare har opplevd å bli stigmatisert og stempla, og at dei på grunn av dette sit igjen med mange negative opplevingar frå tidlegare skulegang. Mellom anna på bakgrunn av betydinga av skulen og lærarane som arbeider her har eg valt å også fokusere på elevane sine tidlegare skuleerfaringar.

Her har relevante tema, som fengsel, skule og fengselsundervisning blitt presentert for å gi eit kontekstuell bakteppe for forståing. I det følgjande skal me sjå på dei teoretiske perspektiva som har vorte nytta i analyse og drøfting av mine empiriske funn.

3.0 Teoretiske perspektiv

Med utgangspunkt i problemstilling, forskingsspørsmål og intervjuguide er det ein del omgrep som må forklarast og kastast lys over for at ein skal kunne forstå informantane sine skildringar. Ut i frå forskingsspørsmåla (sjå kapittel 1.2.1) har eg valt å ta med litteratur som omhandlar tilbakeføring til samfunnet og rehabilitering, både ei generell forståing og rehabilitering innan kriminalomsorga. Ut i frå intervjuguiden og dei skildringane informantane kom med i intervjuar har eg valt å ta med dei andre teoretiske perspektiva i dette kapitlet. Det inneber symbolsk interaksjonisme, i form av læraren og skulen som signifikant andre for elevane. Mestringsforventingar og viktigheita av dette. Ekskludering av elevar, og til slutt stigma og sosial identitet. Desse perspektiva er valt for å kaste lys over innsette sine opplevingar av undervisninga dei vert tilbudd, samt overgangen mellom fengsel og samfunn. Perspektiva vart valt ut fordi dei alle er viktige med tanke på både problemstillinga og forskingsspørsmåla, og fordi dei er med på å leggje grunnlaget for å analysere det empiriske materialet.

3.1 Rehabilitering

Rehabilitering og tilbakeføring til samfunnet er noko som er sentralt i denne oppgåva, sidan både notids og framtidsperspektivet til ei viss grad handlar om fengselsundervisninga sitt høve til å rehabiliterer innsette. Eg vil her kome inn på ei generell forståing av omgrepet, samt korleis det er nytta innanfor kriminalomsorga.

«Etymologisk betyr ordet rehabilitering å føre individet tilbake til opprinnelig tilstand eller til en bestemt norm» (Ravneberg, 2003, s. 29) Omgrepet vert ofte nytta om reparering av fysisk eller psykisk mestring etter til dømes ulukke eller dom (Bø & Helle, 2008). Mange tenkjer kanskje framleis på rehabilitering som reperasjon, opp trening etter skade som sitatet viser, men dette stemmer ikkje overeins med innhaldet i rehabilitering i dag (Normann, Sandvin & Thommesen, 2008). Definisjonen av funksjonsnedsetting inneheld aspekt om avvik eller skade i ein av kroppen sine psykologiske, fysiologiske eller biologiske funksjonar, men Normann et al., (2008, s. 25) skriv at denne definisjonen må utvidast til også å famne om tap av *sosiale funksjonar*. Det handlar ikkje om at utanforståande eller dei som skal hjelpe i rehabiliteringa skal gjera alt arbeidet, men dei skal støtte personen si eiga innsats slik at han forhåpentlegvis kan oppnå sjølvstende og deltaking både sosialt og i samfunnet elles (Normann et al., 2008). Det er i denne prosessen viktig å tenkje over kor viktig det kan vere for personen å få tilbake kontrollen over eige liv, og at dette ofte kan vere essensen i

rehabiliteringa (Normann et al., 2008). Dersom ein søker opp rehabilitering i ulike leksika vil det som nemnt stå at det handlar om attreising av noko personen tidlegare har vore eller har hatt, men dette er som sagt ikkje dekkjande for denne prosessen eller utviklinga.

[...] handle om en *omstillings*-prosess eller en *alternativ utviklingsprosess*, og ikke om en prosess som leder tilbake til den situasjonen de var i før ulykken, sykdommen eller krisen inntraff. Noen vil ikke engang ønske seg tilbake til den tidligere situasjonen. (Normann et al., 2008, s. 40)

Dette forstår eg som at ikkje alle vil tilbake til det dei var eller hadde før, og at det difor også handlar om ein omstillings-prosess som kanskje skal føre ein vidare frå det som var før tapet. Nokre hendingar i livet kan ein vere førebudd på, medan andre ting skjer utan at me kan gjere noko med det. Ein eller anna form for orden eller kontinuitet er viktig for at ein skal kunne føle seg heime i sitt eige liv. Dersom brot på denne ordenen oppstår vert det ofte opplevd som stressande og angstfylt, noko som kan øydelegge framtida (Normann et al., 2008). Det er mange ting som kan føre til at denne ordenen vert broten og ein misser fotfestet. I dette tilfellet vil det vere snakk om til dømes forhold som har ført til handlingar som ikkje er allment aksepterte eller er avvikande, som kriminalitet. I andre rekkje kan det føre til at ein vert ekskludert frå sosiale fellesskap eller vert fengsla. På den andre sida kan det handle om å kome ut frå fengsel og plutselig stå utan tilknytning til arbeid eller sosiale miljø (Normann et al., 2008). «Følgen av å føle seg ekskludert, i betydningen glemt og holdt utenfor den økonomiske og sosiale framgang, kan være kimen til kriminell atferd i ulike former» (St.meld.nr. 37 (2007-2008), s. 54). Kjensla av å føle seg ekskludert kan munne ut i at ein misser fotfestet, og kan igjen danne grunnlaget for tilbakefall til kriminelle handlingar. Dette kan vere interessant i forhold til at informantane i denne studien alle har hatt tilbakefall til ny kriminalitet.

Brota handlar ikkje nødvendigvis mest om problema rundt til dømes den sosiale krisa, men korleis andre personar reagerer og følgjande sosiale konsekvensar (Normann et al., 2008). For å klare å kome seg vidare i livet etter eit slikt brot er det viktig å byggje bru over dei ulike brota slik at livet igjen kan henge saman. «Denne innsatsen krever personlig styrke, menneskelig støtte og praktisk bistand. Det er denne styrken, støtten og bistanden rehabilitering handler om» (Normann et al., 2008, s. 22). Her handlar det om at ein person som skal rehabiliterast treng støtte og hjelp til å byggje bruer over brota. Samstundes handlar det om å byggje bruer eller gjere overgangar enklare, til dømes mellom utdanning og arbeid eller mellom fengsel og fridom, fordi slike overgangar ofte kan vere vanskelege for menneske

med funksjonsnedsetting (Normann et al., 2008). Det er ikkje berre ein situasjon som gjer rehabilitering nødvendig, og det kan vere ulike ting som fører til denne funksjonsnedsettinga. Desse fire punkta vert i St.meld.nr. 21 (1998-1999) trekt fram som moglege situasjonar der behov for rehabilitering kan vere aktuelt;

- Funksjonssvikt ved medfødde, kroniske sjukdomar og tilstandar
- Funksjons tap ved sjukdom og skade som har oppstått seinare i livet
- Funksjons*vedlikehald* for å unngå forverring av funksjonshemmingar
- Funksjons*omstilling* ved overgang til ny livsarena (t d frå skule til arbeid), eller ved endra krav i omgivnadene rundt den enkelte (t d i bu- eller i arbeidssituasjonen).

(St.meld.nr. 21 (1998-1999), s. 10)

Sett i lys av kriminalomsorga vil det vere mest nærliggande å sjå på punkta om funksjonsomstilling og funksjonsvedlikehald. Funksjonsomstilling, det å meistra overgang til ein ny livsarena (St.meld.nr. 21 (1998-1999)), vil i denne samanheng vere sentralt, fordi den innsette gjennom soninga i fengsel skal omstillast frå ein kriminell til ein lovgyldig livsstil. Det kan også vere viktig fordi dei moglegvis skal klare å omstille seg frå å vere arbeidsledig til å ha ein jobb å gå til, samt ansvaret som følgjer med. Funksjonsvedlikehald kan ein sjå på som viktig fordi innsette etter rehabilitering og tilbakeføring skal klare å vedlikehalde den nye lovgyldige livsstilen, som er målet for rehabiliteringa av innsette.

3.1.1 Rehabilitering og tilbakeføring innan kriminalomsorga

Denne oppgåva omhandlar innsette i norske fengsel, og eg vil difor ta med det som vert sagt om rehabilitering innanfor kriminalomsorga. «Det ble tatt i bruk av fengselsvesenet ca. 1950 da behandlingssideologien igjen kom i skuddet» (Rognaldsen, 2003, s. 10). Innanfor kriminalomsorga handlar rehabilitering i størst grad om at den straffedømte ein gong har vore lovgyldig eller habil før noko gjekk gale og vedkomande føretok eit lovbrøt som gjorde at han vart kriminalisert. «En av kriminalomsorgens oppgaver er å bidra til at lovbrøyteren bringes tilbake til tilstanden før lovbruddet» (Rognaldsen, 2003, s. 10). Ut i frå dette sitatet handlar rehabilitering her om å bringe tilbake til noko som tidlegare var. Arbeid og opplæring har i lang tid vorte sett på som eit av dei viktigaste rehabiliterande tiltaka innanfor kriminalomsorga.

Ein som kjem ut frå fengsel er ikkje nødvendigvis skada fysisk eller psykisk, men han kan bli utstøytt eller utestengd fordi omgivnadane ikkje lenger har tillit til han (Normann et al., 2008). Ut i frå dette kan det sjå ut som overgang mellom fengsel og fridom ikkje alltid er

enkel. «Noen vil si at å mestre er å føle seg kapabel eller dugelig. Å legge til rette for at mennesker i en rehabiliteringssituasjon kan få denne typen positive opplevelser, er en viktig del av bistanden til brukeren» (Normann et al., 2008, s. 56). Det å kome i arbeid er viktig for mange og er knytt til målet om samfunnsdeltaking, både fordi det har tyding for det økonomiske og det sosiale, samt høve til å skaffe seg ein yrkesidentitet (Normann et al., 2008). Med utgangspunkt i dette kan ein sei at å bli rehabilitert gjennom å få arbeid kan vere viktig fordi dette kan leggje grunnlag for at personen kan kjenne seg dugeleg, samt at det har betydning for det sosiale og økonomiske.

Rehabilitering kan innan kriminalomsorga handle om det som er heilt grunnleggjande for dei innsette, mellom anna det å skaffe skule eller arbeid, og det overordna målet for rehabiliteringa er å hindre tilbakefall til fengsel (St.meld.nr. 37 (2007-2008); Haugen, 2013). Dette er også nedfelt i Straffegjennomføringsloven (2002) kapittel 1 § 2 «Straffen skal gjennomføres på en måte som tar hensyn til formålet med straffen, som motvirker nye straffbare handlinger [...]». Samstundes handlar det mellom anna om arbeid med levekår (St.meld.nr. 37 (2007-2008)). Dei innsette sine levekårsproblem er ting som har utvikla seg opp gjennom livet og gjerne heilt frå oppveksten. Låg utdanning og arbeidslediggang er eit døme på dette (sjå kapittel 1.7). Det kjem også fram i St.meld. nr. 37 (2007-2008) at dersom desse levekårsproblema ikkje vert endra, så vil tilbakefallet bli like høgt. Ut i frå dette ser ein at rehabilitering handlar om å få bukt med levekårsproblema ved mellom anna tilbod om opplæring og arbeid.

Det overordna målet til regjeringa sin kriminalpolitikk er å verne samfunnet eller skape tryggleik for samfunnet, noko som påverkar tilbakeføringsarbeidet. Den faglege verksemda til kriminalomsorga har mellom anna som mål at den innsette, etter enda soning, kan lese, skrive og rekne, ha høver på arbeidsmarknaden og kan forholde seg til samfunnet. Det å ha eit godt utgangspunkt ved lauslatinga vert trekt fram som viktig dersom den innsette skal lukkast med eit liv utan kriminalitet, medan ein brå overgang til fridom kan føre til tilbakefall. Målet for rehabiliteringa innanfor kriminalomsorga er difor redusert tilbakefall til ny kriminalitet (St.meld.nr. 37 (2007-2008), s. 8-9). «Den som skal løslates må derfor følges opp på en bedre måte enn i dag. Hvis oppfølgingen er mangelfull, er sannsynligheten stor for at samfunnet vil oppleve stadig mer kriminalitet, nye ofre, økt utrygghet – og økte utgifter» (St.meld.nr. 37 (2007-2008), s. 11). Dersom dette tilbakeføringsarbeidet skal fungere slik som tenkt, at den innsette skal kunne leve eit kriminalitetsfritt liv, så må det, i større grad enn i dag, setjast inn

eit felles løft for tilbakeføringsarbeidet. Det inneber mellom anna oppfølging etter lauslating. For at dette skal kunne realiserast må ulike instansar arbeide tett saman gjennom forvaltningssamarbeidet. Tilbakeføringsgarantien vidarefører dette samarbeidet gjennom oppfølging av innsette etter lauslating (St.meld.nr. 37 (2007-2008)).

Mange har vore skeptiske til rehabilitering av innsette når formålet med fengsel er straff, mellom anna Schaaning (2002b). På den andre sida kan fengsel vere ein bra stad å byrje med rehabilitering, fordi personane ofte er motiverte for å endre livet sitt (St.meld.nr. 37 (2007-2008)). Rehabilitering i samband med fridomsrøving kan vere utfordrande, men overgangen til fridom vil vera betre desto likare opphaldet i fengslet er samfunnet utanfor. «Å styrke normalitetsprinsippet innebærer å organisere for en fengselshverdag som i størst mulig grad gjenspeiler samfunnet ute» (St.meld.nr. 37 (2007-2008), s.9). Dersom fengslet maktar å spegle det som skjer på utsida av murane vil det ikkje verte ein for brå overgang den dagen den innsette skal stå på andre sida av muren. Dette kan igjen betre tilbakeføringa og redusere tilbakefallet. Risiko for tilbakefall er størst dei første timane og dagane etter lauslating, og det er difor viktig at dei mest grunnleggande tinga er på plass allereie då. Det handlar om å skape føreseielege lauslatingar gjennom tett oppfølging frå ulike instansar. Glippsona er ein kritisk fase for tilbakefall i overgangen mellom fengsel og samfunn. «Denne «glippsonen» før støttetiltakene i frihet kan settes inn, skal tilbakeføringsgarantien få bort» (St.meld.nr. 37 (2007-2008), s. 173). Tilbakeføringsgarantien er ikkje ein juridisk garanti, men går ut på at kriminalomsorga er ansvarlege for at domfelte sine behov og rettar vert kartlagd når dommen er motteken, samt at informasjonen vert vidareformidla til dei etatar som yt desse tenestane i god tid før lauslating.

[...] Et viktig virkemiddel for å oppnå en vellykket reintegrering i samfunnet, er den praktiske tilretteleggingen av tilbakeføringsgarantien. Tilbakeføringsgarantien inneholder ingen særrettigheter, men skal sørge for at domfelte som etter individuell vurdering har behov for det ved løslatelse, skal få tilbud om bolig, opplæring, arbeidsrettet bistand, sosiale tjenester og helsetjenester i samsvar med det lovverk som gjelder på området. (St.meld.nr. 37 (2007-2008), s. 213)

Det kan bli sett på som eit felles løft både for rehabiliteringa og tilbakeføringa, og det viktige er innsatsen frå alle involverte partar for at tilbakeføringa skal verte vellukka. Den domfelte sjølv er sjølvsgt den mest sentrale parten, fordi ein ikkje kan hjelpe nokon som ikkje vil hjelpe seg sjølv. Samstundes trengst det hjelp og ikkje minst samarbeid frå alle partar for at det skal kunne fungere (St.meld.nr. 37 (2007-2008)). Dersom den domfelte ikkje spelar på lag vil ikkje effekten av tilbakeføringsgarantien vere så stor.

«Rask inkludering av straffedømte inn i det ordinære samfunn og arbeidsmarked gir mindre tilbakefall til ny kriminalitet» (St.meld.nr. 37 (2007-2008), s. 181). Tiltak som gir gode høver til reintegreringa på arbeidsmarknaden, samt lågare kriminalitet er utdanning og gode grunnleggjande dugleikar. På bakgrunn av dette er utdanning eit sentralt verkty for å kjempe mot marginalisering (St.meld.nr. 9 (2006-2007), s. 15).

Det handlar innanfor kriminalomsorga om å gjere den innsette funksjonsdyktig igjen ved mellom anna å arbeide med levekårsproblema. Som tidlegare nemnt skriv Normann et al., (2008) at dei saknar ein definisjon av funksjonsnedsetting som inkluderer det sosiale aspektet (sjå kapittel 3.1). Det vil vere nærliggande å tenkje på sosiale aspektet ved rehabilitering som sentralt innanfor kriminalomsorga. I denne samanheng vil ein gjere den innsette funksjonsdyktig igjen ved å arbeide med levekårsproblema og ved hjelp av rehabilitering gjennom mellom anna opplæring for å hindre kriminell åtferd. Med dette som utgangspunkt må jo den innsette tidlegare ha vore ikkje-funksjonsdyktig. Dei har ikkje klart å følgje normene og reglane ute i samfunnet, og ein del av denne rehabiliteringstanken er at dei skal bli kapable til å meistre livet ute i samfunnet etter enda soning. Dersom ein ser dette opp mot Normann et al., (2008) sin definisjon av funksjonsnedsetting kan ein sjå på det som ein mangel av sosial funksjonsevne at dei ikkje har klart å følgje desse reglane, og sjå at den innsette har sosial funksjonsnedsetting i samband med samfunnet sine krav.

Alle tiltak fungerer ikkje på alle personar, og at ikkje alle tiltak kan redusere tilbakefall. Dersom tiltak skal fungere må ein ha individuell kunnskap om den enkelte innsette for å finne ut om dette tiltaket passar. «Med de rette tiltakene på riktig tidspunkt for den riktige deltakeren, er det mulig å begrense risikoen for tilbakefall» (St.meld.nr. 37 (2007-2008), s. 68). Ein må, dersom ein skal setje inn tiltak, få eit heilskapleg bilete av den innsette og ut i frå dette gjennomføre rehabiliteringstiltaka (St.meld.nr. 37 (2007-2008), s. 78). Dersom tilbakefallet skal verte redusert er det nødvendig med mange ulike tiltak eller verkemiddel som er godt koordinert og som er godt tilpassa den enkelte innsette. «Regjeringen har derfor gjennom tilbakeføringsgarantien valgt å prioritere konkrete og praktiske tiltak som skal sette lovbyrteren i stand til å velge et liv uten kriminalitet» (St.meld.nr. 37 (2007-2008), s. 90).

3.1.2 Rehabilitering eller habilitering?

Bø og Helle (2008) skriv at rehabilitering ofte handlar å bringe tilbake til det opphavlege til dømes etter ein dom. Ein kan diskutere om personen faktisk har ønskje om å kome tilbake til den opphavlege tilstanden etter ein dom. Å bringe dei tilbake til opphavleg tilstand kan sjåast

på som positivt dersom ein tenkjer at alle ein gong har vore lovlydige, og dersom rehabiliteringa er tenkt som å kome tilbake til dette utgangspunktet. På den andre sida viser tidlegare forskning at mange av levekårsproblema til innsette allereie starta i oppveksten. På bakgrunn av dette er det ikkje nødvendigvis ønskjeleg å kome tilbake til den opphavlege tilstanden. Thomas Mathiesen (2007) peikar på at rehabiliteringstanken i fengselet er å bringe den innsette tilbake til funksjonsdyktig stand igjen. Dette handlar i følgje det endelege målet for kriminalomsorga si faglege verksemd om at

[...] en straffedømt som når dommen er ferdig sonet er stoffri eller har kontroll over sitt stoffbruk, har et passende sted å bo, kan lese, skrive og regne, har en sjanse på arbeidsmarkedet, kan forholde seg til familie, venner og samfunnet for øvrig, evner og søke hjelp for problemer som måtte oppstå etter løslatelsen og kan leve uavhengig. (St.meld.nr.37 (2007-2008), s. 105)

Mathiesen (2007) skriv vidare at dei fire komponentane for rehabiliteringsideologien innanfor kriminalomsorga har vore skule, arbeid moral og disiplin. Rognaldsen (2003) skriv at rehabilitering handlar om å bringe tilbake noko som tidlegare har vore. Då må ein rekne med at den innsette ein gong har vore habil og funksjonsdyktig. Derimot skriv Rognaldsen (2003) vidare at mange innsette har hatt ein vanskeleg oppvekst, og at det må problematiserast om dei vil tilbake til denne tilstanden. Ut i frå dette vil det seie at den innsette ikkje har vore funksjonsdyktig. «Habilitering er eit målretta arbeid for å byggje opp og støtte fysiske, psykologiske og sosiale funksjonar hos barn og unge med funksjonshemmingar som er medfødde, eller som dei er blitt påførde seinare i livet» (St.meld.nr. 21 (1998-1999)). Det handlar om å gjere personen dyktig ut i frå sine eigne funksjonsføresetnadar og ikkje om å bringe tilbake ein opphavleg tilstand. Det er forbetring av funksjonstilstand, og ikkje, som rehabilitering, om å bringe tilbake ein tidlegare tilstand. Ein skal ikkje tilbake til noko ein har hatt eller har vore før. Rognaldsen (2003) peikar også på dette ved å seie at nokre lovbrutarar aldri har hatt ei tilfredsstillande funksjonsevne og at det då handlar om å byggje opp noko heilt frå grunnen. Han brukar her omgrepet habilitering (Rognaldsen, 2003), og skriv at det innanfor kriminalomsorga må bli sett i forhold til det sosiale og arbeid med levekåra.

I denne oppgåva er omgrepet rehabilitering sett på som aktivitetane til skuleverksemda i fengsla. Nærare bestemt dei aktivitetane eller tiltaka som har til formål å bidra positivt til den straffedømte sitt framtidige liv som lovgyldig. Rehabilitering blir sett på i forhold til sosiale funksjonsnedsetjingar og moglegheiter for å endre på dette.

3.2 Symbolsk interaksjonisme

Nils Christie (1982) peika tidleg på at dei fleste registrerte lovbrutarar mellom anna vart kjenneteikna av at dei var skuletaparar og sosiale taparar. «En ganske stor del av den ungdom som blir tatt for lovbrudd er tapere i et konkurransepreget skolesystem, og vet derved at de blir tapere i den øvrige samfunnskonkurranse» (Christie, 1982, s. 112). Her ser ein at dersom ein allereie i tidleg alder fell utanfor skulesystemet er det mykje som peikar på at ein også fell utanfor i samfunnet. Nokre av skulen sine primære mål er å bidra til sosial meistring, gi elevane kunnskap og haldningar som kan vare heile livet, samt ruste dei til å møte ulike utfordringar i livet (Utdanningsdirektoratet, 2006). Som tidlegare nemnt (sjå kapittel 1.7) er utdanningsnivået blant innsette relativt lågt. Kriminalomsorgsmeldinga (St.meld.nr. 37 (2007-2008)) skriv at dette mellom anna kan henge saman med tidlegare negative skuleerfaringar. Dei negative erfaringane kan igjen føre til at dei har fått eit negativt syn på skulen og seg sjølv. Det er fleire som har bidrege med synspunkt på feltet som omhandlar symbolsk interaksjonisme. Eg har valt å ta utgangspunkt i Mead (1934) for å skildre denne ståstaden, samstundes som eg også nyttar nokre av Imsen (2005) sine synspunkt når det gjeld skulen sine signal.

Georg Herbert Mead, sosiolog, filosof og psykolog, skreiv om forståing av den gjensidige påverknaden mellom menneske og understreka at me berre kan forstå åtferd ved at me forstår menneskeleg samhandling. Han via særleg merksemd til den signifikansen andre sine reaksjonar på oss spelar for vår sjølvforståing. Å kommunisere gjennom symbolspråk er eit særtrekk hjå menneske og me delar oss sjølv med andre gjennom språket, samstundes som me oppfattar andre sine reaksjonar på våre ytringar (Mead, 1934). Med bakgrunn i dette fekk teorien til Mead namnet symbolsk interaksjonisme, sjølv om det eigentleg var studenten til Mead, Herbert Blumer (1986) som ga teorien dette namnet. Interaksjonisme peikar på sosialt samspel mellom menneske og omverden, samt det aktive individ. Det handlar om korleis vårt «objektive» sjølv kjem fram ved at me observerer andre sine reaksjonar på oss sjølv. «Det er gjennom evna til å kunna «vera den andre» på same tid som ein «er seg sjølv» at gesten blir eit *signifikant symbol* [...]» (Vaage, 1998, s.88). Me kan setje oss inn i andre sin ståstad og sjå ting frå deira vinkel og på bakgrunn av desse reaksjonane leve oss inn i deira vurderingar av oss sjølv. Derav kjem vår «objektive» sjølvoppfatning fram, også kalla perspektivtaking. Det er altså gjennom ytre kjelder at vår «objektive sjølvoppfatning» kjem fram. Mead skreiv at denne sjølvoppfatninga er ein sosial struktur som eksisterer som samhandling, men som vert tolka av den enkelte sjølv (Mead, 1934).

På den andre sida kan ein, ut i frå dette teoretiske perspektivet, sjå at ikkje alle personar betyr like mykje for oss i denne prosessen. Dei personane som betyr noko for oss har meir å seie enn framande, og desse er såkalla signifikante andre. Skulen blir sett på som ein viktig arena for denne speglingsprosessen, og læraren som ein signifikant person for elevane. Det er ein sosial speglingsprosess der eleven set seg inn i læraren sin ståstad og tolkar dei signifikante signala frå læraren (Imsen, 2005). Spesielt til elevar som presterar under gjennomsnittet, blir det kommunisert ei rekke negative signifikante signal gjennom at dei til dømes får dårlege karakterar, at læraren viser likegyldighet eller at læraren gir dei opp. På bakgrunn av dette vil det vere nærliggande at elevane si einaste moglegheit er å tru at dei er dumme (Mellin-Olsen & Rasmussen, 1975).

Det er mange arenaer i born og unge sine liv som kan vere ytre kjelder til sjølvoppfatninga, men det er nærliggande å tru at skulen sine signal er dei mest signifikante. Dette sidan dei brukar så mykje av oppveksten på denne arenaen. Dersom skulen gir negative signal til eleven kan det føre til at eleven får ei kjensle av å skilje seg ut i negativ forstand og at dei føler seg som avvikarar (Imsen, 2005). Gjennom desse negative signala gir skulen elevane negative merkelappar og stempel, noko som igjen fører til stigmatisering. Det handlar ikkje berre om ein liten merkelapp, men ofte eit heilt rollehefte som inneheld førestillingar om korleis ein oppfører seg når ein til dømes «er dum» eller «kriminell». På grunn av desse merkelappane og førestillingane vil det for desse elevane vere vanskeleg å forandre seg. Det kan kaste lys over taparproblem og ein kan ut i frå dette sjå at skulen kan vere ein med drivar i stigmatiseringsprosessen (Imsen, 2005).

Dette teoretiske perspektivet er sentralt i forståinga av skulen si rolle i oppveksten til born. I denne oppgåva er det viktig i forståinga av dei innsette sine tidlegare skuleerfaringar (fortid), samt i forståinga av fengselsundervisninga sine signal til elevane (notid).

3.3 Mestringsforventning («Self-efficacy»)

Ein høyrer ofte om ansvar for eiga læring og agent i eige liv i skulesamanheng. For at ein elev skal kunne vere agent i eige liv må han ha tru på at han kan meistra dei oppgåvene som må løysast for å nå måla. «Det kaller Bandura «self-efficacy», noe som senere vil verte omtalt som forventning om meistring eller *mestringsforventning*» (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 46). Forventningar om meistring (self-efficacy) vert av Bandura (1997) definert som vurdering av

kor godt ein kan planlegge og gjennomføre visse handlingar for å nå visse oppgåver. Det er mellom anna påverka av tidlegare erfaringar med denne typen oppgåver.

Sjølvpoppfatning og motivasjon kan ein sjå på både som resultat av tidlegare erfaringar; noko ein kan læra, og føresetnadar for ny læring (Skaalvik & Skaalvik, 2013; Woolfolk, 2004). Mestringsforventningar er ein sentral faktor når personar skal utføre ei handling. Dette fordi dersom ein ikkje trur at ein har evner til å klare noko, så vil ein heller ikkje setje i gong med denne oppgåva (Bandura, 1997). Mestring oppstår på mange ulike sosiale arenaer, som til dømes skulen. Dersom ein elev sjeldan lukkast vil det kunne resultere i konflikhtar og marginalisering, noko som kan føre eleven ut i ei risikosone for sosial utstøying. «Marginalisering øker risikoen for vidare problemer som mistilpassing i skolen, kriminalitet, vold og rusbruk» (Heggen & Øia, 2005, s. 139). Marginaliseringsprosessar blir ofte sett i samanheng med manglande tilgang på ressursar. Det er både eit fleirdimensjonalt og kumulativt fenomen. Ein kan oppleve det på ulike arenaer samstundes, som tid dømes utdanningssystem og arbeidsmarknad, og marginalisering på ein arena kan få konsekvensar for andre arenaer (Hammer & Hyggen, 2013). På bakgrunn av dette er det viktig å legge opp til at elevane opplev mestringsopplevingar i skulesamanheng.

Tilpassing av undervisninga er sentralt når det er snakk om mestringsforventningar. Mellom anna fordi denne forventninga aukar dersom elevane opplev å meistra noko dei ikkje tidlegare har meistra. Dette gjeld særleg dersom dei har måtte anstrenge seg. Oppgåvene må difor vere tilpassa den enkelte elev sitt nivå (Bandura, 1997). Mestring av oppgåver som ein har måtte strekkje seg etter kan påverke val av framtidige oppgåver og kor mykje innsats og uthald ein legg ned i utføringa av desse oppgåvene (Bandura 1997; Pajares 1996). Mestringsforventningar blir påverka dersom ein heile tida opplev å ikkje lukkast. Forventning om å meistra ei oppgåve kan ha betydning for motivasjonen, val av aktivitetar, samt deira innsats.

Bandura (1997) skil mellom ulike typar forventningar. Det første handlar om korleis forventningar ein har om å klare handlingane ein må gjennomføre for å nå målet («efficacy expectations»). I tillegg til forventningane om resultat av denne handlinga («outcome expectations»). Det vil seie at dersom ein skal ta eit yrkesval må ein ha forventningar om å kome inn på det studiet ein vil, og ha forventningar om at utdanninga vil føre til ein jobb som

er ønskjeleg. Det handlar om konsekvensane av åtferda, som igjen har mykje å seie for motivasjonen; om ein set i gong med dei bestemte handlingane (Bandura, 1997).

Læring blir, innan sosialkognitiv teori, skildra som eit gjensidig samspel mellom åtferd, personlege faktorar og miljøet, og dette samspelet vert innan denne teorien kalla *den resiproke determinisme* (Bandura, 1997). På bakgrunn av dette kan ein ikkje forstå åtferda til ein innsett (til dømes i skulesamanheng) utan samstundes å forstå korleis forhold som spelar saman med denne åtferda. «Faktorer i den innsatte kan eksempelvis være tidlige kunnskaper, ferdigheter, skoleerfaringer, biologiske disposisjoner eller forventning om å mestre bestemte oppgaver» (Jones, Asbjørnsen, Manger & Eikeland, 2013, s. 21). Det er den sistnemnte faktoren, forventning om mestring, eg her har fokus på. Bandura (1997) seier at denne faktoren er særleg viktig. Forventninga er ikkje noko stabil eigenskap, men den blir mellom anna påverka av situasjonen og miljøet. Slike faktorar kan vere mellom anna læraren sine tilbakemeldingar. På lik linje med at mestringsforventning ikkje er ein stabil eigenskap, er det heller ikkje eit generelt fenomen, men heller noko som omhandlar spesifikke områder. Det kan til dømes handle om at ein innsett har høg mestringsforventning i matte, men ikkje i naturfag. Det handlar om ein har tru på at ein kan klare å gjennomføre dei handlingane som vert kravd for å mestre ei oppgåve (Bandura, 1997).

3.3.1 Korleis vert vår mestringsforventning påverka?

Det er, i følgje Bandura (1997), fire kjelder til mestringsforventningar; *autentiske mestringsopplevingar*, *vikarierande erfaringar*, *verbal overtalelse* og *fysiologisk tilstand*. Autentiske mestringsopplevingar er den mest sentrale, og det er den eg her vil ta føre meg. Eit læringsmiljø der ein lærer å mestre meir og meir krevjande oppgåver er eit viktig prinsipp. Dette kan sjåast i samanheng med at dersom ein innsett lukkast med ei oppgåve han har arbeida mykje med vil han tru på at det arbeidet som vart lagt ned var viktig, og derav vil mestringsforventninga auke. Dersom den innsette meistrar å løyse ei oppgåve som ligg rett over det han trur han kan mestre; oppgåver han må strekkje seg etter, kan det vere med å påverke åtferda hans i form av val av nye oppgåver og kor mykje innsats han legg ned (Bandura 1997; Pajares 1996). Som tidlegare nemnt har innsette ofte lågt utdanningsnivå og negative skuleerfaringar (sjå kapittel 1.7). Det er difor viktig å mogleggjere positive skulefaglege mestringsopplevingar. Rettleiing og rådgeving er sentralt når det er snakk om at elevar skal oppleve mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Å inkludere en kartlegging av innsattes mestringsforventninger vil også være

hensiktsmessig for å gi den innsatte innsikt i sitt mestringsnivå og at lærere får innsikt i hva de innsatte tror de kan mestre. På den måten kan lærer bidra til å sette realistiske læringsmål som er helt sentralt for å skape gode mestringsopplevelser. (Jones et al., 2013, s. 49)

Dersom læreren har innsikt i innsette sine mestringsforventningar og deira oppfatning av dette kan læreren realitetsorientere dei om val i forhold til utdanningsveg. Det kan vere sentralt for å skaffe seg arbeid i seinare tid. Det er viktig å realitetsorientere både dei som har for høge mestringsforventningar, men også dei som har låge mestringsforventingar sett i forhold til sitt eige dugleiksnivå på grunn av tidlegare dårlege erfaringar.

3.4 Eksklusjon

For ungdom som er i risikosona når det er snakk om mellom anna kriminalitet kan skulen anten fungere som ein beskyttande faktor eller ein risikofaktor. Det er viktig å tenkje over korleis ein som lærar handterer åtferda, spesielt til dei elevane ein ser på som «vanskelege». Skulen skal, sidan det er den viktigaste sosialiseringsarenaen for born og ungdom, vere der for alle som ein inkluderande samfunnsinstitusjon. Dette er ein rett alle i velferdssystemet vårt har (Damsgaard & Kokkersvold, 2011, s. 12). Skulen skal bidra med kunnskap og kompetanse slik at elevane kan bli nyttige samfunnsborgarar og bidra med verdiskaping (Utdanningsdirektoratet, 2006). «Unge som ikke finner seg til rette i utdanningssystem og arbeid [...] er i en situasjon med forhøyet risiko for varig utenforskap og sosial eksklusjon» (Hyggen & Hammer 2013, s. 230). At ein person fell utanfor arbeidsliv og utdanning er sjeldan eit frivillig val, difor kan desse periodane med utanforskap vere uheldige for den det gjeld.

Eksklusjon, eller utestenging, av innsette er sentralt både i skule og arbeidssamanheng. Silver (1994) skil mellom tre paradigme når det er snakk om eksklusjon. Eg vil i her berre ta føre meg det tredje paradigmet; *monopoly paradigm*. Her vert skulen sett på som ein ekskluderande institusjon. Bourdieu, som her er sentral, understreker at skulen består av sosiale makthierarki der dei sterke dominerande gruppene har eit monopol av kapital som dei opprettheld. Innanfor dette paradigmet ser ein på eksklusjon som ein konsekvens av ei gruppe sitt monopol, eit sett med hierarkiske maktrelasjonar. Det vert snakka om *social closure* når institusjonar og kulturelle forskjellar både skaper grenser som stenger nokon ute mot deira vilje, samt skapar og opprettheld ulikskap. Dei som er ekskludert er både ekskludert og dominert av den hierarkiske maktrelasjonen (Silver, 1994).

Bourdieu (1986) skreiv om ulike former for kapital; kulturell, økonomisk, sosial og symbolsk kapital. Kapital kan definerast som noko menneske innanfor ein bestemt kultur oppfattar som verdfullt. Han peika på at samfunnet er eit klassesystem der dominante sosiale grupper har eit monopol av kapital dei vil oppretthalde. Han framheva kulturell kapital som ein viktig oppretthaldande faktor når det gjeld skilje mellom ulike lag i samfunnet. Denne kapitalforma er dei kulturelle ressursane som er i et samfunn og som særlig blant samfunnets dominerande grupper vert sett på som verdfulle. På denne måten gir dei status til innehavaren og er med på å definere deira posisjon i det sosiale hierarkiet. Utdanning er eit døme på kulturell kapital (Bourdieu, 1986; Pedersen, 2006). Kulturell kapital kan delast inn i tre ulike typar. Eg vil berre nemne den som her er sentral; den internaliserte kulturelle kapitalen, som er eit sett av preferansar ein person disponerer. Dette er med på å bestemme handlingsmønster og korleis personen oppfattar verda.

Den siste typen kulturell kapital er det same som Bourdieu kalla habitus, men habitus er derimot ikkje nødvendigvis det same som kulturell kapital. Ein som har kulturell kapital har ei slags makt over dei som ikkje har same mengd kapital (Bourdieu, 1986). Denne forma for kulturell kapital handlar om korleis ein person handlar og oppfører seg. Dette er viktig for korleis til dømes læraren tolkar og vurderer kvar enkelt elev. Kapitalomgrepet heng tett saman med at ulike grupper i samfunnet har ulike habitus. Habitus er ein slags sosial struktur som omhandlar alt me har opplevd i fortida. Dette kjem inn i kroppen vår og er eit teikn på fortida (Wilken, 2008; Martinussen, 1999). «Habitusbegreper forholder seg til det folk gjør med utgangspunkt i deres forståelse av den situasjonen de er i. Habitusbegrepet forholder seg også til hvordan «kultur» internaliseres i individer og naturliggjør deres forståelser og handlinger» (Wilken, 2008, s. 36). Livet er uføreseieleg og mykje av det me gjer er intuitivt. Det habitus gjer med oss er at det utstyrar oss med ei viss bruksrettleiing for korleis me forstår og oppfattar situasjonar. Dermed styrer dette korleis me handlar i gitte situasjonar. «[...] Jo mer strukturen i barnas habitus ligner strukturen i den dominerende kulturen, jo lettere vil de kunne leve opp til skolens krav og tilegne seg dens verdier» (Wilken, 2008, s.71). Ut i frå dette ser ein at dersom habitusen til elevane liknar den dominante kulturen er det lettare å passe inn på skulen.

Det som skjer i det sosiale rom er miskjent. Dei som er der oppfattar det som skjer som naturleg og trur at det er deira personlege eigenskapar som fører til at dei ikkje passar inn og etter kvart kanskje blir ekskludert (Wilken, 2008). Alle har ulik habitus. Skulen vil derimot berre ha ein av desse habitusane; *the one of the powerful*. Skulen framstiller det som at det er

du som er lat og ikkje arbeider nok dersom du feilar og ikkje heng med. Ein ser at skulen internaliserer det rette frå ein dominant kultur, og at eleven til slutt sjølv trur at det er han det er noko gale med. Her ser ein døme på "self-exclusion", fordi eleven trur han ikkje er god nok ved at han ikkje maktar å internalisere den dominante kulturen (Bourdieu & Passeron, 2006).

Dette perspektivet vil bli nytta i analysen av informantane sine tidlegare skuleerfaringar og vil bli sett i samband med symbolsk interaksjonisme.

3.5 Stigma

Det finst ulike teoretiske perspektiv på stigmatisering og stempling. Mellom anna Howard S. Becker (1963) som gjennom boka *outsiders* skriv om stemplingsteorien. Eg har valt å trekkje fram det Goffman (1963) skriv om stigmatisering for seinare å kunne sjå datamaterialet opp mot dette perspektivet. Stigma er, i denne samanheng, sentralt for å sjå om stigmatisering kan påverke tilbakeføringa til samfunnet.

Eksklusjon blir i denne samanheng definert som å vere stengd ute frå samfunnet i samband med økonomisk og sosial isolasjon. «Det å være sosialt isolert handler om manglende muligheter til deltakelse, på bakgrunn av manglende ressurser eller uoverkommelige barrierer, i aktiviteter og på områder som tas for gitt av samfunnet ellers» (Hammer & Hyggen, 2013, s. 17). Disse omgrepa omhandlar ofte tilgangen til ressursar knytt til utdanning og sosiale nettverk (Harsløf & Malmberg-Heimoen, 2013, s. 30).

Goffman (1963) definerte stigma som situasjonen til eit menneske som er diskvalifisert frå full sosial aksept. Han skriv vidare at grekarane nytta omgrepet *stigma* til å referere til kroppslege teikn som viste noko uvanleg og dårleg om den moralske statusen til denne personen. Teikna var brent inn i kroppen deira som synlege teikn på at dei til dømes var slavar eller kriminelle; ein merka person som ein burde unngå. Deretter vart terminologien nytta på omtrent same måte, men meir til sjølve skamma enn til dei kroppslege bevisa (Goffman, 1963).

Stigma handlar om at eit individ har ein eigenskap som er sterkt diskreditert. Det er ikkje dermed sagt at det er eigenskapen som er positiv eller negativ, men at den får verdi ut i frå den relasjonen eller situasjonen den er i (Goffman, 1963). Goffman (1963) skriv derimot at det er nokre eigenskapar som vert sett på som universelle stigma, og nemner her tre ulike former. Det første gjeld kroppslege kjenneteikn. Den neste gjeld blemmene i karakteren

oppfatta som svak vilje, dominerande eller unormal lidenskap, som blir antyda ut frå til dømes fengsling eller arbeidsløyse. Til slutt er det stigma rundt til dømes rase og nasjonalitet. Den forma for stigma som er mest aktuell å snakke om når det gjeld innsette i fengsel vil vere den som gjeld «blemmer» i karakteren eller karaktermessige feil. Her vil det, i mange tilfelle, vere aktuelt både med fengsling og arbeidsløyse.

Goffman (1963) skriv vidare at personen har eit stigma; ein uønskt ulikskap frå det som er forventa. Dei som ikkje vik negativt frå forventningane kallar han normale. Oppførselen dei normale viser overfor den stigmatiserte er ofte at dei ikkje ser på denne personen som eit menneskje. På bakgrunn av dette utøver dei, kanskje utan å tenkje over det, ulike variantar av diskriminering som i yttarste konsekvens kan redusere livshøva til denne personen. Det kan i nokre tilfelle vere mogleg for den stigmatiserte personen å rette på det han ser som den objektive basisen for sine feil. Det som derimot ofte skjer er ikkje at denne personen vert sett på som normal, men at det har skjedd ein endring av personen frå ein som har ein bestemt feil til å vere nokon med ein bakgrunn av å ha retta på denne feilen (Goffman, 1963). Dette kan knytast opp mot ein kriminell person, eller ein person som tidlegare har gjennomførte kriminelle handlingar, som føler at når normale folk er hyggjelege eller stolar på han så føler han at dei eigentleg ser på han som ein kriminell og ikkje noko anna (Goffman, 1963). Kriminelle opplev mange slags kommentarar om den dei er, som oftast utan at den som seier det nødvendigvis prøver å vere verken frekk eller stigmatiserande. På den andre sida kan små feilsteg eller misforståingar bli sett på som eit direkte resultat av den stigmatiserte ulikskapen (Goffman, 1963).

Det er også snakk om eit spesifikt stigma er synleg, og kor mykje stigmaet influerer kommunikasjonen anten i positiv eller negativ retning. Denne synlegdomen må skiljast frå om andre menneskje allereie veit eller har kunnskap om personen sitt stigma. Til slutt handlar det om det oppnådde fokuset. Stigmaet kan vere noko som blir fokusert på i sosiale situasjonar, som til dømes utsjånad. Ein kan sjølv sagt «falle mellom to stolar» her. Ein kriminell vil jo ikkje på grunn av utsjånad påverke til at den sosiale samhandlinga vert påverka eller at fokuset er på det. På den andre sida kan det hende personen som samhandlar med den kriminelle har fokus på at personen har vore kriminell, og at dette difor tek fokuset i samtalen (Goffman, 1963).

Skadeverkingar av ein fengselsstraff er ikkje få, Som eg skriv i kapittel 1.7 kan ein bli sosialt stigmatisert etter straffegjennomføring. Media nyttar ofte ekstreme overskrifter og framstillingar når det er snakk om kriminelle. Ein kan tenkje seg at dette fører til ytterlegare stigmatisering, noko som kan vere alvorleg for ei gruppe som allereie i utgangspunktet er stigmatisert. Vegen tilbake til eit normalt liv kan på denne måten bli ekstra lang (Haugen, 2013, s. 198). Dette perspektivet vil bli nytta i analysen av korleis dei innsette opplev fengselsundervisninga i overgangen frå fengsel til samfunn.

3.5.1 Sosial identitet

Identitetsomgrepet er fleirtydig og kanskje til dels uklart. Det blir studert og forklart ulikt innanfor forskjellige tradisjonar. Det er fleire som har bidrag innanfor feltet som omhandlar identitet, mellom anna har Gunn Imsen (2005) og Georg Herbert Mead (1934) også bidrege på dette feltet. Eg har derimot valt å ta utgangspunkt i Goffman (1963; 1967; 1969) sitt perspektiv på omgrepet identitet. Dette valet vart teke på bakgrunn av at det kan sjåast i lys av identitet innan kriminalomsorga. Eg vil også sjå det i samanheng med det han seier om stigma, sidan han knyt dette tett saman. Fellesnemnaren når det gjeld stigma og identitet blant mine informantar er at dei alle sit i fengsel. Dei er alle avvikarar frå samfunnet sine reglar og lovlydige åtferd. På grunn av dette vert dei ofte kategorisert ut i frå dette, og er difor kategorisert som «kriminelle», noko som i følgje Goffman (1963) er ein sterkt diskrediterande eigenskap; eit stigma.

Erving Goffman (1963) peika på ulike former for identitet, og knyta desse tett saman med stigmatisering. Han skreiv om *sosial identitet* som ein identitet som er tilskriven ein person. Det handlar om at ein gir andre personar visse eigenskapar gjennom kategoriar som er sosialt konstruerte, men som ikkje nødvendigvis stemmer over eins med den faktiske sosiale identiteten. Denne forma for sosial identitet kalla han *tilsynelatande sosial identitet*, medan den *faktiske sosiale identiteten* er personen sin eigentlege kategori og dei eigenskapane han faktisk har. Dersom menneske har kunnskap om nokon si fortid i fengsel kan det føre til at dei lettare tillegg dei andre eigenskapar enn dei faktisk har, som til dømes å vere farleg eller ha dårleg vilje (Goffman, 1963). Ein kategoriserer personar ut i frå fyrsteintrykket, tildelar dei ein sosial identitet, og dermed er fyrsteintrykket grunnlag for normative forventningar me har til denne personen (Goffman, 1963). Det er dersom det er stor usemje mellom den tilsynelatande og den faktiske identiteten at stigmatisering oppstår, og difor kan det vere interessant å sjå dette i samband med kvarandre. «Eksempler på identitetskategorier som tillegges negative verdier er kriminell, stoffmisbruker, alkoholiker, arbeidsløs» (Skaalvik &

Skaalvik, 2013, s. 87). Innsette kan oppleve både å bli sett på, eller opplev å bli stigmatisert som kriminell og arbeidslaus på bakgrunn av at han har gjort noko kriminelt, samstundes som at han ofte ikkje har utdanning (sjå kapittel 1.7).

Også hjå Goffmann, som hjå Mead (1934) handlar det om det relasjonelle ved at identiteten blir forma i interaksjon med andre og andre si oppfatning av oss. Goffmann (1969) peikar på at ein person sin motivasjon er ønskje om å oppretthalde eit positivt sjølvbilete. Dette kan skje på mange arenaer, og arbeidslivet er her ein viktig arena på bakgrunn av at arbeidsmarknaden er ein identitetsmarkør. Dersom ein har arbeid treng ein ikkje andre ressursar for å verke vellukka i andre sine auge. Oppfatningane til signifikante andre har betydning for oppfatninga av ein sjølv, og ein treng då ikkje bruke ressursar for å bevise at ein er vellukka.

Dersom ein vert sett i fengsel blir ein fråteken dei rollane ein er van med elles i samfunnet, med sin «sivile» personlegdom og identitet. Det er ikkje lenger noko som kan avsløre korleis rollar ein fylte i sin sosiale status utanfor. Dette på bakgrunn av at den innsette er avskore frå omverda døgnet rundt (Goffman, 1967). Det kan verke som innsettrolla skal overstyre alle dei rollane ein er van med frå tidlegare. Nokre av rollane kan oppretthaldast og bli tekne opp att når ein vender tilbake til omverda, men nokre vil vere uopprettelege. Det vil ofte vere vanskeleg å ta igjen tida som ikkje vart nytta til dømes til å ta utdanning. Det er kanskje her fengselsundervisninga kjem inn som ein viktig del av identitetsbygginga. Kanskje får ein kjensla av å ha ei rolle som elev og ikkje berre innsett under soninga (Goffman, 1967).

Sidan Goffman (1963; 1967; 1969) knyt stigmatisering og identitet tett saman, har eg i analysen, valt å analysere datamaterialet som omhandlar stigma og identitet saman. Informantane brukte også desse omgrepa om kvarandre. Eg vil visa korleis ein i overgangen frå fengsel til samfunn ofte må tilpasse seg ei ny rolle ved at ein går frå å vere innsett og kriminell til å vere ein fri samfunnsborgar. Samstundes som ein må forholde seg til rolla som tidlegare straffedømd og dei konsekvensane dette kan få.

I dette kapitlet har me sett på teoretiske perspektiv som kan kaste lys over innsette sine opplevingar. Desse perspektiva vil brukte som plattform for analyse og drøfting av dei empiriske funna. I neste kapittel (4) vil framgangsmåten; metoden for datainnsamling bli presentert.

4.0 Metode

I dette kapitlet vil eg gjere greie for metodiske val som har blitt tekne for å svare på korleis innsette opplev undervisninga dei vert tilbudd i fengslet. Det handlar om korleis den kvalitative metoden, intervju, har vorte nytta som reiskap for å samle inn data som kan gi auka forståing for problemstillinga. Studien er basert på kvalitative, semistrukturerte intervju med seks mannlege innsette i to norske fengsel. Me skal i dette kapitlet sjå på utgangspunktet for val av metode, gjennomføring av intervju, utvalet av informantar, etiske refleksjonar, reliabilitet og validitet, mi rolle som forskar, aktuelle feilkjelder, samt analyseprosessen.

4.1 Forståande studie

Eit forskingsvitskapeleg skilje går mellom det å forklare eit fenomen, og det å forstå det (Ry Nilsen & Repstad, 1993). Utgangspunktet for studien er at eg ønskjer djupare forståing av deira opplevingar av fengselsundervisninga. Denne teoritradisjonen legg også stor vekt på fortolkning og vert difor også kalla fortolkande studie (Grønmo, 2010). Formålet med ei forståande studie er å utvikle ei heilskapleg forståing av det som vert studert, av livssituasjonen til aktørane. Det vil ofte dreie seg om nærleik, innleving og innsikt i spesifikke kontekstar. På bakgrunn av dette vil slike forståande studie ofte vere basert på kvalitative data og analysar (Grønmo, 2010). Mi studie er forståande eller fortolkande, fordi formålet er å få djupare og heilskapleg forståing av desse innsette sine opplevingar rundt fengselsundervisninga. Denne innsikta vil eg prøve å oppnå gjennom innblikk i korleis dei innsette sjølv opplev undervisninga.

4.2 Utgangspunkt i fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming

Samfunnsvitskapen, som mellom anna pedagogikken, tek føre seg samfunnet og menneska som oppheld seg der. I denne samanheng vert fenomen tillagt meining og det handlar om forståing og tolking av desse fenomena. Eg har, for å svare på problemstillinga, valt å ta utgangspunkt i ei fenomenologisk-hermeneutisk vitskapsteoretisk tilnærming. Problemstillinga still spørsmål om informantane sine opplevingar, med andre ord fenomen i deira livsverd, noko Kvale & Brinkmann (2012) skriv at er ønskje med eit fenomenologisk perspektiv. Edmund Husserl, fenomenologiens far, seier om *livsverd* at det er den enkelte person si opplevingsverd, det ein tek for gitt; noko ein alltid har med seg (Bengtsson, 2005). Eg ønskjer å forstå innsette sine opplevingar. Dette forsvarar viktigheita av at ein nærmar seg forskinga med eit perspektiv som vektlegg dette fokuset; slik den fenomenologisk-hermeneutiske tilnærminga gjer. Det handlar om korleis subjektet eller «eg»-et opplev verda (Brinkkjær & Høien, 2011). Også hermeneutikken er oppteken av subjektet og deira

opplevelingar. Det er viktig å merke seg at det subjektive ikkje har same betyding i kvardagsspråket og i vitskapsteorien. I kvardagen handlar om noko privat, men i denne samanheng vil det vere snakk om noko som tek utgangspunkt i medvitet, eller subjektiviteten (Brinkkjær & Høien, 2011). Van Manen (1997) peikar på at dersom ein driv forskning ut i frå eit fenomenologisk perspektiv still ein spørsmål til måten verda vert opplevd på. Thagaard (2013) skriv at fenomenologien tek utgangspunkt i den subjektive verda og ønskjer å forstå den djupare meininga i erfaringane. Det handlar om å skildre fellestrekk ved erfaringane som informantane gir uttrykk for, som igjen dannar grunnlaget for at eg som forskar kan utvikle ei generell forståing av fenomenet fengselsundervisning.

Fenomenologisk tilnærming i kvalitativ forskning kan sjåast på som eit omgrep som viser til ei interesse for forståing av sosiale fenomen ut i frå aktørane sine egne perspektiv og å skildre denne livsverda slik den vert opplevd av informantane (Kvale & Brinkmann, 2012; Christoffersen & Johannessen, 2012; Thagaard, 2013). Det er sentralt at forskaren still spørsmål som får informantane til å fortelje om opplevingar for at ein som forskar skal få denne innsikta i deira opplevingsverd (Dalen, 2011). Fenomen er alltid fenomen for nokon og ikkje berre for seg sjølv, og ein må på bakgrunn av dette sjå subjektet og deira perspektiv på verda (Bengtsson, 2005). Det handlar med andre ord om at ein som forskar må setje seg inn i deira verd, den subjektive opplevinga og situasjonen til informantane og prøve å sjå det same som dei, for å prøve å forstå dei som menneskje.

Når ein skal studere andre si livsverd og fenomen i denne livsverda, er også konteksten dette fenomenet opptrer i viktig. Dette fordi subjektet og institusjonelle forhold er vevd saman i konkrete livsverdsituasjonar (Bengtsson, 2005). Difor må eg vere klar over at det mine informantar seier kan bli påverka av den konteksten dei oppheld seg i, fengselet, og at dei kunne hatt ei anna meining i ein anna kontekst. Eg har heile tida hatt dette i bakhovudet, både under gjennomføring og analyse. Samstundes har eg i analysen ikkje fokusert på desse rammene, då det i seg sjølv kunne blitt eit anna prosjekt. Derimot har eg heile tida vore bevisst deira situasjon og fengselet som kontekst og rammefaktor. Ein kan i denne samanheng sjå konturane av den hermeneutiske sirkelen eller spiralen (Repstad, 2007), som eg kjem tilbake til. Som problemstillinga viser ønskjer eg innsikt i nokre menneskjer si oppleving av undervisninga dei vert tilbudd i fengselet; noko som omhandlar deira livssituasjon. På bakgrunn av dette tek eg utgangspunkt i fenomenologisk framgangsmåte.

Hermeneutikk tyder «læra om tolking» og er ute etter å fortolke meining (Kvale & Brinkmann, 2012; Brinkkjær & Høien, 2011). Ein kan ikkje berre skildre ulike fenomen, men ein må samstundes tolke dei, difor meiner Bengtsson (2005) at fenomenologien må vere hermeneutisk. Ein må alltid sjå på den samanhengen fenomenet er ein del av (Thagaard, 2009) og ein må vere klar over at fenomenet alltid er ein del av eit større bilete (Bengtsson, 2005). Ei hermeneutisk tilnærming poengterer at fenomen alltid kan tolkast og fortolkast på fleire nivå og ulikt av forskjellige aktørar, og at det dermed ikkje fins noko eigentleg sanning (Thagaard, 2013). Det fins berre subjektive opplevingar som ein kvar kan sjå på som sanningar. Den hermeneutiske sirkel, eller den hermeneutiske spiral handlar i følgje Kvale og Brinkmann (2012) om veksling mellom del og heilskap for å utdjupa meiningsforståinga. Både delane og heilskapen heng saman, og det er ei kontinuerleg veksling i forståinga. All forståing er både momentan og tinga av fortid og framtid; vår forståing av fortida og framtida sine prosjekt bidreg til å strukturere vår momentane forståing. Den hermeneutiske sirkelen eller spiralen har vore sentral i alle delar av mi oppgåve; i oppbygginga av intervjuguiden og i analysen. Eg ønskjer ikkje å framstille nokon objektiv sanning eller røyndom, men derimot ei fortolking av mine informantar sine subjektive opplevingar.

Dersom ein ser fengselsundervisninga i samband med den hermeneutiske sirkel (Dalen, 2011) kan det vere vanskeleg for meg som forskar å forstå deira opplevingar eller meiningar berre ut i frå enkelthendingar dei fortel om. Dersom ein, som eg har gjort, ser fengselsundervisninga i samband med tidlegare, noverande og framtidige tankar eller opplevingar, som alle utgjer heilskapen, kan det vere enklare for meg å få forståing for den innsette sine opplevingar av fengselsundervisninga. Det er også her ei pendling mellom del og heilskap, fordi ein ikkje kan forstå delane utan heilskapen og visa versa. Bengtsson (2005) peikar på at ei slik tilnærming handlar om forskning innretta mot studie av verda slik den viser seg for menneske. Vidare skriv han at for å kunne fange denne kompleksiteten vert sensitive metodar kravd. På bakgrunn av dette legg fenomenologien i stor grad opp til bruk av kvalitative metodar. I mi studie ser eg dette ved at valet av den kvalitative metoden får tak i både detaljar og heilskapen, noko kvantitative metodar truleg ikkje ville gjort på same måte.

Eg har også teke utgangpunkt i hermeneutikken, for å vidare få innsikt og kunnskap om andre si livsverd (Bengtsson, 2005), som her vil vere snakk om mine informantar sine opplevingar. Bengtsson (2005) peikar på at dersom ein ønskjer denne innsikta i deira livsverd må ein ha eit møte med desse menneska. Han skriv at den mest nytta metoden innanfor kvalitativ forskning

er intervjuet, og at dette gir høve til direkte kunnskap om og tilgang til andre si verd (Bengtsson, 2005). Han grunnjev valet av metode ved å spørje «Om du vill veta hur människor upplever något, varför inte fråga dem?» (Bengtsson, 2005, s. 42). Også Van Manen (1997) skriv at intervjuet mellom anna kan bli brukt som grunnlag for innsamling av data, som igjen kan danne grunnlag for utvikling av djupare forståing av fenomenet. Ut i frå dette ser ein at valet av metode passar godt i forhold til problemstilling og formål med studien (sjå kapittel 1.3). Eg ønskjer, som tidlegare nemnt, å få innblikk i deira livsverd og fenomen dei opplev der. Ut i frå eit fenomenologisk-hermeneutisk blick vil utgangspunktet vere nysgjerrigheit for fengselsundervisninga og korleis dei opplev dette fenomenet.

4.3 Kvalitativ metode

Problemstillinga og formålet med studien, den fenomenologisk-hermeneutiske tilnærminga, og tilgangen til informantane si livsverd (Bengtsson, 2005) har vore sentrale for bakgrunnen av metodevalet. Eg har difor valt den kvalitative tilnærminga «semistrukturert intervju». På bakgrunn av dette vil data bli presentert ved tekst. Eg ønskjer å få fram både den enkelte informant si forståing av fenomenet, samt ei heilskapleg forståing av fenomenet (Jacobsen, 2010). Valet av kvalitativ tilnærming kan medføre ulike avgrensingar, mellom anna når det gjeld generalisering. På grunn av metoden og antal informantar kan eg ikkje generalisere funna mine til å gjelde andre enn dei informantane som deltek i denne studien. Eg trur derimot det vil gje meg djupare forståing og meir personlege svar. Difor meiner eg denne metoden eignar seg godt.

4.4 Det kvalitative forskingsintervju

«Sosiale fenomener er *komplekse*, og det kvalitative intervjuet gjør det mulig å få fram kompleksitet og nyanser» (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 78). I denne typen intervju handlar det om å samle inn skildringar av intervjupersonen si livsverd, og deira erfaringar av eit fenomen. Då med særleg vekt på fortolking av meininga med fenomena som vert skildra (Kvale & Brinkmann, 2012; Dalen, 2011). Deltakarane si livsverd er i denne oppgåva avgrensa til å gjelde desse innsette si oppleving av tidlegare skuleerfaringar, undervisninga dei vert tilbudd i fengslet og framtidig betyding. Eg har, gjennom semistrukturerte intervju med seks innsette i to norske fengsel, skaffa data som skal analyserast, fortolkast og drøftast opp mot teori og tidlegare forskning. På bakgrunn av dette skal eg prøve å gi eit mest mogleg heilskapleg bilete som grunnlag for å forstå.

4.4.1 Intervjuguiden

Ein intervjuguide, som ofte vert nytta i semistrukturerte intervju, er spørsmål eller stikkord om dei viktigaste tema i studien, og vert brukt som rettleiing under intervjuet (Christoffersen & Johannessen, 2012; Dalen, 2011). I tillegg til hovudspørsmål i intervjuguiden stilte eg oppfølgingsspørsmål der eg såg det interessant at informantane skulle utdjupe noko (Larsen, 2007). Den semistrukturerte tilnærminga ga informantane meir rom og fridom til å snakke opent, og eg fekk difor ei djupare forståing av deira livssituasjon (Thagaard, 2009). Ulempa med denne typen intervju er at det er meir tidkrevjande enn dersom det er heilt strukturert. Derimot trur eg at eg fekk betre forståing når informantane fekk snakke fritt og formulere svara med eigne ord. Eg trur dette førte til at eg hadde mindre innverknad på kva informantane svarte og at dei svarte utifrå korleis dei forsto spørsmåla (Christoffersen & Johannessen, 2012).

Intervjuguiden (sjå vedlegg IV) er delt inn i tre delar. Spørsmåla omhandlar informantane sine opplevingar av tidlegare opplæringstilbod (fortid), av fengselsundervisninga (notid) og framtida i form av om det kan ha noko betydning for framtida. Intervjuguiden tek føre seg tema som dukka opp om tidlegare skulegang, som til dømes lengde på skulegang og deira forhold til lærarane. Det noverande opplæringstilbodet, som er hovudtyngda, inneheldt spørsmål om korleis undervisninga er lagt opp, korleis informasjon dei fekk, og til slutt vert det drege linjer mellom denne utdanninga og framtidige høver og ønskjer. Denne tredelinga gjorde eg på bakgrunn av at det kan vere enklare å forstå deira tankar og opplevingar rundt fengselsundervisninga dersom eg ser heilskapen i samanheng med delane. Den vart strukturert ut i frå både teori og den innfallsporten til problemstillinga eg valte.

4.5 Utval og utvalskriterium

Eg søkte prosjektet mitt til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste [NSD], og fekk dette godkjent. Deretter måtte eg søke til Kriminalomsorga region vest, sidan begge fengsla er lokalisert der, jamfør godkjenning frå NSD (sjå vedlegg I). Til slutt måtte eg søke politiattest, jamfør krav om forskning i kriminalomsorga (sjå vedlegg II).

Målet om djupare forståing gjer ofte at ein konsentrerer seg om nokre få informantar (Jacobsen, 2010). «Det som særlig er avgjørende for både antall, valg av kriterier og måten man rekrutterer på, er *hensiktsmessighet*, det vil si hva som er mest formålstjenelig for å kunne besvare problemstillingen» (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 56). Det fins ikkje nokre klare reglar for antal informantar, men det er styrt av «fitness for purpose»; kva som er

føremålstenleg (Cohen et al., 2011). Samstundes må ein tenkje over kor mange informantar ein har, fordi gjennomføring og behandling av intervju er ein tidkrevjande prosess. På den andre sida må ein sikre seg at materialet ein har er av slik kvalitet at det gir grunnlag for analyse og tolking (Dalen, 2011). På bakgrunn av problemstillinga vart fengselet eit føremålstenleg forskingsfelt og innsette føremålstenlege informantar. Å få tilgang til slike sensitive tema kan vere problematisk på fleire nivå, mellom anna administrativt og juridisk. I tillegg kan tilgangen til informantar kan vere vekta av sokalla dørvaktarar; menneske som kan kontrollere tilgang til målgruppa. Dette problemet opplevde ikkje eg. I begge fengsla, samt personen som handsama søknaden min i kriminalomsorga var hjelpsame slik at eg fekk tilgang til målgruppa. Ein kan i større grad sjå på desse personane som døropnarar fordi dei kunne og ville gi tilgang til settinga (Christoffersen & Johannessen, 2012).

For å finne informantar til mi undersøking brukte eg kriteriebasert utveljing ved at informantane oppfylte nokre kriterium (Christoffersen & Johannessen, 2012) som eg hadde utarbeida; *alder* vil vere sentralt for å kunne snakke om tidlegare skulegang. Nokon lunde lik alder slik at dei har vakse opp med same skulesystemet og har dei same referanserammene. Eg hadde i utgangspunktet som kriterium at dei måtte vere mellom 25-35 år, for å sikre nokolunde lik alder og fordi gjennomsnittsalderen til elevane er mellom 23 og 40 år. «[...] Elevane er i hovudsak godt voksne med hovedtyngden i alderen 23-40 år (97,1%)» (St.meld.nr. 37 (2007-2008), s. 50). Etter kvart innsåg eg at eg ikkje fekk nok informantar dersom dette skulle vere eit kriterium. Eg fann ut at det var viktigare at eg fekk nok informantar enn at dei var mellom 25 og 35 år, og endra difor kriteriet til å gjelde innsette over 18 år. Slik eg ser det, fekk ikkje dette noko konsekvensar for problemstillinga eller datamaterialet, fordi dei eg intervjuar framleis var innanfor gjennomsnittsalderen. Dei må *ta del i skuletilbodet*, for at dei skal kunne uttale seg om undervisninga. *Ikkje vere førstegongssonarar*. Dette kriteriet vart satt fordi kriminalomsorga rettar sine rehabiliteringstiltak mot denne gruppa og arbeider for å redusere tilbakefallet til ny kriminalitet. Det vil også vere sentralt for å kunne snakke om erfaringar frå tidlegare tilbakeføring til samfunnet. At dei tidlegare har delteke i skuletilbodet fann eg ikkje naudsynt. Dette kan kanskje føre til ulikskapar i data, som kan vere interessant. Kanskje har nokon opplevd andre faktorar ved det å kome tilbake til samfunnet dersom dei har delteke i skuletilbodet eller ikkje. Vere *norske statsborgarar*, slik at dei kan knyte sine tidlegare erfaringar til det norske skulesystemet.

Utvalet av informantar besto på bakgrunn av dette av mannlege innsette over 18 år, som er fleiregongssonarar, norske statsborgarar og som deltok på eit av skulen sine opplæringstilbod. Innsette har krav på minst 8 timar meiningsfull aktivitet kvar dag, noko som vert forsøkt oppnådd gjennom mellom anna skule og arbeid. Dei innsette får sjølv velje om dei vil ta del i skuletilbodet, men det kan vere avhengig av korleis avdeling ein sit på. Alle dei eg intervjuar hadde kome eit godt stykke i soninga og sat på avdelingar som mogleggjorde skulegang.

Eit kriteriebasert utval tek ikkje sikte på å representere heile folkemengda, men berre ei spesifikk gruppe, som for min del er seks innsette i norske fengsel. Generalisering er difor ikkje verken mogleg eller ønskjeleg. Antalet informantar vart også styrt av tidsbruk og den tida eg hadde til disposisjon. Eg gjennomførte intervju med seks innsette i to norske fengsel over fire dagar, vinteren 2015. Det var eit par dagar mellom datainnsamlingane slik at eg fekk tid til å transkribere intervjuar etter kvart. Eg fekk kjenne på at både gjennomføring og behandling tok lang tid, men føler at sidan eg transkriberte intervjuar raskt etter gjennomføring så fekk eg ei viss nærleik til innhaldet.

I denne studien har eg valt å berre intervjuar mannleg innsette. Det er mogleg at eg hadde fått andre svar dersom eg også hadde intervjuar kvinnelege innsette og gjennomført ei komparativ studie. Valet vart derimot teke på bakgrunn av at det er størst del mannleg innsette i norske fengsel og det hadde difor vore vanskelegare å rekruttere kvinnelege innsette. «Det store flertallet som dømmes til fengsel, er altså menn» (St.meld.nr. 37 (2007-2008), s. 44). I tillegg måtte eg ta omsyn til omfang og tidsperspektivet. Dersom eg skulle gjennomført intervju med kvinnelege innsette i tillegg hadde oppgåva fått eit større omfang, noko eg ikkje har plass til.

På grunn av storleiken på det minste fengslet var det ikkje så mange som oppfylte kriteria og eg intervjuar her to innsette. I det største fengslet intervjuar eg fire innsette. Dette fengslet er større og hadde fleire aktuelle informantar. Grunnen til at eg valte to fengsel var at eg kunne få tilgang til fleire informantar, samt at det kunne vere interessant om det var nokre forskjellar i deira opplevingar av undervisninga i dei to fengsla. Det eine fengselet er eit relativt lite fengsel, medan det andre er stort i norsk målestokk. Difor kunne det vore interessant å høyre om det er noko forskjell på å kome tilbake til samfunnet frå eit lite eller stort fengsel. Derimot har eg i presentasjonen og analysen av datamaterialet ikkje fokusert på skilnadane mellom fengsla, for i ytterlegare grad å anonymisere informantane. Valet av desse to fengsla førte dermed til at eg fekk nok informantar til å svare på problemstillinga.

4.5.1 Informantane sine pseudonym

Eg har valt å gi informantane pseudonym, eller fiktive namn. Desse namna er heilt tilfeldig valt ut for å ta vare på anonymiteten til informantane, og er valt alfabetisk; «**Are**», «**Bjørnar**», «**Chris**», «**Dag**», «**Endre**» og «**Frode**». Namna vert heretter skrivne i *kursiv* utan sitatteikn.

Utdanningsnivået til informantane er ulikt; nokon har fagbrev medan andre har droppa ut av skulen i starten av den vidaregåande opplæringa. *Are* har fullført grunnskule og vidaregåande, og har fagbrev frå før han vart fengsla. Han har derimot eit fagbrev i noko han ikkje får arbeide med grunna det han er sikta for, og tek difor allmenn påbygg no. *Bjørnar* fullførte grunnskulen, men droppa ut av den vidaregåande opplæringa og tek no studiespesialiserande fag. Han skal ta fagbrev i teknisk og industriell produksjon medan han sit i fengsel. *Chris* er den einaste av informantane som tek høgare utdanning ved hjelp av fjernundervisning. Han har fullført både grunnskule og vidaregåande opplæring, samt har eit fagbrev frå før han vart straffedømt. Han tok allmenn påbygg før han starta på høgare utdanning. *Dag* har fagbrev og har tidlegare brukt dette, men ikkje før denne soninga. Han vart utvist frå grunnskulen, men fekk vitnemål og starta på vidaregåande opplæring. Der starta han på skulen, men droppa ut og begynte i lære i staden for. No tek han allmenn påbygg. Han skal etter kvart ta teknisk fagskule, men har ikkje fått elevstatus der endå. *Endre* gjekk på spesialskule på utsida og har difor vore friteken frå karakterar i dei teoretiske faga. Han starta på kokkelinja, men valte å kutte ut det praktiske i starten for å konsentrere seg om dei teoretiske faga før han tok til med det praktiske. *Frode* gjennomførte grunnskulen men droppa ut av den vidaregåande opplæringa. Han har, medan han har sona straffa si, teke første året på design og handverk, men tek no fag frå studiespesialiserande fordi dei ikkje har tilbod om Vg2-linje.

4.6 Gjennomføring av intervju – datainnsamling

Først av alt sendte eg, som sagt, søknad både til NSD og kriminalomsorga. Ved det eine fengselet tok eg direkte kontakt med leiinga for å høyre om eg kunne gjennomføre undersøkinga der. Dette fekk eg tillating til, og tok deretter kontakt med rektor for den ansvarlege skulen ved dette fengselet. Også her fekk eg positiv tilbakemelding. Ved det andre fengselet ringte eg sjefen for skuleavdelinga og avtala med han. Eg hadde deretter kontakt med leiinga som også ga meg grønt lys. Leiinga informerte og førespurde innsette som var aktuelle om dei var villige til å stille opp. Dei fekk beskjed om at det at det var heilt frivillig og at dei kunne trekkje seg når som helst. Eg fekk deretter tillating til å kome inn i fengsla og informere nærare om prosjektet og ga dei informasjonsskrivet (vedlegg III) der det sto meir utfyllande om prosjektets gang og formål, samt etiske retningslinjer. Deretter skreiv dei som

var interesserte i å stille opp til intervju under på samtykkeerklæringa (vedlegg III). Eg fekk i begge fengsla tilgang til nøklar og alarm, noko eg seinare vil problematisere (sjå kapittel 4.7.3). Eg var sjølv med å henta informantane på dei respektive avdelingane, og fekk på denne måten ein sjanse til å møte dei før sjølve intervjusituasjonen. Dette opplevde eg som positivt. I det første fengselet gjennomførte eg individuelle intervju med to innsette, der det eine føregjekk på eit grupperom på skulen, medan det andre føregjekk på cella til innsette. I det andre fengselet føregjekk alle intervjuar anten på kontor ved skuleavdelinga eller i eit klasserom. «Det beste er derfor å finne et sted informantene slapper av og ikke blir forstyrret, samtidig som det ikke må være for kronglete for informanten å ta seg dit» (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 82). Det seier seg sjølv at val av plass ikkje kan variere så mykje når ein skal intervjuer innsette i fengsel. Intervjuar må gå føre seg på fengslet sitt område, men me klarte å finne rom der me ikkje vart forstyrra og som samstundes ikkje var så langt frå dei avdelingane dei sat på. Eg utarbeida, som nemnt, ein intervjuguide (sjå vedlegg IV), og alle intervjuar vart tekne opp ved hjelp av diktafon. Intervjuar varte alt frå tredve minutt til ein time og tredve minutt.

Det kvalitative forskingsintervjuet kan bli oppfatta som ein uformell samtale det er lett å gjennomføre. Det som vert gløymt i slike samanhengar er at sjølv om det kan vere ein fin intersubjektiv samtale er det også ein profesjonell samtale mellom forskar og den som vert intervjuar, med eit klart asymmetrisk maktforhold. Forskaren er den som sit med den vitskapelege kompetansen, og er den som startar og avsluttar samtalen. Det er med andre ord forskaren som styrer samtalen. Dei to partane i intervjuet har også ulike rollar når det kjem til å stille spørsmål og svare. Intervjuaren eller forskaren har samstundes monopol på å fortolke kva den som vert intervjuar eigentleg meiner (Kvale & Brinkmann, 2012). Sjølv om eg prøvde å gjere intervjuet til ein trygg situasjon der informanten kunne opne seg og vere ærleg, prøvde eg samstundes å hugse på at det var eit asymmetrisk forhold. Eg måtte undervegs i nokre av intervjuar få informanten inn på rett spor igjen dersom dei bevega seg utanfor tema. Samstundes lét eg dei snakke så fritt som mogleg for å få mest mogleg informasjon. Intervjuar gjekk føre seg som ein normal samtale mellom to partar bortsett frå at det var eg som stilte spørsmål og styrte intervjuet.

4.7 Kvalitet

Om forskinga er generaliserbar eller har ekstern validitet vil seie om den kan overførast til andre liknande situasjonar (Thagaard, 2013). Dette vil som regel ikkje vere eit samtaleemne ved bruk av kvalitativ metode. Det kan hende at noko som kjem fram i intervjuet også stemmer for andre personar, eller at andre har den same opplevinga av det same fenomenet. På den andre sida er intervjukunnskap kontekstuell. Hermeneutisk filosofi peikar på at menneske sine liv og deira forståing er kontekstuell, noko som vil seie at den kunnskapen som vert nådd i éin situasjon ikkje kan verken overførast eller samanliknast med kunnskap i andre slike situasjonar (Kvale & Brinkmann, 2012). Dei funna eg har kome fram til gjeld berre for den gruppa menneskje som deltok i undersøkinga, og vil difor ikkje nødvendigvis ha generell overføringsverdi. Det viser tendensar i den gruppa eg har intervjuet, som er innsette i to norske fengsel, og kan derfor ikkje reknast som å vere representativ for resten av folkesetnaden. På bakgrunn av antalet informantar og at intervjukunnskapen er kontekstuell, er generalisering verken mogleg eller ønskjeleg for mi studie. Når ein skal vurdere kvaliteten i samfunnsvitskapleg forskning snakkar ein ofte om omgrep som reliabilitet og validitet, som stammar frå kvantitativ forskning. Eg vil her løfte fram og diskutere desse omgrepa.

4.7.1 Reliabilitet (pålitelegheit)

For å teste reliabiliteten, eller pålitelegheita, kan ein gjennomføre forskinga to gonger med eit lite tidsrom mellom. Eller så kan to forskarar utføre same forskning og dersom dei får same resultat, svara blir replisert, vil det vere høg grad av reliabilitet. Det omhandlar samstundes om intervjuet ville ha endra svara sine i intervjuet med andre (Kvale & Brinkmann, 2012; Christoffersen & Johannessen, 2012). Ved at eg utarbeida ein intervjuguide kunne andre forskarar gjennomført liknande studie. Samstundes hadde forskinga vorte annleis, fordi eg gjennomførte semistrukturerte intervju og stilte oppfølgingsspørsmål. Med tanke på at eg har intervjuet innsette om deira opplevingar trur eg svara andre hadde fått ville vore annleis, eller at svara hadde vore noko annleis dersom eg hadde gjennomført intervjuet igjen etter ein kort tidsperiode. Dette fordi intervjuet er kontekstuell, og informantane ikkje kan hugse akkurat det dei har sagt i det førre intervjuet, eller dei kan bli påverka annleis av ein anna forskar.

Innanfor kvalitativ forskning er det ofte irrelevant og umogleg å replisere resultat, spesielt ved semistrukturerte intervju. Her handlar det om å gjere greie for korleis datamaterialet har vorte utvikla gjennom forskingsprosessen, og at ein kan vise at den er gjennomført på ein påliteleg måte (Thagaard, 2009). Dette har eg forsøkt å gjere ved at eg har skildra bakgrunnen for problemstillinga, bakgrunnen for val av metode, oppbygginga av intervjuguiden,

gjennomføring av intervjuet og framgangsmåten for analyse og drøfting. Eg har også gjort greie for konteksten rundt datainnsamlinga, endring av kriteria og korleis konsekvensar dette moglegvis kan ha hatt. I presentasjonen av data skil eg mellom primærdata og informantane sine utsegn ved bruk av direkte sitat. Desse direkte sitata er produkt av bruken av diktafon, som har sikra korrekt attgjeving av ytringane. Eg vil gjere greie for mine for- forståingar gjennom erfaring frå feltet. Dette for å gjere det klart for lesaren kva som er mitt utgangspunkt for tolkingprosessen og korleis konsekvensar mi rolle kan ha hatt for informantane si oppfatning av meg som intervjuar og forskar (sjå kapittel 4.7.3).

Dersom ulikskap i materialet skuldast utforming eller gjennomføring av til dømes intervjuet tyder det på låg reliabilitet (Grønmo, 2010). For å auke reliabiliteten gjennomførte eg pilotintervju før sjølv datainnsamlinga tok til. Der testa eg intervjuguiden min på ein person for å finne ut korleis eg som person var i intervjusituasjonen, samt å teste om spørsmåla var forståelege. I etterkant måtte eg endre på nokre av spørsmåla, fordi eg såg at dei var vanskelege å forstå. Dette intervjuet er ikkje teke med i oppgåva, då det vart gjennomført på ein person som ikkje passa målgruppa. I sjølve intervjusituasjonen følte eg at informantane forsto spørsmåla eg stilte, men eg presiserte at dei måtte spørje dersom dei ikkje forstå. Eg prøvde å utdjupe nærmare kva eg var ute etter dersom eg såg at dette ikkje var heilt klart. Pilotintervjuet var lærerikt og bevisstgjerande, og eg merka at dei andre intervjuet vart meir naturlege. Gjennom desse ulike tiltaka har eg forsøkt å sikre pålitelegheit i mi forskning.

4.7.2 Validitet (gyldigheit)

I samfunnsvitskapane handlar validitet, eller gyldigheit, om ein metode eignar seg til å undersøke akkurat det den skal undersøke og om den undersøker det den er meint til (Kvale & Brinkmann, 2012). Eg har gjort greie for valet av metode, og kvifor denne metoden eignar seg til å undersøke mi problemstilling i kapittel 4.2 og 4.3. Validitet er også knytt til tolking av data, og om dei er gyldige. Som forskar står ein i forskingsprosessen fritt til å tolke. På bakgrunn av dette må ein opne opp denne prosessen og vise korleis ein har kome fram til gyldige fortolkingar. Ein må gjere prosessen transparent; vise til korleis ein steg for steg har utført forskinga, og korleis ein har kome fram til konklusjonar og fortolkingar (Thagaard, 2013). Eg har tidlegare vist korleis forskinga vart gjennomført (sjå kapittel 4.6). I analysekapitlet (4.10 og 5.0) har eg forsøkt å gjere framgangsmåten for analysen og mine fortolkingar transparent ved at eg har skildra prosessen steg for steg. Eg har også i analysekapitlet (5) nytta både direkte sitat, som eg har sikra gjennom bruk av diktafon, samt mine fortolkingar. Dette har eg gjort for å heile tida prøve å knyte mine fortolkingar opp mot

dei eksakte svara for å kunne tolke så korrekt som mogleg, og slik prøve å sikre validiteten. Vidare vil eg gjere greie for mi for-forståing og korleis dette kan påverke informantane og mine fortolkingar.

4.7.3 Forskarrollen sin validitet: Mi for-forståing

Hans Georg Gadamer (2010), som er kjend for skildringa av den filosofiske hermeneutikken, peika på at alle vert fødd inn i ein eksisterande kultur og at dette er bakgrunnen for korleis ein skildrar verda; *for-dommar* kalla han dette, nemleg dommar me har før me møter verda (Brinkkjær & Høien, 2011; Bengtsson, 2005). For Gadamer (2010) handlar desse fordommane både om positive og negative vurderingar ein har, ikkje nødvendigvis berre noko negativt. Med *forståingshorisont* peika han på den sfæren me forstår på bakgrunn av, og at ein som forskar tek med seg denne horisonten inn i forskningssituasjonen, noko ein må vere klar over. All forståing kjem av ei for-forståing som ein tek med seg vidare i forståinga av fenomen (Gadamer, 2010). Ein må fortolke fenomena for å kunne forstå dei. Mi for-forståing går ut på at eg tolkar informasjonen informantane gir meg på bakgrunn av både mine faglege og personlege erfaringar. Denne for-forståinga kjem fram gjennom val av problemstilling og tema. Det er eg sjølv som har valt denne gruppa informantar og dette viser mitt engasjement. Eg er klar over at dette kan påverke prosessen, tolkingane og resultatane. Derimot har eg berre arbeida innanfor kriminalomsorga og ikkje innanfor skuleavdelinga i dette fengselet. På bakgrunn av dette har eg ikkje mykje bakgrunnskunnskap eller erfaring frå dette feltet. Mitt arbeid innanfor kriminalomsorga var heller styrande for mi interesse.

Det er i kvalitative intervju viktig å vere klar over si rolle som forskar, fordi det er forskaren sjølv som er den mest sentrale reiskapen for innsamling av kunnskap. Thagaard (2013) skriv at måten informanten oppfattar forskaren på er avgjerande for informasjonen han eller ho er villig til å gje. Mi rolle som forskar innanfor kriminalomsorga er ikkje heilt uproblematisk, med tanke på at eg sjølv arbeider innan dette feltet. Min kjennskap til prosessane og deltakarane som gruppe er sjølv sagt betre enn den hadde vore dersom eg aldri hadde sett foten min innanfor eit fengsel før. «Egen involvering i prosjekter og følelsesmessige nærhet til informantene kunne påvirke hennes opplevelser og tolkninger [...]. Samtidig gav denne tilhørigheten henne unike muligheter til å få adgang til ellers vanskelig tilgjengelig data» (Dalen, 2011, s. 16). Det er mogleg at mi rolle kan ha påverka informantane sitt syn på meg som intervjuar. Det faktum at eg hadde alarm og nøklar, som betjentane, kan ha blitt oppfatta i konfliktposisjon med deira rolle som innsett. På bakgrunn av dette kan min tillit som forskar og intervjuar ha blitt svekka og dei har moglegvis heldt igjen informasjon. Eg har, i det eine

fengslet, sjølv arbeida som betjent. Det kan både ha hatt ei innverknad at dei visste om mi rolle som betjent, og at dei hadde kjennskap til meg frå før, sidan dette var personar eg hadde møtt i samband med jobben som ekstrabetjent. På den andre sida kan mi rolle ha gjort meg meir komfortabel med intervjusituasjonen inne i fengselet. Det kan vere positivt at eg har arbeida med dette feltet og kjenner det godt. Eg har sannsynlegvis meir grunnlag for å forstå dei omgrepa som vart brukt, og slapp dermed å stille så mange avklarande spørsmål rundt dette. Det er noko som kan vere viktig ved val av forskingsarena (Cohen et al., 2011). Mine ulike rollar kan difor både ha verka positivt og negativt inn på datamaterialet.

4.8 Kritisk blikk på eiga forskning: Feilkjelder

Ved bruk av intervju som metode dukkar det opp fleire moglege feilkjelder ein må ta omsyn til, mellom anna «pleasing- prinsippet» eller intervju effekt. Her ligg det at den som vert intervjuet svarar det han trur at eg som forskar vil høyre, det han trur er rett og ikkje det han eigentleg meiner for å gi eit godt inntrykk eller for å skjule uvisse (Larsen, 2007). På ei anna side kan det vere at den som vert intervjuet ikkje snakkar sant. Eit problem ved kvalitative intervju er det at det kan vere vanskelegare å vere ærleg når ein sit rett overfor intervjuaren enn når ein er anonym (Larsen, 2007). Derimot følte eg at informantane svarte ærleg og opent på det eg spurde om. Sidan dei snakka om deira eigne opplevingar, er det moglegvis enklare å vere ærleg enn dersom eg spurde etter deira mening. Opplevingar er noko dei sjølv har opplevd, og noko dei fleste ikkje vil ha problem med å prate om. Det ville også vore merkeleg dersom alle informantane svarte noko dei ikkje meinte eller det motsette av det dei meinte. Dette er sjølv sagt noko eg ikkje kan lukke ute og som eg heile tida må vere merksam på.

4.9 Etske omsyn og refleksjonar

Alle krav og reglar frå NSD er i forskingsprosessen ivaretekne. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2006) har utvikla forskningsetiske retningslinjer. I dei forskingsprosjekta der forskaren sjølv er ute i feltet, til dømes ved intervju, kan det oppstå nær kontakt mellom forskar og informant. I slike tilfelle blir det stilt spesielle krav til forskaren sitt etiske ansvar. Spesielt innanfor kvalitative studie vert det stilt etisk ansvar når det gjeld informert samtykke og konfidensialitet (Thagaard, 2009). I det følgjande vil eg presentere desse aspekta i lys av mi forskning.

4.9.1 Krav om fritt og informert samtykke

De nasjonale forskningsetiske komiteene (NESH, 2006, s. 13) seier dette om informert samtykke; «informantene har til enhver tid rett til å avbryte sin deltakelse, uten at dette får negative konsekvenser for dem», samt at dei skal verte orientert om alt som angår deltakinga.

At det er fritt samtykke handlar om at dei ikkje har vorte utsett for press (NESH, 2006, s. 13). Dei som deltek i forskinga skal også informerast om formålet, hovudtrekka, moglege risikoar og fordelar ved deltaking. Samstundes skal ein sikre seg at dei som deltek, deltek på frivillig basis og at dei er informerte om deira rett til å tekkje seg frå undersøkinga (Kvale & Brinkmann, 2012).

Då eg utforma informasjonsskrivet som eg skulle gi til mine informantar (sjå vedlegg III), skreiv eg om formålet med forskinga, korleis den skulle gjennomførast, og at det ikkje kom til å ha noko konsekvensar for dei dersom dei trakk seg. Samstundes passa eg på å ikkje gi for mykje informasjon i startfasen då dette kan påverke åtferda og meiningane til dei som vert forska på (Thagaard, 2009). Før prosjektet tok til vart det, som tidlegare nemnt (sjå punkt 4.5) meldt til NSD og kriminalomsorgen, jamfør konsesjon og meldeplikt (NESH, 2006, s. 14).

4.9.2 Krav om konfidensialitet

Ein måte å verne om ein deltakar sin rett til personvern er gjennom lovnad om konfidensialitet. Det vil seie at den informasjonen eg fekk av mine informantar ikkje kan avsløre deira identitet (Cohen et al., 2011). Dette handlar om at

De som gjer til gjenstand for forskning, har krav på at all informasjon de gir, blir behandlet konfidensielt. Forskeren må hindre bruk og formidling av informasjon som kan skade enkeltpersoner det forskes på. Forskningsmaterialet må vanligvis anonymiseres, og det må stilles strenge krav til hvordan lister med navn eller andre opplysninger som gjør det mulig å identifisere enkeltpersoner oppbevares og tilintetgjøres. (NESH, 2006, s. 18; Thagaard, 2009, s. 27)

I kvalitativt intervju vert forskinga gjennomført ansikt til ansikt. Det er då viktig at informanten kan stole på alle opplysningar som kjem fram i intervjuet vert handsama på ein slik måte at det ikkje kan førast tilbake til dei. Intervju med innsette i fengsel vert sett på som sensitiv informasjon. «Det er viktig at forskeren bestreber seg på å anonymisere informantene når resultatene skal formidles og presenteres» (Dalen, 2011, s. 102). Eg tok den avgjerdsla, med tanke på etikken, å skjule identiteten til informantane allereie på transkripsjonsstadiet. For å hindre gjenkjenning av mine informantar har eg nytta fiktive namn på informantane gjennom heile prosessen. Einaste staden eg har deira fulle namn, som direkte kan identifisere dei på grunn av deira signatur, er på samtykkeerklæringane. Desse er det berre eg som har hatt tilgang til då dei har vore låst inne ved Høgskolen i Bergen fram til prosjektslutt. Etter prosjektslutt vert dei makulert. Det er ikkje brukt reelle namn verken på informantane eller fengsla for å ta omsyn til konfidensialiteten. Eg informerte i informasjonsskrivet (sjå vedlegg

III), som alle informantane fekk lese, at alle opplysningar ville bli handsama for å oppretthalde konfidensialiteten. Eg skreiv at informantane vart anonymisert så langt det let seg gjere. Det er sjølvsagt vanskeleg å love anonymitet til deltakarane. Eg opplyste at dei vart anonymisert, men at sjansen for at familie, vener og andre innsette kunne lese oppgåva og kjenne att deira historier var til stades. Dei fekk difor moglegheit til å sei ifrå dersom det var informasjon frå intervjuet dei ville at eg skulle fjerne. Dersom tilsette i kriminalomsorga kjenner att informantane vil dei på grunn av sitt yrke vere underlagt teiingsplikt.

4.9.3 Transkribering

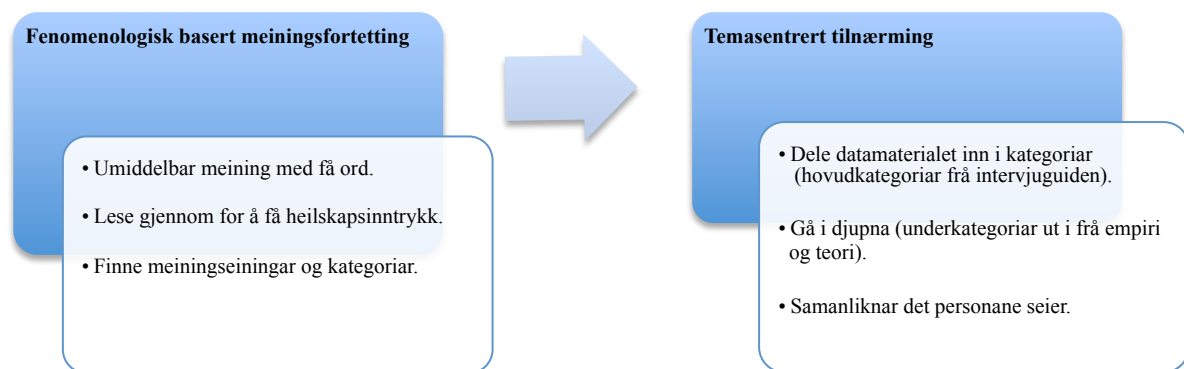
Etter eit semistrukturert intervju er det vanleg å transkribere intervjuet til ein skriven tekst, og denne teksten saman med opptaka er materialet for analysen (Kvale & Brinkmann, 2012). Intervjua vart tekne opp med diktafon og eg skreiv dei ut eller transkriberte relativt fort etter at intervjua var avslutta. Som Kvale og Brinkmann (2012) skriv, handlar det å skrive ut om å transformere eller omsetje frå ei narrativ form, den munnlege diskursen, til ei anna narrativ form, den skriftlege diskursen. Transkripsjonane er med andre ord direkte omsetjingar frå talespråk til skriftspråk. Det vil seie at eg skreiv ned alt som vart sagt i intervjua i eigne dokument der eg brukte fiktive namn for å sikre anonymiteten til informantane. Uansett korleis dialekt eller talespråk informantane hadde skreiv eg alle intervjua ut på nynorsk. Dette gjorde eg både på grunn av anonymiteten, det vil vere vanskelegare å eventuelt kjenne igjen nokon dersom alle er skrivne ut likt, samt at resten av oppgåva er skriven på nynorsk. Eit anna omsyn eg tok då eg transkriberte, som også Kvale og Brinkmann (2012) skriv at er viktig, er at eg vurderte kva som var nyttig transkripsjon for akkurat mi studie. På bakgrunn av mi vurdering av kva som er sensitive opplysningar vart desse tekne ut av datamaterialet grunna kravet om konfidensialitet. Eg unngjekk difor å transkribere spesifikke hendingar, som til dømes når dei snakka om dommane sine, og andre personar som vart nemnt i intervjuet, med omsyn til personvern. Det hadde vore større sjanse for at informantane kunne vorte kjent att dersom eg hadde teke med sensitive opplysningar som til dømes dom.

4.10 Analysemetode og framgangsmåte

Induksjon, abduksjon og deduksjon, som vitskapsfilosofiske omgrep, kan ein spore tilbake til Aristoteles (Ryen, 2006). Den abduktive framgangsmåten, som eg har nytta meg av, går ut på at ein stadig går inn og ut av datamaterialet, og dermed går forskinga i ein spiral ved at dei nye funna genererer ny forståing (Thagaard, 2009). Ny teoretisk forståing opnar på den eine sida for fleire funn, samstundes som ein ser noko i datamaterialet som ein kjenner att frå

teorien. Denne prosessen, vert også kalla den hermeneutiske sirkel (Kvale & Brinkmann, 2012; Dalen, 2011) på grunn av vandrainga mellom empiri og teori.

«Analyse og fortolkning ses som to sider av en prosess som fører frem til forståelse av dataenes meningsinnhold» (Thagaard, 2013, s. 21). Det fins ulike modellar for å analysere eit datamateriale. I denne oppgåva har eg ikkje nytta nokon spesifikk modell, men har henta inspirasjon av element frå den fenomenologisk baserte meiningsfortettinga (Kvale & Brinkmann, 2012) og temasentrert tilnærming (Thagaard, 2013). Ved å ta utgangspunkt i eit fenomenologisk perspektiv har målet vore å finne mønster som formar informantane si forståing, men som dei ikkje nødvendigvis er klar over sjølv; ei implisitt forståing (Rua, 2015). Eg vil her skildre dette nærare. Dei blå boksane i figur 1 (nedanfor) synleggjer utgangspunktet for og korleis eg har analysert datamaterialet.



Figur 1: Analyseprosessen; meiningsfortetting og temasentrert tilnærming.

4.10.1 Fenomenologisk basert meiningsfortetting

«Meiningsfortetting medfører en forkortelse av intervjupersonenes uttalelser til kortere formuleringer» (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 212). Meininga skal fram med få ord. Amedo Giorgi (1975) referert i Kvale og Brinkmann (2012, s. 212) har utvikla ei fenomenologisk basert meiningsfortetting der det handlar om å analysere eit intervju ut i frå fem trinn. Her vil eg berre skildre dei trinna eg har brukt (sjå den første blå boksen i figur 1). Eg las gjennom intervjua for å skape eit heilskapsinntrykk, før eg fann meiningsseiningar ut i frå det informantane sa. Deretter fann eg ulike tema og kategoriserte desse ytringane frå informantane sitt synspunkt, men slik eg fortolka det dei sa (Kvale & Brinkmann, 2012). Det er viktig å merke seg at eg ikkje har følgd modellen slavisk, men henta inspirasjon frå den. Eg har her med eit døme som peikar på korleis meiningsfortetting har blitt brukt:

Intervjuar: «Kan du fortelje litt om dine tidlegare skuleerfaringar?»

Dag: «Ikkje positive erfaringar. Over hovudet ikkje. Eg vart skulda for å vere ein klassisk underlytar. Eg var visst meir oppteken av å skulke og røyke hasj enn å følgje med på skulen. Hovudproblemet var vel eigentleg meir at min personlegdom ikkje passa heilt inn i den firkanta boksen som dei helst ville at alle elevane skulle vere innanfor».

Fortetting: Han seier han har negative erfaringar. Han ytrar at han ikkje passa inn og at han ikkje var slik som lærarane ville at han skulle vere. Ikkje slik som idealet. Han fortel at han vart sett på som ein som ikkje gadd å gjere ein innsats.

For å tydeleggjere så ville denne fortettinga blitt plassert under hovudkategorien fortid, med tanke på deira tidlegare skuleerfaringar og skulen sine signal (sjå figur 2).

4.10.2 Temasentrert tilnærming

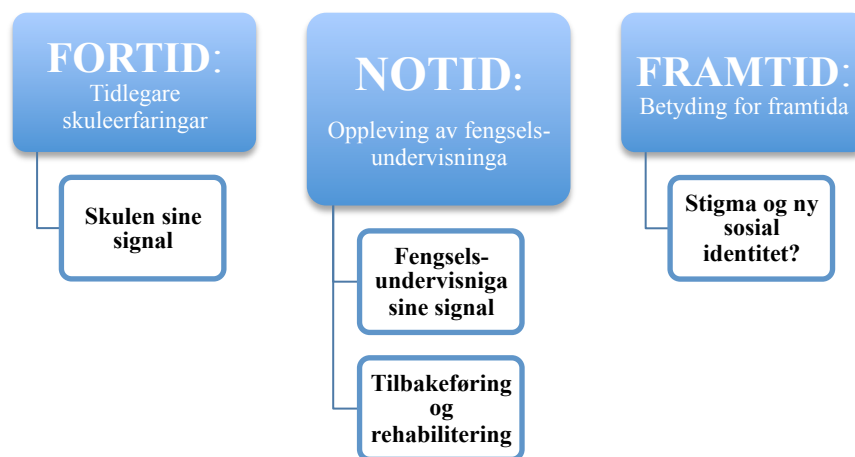
Den siste blå boksen i figur 1 viser korleis eg har henta inspirasjon frå ei *temasentrert tilnærming*. Problemstilling, forskingsspørsmål og inndeling av intervjuguide har også vore utgangspunkt for inspirasjonen av tilnærminga. Temasentrert vil seie at eg samanliknar informasjon frå alle informantane om eit tema for så å gå i djupna på dei enkelte temaa (Thagaard, 2009). Eg vil heretter referere til tema som *kategoriar*. Den temasentrerte analytiske tilnærminga samsvarar med det fenomenologien er på jakt etter; å skildre trekk som er felles ved erfaringane som informantane gir uttrykk for (Thagaard, 2013). I presentasjonen og analysen av datamaterialet har eg valt å leggje fram meiningsfortettinga av alle informantane sine utsegn, kvar for seg, under kvar kategori. Det gjer eg for å kunne samanlikne det som vert sagt, samt for å skape nærleik til alle informantane.

Den siste blå boksen (sjå figur 1) viser korleis eg har henta inspirasjon frå ei *temasentrert tilnærming*. Problemstilling, forskingsspørsmål og inndeling av intervjuguide har også vore utgangspunkt for inspirasjonen av tilnærminga. Temasentrert vil seie at eg samanliknar informasjon frå alle informantane om eit tema for så å gå i djupna på dei enkelte temaa (Thagaard, 2009). Eg vil heretter referere til tema som *kategoriar*. Den temasentrerte analytiske tilnærminga samsvarar med det fenomenologien er på jakt etter; å skildre fellestrekk ved erfaringane som informantane gir uttrykk for (Thagaard, 2013). I presentasjonen og analysen av datamaterialet har eg valt å leggje fram meiningsfortettinga av alle informantane sine utsegn, kvar for seg, under kvar kategori. Det gjer eg for å kunne samanlikne det som vert sagt, samt for å skape nærleik til alle informantane.

Van Manen (1997) skriv at å skildre fenomenologiske fenomen kan by på utfordringar, sidan ein her snakkar om menneske sine opplevingar. Å skulle redusere slike handlingar eller opplevingar til enkle kategoriar kan vere risikabelt, og ein må som forskar gå inn i denne prosessen med respekt for informantane. Dei kan føle seg misforstått og feiltolka, og difor er prosessen med å kategorisere sensitivt arbeid. Likevel vert det innanfor den kvalitative tradisjonen kravd av forskarrolla at det er dette ein gjer. Ein skal prøve å skildre fenomen i deira livsverd på ein handterleg og oversiktleg måte. Vidare peikar han på at trass i utfordringane så er det mogleg å nærme seg ulike fenomen ved å danne meiningseiningar, tema, eller kategoriar som eg har valt å kalle det. Akkurat denne inndeling eller kategorisering er naudsynt for å få kontroll og orden på forskinga og skrivinga (Van Manen, 1997).

Det som også vert trekt fram som problematisk med denne tilnærminga, er at det kan vere vanskeleg å ta vare på heilskapsperspektivet samstundes som ein trekk ut delar av informasjonen (Thagaard, 2009). For å få denne heilskapelege oversikta har eg i analysen først lytta gjennom intervjuet og lest gjennom alle transkripsjonane fleire gonger for å få eit heilskapsinntrykk. Ut i frå dette fann eg ulike meiningseiningar i datamaterialet som eg tok med meg vidare. Struktura i intervjuguiden nytta eg som utgangspunkt for analysen, noko Dalen (2011) kallar *tematisering*; presentasjonen av datamaterialet tek utgangspunkt i intervjuguiden og kategoriar frå den (sjå figur 1). Eg tok føre meg dei tre hovudkategoriane som intervjuguiden er delt opp i; fortidsperspektivet, notidsperspektivet og framtidsperspektivet. Hovudkategoriane er, som ein ser, henta frå intervjuguiden, og eg ser det difor ikkje som problematisk i forhold til utfordringane som Van Manen (1997) peikar på. Dei dannar grunnlag for eit oversiktleg og heilskapeleg blick på studien. Ut i frå den abduktive framgangsmåten, har eg med utgangspunkt i mitt datamateriale og teorien kome fram til underkategoriar for å finne moglege samanhengar. Kategoriane vart etter transkriberinga endå meir tydelege. Eg høyrde gjennom intervjuet og las gjennom transkripsjonane fleire gonger for å sikre meg at dei ulike kategoriane stemte over eins med det informantane snakkar om. Denne framgangsmåten handlar om at ein stadig går ut og inn i datamaterialet slik at forskinga går i ein spiral ved at nye funn genererer ny forståing (Thagaard, 2013). Dette kan også sjåast på som den hermeneutiske sirkel, eller hermeneutisk forståing, der eg har funne mønster i datamaterialet for å skrive fram kategoriar, og desse fellesmomenta igjen genererer underkategoriar.

Vidare har eg presentert og analysert data i hovud- og underkategoriar. Eg har valt å lage min eigen modell (sjå figur 2) for i ytterlegare grad å illustrere framgangsmåten i analysen. Figurane som blir presentert i analysekapitlet, sjå figur 1, 2, 3, 4, 5 og 6, er laga for å synleggjere og konkretisere framgangsmåten. Eg nyttar hovudkategoriane frå intervjuguiden; fortid, notid og framtid (sjå figur 2, nedanfor).



Figur 2: Kategorisering ut i frå empiri og teori.

Den første hovudkategorien; fortid (sjå figur 2), omhandlar informantane sine tidlegare skuleerfaringar utanfor murane. Underkategorien tek føre seg skulen sine signal til elevane.

Hovudkategorien notid omhandlar informantane sine opplevingar av fengselsundervisninga. Kategorien vert difor kalla innsette sine opplevingar av fengselsundervisninga. Eg har her kome fram til underkategoriar som omhandlar skulen i fengslet sine signal, samt tilbakeføring og rehabilitering (sjå figur 2).

Den siste hovudkategorien; framtid, handlar om dei innsette si oppleving av fengselsundervisninga si framtidige betyding. Difor er kategorien kalla betyding for framtida. Underkategoriar er her stigmatisering og ny sosial identitet (sjå figur 2). Dei to siste kategoriane omhandlar dermed deira opplevingar av undervisninga dei vert tilbudd i fengslet.

Val av kategoriar er gjort som følgje av fokus for studien. Det vil likevel vere slik at når eg vel kategoriar vil noko informasjon falle utanfor, som kanskje også kunne vore aktuell og interessant. Det er til dømes tilfelle med fengselet som ramme for undervisninga, som eg har valt å ikkje ta med på bakgrunn av både omfang og fokus i studien.

5.0 Presentasjon og analyse av data: Innsette sine opplevingar av fengselsundervisninga i lys av teori

Ved å ta utgangspunkt i meiningsfortetting og temasentrert tilnærming ønska eg mellom anna å få betre oversikt og struktur på analysen. I det følgjande har eg analysert kategori for kategori, samt presentert personane og meiningsfortettinga kvar for seg for å prøve å skape eit meir «personleg forhold» til kvar informant og deira utsegn. Dette gir betre oversikt for meg og forhåpentlegvis for lesaren.

Eg har i analysedelen valt å leggje inn teoretiske betraktningar og sjå datamaterialet i lys av dei teoriane som er utgangspunkt for analysen (sjå oransje boksar i dei følgjande figurane). Dette for å vise korleis briller eg har brukt for å fortolke datamaterialet. Eg har kasta lys over og løfta fram mine data i relasjon til teorien eg har anvendt i analysen. «Analyse og fortolkning ses som to sider av en prosess som fører frem til forståelse av dataenes meningsinnhold» (Thagaard, 2013, s. 21). På bakgrunn av dette har eg valt å føre fram denne forståelsen også i dette kapitlet. Eg kunne valt å dra denne synleggjeringa; slik eg har kasta lys over datamaterialet, inn i eit eige drøftingskapittel. Derimot har eg i denne samanheng valt å belyse denne forståinga som Thagaard (2013) snakkar om i tett relasjon til analysen, nettopp fordi det er to sider av ein prosess.

I neste kapittel (6) har eg valt eit meir overordna perspektiv på drøftinga, for å løfte det opp på eit høgare nivå; metaperspektiv. Eg ser der funna i lys av fleire sider ved dei teoretiske perspektiva, tidlegare forskning og samfunnsbiletet. Med utgangspunkt i data i det overordna samfunnsvitskaplege perspektiv har drøftingskapitlet fått eit innhald der eg har anvendt data på eit meir overordna perspektiv, og dette har blitt hovudessensen i drøftinga mi (kapittel 6).

Både for meg som forskar, og for lesaren, er det viktig å vere klar over at studien byggjer på kvalitativ forskning. På bakgrunn av dette må ein ha i bakhovudet at funna ikkje kan seiast å vere generaliserbar kunnskap, men at dei gjeld for dei informantane som er med i undersøkinga. Målet er heller, som tidlegare nemnt, å få innblikk og heilskapleg forståing for ei gruppe menneske sine opplevingar. Det er også viktig å framheve at eg som person kan ha påverka informantane sine svar, og at det er mine fortolkingar som her kjem fram. Desse kan vere prega av mi for-forståing (sjå kapittel 4.7.3).

5.1 FORTID: Tidlegare skuleerfaringar

5.1.1 Skulen sine signal

Presentasjon av data: Her vil det datamaterialet som er meiningsfortetta bli lagt fram. Eit døme på meir av det transkriberte materialet, vist i samtalesamanheng, er lagt ved (sjå vedlegg V). På spørsmål om tidlegare skuleerfaringar, fortel *Bjørnar* at han ikkje vart fokusert på, og ytrar dette ved å seie; «Eg skjønar jo frustrasjonen til lærarane, og at det er enklare å ta tak i dei flinke og motiverte, og heller berre fokusere på dei. Noko eg merka». Han fortel at han vart gitt opp og gløymd i mengda, og uttrykker kva lærarane sa om han slik; «Han er berre ein vanskeleg person, det er ingenting å gjere med det». *Bjørnar* seier også at han vart kalla ein slaur og at «[...] det var liksom det stampelet eg fekk».

Dag seier at han ikkje har positive opplevingar frå tidlegare skulegang. «Eg har ikkje positive opplevingar frå skulen. Over hovudet ikkje». Han fortel at det er litt forskjellige grunnar til det, men at det har mykje å gjere med korleis han vart handsama. Han seier at rektor sa til han at «Om det så var det siste han gjorde, så skulle han få meg fjerna frå den skulen der». Vidare seier han at han vart stempla på grunn av den han var; «Hovudproblemet var vel eigentleg meir at min personlegdom ikkje passa heilt inn i den firkanta boksen som dei helst ville at alle elevane skulle vere innanfor» og

Eg vart jo meir og meir stigmatisert etter kvart som ordet gjekk om at han der han er vanskeleg å ha med å gjere og sånn og sånn. Så vart det jo på ein måte den innstillinga eg vart møtt med. (*Dag*)

Han seier han eigentleg ikkje følte seg utestengd frå skulen og oppsummerer dette med å seie «Aldri følt meg utestengd frå noko fellesskap på skulen, i alle fall ikkje frå elevane si side». Han seier også at han gjerne var eit utagerande barn, og at det enda med at han vart utvist.

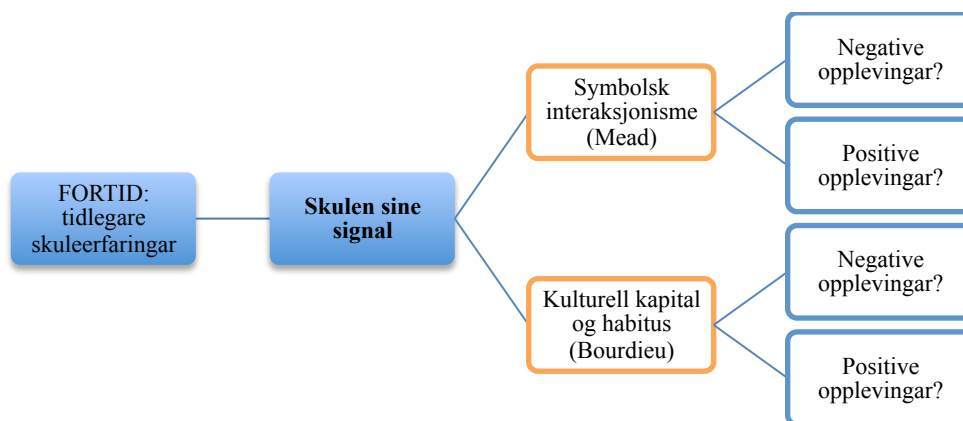
Endre seier «Det var kjekkare å finne på rampestrekar og eg hadde ein gi-faen-holdning. Kom mykje i slåsskampar, eg var ganske vill av meg». Han fortel vidare at han ikkje klarte å sitje i ro, og at dette førte til at lærarane ville sende han på spesialskule.

Frode fortel at lærarane hadde eit negativt syn på han og seier «Den gongen vart eg berre sett på som eit problembarn». Han fortel om kjensle av at ingen såg han, i alle fall ikkje på ein positiv måte og at han hadde problem med å passe inn på skulen. Han seier at dette «var meir på grunn av kven eg var».

Derimot fortel *Are* at han var skulelei heile ungdomsskulen, men at lærarane gjorde det dei kunne. «Eg var skulelei, men lærarane gjorde absolutt alt dei kunne for meg». *Chris* seier han har positive opplevingar frå tidlegare skulegang; «Det er vel positivt eigentleg». Han fortel at han var ein vill elev og ofte hamna i slåsskampar på barneskulen, men at han vart teken tak i og satt på plass så han forsto at han måtte skjerpe seg.

På barneskulen var eg hjå rektor sånn femti gongar og slåss heile tida, men så hugsar eg at han rektoren sa til meg at viss eg fortsette slik så kom eg til å hamne i fengsel når eg vart stor og då var det akkurat som det gjekk inn. (*Chris*)

Analyse: Analysen søker innsikt i underkategorien skulen sine signal ved å sjå det i lys av ulike teoretiske perspektiv; symbolsk interaksjonisme, kulturell kapital og habitus (sjå figur 3 nedanfor). I figur 3, 4, 5 og 6 har eg valt blå farge på hovudkategoriane og underkategoriane, medan dei boksane som viser dei teoretiske perspektiva er oransje. Dette er gjort for å synleggjere korleis teoretisk perspektiv eg ser funna i lys av, og for å gjere det enklare for lesaren å forstå oppbygginga i dei ulike modellane.



Figur 3: Analyse av fortid (tidlegare skuleerfaringar); skulen sine signal.

Her vil deira tidlegare skuleerfaringar og skulen sine signal (sjå figur 2) bli sett i lys av symbolsk interaksjonisme (sjå figur 3). Datamaterialet viser at *Bjørnar*, *Dag*, *Endre* og *Frode*, dei fleste av informantane, fortel om tilbakemeldingar mellom anna i form av «vanskeleg», «utagerande» og «problembarn». Det verkar som dei opplevde at læraren hadde eit negativt syn på dei og at skulen formidla dei negative tankane ved å gi dei opp. Dei fortel vidare at dei vart handsama ut i frå korleis dei var som elevar, og at dei ikkje passa inn. Ut i frå datamaterialet tolkar eg det som at både *Bjørnar*, *Dag* og *Frode* eksplisitt har fått negative tilbakemeldingar frå læraren i form av at dei var vanskelege og utagerande, og at lærarane

difor hadde gitt dei opp. Datamaterialet viser at *Endre* ikkje nødvendigvis har fått eksplisitte tilbakemeldingar, men det kan det verke som at lærarane og skulen implisitt har gitt negative tilbakemeldingar sidan dei sendte han på spesialskule. Dette stemmer over eins med det Mead (1934) skriv om at me gjennom å observere signifikante andre sine reaksjonar på oss dannar eit «objektivt og sosialt» sjølv og at negative signifikante signal kan vere med på denne danninga (sjå kapittel 3.2).

I skulesamanheng, og i denne situasjonen, vil læraren vere ein signifikant andre for elevane. Dei signala læraren har sendt til elevane tolkar eg som negative signifikante signal som påverkar det objektive sjølv til elevane. Det kan tyde på at tilbakemeldingane dei har fått ved til dømes å bli kalla «vanskeleg» kan ha påverka deira skuleerfaringar i negativ forstand. Dette på grunn av slike negative signifikante signal. Desse signala frå læraren tolkar eg at kan ha fungert som eit negativt spegl for desse elevane, og at dei på bakgrunn av dette har følt seg som avvikarar i skulesamanheng. Imsen (2005) skriv også at dersom elevane opplev at dei skil seg ut, slik læraren indirekte har fortalt dei ved å seie at dei til dømes er vanskelege, så føler dei moglegvis også at dei er avvikarar grunna desse negative signala. Mellin-Olsen og Rasmussen (1975) skriv også at dersom skulen og læraren sender ut slike negative signifikante signal kan det ende med at eleven sjølv trur at han er slik (sjå kapittel 3.2). Funna kan tyde på at elevane ut i frå negative tilbakemeldingar har utvikla eit negativt forhold til skulen og ser på seg sjølv som det lærarane har signalisert. Eit døme på dette er *Dag* som til slutt seier at han vel gjerne var eit utagerande born. Det kan verke som han sjølv har fått denne oppfatninga på grunn av signala han har fått. Det er ikkje mogleg å utelukkande tolke deira tidlegare negative skuleerfaringar på bakgrunn av dette, men det kan vere viktig å sjå på samanhengen mellom dei signala skulen og lærarane sender ut til elevane og korleis dette kan påverke opplevinga av utdanningssystemet.

Det kjem fram at *Are* og *Chris* har positive erfaringar, og at læraren har gjort alt dei kunne for å hjelpe dei. *Chris* fortel om at han ofte hamna i slåsskampar og var ein vill unge, men at han vart teken tak i både av lærar og rektor, noko han seier hjalp han. *Are* fortel at han var skulelei heile ungdomsskulen, men at lærarane absolutt gjorde det dei kunne. «Eg var skulelei, men lærarane gjorde absolutt alt dei kunne». Det verkar som dei opplev å bli tekne tak i og at skulen gjorde det dei kunne for dei. Ut i frå datamaterialet kjem det fram at desse to, som ikkje har utprega negative erfaringar frå tidlegare skulegang, ikkje har vorte sett negativt på av lærarane, og at lærarane faktisk har teke tak i dei og gjort alt dei kunne for dei. Dette kan

med andre ord peike på at lærarane og skulen ikkje har sendt ut negative signifikante signal, som igjen kan ha ført til at desse elevane ikkje har negative erfaringar og ikkje har følt seg stigmatisert av nokon (Mead, 1934; Imsen, 2005). Desse signala; at lærarane tok tak i dei og brydde seg, kan tolkast som positive signifikante signal. Desse positive signala kan i andre rekkje ha ført til at dei har positive erfaringar.

No vil materialet bli sett i lys av det Bourdieu (1986) seier om kulturell kapital og habitus, jamfør oransje boks nr. 2 i figur 3. Det kjem av datamaterialet fram at dei fire som har opplevd at læraren og skulen har ytra negative signifikante signal også har følt at dei ikkje passa inn på skulen grunna den dei var. Dei passa ikkje inn i den boksen læraren ville dei skulle passe inn i. Det er derimot ikkje alle som seier direkte at læraren har stengd dei ute. Eg tolkar det likevel som at dei, på bakgrunn av tilbakemeldingane frå læraren, har vorte utestengd frå «det gode selskap». Dette kjem fram gjennom utsegnet til *Endre* «Eg klarte ikkje å sitje i ro, så det gjorde at dei ville sende meg på ein spesialskule». Samt det *Dag* seier; «Aldri følt meg utestengd frå noko fellesskap på skulen, i alle fall ikkje frå elevane si side». Måten *Dag* ytrar at han ikkje har vorte utestengd kan tyde på at det ikkje har vore elevane som har bidrege til utestenging, men derimot at lærarane moglegvis har det. Sjølv om det ikkje er uttalt direkte, kjem det fram at lærarane har vore medverkande i utestenginga. Det kan tyde på at lærarane har omtala han som annleis enn dei andre elevane, sidan han ikkje passa inn i boksen deira, og at han på bakgrunn av dette har følt seg utestengd av dei.

Presentasjonen av data viser også at rektor ville kaste *Dag* ut av skulen, og at han klarte det gjennom å utvise *Dag*. Dette kan tyde på direkte utestenging eller eksklusjon frå skulen. *Bjørnar* seier han merka at lærarane ikkje fokuserte på han, og *Frode* seier at ingen såg han, i alle fall ikkje på ein positiv måte. Damsgaard og Kokkersvold (2011) skriv at alle elevar har rett til å bli inkludert på skulen fordi skulen er ein viktig sosialiseringsarena (sjå kapittel 2.7). Det kan tolkast som at desse elevane i løpet av skulegangen har mista denne retten, eller i alle fall ikkje i praksis sett noko til den. Dette kan igjen tyde på at dei har negative skuleerfaringar grunna utestenging.

Det informantane seier kan indikere at desse elevane har hatt ein anna kulturell kapital og habitus enn det læraren har sett på som føremålstenleg. Dette kan i andre rekkje kan ha ført til at dei har blitt ekskludert av læraren. Det som skjer i den norske skule er tufta på ulike normer og majoritetens kulturelle referanseramme. Dei som ikkje kjenner seg att i den dominante kulturen vert marginalisert og ekskludert (sjå kapittel 3.4). Eg forstår det som at desse elevane

har, moglegvis utan at læraren tenkte over det, blitt ekskludert fordi dei ikkje hadde den føretrekte habitusen. Dei vart, som datamaterialet viser, karakteriserte som vanskelege og utagerande. Dette var truleg ikkje ønskjeleg eller forventa oppførsel frå læraren eller skulen sin dominante kultur. Slik eg tolkar det har dei har hatt ei åtferd som ikkje kollaborerer med den kulturen læraren vil ha, eller som *Dag* seier det; «[...] min personlegdom ikkje passa heilt inn i den firkanta boksen som dei helst ville at alle elevane skulle vere innanfor». Kan det vere at berre éin habitus er god nok? Alle har ulik habitus. Skulen vil derimot gjerne ha ein av desse habitusane; *the one of the powerful*. Ein treng eit instrument, ein spesifikk habitus for å forstå det som vert lært vekk og for å passe inn på skulen (sjå kapittel 3.4). Datamaterialet kan indikere at desse elevane truleg har mangla dette instrumentet.

Datamaterialet kan også tyde på «self-exclusion». Dei trur moglegvis dei ikkje er gode nok fordi dei ikkje klarar å internalisere den dominante kulturen og forventingane her (Bourdieu & Passeron, 2006). Dei har over tid høyrte at dei er «vanskelege» og ikkje passar inn i den firkanta boksen, som *Dag*, seier. Det kan her sjå ut som skulen har kommunisert til desse elevane at dei ikkje har det som skal til, eller ikkje legg ned nok innsats, og at det dermed er elevane sin feil (sjå kapittel 3.4). Dette kan ha ført til at dei sjølv føler at dei ikkje har den dominante kulturen og åtferda som der er ønskt. Eg tolkar at desse fire elevane, som i ulik grad fortel om utestenging frå læraren, ikkje har hatt den ønskjelege habitusen, og at dei dermed ikkje har følt seg gode nok for skulen. Dette kan igjen ha ført til dei negative erfaringane. Ut i frå dette kan det indikere at desse elevane har ekskludert seg sjølv ved å ikkje tileigne seg den dominante kulturen og habitusen.

Det kjem fram at dei to informantane som har positive erfaringar, *Are* og *Chris*, ikkje har vorte ekskluderte frå læraren eller skulen. Dette kan tyde på at dei har, på bakgrunn av at dei har vorte sett og teke tak i, endra åtferda frå å vere «vanskeleg» til å gjere ein innsats. Det kan også tyde på at dei har hatt den habitusen som læraren har føretrekt, og at dei difor ikkje har vorte ekskludert av læraren. Eg tolkar her, sidan lærarane har teke tak i desse to og gjort alt dei kunne for dei, så har dei moglegvis utvikla den habitusen som var ønskjeleg frå læraren si side (Wilken, 2008); det å til dømes ikkje vere «vanskeleg» eller utagerande.

Oppsummering av fortid; skulen sine signal: Her har eg ved hjelp av Mead (1934) sin teori om symbolsk interaksjonisme og Imsen (2005) si forståing av teorien funne at dei fleste av informantane; fire av seks har negative erfaringar frå tidlegare skulegang, medan dei to andre har positive erfaringar, jamfør det første forskingsspørsmålet. Ut i frå denne teoretiske

ståstaden tolkar eg at lærarane gjennom å anten gi elevane positive eller negative signifikante signal har ført til dei ulike erfaringane. Den biten av teorien til Bourdieu (1986) som omhandlar habitus og kulturell kapital har hjelpt meg å finne at dei fire som har negative skuleerfaringar også har blitt utestengde frå skulen, anten direkte eller indirekte, medan dei to som har positive erfaringar ikkje har vorte utestengde.

5.2 NOTID: Oppleving av fengselsundervisninga

Denne kategorien tek føre seg dei innsette sine opplevingar av fengselsundervisninga; både positive og negative opplevingar. Underkategoriane er her fengselsundervisninga sine signal, samt informantane sine opplevingar av undervisninga i samband med tilbakeføring og rehabilitering; jamfør figur 2 og forskingsspørsmål nr 2 og 3 (sjå kapittel 1.2.1).

5.2.1 Fengselsundervisninga sine signal

Presentasjon av data: På spørsmål om lærarane si betyding svarar *Are* at han og dei andre får hjelp og rettleiing fort, noko som er bra og hjelpsam. «Lærarane er veldig flinke til å lære frå seg, og dersom dei ser at me tykkjer noko er vanskeleg, så spør dei om me har skjont det og det likar eg». *Are* seier også at dei kan seie frå dersom dei tykkjer nokre metodar er betre enn andre, så høyrer lærarane på desse forslaga. «Det er større aksept blant lærarane her inne, så absolutt betre tilpassing her enn tidlegare». Han fortel om fengselsundervisninga sist gong han gjennomførte soning i eit anna fengsel, og seier at denne undervisninga på ingen måte var tilpassa. Han seier at der måtte alle elevane drive med dei same oppgåvene, at dei berre hadde fellesundervisning og dei same tinga vart tekne opp att gong på gong. Han seier at han ikkje fekk noko utbytte av det og at han difor slutta. Då me kjem inn på korleis forventningar han har til å meistre seier han at han tidlegare ikkje hadde nokre forventningar og at dersom han fekk ein firar var han nøgd. Han seier også at han ikkje gjekk i kjellaren att dersom han fekk dårlege karakterar og at så lenge han besto så var han nøgd.

Bjørnar seier at lærarane er veldig flinke. «Altså hadde alle skular vore slik som her inne så trur eg alle hadde kome godt ut av det faktisk». Han trekk fram at han tidlegare hadde eit hat-forhold til lærarane sine, medan han no har eit meir kompis-forhold, og at dette gjer det interessant å lære. «Ja, altså, no likar eg jo lærarane og det er interessant å lære». Han fortel at lærarane er mykje flinkare til ikkje å mase og plage, at dei legg til rette slik at dei kan ha mykje ansvar sjølv, og at dei får velja litt metodar sjølv. «Men det er jo slik, ein styrer jo eigentleg alt sjølv. Det blir eigentleg ditt eige ansvar». *Bjørnar* fortel også at han ikkje hadde særleg høge forventningar til å meistre noko då han gjekk på grunnskulen, men at han no

prøver å gjere det så bra som mogleg. «Det er mest på grunn av eigenmestring faktisk det går på». Han seier at han har ein slags konkurranse med seg sjølv om å gjere det bra og at han tykkjer det er kjekt å sjå at han får til noko. Han fortel om opplevingar av å meistre ulike oppgåver, både praktisk og teoretisk, noko han seier at gjer han stolt. Han legg til at han alltid har vore praktisk anlagt, men at han aldri har fått til det teoretiske før no, og det er litt kult.

Chris er den einaste av informantane som tek høgare utdanning, og han fortel om mykje sjølvstudium. Han seier at han ikkje opplev tilpassinga direkte i form av individuell hjelp, men fortel om god hjelp både frå fengsel og skule når det kjem til tilrettelegging for sjølvstudium. Han får lov til å nytte seg av eit eige grupperom i skuleavdelinga når som helst på dagtid. «Det er veldig bra tilrettelegging her, sånn at eg kan vere på studierommet på kveldstid». I tillegg fortel han at han får hjelp frå ein rådgjevar til å laste ned førelesingar frå nettstaden til den aktuelle høgskulen. *Chris* seier at han rett og slett berre forventar det beste av seg sjølv og at han legg ned utruleg mykje innsats i å gjennomføre oppgåver og få gode resultat. Han seier at han ser på seg sjølv som ein student som arbeider hardt. Han fortel om negative og dårlege opplevingar med til dømes matematikk. Vidare seier han at dersom han la ned nok innsats og vilje så meistra han også dette, noko han seier ga mestringskjensle.

Dag ytrar at lærarane betyr meir no enn dei har gjort tidlegare. Vidare seier han at det er viktig at dei får opp interessenivået til elevane og gir dei eit utbytte av å vere til stades. Dette er noko han seier lærarane er gode på, og han ytrar at lærarane i fengslet er flinkare til det enn lærarar han tidlegare har hatt på utsida av murane. Han seier at dei som elevar kan kome med forslag til korleis metodar som gir dei mest utbytte. Han fortel at lærarane varierer metodane så det skal passe alle elevane, noko som gjer at motivasjonen ikkje forsvinn så lett som tidlegare. Han karakteriserer seg sjølv som ein klassisk underytar, noko han fortel at han har fått høyre gjennom heile oppveksten. Vidare seier han at det einaste faget han har slitt med er matematikk og at det er dette faget han gruar seg mest til. Han seier at han gruar seg fordi han ikkje har gode opplevingar og erfaringar frå dette faget. Han legg til at dersom han hadde brent for dette faget og hadde likt det, så hadde han sikkert klart å oppnå gode resultat. *Dag* fortel at synet på skulen og resultat på oppgåvene har endra seg etter at han kom i fengsel. «No har eg i grunn bestemt meg for å faktisk få noko positivt tilbake for den tida eg skal sitje her, så no blir eg sikkert litt meir skuffa viss det ikkje går fullt så bra». Han seier det er kjekt dersom han får gode resultat og klarar å gjennomføre visse arbeidsoppgåver, og at han vert meir skuffa dersom han ikkje klarar det.

Endre seier at lærarane i fengslet er heilt fantastiske og at dei gjer alt for at dei skal klare seg. «Dei går jo over vatn og eld for at du skal klare deg». Samstundes trekk han fram ein lærar som har betydd mykje for han fordi han tidlegare ikkje hadde noko tru på seg sjølv. Han seier denne læraren hadde ei slik innleving at han fekk lyst å lære meir. Han fortel at han difor klarte å følgje med og meistra oppgåver han aldri hadde sett føre seg at han skulle meistre. *Endre* fortel at han tidlegare ikkje har hatt gode opplevingar med teoretiske fag, og at gjekk på ein vidaregåande skule der dei berre hadde praktiske fag. Han seier han slit mykje med naturfag og spesielt med å forstå og hugse det han har lese. «Så eg merkar jo sjølv at naturfag er noko eg slit med, men det er noko eg skal klare». Han ytrar at lærarane er flinke til å sjå elevane og å tilpasse det faglege til deira nivå. «Det vert forklart på ein heilt anna måte slik at eg faktisk kan forstå noko, og kjenne på at, YES, dette kan eg klare og dette forstår eg». Han seier at lærarane er flinke til å forklare ting på alternative og meir interessante måtar. «Det er eit heilt fantastisk tilbod her, og undervisninga er fantastisk».

Vidare seier *Endre* at han alltid har vore skulelei og at han ikkje har hatt lyst å få hjelp av lærarane, men at han endeleg har fått interesse for skulen igjen på grunn av inspirerende lærarar. I tillegg seier at han skuletilbodet i fengslet, på grunn av den gode tilpassinga, moglegvis kan vere det som skal til for å hjelpe unge straffedømte til ikkje å kome inn i fengsel att. «Eg trur at dersom du er ung og kjem inn som førstegongs-sonar kan du få den hjelpa du treng gjennom skulen». *Endre* fortel om høge forventningar til seg sjølv når det kom til det faglege. Han seier at han hadde eit mål om å kome seg ut i Nordsjøen, og at han på bakgrunn av dette arbeida for å oppnå gode resultat. Han seier at det skar seg då han kom inn i eit kriminelt miljø og fekk smaken på lettjente pengar. Han fortel at han alltid har vore utolmodig og at han vil at resultat og ting skal kome fort og gjerne utan så mykje innsats, og at det difor har vore vanskeleg når han ikkje fekk så gode resultat på skulen.

Frode seier at han slit mest med matematikken og at det er den han gruar seg mest til, fordi han ikkje har nokre gode erfaringar med å løyse matematikk-oppgåver. «Alle dei tinga som gjer at matten blir enkel syns eg er vanskeleg». På den andre sida seier han at dei andre faga går av seg sjølv fordi han ikkje har nokre problem med å meistre oppgåver i desse faga. *Frode* fortel at det vert brukt litt ulike metodar, som han seier er positivt fordi det er keisamt og lite motiverande dersom berre ein metode vert nytta. Han seier at dei får mykje individuell hjelp dersom dei treng det.

Dei fleste; fire av seks, seier at dei har teke del i skuletilbod ved tidlegare soningar. *Are* fortel at han tidlegare tok del i undervisninga i eit anna fengsel og at opplevingane frå denne undervisninga var negative. *Bjørnar* seier at førre gong han deltok i fengselsundervisninga var det berre for å ha noko og gjere, og at han verken var motivert eller la ned noko særleg innsats. Han seier derimot at han no har eit mål med deltakinga; «Altså, no skal eg gjere noko ut av det». *Endre* og *Frode* har også éin gong tidlegare delteke i undervisninga, men begge fortel at det ikkje var prioritert både fordi dei var skuleleie og mangla motivasjon. *Frode* seier at han har vore skuleleie heile livet og at det var først under noverande soning at han fekk motivasjonen tilbake; «Skule har budd meg i mot, så det var først her eg fekk interessa for det eigentleg». Dei to som ikkje tidlegare har delteke i undervisninga, *Dag* og *Chris*, seier at dei berre har hatt korte dommar, og at det difor ikkje har vore noko poeng i å starte.

På spørsmål om korleis han fekk informasjon om skuletilbodet seier *Are* at han visste om tilbodet gjennom ein kompis som hadde sete i det same fengslet. Han fortel at han starta med å arbeide ute, men det vart for kaldt, så valet om å ta skule vart eigentleg teke på bakgrunn av at han ville vere inne og lese aviser. «Så her kan eg sitte og lese litt nyheiter og, ja. Så då vart det skule». Han seier han ikkje fekk nokon samtale med lærarar før han sjølv viste si interesse. Han fortel at han deretter hørte med lærarane om han kunne få noko meir eller noko anna enn fagbrevet han allereie hadde.

Bjørnar fortel at han tidlegare har gjennomført straff i det same fengslet og at han difor visste om skuletilbodet. Han seier at han denne gongen ville fortsetje på det fagbrevet han begynte med sist gong, og fekk då samtale med ein lærar om dette. Han ytrar at det var lærarane som tok tak i han og informerte om at dei hadde starta opp med ei ordning der ein kunne ta utdanning innanfor det faget han starta på sist gong han var der.

Chris seier han hadde eit standardmøte heilt i starten av soninga og at det vart avtala eit nytt møte, men at han aldri hørte noko meir om det. «Men ingenting av det som sto der eller vart sagt har blitt utretta eller gjort noko med». Han seier at den einaste informasjonen han fekk var på dette første møtet, men at ingenting har blitt følgt opp. Han legg til at det er slik han må forvente seg og at han burde ha tenkt på slike ting før han gjorde det han gjorde. Han tok tidlegare i soninga studiespesialiserande og hadde då delvis ope internett som han nytta til å orientere seg inne på utdanning.no; «Det var slik eg fann ut av det». «Ja, det er liksom det som er greia med fengselet. Det er å finne, det gjelder å finne ut korleis moglegheiter har du,

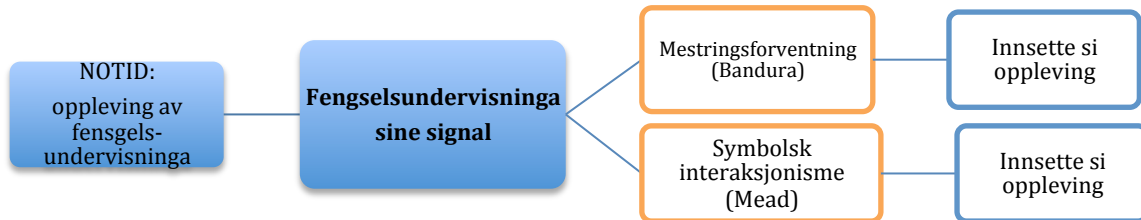
for dei er dårlege på å vite korleis moglegheiter ein har». *Chris* seier at han på eige initiativ har lese mykje både om anatomi og psykologi og at han eigentleg hadde eit ønskje om å bli fysioterapeut. Han fortel deretter at han på eiga hand fann ut at det kunne vere vanskeleg å få jobb innanfor desse felta sidan han har sete i fengsel. Han seier at han saknar nokon som kan hjelpe til med å finne ut korleis utdanning som er realistisk og smart å velje. Vidare ytrar han at det er viktig at lærarane hjelp dei innsette med å finne ut korleis moglegheiter ein har. Dette seier han er fordi mange har laga seg mål, men dei veit ikkje nødvendigvis korleis dei skal klare å nå måla.

Også *Dag* fortel at han hadde ein kort samtale heilt i starten og at han deretter fekk eit hefte med ulike val. Han seier at han ikkje har fått tips eller liknande om korleis moglegheiter ein har. Han fortel deretter at det sikkert hadde hjelpt med ein samtale eller ei rettleiing der ein fekk vite kva moglegheiter ein har kontra kva ein ikkje har moglegheit til. «Det er mykje lettare å motivere seg viss ein har eit mål å jobbe mot, enn å berre jobbe mot ingenting, då blir det liksom fort gjort og berre gi opp og tenkje at dette gidd eg ikkje» (*Dag*). Han utdjupar dette med å seie at det hadde vore hjulpsamt dersom ein fekk lagt opp korleis ein kan gjere ting for å nå dei ulike måla, og kva som kan vere utfalla dersom ein gjer dette.

Endre seier at han fekk mykje god informasjon og rettleiing. Deretter fortel han at han sto litt mellom barken og veden fordi han ikkje visste korleis eller kva han ville når det gjaldt utdanning. «For eg visste ikkje kva eg ville utdanne meg til, eg sto veldig stille. Eg hadde liksom ikkje eit utbreidd mål altså sant, kva eg ville bli».

Frode seier at «Det er vel eigentleg lagt opp sånn at det skal vere eit lite møte, men eg har ikkje hatt det». Han seier at han fekk eit søknadsskjema der han skulle fylle ut kva han prioriterte mest av skule og kurs, så sendte han det inn og venta på svar. «Det er jo klart det at viss det hadde vore meir informasjon så hadde ting vore litt enklare». Han fortel vidare at dersom ein skriv til lærarane at ein gjerne vil ha ein prat så er dei ikkje vonde å be, og at dei er flinke til det. Han trekk fram dette, at lærarane er flinke til å følgje opp og ta kontakt, som positivt. Han seier at dette er viktig for motivasjonen, og at noko av det vanskelegaste kan vere å motivere dei innsette til å gå på skule.

Analyse: Som figur 4 (nedanfor) viser vil underkategorien fengselsundervisninga sine signal (sjå også andre boks i figur 2) her bli analysert. Datamaterielat vil bli sett i lys av det Bandura (1997) seier om mestringsforventning, samt det Mead (1934) seier om symbolsk interaksjonisme (oransje boksar i figur 4 nedanfor).



Figur 4: Analyse av notid (oppleving av fengselsundervisninga); fengselsundervisninga sine signal.

Informantane trekk, som datamaterialet viser, fram både positive og negative opplevingar av fengselsundervisninga. Eg vil starte med å løfte fram det positive.

Datamaterialet blir her sett i lys av det Bandura (1997) seier om «self-efficacy» eller mestringsforventingar. *Are* seier at han aldri har hatt noko forventningar til seg sjølv og at så lenge han får ståkarakter er han nøgd. Likevel fortel han om at han tidlegare slutta i undervisninga fordi den ikkje var utfordrande nok. Det kan tyde på at han eigentleg har hatt forventningar til seg sjølv og sidan oppgåvene vart for lette så følte han verken utfordring eller at han måtte arbeide for å nå måla. Vidare kan dette kan tolkast i lys av det Bandura (1997) seier om at oppgåvene helst skal liggje litt over det nivået eleven meistrar for at han neste gong skal gidde å setje i gong med oppgåvene. Eg tolkar at *Are* har mista interessa og mestringsforventinga på grunn av for enkle oppgåver. Det kan tyde på at mestringsoppgåvene ikkje har vore autentiske (sjå kapittel 3.3). Det kan også indikere at han no har fått høge forventingar om å meistre på grunn av at han tidlegare meistra oppgåve så lett, og at han difor har sett i gong med undervisning att.

Alle dei andre informantane fortel at dei gruar seg til dei faga dei ikkje har gode opplevingar frå. Dette tolkar eg som at dei tidlegare erfaringane deira med å meistre i desse faga er dårlege, noko Bandura (1997) trekk fram som vesentleg for mestringsforventinga. Samstundes fortel desse informantane om positive mestringsopplevingar i fengselsundervisninga grunna gode lærarar som maktar å leggje til rette for den enkelte elev. Dette vert også trekt fram som viktig i fengselsundervisninga (St.meld.nr. 37 (2007-2008)).

Eit utsegn av *Bjørnar* summerer opp det desse informantane fortel om; «men teoretisk, nei, der har eg aldri følt at eg har fått det til, men no føler eg at eg får det til, og det er jo litt kult då». Eg tolkar det som at desse informantane, som tidlegare moglegvis på grunn av negative mestringsopplevingar (Bandura, 1997), no opplev autentiske mestringsoppgåver som ligg litt over deira nivå (sjå kapittel 3.3). Dette har kanskje ført til at dei har jobba hardt for å nå måla, og at dei har klart det. Alle informantane fortel om opplevingar av at fengselsundervisninga er godt tilpassa deira nivå. Det kan tyde på at tilpassinga av det stoffet som dei tidlegare har vegra seg for, har gjort at dei har fått gode mestringsopplevingar. Dette kan igjen ha påverka deira forventningar om å klare liknande oppgåver i framtida; fleire av informantane fortel at dei no har høge forventningar og vert meir skuffa dersom dei ikkje klarar oppgåvene; «Eg forventar kun det beste. Rett og slett» (*Chris*). På bakgrunn av dette tolkar eg det som at lærarane veit kva nivå desse elevane ligg på, og at dei difor klarar å leggje til rette for gode mestringsopplevingar.

Som tidlegare vist har fire av informantane negative skuleerfaringar og fått negative tilbakemeldingar (sjå kapittel 5.1.1). Dei negative tilbakemeldingane kan ha ført til at dei har fått mindre tru på si sosiale mestring, noko som kan ha danna grunnlag for eit bilete av at dei ikkje kan. Då er det vanskeleg å utvikle eit positivt sjølvbilete som også gir tru på eigne ferdigheiter. For som Bandura (1997) peikar på så er mestringsforventningane påverka av tidlegare erfaringar (sjå kapittel 3.3). Det kan her verke som at tilbakemeldingane frå lærarane har påverka deira mestringsforventningar. Datamaterialet viser likevel at informantane no har høgare tru på seg sjølv og har eit ønske om å fullføre utdanninga. Dette kan, slik materialet viser, tyde på at lærarane i fengsla er flinke til å tilpasse undervisninga, samt at dei har ein god relasjon med læraren; «altså no likar eg jo lærarane» (*Bjørnar*). Det at informantane har positive opplevingar med å meistre på skulen kan også endre deira holdning og kanskje hjelpe dei til å ta tak i ting, både no og i framtida. Dette stemmer også over eins med det Bandura (1997) skriv om at mestringsforventningane påverkar innsatsen ein legg ned. Det kan tyde på at sidan lærarane maktar å leggje til rette for gode mestringsopplevingar så vil elevane også ta til med skulen, til tross for tidlegare negative opplevingar.

Biletet informantane målar gir generelt eit positivt inntrykk. Derimot får skulen i fengselet også konstruktiv kritikk, spesielt når det gjeld informasjon og rettleiing om framtidige moglegheiter. Det er berre *Endre* som fortel at han fekk mykje god rettleiing og informasjon før han starta på skulen, men han seier samstundes at han sto litt mellom barken og veden.

Ingen av informantane fortel om at dei har fått rettleiing og informasjon om framtidige moglegheiter og realistiske val. Som eg sa i teorikapittelet vil eg også her analysere fengselsundervisninga sine signal ut i frå det Mead (1934), Imsen (2005) og Mellin-Olsen og Rasmussen (1975) skriv (sjå kapittel 3.2). Dette på bakgrunn av at læraren også no er ein signifikant andre for informantane.

At informantane saknar rettleiing og informasjon kan peike i retning av negative signal. Desse negative signala, som Mead (1934), Imsen (2005) og Mellin-Olsen og Rasmussen (1975) skriv om, kan tolkast som at fengselet ikkje tek desse elevane på alvor. Spesielt forstår eg det *Chris* seier om at ingenting har blitt utretta og at dei ikkje er så flinke på å vite korleis moglegheiter ein har som negative signal. Slike signal til elevane kan vere med på å ytterlegare stigmatisere og stenge ute ei gruppe som allereie er utsatt for dette frå samfunnet utanfor murane. I analysen av den førre kategorien viser funna at fire informantar har negative skuleerfaringar. Dersom desse elevane igjen får negative signifikante signal frå skulen, tolkar eg det som forsterkarar på at eleven «ikkje dug» eller ikkje betyr noko. *Are* deltok tidlegare på fengselsundervisning i eit anna fengsel, men han seier at lærarane der verken tilpassa eller såg han som elev. At han slutta i denne undervisninga kan indikere at desse lærarane sendte negative signal om at han ikkje var viktig. Mellin-Olsen og Rasmussen (1975) skriv at skulen kommuniserer negative signal ved å syne likegyldighet. Det kan her tolkast som at lærarane har vore likegyldige overfor *Are* ved at dei ikkje har teke omsyn til hans nivå. Det kan tolkast som at dette til slutt førte til at han til slutt gav opp.

Den gode tilpassinga av oppgåver kan tyde på at lærarane har sett seg godt inn i dei enkelte elevane sitt nivå og dugleikar, slik at dei maktar å lage oppgåver som ligg rett over nivået og dermed skapar mestringsforventningar, slik som Bandura (1997) skriv. Derimot kan det informantane fortel om rettleiing og informasjon også tyde på, slik eg tolkar det, at lærarane ikkje har satt seg godt nok inn i dei innsette sitt nivå og sine mestringsforventningar. Ut i frå det Jones et al., (2013) skriv, kan det tyde på at lærarane ikkje har kartlagd elevane for å finne kva elevane sjølv trur dei kan mestre. Ut i frå dette kan det indikere at lærarane ikkje maktar å realitetsorientere dei innsette i forhold til val av utdanningsveg og korleis moglegheiter dei har seinare. Denne informasjonen og rettleiinga vil i framtida bety mykje for den innsette, og dersom lærarane ikkje veit nok om mestringsforventningane til elevane vil det ha betydning for kor mykje innsats den innsette legg ned, både no og i framtida.

Skulen i fengslet, som skulen på utsida, skal bidra til danning, sosial mestring og kunnskap. Dette slik at den enkelte elev kan bidra til verdiskaping i samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2006). Desse elevane har ikkje fått rettleiing om realistiske val, korleis moglegheiter dei ulike vala fører med seg, og ikkje minst korleis behova for ulike utdanningar er. Dette tolkar eg som at fengselsundervisninga ikkje nødvendigvis bidreg i positiv retning i forhold til at dei ein dag skal stå på den andre sida av murane og bidra til verdiskaping i samfunnet.

Oppsummering av notid; fengselsundervisninga sine signal: Her har eg analysert datamaterialet ved hjelp av det Bandura (1997) skriv om mestringsforventningar (sjå kapittel 3.3), samt symbolsk interaksjonisme (sjå kapittel 3.2). Eg har funne at lærarane tilpassar opplæringa til den enkelte sitt nivå. På denne måten opplev elevane auka mestringsforventningar, samt tru på seg sjølv og sine dugleikar. Det kan vere viktig både for innsatsen dei legg ned no og for deira forventningar til seg sjølv i etterkant av soninga. I denne samanheng har dei innsette betydingsfulle positive opplevingar av undervisninga. Samstundes peikar funna på at dei innsette saknar rettleiing og informasjon i forhold til framtidige moglegheiter, realistiske val og kva vala betyr for framtida. Dette kan tyde på at dei opplev å ikkje bli sett på som viktige eller «dugelege» og at det vert kommunisert at framtida deira ikkje er så viktig. Det peikar også i retning av at lærarane ikkje i stor nok grad har kartlagd elevane for å faktisk kunne realitetsorientere dei. Dette kan igjen forsterke dei tidlegare negative skuleerfaringane som fire av seks informantar fortel om.

5.2.2 Tilbakeføring og rehabilitering

Her vil datamaterialet frå underkategorien tilbakeføring og rehabilitering bli lagt fram (jamfør figur 2 og forskingsspørsmål 2 og 3).

Presentasjon av data: *Are* seier at han er klar over at han ikkje kan bruke fagbrevet sitt på grunn av det han har gjort, og at han difor starta med å skaffe seg studiekompetanse. «Dei fleste tinga treng ein studiekompetanse til». Han fortel at han ikkje har nokre planar for kva han skal gjere etter lauslatinga, men at uansett kva han vil, det vere seg skule eller arbeid, så er det bra å ha studiekompetanse. Samstundes seier han at skulegangen ikkje har noko å seie for jobben han hadde tidlegare, og at han får denne att etter enda soning. Han seier at motivasjonen for å delta i fengselsundervisninga er å få noko ut av opphaldet sitt, samt å sitje att med noko bra som han kan få nytte av seinare. «Får sjå kva eg gidd». Han fortel at fengselsundervisninga har gjort det enklare for han å ville ta tak i seg sjølv, begynne på nytt og skaffe seg ei utdanning igjen.

Då eg spør *Bjørnar* om han får bruk for utdanninga han tek i jobben han har, svarar han at det ikkje har noko å seie for jobben, men at det er noko å falle tilbake. «Viss eg får lyst til å gjere noko anna, men eg har jo jobb og alt tilrettelagt så». Han seier at det ikkje har så mykje å seie for tilbakeføringa i den situasjonen han er i, sidan han allereie har ein jobb å falle tilbake på. Derimot ytrar han at det har noko å seie for han vidare i livet. Han seier også at undervisninga i fengslet og det utbyttet ein får av den kan ha mykje å seie for dei som ikkje har alt tilrettelagd på førehand. Han fortel at dersom han ikkje visste at han fekk igjen jobben sin så måtte han ha prøvd å få tak i ein jobb eller lærlingplass. Dette seier han at han sikkert ikkje hadde fått dersom han ikkje deltok i fengselsundervisninga.

Bjørnar fortel vidare at det var enklare å få seg jobb tidlegare, men at det no vert vanskelegare og vanskelegare dersom ein ikkje har noko å vise til eller ei utdanning. «Men sånn som no då, eg har jo ikkje prøvd å søke jobb no etter alt har skore seg i livet, men no har eg jo heldigvis han kompisen min som styrer det firmaet kan du sei». Han ytrar at det kunne vorte vanskelegare å få seg jobb dersom han ikkje hadde hatt kontaktar, og at det kunne blitt ein del problem dersom han ikkje hadde teke del i fengselsundervisninga. Vidare seier han at han ikkje sjølv har hatt problem med å få seg arbeid grunna sine kontaktar. «Å få seg ein jobb rett etter lauslating trur eg er alfa omega altså». Han seier at dersom han verken hadde delteke i fengselsundervisninga eller hatt ein jobb å gå til så hadde han hamna ganske så fort tilbake bak murane, og at det er viktig med oppfølging i etterkant av soning for å klare å få orden på livet sitt igjen. Han ytrar at dersom ein ikkje har noko å falle tilbake på kan det vere vanskeleg å kome i gang etter lauslating. Han seier at det er særleg vanskeleg å vite korleis og kvar ein skal starte.

Ja, altså du får deg liksom eit mål då. Du ja, det hjelper deg på ein veg og begynner der liksom. Eg trur at viss ein begynner her inne, så er det mange som kan tenke at, ja, dette her vil eg fullføre liksom. Ta litt tak i det når ein kjem ut. Det gir deg liksom ein retning til å begynne på nytt, så kan du velje sjølv då. (*Bjørnar*)

Chris seier at han lenge hadde tenkt på å begynne å studere før han kom i fengsel, men at det var vanskeleg å kome i gong. Han fortel at han såg det som eit høve til å gjere noko med dette då han hamna i fengsel; «Og då var jo det eit nytt høve til å gå på skulen og starte på nytt». *Chris* ytrar at det er bra å ha noko å vise til dersom ein skal få seg jobb, spesielt sidan det ofte er eit opphald på nokre år på CV'en; «Eg tenkjer sånn for jobbmoglegheitene, særleg når eg kjem frå den bakgrunnen og har sutte ei stund, så er det greitt å vise til at ein har gjort noko

bra». Han seier at han opplev undervisninga som viktig fordi han har skuffa alle rundt seg ved å hamne i fengsel. Samstundes fortel han om kor viktig det er å tenkje på korleis moglegheiter ein har når ein er ferdig med soninga, og at han difor ikkje valte å utdanne seg til det han hadde mest lyst til. «Det er det det heile handlar om, ein må setje seg mål om kvar ein vil vere når ein kjem ut». Han seier at det er viktig å ha mål og at fengselsundervisninga kan hjelpe til med dette dersom ein hadde fått vite om moglegheitene sine.

Vidare seier *Chris* at det er viktig for tilbakeføringa til samfunnet at ein har noko å gå til. Dette grunnjev han med at ein har fått eit liv og øydelagt det, så då må ein starte på nytt igjen, noko ein får sjansen til gjennom fengselsundervisninga. «Eg har satt meg sjølv eit par slike mål om kvar eg vil vere langt fram i tid. Eit par år etter lauslatinga, så er det å vere i bra jobb og slike ting». Han seier at fengselsundervisninga kan hjelpe tilbakeføringa, men seier også; «Men folk må vite kva det er dei får av å gå på skule, det må vere mykje klarare». Han ytrar at dei må få meir hjelp til å finne ut kva ein får igjen for å gå på skulen i fengslet, og korleis livet vil sjå ut etter enda soning dersom ein deltek i fengselsundervisninga kontra dersom ein ikkje tek del i dette tilbodet. *Chris* seier at han tidlegare hadde litt ulike arbeid, men at han heller har lyst å arbeide med det han tek utdanning innafor etter lauslating. Han problematiserer også tilbakeføringa og rehabiliteringa i form av å kome tilbake til samfunnet. Han seier at mange av dei som sit i fengsel aldri eigentleg har vore ein del av samfunnet i det heile, og at det handlar om å kome inn i samfunnet. Han seier at han ikkje vil kome tilbake til det som var før då han var sjukemeldt og ikkje arbeida. Han fortel at han håpar det vert enklare å kome ut i samfunnet etter enda soning på grunn av at han legg ned den innsatsen han gjer og at han tek ei utdanning.

Dag ytrar at han ser på fengselsundervisninga som ein god moglegheit til ikkje å hamne bak murane igjen. «Nei, det blir vel eigentleg på grunn av at eg ikkje å ha lyst å hamna inn igjen her av mangel på ressursar». Han seier at det ikkje tidlegare har vore noko problem å kome ut frå fengsel, fordi han har hatt ein jobb å gå til. Derimot fortel han at han ikkje noko jobb då han vart arrestert denne gongen, og seier at han ser føre seg at det no kan bli vanskelegare. Dette nemner han som ein av grunnane til at han starta med fengselsundervisninga. «Får ein sjanse til å begynne på noko nytt og betre på utsida, enn å berre gå i same tralten du var i når du kom inn». *Dag* seier at dersom ein deltek i fengselsundervisninga og får fullført ei utdanning så har ein noko å visa til og forhåpentlegvis lært noko av det. Han seier han trur det er enklare å ikkje ty til nye kriminelle handlingar dersom ein har ei utdanning og får ein jobb

ein trivst med. Dette peikar han på som eit mål ein kan arbeide mot gjennom fengselsundervisninga. På spørsmål om kva skulen i fengslet betyr for han, svarar *Dag*; «For meg så er det vel ein grei 70/30 kombinasjon på rehabilitering og å ha noko å fylle dagane med». Han forklarar at rehabiliteringa er viktig i form av det å ha ein sjanse på arbeidsmarknaden og ein sjanse til å leve eit kriminalitetsfritt liv. Om planane i etterkant av soning seier han at han ikkje har tenkt så langt endå, men at han tek studiespesialiserande no dersom han skulle ha lyst å byrja på høgare utdanning ein gong, og at planen må vel vere å finne seg ein god jobb.

Endre svarar at han trur det hjelp å ha noko å vise til dersom han skal kunne få seg jobb etter enda soning. Han seier at han no har eit tydeleg mål å arbeide mot; få ei utdanning. «Men no har eg i alle fall eit mål, eg veit kva eg vil oppnå». Desse måla og delmåla peikar han på som viktige for at fengselsundervisninga skal kunne fungere rehabiliterande. Han seier det er viktig å ta små steg om gangen for at ein ikkje skal gi opp på vegen mot målet. Han seier at dersom ein gir opp vil det vere vanskelegare å kome inn i samfunnet. Han fortel at han ser på undervisninga som eit grunnlag for å få seg jobb i etterkant av soninga. På spørsmål om korleis fengselsundervisninga kan påverke livet etter fengsel svarar han; «Med utdanning er vel ting lettare, men det kjem jo an på kven ein har kontakt med». Han dreg fram at det er bra å ha noko å vise til og at dersom det er mykje hol i CV'en vil det verte vanskelegare med tanke på jobb. Han seier at han endeleg har innsett det mora hans sa for mange år sida; at utdanning er alfa omega. Han ytrar at dersom han hadde tenkt på det før hadde ting vore lettare. Også han seier noko om kor viktig det er med rettleiing.

Viss du ikkje har ein person som kan rettleie deg om skulegang eller jobb eller sånn som det, så føler du at du er litt tafatt eller naken viss eg kan sei det. Og då er det lett og hamne i den onde sirkelen og når du har hamna i den sirkelen så er det fort å hamna tilbake igjen bak murene. (*Endre*)

Vidare seier *Endre* at dersom ein først har hamna i fengsel ein gong og ikkje nyttar denne tida til noko fornuftig, som til dømes undervisning, så er vegen tilbake til fengsel kort. Deretter understrekar han kor viktig denne fengselsundervisninga er for å kunne skaffe seg dei ressursane som vert kravd for å klare seg i samfunnet. Han seier at ein gjennom desse ressursane kan starte på nytt. Han kjem inn på at slik som samfunnet er i dag så må alle arbeide for å få livet til å gå rundt, og dersom ein skal klare dette så må ein ha utdanning. Deretter seier han at dersom ein ikkje har utdanning i tillegg til å bli sett på som kriminell så

havnar ein fort i ein ond sirkel. *Endre* seier at han begynte på skulen for å bli kokk, og at dette er noko han kanskje vil jobbe med etter kvart. Litt seinare i intervjuet legg han til at han har ein hobby som han kunne tenke seg å drive med. «Eg har alltid hatt ein lite tanke utanom det å jobbe som kokk nemlig. Noko som har interessert meg, og det har vore oppussing på eigendomar, altså leilegheiter» (*Endre*).

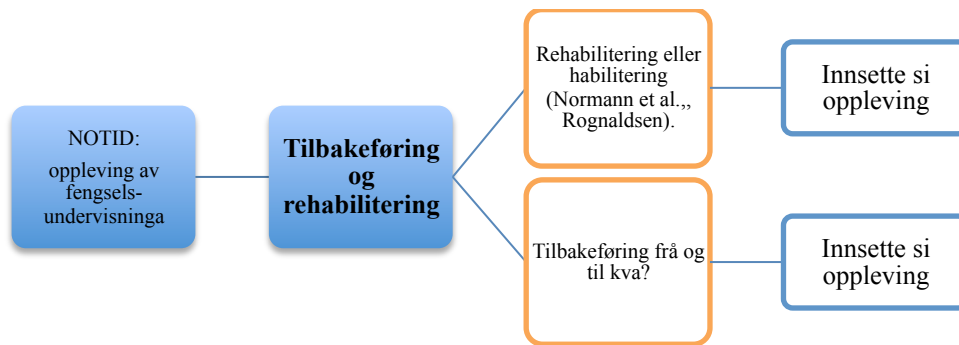
Frode seier det er vanskeleg å kome inn i samfunnet utan utdanning; «Kva trur dei skjer når eg kjem tilbake til samfunnet?». Han seier at han må ta eitt år av gangen og fokusere på det han gjer no, som er å gå på skule. «Det er ikkje berre det at folk skal inn i fengsel, men kva ein gjer i fengsel, korleis er soninga, har ein noko konstruktivt å gjere». Han seier at dette er viktig å fokusere på, for viss ikkje så går ein i same tralten heile vegen og då går ein inn og ut av fengsel heile tida. Han har ikkje tidlegare delteke i fengselsundervisninga og seier det har vore vanskeleg å kome inn i samfunnet. Han fortel at ein ofte eigentleg ikkje har nokon sjans til å klare seg i samfunnet og dermed hamnar i fengsel att.

Vidare seier *Frode* at han ved tidlegare lauslatingar ikkje har hatt noko å gå til. «Du får liksom den svarte bossekken på ryggen og to-hundre kroner i handa». Han legg til at ein ikkje veit kva eller korleis ein skal gjere ting, og at ein då hamnar fort tilbake igjen. Han seier at han trur det hadde vore enklare dersom det vart eit betre opplegg rundt lauslatinga og moglegheitene i etterkant. På den andre sida ytrar han at det ikkje vert enklare å kome tilbake til samfunnet på grunn av at ein har teke del i fengselsundervisninga. Han seier at han trur det hadde vorte vanskeleg å kome inn på nokon skule eller fått seg nokon jobb sjølv om han tek ei utdanning, fordi «dei vil jo då spørje kvar eg har vore dei siste åra ikkje sant. Så då er det jo, nei, eg har vore i fengsel». Han fortel at han alltid har vore skulelei, men at fengselsundervisninga har fått han til å tykkje det er greitt å gå på skule.

Men det er klart det at skulen er eit fint alternativ, det er jo det, viss ein får interessa igjen, det er liksom det å få bygd opp igjen den interessa igjen til skulen, det er det som kan vere vanskeleg. (*Frode*)

Frode svarar, som dei fleste andre, at det er bra å ha noko å vise til, samt at det er eit fint alternativ og eit høve til å starte på noko nytt og annleis. Han seier problemet er at arbeidsgivar ofte vil vite kva ein har drive med og at det difor kan verte vanskeleg. Han fortel at han difor vil starte opp noko for seg sjølv, riktig nok med noko anna enn det han no tek undervisning i.

Analyse: Underkategorien tilbakeføring og rehabilitering vil her bli analysert, konkretisert av figur 5 (nedanfor). Det er omhandlar informantane sine opplevingar av fengselsundervisninga si betydning for rehabilitering- og tilbakeføringa (sjå andre boks i figur 2). Datamaterialet vil her bli sett i lys av det Normann et al., (2008) og Rognaldsen (2003) skriv om rehabilitering og tilbakeføring (sjå kapittel 3.1).



Figur 5: Analyse av notid (oppleving av fengselsundervisninga); tilbakeføring og rehabilitering.

Det kjem fram av datamaterialet at det berre er *Chris* som har konkrete planar om å bruke den utdanninga han tek. Både *Are* og *Bjørnar* seier at dei ikkje får bruk for den sia dei allereie har ein jobb på utsida av murane. *Dag* seier at dei ikkje har tenkt så langt endå, *Endre* vil kanskje jobbe som kokk eller med oppussing av leilegheiter, medan *Frode* seier at han vil starte opp noko for seg sjølv. Derimot seier desse fem at dei opplev fengselsundervisninga som positiv i form av at dei får noko bra å vise til; «Eg tenkjer sånn for jobbmoglegheitene, særleg når eg kjem frå den bakgrunnen og har sutte ei stund, så er det greitt å vise til at ein har gjort noko bra» (*Chris*). Ut i frå det dei seier kan det tyde på at dei opplev fengselsundervisninga som noko bra å vise til, og at dei på grunn av bakgrunnen sin treng dette.

Datamaterialet som vil vidare bli sett i eit rehabiliteringsperspektiv. Som vist i kapittel 3.1 kjem det fram at Normann et al., (2008) skriv at definisjonen av funksjonsnedsetting manglar dimensjonen som omhandlar tap av sosiale funksjonar. I tillegg kjem det fram at prosessen eigentleg handlar om ein omstillingsprosess og ikkje noko som fører tilbake til den opphavlege situasjonen (Normann, et al., 2008). Alle informantane seier noko om at fengselsundervisninga gir dei ein sjanse til å begynne på nytt. Dette er noko sitatet av *Dag* synleggjer; «Får ein sjanse til å begynne på noko nytt og betre på utsida, enn å berre gå i same tralten du var i når du kom inn». Det kjem også av datamaterialet fram at *Chris* seier det i mange tilfelle handlar om å kome inn i samfunnet, ikkje kome tilbake til det. Dette kan indikere at informantane ikkje ønskjer å kome tilbake til den situasjonen som var før dei vart

fengsla. Eg tolkar det som at dei deltek på fengselsundervisninga for at den skal tilføre dei noko nytt og omstille dei til samfunnet den dagen dei står på andre sida av muren. Det kan vere stressande å vite at ein står utan noko tilknytning til verken arbeidsliv eller sosialt liv etter soning (Normann et al., 2008). Dette kan sjåast i relasjon til det informantane seier om å ha noko å fale tilbake på, skaffe seg ressursar for å klare seg i samfunnet, samt at utan deltaking i fengselsundervisninga er vegen tilbake til fengsel kort. Det kan tolkast dit at dei veit at det å kome tilbake til samfunnet på bar bakke er vanskeleg, og at dei gjennom fengselsundervisninga ønskjer å skaffe seg ei viss tilknytning, eller i alle fall sjans til tilknytning, til arbeidslivet.

Som tidlegare nemnt er det berre *Chris* som har konkrete planar om å bruke utdanninga. Dei andre informantane fortel derimot at det er fint å ha noko å falle tilbake på, men at dei ikkje nødvendigvis trur det vil vere enklare å få jobb med den utdanninga dei tek. Det vert, som vist i kapittel 2, sagt at utdanning kan gi raskare inkludering i arbeidslivet og samfunnet, samt at den innsette skal ha høve på arbeidsmarknaden. Datamaterialet kan her derimot tyde på at utdanninga kanskje ikkje er så aktuell og tilpassa arbeidsmarknaden og at det difor ikkje fører til den inkluderinga som er tenkt. I ytterste konsekvens kan dette føre til at dei vert utestengd frå deltaking i arbeidslivet.

Dette kan også tyde på at tilbakeføringsarbeidet og at innsette skal ha noko å gå til (sjå kapittel 3.1 og 3.1.2) ikkje fungerer i tilstrekkeleg grad. I kapittel 3 (sjå kapittel 3.1) skreiv eg om tilbakeføringsarbeidet i kriminalomsorga og at glippsona er eit kritisk tidsrom. Det informantane fortel om tolkar eg som at manglar det framleis manglar ein del for at tilbakeføringa skal bli best mogleg. At informantane saknar informasjon om sine moglegheiter, og at dei derav ikkje har konkrete planar, kan indikere at det felles løftet for tilbakeføringa ikkje i stor nok grad har vore vellukka. Det kan verke som at mange innsette framleis vert ført tilbake til samfunnet på bar bakke. Det som kjem fram i datamaterialet kan også indikere at samarbeidet mellom instansane ikkje ber frukter i den grad det er ønskjeleg.

Datamaterialet viser at to av seks informantar har ein jobb å gå til etter enda soning. Mangel på noko å gå til kan tyde på at dei kjem i ein sosial situasjon der dei manglar ressursar eller funksjonar. Normann et al., (2008) framhevar at jobb er viktig for å ikkje bli utestengd, noko som kan tyde på at informantane står i fare for å bli nettopp dette dersom rehabiliteringa og tilbakeføringa ikkje fungerer som tenkt. På den andre sida seier fire av informantane at dei

trur fengselsundervisninga kan skaffe dei nødvendige ressursar for å få seg jobb og mestre arbeidslivet, noko som kan tyde på at fengselsundervisninga gjennom tilføring av nødvendige ressursar kan bidra til rehabilitering. Det kan tyde på at det her er snakk om funksjonsomstilling ved at den innsette får nødvendige ressursar for å bidra til verdiskaping og forhåpentlegvis omstillast frå ein kriminell til ein lovlydig livsstil. Desse ressursane vil her vere utdanning og kunnskap. Dette kan også tyde på funksjonsvedlikehald i den forstand at den innsette skal tilbakeførast til samfunnet og klare å vedlikehalde den nye livsstilen. Dette kan også tyde på det informantane trekk fram; at utan utdanning er vegen tilbake til fengsel kort. Det kan verke som denne funksjonsomstillinga og funksjonsvedlikehaldet som dei kan få gjennom fengselsundervisninga kan bidra til at dei i større grad kan leve eit kriminalitetsfritt liv etter soninga.

Rehabiliterande tiltak innanfor kriminalomsorga kan vere arbeid med levekårsproblem som manglande eller låg utdanning, som vil munne ut i formålet om å hindre tilbakefall (St.meld.nr. 37 (2007-2008)). Det handlar innan kriminalomsorga om å gjere dei innsette funksjonsdyktige igjen gjennom arbeid med levekårsproblema. Ut i frå det informantane seier om gjennom fengselsundervisninga å få sjanse til å starte på nytt, kan det tyde på at dei ikkje tidlegare har vore funksjonsdyktige. Datamaterialet viser også at dei trur dei kan få ressursar som er kravd i arbeidslivet, noko som kan tyde på at dei har ei sosial funksjonsnedsetting, jamfør kapittel 3.1. Informantane har ikkje klart å overhalde samfunnet sine reglar, og har slik ei sosial funksjonsnedsetting i møtet med samfunnet sine krav, det vere seg reglar i samfunnet eller arbeidslivet. Det kan verke som dei manglar, slik det kjem fram av datamaterialet, både ressursar og levekår til å klare seg i samfunnet. Samstundes gir dei uttrykk for at dei gjennom deltaking i fengselsundervisninga kan starte på nytt og få nødvendige ressursar. Det faktum at informantane fortel om høve til å starte på nytt, kan også tyde på at definisjonen av rehabilitering og bruken av omgrepet innan kriminalomsorga ikkje passar. Informantane seier at dei får starte på nytt, noko som kan indikere at dei ikkje ønskjer om å kome tilbake til den opphavlege situasjonen dei var i, noko definisjonen av rehabilitering tilseier at det handlar om (Ravneberg, 2003; Bø & Helle, 2008). Det kan sjå ut som det handlar om å føre dei tilbake til det som var før dei vart fengsla. Datamaterialet viser derimot at mellom anna *Chris* seier at det for mange heller handlar om å kome inn i samfunnet. Dette kan peike på at det ikkje handlar om å kome tilbake til det som var. Det kan verke som det heller handlar om til dømes å arbeide med levekårsproblem gjennom fengselsundervisninga, og slik kunne få ressursar til å starte på nytt. Det kjem fram av datamaterialet at *Chris* tek utdanning i fengselet fordi han

ikkje ønskjer å kome tilbake til det som var før, noko som støtter opp under dette. Også *Dag* strekar under dette ved å seie at han ikkje ønskjer å kome inn igjen i fengsel på grunn av manglande ressursar. Eg tolkar det som kjem fram i datamaterialet som at informantane ikkje nødvendigvis vil tilbake til det opphavlege. Dette fordi dei moglegvis ikkje har hatt ei tilfredsstillande funksjonsemne, og at det på bakgrunn av dette i større grad handlar om ei omstilling etterfølgt av vedlikehald som samsvarar med det St.meld.nr. 21 (1998-1999), skriv. Og på denne måten byggje opp nye sjansar heilt frå grunnen, habilitere, noko som samsvarar med det Rognaldsen (2003) seier (sjå kapittel 3.1.2). Dette kan indikere at rehabiliteringsomgrepet ikkje nødvendigvis er dekkjande, eller passende, for dei prosessar som føregår innanfor kriminalomsorga, og at dei innsette i større grad må habiliterast.

Oppsummering av notid; tilbakeføring og rehabilitering: Gjennom analysen har underteikna funne at alle informantane meiner fengselsundervisninga kan spele ei viktig rolle i tilbakeføringa ved at dei har noko positivt å vise til den dagen dei står på utsida av murane. Eg har funne at dei gjennom fengselsundervisninga får nødvendige ressursar, og slik kan bli funksjonsdyktige og bidra til verdiskaping. Samstundes har eg funne at informantane ønskjer å begynne på nytt, dei ønskjer å bli habiliterast. Det kjem her fram at dei gjennom fengselsundervisninga kan få ei funksjonsomstilling i form av at dei innehar kunnskap som er kravd av samfunnet og arbeidslivet, og at dette kan gjere det enklare å leve eit kriminalitetsfritt liv. På den andre sida viser analysen at verken oppfølginga eller arbeidslivsretta kunnskap er så bra som det burde vere, i form av at fem av seks informantar ikkje har konkrete planar om å nytte seg av utdanninga. Funna peikar i retning av at fengselsundervisninga kan vere ein del av målsetjinga om tilbakeføring ved at dei får noko positivt å vise til, at dei får nødvendige ressursar og slik får ein ny sjanse ute i samfunnet. Det tyder også på at fengselsundervisninga til dels fungerer som tenkt; eit rehabiliterande, eller moglegvis heller eit habiliterande tiltak (jamfør forskingsspørsmål 2 og 3).

5.3 FRAMTID: Betyding for framtida

Denne kategorien vil handle om dei innsette sine opplevingar av undervisninga dei vert tilbudd med tanke på *betydinga for framtida*. I forhold til det å få jobb etter enda soning er det ulikskapar mellom informantane. Når det er snakk om å ikkje bli utestengd frå arbeidsliv og samfunnsliv kan fengselsundervisninga vere sentral. Her vil eg sjå på om og eventuelt korleis informantane opplev at fengselsundervisninga kan bidra til at dei ikkje vert utestengd frå arbeid- og samfunnsliv.

5.3.1 Stigma og ny sosial identitet?

Presentasjon av data: *Are* seier at han skulle starte i ny jobb fem dagar etter at han vart arrestert. Han fortel at han tidlegare har arbeida på denne arbeidsplassen og at det er ein kompis av han som er arbeidsgivar. Han seier at han får att denne jobben etter lauslating. Vidare fortel han at han alltid har fått jobb gjennom folk han kjenner og dermed aldri har skrive ein CV eller hatt bruk for studiekompetanse som han tek no. Han seier at han ikkje veit korleis han hadde stilt dersom han ikkje hadde jobb frå før. «Folk gir jo fortsatt folk ein sjanse. Men det er sikkert dei som har det vanskeleg på den måten og. Det kan godt hende eg berre har vore heldig». Han seier at det kan hende det er annleis no og at det kan vere enklare å få seg jobb dersom ein har studiekompetanse i dagens samfunn. «Det er sjølvsagt vanskelegare for dei viss dei ikkje har brukt soninga til noko. Altså det kjem an på kva folk du kjenner og kva jobbar som er tilgjengelege og alt mogleg så». Når det gjeld stigmatisering og utestenging frå samfunns- og arbeidsliv seier han at han aldri har hatt noko problem med dette i etterkant av soning. Han seier at det moglegvis er fordi han har fått jobb gjennom kjenningar. Han legg til at det sjølvsagt ser bra ut at ein har gjort noko bra i løpet av soninga.

Altså alt hjelp på. Det er jo klart. Viss eg får studiekompetanse og har lyst å skifte jobb, så er det lettare å stille med noko då. At du faktisk har brukt dei åra der det står tomt på cv 'en til å gått på skule i staden for. At ein har noko å fylle inn med. (*Are*)

Bjørnar seier at han hadde arbeid før han vart arrestert, og han fortel at han arbeider ein plass der han har arbeida før og der han har godt kjennskap til arbeidsgivar. På intervjutidspunktet hadde *Bjørnar* akkurat fått vite at dette er ein jobb han får att etter enda soning. Han ytrar at det er veldig vanskeleg, nesten umogleg, å få seg jobb dersom ein ikkje tek utdanning i dagens samfunn. Han legg til at han nok ikkje hadde fått jobb dersom han måtte ha søkt på nytt no. «Men sånn som no då, eg har jo ikkje prøvd å søke jobb no etter alt har skore seg i livet, men no har eg jo heldigvis han kompisen min som styrer det firmaet kan du sei». *Bjørnar* seier at han ikkje har hatt noko problem med å skaffe seg jobb tidlegare på grunn av kjenningar. Vidare fortel han at han trur det hadde vore vanskeleg for han dersom han skulle søkt jobbar no. Han seier at han trur fengselsundervisninga kan bidra til at ein ikkje blir stigmatisert på same måte som før, fordi ein får seg eit mål å arbeide mot. Han legg til «I alle fall ein plass å starte og ha eit utgangspunkt for å klare seg i livet». Han seier at ting har skore seg i livet på grunn av egne handlingar, og at det er fint å oppleve at ein dug til noko.

Chris fortel at han hadde arbeid før han vart arrestert, men at han var langtidssjukmeld. Han seier at han ikkje vil hamne i den situasjonen at han har teke lang utdanning og ikkje får jobb. Noko han dreg fram som eit viktig poeng er at mange innsette vert utestengd frå arbeidslivet, eller at folk tenkjer at innsette berre skal ha ein jobb for å ha ein jobb, ikkje at det er noko meiningsfullt for den innsette sjølv.

Også at det blir sånn at folk tenkjer at då skal du berre ha ein sånn der tiltaksjobb når du kjem ut, at du skal vere glad viss du berre får ein sånn søppeltømmingsjobb, at du berre er i aktivitet liksom, sysselsetjast. (*Chris*)

Vidare seier *Chris* at han sjølv har eit heilt anna syn på det og at han vil kome ut og vere ein av dei «bra borgarane». Han seier at det også kjem an på personen som skal tilsetje. Han fortel at arbeidsgivar sitt syn på kriminalitet og om han ser at ein har lagt ned ein innsats for å endre seg er sentralt. Vidare seier han at han trur det vert lettare å kome inn i samfunnet dersom ein har utdanning. Han seier at han håpar og trur at dersom ein tek del i fengselsundervisninga vil det vise at ein har endringsvilje og faktisk har lyst til å klare seg ute i samfunnet. Han ytrar at han håpar dette kan vise at ein vil gjere ein god innsats på jobb, slik som ein har gjort i undervisningssamanheng.

Chris seier at dersom ein har noko på vandelsattesten blir ein ofte utestengd frå visse jobbar, noko han måtte vurdere då han skulle bestemme seg for utdanningsretning. Han seier at det er viktig for han å jobbe med skulen sidan han har skuffa folk på utsida av murane; «så får ein litt meir sånn ekstra boost etter å jobbe når ein liksom har hamna her inne og har skuffa alle på utsida». Han seier også at alt ein er og ikkje er, er direkte følgjer av sine eigne handlingar. «Så viss eg jobbar mykje så er eg den personen. Og det er jo eit resultat av eigne handlingar og val». Han seier at for han sin del har han teke til seg skulen som ein viktig del av seg sjølv og identiteten, og fortel at han ser på student som ein del av sin identitet.

Så då er det jo sånn som med meg da, at eg har teke prøvd å teke til meg skulen då, og heller sjå på meg sjølv som ein flittig student, og ta det til meg som ein del av identiteten då. (*Chris*)

Dag ytrar at han ikkje tidlegare har delteke i fengselsundervisninga. Han fortel at han ikkje hadde arbeid før han kom inn til soning. Deretter legg han til at han har hatt jobb dei andre gongane han har vore ferdig med soning, så utestenging har difor ikkje vore noko problem for han. Også i denne samanheng seier han om fengselsundervisninga sitt bidrag til å hindre

utestenging at ein i alle fall «Får ein sjanse til å begynne på noko nytt og betre på utsida, enn å berre gå i same tralten som du var i når du kom inn». Han seier at han absolutt trur det er enklare å ikkje hamne tilbake igjen i fengsel dersom ein nyttar opphaldet til å skaffe seg ei utdanning. Han fortel at han trur det kjem an på arbeidsgivar om ein vert utestengd og stigmatisert etter eit fengselsopphald.

Ja, eg tenker der finn du sikkert fleire typar arbeidsgivarar. Du har vel dei som på ein måte ser at her har du ein som har forbetra seg og klart å klatre opp igjen til eit normalt liv, og er villige til å gi deg ein sjanse. Men så har du jo også dei som tenkjer veldig innanfor den der boksen og berre at dette er berre noko tull og ikkje vil ha noko med det å gjere. (*Dag*)

I denne samanheng seier han at dersom ein vel å delta på tilbodet om fengselsundervisning så viser ein at ein har interesse og motivasjon for å endre og betre seg som person. «Ja, dersom du tek fengselsundervisning viser det jo på ein måte at du har ein eigen interesse for å betre deg sjølv og i det heile tatt sånn sett». Han ytrar at han difor håpar fleire kan sjå denne innsatsen dei legg ned og sette pris på at dei ønskjer å endre seg. Til slutt legg han til at det sjølv sagt er synd dersom ein vert stigmatisert og utestengd på grunn av dette, fordi det då er lett å hamne i den onde sirkelen.

Endre fortel at han hadde arbeid hjå eit privat firma. Han seier at han kanskje får att denne jobben, men mest sannsynleg ikkje, i alle fall ikkje dersom straffegjennomføringa går ut over vandelsattesten. Då eg spurde om korleis det tidlegare hadde vore å kome tilbake til samfunnet etter soning svara han at det var veldig vanskeleg.

Det er veldig vanskeleg for du må jo innrette deg i det normale samfunnet ute, og det er ikkje berre berre å komme ut sant, med to bossekkar med klede og skal kunne starte opp enten det er jobb, skule, kurs og liknande. (*Endre*)

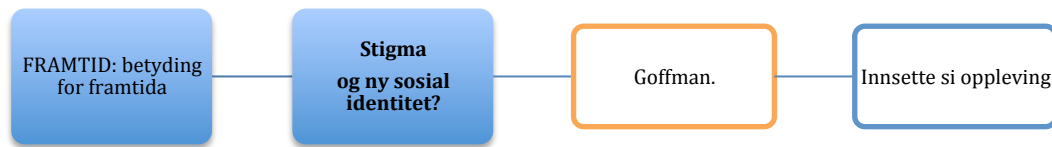
Han ytrar at det er vanskeleg å kome tilbake til samfunnet og stå på bar bakke, og at det ikkje alltid er lett å bli akseptert. Han seier at det difor heller ikkje er så lett å få seg ein vanleg jobb og eit vanleg liv. Vidare seier han at det neppe vert enklare å kome tilbake til samfunnet utan å bli stigmatisert fordi ein har teke del i fengselsundervisninga, men at ein i alle fall har eit betre utgangspunkt enn utan denne undervisninga. Han seier at han har opplevd både å bli stigmatisert og utestengd i etterkant av soning. Han dreg fram ein episode på eit jobbintervju der arbeidsgivar var positiv heilt til *Endre* fortalte at han hadde sete i fengsel. «For eg veit det

at sitter du i fengsel så blir du på ein måte. Då stussar dei litt på deg då. Så det svertar litt, eller ikkje litt, det svertar mykje». Etter dette seier han at tonen endra seg og at han skjønnte fort at arbeidsgjevar ikkje lenger var interessert i å tilsetje han.

Endre legg til at fengselsundervisninga kan bidra med noko positivt i form av at ein plutselig har eit val den dagen ein slepp ut, ein har noko å vise til og noko som ser bra ut på papiret. Dette dreg han fram som viktig for ein person som oftast berre har negative ting på papiret grunna tidlegare handlingar. Han ytrar også at fengselsopphaldet går ut over identiteten og at fengselsundervisninga spelar ein viktig rolle. «Fordi eg har ikkje noko utdanning tidlegare og så då kan eg sei at eg sjølv føler det at eg har vorte ein betre person». Han seier at ein kan ta til seg fengselsundervisninga og skulen som ein del av sin identitet og verte ein flink samfunnsborgar som folk ser på som «normal» i staden for som ein kriminell.

Frode seier at han ikkje har arbeida på mange år, og ikkje hadde arbeid då han vart arrestert. Han fortel at han har gått litt på NAV, men at han stort sett har klart seg ved å arbeide svart. *Frode* seier at han store delar av livet har vore i fengsel og han har stort sett ikkje fått seg lovleg arbeid etter lauslating. Han fortel at han har opplevd å bli stigmatisert og førehandsdømt både før og etter lauslating. Vidare seier han at det kan bli vanskeleg for han både å få seg skuleplass og jobb etter enda soning på grunn av at folk dømmer han. Han fortel difor at han har ein plan om å starte opp noko eige. «Så ein har liksom ikkje hatt den der, noko å gå til, ein har ikkje hatt noko slags opplegg rundt seg i det heile tatt». Han seier at han har kome ut frå fengsel med ein bossekk og litt peng og ikkje visst kva han skulle gjere. Han ytrar at han ikkje har hatt noko mål, og at det då er vanskeleg å endre seg. Han seier at sjølv om han deltek i fengselsundervisninga er det ikkje sikkert han skal nytte den til å skaffe seg jobb, fordi han trur det vert vanskeleg. «Dei vil likevel vite kva du har drive med dei siste åra». Han ytrar at sjølv om ein har teke del i skuletilbodet vil ein bli utestengd frå dei fleste jobbar. Han seier at det sjølv sagt hjelp at ein har brukt soninga til noko, altså å skaffe seg ei utdanning eller liknande, men at han trur folk er for opptekne av den ein tidlegare var og at det ikkje går an å endre seg. *Frode* fortel at fengselsundervisninga har auka han si interesse for skulen, og at dette igjen kan vere med å gjere det lettare å skaffe seg skuleplass eller jobb ved seinare høve. Han fortel også at det du har gjort og at du har vore i fengsel vert sett på av andre som ein del av din identitet og at ein ofte vert sett på som gal og kriminell. Til slutt seier han at ein vert prega av å sitte inne, og at ein då må konsentrere seg om skulegangen.

Analyse: Underkategorien stigma og ny sosial identitet (sjå siste boks i figur 2), vil her bli analysert. Den vil, illustrert av figur 6 (nedanfor), bli sett i lys av det Goffman (1963; 1967; 1969) skriv om stigma og sosial identitet.



Figur 6: Analyse av framtid (betydning for framtida); stigma og ny sosial identitet.

Informantane fortel at identiteten vert påverka av fengselsopphaldet, og at dei misser ein stor del av seg sjølv. Dette kan tyde på at dei vert tekne vekk frå sosiale rollar dei hadde på utsida av murane, og at den delen av seg sjølv dei misser er ulike tidlegare roller dei fylte. Den rolla dei no spelar, og som no er ein del av identiteten, er rolla som innsett. Dette stemmer over eins med det Goffman (1967) skriv om rollefråtaking. Alle informantane seier dei trur det til ei viss grad blir enklare å stå på andre sida av murane etter at dei har delteke i fengselsundervisninga. Med tanke på å skaffe seg jobb. Dette kan tolkast som at dei vil ut og fylle den rolla dei tidlegare har hatt, nemleg som arbeidstakar. Goffman (1967) seier at nokre rollar som vert tekne vekk er uopprettelege, som til dømes sjansen til å ta utdanning medan ein sit i fengsel. Her trur eg fengselsundervisninga spelar ei viktig rolle ved at den innsette får ei rolle som elev eller student og kan ta til seg dette som ein del av identiteten sin, jamfør det *Chris* seier om å ta til seg skulen som ein del av sin identitet. Det informantane seier, mellom anna om å fokusere på skulegangen (*Frode*), kan tyde på at dei vil fylle ei rolle som elev. At ting har skore seg i livet (*Bjørnar*), og at dei har skuffa folk på utsida (*Chris*) kan tyde på at rolla som elev moglegvis skal dekke opp for rolla som innsett. Dette tolkar eg som at rolla som elev er meir positiv enn rolla som innsett.

I lys av det Goffman (1963) seier om stigma (sjå kapittel 3.5) kan det verke som at det stigmaet informantane snakkar om er «blemme i karakteren» eller «karaktermessige feil» på grunn av fengselsopphaldet. Informantane dreg fram ting som at det har skore seg i livet (*Bjørnar*) og at dei har skuffa personar på utsida av murane (*Chris*). Dei seier at dei gjennom fengselsundervisninga håpar å kunne endre dette, og at dei håpar arbeidsgivar ser endringsvilja deira. Dei seier også at fengselsundervisninga kan bidra til at dei vert sett på som «normale» eller «bra borgarar». Dette kan indikere at dei ønskjer å bli sett på som nokon

som ikkje avviker frå forventningane i samfunnet, og dermed tek del i undervisninga (Goffman, 1963). Tre av informantane seier at dei gjennom fengselsundervisninga vil ta skulen til seg som ein del av sin identitet, og håpar at andre vil sjå på dei som normal og ikkje kriminell; «ta til seg dette som ein del av identiteten og dermed bli flink samfunnsborgar som folk ser på som normal og ikkje kriminell» (*Endre*). Dette kan tyde på at han har fått reaksjonar frå andre om at han sin tilsynelatande sosiale identitet er kriminell. Dette på bakgrunn av dei handlingane han har gjort har ført til at dei ser på denne eigenskapen som mest framstående. Goffman (1963) skriv at identiteten vert forma av interaksjonen med andre, og korleis andre ser på oss (sjå kapittel 3.5.1). Dette kan tolkast som at samfunnet, gjennom kategorien «kriminell», har gitt informantane visse eigenskapar som her er sosialt konstruert. Desse informantane har dermed fått ein sosial identitet, nærare bestemt tilsynelatande identitet, som kriminell.

Det kan også indikere at informantane meiner desse eigenskapane og denne kategorien ikkje stemmer overeins med den faktiske sosiale identiteten deira (Goffman, 1963). Det kan verke som dei gjennom fengselsundervisninga vil prøve å endre desse eigenskapane til det «normale» i andre sine auge, jamfør det *Endre* seier om å bli sett som «normal». Det kan her tyde på at usemja mellom deira tilsynelatande og faktiske identitet gjer at informantane kjenner seg stigmatisert, jamfør det Goffman (1963) skriv. To av informantane presiserer at dei vil bli sett på som «normal» og «bra borgar» gjennom deltaking i fengselsundervisninga. Det kan også tyde på at dei gjennom deltaking i fengselsundervisninga ønskjer å endre den tilsynelatande identiteten ved å vise at hans faktiske sosiale identitet inneheld eigenskapar som student og arbeidstakar, i samsvar med det Goffman (1963) skriv. *Chris* seier han har skuffa folk, og difor ønskjer å arbeide ekstra hardt med utdanninga. Dette tolkar eg også som at arbeidsmarknaden er ein viktig identitetsmarkør, og at dersom han får seg arbeid treng han ikkje bruke ressursar på å framstå som vellukka (Goffman, 1963).

Informantane fortel at det kan vere vanskeleg å få jobb etter ei fengselsstraff, i alle fall dersom ein ikkje tek del i til dømes fengselsundervisninga. Dette kan indikere at dei er stigmatisert, i betydning av å vere utestengd frå full sosial aksept. Dette stemmer over eins med det Goffman skriv (sjå kapittel 3.5). *Endre* fortel at det ikkje er lett å bli akseptert i samfunnet etter at ein har vore i fengsel, og at det difor heller ikkje er så lett å kome inn i samfunnet. Han fortel om ein konkret situasjon i eit jobbintervju der samtalen gjekk fint heilt til han fortalte om fengselsstraffa. Dette kan tyde på at samtalen, etter at *Endre* var ærleg, vart prega

av stigmaet til informanten. Det kan også indikere at samtalen eller fokuset i samtalen vart flytta etter at *Endre* fortalte om si fortid, og at dette påverka kommunikasjonen i negativ retning (Goffman, 1963). Eg tolkar det som at samfunnet ser på kriminaliteten som ein del av personen sin identitet, og at stigmaet som dermed oppstår både opptek og hindrar kommunikasjonen. Dette kan i yttarste konsekvens føre til utestenging.

Datamaterialet viser at både *Are* og *Bjørnar* har jobb etter straffegjennomføringa. Dei seier også at dei ikkje har følt på å bli stigmatisert etter tidlegare soningar fordi dei har hatt ein jobb å gå til. Dei informantane som ikkje har ein jobb fortel i større grad om stigmatisering. Dette kan tyde på at kombinasjonen av fengselsopphald og arbeidsmangel i større grad fører til stigmatisering. Eg tolkar det som at desse informantane har fleire «blemmer» i karakteren eller «karaktermessige feil», og at dei difor i større grad vert stigmatisert. Dei to informantane som fortel at dei ikkje har vorte stigmatisert eller utestengd er dei to som tidlegare, og no, har arbeid gjennom folk dei kjenner. Ut i frå det Goffman peikar på (sjå kapittel 3.5) tyder dette på at dei i dette sosiale miljøet, eller denne sosiale situasjonen ikkje vert stigmatisert. Eg tolkar det som at dei på grunn av kjennskapen til sjefen ikkje vert stigmatisert. Dette kan vere fordi deira tilsynelatande sosiale identitet, i denne sosiale situasjonen, stemmer over eins med deira faktiske identitet. Dette kan igjen føre til at dei ikkje vert stigmatisert.

Oppsummering av framtid; stigma og ny sosial identitet?: Ut i frå analysen av datamaterialet finn underteikna at fire av informantane gjennom deltaking i fengselsundervisninga ønskjer å lukke gapet eller usemja mellom deira tilsynelatande og faktiske identitet og slik forsøke å bli kvitt stigmaet. Dei ønskjer å endre sin sosiale identitet frå å bli sett på som «kriminell» til å bli sett på som «normal». Dette i den forstand det er snakk om å ikkje avvike frå forventningane i samfunn og arbeidsliv. Dei to informantane som ikkje fortel om stigmatisering har jobb på andre sida av murane. Eg finn at dei denne gongen har fått arbeid gjennom folk dei kjenner og at dei difor i den spesifikke sosiale situasjonen ikkje vert stigmatisert. Dei vert difor ikkje utestengd frå full sosial aksept. Dette på bakgrunn av at det ikkje er noko usemje mellom deira tilsynelatande sosiale identitet og deira faktiske sosiale identitet, jamfør det Goffman (1963), peikar på. Ut i frå dette tolkar eg at dei innsette til dels opplev at fengselsundervisninga fungerer som tenkt; eit rehabiliterande tiltak, jamfør forskingsspørsmål 2. I tillegg tolkar eg det som at dei i nokre tilfelle opplev at fengselsundervisninga kan vere ein del av målsetjinga om god tilbakeføring til samfunnet, ved at den kan bidra til endring av deira sosiale identitet, jamfør forskingsspørsmål 1.

5.4 Oppsummering av funn frå analysen

Her har eg valt å kaste lys over datamaterialet i relasjon til teori som dannar utgangspunkt for min analyse, slik eg har illustrert i figurane. I den empirinære analysen eg har føreteke meg fann eg at fire av seks informantar har negative skuleerfaringar frå tidlegare skulegang, jamfør forskingsspørsmål 1. Dette er moglegvis grunna negative signifikante signal frå lærarane. Dei har, i ulik grad, også opplevd å bli utestengd av lærarane. Dei to informantane som har positive skuleerfaringar har ikkje opplevd negative, men positive signifikante signal frå lærarane. Dei har heller ikkje opplevd utestenging.

Informantane skildrar lærarar som er flinke til å tilpasse opplæringa til deira nivå og dermed legg til rette for gode mestringsopplevingar. Dette er viktig både for notida og framtida ved at dei får meir tru på seg sjølv og sine evner. Samstundes viser analysen at informantane saknar rettleiing i forhold til framtidige moglegheiter, realistiske val og ulike utfall. I underkategorien tilbakeføring og rehabilitering fann eg at alle informantane opplev fengselsundervisninga som ein viktig del av målsetjinga om tilbakeføring til samfunnet. Dette i form av at dei har noko positivt å vise til på arbeidsmarknaden, samt at dei får eit høve til å begynne på nytt gjennom deltaking i fengselsundervisninga. Dei får tilført kunnskap og kompetanse som er nødvendige ressursar på arbeidsmarknaden og i samfunnet på utsida av murane. Fengselsundervisninga vert, slik eg tolkar det, opplevd som ein del av målsetjinga rundt tilbakeføringa ved at dei får nye moglegheiter og positive papir, som kan gjere tilbakeføringa enklare. Analysen viser også at fem av informantane ikkje har konkrete planar om å bruke utdanninga den dagen dei står på andre sida av murane, men at det er noko å falle tilbake på. Dette kan tyde på at forholdet mellom utdanning og arbeidsmarknad ikkje er så bra som det burde vere, og at fengselsundervisninga difor ikkje i alle tilfelle fungerer som eit rehabiliterande tiltak.

Det siste funnet viser at fire av informantane fortel om stigmatisert etter tidlegare soningar, og at det ikkje er så lett å bli akseptert. Ut i frå deira skildringar tolkar eg det som at dei gjennom deltaking i fengselsundervisninga ønskjer å lukke gapet mellom deira tilsynelatande og deira faktiske sosiale identitet og slik prøve å bli kvitt stigmaet. Dermed å endre sin sosiale identitet frå å bli sett på som «kriminell» til å bli sett på som «normal». Slik sett kan ein sjå at fengselsundervisninga fungerer som tenkt; eit rehabiliterande (eller habiliterande) tiltak. Samstundes viser funna at dei to som ikkje har blitt stigmatisert er dei to som har og tidlegare har hatt arbeid etter soningar. Dette viser at det i denne spesifikke sosiale settinga kanskje ikkje har vore gap mellom deira tilsynelatande og faktiske identitet.

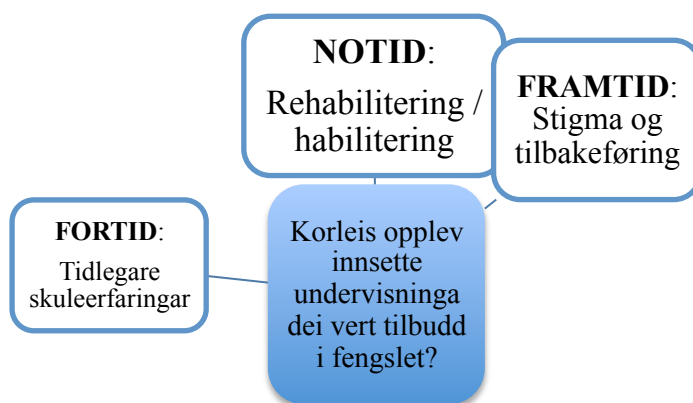
6.0 Drøfting: Forståing av korleis innsette opplev undervisninga dei vert tilbudd - Mot eit heilskapleg bilete?

Dette kapitlet inneheld hovuddrøftinga i oppgåva. Det tek føre seg drøfting av funna i eit overordna perspektiv; samfunnsperspektiv. Funna vil mellom anna bli sett i lys av fleire teoretiske vinklingar, tidlegare forsking, samfunnsbiletet og til slutt praksisfeltet. Eg har valt å dele analyse og drøfting, men som nemnt (sjå mellom anna kapittel 5.4), har eg også i analysekapitlet valt å kaste lys over funna ved hjelp av teori. Valet om å dele analyse og hovuddrøfting vart teke for i større grad å sjå delane i lys av heilskapen og motsett, samt for å gjere det enklare for lesaren å skilje dei to.

I analysen vart fellestrekk i det informantane snakka om skildra. Dette kapitlet tek berre føre seg hovudkategoriane frå analysen og dei viktigaste funna frå forskinga, for å drøfte desse opp mot det heilskapelege biletet (sjå figur 7, nedanfor). Ved å sjå delane i lys av heilskapen (Gadamer, 2010) vil eg prøve å utvikle ei meiningsforståing. For som Bengtsson (2005) seier er det viktig å vere klar over at fenomenet, her fengselsundervisning, alltid er ein del av eit større bilete. Informantane sin heilskap består av mykje. Eg snakkar her om heilskapen som eit bilete eg har fått gjennom datamaterialet. Denne heilskapen er den informasjonen eg har fått gjennom mi tilnærming til problemstillinga; det eg har fått forståing for gjennom måten eg har nærma meg problemstillinga. Eg brukar her informasjonen til informantane frå analysen, og den forståinga som ligg i dei funna. Den forståinga eg får av deira informasjon blir drøftinga av datamaterialet og svarar på problemstillinga mi. Svaret ligg eigentleg hjå dei ulike informantane, men eg løftar det fram og ser det i lys av den teorien eg har valt ut, samt i samband med tidlegare forsking. Forhåpentlegvis gir dette svar på problemstillinga. På bakgrunn av oppgåva sitt omfang vil som sagt berre nokre av funna frå analysen verte drøfta. Eg valte akkurat desse funna fordi dei var mest sentrale i forhold til problemstillinga. I dette kapitlet har eg valt å trekke fram og diskutere fellestrekk frå analysen for å sjå eit meir heilskapleg bilete.

Den første hovudkategorien som blir diskutert er fortida; tidlegare skuleerfaringar. Dei to neste hovudkategoriane, notid og framtid, har eg valt å diskutere saman (sjå figur 7, nedanfor). Dette fordi dei viktigaste funna i desse kategoriane handlar om korleis innsette opplev undervisninga si rolle i rehabilitering- og tilbakeføringsarbeidet. Diskusjonane er vekta noko ulikt, der det er lagt størst vekt på notid- og framtid, då desse er mest sentrale for problemstillinga. Eg vil kome med forslag til implikasjonar for praksisfeltet i slutten av dette

kapitlet. I neste kapittel (7) vil eg sjå hovudkategoriane i lys av kvarandre og skape eit heilskapleg bilete av korleis innsette opplev undervisninga dei vert tilbudd i fengslet. Det er viktig å ha i bakhovudet at informantane sine opplevingar som stig fram er resultat av mine fortolkingar av deira skildringar. Eg kan ikkje bastant seie at det er dette dei opplev, då eg ikkje har direkte tilgang til deira opplevingar, men eg legg her fram mine fortolkingar av dei opplevingane dei skildrar. På bakgrunn av dette har eg kome fram til korleis dei opplev undervisninga. Figur 7 (nedanfor) er utarbeida for å illustrere og synleggjere framgangsmåten i diskusjonen.



Figur 7: Drøfting av sentrale funn frå hovudkategoriane i analysen.

6.1 FORTID: tidlegare skuleerfaringar

Det informantane seier om å bli kalla «vanskeleg» og «problembarn» (jamfør kapittel 5.1.1) kan indikere at læraren har gitt signal om at det ikkje er noko å gjere med desse elevane. Er det derimot slik at signala åleine kan ha ført til dei negative erfaringane? Det kan også tenkast at dei har blitt møtt med stigmatiserande kommentarar og gitt merkelappar som det ikkje alltid er så lett å bli kvitt, og som heng med dei. Her kan ein skimte at det Goffman (1963) skriv om stigmatisering (sjå kapittel 3.5) og Mead (1934) om symbolsk interaksjonisme (sjå kapittel 3.2) kan gli inn i kvarandre. Dette på bakgrunn av at lærarane har sendt ut negative signal til elevane som igjen kan ha ført til at dei har blitt stigmatisert og utestengd. Til slutt kan dette ha ført til negative skuleerfaringar. Det at dei elevane som har fått desse merkelappane også har negative skuleerfaringar og har opplevd å bli utestengd, støttar opp under dette. Det er nærliggande å sei at det kan ha vore stigmaet og merkelappande som har ført til opplevinga av å vere utestengd. Informantane har blitt omtala med negativt lada ord, som *Bjørnar* påpeikar (sjå kapittel 5.1.1). Ei anna mogleg forklaring kan vere at dei allereie på grunnskulen har opplevd å ikkje bli sett på som «normale». Dei har moglegvis opplevd å bli kalla andre ting

enn dei andre elevane i klassen, som igjen kan ha ført til dei negative erfaringane. I det større biletet kan det tenkjast at dei allereie her opplevde å få tillagd andre eigenskapar enn dei faktiske eigenskapane deira. Det kan tyde på at læraren gjennom fyrsteintrykket har tillagt dei eigenskapar, eller merkelappar, som at dei er «vanskelege». Det kan verke som lærarane ikkje har sett det større biletet og prøvd å finne ut korleis andre eigenskapar desse elevane hadde. På bakgrunn av dette kan det tenkjast at det allereie her oppsto usemje mellom deira tilsynelatande og faktiske sosiale identitet, jamfør det Goffman (1963) skriv (sjå kapittel 3.5.1).

At dei har negative erfaringar, kan på den andre sida også indikere at dei gong på gong har opplevd å bli stempla. På bakgrunn av dette såg dei moglegvis ikkje noko høve til å komme seg vekk i frå dette «heftet» med negative eigenskapar. Dei følte moglegvis allereie her at dei avveik frå forventningane til læraren. Dei har opplevd å bli oversett og gitt opp, moglegvis over lang tid, jamfør det nokre av informantane seier om å bli gitt opp og gløymd i mengda (sjå kapittel 5.1.1). Dette kan til slutt ha enda med at dei levde opp til dei låge eller avvikande forventningane. Eller til forventningane læraren hadde om at dei var «vanskelege». Damsgaard og Kokkersvold (2011) skriv at alle elevar har rett til å bli inkludert på skulen, men at det er viktig å tenkje over korleis åtferda til elevane vert handsama. Spesielt korleis dei «vanskelege» elevane blir møtt av læraren (sjå kapittel 4.3). Oppleving av å bli stigmatisert, til dømes av læraren sin, vil auke risikoen for at ein også opplev å bli utestengd (Heggen & Øia, 2005). Funna viser at dei fire informantane med negative erfaringar har opplevd å bli stigmatisert og utestengd (sjå analysen i kapittel 5.1.1). I lys av dette er det nærliggande å sei at lærarane ikkje har tenkt over korleis dei handsama åtferda til desse elevane, og at elevane på grunn av stigmatisering og tilbakemeldingar har følt seg utestengde. Det kan verke som lærarane har karakterisert desse elevane som «vanskelege» utan å tenkje over korleis konsekvensar dette kan få. Det er oppsiktsvekkande at elevar moglegvis på grunn av tilbakemeldingane dei har fått har utvikla negative skuleerfaringar og følt seg utestengde. Desse funna kan sjølv sagt ikkje seiast å gjelde alle, men akkurat for dei innsette som fortel om negative opplevingar hadde det moglegvis vore utslagsgjevande dersom dei hadde vorte møtt på ein anna måte.

Mellom anna St.mld.nr. 37 (2007-2008) peikar på samanhengen mellom låg utdanning og negative skuleerfaringar. Mine funn viser same tendensar ved at dei informantane som har negative skuleerfaringar også har lågare utdanning enn dei som har positive erfaringar. Både

Hågensen (2009) og Klæbo (2013) skriv (sjå kapittel 1.7) at informantane, som anten var eller tidlegare hadde vore straffedømde, hadde negative skuleerfaringar frå skulegang på utsida av murane. Dette i form av stigmatisering og at dei vart gitt opp. Funna frå mi studie (sjå kapittel 5.1.1 & 5.6.1) viser at forskinga på dette området stemmer over eins med tidegare forskning. Mi forskning stadfestar tidlegare forskning ved at dei som har negative skuleerfaringar også er dei som på eit eller anna tidspunkt har droppa ut av skulen. Som eg skriv i kapittel 1.7 peikar tidlegare forskning på at utdanningsnivået blant innsette er lågt (Eikeland et al., 2006; Eikeland et al., 2010; Friestad & Skog Hansen, 2004). Her viser mi studie at lågt utdanningsnivå ikkje er gjennomgåande for desse innsette, då tre av dei har eit fagbrev frå før. Det er difor nærliggande å sei at mi forskning her ikkje stadfestar tidlegare forskning. Grunnane til dette kan vere mange. Akkurat det utvalet av informantar eg har kan ikkje seiast å gjelde alle innsette, og dersom eg skulle generalisere dette til å gjelde innsette som gruppe, måtte studien ha teke føre seg eit breiare utval informantar. Som vist i kapittel 5.1.1 og 4.6.1 kjem det fram at dei to som har positive skuleerfaringar, *Are* og *Chris*, også har fullført både grunnskulen og vidaregåande opplæring og har eit fagbrev. For sjølv om *Dag*, som har negative skuleerfaringar, også har fagbrev, så droppa han ut av skulen og tok ekstra læretid. Dette funnet samsvarar med tidlegare forskning (St.meld.nr. 37 (2007-2008)) ved at dei to som har teke fagbrev og ikkje droppa ut av skulen, også er dei to som har positive skuleerfaringar. Når både tidlegare forskning, samt den forskinga eg har føreteke meg viser desse tendensane kan det vere rimeleg å sei at negative skuleerfaringar og lågare utdanning kan ha ei viss tilknytning.

Costelloe (2003), som vist i kapittel 1.7, skriv at personar som tidleg har kome på kant med utdanningssystemet ofte vil vise motstand til dette systemet ved seinare anledningar. Mine funn tyder på den andre sida på at sjølv om fire av seks har negative erfaringar frå tidlegare skulegang, så har dei teke fatt på utdanning etter at ting har skore seg i livet som *Bjørnar* seier (sjå kapittel 5.3.1). Dette samsvarar derimot med det forskinga til Costelloe (sjå kapittel 1.7) vidare peikar på; at dei har fått tid til å tenkje over motstanden til skulesystemet og dei har tid og endringsvilje til å ta fatt på skulen igjen. På bakgrunn av dette vil det vere nærliggande å sei at det er viktig at fengselsundervisninga legg opp til opplevingar av at utdanninga er verdfull og relevant for arbeidsmarknaden. Dette for at innsette skal få den omtalte endringsvilja, og for at dei skal få lyst til å starte på skule igjen. Det vil moglegvis vere enklare for ein som har negative skuleerfaringar å ta fatt på skulen dersom dei ser nytteverdien. Det kan også indikere kor viktig det er at fengselsundervisninga tek omsyn til

elevane sine tidlegare erfaringar og kartlegg dei slik at dei har høve til å tilpasse opplæringa i tilstrekkeleg grad. Ved ei slik kartlegging kan det moglegvis vere enklare å finne ut korleis jobbar som faktisk er av interesse for den innsette. Det kjem her fram kor viktig dei «tekstane» som Mellin-Olsen (1989) skriv om er, nemleg at dei som arbeider i skulen både på utsida og innsida av murane tek elevane sine erfaringar på alvor.

Ved bruk av den kvalitative metoden intervju, og vidare ved inspirasjon frå fenomenologisk basert meningsfortetting og temasentrert tilnærming, har eg funne at fire av seks informantar har negative erfaringar frå tidlegare skulegang (sjå forskningsspørsmål 1, kapittel 1.2.1). Det kan verke som at dette mellom anna er på grunn av ulike negative signifikante signal som læraren har sendt ut, som til dømes å kalle elevane for «vanskelege». Vidare kan det tyde på at dei på bakgrunn av dette har vorte utestengde frå det gode selskap og moglegvis allereie her har fått eit stempel som avvikarar. Funna viser også at to av informantane seier at dei har meir positive skuleerfaringar frå tidlegare. Negative erfaringar er difor ikkje gjennomgåande.

Eg fann at dei to informantane med positive skuleerfaringar har fått positive signifikante signal i form av at lærarane har brydd seg og teke tak i dei. Som eg skriv om under kapittel 2.7, er skulen ein viktig arena for elevane og den kan fungere både som ein beskyttelses- og ein risikofaktor i livet deira. Her kjem det fram at skulen, til ei viss grad, har fungert som ein beskyttelsesfaktor for to av informantane. Skulen har derimot vore ein risikofaktor i fire av informantane sin oppvekst. I følge kunnskapsløftet skal skulen bidra til både sosial og kulturell kompetanse, samt arbeide aktivt mot marginalisering (sjå kapittel 2.7). For dei fire informantane som har negative skuleerfaringar ser ein at skulen i dette tilfellet ikkje har fungert som noko kriminalitetsførebyggjande faktor (Justis- og politidepartementet, 2009). Studien viser at dei to som har positive skuleerfaringar frå tidlegare også er dei to med høgast utdanning, og som ikkje har droppa ut av skulen. Det kan difor vere rimeleg å seie, som St.meld.nr. 37 (2007-2008) at låg utdanning og negative skuleerfaringar kan henge saman.

6.2 NOTID OG FRAMTID: innsette sine opplevingar av fengselsundervisninga

Frå hovudkategoriane notid og framtid har eg fokusert på funna som omhandlar korleis dei innsette opplev fengselsundervisninga si rolle i rehabiliteringa og tilbakeføringa til samfunnet (jamfør forskingsspørsmål 2 og 3, kapittel 1.2.1). Funna frå studien viser både positive og negative opplevingar; ei deling eg vil dra med meg vidare i dette kapitlet.

6.2.1 Positive opplevingar

Analysen viser at dei fire som har negative skuleerfaringar frå tidlegare no skildrar opplevingar av lærarar som bryr seg og legg til rette for mestringsopplevingar. Som vist i kapittel 5.2.2 tyder analysen på at informantane opplev at fengselsundervisninga spelar ei viktig rolle i tilbakeføringsarbeidet ved at den gir dei noko positivt å vise til. I tillegg skildrar dei opplevingar av at fengselsundervisninga gir dei ein sjanse til å begynne på nytt ved å gi dei ressursar som kan gjere dei funksjonsdyktige igjen. Ein kan sjå på deira opplevingar som at dei får blanke og positive papir og vise til. I lys av undersøkinga gjennomført av Eikeland et al., (2013), stemmer mine funn over eins med det som kjem fram av den undersøkinga. Dei skriv at eit av motiva for å ta utdanning i fengsel er at det kan vere enklare å få seg jobb etter lauslating. Motiva er også prega av faktorar som endring og mestring av framtida; å mestre livet etter soning, enklare skaffe seg jobb og å unngå nye lovbrøt (sjå kapittel 1.7). Mine funn stemmer her over eins ved at også mine informantar snakkar om endring og nødvendige ressursar til å mestre livet etter soning, og for enklare å få seg jobb. Dette dreg dei fram som positive sider ved fengselsundervisninga. Slik eg ser det er desse faktorane sentrale når det gjeld tilbakeføringa, fordi dei alle er viktige for ikkje å hamne bak murane igjen.

I kapittelet om rehabilitering (sjå kapittel 3.1) skriv eg om Normann et al., (2008) som peikar på at dei saknar tap av *sosiale funksjonar* i definisjonen av funksjonsnedsetjing. I lys av dette kan det tyde på at dei innsette har, på grunn av det dei har gjort og som nokre av informantane seier om at ting har skore seg i livet, tapt sosiale funksjonar som til dømes arbeid og det sosiale nettverk. Eg tolkar det som at dei opplev at dei gjennom fengselsundervisninga kan få bukt med tapet av sosiale funksjonar og dermed funksjonsnedsetjinga. Dette jamfør det *Dag* seier (sjå kapittel 5.2.2) om å få tilført nødvendige ressursar og for lettare å få seg jobb. Det kan peike på opplevingar av at undervisninga kan gi dei nettopp desse ressursane, eller sosiale funksjonane som er kravd i samfunns- og arbeidsliv. Dette kan igjen gi indikasjonar på at dei anten manglar eller har tapt nokre ressursar som er nødvendige i samfunnet. Alle informantane har på eit eller anna tidspunkt har vore aktive i yrkeslivet. Med bakgrunn i dette

vil det her vere nærliggande å sei at dette er eit tap av ein sosial funksjon, jamfør Normann et al., (2008). I denne samanheng kan det kallast tap av sosiale ressursar. Analysen løftar fram at det er desse nødvendige ressursane, som eg har kalla sosiale ressursar, dei gjennom fengselsundervisninga får tilført. Slik eg tolkar det, kan det på bakgrunn av dette vere rimeleg å seie at informantane opplev at fengselsundervisninga bidreg med ressursar som kan gjere tilbakeføringsprosessen enklare. På dette punktet stemmer mi forskning over eins med tidlegare forskning og sentrale dokument eg har skrive om i kapittel 1.7. Både amerikansk, britisk og norsk forskning (sjå kapittel 1.7) trekk fram utdanning under straffegjennomføring som positivt, då i betydning at det gir mindre tilbakefall. At fengselsundervisninga kan gi dei nødvendige ressursar, kan indikere at nettopp ressursane som undervisninga i fengsel gir dei kan vere med å på hindre tilbakefall, som er målet for rehabiliteringa i kriminalomsorga (St.meld.nr. 37 (2007-2008)). Det er ikkje grunnlag i mitt materiale for å seie at undervisninga faktisk reduserer tilbakefall og gir betre tilbakeføring, men funna tyder i alle fall på at desse innsette opplev undervisninga som positiv for tilbakeføringa.

På den andre sida kan det hevdast at det ikkje nødvendigvis i denne samanheng handlar om tap av sosiale funksjonar eller ressursar, ved at to av informantane *Are* og *Bjørnar*, har arbeid etter lauslating. Det kan tyde på at dei ikkje har mista denne sosiale funksjonen, eller ressursen, og at dei difor ikkje har ei sosial funksjonsnedsetjing. Ut i frå førre avsnitt kan ein då stille spørsmålsteikn ved kvifor desse to informantane vel å delta på fengselsundervisninga. Kan det tenkjast at det også er andre grunnar for deltakinga? Ut i frå funna kan ein mogleg forklaring vere at undervisninga gir dei endå ein slik nødvendig ressurs ved at dei seinare har fleire valmoglegheiter. Dette jamfør det desse to informantane seier om at utdanning er ein nødvendig ressurs dersom dei vil byte jobb, samt at det er fint å ha noko å falle tilbake på dersom dei skulle få lyst til å ta høgare utdanning (sjå kapittel 5.2.2). Også her kan det tolkast som at dei opplev at undervisninga gir dei nokre sosiale ressursar eller funksjonar som er nødvendige i dagens arbeidsmarknad. Det kan også tenkjast at dei tek del i tilbodet for å vise endringsvilje, noko som analysen viser. Fleire av informantane snakkar om eit håp om at arbeidsgivar vil sjå deira endringsvilje. Ut i frå det kan det tenkjast at motivet også er prega av endring og mestring av framtida, som også tidlegare forskning peikar på (sjå kapittel 1.7).

For det andre viser funna opplevingar som peikar i retning av at fengselsundervisninga kan tilføre dei noko som kan vere med å endre deira sosiale identitet frå å vere «kriminell» til å bli «normal» (sjå analysen i kapittel 5.2.2). Dette samsvarar med det Goffman (1963) seier om at

usemja mellom tilsynelatande og faktisk sosial identitet fører til stigma. Eg tolkar det som, på bakgrunn av dette, at det her handlar om å bli kvitt stigmaet ved at usemja mellom deira tilsynelatande og deira faktiske identitet blir viska vekk. Dette på grunn av deira ønskje om å bli sett på som ein del av dei bra borgarane som *Chris* seier (kapittel 5.3.1), samt det St.meld.nr. 21 (1998-1999) påpeikar om funksjonsomstilling (sjå kapittel 3.1). Det kan tyde på at dei vil omstillast frå å vere «kriminelle» til å bli «normale», eller frå å vere personar utan spesielt høg utdanning, til å bli «gode borgarar» ved at dei får ressursane som samfunnet i dag krev; utdanning (sjå kapittel 1.4 og 1.7). Funna indikerer her at dei gjennom ei funksjonsomstilling, og moglegvis funksjonsvedlikehald skal bli kvitt si sosiale funksjonsnedsetting og sosiale identitet som «kriminell» til å bli funksjonsdyktige og «gode borgarar» ved at dei kan bidra til verdiskaping i samfunnet.

I lys av det tidlegare forskning seier om innsette sine levekårsproblem, kan funna tyde på at fengselsundervisninga gir dei innsette ein levekårsressurs som i dagens samfunn vert sett på som sentral (Friestad & Skog Hansen, 2004; St.meld.nr. 37 (2007-2008)). Tidlegare forskning stadfestar også at det er tett samanheng mellom utdanning og arbeid, og at nettopp utdanning påverkar andre levekårsressursar som arbeid. Det vert trekt fram at dersom ein ikkje har utdanning, som her blir sett på som ein levekårsressurs, fell ein utanfor i arbeidssamanheng og klarar difor ikkje møte utfordringar i arbeidslivet (Friestad & Skog Hansen, 2004; Hammer & Hyggen, 2013; Hyggen & Gjerustad, 2013) (sjå kapittel 1.4). Ei rekkje undersøkingar viser at undervisning og utdanning i fengsel er viktig for tilbakeføringa til samfunnet. I tillegg peikar dei på at denne utdanninga til ei viss grad kan betre levekårsproblema til dei innsette. Det kan difor vere grunn til å feste lit til det. Også her stadfestar mi forskning det tidlegare forskning peikar på. Jamfør at informantane trekk fram undervisninga og utdanninga som viktige ressursar som kan gjere overgangen frå fengsel til fridom enklare. På bakgrunn av dette tolkar eg det som at informantane ser på utdanninga (dei nødvendige ressursane) dei får, som eit høve til å starte på nytt. Samt at dei enklare kan få innpass i samfunnet på utsida av murane, ergo gjere tilbakeføringa til samfunnet enklare. Det verkar som dei opplev at dei gjennom deltaking i fengselsundervisninga i større grad får moglegheit til å starte med blanke ark.

Eg har stilt spørsmål om fengselsundervisninga fungerer som eit rehabiliterande tiltak, jamfør forskingsspørsmål 3. Dette kan ut i frå mine funn problematiserast. Er det verkeleg slik at dei ønskjer rehabilitering? Fleire av informantane seier (sjå i kapittel 5.2.2 og 5.3.1) at dei opplev undervisninga som positiv i forhold til at dei viser ei endringsvilje og at dei får ein ny sjanse. Dei ønskjer ikkje å kome tilbake til det som var, og fleire ønskjer å endre sin sosiale identitet

(sjå analyse i kapittel 5.3.1). Dersom ein ser dette ut i frå det eg tidlegare skreiv om rehabilitering og tilbakeføring innan kriminalomsorga (sjå kapittel 3.1.1), kan dette tyde på at dei ikkje har eit ønskje om å bli rehabilitert, men i større grad habilert. Jamfør det *Chris* seier om at det ikkje handlar om å kome tilbake til samfunnet, men heller om å kome inn i det (sjå kapittel 5.2.2). Dette tyder på at dei gjennom deltaking i fengselsundervisninga opplev å få ein inngangsbillett i dagens samfunn ved at dei får tilført nødvendige ressursar. Derimot viser analysen at melom anna *Frode* meiner det ikkje nødvendigvis vert lettare å kome inn i samfunnet, men at fengselsundervisninga er eit bra alternativ. Han er også den som starta på Design og Handverk, men sidan dei ikkje har Vg2- linje for denne retninga, tek han no studiespesialiserande fag. Dette kan tolkast som at sjølv om ein får tilført nødvendige ressursar så er det ikkje sikkert det vert lettare å bli akseptert som noko meir enn «kriminell» i samfunnet.

Eg vil derimot, i forhold til mitt materiale, seie at alle informantane i nokon grad har positive opplevingar av fengselsundervisninga når det gjeld sjansane i samfunnet etter soning. På den andre sida indikerer det at dei fleste ikkje vil tilbakeførast eller rehabiliterast til den situasjonen dei tidlegare var i. Dette stemmer over eins med det Normann et al., (2008) seier om rehabiliteringa (sjå kapittel 3.1). Men er det verkeleg slik at ingen vil kome tilbake til det som var før? Dei to som allereie har ein jobb på utsida av murane, kan ein derimot sjå at moglegvis vil tilbake til det som var før. Samstundes viser datamaterialet at også desse to tek ei utdanning for å ha noko å vise til og for i det heile teke å ha ein sjanse dersom dei skulle ønskje å byte jobb eller ønskje å ta høgare utdanning. På bakgrunn av at dei deltek i fengselsundervisninga og vil ha noko å falle tilbake på, kan det vere nærliggande å seie at dei ikkje ønskjer å kome tilbake til det som var. Det kan verke som dei ønskjer å ha noko meir å stille med ved seinare høver.

For det tredje kan funna verte sett i lys av å byggje bruer over ulike brot i livet deira (sjå kapittel 3.1), noko som er viktig for tilbakeføringa til samfunnet. Jamfør desse brota kan ein ut i frå funna sjå at det for fire av informantane moglegvis handlar om to ulike brot i livet. Det kan tyde på at prosessen handlar både om endring av den kriminelle åtferda, samt det å stå utan arbeid eller sosial tilknytning etter straffegjennomføring, noko Normann et al., (2008) dreg fram (sjå kapittel 3.1). Eg tolkar det som at dette samsvarar med det mine informantar opplev, og at fengselsundervisninga kan byggje bruer over desse brota ved å gi dei nødvendige ressursar. Det vil her kanskje handle om at fengselsundervisninga gjennom desse ressursane kan byggje bru over brota ved at dei har fått ei utdanning som kan gi dei høve på

arbeidsmarknaden. Det *Dag* seier om at han ikkje vil hamne tilbake i fengsel på grunn av manglande ressursar (sjå kapittel 5.2.2), kan kaste lys over dette. På bakgrunn av dette kan det igjen tyde på at dei ved tilføring av desse ressursane har større moglegheit til ikkje å hamne bak murane igjen. Dette ved at dei då ikkje vert heldt utanfor sosial og økonomisk framgang, noko som stemmer overeins med det St.meld.nr. 37 (2007-2008) skriv om kimen til kriminell åtferd. Det kan vere rimeleg å sei at informantane, i alle fall dei fire som ikkje har arbeid på andre sida av murane, tenkjer at desse brota, kriminell åtferd og å stå utan sosial og økonomisk tilknytning, påverkar korleis andre ser på dei. Dette sett i lys av det Normann et al., (2008) skriv om andre sine reaksjonar (sjå kapittel 3.1). Ei anna mogleg forklaring kan då vere at det her handlar om at brota i livet deira får sosiale konsekvensar ved at andre ser på dei som «kriminelle». Det kan tenkjast at dei slik opplev ressursane dei får gjennom fengselsundervisninga som ein måte å hindre desse sosiale konsekvensane. Det kan verke som at dei ressursane informantane opplev at fengselsundervisninga gir kan byggje bru over dei ulike brota i livet deira. Dette stemmer over eins med det Normann et al., (2008) peikar på, samt det St.meld.nr. 27 (2004-2005) skriv om at det er eit mål at den innsette skal ha dei nødvendige ressursane, som arbeid og utdanning, på plass den dagen han er ferdig med straffegjennomføringa.

Forskinga denne studien byggjer på viser at det er ting som fungerer og som er positivt med fengselsundervisning som rehabiliterande, eller kanskje habiliterande tiltak. Funna tyder på at dei innsette opplev fengselsundervisninga som positiv fordi dei får nødvendige sosiale ressursar som kan betre levekåra deira, og derav gjere tilbakeføringa enklare.

6.2.2 Negative opplevingar

Dei viktigaste funna viser her at det berre er ein av seks som har konkrete planar om å bruke utdanninga. Det kjem fram at informantane saknar rettleiing om framtidige moglegheiter. I tillegg har fire av informantane opplevd stigmatisering på grunn av fengselsopphaldet. Dette kan peike i retning av opplevingar som kan leggje grunnlag for konstruktiv kritikk.

Fem av seks informantar har ikkje konkrete planar om å bruke den utdanninga dei tek. Det er berre *Chris* som har heilt konkrete planar, og han er den som tek høgare utdanning (sjå kapittel 5.5.1). Det kan vere ulike forklaringar på dette. To av informantane har arbeid frå før, så dei får difor ikkje bruk for den utdanning dei tek med det første. Det kan tenkjast at dei andre anten ikkje har tenkt på det endå, eller at dei ikkje har kome langt nok i soninga til å ha teke stillings til det. Presentasjonen av datamaterialet (jamfør kapittel 5.2.2) viser at *Endre*

moglegvis vil jobbe som kokk etter kvart, men at han har større interesse for oppussing og sal av leilegheiter. Ei anna mogleg forklaring kan tolkast som at informantane ikkje veit kva som er bruk for ute i arbeidslivet, og at dei difor ikkje har tenkt over på korleis måte dei kan få bruk for utdanninga. Det kan samstundes verke som valet av utdanning ikkje har vore reflektert nok i forhold til den innsette sitt ønskje. Det kan difor også tyde på at dei ikkje har fått nok informasjon om dei ulike vala og konsekvensane av vala. Jamfør kapittel 1.7 viser undersøkinga gjennomført av Eikeland, et al., (2010) at det burde bli meir varierte fagtilbod. Dette mellom anna på grunn av at det då er lettare å sjå verdien av utdanninga i ein samfunnskontekst.

Både forskning og ulike dokument peikar på viktigheita av at undervisningstilboda er tilpassa arbeidsmarknaden, som til dømes St.meld.nr. 27 (2004-2005), Eikeland et al., (2006) og Fylkesmannen i Hordaland (2013). Desse skriv at tilbod som er relevante for arbeidsmarknaden kan gi betre tilbakeføring og dermed mindre tilbakefall. At fem informantar ikkje har konkrete planar om å bruka utdanninga, kan gi indikasjonar på at opplæringa ikkje er tilpassa arbeidsmarknaden og behova i samfunnet. Det kan vere rimeleg å seie at informantane ønskjer tilbodet hadde vore meir retta mot arbeidslivet og relevansen her.

Opplæringstilboda i fengsel har mykje å seie, noko som kjem godt fram i ein reportasje frå NRK, jamfør kapittel 1.0. Den viser at innsette søker seg til Halden fengsel på grunn av det gode opplæringstilbodet, og at dei ser på tilboda her som nyttige (Torgersen & Norvik, 2013). Sett i eit slikt lys, kjem det fram kor viktig opplæringa er for innsette. Det faktum at innsette søker seg dit, gir ein peikepinn på at opplæringa er nyttig. Det er sjølv sagt mogleg at informantane har begynt på ei utdanning ut i frå eigne ønskjer utan å tenkje på relevansen for arbeidsmarknaden. Samstundes viser funna at ein av informantane først seier han vil jobbe som kokk, men at han kanskje heller vil drive med hobbyen. Kvifor tek han ikkje då ei utdanning eller ei retning som peikar mot denne interessa? Det kan verke som at utdanning er viktig, men at korleis utdanning ein tek ikkje er så godt gjennomtenkt. Det kan samstundes tyde på at han vil sikre seg ein jobb og arbeide med interessa si ved sida av jobben som kokk. Det er nok rimeleg å seie at det er dette som er tilfellet, men det kan her vere vanskeleg å sjå kvifor han ikkje har valt ei anna retning. Her kan det også vere nærliggande å seie at meir informasjon og rettleiing hadde vore nyttig. Forsking viser ein tett samheng mellom utdanning og arbeid (sjå kapittel 1.7). Også forskinga til Skadhamar og Telle (2009) peikar på at arbeid er viktig for tilbakeføringa (sjå kapittel 1.7). Dette peikar på at relevant utdanning, som kan gi høver på arbeidsmarknaden, og høver til ikkje å bli utestengd, må takast på alvor.

Som eg skreiv om i kapittel 3.1 peikar St.meld.nr. 37 (2007-2008) på at målet med rehabiliteringa er å hindre tilbakefall. Det blir trekt fram at innsette skal ha høver på arbeidsmarknaden og kunne forholde seg til samfunnet etter enda soning. Jamfør kapittel 1.1 peikar leiaren for kriminalomsorga region vest peikar i eit intervju på at dei saknar eit betre samarbeid mellom kriminalomsorga, Nav og kommunane (Nielsen, 2015). Dette grunnjev han med at ein på bakgrunn av eit betre samarbeid kan få til eit betre tilbod som mogleggjer reintegreringa av innsette i samfunnet. Han trekk fram at Nav i dette tilfellet har store sjansar til å etterspørje arbeidskraft som det er behov for i samfunnet, men at dette krev betre samarbeid og nytenking innan opplæringa i kriminalomsorga. Samstundes seier han at eit betre utdanningstilbod bak murane vil auke moglegheitene for at fleire klarar seg i samfunnet og det sivile liv. Han poengterer også at nettopp utdanning og arbeidstrening har ei nøkkelrolle når det kjem til å førebu innsette på eit liv utanfor (Nielsen, 2015). Innhaldet i mitt materiale kan, jamfør det han trekk fram, tyde på at arbeidet og samarbeidet mellom instansane for å få bukt med glippsona (sjå kapittel 3.1) ikkje endå fungerer som tenkt. Samt at innhaldet i utdanninga ikkje i tilstrekkeleg grad er tilpassa behova på arbeidsmarknaden.

Fire av informantane seier dei trur det framleis er vanskeleg å kome tilbake til samfunnet til tross for deltaking i undervisninga (sjå kapittel 5.3.1). Dette stemmer over eins med både tidlegare forskning og det leiaren for kriminalomsorga region Vest seier. Forsking gjennomført av Skardhamar og Telle (2009) viser at dei innsette som hadde ein jobb å gå til etter enda soning, i mykje mindre grad vert fengsla på nytt (sjå kapittel 1.7). Dette viser kor viktig rolle fengselsundervisninga kan ha dersom dei innsette får ei utdanning og ein jobb etter lauslating. Eg finn det underleg at tidlegare forskning og dokument (sjå kapittel 1.7) peikar på at tilboda må bli meir retta mot behova og relevansen for arbeidslivet, samt at eg i mi undersøking frå 2015 finn det same. Det kan tyde på at det er relativt lite som har skjedd i denne sektoren, sjølv om den yrkesretta utdanninga har vorte betra. Kanskje bør det takast tak i det frå utdanningssektoren si side. Kva som er grunnen til at det verkar som lite har skjedd har eg ikkje belegg i mitt materiale til å svare på. Det kan derimot tenkast at samarbeidet mellom til dømes skulane i fengsla og Nav må bli betre for å klare å tilpassa undervisninga til arbeidslivet. For Nav har, som nemnt, ein unik sjanse til å etterspørje behova på arbeidsmarknaden (Nielsen, 2015).

Det at informantane skal bli kartlagde så tidleg som mogleg (jamfør St.meld.nr. 37 (2007-2008)), samt at fem informantar ikkje har tenkt å bruke utdanninga endå kan også tyde på at samarbeidet ikkje er godt nok. Fylkesmannen i Hordaland (2013) arbeider for å få eit tettare

samarbeid mellom skule og arbeidsdrift i fengsla for at den yrkesfaglege utdanninga skal bli styrka. Innhaldet i mitt materiale tyder på at eit samarbeid kan vere fruktbart, ved at det forhåpentlegvis kan styrke innhaldet og relevansen for arbeidsmarknaden. Kanskje hadde det vore ein moglegheit å få ein person, anten det er ein lærar eller ein person frå ein anna instans, til i større grad å informere dei innsette om kva det er behov for. I tillegg til kva som er utfalla ved val av dei ulike utdanningane, noko mine informantar peika på (sjå kapittel 5.2.1).

Sjølv om tilbakeføringsgarantien ikkje er nokon juridisk rett, skal dei innsette kartleggast og vurderast individuelt, samt mellom anna få eit tilbod om arbeid eller utdanning i etterkant av soninga (St.meld.nr. 37 (2007-2008)). Desse tiltaka som vert sett inn for å betre tilbakeføringa og minke tilbakefallet til ny kriminalitet må vere godt koordinerte for at dei skal fungere. TAFU-prosjektet som eg tidlegare skreiv om (sjå kapittel 1.7 og 2.2), jobbar for at dei som har sona dommar skal få den nødvendige hjelpa ved tilbakeføring til samfunnet. Det handlar om å hindre tilbakefall gjennom at deltakarane skal finne arbeid eller praksisplass, eller få utdanning med mål om varig arbeid på sikt (Fylkesmannen i Hordaland, 2013; St.meld.nr. 27 (2004-2005); St.meld.nr. 37 (2007-2008), Neumann & Pettersen, 2013). Rapporten frå Fylkesmannen i Hordaland (2013) viser at prosjektet har vore positivt. Evalueringa gjennomført av Neumann & Pettersen (2013) jamfør kapittel 1.7, viser at dei ønskjer meir kontakt med skulane i fengsla for å arbeide med elevar etter lauslating. Konklusjonen seier også at dette er noko som burde bli oppretta fleire stadar i landet.

Mine funn peikar også i retning av at prosjektet burde bli implementert fleire stader i landet. Dette for å redusere tilbakefallet og dermed få betre tilbakeføring for den straffedømde. Eg trur at eit slikt prosjekt vil kunne gjere det enklare for den enkelte innsette og sjå framover. For som funna mine viser, så har ikkje fem av informantane tenkt på kva dei skal gjere med utdanninga den dagen dei står på andre sida av muren. Dei fortel også om at det ikkje alltid er så lett å stå på den andre sida av muren med ein bossekk og to-hundre kroner, jamfør det *Endre* og *Frode* seier (sjå kapittel 5.2.2). Forsking og sentrale dokument peikar på at arbeid med levekårsproblem, som utdanning og arbeid, er viktig for tilbakeføringa (sjå kapittel 1.7). Dei peikar også på at den innsette må ha noko å gå til for at tilbakefallet skal reduserast (jamfør mellom anna Skardhamar & Telle, 2009; St.meld.nr. 37 (2007-2008)). På bakgrunn av dette vil eg tru at eit slikt prosjekt som TAFU vil kunne lette overgangen. Her kan fengselsundervisninga ha ei viktig rolle. Ved at dei innsette kan starte på ei utdanning, og dermed forhåpentlegvis lettare få seg jobb på utsida gjennom eit slikt prosjekt, som har fast arbeid som siktemål (Fylkesmannen i Hordaland, 2013). Også undersøkinga til Skardhamar

og Telle (2009) kan her peike på kor viktig det er at innsette har arbeid, fordi dette kan føre til mindre tilbakefall.

På den andre sida kan, som sagt, det at informantane ikkje har konkrete planar om å bruke utdanninga tyde på at dei ikkje har kome langt nok i straffegjennomføringa til å ha teke stilling til dette. Eller at til dømes dei to som tek utdanning til tross for at dei allereie har jobb, vil ha tryggleik for framtida. Sett i eit slikt lys er det mogleg at dei tykkjer tilbodet er godt nok, sidan dei moglegvis er ute etter tryggleik for framtida. Eg meiner funna indikerer at dei fem informantane som ikkje har planar om å nytte seg av utdanninga, tyder på at dei har lyst til å ha noko å falle tilbake på (jamfør kapittel 5.2.2). At dei gjennom deltaking i fengselsundervisninga får ei viss tryggleik for framtida, og at dei difor meiner utdanning er viktig for ikkje å hamne bak murane igjen. Ergo ikkje bli innestengde igjen. Dette kan illustrerast ved å sjå på at mellom anna *Dag* ikkje vil hamne i fengsel att grunna manglande ressursar, samt at dei får ein sjanse til å begynne på nytt (sjå kapittel 5.2.2). Det oppsummerer det fleire av informantane har sagt. På bakgrunn av dette tolkar eg det som at dei opplev fengselsundervisninga som eit habiliterande tiltak med tanke på å få tryggleik for framtida og nye sjansar på utsida av murane. Dette stemmer over eins med forskning som peikar på at både utdanning og arbeid gir høver til ikkje å bli utestengd (sjå kapittel 1.7).

Er det slik at det vert lettare å kome tilbake til samfunnet etter deltaking i undervisninga? Nokre av informantane seier det ikkje nødvendigvis blir lettare å kome tilbake til samfunnet fordi ein har delteke på fengselsundervisninga. Funna kan tyde på at det i stor grad kjem an på samfunnet sitt syn på kriminalitet og endring. I lys av det Goffman (1963) skriv om stigma (sjå kapittel 3.5), kan det tyde på at arbeidsgivar tillegg dei eigenskapar som dei ikkje nødvendigvis har. Stigmaet som «kriminell» er tillagt eigenskapar som er diskrediterande og som kanskje ikkje stemmer over eins med dei faktiske eigenskapane, eller den faktiske personlegdomen deira. Dette tolkar eg som stereotypiske eigenskapar som ikkje gjer det enklare for den straffedømte å kome tilbake til samfunnet utan å bli utestengd. Det *Endre* seier om at det ikkje er så lett å bli akseptert i samfunnet (sjå kapittel 5.3.1) stemmer over eins med dette. Det kan vere indikasjonar på at samfunnet har holdningar og dømmer dei etter fyrsteintrykket; at dei er kriminelle. Dette kjem også fram gjennom det *Endre* seier om situasjonen i jobbintervjuet (sjå kapittel 5.3.1). Der kan det tolkast som at arbeidsgivaren tillegg *Endre* eigenskapar som ikkje nødvendigvis stemmer over eins med den han er i dag. Dette stemmer også overeins med undersøkinga til Skaalvik & Stenby (1981) som skriv at ein straffedømt kan bli mistenkeleggjort og dermed stempla på grunn av fengselsopphaldet.

For det andre er det mogleg at brubygginga eg diskuterte under førre kategori (sjå kapittel 6.2.1) ikkje alltid fungerer som den skal. Fire av informantane har opplevd å bli stigmatisert på grunn av fengselsopphaldet, og difor opplevd det som vanskeleg å få seg jobb (sjå kapittel 5.3.1). Også her stemmer mi forskning over eins undersøkinga til Skaalvik & Stenby (1981) som peikar på ulike stemplingseffektar av fengselsopphaldet. Dette handlar mellom anna om sosial utstøyting. Dette ser ein i mitt materiale i form av at det kan vere vanskeleg å få seg jobb. I denne samanhengen kan det vere rimeleg å seie at brubygginga over brota, som omfattar mellom anna det å stå utan jobb, ikkje har fungert i tilstrekkeleg grad. Dette peikar Normann et al., (2008) på som viktig dersom rehabiliteringa skal fungere. Her tolkar eg det som at innsette opplev at sjølv om dei får ressursar gjennom undervisninga, så er ikkje alltid det nok for å få ei god tilbakeføring.

Levekårsundersøkingar gjennomført av Skardhamar (2002) og Nilsson (2002), samt forskning gjennomført av Pager (2003), sjå kapittel 1.7, peikar på at låg utdanning fører til utestenging frå arbeidsmarknaden. I tillegg skriv dei at ei kriminell fortid skapar ei barriere i arbeidslivet. Mi forskning viser også at sjølv om den innsette deltek i fengselsundervisninga så vil det vere ulike barrierar i samfunnet som gjer at han kan vere utestengd. Handlingar den straffedømte har gjort, som ikkje er allmenn aksepterte, kan ha ført til at dei har mista fotfestet, vorte dømt som avvikande, utestengde og sett i fengsel (Normann et al., 2008). Dersom ein då også er utestengd når ein kjem tilbake til samfunnet kan dette på ny vere kimen til kriminell åtferd (St.meld.nr. 37 (2007-2008)). Dette kan tolkast som den onde sirkelen nokre av informantane snakkar om (sjå kapittel 5.2.2). Det er difor viktig å byggje bru over desse brota. Ikkje minst over overgangane mellom til dømes fengsel og samfunn, arbeidsledig og arbeidstakar, som kan vere vanskelege for personar med funksjonsnedsetjing (Friestad & Skog Hansen, 2004; Eikeland et al., 2006). Det kan verke som det mykje er opp til samfunnet og kva personar ein kjenner. Dette med bakgrunn i at *Are* og *Bjørnar*, ikkje har noko problem med å få jobb fordi dei kjenner personane som tilset dei (sjå kapittel 5.3.1). Det kan difor verke som det er opp til kvar enkelt og korleis personar ein kjenner. Her kan det tolkast som at dei allereie har dei nødvendige ressursane og difor ikkje har ulike levekårsproblem. Det kan verke som at arbeidsgjevar i desse tilfella ikkje stigmatiserer og at det ikkje er usemje mellom deira tilsynelatande og deira faktiske sosiale identitet.

Forskinga som her ligg føre stemmer over eins med undersøkinga til Skaalvik og Stenby (1981), samt det Normann et al (2008) skriv om at ein person som er i overgangen mellom fengsel og fridom, kan bli utestengd fordi andre ikkje lenger har tillit til han (sjå kapittel 3.1).

Prinsippet om at straffedømde har gjort opp for seg den dagen straffa er ferdig sona står sterkt i Noreg, og straffa skal vere at ein misser fridomen (St.meld.nr. 37 (2007-2008)). Mine funn kan derimot tyde på at straffa i nokre tilfelle held fram også etter soning. At informantane fortel om å bli møtt med stigmatisering og vanskar med å bli akseptert kan indikere at dei vert utestengd både frå det sosiale og det økonomiske samfunnet. Det er ein del av deira bagasje. Kanskje er det ikkje så lett å endre denne rolla til å bli «normal», som fleire av informantane uttrykk eit ønskje om (sjå kapittel 5.3.1). Dette samsvarar med det Amundsen (2007) skriv om at stigmatisering frå samfunnet er medverkande faktor i at innsette opplev å bli straffa dobbelt, eller at straffa fortset etter enda soning (sjå kapittel 1.7). Her kan det verke som samfunnet har makt til å bestemme kven som er «normale» og ikkje. Samt at det kjem an på kva personar ein møter, korleis eigenskapar desse personane tillegg tidlegare straffedømte og om dei har tillit til dei.

Under punkt 5.2.2 kjem det fram at *Chris* meiner at det ikkje handlar om å kome tilbake til det som var, men kanskje meir om å kome inn i samfunnet. Rehabilitering handlar ofte om å bringe noko tilbake til opphavleg tilstand (sjå kapittel 3.1). Dersom dette er tilfellet vil eg her tru det må vere snakk om dei informantane som allereie har jobb, fordi dei moglegvis vil tilbake til det som var tidlegare. På den andre sida kan det hevdast at sidan dei er innsette og ikkje har følgd reglane og normene i samfunnet, så har dei kanskje ikkje vore funksjonsdyktige i den forstand samfunnet krev. Dette ut i frå det Rognaldsen (2003) skriv (jamfør kapittel 3.1.2). Sett i eit slikt lys vil det vere rimeleg å seie at det ikkje handlar om å kome tilbake til det som var. For i det store og det heile så handlar det om å gjere innsette i stand til å leve eit kriminalitetsfritt liv, jamfør det St.meld.nr. 37 (2007-2008) skriv.

Fleire av informantane seier noko om endringsvilje, at dei får ein sjanse til å begynne på nytt og at dei gjennom fengselsundervisninga får nødvendige ressursar (sjå kapittel 5.2.2). Sett i lys av det eg skriv om rehabilitering og habilitering innanfor kriminalomsorga (sjå kapittel 3.1.2) kan det hevdast at dei tidlegare ikkje har vore funksjonsdyktige. Dette på grunn av manglande ressursar. Tidlegare forskning peikar også på at levekårsproblema ofte har oppstått tidleg (sjå kapittel 1.7). I dette tilfellet kan ein sjå på fengselsundervisninga som eit tiltak for å endre levekårsproblema, slik som St.meld.nr. 37 (2007-2008) peikar på. For det andre tolkar eg dette som at dei levekårsproblema og funksjonsnedsettinga som desse innsette har kan skuldast dei signala dei fekk frå læraren allereie i grunnskulen. I alle fall dei som fortel om negative skuleerfaringar frå tidlegare skulegang. Jamfør det eg tidlegare skriv om signifikante signal (sjå kapittel 3.2).

Ut i frå presentasjonen av datamaterialet, analysen og drøftinga oppfattar eg det som at innsette opplev fengselsundervisninga som ein del av tilbakeførings- og rehabiliteringsarbeidet, eller habiliteringsarbeidet (sjå forskingsspørsmål kapittel 2 og 3 1.2.1). Dette i form av at det gir dei eit høve til å starte på nytt etter at ting har skore seg i livet, mellom anna ved at undervisninga gir dei nødvendige ressursar. Dette er positive opplevingar i form av at dei endeleg har noko positivt å vise til. Dei skildrar også lærarane i fengsla som flinke, mellom anna ved at dei maktar å tilpasse undervisninga til deira nivå og slik leggje til rette for gode mestringsopplevingar. Dette tolkar eg som at dei opplev undervisninga som hjelp til endring og mestring av framtida. Dette i form av å skaffe seg arbeid og unngå å hamne innanfor murane igjen. Her i betydning at dei verken er innestengd eller utestengd. Det kjem samstundes fram nokre negative opplevingar. Mellom anna at dei saknar meir rettleiing om moglegheitene deira i etterkant av soninga ved val av ulike studieretningar. Det kan her verke som samarbeidet mellom skulen i fengslet og andre sentrale instansar ikkje er så godt som det burde vere for at tilbakeføringsarbeidet skal bli optimalt. Med bakgrunn i at det berre er ein av informantane som har konkrete planar i etterkant av soninga, kan det tenkjast at opplæringstilbodet i fengsla må bli meir retta mot behova både til den innsette og arbeidsmarknaden.

6.3 Moglege implikasjonar for praksisfeltet

Ein kan ikkje hevde at det som i denne studien kjem fram er kunnskap av generaliserbar art. Funna frå denne studien kan dermed ikkje generaliserast til å gjelde alle innsette som gruppe, og dette har heller ikkje vore noko mål. På den andre sida kan dette kanskje vere ein veg å gå også for andre fengsel og dei tilhøyrande skulane. Det kan vere noko andre som har ansvar for opplæring i fengsel kan kjenne seg igjen i. Sjølv om det ikkje passar dei heilt, kan det vere nokre mønster som også kan gjelde for andre. På bakgrunn av dette håpar eg det kan vere nyttig også for andre fengsel å få kjennskap til oppgåva. Eg vil på bakgrunn av det som har blitt diskutert, omtale moglege implikasjonar mine funn kan få for praksis og om kvar vegen vidare kan gå. Eg kan ikkje trekkje nokon bastante konklusjonar, men nokre tendensar er likevel tydelege.

Funna viser at læraren er ein viktig faktor når det gjeld elevane sine opplevingar og erfaringar frå skulegangen. Eg meiner det informantane fortel kan leggje grunnlag for at lærarar i større grad er merksame på korleis signal dei sender ut, og er bevisst korleis dei karakteriserer elevane. Det må også takast omsyn til korleis dei møter desse elevane, fordi tidlegare

skuleerfaringar kan ha mykje å seie for opplevinga av skulesystemet. Med tanke på at utdanning i dagens samfunn er ein viktig ressurs må ein leggje til rette for positive opplevingar. Det kan verke som at dei negative erfaringane frå tidlegare skulegang kan bli sett igjen i måten desse informantane blir møtt av samfunnet etter eit fengselsopphald. Dette ved at dei mellom anna fortel om stigmatisering både av lærarar i fortid, samt av samfunnet i notid og framtid.

Det er underleg at det framleis kan verke som at opplæringstilboda ikkje er godt nok tilpassa arbeidsmarknaden og innsette sine behov. Dette med bakgrunn i at informantane skildrar opplevingar av mangelfull rettleiing i forhold til korleis og kva undervisninga i fengslet kan bidra med for dei etter lauslating. Det er ikkje substans i mitt materiale til å seie korleis ein skal løyse dette, men skildringane til informantane peikar på at rettleiing, moglegvis av nokon som har kunnskap om behov i arbeidslivet, kunne vore hjelpsam. Både med tanke på opplevinga av undervisninga i notid og den framtidige betydinga av deltakinga.

Vegen vidare frå dette kan moglegvis vere å gi meir rettleiing om korleis behov det er på arbeidsmarknaden. Til dømes gjennom betre samarbeid mellom skulen og andre instansar eller andre kontaktpersonar ute i arbeidslivet som har kunnskap om behova. Det er ikkje nødvendigvis ein kritikk av rettleiinga i fengsla, men det kan derimot peike på at samarbeidet mellom instansane må bli betre. Opplevingane tyder på at opplæringa burde vore meir arbeidslivsretta. Dette slik at den innsette enklare kan få seg arbeid etter lauslatinga og slik moglegvis endre sin sosiale identitet frå å vere «kriminell» til å bli «normal», og få auka sjansen til å verken vere innestengd eller utestengd. Mi vurdering ut i frå analysane og drøftinga av informantane sine opplevingar er at TAFU-prosjektet kanskje burde bli styrka fleire stadar i landet. Dette for at innsette i større grad skal ha høve til å kome tilbake til samfunnet og bidra til verdiskaping. Det er nok innsette som maktar dette «på eiga hand», men det kan verke som det er litt for mykje opp til kvar enkelt person og kven ein møter ute i samfunnet.

Kunnskapsdepartementet (2015) satt nyleg denne månaden ned eit offentleg utval som skal utreie karriereveiledning. Ut i frå denne studien meiner eg det kunne vore aktuelt for tilsette og lærarar som underviser i fengsel å ha kunnskap rundt dette. Utvalet har mellom anna som siktemål å gi betre karriererettleiing for ulike grupper. Kunnskapsdepartementet (2015) skriv at OECD i Skills Strategy peikar på at Noreg ikkje maktar å utnytte kompetansen i befolkninga, samt at kompetansen det er behov for i arbeidslivet ikkje i stor nok grad vert utvikla. Vidare skriv dei at livslang karriereveiledning er ein teneste som kan vere til hjelp for å ta utdannings- yrkes- og karriereval. Samt at det er eit verkemiddel for å møte utfordringar i samfunnet; til dømes i samband med arbeidslediggang. Dei peikar på at rådgjevartenesta kan hjelpe slik at den enkelte sine føresetnadar og arbeidslivet sin etterspurnad vert ivareteke på ein god måte. Funna frå mi studie peikar på opplevingar av mangelfull rettleiing, samt at tilboda ikkje er retta nok mot behova på arbeidsmarknaden. På bakgrunn av dette meiner eg det er grunnlag for å hevde at karriererettleiinga også burde bli sett på i samband med opplæring innanfor kriminalomsorga. Eventuelt som eit samarbeid mellom skulane i fengsla og instansar på utsida av murane, slik at innsette kan ta informerte val når det gjeld utdanning og yrke. Dette er moglegvis noko som kunne bidrege med å auka kompetansen og kunnskapen, og dermed rettleiinga av innsette, når det gjeld viktige val for framtida. Kanskje kunne det også ha ført til at kompetansen det er behov for i arbeidslivet i større grad vert utvikla.

Også utdanningsval, som er eit tverrfagleg forskings- og utviklingsprosjekt mellom høskulen i Bergen og skular med ungdomstrinn (Andreassen, 2014) kunne vore aktuelt. Det er her snakk om at ulike tiltak er betre koordinert og målretta, og at det er heile skulen sitt ansvar, ikkje berre ein enkelt rådgjevar. Lærarane kan slik få dei til å reflektere over aktuelle moglegheiter før dei blir valt vekk. Dette med bakgrunn i at feilval kan få store konsekvensar for framtida (Andreassen, 2014). Ut i frå kunnskapen som kjem fram i denne studien trur eg eit slikt prosjekt også kunne vore fruktbart for opplæringa i kriminalomsorga. Eg trur dette kan vere ein måte å knyte undervisninga meir opp mot arbeidslivet, samt at det kan bli enklare for innsette å få seg relevante jobbar i framtida.

7.0 Det heilskapelege bilete – avsluttande kommentarar

Her vil eg prøve å samle alle trådane for å svare på problemstillinga om *korleis innsette opplev undervisninga dei vert tilbudd fengslet* (sjå kapittel 1.2). Eg utarbeida også tre forskingsspørsmål som omhandla informantane sine *tidlegare skuleerfaringar, korleis fengselsundervisninga kan bidra til målsetjinga om tilbakeføring, samt om undervisninga fungerer som eit rehabiliterande tiltak* (sjå kapittel 1.2.1). Forskinga denne studien byggjer på viser at fire av seks informantar har negative erfaringar frå tidlegare skulegang, medan dei to andre har positive erfaringar. Dette grunna lærarane sine ulike signal. Funna viser at mykje av fengselsundervisninga fungerer bra, og at dei innsette generelt gir uttrykk for positive opplevingar av den her og no. Slik eg tolkar det opplev dei lærarar som ser dei, og som tilpassar undervisninga slik at dei får gode mestringsopplevingar.

Forskinga viser, ut i frå mine tolkingar, at dei innsette framleis opplev visse barrierar som kan føre til utestenging. Sjølv om dei får nødvendige ressursar, kan det verke som det er mykje opp til kven ein møter på i samfunnet og deira holdningar. Dette kan føre til ei dobbelt straff. Dei skildrar opplevingar av mangelfull rettleiing og informasjon om framtidige moglegheiter og realistiske val. Deira skildringar av sine opplevingar viser at det i større grad må arbeidast med å gjere tilboda i undervisninga meir retta mot og relevante for behova på arbeidsmarknaden. Deira opplevingar peikar her på at undervisninga ikkje har ført til at *tilbakeføringa er så god som ønskjeleg*.

Ut i frå forskinga studien byggjer på, samt informantane sine skildringar av sine opplevingar tolkar eg det som at dei opplev at undervisninga kan påverke tilbakeføringa i positiv retning og at den til ei viss grad at fungerer som tenkt; *som eit (re)habiliterande tiltak*. Dette ved at dei opplev å få ein sjanse til å begynne på nytt ved at dei får nødvendige ressursar, eller at det er ein tryggleik for framtida å ha noko bra å falle tilbake på. Dette kan gjere det enklare å lever eit kriminalitetsfritt liv, ergo *bidra til målsetjinga om god tilbakeføring*. Funna peikar også på at dei gjennom deltaking i undervisninga endeleg får noko positivt å vise til, noko som truleg er viktig for ei gruppe som kanskje ikkje tidlegare har så mykje positivt å vise til. Det vitnar om lærarar som har teke omsyn til elevane sine tidlegare erfaringar, og har makta og gitt dei tru på seg sjølv. Både ved å gi dei ressursar, samt moglegvis ein måte dei kan endre sin sosiale identitet frå å vere «kriminell» til å bli «normal» og slik bli kvitt det opplevde stigmaet.

Det kjem fram at endring og mestring av framtida er viktig for å få seg jobb, samt for ikkje å verken bli innestengd igjen, eller utestengd frå samfunnet. Kanskje har fengselsundervisninga eit potensiale til å få den innsette til å gjere det gode dei vil, og ikkje gjere det onde dei ikkje vil, jamfør Paulus' brev til romarane (sjå kapittel 1.0). Dette har eg skildra ved å lage min eigen versjon:

Det gode som eg vil, gjer eg.

Men det onde som eg ikkje vil, det gjer eg ikkje.

Ut i frå deira skildringar og mine tolkingar håpar eg dei positive opplevingane desse innsette har kan vere med på å byggje vidare på det som allereie fungerer godt og som vert opplevd som positivt. Dette må samstundes ikkje skuggeleggje at det også er visse barrierar som ligg i vegen for at alt «går på skinner». Det kan verke som at deltaking i fengselsundervisning har potensiale til å hindre innsette frå å vere anten innestengd eller utestengd, men at det framleis er arbeid som må til for å kunne sei at dei verken er innestengd eller utestengd. Eg håpar studien kan bli sett på som eit viktig supplement til tidlegare forskning. Samstundes håpar eg den kan bane veg for at skulane i fengsla moglegvis kan ta ein nærare kikk på utdanningsval og livslang karriereveiledning, og at dette er noko som kan bere frukter for framtidig opplæring innanfor kriminalomsorga.

7.1 Refleksjonar rundt eige arbeid

Det er mange faktorar som er interessante rundt fengselsundervisning. Fokuset har vore på undervisninga i fengsla, og eg har difor ikkje diskutert oppfølgingsklassar. Dette har eg valt på grunn av at det ikkje er nokon av informantane som tidlegare har teke del i dette tilbodet, samt at dei truleg ikkje har komme langt nok i straffegjennomføringa til å seie så mykje om det. På den andre sida kunne det vore interessant å sett på korleis samarbeidet mellom skulen i fengslet og oppfølgingsklassane på utsida av murane fungerer. Fokuset har som sagt vore på fengselsundervisninga, og ikkje andre moglege levekårsproblem. Innsette i fengsel har ofte mange ulike problem den dagen dei står på utsida av muren. Formålet med denne oppgåva var derimot å sjå korleis opplevingar innsette har av undervisninga dei vert tilbudd. Eg har difor ikkje fokusert på andre områder som kan ha innverknad på tilbakeføringa. Samstundes har eg valt å ha fokus på opplæringa som vert gjennomført og gitt av det offentlege skuleverket og ikkje andre «opplæringsprosessar» som ofte skjer i eit fengsel. Difor har eg ikkje snakka om effekten av den såkalla forbrytarskulen der dei innsette lærer seg kriminalitet (Alnæs, 2006). Denne effekten kan bli sett på som ei institusjonell ramme innanfor kriminalomsorga, men eg

har ikkje hatt fokus på rammene som ligg rundt. Dette kan ha medført avgrensingar i forhold til korleis fengselsopphaldet påverkar den innsette og tilbakeføringa. Samstundes meiner eg at dette ikkje er utslagsgjevande for resultatet av oppgåva. For det andre vart det ikkje denne effekten nemnt av informantane i løpet av intervjua. Eg ser for meg at dersom dette hadde spelt ei stor rolle i samband med fengselsundervisninga så ville nokon ha teke det opp.

Dersom eg skulle gjennomført ny forskning ville eg moglegvis fokusert meir på om fengselsundervisninga faktisk gir straffedømte moglegheit til å verken vere innestengd eller utestengd. Då ville eg ha gjennomført eit oppfølgingsintervju etter lauslating for å finne ut om fengselsundervisninga har ført til at tilbakeføringa har vorte enklare. Det kan problematiserast om fengselsundervisninga fungerer som eit rehabiliterande tiltak fordi alle mine informantar er gjengangarar. På den andre sida fortel informantane at dei anten ikkje har delteke i fengselsundervisninga ved tidlegare straffegjennomføringar, eller ikkje hatt noko spesifikt mål med det.

Hadde eg valt ein anna metode, til dømes kvantitativt spørjeskjema, kunne eg fått eit anna resultat. Det kunne ført til fleire svar og eg kunne ha generalisert. På den andre sida har eg prøvd å kaste lys over situasjonen til ei sårbar gruppe, og meiner difor at personlege intervju med personar frå denne gruppa eigna seg best for å svare på problemstillinga. Det er enklare å få djupe skildringar og forståing for deira opplevingar dersom ein snakkar med dei personleg.

Det hermeneutiske perspektivet, som har vore ein viktig del av prosessen, peikar på at for-forståinga er sentral. Eg har problematisert mi rolle som forskar på eit felt eg sjølv jobbar. Samstundes ser eg ikkje på det som veldig problematisk då eg berre arbeidar innanfor kriminalomsorga og ikkje med fengselsundervisning. Mi for-forståing for feltet kan ha påverka måten eg har tolka funna på, men eg har prøvd å vise til direkte utsegn frå informantane for å byggje opp under mine fortolkingar. Dette for å gjere forskinga meir truverdig.

På bakgrunn av det eg her har snakka om kjem det fram at det finst visse avgrensingar ved framgangsmåten og dei vala eg har teke. Derimot meiner eg at det er desse vala som har ført meg fram til dei resultatane eg har fått og at dette har vore den beste måten å gjere det på for å svare på problemstillinga og få innsikt i deira livsverd.

8.0 Vegem vidare

At fire av seks har negative skuleerfaringar grunna læraren sine signal, kan peike på eit behov for meir forskning og fokus på åtferdsvanskar og konsentrasjonsproblem, og korleis lærarar taklar dette. Det kan vere viktig fordi skulen kan fungere både som beskyttelses- og risikofaktor. Vanskar som ikkje tidlegare har blitt oppdaga kan vere problematisk for den det gjeld, både i notid og framtid. Dette kan kaste lys over kva kunnskap lærarar har og kan sjåast i samanheng med utdanninga. Kanskje er det for lite fokus i utdanninga av lærarar på åtferdsvanskar og korleis ein skal handsame dette for at skulen skal fungere som ein beskyttelsesfaktor. På bakgrunn av dette er det moglegvis behov for meir forskning og fokus på kompetanse hjå lærarar. Det er eit vanskeleg felt å forske på, men det trengst.

Tidlegare forskning viser at innsette har ulike levekårsproblem (sjå kapittel 1.7). Eg har ikkje teke i betraktning andre aktuelle levekårsproblem, som til dømes bustad og familieforhold, fordi det ikkje var aktuelt for denne studien. Desse elementa, som eg ikkje har belegg til å uttale meg om, er ein del av innsette si heilskaplege livsverd. Det kunne difor vore interessant å sett korleis desse forholda spelar inn på overgangen frå fengsel til samfunn, og slik sett fengselsundervisninga si betydning i samanheng med andre tiltak. Dette på bakgrunn av at deltaking i fengselsundervisning ikkje kan betre alle problem dersom dei har fleire levekårsproblem.

Funna frå denne studien peikar på behov for meir forskning omkring fengselsundervisninga og korleis den fungerer. Den har fått meg til å sjå ting som fungerer bra, men også utfordringar og andre interessante problemstillingar. Det faktum at alle informantane har eit positivt syn på undervisninga, og trur den til ei viss grad kan lette overgangen til samfunnet er interessant. Vidare forskning kunne teke utgangspunkt i dette og hatt ei oppfølgingsstudie med oppfølgingsintervju av desse informantane etter at dei var ferdige med straffegjennomføringa. Dette for å sjå om og korleis fengselsundervisninga eventuelt fungerer som eit rehabiliteringstiltak, og ikkje berre deira oppleving av det som tiltak. Det hadde vore interessant å intervju informantane frå denne studien for å sjå korleis ting har gått og om opplevingane dei sit med no stemmer over eins med det som faktisk skjer den dagen dei står på andre sida av muren.

Litteraturliste

- Alnæs, Ø. (2006). Fengsel – forbryterskole eller rehabiliteringsanstalt: Slik de innsatte opplever det. Oslo: Kriminalomsorgens utdanningscenter, KRUS.
- Amundsen, M.L. (2007). Gjengangerne i norske fengsel: En studie av tilpasset opplæring innenfor gruppefellesskapet. *Spesialpedagogikk* 72(2007), Nr.1, s. 30-35.
Henta frå:
https://teora.hit.no/bitstream/handle/2282/520/Gjengangerne_i_norske.pdf?sequence=3
[Lasta ned 06.03.15]
- Andreassen, I. H. (2014). Utdanningsvalg – mulighetenes fag. Bergen: Høgskolen i Bergen.
Henta frå
<http://www.vilblirfylke.no/RadFiles/Document/Utdanningsvalg%20-%20mulighetenes%20fag.pdf>
[Lasta ned 10.05.15]
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Becker, H.S. (1963). *Outsiders: The studies in the sociology of deviance*. New York/London: Free Press Glencoe.
- Bengtsson, J. (2005). En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. I J. Bengtsson. (red.). *Med livsvärlden som grund: bidrag til utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*. (s. 9-58). Lund: Studentlitteratur.
- Blumer, H. (1986). *Symbolic interactionism. Perspective and method*. Berkeley, Calif: University of California Press.
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. I I. Szeman., & T. Kaposy. (2011). *Cultural theory: An anthology*. (s. 81-94). Malden. Mass: Wiley Blackwell.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.P. (2006). *Reproduktionen: bidrag til en teori om undervisningssystemet*. København: Hans Reitzel.
- Brinkkjær, U., & Høien, M. (2011). *Videnskabsteori for de pædagogiske professionsuddannelser*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bø, I., & Helle, L. (2008). *Pedagogisk ordbok: praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Christie, N. (1970). Modeller for fengselsorganisasjonen. (s. 50-70). I *I stedet for fengsel: idéer og forslag*. Oslo: Pax forlag. Henta frå:
<http://www.nb.no/nbsok/nb/1824f1ae2e7745c740534d4bf2b96dc1.nbdigital?lang=no#5> [Lasta ned 09.11.15]

- Christie, N. (1982). *Hvor tett et samfunn?* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. (7th. Ed.). London: Routledge.
- Costelloe, A. (2003). *Third level education in Irish prisons: Who participates and why?* Unpublished doctoral thesis. Milton Keynes: The Open University.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Damsgaard, H.L., & Kokkersvold, E. (2011). *Ungdom på ville veier*. Skoleerfaringer og kriminalitet. Oslo: Unipub
- Eikeland, O.J., Manger, T., & Diseth, Å. (2006). *Innsette i norske fengsel: Utdanning, utdanningsønske og rett til opplæring*. Bergen: Fylkesmannen i Hordaland, Utdanningsavdelinga.
- Eikeland, O.J., Manger, T., & Asbjørnsen, A.E. (2010). *Innsette i norske fengsel: Kompetanse gjennom utdanning og arbeid*. (Rapport nr. 1/2010). Bergen: Fylkesmannen i Hordaland, Utdanningsavdelinga. Henta frå:
<http://fylkesmannen.no/Documents/Dokument%20FMHO/Opplæring%20innanfor%20kriminalomsorga/Kartleggingar/Rapport%20nr%201%202010%20Kompetanse%20gjennom%20utdanning%20og%20arbeid%20FMHO.pdf>
 [Lasta ned 14.01.15]
- Eikeland, O.J., Manger, T., Roth, B.B., & Asbjørnsen, A. (2013). *Nordmenn i fengsel: motiv for utdanning*. (Rapport nr. 4/2013). Bergen: Fylkesmannen i Hordaland, Utdanningsavdelinga.
- Friestad, C., & Skog Hansen, I.L. (2004). *Levekår blant innsatte*. Fafo-rapport 429. Oslo: Fafo. (forskningsstiftelsen Fafo). Henta frå:
<http://www.nsd.uib.no/data/individ/publikasjoner/NSD1478FAFO.pdf>
 [Lasta ned 14.12.14]
- Fylkesmannen i Hordaland (2013). *Opplæring innanfor kriminalomsorga*. (Tilstandsrapport del 1). Bergen: Fylkesmannen i Hordaland, Opplæringsavdelinga.
- Gadamer, G.H. (2010). *Sannhet og metode: grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax.
- Goffman, E. (1963). *Stigma. Notes on the Management of Spoiled Identity*. Harmondsworth: Penguin Books. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Goffman, E. (1967). *Anstalt og menneske: den totale institution socialt set*. (12. opplag).

København: Paludans fiol-bibliotek/Jørgen Paludans Forlag.

- Goffman, E. (1969). *The presentation of self in everyday life*. London: Penguin books.
- Grønmo, S. (2010). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget vigmostad & Bjørke AS.
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet: en innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. (5. Utg.). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Hammer, T., & Hyggen, C. (2013). Ung voksen – risiko for marginalisering. I T. Hammer., & C. Hyggen. (Red.), *Ung voksen og utenfor. Mestring og marginalitet på vei til voksenliv*. (s. 13-27). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Haugen, S. (2013). *Endring fra innsiden. Forberedelse til rusbehandling bak fengselsmurene*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Harsløf, I., & Malmberg-Heimoen, I. (2013). Tiltak mot marginalisering i livsfasen fra ungdom til voksen. I T. Hammer., & C. Hyggen. (Red.), *Ung voksen og utenfor. Mestring og marginalitet på vei til voksenliv*. (s. 28-47). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Heggen, K., & Øia, T. (2005). *Ungdom i endring. Mestring og marginalisering*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Hyggen, C., & Gjerustad, C. (2013). Knuste drømmer? Aspirasjoner, yrkeskarriere og mental helse fra ung til voksen. I T. Hammer., & C. Hyggen. (Red.), *Ung voksen og utenfor. Mestring og marginalitet på vei til voksenliv*. (s. 70-86). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hyggen, C., & Hammer, T. (2013). Unge voksne – mestring og marginalisering i den norske velferdsstaten. I T. Hammer., & C. Hyggen. (Red.), *Ung voksen og utenfor. Mestring og marginalitet på vei til voksenliv*. (s. 226-233). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hågensen, M.S. (2009). *Opplæring innenfor kriminalomsorgen. Innsattes opplevelser av skolens rolle bak norske fengselsmurer* (Masteroppgåve, Tromsø). Institutt for lærerutdanning og pedagogikk. Tromsø: Universitetet i Tromsø.
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (4.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D.I. (2010). *Forståelse, beskrivelse og forklaring: innføring i samfunnsvitenskapelig metode for helse- og sosialfagene*. (2.utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Jones, L.Ø., Asbjørnsen, A. E., Manger, T., & Eikeland, J. O. (2013). *Innsatte i norske fengsel: Lese- og skriveferdigheter og mestringsforventningers betydning for deltakelse i utdanning*. (Rapport nr. 2/2013). Bergen: Fylkesmannen i Hordaland, Undervisningsavdelinga.
- Justis- og politidepartementet. (2009). *Gode krefter - Kriminalitetsforebyggende handlingsplan. 35 tiltak for økt trygghet*. Handlingsplan. Henta frå:

<https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/gode-krefter---kriminalitetsforebyggende/id574567/>
[Lasta ned 23.01.15].

Klæbo, S. (2013). *Opplæring på vei inn i og ut av en kriminell løpebane*. En kvalitativ studie av hvilken betydning klienter i kriminalomsorgen tillegger sine tidligere og nåværende opplæringstilbud (Masteroppgåve, Oslo). Institutt for spesialpedagogikk, Oslo: Universitetet i Oslo.

Kriminalomsorgen. (2015). Organisering. Henta frå <http://www.kriminalomsorgen.no/organisering.237901.no.html>
[Lasta ned: 03.05.15]

Kunnskapsdepartementet. (2015). Ekspertutvalg om karriereveiledning. Henta frå <https://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/org/styrer-rad-og-utvalg/ekspertutvalg-om-karriereveiledning/id2403779/>
[Lasta ned: 19.05.15]

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2.utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Langelid, T., & Manger, T. (2005). Frå tukt til opplæring - Fengselspedagogikken før og no. I T. Langelid. & T. Manger. (Red.), *Læring bak murene. Fengselsundervisningen i Norge*. (s. 16-46). Bergen: Fagbokforlaget.

Langelid, T. (2012). Opplæring i fengsel - en ny sjangse? I E. Befring., & R. Tangen. (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 690-710). (5. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Langelid, T. (2015). (under publisering). *Bot og bedring? Fengselsundervisninga si historie i Noreg*. Oslo: Cappelen Akademisk.

Larsen, A.K. (2007). *En enklere metode: veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Martinussen, W. (1999). *Sosiologiske forklaringer*. Bergen: Fagbokforlaget.

Mathiesen, T. (2007). *Kan fengsel forsvares?* (3.utg.). Oslo: Pax Forlag A/S.

Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society: from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.

Mellin-Olsen, S. (1989). *Kunnskapsformidling. Virksomhetsteoretiske perspektiver*. Rådal: Caspar forlag.

Mellin-Olsen, S., & Rasmussen, R. (1975). *Skolens vold*. Oslo: Pax. Henta frå: <http://www.nb.no/nbsok/nb/0006805c92a5423bcb6a0cd6f34f386e.nbdigital?lang=no#0> [Lasta ned 12.12.14]

NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: de nasjonale forskningsetiske komiteene. Henta frå:

<https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi-2006.pdf>

[Lasta ned 10.11.14]

Neumann, C.B., & Pettersen, K-S. (2013). *Tilbakeføringsgarantien i praksis. Evaluering av prosjektet TAFU – tilbakeføring gjennom arbeid, fritid og utdanning.* (AFI-rapport 2013:11). Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet. Henta frå:

http://www.hioa.no/var/ezflow_site/storage/afi/files/r2013-11.pdf

[Lasta ned 17.11.14]

Nielsen, T.A. (2015). Fra kriminalitet til kaffe. *Gatemagasinet Megafon*. 04 2015.

Nilsson, A. (2002). *Fånge i marginalen*, Kriminologiske institutionen, Stockholms universitet. Henta frå:

<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:503898/FULLTEXT01.pdf>

[Lasta ned 10.12.14]

Normann, T., Sandvin, J.T., & Thommesen, H. (2008). *Om rehabilitering. Mot en helhetlig forståelse.* (2.utg.). Oslo: Kommuneforlaget AS.

Opplæringslova. (1998). Lov 17. Juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den vidaregåande

opplæringa (opplæringslova). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Henta frå:

<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61> [Lasta ned 12.11.14]

Pager, D. (2003). The mark of a criminal record. *American Journal of Sociology*. 108 (5): 937-975.

Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in achievement settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578. doi: 10.3102/00346543066004543

Pedersen, W. (2006). *Bittersøtt. Ungdom, sosialisering, rusmidler.* (2.utg.). Oslo:

Universitetsforlaget.

Ravneberg, B. (2003). *Undervisning og opplæring i det moderne fengselet. Dannende eller disiplinerte?* (Rapport nr. 5/2003). Bergen: Fylkesmannen i Hordaland, Undervisningsavdelinga.

Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse: kvalitative metoder i samfunnsfag.* (4.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Rognaldsen. (2003). *Evaluering av fengselsundervisninga med vekt på systemnivået og kriminalomsorgens totale opplæringsvirksomhet.* (Rapport nr. 2/2003). Bergen: Fylkesmannen i Hordaland, Undervisningsavdelinga.

Rua, M. (2015). Fengselsisolasjon. Forskning og formidling i et minefelt. I

- K. Widerberg. (Red.), *I hjertet av velferdsstaten. En invitasjon til institusjonell etnografi*. (s.220-245). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Ryen, A. (2006). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ry Nilsen, J.C., & Repstad, P. (1993) *Fra nærhet til distanse og tilbake igjen: om å analysere sin egen organisasjon*. Oslo: TANO.
- Sanden, A. E. (2010, 09.02). Verdens mest moderne fengsel? *Nrk Østfold*. Henta frå: http://www.nrk.no/ostfold/verdens-mest-moderne-fengsel_-1.6986370 [Lasta ned 10.02.15]
- Schaaning, E. (2002a). Forord. I E. Schaaning. (Red.), *Straff i det norske samfunnet*. (s. 7-14). Oslo: humanist forlag.
- Schaaning, E. (2002b). Skal forvaring gjøre vondt? I E. Schaaning. (Red.), *Straff i det norske samfunnet*. (s. 177-212). Oslo: humanist forlag.
- Seeberg, M.L., & Dahle, R. (2006). Innvandrede helsearbeidere – og et inkluderende arbeidsliv? I T. Hammer. & E. Øverbye. (Red.), *Inkluderende arbeidsliv? Erfaringer og strategier*. (s. 79-101). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Silver, H. (1994). Social Exclusion and Social Solidarity: Three Paradigms, *International Labour Review*, vol. 133, nos. 5-6, pp 531-578.
- Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E., Finbak, L., & Pettersen, T. (2003). *Undervisning i fengsel på rett kjøp?* (Rapport nr. 3/2003) Fylkesmannen i Hordaland, Undervisningsavdelinga.
- Skaalvik, E.M., & Stenby, H.K. (1981). *Skole bak murene*. Trondheim: Tapir. Henta frå: <http://www.nb.no/nbsok/nb/8bdf89b938dcbec2eb1bb16a995ae4b9.nbdigital?lang=no#0> [Lasta ned 12.01.15]
- Skardhamar, T. (2002). *Levekår og livssituasjon blant innsatte i norske fengsler*. (Hovedfagsoppgave i kriminologi). Universitetet i Oslo: Institutt for kriminologi og retts sosiologi.
- Skardhamar, T., & Telle, K. (2009). Livet etter soning – hindrer arbeid tilbakefall? Statistisk sentralbyrå. *Samfunnsspeilet*. (23), Nr. 4/2009. Henta frå: <http://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/artikler-og-publikasjoner/livet-etter-soning-hindrer-arbeid-tilbakefall> [Lasta ned: 23.11.15]
- St.meld.nr. 9. (2006-2007). (2006). *Arbeid, velferd og inkludering*. Oslo: Arbeids- og sosialdepartementet. Henta frå: <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-9-2006-2007-/id432894/> [Lasta ned: 10.12.15]

- St. meld. nr. 21 (1998-1999). (1998). *Ansvar og meistring. Mot ein heilskapleg rehabiliteringspolitikk*. Oslo: Helse og omsorgsdepartementet.
- St.meld.nr. 27 (2004-2005). (2005). *Om opplæringen innenfor kriminalomsorgen. «Enda en vår»*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- St.meld.nr. 37 (2007-2008). (2008). *Straff som virker – mindre kriminalitet – tryggere samfunn*. Kriminalomsorgsmelding. Oslo: Justis- og politidepartementet.
- Straffegjennomføringsloven. (2002). Lov 18. mai 2002 nr. 21. om gjennomføring av straff mv. (straffegjennomføringsloven). Oslo: Justis- og beredskapsdepartementet. Henta frå: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2001-05-18-21> [Lasta ned 07.01.15]
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (3.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thaagard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (4.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjersland, O.A., Jansen, U., & Engen, G. (1998). *Våge å leve: en bok om alternative veier i behandling basert på erfaringane frå Tyrili*. Oslo: Tano Aschenhoug.
- Torgersen, E., & Norvik, K. (2013, 13.02). Studietilbudene lokker innsatte til Halden fengsel. *Nrk Østfold*. Henta frå: <http://www.nrk.no/ostfold/studietilbud-lokker-innsatte-1.10910938> [Lasta ned 15.02.15]
- Utdanningsdirektoratet. (2006) *Generell del av læreplanen*. Henta frå: <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/Innleiing/> [Lasta ned 20.01.15]
- Vaage, S. (1998). Handling og pedagogikk. G.H. Mead om utdanning og sosialisering. I H. Thuen. & S. Vaage. (Red.), *Oppdragelse til det moderne. Emilie Durkheim, Georg Herbert Mead, John Dewey, Pierre Bourdieu*. (s. 73-92). Oslo: Universtitetsforlaget.
- Van Manen, M. (1997). *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy*. (2. utg). London: Althouse Press.
- Wilken, L. (2008). *Pierre Bourdieu*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Woolfolk, A. (2004). *Pedagogisk psykologi*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.

VEDLEGG

VEDLEGG I: Søknad og kvittering frå NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Orgnr: 985 321 884

Margaret Klepstad Færevaaag
Senter for utdanningsforskning Høgskolen i Bergen
Landåssvingen 15
5096 BERGEN

Vår dato: 29.10.2014

Vår ref: 40194 / 3 / MSS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 08.10.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>40194</i>	<i>Tilpassa opplæring i fengselsundervisninga</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Bergen, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Margaret Klepstad Færevaaag</i>
<i>Student</i>	<i>Heidi Karoline Finne</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 25.05.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Marie Strand Schildmann

Kontaktperson: Marie Strand Schildmann tlf: 55 58 31 52

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Heidi Karoline Finne heidi.finne@live.no

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

Avdelingskontorer / District Offices

*OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no*

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 40194

Formålet med prosjektet er å undersøke hvilke erfaringer og opplevelser innsatte i fengsel har av tilpasset opplæring og hva de tror det kan ha å si for målsetningen om å komme tilbake til samfunnet og fungere der.

Utvalget består av innsatte i to norske fengsel som deltar i fengselsundervisningen/opplæringen. Utvalget rekrutteres via fengselet og informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Personvernombudet gjør oppmerksom på at en avklaring/avtale med det enkelte fengsel ikke er tilstrekkelig, og at prosjekter som omfatter ansatte eller innsatte i norske fengsel skal søke og innhente godkjenning fra Kriminalomsorgen (regionkontor). For informasjon om retningslinjene og søknadsprosedyre, se link: http://img3.custompublish.com/getfile.php/607466.823.tbcsrqafsc/retningslinjer_forskning.pdf?return=www.kriminalomsorgen.no

Datamaterialet innhentes gjennom personlig intervju.

Det behandles sensitive personopplysninger om strafferettslige forhold, jf personopplysningsloven § 2, punkt 8 b).

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Høgskolen i Bergen sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 25.05.2015. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

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

VEDLEGG II: Søknad og kvittering frå kriminalomsorga



Kriminalomsorgen region vest

Heidi Karoline Finne
Høgskulen i Bergen

Deres ref:

Vår ref:
2014/19767-9/602

Dato:
18.12.2014

FORSKINGSSØKNAD KRIMINALOMSØRGEN REGION VEST

Vi viser til din søknad av 26.11.14

Generelt.

Søknaden gjeld rekruttering av innsette til ei kvalitativ studie om opplæringstilbod i fengsel. Studiet er ein del av ei masteroppgåve ved Høgskulen i Bergen.

Masteroppgåva har som formål å få innsikt i kva rolle fengselsundervisninga spelar i rehabiliteringa og tilbakeføring av innsette. Oppgåva har tittel "Innestengd eller utestengd". Gjennom semistrukturerte intervju ynskjer søkaren få ei djupare forståing av fengselsundervisninga si rolle i tilbakeføringsarbeidet.

Søker er Heidi Karoline Finne. Ho er masterstudent ved Høgskulen i Bergen, avdeling for lærarutdanning. Ho går 4. året på Master i undervisningsvitenskap med fordjuping i pedagogikk. Hun har tidlegare vore vikar som fengselsbetjent ved Vik fengsel og kjenner kriminalomsorga godt. Rettleiar er professor Tobias Christoph Werler og førstelektor Margaret Klepstad Færevaaug ved Høgskulen i Bergen.

Søknaden vert handsama i tråd med *Retningslinjer for behandling av søknader om forskning i kriminalomsorga*. Det følgjer av retningslinjene at regionalt nivå er ansvarleg for å avgjere søknader om løyve til å rekruttere innsette til forskingsprosjekter. Regionalt nivå handsamer søknader til forskning der det vert kravd dispensasjon frå teieplikta. Alle søknader om forskning skal vurderast individuelt. Dersom søknaden ikkje stetter dei krav som er skissert i retningslinjene, må det innhentast tilleggs-dokumentasjon, jf. *Retningslinjene punkt 5 – individuell vurdering*.

Lokalt nivå, i dette høve [redacted] fengsel og [redacted] fengsel, skal uttale seg om søknaden. Dei skal vurdere om dei har kapasitet til å ta i mot forskaren, om prosjektet let seg gjennomføre og om det er sikkerhetsmessig forsvarleg, jf. *Retningslinjene pkt. 1 – vurdering av lokalt nivå*. Søknaden kan bli avslått av etiske, sikkerhetsmessige eller kapasitetsmessige årsaker – jf. *Retningslinjene pkt. 8*.

Postadresse:
Dokumentsen-
ter
Postboks 694
4305 Sandnes

Besøkadresse:
Solheimsgaten 13B,
Motorhallen 4 etg.
Solheimsviken, Bergen

Telefon: 55 38 72 00
Telefaks: 55 38 72 50
Org.nr: 982349028

Saksbehandler:
Willy Gill
E-post: postmottak.region-
vest@kriminalomsorg.no

Vedtak

Kriminalomsorga region vest innvilger søknaden.

Grunngjeving

Kriminalomsorga region vest ser positivt på forskningsprosjekt som kan bidra til kunnskap om korleis innsette opplever skulen i fengsel og dei røynsler dei har med undervisningstilbod etter avslutta soning. Oppfølging av innsette har alltid vore eit viktig tema og dette forskingsprosjektet kan gje både kriminalomsorga, domfelte og samarbeidspartnare ei betre innsikt i dei problem innsette møter når de skal tilbakeførast til samfunnet.

Sidan prosjektet vil omfatte lyd opptak er det søkt om godkjenning hos Norsk samfunnsvitenskapelig datateneste (NSD). Søknaden blei godkjent.

Leiinga ved [redacted] fengsel og [redacted] fengsel opplyser at dei har kapasitet til at forskinga kan gjennomførast og har sagt seg villig til å legge til rette for prosjektet. Den sikkerhetsmessig gjennomføring av prosjektet skal avklarast direkte med leiinga i fengselet.

Krav til forskaren.

Forskinga skal gjennomførast på en forsvarlig måte og både tilsette og domfelte skal ikkje utsettast for personleg belastning. Forskaren skal informere kriminalomsorga ut i frå behov. Kriminalomsorga region vest vil be om at det blir innhenta opplysningar om forskarensandel frå det sentrale strafferegisteret. Ein slik politiattest må leggest fram før prosjektet tek til. Dette er ei fast rutine i vurdering av prosjektets sikkerheit.

Gjennomføring av prosjektet krev eit informert samtykke av deltakarane. Det må lagast eit informasjonsskriv som gir deltakarane ein grundig orientering om prosjektet og kva det inneber. Det skal presiserast at deltaking er frivillig og at ein når som helst kan trekke seg frå prosjektet. Dette skal gå tydeleg frem i både informasjonsskriv og samtykkeerklæringa. I tråd med retningslinjene skal det ligge føre ei stadfesting frå fagleg rettleiar.

Forskarens teieplikt.

Opplysningar som forskaren vert gjort kjend med er underlagt teieplikt - jf. *Forvaltingslovens § 13 og 13 c*. Forskaren plikter å hindre at andre får tilgang eller kjennskap til opplysningane. Overtredelse av bestemmelsene om teieplikt er straffbart, jf. *Straffelovens § 121*. Det er et vilkår at forskaren skriv under teieplikt før prosjektet tek til. Erklæringa skal underteiknast ved [redacted] fengsel og [redacted] fengsel.

Oppbevaring av materialet.

Forskeren skal sjå til at innsamla materiale blir oppbevart på en forsvarlig måte og i tråd med Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste sine retningslinjer. I si godkjenning av prosjektet skriv NDS mellom anna:

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Høgskolen i Bergen sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig. Forventet prosjektslutt er 25.05.2015. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres.

Innsamla materiale som inneholder lydopptak skal slettast når prosjektet er avslutta.

VEDLEGG III: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Heidi Karoline Finne

Heidi.finne@live.no

Bergen, 09.01.2015

Informasjonsskriv til informantar om

Førespurnad om deltaking i forskingsprosjektet

«Innestengd eller utestengd?»

Bakgrunn og formål

Eg er masterstudent ved Høgskolen i Bergen, avdeling for lærarutdanning. Eg tek master i undervisningsvitskap med fordjuping i pedagogikk og held no på med masteroppgåva mi. I tilknytning til denne oppgåva skal eg gjennomføre eit forskingsprosjekt. I mi oppgåve vil eg fokusere på innsette sine opplevingar av fengselsundervisninga. Temaet for oppgåva er fengselsundervisning eller opplæring i fengsel, og eg skal undersøke korleis fengselsundervisninga kan påverka målsetjinga om at innsette skal kunne kome tilbake til samfunnet og fungere der. Eg er interessert i å finne ut noko om korleis erfaringar innsette har med skule frå tidlegare og korleis fengselsundervisninga kan bidra til tilbakeføring til samfunnet.

Kva inneber deltaking i studien?

For å finne ut av dette ynskjer eg å intervju innsette. Dersom du kunne tenkje deg å vere med på eit intervju må du vera deltakar på eit av skulens tilbod i fengselet. Du må vere mellom 25-35 år, ikkje vere førstegongssonar og du må vere norsk statsborgar. Det vil bli teke lydopptak av intervjuet med hjelp av bandopptakar. Varigheita på intervjuet vil variere og kan vere mellom ½ - 1 ½ time. Berre opplysningar frå sjølve intervjuet vil verte brukt i oppgåva.

Dersom det er nokre spørsmål du ikkje vil svare på har du rett til å avstå frå å svare. Det er frivillig å vere med og du har rett til å trekkje deg når som helst undervegs, utan å måtte grunngje dette nærare. Dersom du trekk deg vil alle opplysningar om deg bli sletta. Det vil ikkje få noko innverknad på ditt forhold verken til fengselet eller skulen dersom du vel å

trekkje deg. Eg vil bruke koplingsnøkkel eller kodar i standen for namn, slik at personopplysningar ikkje kjem fram. Det er med andre ord ingen andre som vil ha tilgang til personopplysningane. Desse koplingsnøkklane vil verte oppbevart ein anna plass enn sjølve lydopptaket og anna datamateriale. Informantane vil altså bli anonymisert so langt det let seg gjere, men sjansen for gjenkjenning vil kunne vere til stades i publikasjonane dersom andre innsette skulle lese og kjenne att informantanes historier. I analysen av intervjumaterialet vil alle innhenta opplysningar skiljast frå namn. Det er berre eg som forskar som har tilgang til namnelista, og eg er underlagt teingsplikt. Rådata vil bli anonymisert og opptaka sletta når oppgåva er ferdig, innan slutten av mai 2015.

Prosjektet er godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Rettleiarar for prosjektet er førstelektor Margareth Klepstad Færevaa og professor Tobias C. Werler ved Høgskolen i Bergen.

Dersom du har spørsmål til studien er du hjarteleg velkommen til å ta kontakt med meg direkte, eller via fengselsleiinga.

Med venleg helsing

Heidi Karoline Finne

Heidi.finne@live.no

95271743

Margaret Klepstad Færevaa

mkf@hib.no

41916660

Tobias C. Werler

Tobias.Christoph.Werler@hib.no

Samtykke til deltaking

Eg har fått skriftleg informasjon om prosjektet «innestengd eller utestengd?» og skriv under på at eg er villig til å delta. Eg har blitt informert om at det er frivillig å delta, at eg kan velje å ikkje svare på spørsmål dersom eg ikkje ynskjer det og at eg kan trekkje meg når som helst utan å gje opp grunn.

Stad og dato

Signatur

VEDLEGG IV: Intervjuguide

Intervjuguide «Innestengd eller utestengd?»

”Korleis opplev innsette undervisninga dei vert tilbudd i fengslet?”

Introduksjon til intervjuet

- Takke for oppmøte og interesse.
- Informere kort om prosjektet og kva det går ut på.
- Opne opp for eventuelle spørsmål frå informanten.
- Sei litt om gangen i intervjuet og at informanten når som helst kan tekkje seg om og når han vil utan grunngjeving, og at han ikkje treng svare på dei spørsmåla han ikkje vil svara på.

Fortid

1. Arbeidde du før du måtte inn til soning?
 - a. Får du att denne jobben etter lauslating?
2. Nytta du deg av skuletilbodet ved tidlegare soningar?
 - a. Kvifor? Kva har dette å seie for tilbakeføringa?
3. Kor mange år med skule har du frå tidlegare?
 - a. Kan du fortelje litt om dine tidlegare skuleerfaringar? (positive/negative)
4. Har du tidlegare vore i kontakt med hjelpeapparat på skulen? (IOP; BUP; PPT).
 - a. Har du ein form for diagnose?
 - b. Fekk du eller hadde du noko form for ekstra oppfølging på skulen?
5. Følte du deg som ein del av klassen, eller følte du deg utanfor; på korleis måte?
6. Trur du skulen har hatt noko å seie for di kriminalitetsutvikling / for deg som person før lovbrota?
 - a. Nokre tankar om korleis opplæringa kunne vore betre tilpassa deg tidlegare?
 - b. Korleis forventningar hadde du til deg sjølv ved tidlegare skulegang?

Notid (undervisninga i fengslet)

7. På korleis måte fekk du informasjon/opplysningar om skulen og tilbodet her?
8. Sei noko om korleis din skulekvardag er (korleis vert undervisninga lagt opp)
 - a. Har de lekser? Får de rettleiing? Har de felles undervisning? Individuelt arbeid?
 - b. Er det noko som kan hindre deg i å delta i undervisninga? (er tryggleiken problematisk i forhold til fullføring av kurs osv?)
9. Korleis opplæringstilbod nyttar du deg av?
 - a. Kva trur du dette valet har å seie for framtida di?
10. Har du nokre tankar om læraranes tyding for deg i di utdanning?
11. Kva er din motivasjon for å utdanne deg/for å delta i fengselsundervisninga?
12. Har de, som elever, noko innverknad på undervisninga?
 - a. Kva trur du dette har å seie?
13. Korleis opplev du at undervisninga vert tilpassa deg og dine behov?
 - a. Korleis påverkar dette deg?
 - b. Korleis kunne dette vorte gjort på ein annleis måte?
 - c. Påverkar dette rehabiliteringa?
14. Kva trur du undervisninga/utdanninga kan bidra med når det er snakk livet etter soning?
15. Kva er det fengselsundervisninga har eller gir deg som tidlegare skulegang har mangla?
 - a. Kva er dei største forskjellane/likskapane mellom skulen her og skulen utanfor murane?
16. Kva utbytte har du av undervisninga? (motiv for utdanning)
17. Kva ser du som skulen si viktigaste funksjon for innsette?
18. Fengselet som institusjon har ei tosidig oppgåve. Den skal straffe, men samstundes klargjere dykk for lauslating. Korleis opplev du dette? Kva har undervisninga å seie i dette tilfellet?

Framtid

19. Kva er dine planar når du har fullført her? Ønskjer for framtida?
20. Kva trur du skal til for å lukkast etter lauslatinga?
 - a. Kva meiner du er dei viktigaste faktorane for å leve eit lovgyldig liv?

21. Kva trur du det har å seie for deg å framtida di at du har delteke i undervisninga?
22. Blir det på nokon måte laga ei bru mellom undervisninga her og framtida di?
23. Kva trur du undervisninga/utdanninga kan bidra med i tilbakeføringa til samfunnet?
24. Korleis er det å kome ut i samfunnet igjen etter soning?

Avslutting

- Eventuelle ting informanten ynskjer å ta opp eller snakke meir om.
- Spørje om det er informasjon han ikkje vil at eg skal ta med.
- Informere om prosjektets vidare gang og kva som kjem til å skje med informasjonen (både rådata og analysemateriale).

VEDLEGG V: Utdrag frå intervju med *Are*

[Dei spørsmåla som er markert med eit «kulepunkt» er oppfølgingsspørsmål som eg kom med undervegs]

Fortid

1. Arbeidde du før du måtte inn til soning?

Eg skulle begynne i jobb 5 dagar etter eg vart arrestert.

• Då skulle du begynne i jobb?

Ja, det er ein jobb eg hadde hatt tidlegare då. Så då hadde eg vore i konfirmasjon til systera mi og besøkt familie på austlandet, så då skulle eg begynne måndagen etter eg hadde vært der, så kom eg heim igjen så skulle eg berre gjøre alt klart til eg skulle begynne å jobbe igjen, så vart eg arrestert. Så denne jobben får eg att når eg er ferdig her, det er ein eg kjenner godt som styrer med det.

3.

b. Korleis erfaringar har du frå tidlegare skulegang?

Heilt ok eigentleg. Eg var skulelei heile oppveksten. Eg hadde eigentleg berre lyst til å spele fotball frå eg gjekk på barneskulen, ungdomsskulen og så rauk eg knea mine når eg gjekk i 10. Klasse då. Så då måtte eg begynne å ta tak i skulen. Altså eg var skulelei, men lærarane gjorde absolutt alt dei kunne for meg.

6.

b. Korleis forventningar hadde du til deg sjølv ved tidlegare skulegang?

Altså, eg klarte jo å henge med før og, men eg hadde ikkje noko toppkarakterar. Så fekk eg fire så var sikkert det det same for meg som når dei andre får ein seksar. På første matteprøven eg hadde på vidaregåande nivå så fekk eg seks minus. Så det var berre det at eg ikkje har gidda å gjort noko eigeninnsats på skulen tidlegare. Eg gjekk ikkje i kjellaren dersom eg fekk ein dårleg karakter, so lenge eg sto så var eg eigentleg nøgd.

Notid

7. På korleis måte fekk du informasjon/opplysningar om skulen og tilbodet her?

Eeh. Nei, det var vel. Altså eg visste at det var eit tilbod her før eg kom hit. Ifrå ein kompis, som har sete her. Så eg visste at det var eit skuletilbod her. Så når eg kom her så trudde eg

ikkje at eg skulle vere her så lenge i starten, så då jobba eg berre ute. Og så tenkte eg at når sommaren var ferdig og hausten kjem så giddar eg ikkje stå ute og jobbe når det blir dårleg vær. Så her kan eg sitte og lese litt nyheiter og, ja. Så då vart det skule.

- Var det gjennom lærarane at du kom fram til at du ville ta studiespesialiserande?

Ja, altså det eg hørte om det var jo altså i forhold til det at eg hadde fagbrevet. Så eg tok kontakt og høyrte. Om det var mulig at eg fikk noko meir enn det. Eller om det vart slik som tidlegare med at folk ikkje kunne ein drit her. For då hadde eg ikkje gidda å gått på skulen her.

10. Har du nokre tankar om læraranes tyding for deg i di utdanning?

Ja. Lærarane er veldig flinke til å lære frå seg, og dersom dei ser at me tykkjer noko er vanskeleg, så spør dei om me har skjønt det og det likar eg veldig godt.

11. Kva er din motivasjon for å utdanne deg/for å delta i fengselsundervisninga?

Det å få noko ut av oppholdet mitt her, først og fremst. Og egentleg sitje igjen med noko bra på ein måte, som eg kan bruke når eg kjem ut igjen. I stadenfor å sleppe ut igjen og så eventuelt teke eit år på skulebenken for å fått det samme som eg kunne oppnådd her inne. Får sjå kva eg gidd når eg er ferdig her.

12. Har de, som elever, noko innverknad på undervisninga?

Av og til så kan me sei frå at den måten som me lærer på no det er tyngre enn den andre måten. Og så går me igjen på den andre måten, sånn at me får best mogleg utbytte av det. Det er større aksept blant lærarane her inne, så absolutt betre tilpassing her enn tidlegare. For der eg satt tidlegare var det vel berre felles undervisning, og det var ikkje noko tilpassa meg og alle måtte drive med dei same oppgåvene. I tillegg vart det som me gjekk gjennom førre gong teke opp igjen fleire gonger, og eg lærte så lite av det. Eg hadde jo gått ferdig vidaregåande skule og kom inn då og der lærte vi eigentleg, altså sånn som i engelsken, det var sikkert 4 klasse pensum på barneskulen. Det var alt for enkelt for mi del. Så dei andre hugsa ikkje igjen kva me hadde prata om første gangen ein gang. Så når me då hadde repetert dei samme tinga i tre fire timar på rad, så sa eg at dette her er ikkje noko for meg, så slutta eg. Så det.

Framtid

21. Kva trur du det har å seie for deg å framtida di at du har delteke i undervisninga?

Ja, altså. Tidlegare har eg vore inne på. Eg veit jo det at eg ikkje kan bruke fagbrevet mitt noko meir på grunn av det eg gjorde, så det har vore ok kva skal eg gjere, og dei fleste tinga treng ein studiekompetanse til. Så når eg først er her no, så kan eg like godt få studiekompetanse så eg eventuelt har det viss eg vil fortsetje på skule når eg kjem ut igjen. Det har ikkje noko å seie for den jobben eg får igjen.

23. Kva trur du undervisninga/utdanninga kan bidra med i tilbakeføringa til samfunnet?

Nei. Altså no har eg på ein måte to val når eg kjem ut igjen. Eg kan enten gå tilbake til jobb eller eg kan gå på skule når eg kjem ut igjen. Det kan absolutt vere ein moglegheit. Og det tek eg eigentleg når eg kjem ut igjen. Kva eg gidd. Eg har bore skulelei heile livet då, men sånn som det ligg an no så har eg lyst å gå på skule når eg kjem ut igjen. Undervisninga har moglegvis gjort at eg har teke tak i meg sjølv, gjort dette litt enklare, og her kan eg begynne på nytt å ta meg ei utdanning til.

• Trur du det er lettare å få seg jobb viss du får studiekompetanse?

Det kan godt hende. Men når eg slapp ut av fengsel sist gang då, så gikk det ei veke eller to så jobba eg plutselig. Så, ja. Folk gir jo fortsatt folk ein sjanse men. Men det er sikkert dei som har det vanskeleg på den måten og. Det kan godt hende at eg berre har vore heldig. Eg veit ikkje korleis det hadde blitt dersom eg ikkje hadde hatt jobb frå før og ikkje tok skule no. Altså eg har aldri skrive ein einaste CV i mitt liv heller, eg har eigentleg berre fått jobbar av folk eg kjenner. Eg trur ikkje det blir noko forandring på det. Men, altså alt hjelpe på. Det er jo klart. Viss eg får studiekompetanse og har lyst å skifte jobb, så er det lettare å stille med noko då. At du faktisk har brukt dei åra der det står tomt på cv'en til å gått på skule i staden for. At ein har noko å fylle inn med.

24. Korleis er det å kome ut i samfunnet igjen etter soning?

Det er sjølvsagt vanskelegare for dei viss dei ikkje brukar soninga til noko. Altså det kjem an på kva folk du kjenner og kva jobbar som er tilgjengelege og alt mogleg så.