



MASTEROPPGAVE

Rehabilitering gjennom fengselsundervisning?

- Et søkelys på utdanningens effekt og importmodellens hensikt

Rehabilitation through prison education?

- A focus on the effect of education and the intent of the import model

Margrete Moen Norheim

Master i samfunnsfagsdidaktikk

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett, Bergen

Veileder: Bodil Elise Ravneberg

Innleveringsdato: 01.06.2020

*Jeg klarte å se folk i øynene igjen.
Jeg hadde gått så lenge og bare sett
ned i bakken, men etter at jeg fikk
utdanning følte det som at jeg
endelig var på linje med andre igjen,
jeg hadde det alle andre også hadde.
Så turte jeg å se opp.*

(Elev i fengsel)

Sammendrag

Ifølge styringsdokumenter er norske fengslers viktigste oppgaver å gjennomføre straff og legge til rette for rehabilitering. Rehabilitering i fengsel handler hovedsakelig om å ruste innsatte med ulike kunnskaper og ferdigheter som trengs for å kunne vende tilbake til samfunnet uten å begå ny kriminalitet. Normalitets- og rettighetsprinsippet er i tillegg styrende for behandling av innsatte, hvilket innebærer at straffegjennomførelsen skal være så normal som mulig og ikke gå på bekostning av den domfeltes sivile rettigheter. For å styrke og legge til rette for normalitetsprinsippet, er fengslene organisert etter importmodellen. Dette innebærer at offentlige tjenester som skole- og helsetilbud importeres utenfra, og leveres til innsatte på lik linje som til den øvrige befolkningen. Dette medfører et samarbeid mellom flere offentlige etater og aktører.

Opplæring i fengsel regnes som et av de sterkeste virkemidlene for å oppnå rehabilitering for innsatte, og undervisningstilbud blir gitt i samtlige fengsler i Norge i dag. Fengselsundervisningens mål er å kvalifisere innsatte til arbeid eller videre utdanning etter endt soning, i tillegg til å sosialisere og integrere dem inn i samfunnet igjen. Importmodellen, som tilrettelegger for kvalitetssikring av tjenestene gitt i fengslene, bidrar til dette.

Utdanningens rehabiliterende effekt og importmodellens hensikt i den sammenheng, er tema i dette forskningsprosjektet. Jeg har observert undervisningssituasjoner og intervjuet elever, lærere, fengselsbetjenter og øvrige aktører i administrative stillinger i utdanningssektoren og kriminalomsorgen. Funnene i datainnsamlingen har jeg sett i sammenheng med utdannings-, motivasjons-, organisasjons- og institusjonsteori, og jeg har analysert dette i lys av tidligere forskning. Blant elevene som mottar undervisningstilbudet er rehabiliteringseffekten god både faglig og sosialt. Importmodellen, gode relasjoner, et godt læringsmiljø og kontinuerlig arbeid med motivasjon, er noen av årsakene til dette. Det finnes likevel noen hindringer for deltakelse i undervisningen. Dette kommer av fengselets institusjonelle rammer, og handler i stor grad om IKT, overføringer og påkjennelsen av frihetsberøvelse. Det samarbeides tett for å minske disse hindringene, og for å gjøre fengselsoppholdet så nyttig og formålstjenlig som mulig for innsatte. Ulike ressurser og lovverk gjør likevel at de har noen utfordrende møtepunkt. Masteroppgaven drøfter rehabilitering, undervisning og samarbeid i fengsel, samt importmodellens relevans og betydning i dag.

Abstract

According to government documents, the most important tasks for Norwegian prisons are to carry out sentences and facilitate rehabilitation. Rehabilitation in prison mainly entails equipping prisoners with various knowledge and skills needed to be able to return to society without committing new crimes. The principle of normality and civil rights is also governing in the management of prisoners, which means that the execution of sentences should be as normal as possible and not at the expense of the convicted person's rights. In order to strengthen and facilitate the principle of normality, the prisons are organized according to the import model. This means that public services such as school and health services are imported from the outside and delivered to prisoners on an equal footing as to the rest of the population. This entails a collaboration between several public agencies and participants.

Education in prison is considered to be one of the best instruments for achieving rehabilitation for prisoners, and educational services are provided in all prisons in Norway today. The aim of prison education is to qualify prisoners for work or further education after serving their sentences, in addition to socializing and integrating them into society again. The import model, which facilitates quality assurance of the services provided in the prisons, contribute to this.

The rehabilitative effect of education and the purpose of the import model are topics in this research project. I have observed teaching situations and interviewed students, teachers, prison guards and other actors in administrative positions in the education sector and the penal care system. I have seen the findings in the data collection in connection to educational, motivational, organizational and institutional theory, and I have analyzed this in the light of previous research done on the subject. Among the students who receive the education, the rehabilitation effect is sufficient both academically and socially. The import model, good relationships, a positive learning environment and continuous work with motivation, are some of the reasons for this. However, there are some obstacles to participation in the prison education. This comes from the prison's institutional framework and is largely about ICT, transfers and the strain of imprisonment. The school and the prison work closely together to reduce these obstacles, and to make the prison stay as useful and expedient as possible for inmates. However, different resources and legislation mean that they have some challenging meeting points. This master's thesis discusses rehabilitation, education and cooperation in prisons, as well as the relevance and significance of the import model today.

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten av grunnskoleutdanningen min ved Høgskulen på Vestlandet, og et to år langt prosjekt om undervisning i fengsel. Arbeidet med oppgaven har vært spennende, til tider frustrerende og utfordrende, men først og fremst har det vært svært lærerikt. Jeg har fått møte og snakke med elever som har en ganske annerledes hverdag enn det jeg selv har. Og likevel har vi en ganske lik skolehverdag. Dette er fordi fengselsundervisningen har mange omsorgsfulle og dyktige lærere, som strekker seg langt for å kunne gi innsatte en opplæring som tilsvarer den ordinære. Noen av disse lærerne fikk jeg møte og observere. I tillegg fikk jeg snakke med dedikerte betjenter og ansatte som etter beste evne forsøker å gjøre oppholdet til innsatte så godt og hensiktsmessig som mulig, til tross for frihetsberøvelsen. For det har jeg lært at fengselsstraff i Norge innebærer: Tap av frihet. Ikke tap av andre rettigheter.

Denne prosessen har fått meg til å reflektere over særlig betydningen av utdanning og hvordan dette påvirker og endrer menneskers liv. Prosjektet har gjort meg klar over utfordringer og erfaringer som ulike mennesker har hatt i den ordinære skolen, et innsyn som vil være svært nyttig å ha med seg inn i en lærerstilling senere i livet. Jeg er svært takknemlig for muligheten jeg har fått til å gjennomføre et så spennende prosjekt, og jeg vil derfor takke Statsforvalteren i Vestlands kontor for dokumenter og deltakelse, og fengslene og den tilhørende skoleavdelingen for undersøkelsene jeg har fått utføre der.

Jeg vil videre rette en stor takk til veilederen min, Bodil Elise Ravneberg, som har vært en viktig støttespiller gjennom hele prosessen. Jeg vil takke for god hjelp og nyttige innspill. Alle som har stilt opp til intervju og som tillot meg å observere dem, fortjener også en stor takk. Dere har vært åpne, ærlige, og ikke minst inkluderende i møte med meg. Dere gjorde datainnsamlingen min mulig. Til ansatte i kriminalomsorgen og på fengselets skoleavdeling, jeg er takknemlig for all hjelpsomhet, åpenhet og deltakelse. En stor takk går også til mine medstudenter, som med kaker og vinlotteri har gjort helgene på lesesalen overkommelige. Amalie og Bjørnar, dere har vært oppmuntrende og uvurderlige samarbeidspartnere gjennom hele prosessen. Og Ole Martin, du hjelper mer enn du aner.

Til slutt vil jeg takke pappa og Mary, min tvillingbror Anders og «svigerinne» Tonje, for grundig korrekturlesing. Dere har vært til stor hjelp.

Og til deg som leser dette – god lesing videre!

Bergen, mai 2021.

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	II
ABSTRACT	III
FORORD	IV
FIGURER	VIII
TABELLER	VIII
1 INNLEDNING	1
1.1 VALG AV TEMA OG FORMÅL MED OPPGAVEN	2
1.2 FORSKNINGSSPØRSMÅL.....	4
1.3 BEGREPSAVKLARINGER OG AVGRENSINGER	4
1.3.a Avgrensning av undervisningsformer	5
1.3.b Avgrensning av aktører.....	6
1.4 STRUKTUR.....	7
2 BAKGRUNN	8
2.1 ENDRINGER I DEN SKOLEPOLITISKE TENKNINGEN OG BRUDD MED EN LANG FENGSELSTRADISJON.....	8
2.2 ORGANISASJONSMODELLER FOR FENGSELSORGANISASJONEN	10
2.2.a Selveforsyningsmodellen	10
2.2.b Import- og eksportmodellen.....	10
2.2.c Forvaltningssamarbeid i norske fengsler	11
2.3 SENTRALE PRINSIPPER VED FENGSELSUNDERVISNINGEN	12
2.3.a Normalitets- og rettighetsprinsippet.....	12
2.3.b Rehabilitering, habilitering og resosialisering.....	13
2.3.c Straffegjennomføringsloven og kriminalomsorgens ansvarsområder.....	14
2.3.d Opplæringsloven.....	15
2.4 ANSVARET FOR FENGSELSUNDERVISNINGEN	15
2.5 RELEVANTE STORTINGSMELDINGER FOR FENGSELSUNDERVISNINGEN	16
2.6 MOTSETNINGER MELLOM FENGSELSVESENET OG SKOLEVERKET.....	17
2.6.a Progresjonssoning og overføringer.....	17
2.6.b IKT og Desktop for skole	18
2.6.c Digitale ferdigheter i Fagfornyelsen	19
2.7 FENGSELSPEDAGOGIKKEN I DAG.....	19
3 TEORETISKE PERSPEKTIVER PÅ FORMÅLET MED UTDANNING	21
3.1 FENGSELSUNDERVISNINGENS TODELTE FORMÅL – REALISERE DEN ORDINÆRE SKOLENS MÅL OG BIDRA TIL REHABILITERING	21
3.2 UTDANNINGSSYSTEMETS FUNKSJONER GENERELT OG FOR FENGSELET SPESIELT	22
3.2.a Kvalifisering	23
3.2.b Sosialisering	23
3.2.c Subjektivisering	25
3.3 LÆRERROLLEN OG RELASJON TIL ELEVENE.....	26
3.4 UTDANNINGENS BETYDNING FOR ELEVER I FENGSEL.....	27
3.4.a Sosial kompetanse og skoleprestasjoner	28
3.4.b Selvoppfatning og selvverd.....	28
3.4.c Motivasjonsteori og forventning om mestring.....	29
3.4.d IKT som motiverende virkemiddel i undervisningen	31
3.5 HINDER FOR UTDANNING	31
3.5.a Disposisjonelle hinder	31
3.5.b Situasjonelle hinder	32
3.5.c Institusjonelle hinder	32
3.6 FENGSELSUNDERVISNINGENS FORMÅL SOM ET LEDD I REHABILITERINGEN AV INNSATTE	33

4	TEORETISKE PERSPEKTIVER PÅ HVORDAN FENGSELET SOM INSTITUSJON SETTER RAMMER FOR UNDERVISNINGEN.....	34
4.1	FENGSELET SOM EN OFFENTLIG ORGANISASJON – MULTIFUNKSJONELT.....	34
4.1.a	<i>Perspektiver på organisasjoners grad av åpenhet mot samfunnet.....</i>	35
4.1.b	<i>Fengselet i et institusjonsperspektiv.....</i>	35
4.2	FENGSELET – ET RASJONELT LUKKET SYSTEM I LYS AV GOFFMANS BEGREP «TOTALE INSTITUSJONER».....	36
4.3	FENGSELET SOM ET LUKKET SYSTEM.....	36
4.3.a	<i>Manglende barrierer mellom livsområder.....</i>	37
4.3.b	<i>Avstanden til personalet.....</i>	37
4.4	FENGSELENE SOM MER ÅPNE OG «HETEROTOPIske», IKKE «TOTALE».....	38
4.5	IMPORTMODELLENS BRYTNINGSPUNKT MED DEN «TOTALE INSTITUSJONEN».....	39
4.5.a	<i>Kontakt med omverdenen.....</i>	39
4.5.b	<i>Avstanden til personalet.....</i>	39
4.6	ÅPNE FENGSLER – ØKT KONTROLL?.....	40
4.7	ULIK GRAD AV ÅPENHET I FENGSELENE.....	41
4.8	FENGSELSUNDERVISNINGENS FORMÅL I ET INSTITUSJONELT PERSPEKTIV.....	42
5	METODE.....	44
5.1	KVALITATIVT DESIGN OG VITENSKAPSSYN.....	44
5.2	METODETRIANGULERING.....	45
5.3	UTVIKLING AV FORSKNINGSPROSJEKTET.....	46
5.3.a	<i>Stegene i datainnsamlingen.....</i>	47
5.4	OBSERVASJON.....	48
5.4.a	<i>Feltroller.....</i>	49
5.4.b	<i>Gjennomførelse av observasjon.....</i>	50
5.4.c	<i>Utvikling av observatørrolle.....</i>	51
5.5	FELTSAMTALE.....	52
5.5.a	<i>Gjennomførelse av feltsamtaler.....</i>	53
5.6	SEMISTRUKTURERT INTERVJU.....	55
5.6.a	<i>Rekruttering.....</i>	56
5.6.b	<i>Utvalg av intervjuobjekter.....</i>	57
5.6.c	<i>Gjennomførelse av semistrukturerte intervju.....</i>	62
5.6.d	<i>Utvikling av prosjektets tema og problemstillinger.....</i>	63
5.7	VALIDITET OG RELIABILITET.....	64
5.7.a	<i>Refleksivitet.....</i>	64
5.7.b	<i>Reaktivitet.....</i>	65
5.8	ETISKE HENSYN.....	66
5.8.a	<i>Taushetsplikt og anonymisering.....</i>	67
5.8.b	<i>Roller.....</i>	67
5.9	BEARBEIDING AV DATA.....	68
6	ANALYSE – UTDANNINGENS REHABILITERENDE EFFEKT.....	70
6.1	FORMÅLET MED UTDANNING I FENGSEL.....	70
6.2	FORDELER MED UNDERVISNING I FENGSEL.....	71
6.3	UTDANNINGENS REHABILITERENDE FUNKSJON.....	73
6.3.a	<i>Kvalifisering.....</i>	73
6.3.b	<i>Sosialisering.....</i>	76
6.3.c	<i>Subjektivering.....</i>	82
6.4	MOTIVASJON.....	86
6.4.a	<i>Indre motivasjon.....</i>	86
6.4.b	<i>Ytre motivasjon.....</i>	88
6.4.c	<i>Forventning om mestring.....</i>	89
6.5	SELVOPPFATNING.....	90
6.6	HINDER FOR UTDANNING I FENGSEL.....	91
6.6.a	<i>Disposisjonelle hinder.....</i>	92
6.6.b	<i>Situasjonelle hinder.....</i>	93
6.6.c	<i>Institusjonelle hinder.....</i>	94

7	ANALYSE – IMPORTMODELLENS HENSIKT I FENGSELSUNDERVISNINGEN	97
7.1	IMPORTMODELLENS INNVIRKNING PÅ FENGSELSUNDERVISNINGEN	97
7.1.a	<i>Sikring av åpenhet og kontakt med omverdenen i fengslene</i>	98
7.1.b	<i>Fristed og virkemiddel for læring.....</i>	99
7.1.c	<i>Relasjon og avstand til personalet.....</i>	100
7.1.d	<i>Individuell tilpasning</i>	101
7.2	UTFORDRINGER VED IMPORTMODELLEN	102
7.2.a	<i>Samarbeid mellom tjenestene – ulike oppdrag.....</i>	102
7.2.b	<i>Sikkerhetsrisikoen ved IKT-tilgang – en georgisk knute?</i>	104
7.2.c	<i>Ulike årsplaner og ferieavvikling.....</i>	105
7.2.d	<i>Studenter i fengsel – både motiverende og utfordrende</i>	105
7.3	HVA SKJER NÅR IMPORTMODELLEN IKKE FUNGERER ETTER HENSIKTEN?.....	107
7.4	SELVFORSYNINGSMODELLEN SOM ALTERNATIV?	108
8	AVSLUTNING: FENGSELSUNDERVISNINGENS REHABILITERENDE EFFEKT OG IMPORTMODELLENS FUNKSJON	111
8.1	BEHOV FOR VIDERE FORSKNING.....	113
8.2	AVSLUTTENDE REFLEKSJONER.....	113
9	LITTERATURLISTE	115

Figurer

Figur 1: Utdanningens formål: kvalifisering, sosialisering og subjektivering	26
Figur 2: Teoretisk inndeling av sosiale roller i feltarbeid	49

Tabeller

Tabell 1: Oversikt over deltakere i feltsamtaler	53
Tabell 2: Sortering av intervjuobjekter	58
Tabell 3: Intervjuobjekter, utvalg 1	59
Tabell 4: Intervjuobjekter, utvalg 2	60
Tabell 5: Intervjuobjekter, utvalg 3	60
Tabell 6: Intervjuobjekter, utvalg 4	61
Tabell 7: Intervjuobjekter, utvalg 5	62

1 Innledning

Ifølge Statistisk sentralbyrå (2018) soner i overkant av 3700 mennesker fengselsdom i Norge, og landet har en fengslingsprosent som er blant de laveste i verden. I tillegg blir det norske fengselssystemet omtalt som et av verdens mest humane. Det siste tiåret har fengslene i Norge opp til flere ganger vært objekt for internasjonale dokumentarer og nyhetssaker til begeistring og inspirasjon for andre land (Moore, 2015; BBC News, 2019). Likevel er over 3000 mennesker, over kortere eller lengre perioder, fratatt sin frihet i Norge, og blant dem er ikke begeistringen like stor. Fortvilelse, stigma, savn og engstelse er nøkkelord som innsatte selv har brukt til å beskrive sitt fengselsopphold i intervju med meg.

Folk kan si det de vil om norske fengsler, men det er ingenting bra med å sitte i fengsel, og det er ingen som har lyst til å sitte i fengsel eller som har godt av å sitte i fengsel. (...) Hvis du blir behandlet som et dyr i et bur, så begynner du å føle deg som et også, og så blir du det tilslutt. Det eneste er undervisningen, der lærer du at du kan bli noe annet. («Henrik», 18 års fengselsdom)

Opplæring i fengsel blir omtalt som et av de viktigste midlene for rehabilitering og motvirkning av fremtidig kriminalitet. Det presenteres i stortingsmelding nr. 27 (2004-2005) at opplæring har vært en viktig del av straffesystemet i flere hundre år, og at målet hele tiden har vært å sosialisere innsatte og gi dem kunnskaper til å klare seg selv og unngå ny kriminalitet etter endt straffegjennomføring (Kunnskapsdepartementet, 2005). Grunnet normalitetsprinsippet, som danner utgangspunktet for behandling av domfelte i Norge, blir det blant annet gitt tilbud om opplæring i samtlige norske fengsler. Normalitetsprinsippet innebærer at innsatte skal, så langt som det er mulig, beholde sine sivile rettigheter og fortsette et liv så tilnærmet normalt som mulig til tross for frihetsberøvelsen. Innsatte har dermed lik rett til opplæring som den øvrige befolkningen (Kriminalomsorgen, u.å.-d).

Normalitetsprinsippet utgjør grunnlaget for importmodellen som det norske fengselsvesenet er organisert etter. Denne fengselsmodellen innebærer at velferdstjenester som helse, skole, bibliotek og religiøse tjenester importeres utenfra, og leveres på lik linje til innsatte som til personer i samfunnet ellers. Dette gjør at lærere og rådgivere ikke er ansatt i kriminalomsorgen slik betjentene er, men at de kommer inn i fengslene fra ordinære skoler ute i samfunnet og underviser. Dette innebærer et forvaltningssamarbeid med flere delaktige aktører, ettersom fengselsundervisningen har nasjonale retningslinjer, og ansvaret for undervisningen er fordelt nasjonalt, fylkeskommunalt og lokalt i utdanningssektoren og kriminalomsorgen

(Statsforvalteren i Vestland, u.å.). Hvordan dette foregår i dag, og hvordan undervisningen oppleves av delaktige aktører med tanke på dens rehabiliterende effekt, er sentralt i dette forskningsprosjektet. I tillegg er fokuset særlig rettet mot den særegne fengselsmodellen som Norge opererer med i dag, hvorfor den har en så grunnleggende forankring i det norske fengselsvesenet som den har, og hvilken effekt den har på rehabiliteringen.

1.1 Valg av tema og formål med oppgaven

Inger Marie Fridhov og Torfinn Langelid (2017, s. 259), som begge er kjent for sitt forskningsarbeid med fengselsundervisning i Norge, beskriver at det norske fengselsvesenet frem til 1969 selv var ansvarlig for å tilby og finansiere helse- og skoletjenester til innsatte, og at denne måten å organisere fengslene på ble referert til som «selvforsyningsmodellen». Ifølge dem påtok imidlertid det daværende Utdannings- og forskningsdepartementet økonomisk og faglig ansvar for undervisning i fengslene i 1969. Dette blir beskrevet som starten på en prosess der ansvaret for mange tjenester ble overført fra Justisdepartementet til de organene som vanligvis leverer disse tjenestene til allmennheten. Denne omorganiseringen var basert på ideologien om at en fengselsstraff, så langt det er praktisk mulig, ikke skal innebære mer enn frihetsberøvelse, og at andre sivile rettigheter ikke skal gå tapt eller begrenses. Sosiolog og professor i kriminologi, Nils Christie, initierte denne omorganiseringen av fengselsoperasjoner, og presenterte uttrykket «importmodellen» som ny organiseringsbetegnelse (Fridhov & Langelid, 2017, s. 259).

Norge, Island og delvis Finland, er land i Europa som har innført importmodellen, mens fengslene i blant annet Sverige og Danmark fremdeles er organisert etter selvforsyningsmodellen, der fengslene selv er ansvarlige for å levere velferdstilbud til innsatte (Fridhov & Langelid, 2017, s. 259-260). I store deler av litteraturen som omhandler norsk fengselsundervisning blir denne ulikheten i organisering ofte fremhevet, som regel i en sammenheng der importmodellen beskrives som det mest rehabiliterende alternativet. Det presenteres ofte at innsatte som deltar i undervisning opplever skolehverdagen som en pause fra fengselsoppholdet og at importmodellen tilrettelegger for mer ekspertkompetanse på de ulike feltene. Samtidig presenteres det en spenning mellom kriminalomsorgens og utdanningssektorens mandat i forbindelse med opplæring i fengsel, som ikke alltid er forenlige. Dette blir beskrevet som direkte koblet til, og et resultat av, importmodellen (Dullum & Hansen,

2009, s. 58-59; Fridhov & Langelid, 2017, s. 262-263; Fylkesmannen i Hordaland, 2004, s.13-14; Langelid, 2015, s. 26-31).

Da jeg først startet å lese om fengselsundervisning i Norge, var det særlig disse påstandene om importmodellen og rehabilitering som vekket interesse hos meg. Jeg ble nysgjerrig på om den publiserte forskningen om importmodellen favnet oppfattelsene til alle delaktige aktører i undervisningssamarbeidet. For i hvilken grad påvirker organiseringen av undervisningen lærernes arbeid i fengselet, og hvordan oppleves dette av betjentene og elevene? Hva innebærer det at elevene opplever skolen som en pause fra fengselsoppholdet, og hvordan fungerer samarbeidet mellom kriminalomsorgen og utdanningssektoren dersom mandatene deres ikke alltid er compatible?

For å kunne besvare disse spørsmålene på best mulig måte har jeg sett det hensiktsmessig å belyse undervisningens funksjon i fengsel først. Statsforvalteren i Vestland (2019, s. 9-10) legger vekt på at utdanning i fengsel anses som det sterkeste virkemiddelet for å oppnå rehabilitering for innsatte. Men på hvilken måte? Hva gjør at undervisning rustet innsatte til å leve et liv uten kriminalitet etter løslatelse? Er det hovedsakelig mulighetene for sysselsetting i arbeidslivet, eller er det andre elementer i undervisningen som også har innvirkning? Og hvorfor påstår forskere at importert lærerkraft fungerer mer rehabiliterende enn selvforstyrt undervisning? For å illustrere hvordan undervisning, rehabilitering og importmodellen kan ha sammenheng i fengselet, har jeg forsøkt å gjøre rede for hvilket formål undervisning og utdanning har, samt hvordan det påvirker personene som mottar det. For å tydeliggjøre og drøfte importmodellens påvirkning på utdanningsfunksjonen, har rammene for undervisningen også fått et fokus.

Formålet med dette forskningsprosjektet er dermed å belyse betydningen av undervisning for innsatte i norske fengsler og importmodellens hensikt med tanke på den rehabiliterende effekten. Har det mest grunnleggende i norsk fengselsvesen noe å si for elevene som deltar i undervisningen der? Dette har jeg forsøkt å finne ut i denne masteroppgaven ved å intervjuer delaktige aktører i fengselsundervisningen. De har fått spørsmål knyttet til formålet med, og virkningen av, fengselsundervisningen, samt spørsmål om samarbeid og motivasjonsarbeid for å rette søkelyset mot ulike deler av undervisningen der importmodellen kan ha en innvirkning. Som en del av datainnsamlingen har jeg observert undervisningssituasjoner og deltatt i samtaler

under lunsjpauser og lignende på skoleavdelingen. Masterprosjektet er et bidrag til kvalitativ forskning som belyser deler av fengselsundervisningen fra berørte parterers perspektiv.

1.2 Forskningsspørsmål

Grunnet masteroppgavens omfang er prosjektet avgrenset til å handle om hvilken rehabiliterende effekt undervisning i fengsel har for elevene som mottar den og hvilke hinder som finnes i den forbindelse, hvordan samarbeidet rundt undervisningen foregår og hvilken betydning importmodellen har for fengselsundervisning og rehabiliteringen av innsatte i Norge. På bakgrunn av dette har jeg tatt utgangspunkt i følgende problemstillinger:

Hvilken betydning har undervisning for innsattes rehabilitering i Norge, og hvilke hinder finnes?

Hvilken hensikt har importmodellen for dagens fengselsundervisning i Norge?

Som bakgrunnsmateriale for arbeidet har jeg benyttet meg av tidligere forskning og rapporter som omhandler fengselsundervisning, samt styringsdokumenter og publiserte planer for fremtidig undervisning i norske fengsler. Utdannings-, motivasjons- og institusjonsteori utgjør i hovedsak det teoretiske grunnlaget. Siden problemstillingen er todelt har jeg sett det hensiktsmessig å strukturere og todele teori- og analysekapitlene etter hvert hovedfokus i spørsmålene, ved å se på utdanningens formål og dens rehabiliterende effekt først, og deretter fokusere på betydningen av organiseringen av fengslene etter importmodellen. På denne måten får jeg frem fenomenene hver for seg, samtidig som jeg tydeliggjør hvordan importmodellen har en innvirkning på undervisningen underveis.

1.3 Begrepsavklaringer og avgrensinger

I forskningslitteratur blir ofte begrepene utdanning, undervisning og opplæring brukt om hverandre. Fengselsutdanning brukes stort sett om fullførte kurs eller fullført skolegang i fengsel, mens opplæring og undervisning i fengsel favner aktiviteter og prosesser i regi av både skolen og etaten som gjennomfører straffereaksjonene i fengsel (kriminalomsorgen). Dette betyr at begrepet fengselsopplæring i mange tilfeller innebærer all arbeidsdrift, programvirksomhet, og fritidsaktiviteter, i tillegg til den klassiske klasseromsundervisningen, som skjer i fengslene. Flere steder blir det som foregår i dagliglivet i samspillet mellom innsatte,

og mellom innsatte og ansatte, også inkludert i begrepsbruken (Rognaldsen, 2003, s. II). I denne oppgaven er ikke programvirksomhet som rusmestring- eller sinnemestringskurs inkludert i undervisning- og opplæringsbegrepet, men fokuset er undervisningen i regi av skoleverket.

I tillegg er begrepene rehabilitering og tilbakeføring sterkt knyttet til opplæring innenfor kriminalomsorgen. Langelid (2015, s. 344) beskriver at kriminalomsorgen alltid har hatt rehabilitering, resosialisering eller tilbakeføring til samfunnet som viktige mål ved siden av å gjennomføre fengselsstraffen. Straffegjennomføringsloven og dens retningslinjer vektlegger domfeltes rehabilitering, og presenterer at det i stor grad handler om å «endre livsførsel og hindre tilbakefall» for innsatte i fengsel. Dette innebærer å klare seg ute i samfunnet uten å begå ny kriminalitet (Justis- og beredskapsdepartementet, 2002; Kriminalomsorgsdirektoratet, 2016). Tilbakeføring til samfunnet handler om at innsatte skal få god forberedelse på løslatelse slik at overgangen fra fengselsoppholdet til samfunnet ikke blir for stor. På denne måten skal innsatte gradvis integreres i samfunnet igjen etter gjennomført straff, og etter *Nasjonal strategi for samordnet tilbakeføring etter gjennomført straff 2017-2021* skal dette forebygge utenforskap, fremme deltakelse i arbeidslivet og motvirke ny kriminalitet. Rehabilitering av innsatte får en videre utgreiing i kapittel 2.3.b.

Undervisning i, og modeller for, fengselsorganisasjonen utgjør et stort forskningslandskap, og det er mange elementer som kunne blitt gjort rede for, analysert og drøftet. I denne oppgaven er målet hovedsakelig å gi et helhetlig inntrykk av betydningen av fengselsundervisning og hvordan importmodellen virker i et rehabiliteringsperspektiv. Dette gjør at oppgaven har et ganske bredt fokus, noe som påvirker mulighetene for å gå i dybden på alle relevante temaer. Jeg har tatt for meg de kategoriene som hyppigst kom frem i intervjuene med delaktige aktører, og hensikten er å gi en generell forståelse av hvilke faktorer som spiller inn og hvilke hensyn som må tas i forbindelse med rehabiliteringsarbeidet som foregår i fengselsundervisningen. Selv om jeg har et ekstensivt perspektiv på undervisningens rolle i fengselet, har jeg likevel gjort noen avgrensinger for å spisse oppgaven. Disse er presentert videre.

1.3.a Avgrensing av undervisningsformer

Som nevnt ovenfor er undervisningsformene avgrenset til det som hovedsakelig skjer i regi av skoleverket. Arbeidsdriften og kurs utenom skoleavdelingene er i utgangspunktet ikke inkludert, men siden jeg har fokusert på blant annet informasjons- og motivasjonsarbeidet som blir gjort for å rekruttere elever til, samt støtte dem gjennom utdanningsløpet, er også det mer

generelle samspillet som skjer mellom lærere, betjenter og elever i fengsel med i oppgaven. Dette gjelder undervisning på grunnskolenivå, samt videregående opplæring. Høyere utdanning har ikke et eksplisitt fokus, ettersom ansvaret for høgskole- og universitetsstudenter i fengsel er uavklart. Likevel har høyere utdanning blitt nevnt i nesten samtlige av mine intervjuer. Dette handler både om den positive innvirkningen studenter har på skolemiljøet i fengselet, men også fordi det uavklarte ansvarsforholdet er problematisk, særlig i forbindelse med økonomi og tidsbruk. Derfor er høyere utdanning tatt med som eksempel for å tydeliggjøre noen utfordringer som finnes i samarbeidet mellom utdanningssektoren og kriminalomsorgen som kommer av importmodellen, samt i underbyggelsen av betydningen av undervisning og motivasjonsarbeid i fengselet.

I tillegg til undervisning inne i fengslene, finnes det opplæringstilbud for personer som av ulike årsaker har tilknytning til kriminalomsorgen på skoleavdelinger utenfor fengslene. For noen innsatte som fremdeles soner dommen sin i fengsel, er det mulig å delta på denne undervisningen dersom de har fått innvilget frigang av kriminalomsorgen. Dette innebærer at innsatte av godkjente årsaker og i avtalte tidsrom, kan dra ut av fengselet for så å vende tilbake. Frigang til for eksempel undervisning og arbeid er mulig for innsatte dersom det anses som sikkerhetsmessig forsvarlig og dersom de har sonet en tredjedel av dommen sin. Målet er at det skal fungere som et ledd i den sosiale treningen og planleggingen av løslatelse (Straffegjennomføringsloven, 2001, § 20; Kriminalomsorgen, u.å.-c). Begrepet fengselsundervisning innebærer dermed også denne typen undervisning, selv om den ligger utenfor fengselet. Undervisning som skjer i den ordinære skolen, uten tilknytning til kriminalomsorgen, betegner jeg som ordinær undervisning.

1.3.b Avgrensning av aktører

Datainnsamlingen er gjort blant aktører relatert til to fengsler i Norge, et høysikkerhetsfengsel og et lavsikkerhetsfengsel, samt en skoleavdeling knyttet til fengselsundervisningen som ligger utenfor murene. Dette innebærer ledere og avdelingsledere, betjenter, miljøarbeidere, rådgivere, lærere og elever. Datainnsamlingen blant elever hadde i utgangspunktet ikke en innledende avgrensning av kjønn, alder eller etnisk bakgrunn, for å oppnå allsidig belysning av opplevelsen av å være elev i fengsel. Grunnet tilfeldigheter har samtlige deltakende elever norsk statsborgerskap, og utenlandske innsatte har derfor ikke et videre fokus i oppgaven. Kjønn og alder på elevene har vært varierende, men utvelgelsen har vært forbeholdt innsatte som soner lengre dommer, over tre år, ettersom tidligere forskning presenterer at det i større grad er de

som deltar i fengselsundervisning (Eikeland, Manger & Asbjørnsen, 2008, s. 11). Elevene jeg har snakket med har erfaring med undervisning både i høysikkerhetsfengsel og i lavsikkerhetsfengsel. I tillegg har flere av dem sonet deler av dommen sin i andre fengsler i Norge, og noen av dem deltar også på den nevnte frigangsundervisningen utenfor fengselet. På denne måten har utvalget gitt et nyansert bilde av fengselsundervisningen, som foregår i ulike former og på ulike arenaer, både på innsiden og utsiden av fengselet.

For å anonymisere fengslene og deres geografiske plassering har jeg i navngivingen valgt å benytte meg av deres sikkerhetsstatus, og betegner dem bare som høysikkerhetsfengselet, lavsikkerhetsfengselet og skoleavdelingen gjennomgående i oppgaven. Elevene er av begge kjønn, men for ytterligere anonymisering har jeg valgt å ikke konkretisere hvilke av fengslene som har kvinne- og herreavdelinger. Deltakerne som har valgt å stille til intervju er omtalt som intervjuobjekt, eller ved yrkestittelen deres som lærer, elev, rådgiver eller betjent. Dette er for å unngå betegnelsen «informant», som i denne konteksten kunne blitt forvekslet med en som gir informasjon til politiet, og som ofte er et negativt ladet begrep blant innsatte. Jeg vil derfor argumentere for at i denne sammenheng gir intervjuobjekt en både mer nøytral og deskriptiv betegnelse.

1.4 Struktur

Opgaven har fire overordnede deler som belyser forskningsprosjektets bakgrunn, metode, teori og analyse. I kapittel 2, bakgrunn, introduseres fengselsundervisningens historie og komplekse sammensetting, og sentral og relevant informasjon om fengselets organisering presenteres. Importmodellen er også viet betydelig oppmerksomhet i dette kapittelet. Jeg har sett det viktig å redegjøre for modellen tidlig i oppgaven, ettersom den har dannet grunnlaget for sentrale elementer i norsk fengselspolitikk og utgjør en vesentlig rolle i forståelsen av fengselsundervisningens oppbygging og organisering. Videre i kapittel 3 og 4 presenteres oppgavens teoretiske perspektiv og rammeverk, delt opp etter oppgavens to problemstillinger. Hvilke metoder jeg har benyttet meg av i datainnsamlingen, samt beskrivelser av gjennomføringen, er presentert i kapittel 5. Metodekapittelet inkluderer også utfordringer og hensyn jeg har måttet ta stilling til i løpet av prosessen. Analysen er som teorikapitlene, todelt etter problemstillingene, og utgjør kapittel 6 og 7. Der analyseres og drøftes datamaterialet opp mot teori og bakgrunns litteratur. Kapittel 8 følger opp analysen og avslutter oppgaven med en oppsummering som trekker sammen problemstillingene, teorien og empirien i en konklusjon.

2 Bakgrunn

Torfinn Langelid (2015) har skrevet boken *Bot og Betring? Fængselsundervisninga si historie i Noreg*. Der formidles det at han i 10 år har arbeidet som lærer i fengsel, og fra 1993-2011 var han nasjonal koordinator for opplæring i kriminalomsorgen hos det som tidligere het Fylkesmannen i Hordaland, i dag Statsforvalteren i Vestland (Langelid, 2015). Ifølge han (2015, s. 13-14) er fengsel det strengeste kontrolltiltaket som finnes for å holde straffedømte borte fra samfunnet de er en del av. Siden 1600-tallet har fængselsundervisningen vært en del av et system som gradvis har endret seg fra *bot og bedring* til *rehabilitering*. Motivene for å gi opplæring i fengsel var på 1600-tallet å gi innsatte religiøs oppdragelse med mål om en sjelelig forandring til et nytt og bedre menneske. Dette har endret seg over tid, og straffegjennomføringen har over 400 år gått fra fysisk avstraffelse til straff i et mer rehabiliterende perspektiv. Fængslene har i tillegg utviklet seg til å bli mer moderne institusjoner med like rettigheter til opplæring for innsatte som for den øvrige befolkningen. Langelid (2015, s. 14) vektlegger at dette har resultert i både en større grad av verdighet for den innsatte, og en større økonomisk gevinst for samfunnet utenfor fængselsmurene. Han refererer til norsk og svensk forskning som blant annet viser at å investere én krone i tiltak som fængselsundervisning, får samfunnet 13 til 18 kroner tilbake.

Dette kapittelet gir en kort innføring i fængselsundervisningens utvikling fra andre halvdel av 1900-tallet til i dag, for å illustrere hvordan fokuset på straff med rehabilitering i tillegg til frihetsberøvelse ble styrket etter endringer som skjedde skolepolitisk og ved nye fængselspolitiske reformer. Videre i kapittelet presenteres sentrale elementer ved dagens undervisningsform i fengselet og ansvarsfordelingen av den, samt en oversikt over relevant forskning og offentlige styringsdokumenter vedrørende fængselsundervisningen fra de siste 20 årene. Dette gir en innledende oversikt over fængselsundervisningen, før teoretiske perspektiver presenteres.

2.1 Endringer i den skolepolitiske tenkningen og brudd med en lang fængselstradisjon

Langelid (2015, s. 35-37) beskriver hvordan fængselsinstitusjonene og den tilhørende opplæringen hadde ulike overganger i perioden mellom 1600- og 1900- tallet som fulgte samfunnsutviklingen ellers. Han presenterer eksempelvis hvordan konfirmasjonen på 1700-tallet gjorde at fængselsundervisningen fikk en mer allmenndannende karakter, for å gi innsatte nødvendige kunnskaper med tanke på oppgavene som ventet dem i det øvrige samfunnet. Ulike

nyorienteringer i synet på straff, kriminalitet og behandling av lovbrøyttere, gjorde at Norge gikk fra å ha et brutalt straffesystem med fysisk avstraffelse, til å ha fokus på behandling, rehabilitering og sivile rettigheter. Særlig andre verdenskrig, og politikken som ble ført i tiden etter den, hadde sterk innvirkning på fengselsundervisningen. I den perioden ser vi starten på ulike tankeprosesser og ideologier som har vært med å forme grunnlaget for det fengselsvesenet vi kjenner igjen i dag.

Samtidig som synet på straff og straffegjennomføring utviklet og endret seg, skjedde det også utviklinger i den skolepolitiske tenkningen. I tiåret etter andre verdenskrig var likeverd et viktig mål i utdanningspolitikken, slik at den ble tilgjengelig for hele befolkningen både økonomisk og geografisk (Langelid, 2015, s. 111-112). Dette inkluderte innsatte i fengsel, og utover 50- og 60-tallet ble det utformet et startende samarbeid mellom skoleverket og fengselsvesenet for å gi innsatte undervisning som «passet med tiden». Langelid (2015, s. 119) beskriver at det i 1951-1956 ble oppnevnt en komite som skulle greie ut om spørsmålet om reformer i det som da het fengsels- og tvangsarbeidsvesenet. De skulle «kartleggje og slå fast dei grunnleggjande prinsippa i ei tidsmessig fangebehandling», på bakgrunn av utvikling i den kriminologiske vitenskapen og nye reformer på det straffeiverksettende området ellers i Europa. Dette resulterte i at fengselsreformskomiteen la frem at målet med fangebehandling skulle være å fremme tilpasning og rehabilitering gjennom individuell behandling, og at fengselsoppholdet burde tilrettelegges slik at det i størst mulig grad tilsvarte det frie liv. Dette stilte den daværende Justisnemnden, og departementet, seg bak. I tillegg ble sosialiseringsspektivet sterkt understreket, og det ble påpekt at det var viktig at innsatte under opphold i fengsel prøvde å innarbeide seg gode og faste arbeidsvaner, få interesse for positive gjøremål, og forme evne og vilje til å leve et lovlydig liv etter løslatelse. Edgardo Rotman (1990, s. 5) betegner dette som en rettighetsorientert fangebehandlingsmodell, som legger vekt på behandling av innsatte med fokus på reintegrering i samfunnet.

På denne måten kom prinsippet om normalitet inn i fengselspolitikken, og ulike måter å organisere fengslene på for å best mulig kunne tilrettelegge for dette, ble senter for diskusjon. En viktig målsetting med omorganiseringen var å få etatene ute i samfunnet til å ta ansvaret for de samme tjenestene i fengslene, og den lange fengselstradisjonen med selvforsyningsmodellen ble i den sammenheng mindre relevant. Videre på 1960-tallet ble målet med særlig undervisning i fengsel å fremme de nye reformstankene, og Justisdepartementet og

fengselsdirektørene gikk offensivt ut for å etablere opplæringstilbud i fengselsanstaltene (Langelid, 2015, s. 111-112).

2.2 Organisasjonsmodeller for fengselsorganisasjonen

I lys av det ovennevnte ble ansvaret for opplæringen i norske fengsler overført fra fengselsvesenet til skoleverket i 1969, for å følge prinsippet om at straff innebærer frihetsberøvelse fremfor tap av sivile rettigheter. Dette var etter organisasjonsmodellen til samfunnsforsker og kriminolog Nils Christie, som på 60-tallet presenterte det han kalte for import- og eksportmodellen, kjent som importmodellen. I boken *I stedet for fengsel: Idéer og forsøk* (1970) beskriver Nils Christie to ytterpunkter på organiseringsskalaen i fengsler i sitt kapittel «Modeller for fengselsorganisasjonen». Det han kalte for selvforsyningsmodellen plasserte Christie i den ene enden av skalaen, hvor alle nødvendige ressurser var til rådighet innen det enkelte fengsel, og kontrasten til denne; import- og eksportmodellen, hvor alle funksjoner utenom vokter- og administrasjonsfunksjonen var lagt utenfor fengselsetaten, plasserte han i den andre enden av skalaen (Christie, 1970, s. 74-75).

2.2.a Selvforsyningsmodellen

Selvforsyningsmodellen beskrives som et forsøk på å bringe fengselsvesenet ut av isolasjon ved å ta mer av samfunnet inn i systemet, der blant annet leger, pedagoger og sosialarbeidere inkluderes i fengselsstyret, og deres anstalter bygges ut innad i fengslene. Christie (1970, s. 74-75) fremhever at hovedproblemet med denne modellen er tilpasning mellom spesialistenes oppgaver og målsettingen til bevoktningen. Med selvforsyningsmodellen har leger, pedagoger og sosialarbeidere en rolle på lik linje med fengselsbetjentene, og mister ved det sin identitet, og dermed også sin nytte som spesialist. Å trekkes ut av fagfeltet sitt, og inn i fengselsstyret, problematiseres også i forbindelse med å miste kontakten med eget fag og utviklingen i dette faget. Spesialistene isoleres fra arbeidet sitt i fengselet, og mister sin funksjon som noe annet enn en fengselsbetjent (Christie, 1970, s. 75).

2.2.b Import- og eksportmodellen

Import- og eksportmodellen beskrives som modellen som åpner systemet ved å legge alle funksjoner og funksjonærer/spesialister utenfor fengselet, med unntak av fengselsbetjentene. «Dette er kontrasten til selvforsyningsmodellen» (Christie, 1970, s. 75). Etter denne modellen trengs ikke egne fengselsspesialister, men ordinære spesialiserte forankret i vanlig praksis, som

også betjener innsatte i fengsler. På denne måten har spesialistene sin organisasjonsmessige tilknytning utenfor fengselet, men blir importert inn i fengslene, og kan beholde sin nytteverdi som spesialist. I tillegg har denne modellen en eksportdel, som innebærer eksport av fengselsbetjentene ut i samfunnet. Christie (1970, s. 76) hevder at det er for lite å gjøre som utelukkende betjent i fengslene, og at det er skadelig å tilbringe så mye tid i fengsel uten å være innsatt. Dermed må samfunnet også finne funksjoner til fengselsbetjentene utenfor fengslene, og ha en slags rotasjonsordning slik at de ikke blir isolert i fengslene for lenge om gangen. Å skape avansementmuligheter fra fengslene og over til skole-, helse- og sosialvesen, foreslås som et isolasjonsforebyggende tiltak. I dag finnes noen slike muligheter til videreutdanning og kursing i regi av kriminalomsorgens høgskole og utdanningscenter, KRUS, men en rotasjonsordning ut i yrkesgrupper utenfor fengselet praktiseres ikke (KRUS, u.å.).

2.2.c Forvaltningssamarbeid i norske fengsler

Siden 1969 har vokter- og administrasjonsfunksjonen blitt ivaretatt av fengselsvesenet i Norge, mens alle andre funksjoner har vært tillagt institusjoner utenfor fengselet, slik importmodellen beskriver det (Skaalvik, Finbak & Pettersen, 2005, s. 94). Fridhov og Langelid (2017, s. 280) beskriver at grunnene til at importmodellen ble tatt i bruk i norsk fengselsvesen var flere, og inkluderte både politisk og byråkratisk vilje, samt bidrag fra fagfolk i fengselet i tillegg til ulike forskere. Det er likevel blitt fremhevet i enkelte evalueringsrapporter av fengselsopplæringen at eksportdelen av modellen ikke fungerer etter intensjonen, der fengselsbetjenter i Norge ikke eksporteres ut av fengslene, slik Christie (1970, s. 75) mente var avgjørende for et velfungerende fengselssystem. I den sammenheng antydes det at Norge i dag heller praktiserer en videreføring av importmodellen, kalt forvaltningssamarbeidsmodellen, som bare følger prinsippet om at ansvarlige offentlige etater skal sørge for de tjenester som innsatte har krav på (Justis- og beredskapsdepartementet, 2014, s. 40). Andre påpeker imidlertid at importmodellen uproblematisk kan utskilles fra eksportmodellen, og at begrepene importmodellen og forvaltningssamarbeid kan benyttes synonymt (Langelid, 2015, s. 128; Skaalvik et al., 2003, s. 94). Ettersom Stortingsmelding nr. 37 (2007-2008) omtaler importmodellen som forvaltningssamarbeid, benytter jeg meg av begge disse formuleringene.

Christie (1970, s. 78) mente at importmodellen var mer forenelig og harmonisk med et terapeutisk samfunn, et samfunn som vektlegger rehabilitering og likeverd, enn selvforsyningsmodellen. Han var også opptatt av at importmodellen skulle føre til mer åpenhet og innsyn i fengslene, hvilket Fridhov og Langelid (2017, s. 281) påpeker at den på mange

måter har gjort. De beskriver at resultatet av at flere hundre fagfolk som representerer andre etater går ut og inn av fengslene hver dag, er økt interesse, engasjement og kunnskap om både kriminalomsorgen, innsatte og måten samarbeidet foregår på. Likevel hevdes det i en av forskningsrapportene at måten forvaltningssamarbeidet utformes i fremtidig kriminalomsorg kan ha modellutvikling som innebærer brudd med importmodellen. Her vil ikke bare offentlige tjenester importeres utenfra for å gi innsatte samme tilbud som den øvrige befolkningen, men tilbudene vil i mye større grad tilpasses innsattes behov i samarbeid med kriminalomsorgen (Hoaas et al., 2006). Dette var grunnlaget for at importmodellens relevans og hensikt fikk innledende oppmerksomhet fra min side, og at spørsmål om dette ble formulert avslutningsvis i intervjuguiden. Det viste seg at intervjuobjektene hadde mye mer å si om dette, til at det bare kunne fremlegges i en bisetning i avrundningen av intervjuene.

2.3 Sentrale prinsipper ved fengselsundervisningen

I tillegg til importmodellen skal også fengselsundervisningen organiseres etter andre sentrale elementer. Dette innebærer det nevnte normalitetsprinsippet, rehabilitering, lovverk for opplæring og straffegjennomføring, og sentrale plan- og styringsdokumenter. Opplæringsloven og lov om gjennomføring av straff er viktige som grunnlaget til undervisning i fengsel. Fengselsundervisningens overordnede prinsipper innebærer å «ruste elevene til å ta hånd om sitt liv, å motvirke kriminalitet, og å minske skadevirkningene av fengselsoppholdet (Skaalvik & Finbak, 2005, s. 6).

2.3.a Normalitets- og rettighetsprinsippet

Ifølge Stortingsmelding nr. 27 (2004-2005) danner normalitetsprinsippet utgangspunktet for behandling av domfelte i Norge. Alle fengsler i Norge skal følge dette, hvilket innebærer at tilværelsen under straffegjennomføringen skal være så normal som mulig, under sikkerhetsmessig forsvarlige rammer. I tillegg innebærer rettighetsprinsippet at fengslingen ikke skal gå på bekostning av den domfeltes borgerrettigheter (Justis- og beredskapsdepartementet, 2015). Dette betyr at alle domfelte og innsatte i Norge i utgangspunktet både skal ha de samme rettighetene, samt forpliktelsene, som den øvrige befolkningen i landet. Teorien er at disse prinsippene gir det beste grunnlaget for en god tilbakeføring til samfunnet, med troen på at frihetsberøvelsen er straff nok. Straffen skal dermed ikke gjøres unødvendig tyngende ved blant annet et strengt regime (Kriminalomsorgen, 2007). Innsatte har derfor lik rett til opplæring som befolkningen ellers i Norge, men hensynet til

gjennomføringen av straffen vil i noen tilfeller likevel kunne tilsi at opplæringen ikke kan skje på den måten som den innsatte ønsker, eller den kan være avhengig av hvilke tilbud skolen kan tilby (Kunnskapsdepartementet, 2005).

2.3.b Rehabilitering, habilitering og resosialisering

Langelid (2015, s. 341) presenterer begrepet rehabilitering og hvordan det har blitt brukt i sammenheng med fengselsundervisning. Han beskriver hvordan ordet oppdelt kommer fra fransk *re*, som betyr om igjen, og fra latin *habilis*, som betyr å gjøre kompetent, dugende, eller dyktig. Habilitering har ifølge han handlet om å gjøre seg skikket til, oppnå rett eller gjøre seg fortjent til noe, og kan knyttes til dyktiggjøring, kvalifisering, eller få ære eller verdighet tilbake. Det presenteres imidlertid at en NOU fra 1992, *Opplæring i norske fengsler. Kompetanse og livsmestring*, i større grad la vekt på *resosialisering* som begrepet som var best egnet til å karakterisere viktige sider ved det tilbakeføringsarbeidet som bør skje i fengselet, og som opplæringen er en del av. Dette var grunnet rehabiliteringsbegrepets tyngde og benyttelse innen medisinsk terminologi (Langelid, 2015, s. 341). Helsedirektoratet (2020) beskriver blant annet at den metodiske ulikheten mellom habilitering og rehabilitering grovt kan inndeles i ny-læring og re-læring, der rehabilitering handler om å gå tilbake til tilstanden personen hadde før funksjonsnedsettelsen. I mange tilfeller i kriminalomsorgen handler rehabilitering av innsatte å egentlig ruste dem med *nye* kunnskaper og *nye* verktøy for å kunne leve *nye* liv uten kriminalitet etter løslatelse. Ikke for å gå *tilbake til* livet før fengselsoppholdet. Derfor vil jeg argumentere for at rehabiliteringsaspektet i fengsel ofte egentlig handler om habilitering.

Likevel er det begrepet rehabilitering som har fått størst utbredelse i fengselssammenheng. Dette kan ha rot i, og sammenheng med, det Langelid (2015, s. 350) presenterer om *normalitet* og *avvik*. Han beskriver at opphavet til klassifiseringen av normalitet i samfunnet var det som hovedsakelig startet innesperringen av menneskene på 1600-1700-tallet. Foucault (1973, s. 68) presiserer at det var avvikerne, eksempelvis *gale*, *forrykte* og *sinnsforvirrede*, som ble sperret inne. I en slik kontekst kan rehabilitering av innsatte handle om tilbakeføring til det som samfunnet definerer som innenfor normalen. I den sammenheng referer Langelid (2015, s. 350) til Solvang (2006), som drøfter at normalitetstanken i et samfunn både er en undertrykkende struktur, men også et uttrykk for en nødvendig sosial orden.

Til tross for at resosialisering ikke har hatt like godt fotfeste som rehabilitering i fengselsterminologi, som det NOU-en fra 1992 ønsket, er likevel den sosiale biten av

rehabiliteringsarbeidet i fengsel ofte særlig vektlagt. Som tidligere trukket frem, hadde sosialiseringsperspektivet en sentral rolle i reformarbeidet i fengselet allerede på 50-tallet. I tillegg trakk regjeringen i 1998 inn *sosial deltaking* da de definerte rehabilitering som «tidsavgrensa, planlagde prosessar med klare mål og verkemiddel, der fleire aktørar samarbeider om å gi nødvendig assistanse til brukaren sin eigen innsats for å oppnå best mogleg funksjons- og meistringsevne, sjølvstende og deltaking sosialt og i samfunnet» (Helse- og omsorgsdepartementet, 1999). Dette har gjort at jeg i stor grad har gitt sosialiseringsaspektet ved utdanning i fengsel et betydelig fokus i gjennomgangen av teoretiske perspektiver av formålet med utdanning i kapittel 3. For å følge begrepsbruken hyppigst brukt i offentlige dokumenter og tidligere forskning om fengselsundervisning, er rehabilitering det begrepet jeg også velger å benytte meg av. Jeg definerer det likevel i denne oppgaven mer som en samlebetegnelse som favner og beskriver alle prosessene som skjer med habilitering, rehabilitering og resosialisering i fengsel. Utdanning blir som nevnt beskrevet som det viktigste virkemidlet for dette.

2.3.c Straffegjennomføringsloven og kriminalomsorgens ansvarsområder

Kriminalomsorgsdirektoratet er underlagt Justis- og beredskapsdepartementet og skal fullbyrde de reaksjoner som påtalemyndighet eller domstol har besluttet (Kriminalomsorgen, u.å.-d). Etter Straffegjennomføringsloven av 18. Mai 2001 § 18, skal Kriminalomsorgen legge til rette for at innsatte får aktivitetstilbud på dagtid, og forskrift til loven § 3-12, presenterer at arbeid, opplæring, program eller andre tiltak er likestilte, og fyller kravene til aktivitetsplikt. Her tillegges også kriminalomsorgen ansvar for at det både utvikles et differensiert aktivitetstilbud til innsatte, samt at det kartlegges hvilke aktiviteter som vil være best egnet for dem. Det stilles krav til at aktiviteter som opplæring, arbeidsdrift og program samordnes, og at arbeidstilbudet om mulig kan gi en yrkesrettet opplæring. Dette gjelder spesielt for unge innsatte, slik at tilbudet kan bidra til muligheter for videre opplæring og sysselsetting etter løslatelsen. Kriminalomsorgen har ansvar for å oppfordre innsatte til å ta del i den opplæring som tilbys i fengselet, og å samarbeide med skolen for å avdekke innsattes behov for opplæring, og å bidra til at opplæringstilbudet utvikles i forhold til behovene (Bakka et al., 2015, s. 15).

I Norge finnes det i dag fengsler med ulik grad av sikkerhetsnivå. Fengslene med høy grad av sikkerhet omtales ofte som lukkede fengsler, der innsatte som regel er innelåst på cellene sine når de ikke er på skole eller i arbeid. Fengsler omtalt som åpne fengsler har lavere grad av sikkerhet og friere samværsformer. Et tredje tiltak er overgangsfengsler, i dag kalt

overgangsboliger, der innsatte har frigang til arbeid og skole på dagtid (Langelid, 2015, s. 19). I tillegg finnes straffegjennomførelse med elektronisk kontroll (fotlenke), og narkotikaprogram med domstolkontroll (ND). Dette gjør at noen typer straffer kan gjennomføres ute i samfunnet (Kriminalomsorgen, u.å.-a; Norges Domstoler, u.å.). Innsatte kan også, og målet er at alle skal, overføres mellom ulike sikkerhetsnivå i løpet av soningstiden, som et ledd i tilbakeføringen til samfunnet. Dette utdypes i kapittel 2.6.a.

2.3.d Opplæringsloven

At innsatte ikke skal miste sine sivile rettigheter ved fengselsoppholdet, innebærer også at de ikke skal miste sin rett til utdanning. Derfor skal alle fengsler i Norge ha undervisningstilbud, og i henhold til normalitetsprinsippet skal opplæringen i kriminalomsorgen være, som all annen opplæring i Norge, underlagt opplæringsloven (Sjøholt, Thomsen, Østby & Syvertsen, 2017, s. 4). I opplæringslovens § 13-2a., *Plikt for fylkeskommunen til å sørge for grunnskole- og vidaregåande opplæring i fengsel*, fremkommer det at «Fylkeskommunen har ansvaret for å oppfylle retten til grunnskoleopplæring og vidaregåande opplæring etter denne lova for innsette i fengsel innanfor vedkommende fylkeskommune. Når opplæringa skjer i fengsel, skal kriminalomsorga sørge for nødvendige lokale til formålet» (Opplæringslova, 1998). Straffegjennomføringslovens § 3 slår likevel fast at gjennomføringen av straffereaksjonen uansett skal være sikkerhetsmessig forsvarlig. Dermed må eventuell motstrid mellom opplæringsloven og straffegjennomføringsloven søkes løst gjennom forvaltningssamarbeid i enkelttilfeller, men i ytterste konsekvens må straffegjennomføringsloven gå foran rettigheter i opplæringsloven (Kunnskapsdepartementet, 2005).

2.4 Ansvar for fengselsundervisningen

Lov om gjennomføring av straff, samt opplæringsloven, er viktige for grunnlaget til undervisning i fengsel, og dette medfører et samarbeid mellom kriminalomsorgen og utdanningssektoren. Ansvar er som nevnt ovenfor fordelt ved at kriminalomsorgen skal tilrettelegge med fysiske installasjoner, mens Kunnskapsdepartementet har det faglige og økonomiske ansvaret for fengselsundervisningen. For fengselsundervisningen i Norge innebærer importmodellen at lærere som underviser ved de enkelte fengslene, ikke er ansatt ved selve fengselet, men ved en ekstern skole. Hver fylkeskommune er administrativt og faglig ansvarlig for gjennomføringen av fengselsundervisningen i sitt fylke, og undervisningen er organisert på en slik måte at hvert fengsel er tilknyttet en lokal videregående skole som

hovedskole. Hver av disse hovedskolene har det praktiske ansvaret for opplæringen, og ved de er det en avdelingsleder som ivaretar det daglige samarbeidet mellom skolen og kriminalomsorgen (Bakka et al., 2015, s. 6). Statsforvalteren i Vestland har det nasjonalt faglige koordineringsansvaret for opplæring innen kriminalomsorgen, og bidrar til kvalitetssikring av den øremerkede tilskuddsordningen som Utdanningsdirektoratet administrerer (Statsforvalteren i Vestland, u.å.).

Selv om importmodellen i fengslene medfører tett samarbeid mellom Kriminalomsorgen og skoleavdelingene, innebærer det likevel ikke at lærere skal utføre kontroll av innsatte på fengselets vegne. Læreren skal føre lik behandling av elever som er domfelte, som de normalt ville utført i den ordinære skolen. Sikkerheten i fengselet innebærer imidlertid at alle som arbeider der må følge interne gitte sikkerhetsinstruksjoner, som låsing av dører og rapportering om uakseptabel oppførsel og ekstraordinære hendelser. Sikkerhetsreglene skal ivareta sikkerheten til både lærerne selv, og andre elever, og fengslene har derfor et ansvar for å orientere skoleavdelingene om sikkerhetsbestemmelser og inkludere dem i sikkerhetsprogrammer og tiltak (Kunnskapsdepartementet, 2005).

2.5 Relevante stortingsmeldinger for fengselsundervisningen

På starten av 2000-tallet ble det tatt politisk initiativ til en forskningsbasert evaluering av fengselsundervisningen. Langelid (2015, s. 218-219) presenterer at syv forskningsrapporter ble levert som et resultat av evalueringen, i tillegg til en oppsummeringsartikkel med forskernes egne vurderinger om hvilke tiltak som burde følges opp. Boken *Læring bak murene – Fengselsundervisningen i Norge* (Langelid & Manger, 2005), som presenterer og drøfter noen av funnene i evalueringen, ble også publisert. På bakgrunn av dette evalueringsprosjektet ble den første stortingsmeldingen om utdanning innenfor kriminalomsorgen lagt frem, Stortingsmelding nr. 27, (2004-2005) *Enda en vår*. Stortingsmeldingen er ifølge Langelid (2015, s. 222-224) enestående i europeisk sammenheng, og den tar opp konsekvensene av, og videreformidler resultatene fra, forskningsprosjektet. I den videre oppfølgingen av Stortingsmeldingen ble det blant annet presentert at importmodellen måtte drøftes og bli sett i sammenheng med andre modeller, men et flertall i Stortinget gikk inn for at i stedet for å skifte ut modellen, måtte den heller videreføres og styrkes (Langelid, 2015, s. 225).

Fridhov og Langelid (2017, s. 261-262) presenter videre hvordan Stortingsmelding 37 (2007-2008) har vært viktig for både undervisningen i fengsel og importmodellen. Denne stortingsmeldingen, *Straff som virker*, viderefører og styrker tenkningen om rettighetsprinsippene rundt utdanning i fengsel, og betoner i tillegg innsattes behov for, og rett til, opplæring innen IKT. Forvaltningssamarbeidsmodellen får enda større tilslutning og forsterkes i denne stortingsmeldingen, og rehabiliteringsarbeidet i kriminalomsorgen får konkrete målsettinger. Det står at målet for deres faglige virksomhet er at straffedømte ved løslatelse blant annet skal kunne lese, skrive og regne, ha en sjanse på arbeidsmarkedet og kunne forholde seg til familie, venner og samfunnet for øvrig. Målene inkluderer også at innsatte har evner til å søke hjelp for problemer som måtte oppstå etter løslatelsen og at de kan leve uavhengig (Justis- og beredskapsdepartementet, 2008). Disse punktene har en sentral rolle i analysearbeidet om undervisningens rehabiliterende effekt.

2.6 Motsetninger mellom fengselsvesenet og skoleverket

Tidligere forskning har tydeliggjort motsetninger mellom fengselsvesenet og skoleverket, og behovet for løsningsorientert forvaltningssamarbeid har vært særlig i fokus (Langelid, 2015, s. 268). I noen tilfeller kommer dette tydeligere til syne enn andre, og overføringer mellom avdelinger og andre fengsler, samt IKT, blir særlig trukket frem (Skaalvik, Finbak & Pettersen, 2003, s. 14; Langelid, 2015, s. 218). De neste delkapitlene gir en nærmere presentasjon av ulike møtepunkter mellom fengselsvesenet og skoleverket som kan by på utfordringer i samarbeidet, og på hvilken måte de nevnte motstridende mandatene kan påvirke undervisningen i fengslene.

2.6.a Progresjonssoning og overføringer

Prinsippet om progresjonssoning innebærer at vilkårene for soningen gradvis blir mindre strenge, og på denne måten får den domfelte mer frihet etter hvert som det nærmer seg løslatelse. Hensikten med et slikt system er at den domfelte lettere skal kunne tilpasse seg livet etter soning. For innsatte med lengre fengselsdommer er progresjon i soningen særlig viktig, ettersom kontrasten mellom mange år i institusjon og et liv i frihet er stor. Det presenteres derfor et mål om at domfelte ikke skal gjennomføre straff på et høyere sikkerhetsnivå enn det som er nødvendig for å trygge samfunnet (Justis- og beredskapsdepartementet, 2015). På samme måte som progresjonssoning gradvis kan gi den domfelte mer frihet, kan innsattes handlinger eller atferd som er forbudt i fengslene, sanksjoneres med mindre frihet. I retningslinjene til Straffegjennomføringsloven § 14, *Overføring mellom gjennomføringsformer*, står det at

overføring til avdeling eller annet fengsel med høyere sikkerhetsnivå bør vurderes for innsatte ved gjentatte eller alvorlige brudd på regler (Kriminalomsorgen, 2015, s. 3-4). Det er ikke alle avdelinger på høyere sikkerhetsnivå som av sikkerhetsmessige grunner kan tilrettelegge for undervisning, og det er heller ikke, som nevnt i kapittel 2.3.a, sikkert at alle fengslene har like undervisningstilbud. På denne måten kan sikkerheten i noen tilfeller hindre undervisningsmulighetene.

Et eksempel på når det kan oppstå problemer mellom opplæring og sikkerhet i fengslene, som presenteres i Stortingsmelding nr. 27 (2004-2005), er situasjoner der innsatte blir overflyttet til andre fengsler eller avdelinger med høyere sikkerhetsnivå, på bakgrunn av kriminalomsorgens sikkerhetsmessige vurderinger. En slik overflytting kan medføre at den domfelte blir tatt ut av påbegynt utdanning, og det oppstår følgelig en konflikt mellom hensynet til opplæring og hensynet til samfunnets sikkerhet. Kunnskapsdepartementet (2005) presiserer imidlertid at god kommunikasjon mellom fengsel og skole kan gjøre en slik konflikt mindre følbare ved at skolen får tid til å forberede overføringen. De eksemplifiserer at med nok tid til forberedelse kan utdanningen gjenopptas i det fengselet som den domfelte overføres til, og slik sikre kontinuitet i opplegg som er igangsatt.

2.6.b IKT og Desktop for skole

«Digitale ferdigheter vil si å innhente og behandle informasjon, være kreativ og skapende med digitale ressurser, og å kommunisere og samhandle med andre i digitale omgivelser» (Utdanningsdirektoratet, u.å.-b). Bruk av IKT, informasjons- og kommunikasjonsteknologi, presenterer Langelid (2016, s. 266-268) som et vanskelig tema i kriminalomsorgen. Digital kompetanse er en av de grunnleggende ferdighetene elevene skal kjenne til, samtidig som det utfordrer prinsippet om sikkerhet i fengslene. På denne måten har IKT-problematikken tydeliggjort motsetninger mellom skoleverket og fengselssystemet. Mens skolen er forpliktet gjennom opplæringsloven til å gi opplæring i digital kompetanse, er kriminalomsorgen redd for at tryggheten ikke er god nok, og vil derfor sikre seg kontroll over både programvare og infrastruktur. Hensynet til sikkerhet har gjort at Kriminalomsorgsdirektoratet har utviklet en IKT-løsning, Desktop for skole (DFS), som er en sentralisert digital løsning som gir kriminalomsorgen full kontroll over programvaren. Selv om dette bryter med prinsippet om ansvarslinjen i opplæringssystemet, godtok Statsforvalteren i Vestland at kriminalomsorgsdirektoratet overtok ansvaret for den sentrale driften for løsningen for å ivareta tryggheten. Dette gjelder også infrastrukturen til programvaren, og

kriminalomsorgsdirektoratet har dermed ansvar for de digitale hjelpetjenestene ut mot skoleavdelingene. Det krever likevel et tett samarbeid mellom skolestyringsmaktene og kriminalomsorgen for å finne de beste løsningene som er hensiktsmessige for elevene. Dette er særlig aktuelt fremover med innføringen av de nye læreplanene.

2.6.c Digitale ferdigheter i Fagfornyelsen

Fagfornyelsen er navnet på prosessen som fornyet læreplanene i Kunnskapsløftet, og som ble tatt i bruk fra skolestart i 2020 (Utdanningsdirektoratet, u.å.-a). Den bygger på Stortingsmelding nr. 28 som presenterer at et samfunn i endring krever en skole som fornyer seg. Regjeringen foreslo derfor å fornye fagene i skolen for å gi elevene mer dybdelæring og bedre forståelse (Kunnskapsdepartementet, 2016). Særlig sterkt står utviklingen av grunnleggende digitale ferdigheter i de nye læreplanene, der ulike fag inkluderer programmering, håndtering av kommunikasjonsverktøy, samt bruk av søkeverktøy for finne, behandle og navigere i digitale kilder. I Statsforvalteren i Vestlands rapport *Opplæring innanfor kriminalomsorga 2019* står det følgende:

Tida som kjem vil verte prega av innføring av nye læreplanar under fagfornyinga. Mykje viktig arbeid har vært gjort i 2019. Det første kullet under fagfornyinga startar hausten 2020. Fagfornyinga vil tvinge skolane til å samarbeide tett for å finne gode, forsvarlege løysingar på dei nye utfordringane at det vert større krav til fleksibilitet, digitale løysingar og nytenking. (...) Eit overordna mål må vere at opplæringstilbodet innanfor murane skal kunne målast og sidestillast med opplæringstilbod utanfor murane. Kort sagt: i samsvar med lov og regelverk. (Fylkesmannen i Vestland, 2020, s. 20)

Rapporten presiserer Statsforvalteren i Vestland sitt ansvar om å arbeide med å utvikle innholdet i det nasjonale IKT-systemet for pedagogisk bruk i fengslene, DFS, og at det må fungere slik at skolene kan arbeide med opplæringen i samsvar med læreplanverket og fagfornyelsen.

2.7 Fengselspedagogikken i dag

Undervisning har som nevnt stått sentralt i fengslene siden 1600-1700-tallet, og omtales i dag som det viktigste virkemiddelet i rehabilitering av innsatte. Modellen for behandling av innsatte som er styrende i Norge i dag, kan ifølge Rotman (1990, s. 5-6) betegnes som rettighetsmodellen. Bodil Ravneberg (2003) knytter denne modellen til integreringstanken i det norske samfunnet fra midten av 1960-tallet. Hun beskriver at en økende respekt for

straffedømtes verdighet og for deres rettigheter førte til betraktninger om en form for rehabilitering sett fra den straffedømtes eget perspektiv:

Rehabilitering blir ikke primært et statens anliggende, men en almen rettighet for straffedømte til å få et minimum av tjenester. Hensikten med å rettighetsbasere visse tjenester er å gi dømte en mulighet til å reintegreres i samfunnet som et nyttig samfunnsmedlem. (Ravneberg, 2003, s. 28)

Dette er også poengtert i Stortingsmelding 12 (2014-2015). Der understrekes det at kriminalomsorgen skal vektlegge alle innsattes rettigheter, og et mål om normalitet skal være gjennomgående i straffegjennomførelsen. Normalitetsprinsippet står dermed mer sentralt nå enn det har gjort noen gang tidligere, og som sitatet i delkapittelet ovenfor presiserer, er målet at undervisningen innenfor kriminalomsorgen skal kunne sidestilles med den ordinære skolens undervisning. Bakgrunnen til innføringen av importmodellen i Norge handlet i stor grad om å gjennomføre dette på best mulig måte. For å videre kunne diskutere undervisning i en kontekst som er gjeldende for fengslene i lys av mine problemstillinger, blir teoretiske perspektiver om formålet med undervisningen, betydningen den har for innsattes rehabilitering og importmodellens hensikt i den sammenheng, presentert i de to neste kapitlene. Dette gir grunnlaget for å senere kunne drøfte egne funn opp mot eksisterende perspektiver som finnes på feltet.

3 Teoretiske perspektiver på formålet med utdanning

Ettersom fengselsundervisning består av komplekse strukturer, er det flere aspekter som trenger teoretisk redegjørelse for å kunne forstå rehabiliteringseffekten og importmodellens hensikt. Jeg har valgt å dele opp det teoretiske rammeverket i to kapitler for å følge todelingen av problemstillingene. Jeg presenterer først teori knyttet til utdanningens rehabiliterende effekt, dens formål og betydning for innsatte, før ulike perspektiver på fengselet som en institusjon fremstilles i neste kapittel.

I dette første teorikapittelet tar jeg utgangspunkt i utdanningsteori og det formålet utdanningssystemet i Norge har, før jeg tar opp effekten utdanningen har på individene. Dette er viktig for å rette søkelyset mot hva utdanning betyr for dem som er mottakere, og hvilke hinder som finnes. Ettersom IKT i fengselsundervisningen har et fokus i oppgaven, er også dette tatt med under diskusjonen om mestrings- og motivasjonsteorier. I det andre teorikapittelet har jeg presentert og plassert fengselet som en offentlig institusjon. For å få frem hvordan organiseringen etter importmodellen virker inn på undervisningen, vil fengselet som institusjon sees i lys av organisasjonsteori, med fokus på åpne og lukkede systemer. Dette kan få frem nyansene ved hvilken hensikt importmodellen har i fengselsundervisningen, samt utdype og forklare hvorfor noen hinder for utdanning i fengsel finnes.

3.1 Fengselsundervisningens todelte formål – realisere den ordinære skolens mål og bidra til rehabilitering

Tidligere forskning viser at et stort antall innsatte kommer til fengselet med dårlige skoleerfaringer, og mye av arbeidet til lærerne handler dermed om å bygge opp nye erfaringer, samt innføre og styrke troen på hvilken betydning utdanning kan ha for dem (Manger, Eikeland & Asbjørnsen, 2016, s. 53). Rehabiliteringsarbeidet, samt elevenes opplevelse av dette, har fått stor plass i denne oppgaven og dermed blitt betydelig vektlagt i analysen. Derfor har jeg sett det hensiktsmessig å inkludere teori som omhandler formålet med utdanning, og at det i tillegg til arbeidsmuligheter og økonomisk vekst, innebærer personlige og sosiale fordeler for innsatte. Dette er også sentrale faktorer i rehabiliteringsarbeidet til kriminalomsorgen:

Opplæringen innenfor kriminalomsorgen følger gjeldende læreplaner for grunnopplæringen. Ervervet kompetanse under straffegjennomføring vil kunne danne grunnlag for kvalifisering for arbeidslivet eller videre utdanning. Et overordnet prinsipp er at opplæring som er påbegynt i fengsel, skal følges opp av den ordinære skolevirksomheten i samfunnet. Slik vil opplæringen innenfor kriminalomsorgen både

være et viktig bidrag for kvalifisering til arbeidslivet og generell livsmestring, og til rehabilitering for at den innsatte kan leve uten kriminalitet etter endt straff. (Kunnskapsdepartementet, 2005)

Sitatet fra Stortingsmelding nr. 27 (2004-2005) *Enda en vår*, viser en todeling av formålet med fengselsundervisningen: «kvalifisering til arbeidslivet og generell livsmestring» og «rehabilitering». Gert J. J. Biesta (2016), professor i pedagogisk teori og politikk ved universitet i Luxemburg, presenterer en tredeling av funksjonene utdanning generelt har for mennesker, som både kan knyttes til kvalifisering og til det som Stortingsmeldingen betegner som livsmestring. Torfinn Langelid og Terje Manger (2005) reflekterer rundt undervisningens rolle i fengselet i boken *Læring bak murene*, det nevnte resultatet av forskningsarbeidet om fengselsundervisningen i Norge fra tidlig 2000-tallet. Boken er satt sammen av en rekke forskningsartikler der blant annet Einar M. Skaalvik, Liv Finbak og Tone Pettersen drøfter det formelle formålet med undervisning i fengsel i sammenlikning med kriminalomsorgens- og skolemyndighetenes oppfattelser, og diskuterer praktiske hindringer rundt kriminalomsorg og undervisning, og på hvilken måte dette er en helt spesiell undervisningssituasjon. Sammen med Biesta (2016) sine formulerte utdanningsfunksjoner, viser disse kildene noen sentrale perspektiver på formålet med utdanning i fengsel. Ved hjelp av flere tilleggsilder som presenterer utdanningens innvirkning på selvoppfatning og forventning om mestring, har jeg i dette første teorikapittelet også forsøkt å illustrere hvilken rehabiliterende effekt undervisningen kan ha for innsatte.

3.2 Utdanningssystemets funksjoner generelt og for fengselet spesielt

Gert J. J. Biesta (2016) skriver at en måte å utvikle et rammeverk for formålet med utdanning på, er å starte med de faktiske funksjonene utdanningssystemene har. Han foreslår at utdanning generelt har tre ulike, men beslektede, funksjoner, som han referer til som kvalifisering, sosialisering og subjektivering (Biesta, 2016, s. 19). De tre utdanningsrelaterte områdene handler om hvordan individet gjennom utdanning blir kvalifisert til å gjøre bestemte ting, blir en del av sosiale, politiske og profesjonelle ordninger, og hvordan individet kan bli uavhengige, handlekraftige og ansvarlige subjekter (Biesta, 2014, s. 88). Skaalvik, Finbak og Pettersen (2005, s. 95-97) beskriver at skolemyndighetenes formål med undervisningen er å ruste elevene til å møte livets oppgaver, mestre fremtidige utfordringer og ta hånd om seg selv og sine liv. Siden dette også beskriver kriminalomsorgens mål for egenskapene den domfelte skal ha

tilegnet seg før løslatelse, er det grunnlag for å si at de funksjonene som utdanningen har, også er essensielle aspekter ved rehabilitering.

3.2.a Kvalifisering

En viktig funksjon utdanning innehar er kvalifisering av barn, unge og voksne. Dette handler om hvordan individet gjennom utdanning blir kvalifisert til å gjøre bestemte ting. Biesta (2016, s. 19) påpeker at et av formålene skolen har, er å gi elevene kunnskaper, ferdigheter og forståelse. Dette innebærer å gi elevene anlegg for, og former for dømmekraft som gjør det mulig for dem, å «gjøre noe med livet sitt». Dette samsvarer med opplæringslovens formålsparagraf, som formulerer det slik: «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Biesta mener dette kan variere fra det spesifikke, som kan innebære yrkesforberedelse, der elevene tilegner seg spesielle ferdigheter eller teknikker, til det mer generelle, som for eksempel kan innebære introduksjon til moderne kultur, undervisning i livskompetanse og lignende. Han påpeker at kvalifiseringsfunksjonen er et av hovedformålene med organisert utdanning, som utgjør et viktig argument for at staten skal finansiere det. Dette er særlig knyttet til økonomiske formål, som konkretiseres med rollen utdanning spiller i forberedelsen av nasjonal arbeidskraft, og gjennom dette bidrar til økonomisk utvikling og vekst. For innsatte vil kvalifisering til arbeid etter løslatelse bety struktur i hverdagen og rettmessig inntekt, noe som ifølge Skardhamar og Telle (2009, s. 2) gir økt forutsetning for å endre livsstil og forhindre tilbakefall. Kvalifiseringsfunksjonen er imidlertid ikke begrenset til forberedelse til arbeidslivet. Å gi elevene kunnskaper og ferdigheter er også viktig i andre aspekter ved livene deres, for eksempel når det gjelder medborgerskap og generell kulturell forståelse (Biesta, 2016, s. 19-20). Dette henger sammen med det andre viktige formålet som utdanning har, det Biesta omtaler som sosialiseringfunksjonen.

3.2.b Sosialisering

Sosialiseringaspektet handler om hvordan individer gjennom utdanning blir en del av bestemte og allerede eksisterende sosiale, kulturelle og politiske «ordninger» (Biesta, 2016, s. 20). Noen ganger følges sosialisering aktivt opp av utdanningsinstitusjonene, for eksempel med tanke på overføring av bestemte normer og verdier, men selv om sosialisering ikke er det eksplisitte målet med utdanning, har likevel skolen en sosialiserende effekt. Gjennom sin sosialiserende

funksjon setter utdanning enkeltpersoner inn i eksisterende måter å oppføre seg på. På denne måten spiller utdanning en viktig rolle i videreføring av kultur og tradisjon, både av dens ønskede og uønskede aspekter. Manger og Langelid (2005, s. 48) trekker fram at forskning om antisosial adferd har gitt økt kunnskap om kriminalitet og årsaker til kriminalitet. De refererer til Kazdin (1997) som beskriver at antisosial adferd knytter seg til et stabilt handlingsmønster som tydelig er i strid med vanlige sosiale normer og regler i det samfunnet og den konteksten handlingen skjer i. Jonathan Hill (2002) er blant forskere som vektlegger at tidlig antisosialt adferdsmønster hos barn er den mest betydningsfulle forløperen for senere «kriminalitet, vold og rusmisbruk». Manger og Langelid (2005, s. 52) beskriver at personer som utvikler problematferd likevel ikke er en ensartet gruppe, og har ulike opplæringsbehov både faglig og sosialt. De presenterer samtidig at en god del innsatte som tidlig «kom skjevt ut» har bruk for grunnleggende opplæring i lesing og skriving, og opplæring i sosial kompetanse for å klare seg ute i samfunnet.

Undervisningens sosialiserende effekt vektlegger også Lillejord et al. i deres pedagogiske grunnbok *Livet i skolen 2* (2013, s. 36). De presenterer at de ulike sosialiseringsteoriene tar sikte på å forklare hvordan mennesket lærer å takle ulike sosiale situasjoner, hvordan forskjell på rett og galt læres, og hvordan mennesket lærer å utvikle gode relasjoner til de rundt seg. Det poengteres at sosialisering betegner alle de påvirkningene som menneskene blir utsatt for i samfunnet, og som på en eller annen måte bidrar til å modne, forme og utvikle oss. Når et individ blir sosialisert tar det del i aktiviteter som forbereder han eller henne til det fremtidige livet, og gjennom denne prosessen får individet de kunnskapene og ferdighetene som er nødvendige for å kunne delta i samfunnet. I sosialiseringsprosessen læres normer for samhandling og måter å forholde seg til natur og samfunn på (Lillejord, Nordahl & Manger, 2013, s. 34).

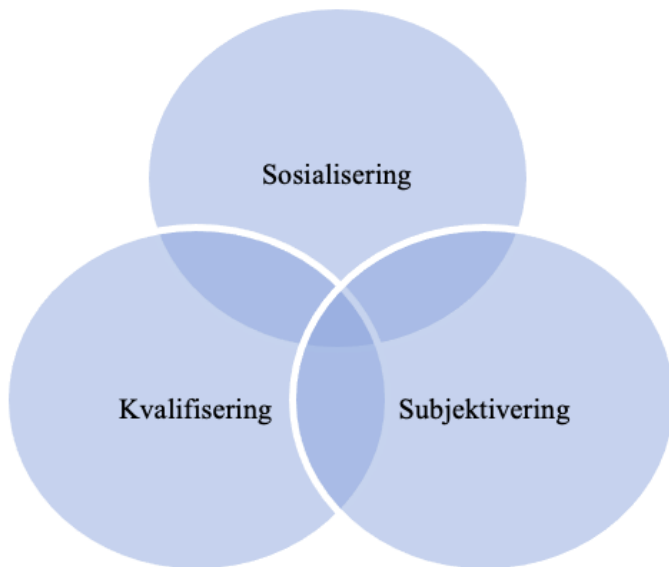
Ifølge Lillejord et al. (2013, s. 33) overlapper sosialiseringsbegrepet dels med beslektede begreper som oppdragelse, oppvekst, opplæring, utdanning og dannelse. Dette er grunnet utviklingen i skolens mandat, der de elevene som kommer inn i skolen i dag ikke bare skal lære fag og grunnleggende ferdigheter, men de skal også lære hva det betyr å være samfunnsborger med de muligheter og plikter som er forenelig med det å leve i et både flerkulturelt og teknologisk kunnskapssamfunn. Lærere i dagens skole bidrar dermed ikke bare med å undervise i fag, men de er også delaktige i en samfunnsbyggende prosess med et mål om at elevene blir i stand til å utfolde seg som individ og samtidig tilpasse seg og bidra kollektivt. I lys av Hill

(2002) sin beskrivelse av forbindelsen mellom antisosial adferd og kriminalitet, samt kriminalomsorgens mål om innsattes tilbakeføring til samfunnet, gjelder dette i stor grad lærere i fengsel. Opplæringen har dermed, både utenfor og innenfor fengselsmurene, mål for elevenes personlige og sosiale utvikling, i tillegg til faglige mål.

3.2.c Subjektivering

Utdanning bidrar imidlertid ikke bare til kvalifisering og sosialisering, men det har også innvirkning på det Biesta (2016, s. 20-21) kaller for subjektivering; prosessen der man blir et subjekt. Han presenterer at forståelsen av subjektivering ofte er det motsatte av sosialisering, ettersom subjektivering ikke handler om hvordan individer blir en del av eksisterende ordninger, men om hvordan de kan være uavhengige, autonome, handlekraftige og ansvarlige subjekter (Biesta, 2017, s. 88). Biesta reflekterer rundt diskusjonene om hvorvidt all utdanning bidrar til subjektivering, der noen hevder at den faktiske innflytelsen fra utdanning begrenses til kvalifisering og sosialisering, mens andre hevder at utdanning alltid påvirker individet og på den måten har det en individuell effekt. Det Biesta likevel mener er av større betydning, er diskusjonen rundt kvaliteten på subjektiveringen. Han mener at enhver utdanning skal bidra til prosesser av subjektivering som gjør det mulig for de utdannede å bli mer autonome og uavhengige i sin tenkning og handling (Biesta, 2016, s. 22).

Biesta mener at de tre dimensjonene har gjensidig påvirkningskraft. Når elevene engasjeres i kvalifisering, påvirker sosialisering- og subjektiviseringsfunksjonen. På samme måte påvirker sosialisering de to andre dimensjonene; når elevene kobler sosialt læringsinnhold til tidligere kvalifiseringskunnskaper, har det en innvirkning på subjektivering. Dersom elevene får opplæring som setter subjektivering først, vil dette som regel ha et kvalifiserende innhold, og samtidig ha en sosialiserende effekt. Biesta påpeker at dette best kan representeres i form av et venndiagram, slik at det kan visualiseres som tre delvis overlappende områder, presentert i figur 1 (Biesta, 2016, s. 22).



Figur 1: Utdanningens formål: kvalifisering, sosialisering og subjektivering

Biesta (2016, s. 22) beskriver at det viktigste for lærere er å være klar over de ulike dimensjonene, samt det faktum at mens synergi mellom dem er mulig, er det også potensiell konflikt mellom dem, da særlig mellom kvalifisering- og sosialiseringsdimensjonene på den ene siden, og subjektiviseringsdimensjonen på den andre. Lillejord et al. (2013, s. 34) mener at lærerne bør finne en balanse i opplæringen mellom sosialisering og det de kaller utvikling av individet. For opplæring i fengsel presenterer Manger og Langelid (2005, s. 53) at faglige og sosiale mål skal vektlegges likt, på samme måte som i den ordinære skolen. Likevel presenterer de at forskning i institusjonsskoler for ungdom som viser antisosial adferd (eksempelvis Andreassen, 2003), viser at mange lærere prioriterer enten faglige eller sosiale mål. De påpeker at på samme måte som ensidig vekt på det faglige kan bidra til å fremme nederlag hos en del elever i den ordinære skolen, kan et for dominerende fokus på det sosiale i skoler i institusjoner og fengsel ta oppmerksomheten bort fra elevene sine behov for utdanning og fagopplæring. De legger vekt på at dersom man ser skole og utdanning i et mestringperspektiv, vil en balanse mellom både formell kompetanse og økt kompetanse på andre områder ha egenverdi og bidra til positiv selvoppfatning hos innsatte. Dette utdyper jeg videre i kapittel. 3.4.b.

3.3 Lærerrollen og relasjon til elevene

Ettersom forskning (eksempelvis Lillejord et al., 2013; Skaalvik et al., 2003; Nordahl, 2002; Bear, 1998) tilsier at læreren har stor innvirkning på innsattes læring og trivsel, er det relevant å få frem hva lærerrollen innebærer, og hvilken betydning relasjonen mellom lærer og elev har generelt, men også spesielt i fengselet. I Stortingsmelding nr. 11 (2008-2009) *Læreren – rollen og utdanningen* heter det at lærere møter en rekke forventninger som det er utfordrende å forene,

og at de ofte må ta beslutninger som kan få stor betydning for elevene, både faglig og sosialt. I tillegg påpeker Lillejord, Nordahl og Manger (2013, s. 29) at lærere møter forventninger om å bidra til å løse problemer som ikke direkte er knyttet til tradisjonell faglig opplæring, hvilket krever samarbeid med kollegaer og fagpersoner utenfor skolen. Lærere må derfor ha kompetanse til å lede læringsarbeidet i en mangfoldig elevgruppe, i tillegg til å ha kjennskap til elevenes forutsetninger for å lære, ha evne til å se deres potensiale og kunne samarbeide og snakke med dem. Dette er sentralt for lærere i fengsel, særlig i forhold til punktet med samarbeid utover det interne i utdanningssektoren, og det å forholde seg til en mangfoldig elevgruppe. Arbeidet med å se hver elevs potensiale, og samarbeide om, og motivere til, målsetting og måloppnåelse, står sentralt for fengslslærere (Manger et al., 2016, s. 53).

I samme stortingsmelding som nevnt ovenfor, understrekes det at en god relasjon mellom lærer og elev er helt avgjørende for at læreren skal lykkes i yrkesutøvelsen sin. Uavhengig av alderstrinn, fag og faglig nivå hos eleven vil læreren ha en betydelig innvirkning på elevens læring og forhold til kunnskap og utdanning (Kunnskapsdepartementet, 2009). Manger, et al. (2013, s. 69) beskriver at gode relasjoner har betydning for enkeltindividets læring og utvikling, og at elever som opplever å bli godt likt av lærerne mest sannsynlig vil realisere sitt potensial for faglig læring. Dette skjer samtidig som at positive skoleopplevelser bidrar til elevenes personlige og sosiale utvikling (Manger et al., 2013, s. 73). Det poengteres i tillegg av Lillejord et al., (2013, s. 29) at lærerrollen, i tillegg til mye annet, innebærer forståelse for skolens betydning i samfunnet, og at det kontinuerlig må arbeides med, i tråd med skolens styringsdokumenter og verdigrunnlag. Dermed må lærere være bevisste sine roller som formidlere av holdninger til inkludering, likestilling, samt etnisk og religiøs variasjon. Manger og Langelid (2005, s. 59) skriver blant annet at det personalet som får best resultat i institusjonsbehandling av ungdom, er «dei som klarer å kombinera ein fast veremåte med varme, harmoni, høge forventningar, god disiplin og praktisk tilnærming til trening».

3.4 Utdanningens betydning for elever i fengsel

Som beskrevet ovenfor har utdanning, i lys av Biestas teori om utdanningsdimensjonene, stor betydning for elevene når det kommer til sosial kompetanse og utvikling, men det har også mye å si for eget selvbilde og selvverd. Disse faktorene spiller en stor rolle når det kommer til læringsutbytte og skoleprestasjoner, som har gjensidig påvirkning på hverandre. De neste

avsnittene utdyper dette for å tydeliggjøre betydningen av utdanning på personlig plan, som særlig er relevant for elever i fengsel.

3.4.a Sosial kompetanse og skoleprestasjoner

Manglende sosial kompetanse hos elever har ifølge Lillejord et al. (2013, s. 69) vist å ha sammenheng med forhold som skulk, disiplinproblemer og «drop-out», antisosial atferd og rusavhengighet, hvilket samsvarer med Hills (2002) nevnte kobling mellom antisosial adferd og kriminalitet. Lillejord et al. presenterer i tillegg en norsk undersøkelse som viser en kobling mellom lærernes vurdering av elevenes problematferd og deres sosiale kompetanse i klasserommet. Samtidig påvises det i undersøkelsen en positiv sammenheng mellom sosial kompetanse og skolefaglige prestasjoner. Dette kan dermed ses i sammenheng med det Biesta (2016) presenterer om den gjensidige påvirkningskraften som kvalifisering, sosialisering og subjektivering har.

Schneider (1993) refererer til undersøkelser som viser at en sterk skolefaglig opplæring bidrar til utvikling av positive sosiale relasjoner i skolen. Undersøkelser i ettertid viser at elever med sterke skolefaglige ferdigheter også har gode ferdigheter i å samhandle med andre elever og lærere på skolen, samt evne til å la være å bryte normer og regler. Dette viser, på samme måte som Biesta (2016) påpeker, at det er sammenheng mellom sosial og skolefaglig kompetanse, og at det kan forekomme positive påvirkninger på tvers av de to kompetansedimensjonene. Når elevene bedrer sine skolefaglige prestasjoner, forbedrer de samtidig sin sosiale kompetanse og omvendt. I denne sammenheng tilføres det at sosialt kompetente elever ofte får mer oppmerksomhet og positive reaksjoner fra lærere, noe som også kan påvirke deres prestasjoner (Lillejord et al., 2013, s. 69). For fengselsundervisning betyr dette at arbeid med, og forbedring av, skoleprestasjoner og sosial kompetanse, kan føre til færre lovbrudd og en annen sosial sirkel for innsatte etter løslatelse, som minsker den videre kriminaliteten i samfunnet. Dette har jeg inkludert i analysen, som noe som relativt hyppig nevnes av intervjuobjektene.

3.4.b Selvoppfatning og selvverd

Ifølge Lillejord et al. (2013, s. 82) skal skolen fremme toleranse og respekt, som igjen øker elevens trivsel. Elevenes trivsel i skolen er i stor grad knyttet til forholdene til de andre elevene. Å virke tiltrekkende på klassekamerater er sentralt i det Schmuck og Schmuck (1983) kaller kraftfeltet som påvirker skoleprestasjonene. De skriver at elever som bare mottar negative

kommentarer fra medelever opplever angst og usikkerhet som reduserer både selvfølelsen og engasjementet i skolearbeidet. John Hatties studie (2009) «Visible learning» som bygger på 800 metaanalyser, viser også at utestenging fra klassens fellesskap går utover de skolefaglige prestasjonene. Skolen har derfor en svært viktig forebyggende rolle, særlig når det gjelder å bryte ned negative og bygge opp positive relasjoner (Lillejord et al., 2013, s. 83). Det presenteres at vennskap og jevnaldrendes reaksjoner, inkludering eller utestenging, har mye å si for menneskers selvoppfatning.

Skaalvik og Skaalvik (2013, s. 82) beskriver selvoppfatning som «enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten som en person har om seg selv». Albert Bandura (1986) definerer selvoppfatning som en persons forventning om å kunne utføre en bestemt handling (Skaalvik & Skaalvik, 2007, s. 77). Bandura understreker at forventning om mestring påvirker atferd, tankemønster og motivasjon, og at mennesker har en tendens til å unngå utfordringer, situasjoner og oppgaver som de ikke tror de kommer til å mestre. Derimot vil man gå løs på utfordringer med større utholdenhet og motivasjon dersom man har en forventning om at man skal klare oppgaven (Skaalvik & Skaalvik, 2007, s. 147). Derfor har forventning om mestring, mestringsfølelse og motivasjon, mye å si for hvordan et menneske oppfatter seg selv og egen verdi. Ifølge Langelid og Manger (2005, s. 54) har elever som deltar i fengselsundervisning færre slike opplevelser fra tidligere, enn elever i den ordinære skolen.

3.4.c Motivasjonsteori og forventning om mestring

Motivasjon til å gjennomføre ulike typer oppgaver kan enten komme innenfra hos elevene, eller være påvirket av ytre faktorer. Skaalvik & Skaalvik (2015, s. 66) beskriver tradisjonen for å skille mellom indre og ytre motivasjon innenfor motivasjonsforskning. De henviser til Deci og Ryan (1985) som presenterer at det viktigste skillet mellom indre og ytre motivasjon er interessen for aktiviteten som skal gjennomføres og at aktiviteten i seg selv engasjerer elevene. Strandkleiv (2006, s. 14) legger frem at indre motivasjon oppstår når aktiviteten er selvbestemt, fri for press og kompetansegivende. Han presiserer at elevene nødvendigvis ikke er opptatt av å få belønning for arbeidet eller hvordan andre vurderer prestasjonen. Ytre motivasjon blir derimot ofte forstått som at aktiviteten utføres for å oppnå belønning, ikke fordi aktiviteten engasjerer (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 67). Skaalvik & Skaalvik (2015, s. 68) poengterer at læreren bør arbeide for å utvikle indre motivasjon blant elevene, ettersom det er den sterkeste drivkraften til skolearbeidet. Dette kan gjøres ved å gi dem ulike opplevelser av mestring.

Bandura (1997, referert i Langelid & Manger, 2005, s. 55) legger vekt på at egne forventninger om mestring blir påvirket av tidligere mestringserfaringer, oppmuntring fra andre og sosiale forbilder. For Bandura er mestring av oppgaver med rot i «den virkelige verden», byggesteiner i utvikling av positiv selvoppfatning. Langelid og Manger overfører Banduras teori til opplæring i fengsel, og mener det er viktig at innsatte blir satt i realistiske situasjoner, lærer seg kunnskap og ferdigheter som er praktisk og sosialt nyttig. Ifølge dem har elever i fengsel, spesielt de som har utviklet store problemer tidlig i livet, alle «oddsene mot seg», både når det gjelder tidligere mestringsopplevelser, oppmuntring fra andre og forbilder. De bruker sosialkonstruktivistisk teori (eksempelvis Mead, 1934) for å beskrive de sosiale forventningene som over tid er med på å forme hvor flinke eller mindre flinke personer vi er. Adferden vår er ikke bare uttrykk for motivasjonen vår, men også for forventninger til hvordan de nærmeste omgivelsene vil reagere på oss. Hvis andre sine forventninger til oss over en lengre tid går i samme retning, blir vi formet av de stadige innspillene av negative tilbakemeldinger. For elever i fengsel, som oftere enn andre har det vanskelig, blir lave forventninger til seg selv og andre, en ekstra stor byrde (Langelid & Manger, 2005, s. 54).

Odd Ivar Strandkleiv (2006, s. 8) skriver at forventningene som oppstår i forbindelse med mestringssituasjoner påvirkes av elevens kompetanseoppfatning på området og tidligere erfaringer. I den sammenheng er teori om mestringsmotivasjon relevant, som ifølge Strandkleiv (2006, s. 7) handler om «hvordan elever opplever og forholder seg til situasjoner der de må prestere i andres påsyn». I tillegg handler det om hvilke forventninger elevene har i forhold til prestasjoner. Strandkleiv beskriver at motivene våre til å utføre eller gjennomføre bestemte aktiviteter bygger på at vi har forventninger om hvilke opplevelser som knyttes til dem fra tidligere. De to grunnleggende motivene i prestasjonssammenheng er tilnæringsmotivet, motivet om å oppnå suksess, og unngåelsesmotivet, motivet om å unngå å feile. Manger og Langelid (2005, s. 55) beskriver betydningen av at elever som er i starten av et opplæringstilbud får mulighet til å arbeide med avgrensede oppgaver som de har forutsetninger for å mestre, slik at de tidlig i fengselsoppholdet får erfaringer om å mestre det de prøver seg på. Siden et stort antall av innsatte i fengsel er det Strandkleiv presenterer som unngåelsesorienterte elever, som trenger nye erfaringer i skolesammenheng, er det viktig å gi dem aktiviteter og oppgaver som både gir umiddelbar mestringfølelse og motivasjon til videre innsats. I den forbindelse presenterer Øgrim (2004) særlig IKT som hjelpemiddel i undervisningen som et godt eksempel.

3.4.d IKT som motiverende virkemiddel i undervisningen

Som nevnt i kapittel 2.6.b om bruk av IKT-verktøy i fengselsundervisning ligger det en tydelig spenning mellom kriminalomsorgen og utdanningssektoren i tilgang til teknologi. Mens kriminalomsorgen er mer restriktiv til teknologi og internetttilgang grunnet sikkerhet, har skolesektoren kunnet henvise til rapporter som presenterer teknologi som redskap for kompetanse, selvtillit og motivasjon for elever (ABM-utvikling, 2005, s. 43). I forhold til det Biesta (2016) betegner som kvalifiseringsdimensjonen av undervisning i fengsel, er internett, ifølge Øgrim (2004), for det første en nødvendig informasjonskanal, men hun presenterer også at teknologien som sosialiseringverktøy, har flere sider. Det er for eksempel en styrke for elevene i fengsel å oppleve at de mestrer et verktøy, og dermed får, som nevnt ovenfor, en videre forventning om mestring. Selv om IKT ikke er enestående i en slik sammenheng, fungerer det likevel som et alternativ i klasseromsammenheng, for å få elever til å oppnå mestringsfølelse. I tillegg presenteres bruken av IKT som både motiverende i seg selv, og som en del av normalitetsprinsippet. Ettersom datateknologien blir tatt i bruk i alle deler av samfunnet, vil det være psykologisk viktig for innsatte å kunne det alle andre kan (Langelid, 2015, s. 269).

3.5 Hinder for utdanning

Ovenfor er sammenhengen mellom selvoppfatning og prestasjoner beskrevet, samt hvilken forebyggende rolle skolen har. Lavt selvbilde, lav motivasjon og liten mestringstro har i tillegg sammenheng med det som kalles disposisjonelle hinder for utdanning. Manger et al. (2016, s. 23) presenterer en rekke forhold som hindrer mennesker som har vist kriminell adferd i å komme i gang med utdanning. De henviser til Flynn, Brown, Johnson og Rodgers (2011, s. 44) inndeling av hinder i voksenopplæring, som omtales som institusjonelle, situasjonelle og disposisjonelle hinder. Den samme inndelingen brukes for hinder for deltaking i fengselsundervisning (Brosens, De Donder, Dury & Verté, 2015, s. 9).

3.5.a Disposisjonelle hinder

Disposisjonelle hinder kan kobles til tidligere dårlige skoleerfaringer, lærevansker og mangel på interesse for skole og utdanning. Dersom nære relasjoner til eleven har negative erfaringer med, eller ikke ser behovet for utdanning, regnes dette også som disposisjonelle hinder (Manger et al., 2016, s. 23). Det presenteres at særlig tidligere negative opplevelser fra skolen, manglende mestringsfølelse, følelsen av å være dum og frykten for å vise dette, er noe som

påvirker deltakelsen i undervisning. Derfor kan det å overkomme disposisjonelle hinder for utdanning være et viktig mål med rehabiliteringen. Dersom erfaringene blir positive, og tro på egen mestringsevne blir bygget opp, vil disse hindrene minske og det vil være lettere for den domfelte å delta videre i undervisning eller i arbeidslivet etter løslatelse. Flere av de disposisjonelle hindrene kan dermed overkommes ved særlig motivasjonsarbeid dersom elevene får øvelse i å oppnå mestringsfølelse, samtidig som de lærer hvordan de skal takle å feile, slik at de ikke fortsetter med unngåelsesmotivet, som Strandkleiv (2006, s. 7) presenterer.

3.5.b Situasjonelle hinder

Situasjonelle hinder handler derimot i større grad om livssituasjonen til menneskene. I fengsel kan dette komme av overføring under soning, eller at dommen er for kort til å starte utdanning. Brosens et al. (2015, s. 17-18) beskriver at de fleste situasjonelle hinder i fengsel forekommer i starten av soningen, knyttet til forvirring i soningstid og innhold i soningen. Økonomi kan ifølge Holt og Smith (2005, s. 2-3) også inkluderes blant de situasjonelle barrierene, hvilket påvirker tilgangen på for eksempel det IKT-utstyret som dagens utdanning krever. Studenter i fengsel opplever dette i større grad enn andre innsatte, ettersom de er ansvarlige for å finansiere studiene selv (Dullum & Hansen, 2009, s. 31-32). I tillegg er flere situasjonelle og institusjonelle hinder koblet til både kriminalomsorgens og utdanningssektorens økonomi og budsjetter. Dette er videre forklart i kapittel 6.6.

3.5.c Institusjonelle hinder

Institusjonelle hinder som kan forekomme i fengsel blir eksemplifisert ved at det er mangelfull tilgang på informasjon om undervisningsmuligheter eller at mulighetene som finnes ikke sammenfaller med utdanningsønske, at lærerne mangler kompetanse, eller at det for eksempel mangler datautstyr eller internettilgang. Det kan i tillegg være at undervisningsmetodene eller undervisningsutstyret ikke appellerer til elevene eller studentene. I fengsler kan mangel på skoleplasser eller mangel på lærere også være tilfelle (Manger et al., 2016, s. 23-24). I den sammenheng er overføringer, og den nevnte progresjonssoningen i kapittel 2.6.a, eksempler. Overføringer og progresjonssoning kan være til hinder for utdanningen i fengsel dersom det betyr brudd i påbegynt utdanningsløp for eleven, eller dersom det nye fengselet, eller den nye avdelingen, ikke tilbyr de samme utdanningsalternativene som eleven har ønske om. Dette utdypes i neste teorikapittel.

3.6 Fengselsundervisningens formål som et ledd i rehabiliteringen av innsatte

Ståle Olsen og Sturla Falck (2005, s. 221) skriver at undervisning i fengsel er lite kontroversielt ettersom alle er enige om at utdannelse er viktig. De poengterer at praktiske og teoretiske kunnskaper vil ha stor betydning for innsatte når de igjen skal tilpasse seg samfunnet utenfor murene. Samtidig påpekes det at undervisning i fengsel ikke er uproblematisk, ettersom det foregår innenfor «et system som er etablert for å gjennomføre straff». Til tross for at skolen i fengselet har mål om være så lik den ordinære skolen som mulig, kommer ikke lærere i fengsel utenom at undervisningen der skal innrette seg etter straffegjennomføringsloven, i tillegg til opplæringsloven, og at den skal fungere som et ledd i rehabiliteringen av innsatte. Ifølge Langelid og Manger (2005, s. 60-61) må lærere i fengsel derfor være langt mer bevisst sin egen rolle, elevenes situasjon, og rammene for undervisningen, enn i den ordinære skolen. De poengterer at forhold som har å gjøre med rådende ideologi, forhold som henger sammen med innholdet i soningen, og forhold som gjelder innsattes ofte ekstremt vanskelige livshistorier, gjør at lærerens balansegang mellom omsorg og krav er vanskeligere i enn utenfor fengselet. Likevel har formålet med undervisning i den ordinære skolen en rehabiliterende effekt i seg selv. Dette er fordi kvalifisering, sosialisering og subjektivering, som er utdanningsfunksjoner som skal ruste elevene til å ta hånd om egne liv i samfunnet, på samme tid er de faktorene innsatte behøver i forberedelsen på livet etter løslatelse. Men hvilken innvirkning har importmodellen på dette?

Det påfølgende kapittelet retter fokuset mot oppgavens andre problemstilling «Hvilken hensikt har importmodellen for dagens fengselsundervisning i Norge?», og belyser måten fengselet som institusjon setter rammene for undervisningen. Som nevnt innledningsvis vil det andre teorikapittelet ta for seg organisasjons- og institusjonsteori, og målet med kapittelet er å illustrere importmodellens innvirkning på fengselet som institusjon, og hvilken rolle den utgjør i rehabiliteringsarbeidet. Dette forklarer på mange måter flere av de nevnte institusjonelle hindrene for undervisningen.

4 Teoretiske perspektiver på hvordan fengselet som institusjon setter rammer for undervisningen

For å forstå fengslene som institusjoner innenfor offentlige organisasjoner, er det relevant å trekke frem organisasjons- og institusjonsteori. W. Richard Scotts (2003) beskrivelser av ulike organisasjoners kontakt med omverdenen, med betegnelsene rasjonelle og åpne systemer, benyttes for å illustrere hvordan de ulike gradene av sikkerhet påvirker fengselsinstitusjonen. Erving Goffmans (1967) teori om «totale institusjoner» er sentral, og bidrag fra Baer og Ravneberg (2008) og Fridhov (2007) brukes for å knytte Goffman til dagens fengsler, og drøfte teoriens relevans i nåtidens kontekst. Som nevnt innledningsvis i forrige kapittel, kan dette øke forståelsen for rammene til fengselsundervisningen, samtidig som det i større grad kan demonstrere hvilken rolle importmodellen har hatt for fengslenes plassering i institusjonsperspektivene, særlig når det gjelder grad av åpenhet til samfunnet. Analysen illustrerer videre hvilken betydning dette har for rehabiliteringen av innsatte.

4.1 Fengselet som en offentlig organisasjon – multifunksjonelt

Amitai Etzioni (1978, s. 11) beskriver organisasjoner som sosiale enheter som blir konstruert og rekonstruert i den hensikt å søke bestemte mål. Jacobsen og Thorsvik (2019, s. 16) er blant dem som henviser til Etzioni, og utdyper at organisasjoner er sosiale systemer som bevisst er konstruerte for å løse spesielle oppgaver og realisere bestemte mål. I *Organisasjonsteori for offentlig sektor* skriver Christensen, Lægreid, Roness & Røvik (2009, s. 17-18) at offentlige organisasjoner inngår i en parlamentarisk styringskjede og at de handler på vegne av politisk valgte myndigheter og styres gjennom et skrevet lov- og regelverk. I tillegg til dette er offentlige organisasjoner det Christensen et al. (2009) kaller for multifunksjonelle, der de ofte ivaretar motstridende hensyn som politisk styring og representasjon, samt deltakelse fra berørte parter, medbestemmelse fra ansatte og lydhørhet overfor brukere, tjenestekvalitet og kostnadseffektivitet. Dette gjør at multifunksjonelle organisasjoner er spesielt kritikkutsatte, ettersom det ofte er vanskelig å balansere de ulike hensynene mot hverandre og gjøre alle tilfredse (Christensen et al., 2009, s. 18-19). Fengslene, med forvaltningssamarbeid, er dermed gode eksempler på multifunksjonelle organisasjoner. Fengslene skal både beskytte samfunnet samtidig som de skal utøve straff og rehabilitering, og undervisningen har flere motstridende hensyn som skal ivaretas. Som nevnt tidligere innebærer dette møtepunktet mellom kriminalomsorgens etterfølgelse av sikkerheten i straffegjennomføringen og undervisningens

krav i opplæringsloven. Dette gjelder særlig IKT, internett og overføringer, som ikke alltid er forenelige med den domfeltes rett til utdanning.

4.1.a Perspektiver på organisasjoners grad av åpenhet mot samfunnet

Christensen et al. (2009, s. 45) presenterer at de tidligere bidragene til organisasjonsteori i stor grad oppfattet organisasjoner som lukkede systemer, mens det i etterkrigstiden ble vanlig å oppfatte dem som mer åpne. Organisasjonens omgivelser har på denne måten blitt mer viktig både for hvordan organisasjonsstrukturen utformes og for hvordan utføringen av oppgavene skjer gjennom formålsrasjonelle handlinger. W. Richard Scott (2003, s. 31-32) bruker betegnelsene rasjonelle og åpne systemer i sin inndeling av organisasjonsperspektiver for å beskrive dette. Han beskriver rasjonelle systemer som helt lukkede for innflytelse fra omgivelsene rundt, mens åpne systemer befinner seg i den andre enden av skalaen, og er i kontinuerlig samspill med omverdenen. Rasjonelle systemer har ifølge Scott (2003, s. 34-35) formelle strukturer, og perspektivet bygger på stabile og forutsigbare omgivelser. I motsetning til rasjonelle systemer, som betraktes som lukkede systemer som kan designes og redesignes etter behov, må åpne systemer forstås i sammenheng med skiftende omgivelser, der de må endres og tilpasses ytre krav, normer og verdier for å bevare legitimitet og overlevelse.

4.1.b Fengselet i et institusjonsperspektiv

Ifølge Christensen et al. (2009, s. 14) er alle institusjoner organisasjoner, som dermed også favnes av den nevnte organisasjonsteorien. I tillegg til å være en offentlig organisasjon kan fengselet videre kategoriseres som en institusjon. Klaus Nielsen (2007, s. 18) legger frem at det finnes svært mange ulike institusjonsteorier, og at det er ulikt hva som legges i begrepet institusjon. Han presenterer at han selv benytter seg av Hamiltons (1934, s. 84) mer generelle definisjon, som innebærer at begrepet anvendes om tankeformer og handlingsmønstre som har en viss utbredelse og varighet. Han beskriver at slike utbredte og relativt stabile tankeformer og handlingsmønstre kommer til uttrykk i vaner og sedvaner innad i institusjonen, og at det er karakteristisk at forventet atferd uttrykkes og at avvikelser sanksjonerer. Dette er et tydelig trekk i fengsler, som blant annet gjennom progresjonsmodellen belønner og sanksjonerer innsattes etterlevelse av det konkrete lov- og regelverket. Hvordan fengselsinstitusjonen videre karakteriseres, varierer i forskningslandskapet, og de neste delkapitlene presenterer noen relevante perspektiver på dette, og hvordan fengslene diskuteres som både lukkede og åpne systemer.

4.2 Fengselet – et rasjonelt lukket system i lys av Goffmans begrep «totale institusjoner»

I *Anstalt og menneske* (1967, s. 9) definerer Erving Goffman den «totale institusjonen» som «et opholds- og arbeidssted, der et større antall ligestillede individer sammen fører en innelukket, formelt administrert tilværelse, afskåret fra samfundet utenfor i en lengere periode». Han påpeker deretter at fengsler er utmerkede eksempler på dette, men at det ikke er nødvendig å overskride en lov for å være på slike institusjoner. Psykiske sykehus og barne- og ungdomsinstitusjoner er også eksempler (Goffman, 1967, s. 9). Som nevnt ovenfor forklarer Christensen et al. (2019) at alle institusjoner er organisasjoner, og fengslene plasseres dermed i kategorien som institusjon i en offentlig organisasjon. I tillegg harmonerer Goffmans perspektiv i større grad med det rasjonelle perspektivet som et lukket system, enn det åpne, ved at de fører en innelukket, formelt administrert tilværelse.

Ifølge Goffman (1967, s. 12) tilhører fengsler, straffeleirer og konsentrasjonsleirer, institusjonene som er opprettet som beskyttelse mot dem som føles farlige for samfunnet, og som ikke setter de gjeldene personenes velferd i første rekke. Dette har endret seg siden *Anstalt og menneskes* publisering i 1967, og innsattes tilværelse skal i dag, som nevnt innledningsvis, ikke gjøres unødvendig tyngende, og livet skal være så tilnærmet normalt som mulig. Likevel er det deler av kjennetegnene ved «totale institusjoner» som fremdeles favner fengslene. Goffman beskriver blant annet hvordan menneskers atferds- og handlingsmønstre blir påvirket av å være på en institusjon. Disse karakterendringene gjør at innsatte som har lengre opphold i fengselsinstitusjoner ikke klarer å holde tritt med sosiale endringer i samfunnet, og at mangelen på trening av hverdagslige gjøremål gjør den innsatte uegnet til å klare flere områder av dagliglivet utenfor institusjonen (Goffman, 1967, s. 18-19). Dette bekrefter Stortingsmelding (2014-2015) *Utviklingsplan for kapasitet i kriminalomsorgen*, som presenterer at «Det er dokumentasjon på skadevirkninger av å sitte i fengsel, bl.a. passivisering og institusjonalisering. Dette medfører problemer med å vende tilbake til et normalt samfunn og øker derfor faren for tilbakefall til ny kriminalitet». Videre i oppgaven har jeg presentert noen av kjennetegnene ved institusjoner som bidrar til slike problemer for innsatte, samtidig som jeg har inkludert nyere synspunkter om fengselets karakter.

4.3 Fengselet som et lukket system

Goffman beskriver at enhver institusjon har visse altomfattende egenskaper, der de tar en del av medlemmenes tid og interesser og forsyner dem med en særskilt verden. Det som likevel skiller noen institusjoner fra hverandre, er at disse egenskapene eksplisitt kommer frem. Deres altomfattende eller «totale» karakter symboliseres ved barrieren som finnes mot sosialt samspill eller interaksjon med omverdenen og mot det å kunne gå når man vil, som ofte er direkte innbygget i institusjonen. Dette er for eksempel låste dører, høye murer, piggråd, klipper, vollgraver og skoger (Goffman, 1967, s. 11-12).

4.3.a Manglende barrierer mellom livsområder

For å videre tydeliggjøre hva som skiller «totale institusjoner» fra andre institusjoner, understreker Goffman (1967, s. 13) at det er noe sosialt grunnleggende i det moderne samfunnet at den enkeltes søvn, fritid og arbeid foregår på ulike lokasjoner, sammen med forskjellige meddeltakere under forskjellige myndigheter, og uten en rasjonell helhetsplan. Det sentrale kjennetegnet på de «totale institusjoner» kan dermed beskrives som en nedbrytning av de barrierene som normalt avskiller disse livsområdene. I «totale institusjoner» avvikles for eksempel alle tilværelsens aspekter på samme sted og under den samme myndighet. I tillegg utøves alle daglige gjøremål i nærværelse av en stor gruppe andre mennesker, som alle behandles likt og som er satt til å gjøre det samme i fellesskap. Alle dagens rutiner er nøye skjematlagt, så det ene gjøremålet avløses av det neste, og denne rekkefølgen håndheves ovenfra gjennom et system av formelle regler og et personale. De forskjellige påtvungne aktiviteter er innarbeidet i en enkel, rasjonell plan, som angivelig har til hensikt å oppfylle institusjonens offisielle mål.

4.3.b Avstanden til personalet

Et annet kjennetegn som Goffman (1967, s.14) presenterer om de «totale institusjonene», er den store avstanden mellom institusjonens medlemmer og til personalet som arbeider der. Han beskriver medlemmene som en stor gruppe *veldresserte* mennesker, og personalet som den lille *oppsynsstyrken*. Han forklarer at hver av de to gruppene er til for den andres skyld. I tillegg beskriver han at personalet ikke bare har i oppgave å overvåke medlemmene, med de skal også sørge for at hvert medlem gjør det de har fått beskjed om å gjøre. Ettersom de «totale institusjonene» fungerer slik at oppgavene utføres i fellesskap, vil de enkeltes overtredelser

komme tydelig frem i sammenligning med de andre medlemmenes synlige og konstant overvåkede lydighet.

Goffman omtaler de «totale» institusjoners medlemmer som klienter og understreker svelget mellom dem og personalet. Han påpeker at klientene bor i institusjonen og har begrenset kontakt med omverdenen utenfor murene, mens personalet som regel arbeider det normale gjennomsnittlige antall timer per dag på institusjonen, og er ellers sosialt integrert i omverdenen. Den sosiale bevegeligheten mellom de to lagene er i tillegg svært begrenset, og det blir beskrevet en tendens til å oppfatte den andre stereotyp fiendtlig. I følge Goffman (1967, s. 14) betraktes ofte klientene som bitre, hemmelighetsfulle og upålitelige av personalet, mens klientene hyppig anser personalet for å være nedlatende, overlegne og ondskapsfulle. Personalet har også en tilbøyelighet til å føle seg høyerestående og rettferdige, mens klientene føler seg mindreverdige, svake og skyldige. Den sosiale avstanden er som nevnt stor, og dette er ofte foreskrevet ovenfra. Goffman påstår at skillet mellom personalet og klientene er en vesentlig side av byråkratisk ledelse av mennesker i en «total institusjon» (Goffman, 1967, s. 16).

4.4 Fengslene som mer åpne og «heterotopiske», ikke «totale»

Baer og Ravneberg (2008) argumenterer derimot for at dagens fengsler er mer åpne enn Goffmans beskrivelser, og at det totale institusjonelle konseptet som postulerer en isolert verden, er overdrevet. De presenterer at selv om det fremdeles er noen klare ulikheter mellom livet innenfor og utenfor fengselsmurene, som porter og låser, anser de ikke fengselslivet som helt atskilt fra andre tilværelser. De henviser heller til det foucauldianske begrepet «heterotopi», som i denne sammenheng innebærer at grensene mellom livet på innsiden og utsiden av fengselet ikke kan beskrives som totale, men at de heller ofte blir viklet sammen og smeltet med hverandre. Baer og Ravneberg beskriver dermed fengselslivet som mer dynamisk og som en ofte paradoksal mellomtilstand, enn totalt institusjonelt (Baer & Ravneberg, 2008, s. 205). At Goffman la for stor vekt på det totale ved institusjonene presenterte også Sundin (1972, s. 59-60). Han mente at det ikke ble tatt hensyn til det gjennomtrengelige i systemet, som blant annet besøk, permisjoner og ulike former for kommunikasjon med verden utenfor.

Goffmans beskrivelser av den «totale institusjonen», og plasseringen av fengslene der, er dermed ikke gjeldende på alle områder. Goffman beskriver fengselet som et rasjonelt, lukket systemet, med formelle strukturer og et tydelig hierarki som har lite innflytelse fra omverdenen.

Inger Marie Fridhov (2007, s. 307-308) skriver at Goffmans beskrivelser på lang vei fremdeles er treffende for norske fengsler, men at importmodellen i mye større grad har gjort fengslene mer åpne. I tillegg til importmodellens påvirkning, finnes det i dag flere alternative soningsmuligheter ute i samfunnet, som nevnt i kapittel 2.3.c, enn det gjorde i 1967 da Goffman omtalte fengslene som «totale institusjoner». Dette gjør at flere av straffegjennomføringsformene er i konstant kontakt med omverdenen, og ikke i en «total institusjon».

4.5 Importmodellens brytningspunkt med den «totale institusjonen»

Fridhov poengterer at det er flere måter å organisere virksomheten på innenfor en «total institusjon», og at selvforsyningsmodellen i større grad er den totale, lukkede institusjonsmodell. Som Nils Christie (1970) diskuterer i sin artikkel «Modeller for fengselsorganisasjon», innebærer importmodellen nettopp en vesentlig åpning av fengslene mot det øvrige samfunnet. På hvilken måte gjør importmodellen fengslene mindre totale? Noen av Goffmans kjennetegn på fengsler som «totale institusjoner» var at innsatte bodde, levde og arbeidet på samme sted, at de ikke kommuniserte med omverdenen, og at avstanden til personalet var stor. Fridhov (2007) argumenterer derimot for at endringer med tiden, samt importmodellen, har påvirket dette.

4.5.a Kontakt med omverdenen

Mulighetene for besøk, permisjoner, frigang, fremstillinger og overføring til overgangsboliger, gjør at flere innsatte sover og arbeider på ulike steder. Importmodellen gjør fengselsinstitusjonene mer åpne for inntrykk utenfra, ved at blant annet lærere og helsepersonell kommer inn i fengslene, fra praksisene sine ute i samfunnet. Fridhov (2007, s. 308) beskriver at importmodellen har, mer enn noen annen reform, bidratt til at fengslene både har åpnet for innsyn og utsyn, og at fengslenes grad av totalitet i betydningen innelukket, er lempet på. I tillegg gjør ulike typer kommunikasjonsformer, som brev, telefonsamtaler og noen restriktive former for IKT-tilgang, kommunikasjon og kontakt med utsiden mulig. Dette er mer lagt til rette for i dag, enn tidligere, og gjør at fengslene ikke lenger er like lukkede og totale som før. I tillegg gjør ulike soningsmuligheter ute i samfunnet, som samfunnsstraff og soning med elektronisk kontroll, at straffen kan gjennomføres uten å være på institusjon i det hele tatt.

4.5.b Avstanden til personalet

Goffman (1967) mente at skillet mellom innsatte og ansatte var skarpt. Fridhov (2007, s. 317) presenterer at det formelt sett er slik, men at synliggjøringen av det ikke behøver å være like sterk i alle fengsler. Hun utdyper med at det i Norge ofte kommer an på hvilken type anstalt det er snakk om, og at det for eksempel legges mer opp til kontakt mellom innsatte og betjenter i de åpne avdelingene, enn de lukkede. Symbolsk kan avstanden brytes ned ved at ansatte ikke bærer uniform, men bruker vanlige klær. At flere tjenester importeres utenfra, har resultert i særlig dette. I undervisningen bruker for eksempel ikke lærere uniformer, men går med de samme klærne som de ville gjort i den ordinære skolen. Fridhov (2007, s. 317) presenterer at poenget med å ikke bruke uniform i fengselet er å skape nærhet mellom ansatte og innsatte, ved at de ikke bare blir kjent med hverandre i kraft av sine roller, men også som mennesker.

Per Ole Johansen (1984) har skrevet en artikkel om hvordan institusjonens størrelse påvirker kontrollørollene og holdningene, og dermed også hele interaksjonen mellom ansatte og innsatte. Gjennom et forskningsprosjekt fant han ut at jo større institusjonen var, jo større var avstanden til personalet. I Norge er nesten 70% av alle domfelte innsatt i høysikkerhetsfengsler, og de fleste av disse fengslene er dermed større og med flere soningsplasser, enn de med lavere sikkerhet (Kriminalomsorgen, u.å.-b). Høysikkerhetsfengslene blir, som nevnt innledningsvis, omtalt som lukkede fengsler, og de har som navnet tilsier høy grad av sikkerhet og et strengere regime enn fengslene med lavere grad av sikkerhet. Fridhov (2007, s. 317) poengterer at en mer uttalt vokterrolle blant betjentene, som de har i høysikkerhetsfengslene, øker avstanden til innsatte.

Av andre forhold som i høy grad kan påvirke forholdet mellom innsatte og ansatte, er kontaktbetjentordningen og utviklingen og arbeidet med den innsattes fremtidsplan. Hensikten med dette er at hver innsatt skal ha en fast betjent som har i oppgave å hjelpe til med tilretteleggingen av soningsforhold tilpasset for eksempel rehabiliteringsbehov, og bidra med å planlegge løslatelsen. Både kontaktbetjentordningen og utviklingen av fremtidsplaner har blitt presentert som nyttige og viktige i norsk fengselsvesen siden midten av 80-tallet. Likevel ble de først formalisert i Straffegjennomføringsloven som trådte i kraft i 2002 (Fridhov, 2007, s. 318).

4.6 Åpne fengsler – økt kontroll?

Fridhov (2007, s. 313) presenterer at isolasjon kan, i sammenheng med lukkethet mot innflytelse fra omverdenen, anses som et ytterpunkt på en skala, som symboliserer den totale kontroll. Det åpne fengselet kan anses som ytterpunktet i den andre enden av skalaen. Fridhov påpeker at det er nærliggende å anta at det åpne fengselet er uten, eller i alle fall med mindre kontroll enn det lukkede fengselet, men at det i virkeligheten ofte er motsatt. Den fysiske kontrollen er riktignok dempet, ifølge henne, men andre former for kontroll er forsterket. Ved for eksempel den nevnte progresjonssoningen, der man får flere og flere goder etter hvert i soningen i form av åpenhet, er det jevnlig urinprøver som kontrollerer den innsattes etterlevelse av regler. Fridhov (2007, s. 313) beskriver dette som fengselets kontroll gjennom kontrakt, som innebærer at innsatte får tilbud om ulike goder og lettelser i soningen, dersom de til gjengjeld skriver under på en kontrakt om å overholde kriminalomsorgens regler. Det påpekes at denne type kontroll har vist seg effektiv, der rømningstallene for eksempel ikke er særlig større fra åpne fengsler enn fra lukkede fengsler.

Fridhov (2007, s. 13) påpeker at det er store ulikheter mellom de ulike fengslene og avdelingene, hvordan kontraktene utformes, og hvordan arbeidet med dem utføres. Hun trekker frem og problematiserer hvordan noen avdelinger bruker urinprøvekontrollen nærmest som et byttemiddel for økt permisjonskvote, uavhengig om kontraktskriveren har rusproblemer eller ei, mens andre avdelinger tilbyr kvalitetshevet innhold i soningen og konstruktiv hjelp med rusproblemene. Det påpekes at uansett opplegg reiser en slik type kontraktsoningen prinsipielle problemer. I denne sammenheng legges det vekt på spørsmålet om hvem som klarer å kvalifisere seg til å komme til de avdelingene med gode rehabiliteringstilbud, og spørsmålet om hvorvidt kontrollnivået har økt vesentlig på avdelingene som tilbyr kontraktsoning reises. Kontrollen i lukkede fengsler ligger i den fysiske sikkerheten, men i åpne fengsler er dette i større grad byttet ut med en kontroll som fungerer helt personlig, og som fremheves som en mulig opplevelse av et angrep på den personlige integritet til innsatte. Likevel vil innsatte, så fort de får anledning til det, velge seg til åpne avdelinger (Fridhov, 2007, s. 313).

4.7 Ulik grad av åpenhet i fengslene

På skalaen som organisasjonsvitenskapen benytter seg av, med åpenhet og lukkethet for innflytelse utenfra, kan de ulike fengslene med høy sikkerhet og lavere sikkerhet plasseres ulikt. Høysikkerhetsfengsler, som ifølge kriminalomsorgen (u.å.-b) blir kalt for lukkede fengsler, kan

nettopp plasseres i den enden av skalaen, og det er naturlig å plassere dem i et mer rasjonelt, instrumentelt systemperspektiv. Jo lavere grad av sikkerhet fengselet har, til den fullstendige åpne soningen ute i samfunnet, dess mer innflytelse får innsatte fra omverdenen ute. Åpne, institusjonelle perspektiver på organisasjoner har i den sammenheng mer hensikt. Progresjonssoningen innebærer at domfelte skal kunne kvalifisere seg til mer åpne fengsler eller avdelinger. Åpenhet til det øvrige samfunnet fungerer som et gode de kan oppnå ved god oppførsel. På denne måten kan innsatte bevege seg på skalaen mellom åpenhet og lukkethet. Samtidig som det fungerer som et gode i fengslene, gir fremdrift i progresjonssoningen en gradvis tilbakeføring til samfunnet og forbereder den innsatte på løslatelse (Justis- og beredskapsdepartementet, 1998).

Det kan presiseres at høysikkerhetsfengslene i større grad enn lavsikkerhetsfengslene, er totale lukkede institusjoner, slik Goffman (1967) beskrev det. Ifølge Fridhov (2003, s. 308) gjorde imidlertid innføringen av importmodellen i 1969 at høysikkerhetsfengslene ble åpnet mer opp, og totaliteten ble mindre. Hun presenter likevel at ikke alt med importmodellen nødvendigvis er like bra, og stiller blant annet spørsmålstegn ved ulike institusjonelle hinder ved utdanningen i fengslene. Dette gjelder eksempelvis om hvorvidt skoletjenesten som i dag importeres til fengslene er godt nok tilpasset innsattes behov, både med fagvalg, undervisningsmetodikk og tilknytning til den lokale skolen. Hun påpeker, i likhet med Langelid (2016) og Øgrim (2004), at søkelyset bør rettes mot innsattes manglende mulighet for å benytte internett som læringsverktøy på lik linje med andre skoleelever.

4.8 Fengselsundervisningens formål i et institusjonelt perspektiv

I et rehabiliterende perspektiv legger større grad av åpenhet i fengslene bedre til rette for en god tilbakeføring til samfunnet. Dette fremgår i Stortingsmelding nr. 37, *Straff som virker- mindre kriminalitet – tryggere samfunn*:

Risikoen for ny kriminalitet under straffegjennomføringen er lav når sikkerhetsnivået er høyt. Imidlertid vil et langt fengselsopphold med høyt sikkerhetsnivå og en brå overgang til frihet medføre en høy risiko for tilbakefall etter løslatelsen. (...) Det er krevende å legge til rette for rehabilitering under frihetsberøvelsen. Overgangen fra fengsel til frihet er lettere jo mindre forskjellen til livet utenfor fengselet er. (Justis- og beredskapsdepartementet)

Ifølge Stortingsmeldingen skal innsatte, så langt det er sikkerhetsmessig forsvarlig, leve så normalt som mulig til tross for frihetsberøvelsen. Dette innebærer muligheten til sosial kontakt,

besøk, permisjoner, telefonkontakt og tilgang til radio, tv, aviser og andre måter som gjør at den domfelte kan følge med i samfunnet utenfor fengselet. Det presenteres at en forutsetning for at normalitetsprinsippet skal kunne styrkes, må være at fengselet skal organisere en hverdag som i størst mulig grad gjenspeiler samfunnet. Dette er i tråd med Baer og Ravnebergs (2008) nevnte påstand om *heterotopi* mellom livet innenfor og utenfor fengselsmurene.

Til tross for Goffmans beskrivelser av farene ved å være for lenge på en institusjon og hvordan oppholdet kan svekke innsattes tilbakeføring til samfunnet, trekker Langelid og Manger (2005, s. 62) frem at det er flere aspekter ved rammevilkårene i fengsel som faktisk kan øke elevene sitt læringsutbytte i undervisning. For noen innsatte kan fengselet være den stabiliserende faktoren som gjør skolegang, i for eksempel et rusfritt miljø, mulig. At skoletjenesten importeres utenfra, og mulighetene for frigang til undervisning på skoleavdelinger utenfor fengslene, bidrar også til at innsatte som deltar i undervisning får mer kontakt og inntrykk med omverdenen. Det påpekes at innsatte forberedes bedre på livet etter soning ved en mer aktivt bruk av frigang til skole utenfor fengselet. De påpeker at et økt fokus på det som åpner fengselsinstitusjonen til samfunnet utenfor, som frigang til utdanning og arbeid, samt et økt fokus på å bruke lokalsamfunnet, vil kunne hindre en for brå overgang for den innsatte etter løslatelse (Manger & Langelid, 2005, s. 63).

Problemstillingene «Hvilken betydning har undervisning for innsattes rehabilitering i Norge, og hvilke hinder finnes?» og «Hvilken hensikt har importmodellen for dagens fengselsundervisning i Norge?» har gjennom dette og forrige kapittel fått teoretisk utgreiing, og målet har vært å tydeliggjøre forholdet mellom utdanningens formål generelt og i fengselet som institusjon, og hvordan utdanningsformålet kan realiseres innenfor fengselsinstitusjonens spesielle rammer. I neste kapittel blir forskningsprosjektets metodiske tilnærminger illustrert, og utviklingen av oppgavens struktur og innhold blir beskrevet. Funnene som kom frem i datainnsamlingen trekkes deretter inn og sammenlignes med, og drøftes opp mot, de presenterte teoretiske perspektivene i en analyse. På samme måte som teorikapitlene, er også analysekapitlene todelt etter problemstillingene.

5 Metode

For å besvare prosjektets problemstillinger om utdanningens betydning for innsattes rehabilitering og importmodellens hensikt i den sammenheng, har jeg valgt samfunnsvitenskapelig metode. For mitt forskningsprosjekt handler dette om å finne best mulig fremgangsmåte for å få informasjon om fengselsundervisningen, hvordan denne informasjonen skal analyseres, og hva den forteller meg om dagens undervisningssituasjon og opplevelsene av den (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s. 29).

Det finnes to ulike strategier for datainnsamling til forskningsprosjekter, kvantitativ og kvalitativ metode. Kvantitativ metode kan benyttes dersom man blant annet er opptatt av å kartlegge utbredelse av et fenomen (Johannessen, et al., 2010, s. 31). I mitt forskningsprosjekt har jeg vært opptatt av en utvidet hensikt, og heller enn å kartlegge fenomenet, har jeg ønsket å gå dypere inn i fengselsundervisning for å øke forståelsen av den og finne årsakssammenhenger mellom undervisningens formål og effekt for innsatte, og importmodellens påvirkning på dette. Kvalitativ metode har gjort det mulig å gå eksplorerende til verks og få en grundig innsikt i aktørenes egne opplevelser og tanker rundt fengselsundervisningen og det formålet den har, samt samarbeidet mellom utdanningssektoren og kriminalomsorgen i lys av importmodellen. Kvalitativ metode tillater fleksibilitet, dybde og spontanitet i interaksjon med intervjuobjektene (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17). Siden formålet med forskningsprosjektet har vært å studere hvordan mennesker erfarer, opplever, mener og tenker, er det grunnlag for å hevde at kvalitativ metode har egnet seg bedre i min datainnsamling, enn kvantitativ metode (Grimen, 2012, s. 246).

5.1 Kvalitativt design og vitenskapssyn

Forskningsdesignet som egner seg til å studere menneskers opplevelser og tanker, og som jeg dermed har tatt utgangspunkt i, er fenomenologi. Som kvalitativt forskningsdesign gir en fenomenologisk tilnærming anledning til å utforske og beskrive menneskers erfaring med, og forståelse av, et fenomen (Johannessen et al., 2010, s. 82). Dette forskningsdesignet passer derfor til en studie som min, med innsatte og ansattes beskrivelser og opplevelser av fengselsundervisningen i Norge. Siden jeg i analysen tolker og drøfter intervjuobjektens utsagn opp mot utvalgt teori, er det i tillegg relevant å argumentere for et hermeneutisk vitenskapssyn, som vektlegger en fortolkende tilnærming til mennesker og samfunn. Med dette vitenskapssynet er målet med forskningen å utvikle en forståelse av meningen i konkrete

menneskelige forhold og sosiale strukturer og aktiviteter, i mitt tilfelle undervisningssituasjoner i fengsler. Ifølge Johannessen et al. (2010, s. 362) egner kvalitative metoder seg best til å oppfylle et slikt forskningsideal, hvilket i tillegg bekrefter valget av forskningsmetode.

Forskningsprosjektet har dermed en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming, men det er også viktig å presisere at det har dobbel hermeneutikk, hvilket innebærer analyse av forskningsdataene på bakgrunn av den sammenhengen den forekommer innenfor, der intervjuobjektene har en subjektiv forståelse av fengselsundervisningen, og jeg en fortolkning av den (Grønmo, 2016, s. 394). Hvordan min analyse og tolkning av intervjuobjektene subjektive mening kan påvirke kvaliteten av dataene og resultatene i dette forskningsprosjektet, utdypes videre i kapittel 5.7 om validitet og reliabilitet.

5.2 Metodetriangulering

For å på best mulig måte få frem nyansene i undersøkelsen, har jeg benyttet meg av metodetriangulering. Dette går ut på å belyse samme problemstilling ved hjelp av en kombinasjon av ulike data og metoder (Grønmo, 2016, s. 67). For mitt forskningsprosjekt innebærer metodetriangulering at undervisningen i de to nevnte fengslene, og den åpne skoleavdelingen, har blitt studert ut fra ulike synspunkter og ulike synsvinkler. Ettersom jeg har vært interessert i å finne ut hvordan fengselsundervisningen gjennomføres i praksis, hvilke fordeler og utfordringer som finnes i den sammenheng med tanke på rehabilitering, og aktørenes egne opplevelser av den, valgte jeg observasjon, feltsamtaler og intervjuer som metoder. Disse valgene av metode har vært basert på strategiske begrunnelser, der kriminalomsorg og fengselsundervisning er komplekse fenomener med flere delaktige aktører, og en kombinasjon av disse metodene har gitt grunnlag for allsidig og mer nyansert belysning av undervisningen (Grønmo, 2016, s. 68).

Ved å delta i deler av skolehverdagen med undervisning, pauser, lunsj og samtaler, har jeg fått innblikk i undervisningen som innsatte mottar, og hatt muligheten til å interagere med dem på arenaer der de opptrer til daglig. I tillegg har jeg, ved å intervju enkelte elever, lærere og øvrige aktører fra utdanningssektoren og kriminalomsorgen, fått inkludert representanter fra flesteparten av aktørene som deltar og medvirker i undervisningen, i studien. På denne måten har metodetriangulering gitt meg muligheten til å få et bredt og mangfoldig inntrykk av fengselsundervisning, samt flersidig belysning av dens rehabiliterende effekt og

importmodellens hensikt i den sammenheng. I tillegg vil det å kombinere ulike forskningsmetoder styrke oppgavens validitet. Dette utdypes i kapittel 5.7.

5.3 Utvikling av forskningsprosjektet

Den originale planen til dette forskningsprosjektet var å utelukkende belyse lærernes perspektiver vedrørende fengselsundervisningen. Dette hadde bakgrunn i egen interesse fra et lærerperspektiv, men jeg hadde også inntrykk av at det ville være mer utfordrende å få tillatelse til og intervju innsatte enn ansatte, grunnet det strenge personvern hensynet i kriminalomsorgen, og at det derfor var mer sannsynlig at jeg kunne gjennomføre prosjektet dersom jeg fokuserte på lærerne. Jeg var av den oppfatning at jeg enkelt kunne både intervju og observere lærere, ettersom jeg da verken skulle ha personopplysninger eller informasjon om innsatte. Dette viste seg likevel å ikke være så enkelt som først antatt, og etter hvert som jeg arbeidet med temaet, fant jeg ut at datainnsamlingen av flere årsaker måtte endres på. Observasjon av fengselsundervisning hadde for eksempel mye strengere regler enn forventet, og jeg kunne ikke bare få samtykke fra lærerne som skulle delta, slik jeg trodde. Dette går jeg nærmere inn på i neste delkapittel.

Hovedvekten på forandringen av prosjektet lå likevel i erkjennelsen av at ensidig fremstilling av fengselsundervisning sett kun fra lærernes ståsted, ikke var hensiktsmessig etter formålet. Jeg innså at kvaliteten på oppgaven ville bli en helt annen dersom jeg inkluderte flere perspektiver. Jeg fant i tillegg ut at jeg ikke ville klare å forsvare valget av ett homogent utvalg av intervjuobjekter, særlig fordi det ikke ville gi et nyansert bilde av undervisningen, men også grunnet mitt ståsted som lærerutdannet forsker. Jeg ønsket ikke å skrive en oppgave der kriminalomsorgens ståsted og mandat ikke ble synliggjort, eller som fratok dem muligheten til å videre forklare eller oppklare sin side av saken. Det verken opplevdes rettferdig, eller forskningsmessig holdbart, å ukritisk fremstille én yrkesgruppes oppfattelse av undervisningen og samarbeidet, når situasjonen i virkeligheter er så sammensatt, og i større grad krever forklaringer fra flere sider. Derfor ble utvalget utvidet til å romme aktører fra både kriminalomsorgen og utdanningssektoren, og etter hvert også elevene som mottar undervisningen.

5.3.a Stegene i datainnsamlingen

For å få flere observasjonsarenaer ønsket jeg i den nevnte originale planen å observere lærere i både den fengselsundervisningen som foregår innenfor og utenfor fengselsmurene, men i søknadsprosessen til dette støtte jeg på en del problemer. NSD, Norsk senter for datainnsamling, godkjente søknaden min om både observasjon og intervjuer, med forbehold om at de nødvendige godkjennelsene fra kriminalomsorgen var på plass. Ettersom skoleavdelingen utenfor fengselet har en del friere reglement i forhold til personvern og tillatelser, enn skoleavdelingen inne i fengselet, var ikke observasjon problematisk der. Inne i fengslene regnes innsatte, uansett alder, som spesielt sårbare, og det er ikke mulig å gjennomføre datainnsamling, hverken observasjon eller intervju, uten skriftlig samtykke fra hver enkelt elev. På den åpne skoleavdelingen utenfor fengselet, regnes derimot ikke elevene lengre som sårbare. Dette er fordi elevene som er på frigang i hovedsak er underlagt skolesektorens ansvar fra de ankommer skoleavdelingen og frem til de drar tilbake til fengselet. Ettersom alle elevene i de gjeldende klassene jeg skulle observere var over 16 år gamle, kunne læreren deres innhente muntlig samtykke på mine vegne ifølge både NSDs og kriminalomsorgens personvernreglement. Derfor trengte jeg bare samtykkeerklæring fra de lærerne jeg skulle observere på frigangsundervisningen, for å gjennomføre datainnsamlingen min der.

For å få tillatelse til å intervju ansatte i kriminalomsorgen, og komme inn i fengselet for intervjuer og observasjon der, måtte jeg imidlertid gjennom en omfattende søknadsprosess i regi av kriminalomsorgen. Jeg måtte levere politiattest, søknadsgodkjennelse fra NSD, prosjektskisse, intervjuguider til hvert utvalg av intervjuobjekter, informasjonsskriv og samtykkeerklæring som var utarbeidet med språk og spørsmål for at målgruppene skulle forstå dem, samt vedtak fra veileder som på vegne av Høgskulen på Vestlandet, HVL, bekreftet forskningsprosjektet. Jeg måtte ha telefonmøter med en representant fra kriminalomsorgen, i tillegg til flere mailutvekslinger, der jeg forklarte og utdypet formålet med prosjektet for å få vurdert søknaden min. Søknaden om å intervju ansatte i kriminalomsorgen ble godkjent, men søknaden om observasjon av undervisning inne i fengselet ble imidlertid avslått. Årsaken var at jeg ikke fikk samtykke fra alle elevene som skulle delta i undervisningstimene som skulle observeres. I tillegg hadde ikke lærerne mulighet til å stille med alternativt undervisningsopplegg til de som ikke ønsket å delta, og siden prosjektet ikke kunne gå på bekostning av elevenes rett til undervisning, kunne det ikke gjennomføres på den måten jeg hadde tenkt.

Som nevnt utformet jeg prosjektet med utgangspunkt i at jeg ikke skulle intervju elever, ettersom jeg ikke trodde jeg skulle få tillatelse til dette fra kriminalomsorgen. Likevel viste det seg at intervjuer med elever i fengsel var lettere å gjennomføre enn observasjon i fengsel, og som forslag til alternativ gjennomførelse av datainnsamling oppfordret kriminalomsorgen til å heller gjøre nettopp dette. Det viste seg at enkelte elever ønsket å delta, og ga sitt samtykke til intervjuer. Derfor ble prosjektet endret fra observasjon og intervjuer med bare lærere, til observasjon og intervjuer med alle nøkkelaktører, inkludert de som mottar undervisningen.

5.4 Observasjon

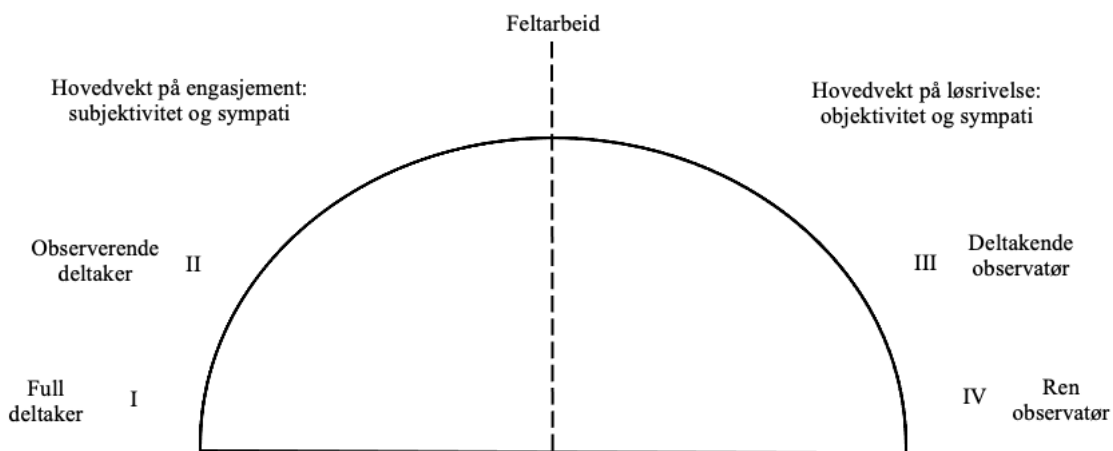
Å benytte meg av observasjon som forskningsmetode ble valgt for å få et innblikk i undervisningssituasjonen som foregår i fengslene. Katrine Fangen (2010, s. 12) oppsummerer deltakende observasjon som en måte der forskeren kan beskrive hva folk sier og gjør i sammenhenger som ikke er strukturert av forskeren selv. På denne måten kan en delta i det daglige livet til menneskene som studeres, se på hvilke situasjoner de går inn i og hvordan de oppfører seg i dem (Becker, 1970, s. 25). Johannessen et al. (2010, s. 131) beskriver at når forskeren går inn i felten for å få mer innsikt i et fenomen, gir ustrukturert observasjon muligheter for fleksibilitet med hensyn til hvordan observasjonen skal foregå. Denne typen observasjon brukes når forskeren ikke har gjort seg opp en mening på forhånd om hvilke detaljer som skal observeres, men den kan også kombineres med strukturert observasjon, der forskeren etter hvert finner ut hva som skal følges med på. Etter hvert som jeg ble mer kjent med fengselsundervisningen, og etter hvert som prosjektet utformet seg, ble det for eksempel lettere å vurdere hva som var mest hensiktsmessig å observere og registrere.

Selv om observasjon viste seg å ikke være mulig å gjennomføre på skoleavdelingene bak murene, anså jeg det likevel som en hensiktsmessig metode å benytte meg av på skoleavdelingen utenfor murene. Ettersom noen innsatte fra lavsikkerhetsfengselet hadde frigang til den skoleavdelingen, kunne jeg fremdeles oppnå ønsket datainnsamling; observasjon av undervisning for innsatte. Selv om rammene på frigangsundervisningen skiller seg noe fra undervisningen som skjer i fengslene, tenkte jeg at denne observasjon likevel kunne gi mulighet til å lære mer om fengselsundervisning i praksis. I tillegg kunne observasjonen fungere som en mulighet til å avdekke mer informasjon til de senere intervjuene, slik Fangen (2010, s. 172-173) presenterer det. Ettersom jeg ikke flyttet inn i fengselet og bodde og levde der over lengre tid, gjennomførte jeg deltidsdeltakende observasjon. På denne måten studerte jeg

fengselsundervisningen i mitt eget samfunn, og jeg kunne komme og gå som jeg ville og fortsette mitt vanlige dagligliv ved siden av feltarbeidet. Fordelen med denne typen observasjon er at jeg fikk mulighet til å trekke meg tilbake og tenke igjennom det jeg erfarte i feltet med et analytisk blikk, i tillegg til å skrive ned og bearbeide feltnotatene uforstyrret (Fangen, s. 117-118).

5.4.a Feltroller

I feltmetodikken skilles det mellom ulike roller det er mulig å innta i feltet. Fangen (2010, s. 13) beskriver deltakende observasjon som en skala som går fra kun å observere til kun å delta, der en ren observatør står på sidelinjen og kikker inn på hva deltakerne gjør, mens som deltaker er man tilstedeværende på lik linje med de andre i feltet. Hammersley og Atkinsons (1992, s. 102) har reprodusert Buford Junkers (1960, s. 36) figur som visualiserer de mulige feltrollene, og hva dette innebærer for feltarbeidet (se Figur 3). De beskriver hvordan man som forsker kan bevege seg mellom rollene gjennom å betrakte, lytte, stille spørsmål, formulere hypoteser og feile (Hammersley & Atkinsons, 1992, s. 98).



Figur 2: Teoretisk inndeling av sosiale roller i feltarbeid

(Hammersley & Atkinson, 1992, s. 102)

I tillegg presenterer Hammersley og Atkinson (1992, s. 104-105) at det finnes sterke argumenter for nettopp en viss bevegelse mellom rollene, slik at virkningen av rollene på dataene kan kompenseres i stor grad. Blant annet kan både ren observatør og full deltaker minimalisere reaktivitetsproblemer, der feltforskeren ikke vil interagere med dem som studeres. Samtidig vil disse rollene legge begrensinger på hva som kan og ikke kan observeres, og det kan være umulig

å stille spørsmål underveis. Det presenteres at å anlegge hver av disse rollene fullt ut kan gjøre det vanskelig å utvikle og teste teorier, men at begge kan representere nyttige strategier i forskjellige faser i feltarbeidet. For eksempel beskrives det at i studiet av et fremmed miljø kan en for rask overgang fra observatør til deltaker forvirre motparten, og det kan derfor være fornuftig å bevege seg i et jevnt tempo mellom rollene (Hammersley & Atkinsons, 1992, s. 98-99). Oppgavens nevnte reaktivitet utdypes videre i kapittel 5.7.b.

5.4.b Gjennomførelse av observasjon

Observasjonen jeg gjennomførte til dette prosjektet foregikk over totalt fem arbeidsdager fordelt på to uker. Skoleavdelingen har undervisningstilbud til innsatte på frigang, elektrisk kontroll eller overgangsbolig, til tidligere innsatte, og til personer som av ulike andre årsaker har tilknytning til kriminalomsorgen. Min datainnsamling her innebar observasjon av to ulike undervisningsøkter på tre skoletimer hver, i samfunnsfag og matematikk, samt observasjon, deltakelse og feltsamtaler i den daglige interaksjonen med elever og lærere i undervisningspauser, fellesmåltidene og mellom intervjuene mine. På denne måten opplevde jeg at observasjon ga meg en utvidet og dypere forståelse av hvordan undervisningen foregår, i tillegg til at det tydeliggjorde hvilke andre organisatoriske faktorer som gjorde utslag i praksis, og ga meg mulighet til å spørre spørsmål om dette underveis. Dette ble notert som feltnotater, som jeg har inkludert i analysen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 72-73).

I løpet av feltarbeidet ble jeg generelt møtt med smil og interesse. I timene observerte jeg en del ulikheter, der noen var veldig stille, noen var urolige, noen spurte mye om hjelp, andre ikke. Jeg bet meg merke i at det var veldig likt et hvilket som helst annet klasserom, eller forelesningssal, der det var ulikheter i aktivitet og deltakelse. «Det er det som er hele poenget, ikke sant, så normalt som mulig» sa læreren da jeg påpekte dette. Hver dag spiste elever og ansatte et måltid sammen, som noen dager bestod av brødmatt og andre dager supper eller annen varmmat. De dagene jeg gjennomførte datainnsamlingen min ble jeg inkludert i lunsjen og spiste blant annet lapskaus sammen med de som var tilstede. Jeg opplevde stemningen i rommet som svært lett, og ikke så alvorstynget som jeg kanskje hadde forventet. Jeg opplevde også elevene som åpne om sine problemer og det som var vanskelig, hvilket de både uttalte høyt i timene og i pausene. Noen ganger spurte jeg elevene som var mest stille om hvorfor ikke de var så aktive, og svaret jeg fikk flest ganger var at de ikke ville virke dumme. Likevel la jeg ekstra merke til at elevene var svært hjelpsomme med hverandre, der noen også var flinke til å

forklare at de selv akkurat hadde sittet med de samme spørsmålene. De oppmuntret hverandre særlig til en eksamen som skulle avlegges like etter min datainnsamling var over.

Dette gjorde at jeg satt igjen med et inntrykk av at elevene stort sett hadde gode relasjoner til både hverandre og til lærerne sine, samt andre ansatte som miljøarbeidere, rådgivere og avdelingslederen. Alle satt for eksempel blandet under lunsjen og i pausene, og pratet sammen både om skolerelaterte og personlige temaer. Det var generelt vanskelig å se forskjell på hvem som var elever og hvem som var ansatte. Dette var både fordi det var stor variasjon på alderen blant elevene, og det ble dermed ikke et like tydelig skille som på en ordinær videregående, men også fordi det ikke var noen åpenbare fysiske kjennetegn på hvem som var innsatt og ansatt, sett bort i fra en og annen fotlenke, og noen få ID-kort. Noen av dem jeg spiste lunsj med er jeg fremdeles ikke sikker på om var ansatt eller elev. Dette opplevde jeg som veldig positive og tydelig trekk til skoleavdelingen, både om stemningen der, og relasjonene.

5.4.c Utvikling av observatørrolle

Før gjennomførelsen av observasjonsøktene var planen å ha en passiv deltakende rolle, som i løpet av undervisningen bare observerte, men som benyttet pauser og lignende for å avklare ulike ting jeg lurte på underveis. På denne måten ville jeg ha anledning til å spørre læreren om årsaker til valg som ble tatt og elevene om hvordan de opplevde timen, som ifølge Christoffersen og Johannessen (2012, s. 65-66) muliggjør grunnlaget til at det oppstår nye temaer og kategorier som jeg ikke visste om på forhånd. Til tross for denne innledende planen var jeg ikke tydelig nok overfor lærerne om min valgte observatørrolle, og jeg ble inkludert av både dem og elevene i undervisningen, der de spurte meg om mine betraktninger av det aktuelle temaet, og om hjelp til oppgaver. På den måten ble jeg en deltakende observatør, både i rollen som lærer og som elev, som svarte på diskusjonsspørsmål i plenum på lik linje med de andre elevene, og som hjalp til dersom læreren var opptatt med noe annet. Dette ble videreført ut av klasserommet, og jeg ble mer og mer inkludert i samtaler i pausene, og invitert med til å spise felles lunsj sammen med både elevene og de ansatte. Den siste dagen min på skoleavdelingen tilbrakte jeg sammen med en elev som hjelpelærer, som jeg intervjuet samtidig som jeg rettet og strukturerte en innlevering.

Observatørrollen min ble dermed mer og mer deltakende etter hvert i oppholdet mitt, og etter hvert som vi ble kjent med hverandre. Selv om dette ikke var som planlagt opplevde jeg ikke at det var problematisk, heller tvert imot har jeg i ettertid ansett deltakende observasjon som en

mer hensiktsfull metode til dette forskningsprosjektet. Dette fordi det både resulterte i et stort datamateriale, mye større enn jeg først hadde planlagt, men også fordi jeg opplevde at det var det som skulle til for å få et innpass i feltet, særlig blant innsatte som til vanlig nok utgjør en elevgruppe som er mer fiendtlig innstilt til andre mennesker og som vanskeligere opparbeider seg tillit til dem (Manger & Langelid, 2005, s. 54).

Observasjon ble i tillegg et viktig tilskudd til å både ufarliggjøre og forberede intervjuobjektene på de kommende intervjuene jeg skulle gjennomføre. Ved å være tilstede i undervisningen, i pausene og under lunsjen over flere dager, ble intervjuobjektene både bedre kjent med meg, og vant til at jeg var der. Stemningen ble lettere for hver dag, og jeg fikk inntrykk av at både lærerne og elevene ble mer trygge på meg, ettersom de etter hvert spurte meg mer direkte spørsmål om både meg selv og min utdanning, og om forskningsprosjektet. Etter hvert sa flere elever seg villig til å la seg intervju, hvilket ga meg en videre bekreftelse på at tilstedeværelsen min over tid hjalp på skepsisen deres. At observasjonen etter hvert ble deltakende, gjorde at jeg følte meg mer forberedt til de senere intervjuene, og at jeg på en bedre måte kunne utforme intervjuguidene med spørsmål og formuleringer som passet til de jeg skulle prate med. Som nevnt tidligere forklarer Fangen (2010, s. 172-173) at det ikke alltid er nok tid underveis i observasjonen til å få klarhet i nye spørsmål som oppstår underveis, og at det derfor er fordelaktig å ha mer tid ved en senere anledning til å stille mer grundige spørsmål. Derfor intervjuet jeg de lærerne og elevene som ønsket det, etter jeg observerte dem.

5.5 Feltsamtale

Tor Halfdan Aase og Erik Fossåskaret (2014, s. 41) beskriver at en forsker som oppholder seg i et felt over lengre tid, vil i tillegg til observasjon og intervju, innhente mye interessant data gjennom ikke-avtalte, ustrukturerte samtaler med de som befinner seg i miljøet der feltarbeidet foregår. Sammenlignet med intervju, som i stor grad innebærer spørsmål fra forsker til intervjuobjekt, er feltsamtaler mer lik dagligdagse samtaler mellom folk, der forskeren ofte lytter i lik stor grad som han forteller (Aase & Fossåskaret, 2007, s. 30). De presenterer feltsamtalens potensiale til å oppdage nyanser og gi dypere innsikt i intervjuobjektens meningsgrunnlag, hvilket gjøre det til en samhandling som både formidler og skaper mening. (Aase & Fossåskaret, 2014, s. 41).

Buvik, Skatvedt og Baklien (2020) beskriver feltsamtalen som en datainnsamlingsmetode som ofte er underkommunisert i den vitenskapelige litteraturen. Årsaker til dette presenteres som nettopp fordi de ofte bare fremstår som prat, noe hverdagslig og lite iøynefallende. I tillegg er det tilsynelatende mangel på systematikk, og store utfordringer med å tallfeste. Mens intervjuobjekter, intervjuer og observasjonsøkter kan tallfestes, og etterlyses i forskning, er noen feltsamtaler så korte at de er umulige å telle. Buvik et al. (2020) skriver at selv om mange kvalitativt orienterte forskere har erfart at mye betydningsfull informasjon kommer i samtaler før eller etter båndopptakeren spiller inn, er det sjeldent de oppgir hvor mange feltsamtaler de har hatt, eller hvilke data de har bidratt med. Dette presenterer de som forhold som demper inntrykket av feltsamtalens datakvalitet. Likevel har feltsamtaler vært helt sentrale for min forskning, jeg så det derfor nødvendig og både inkludere hvem samtalene var med, og på hvilken måte samtalene har bidratt til prosjektet. Selv om heller ikke jeg kan oppgi antall samtaler jeg hadde i løpet av datainnsamlingen, har jeg i Tabell 1 oppgitt de samtalepartnerne jeg ikke hadde videre intervjuer med, men som likevel kom med essensiell informasjon.

Tabell 1: Oversikt over deltakere i feltsamtaler

Feltstatus	Informasjon	Fiktivt navn
Elev	Pågående soning med elektronisk kontroll	Anders
Elev	Tidligere innsatt	Hanna
Elev	Tidligere innsatt	Ola
Elev	Pågående narkotikaprogram med domstolkontroll (ND)	Mari
Miljøfagarbeider	Rådgiver og ansvar for matservering	Hilde
IT-konsulent	Ansvar og kontroll over utlånte datamaskiner	Asbjørn

5.5.a Gjennomføring av feltsamtaler

Feltsamtale som metode for datainnsamling til dette prosjektet utviklet seg samtidig som observatørrollen ble mer deltakende. I starten var både jeg litt usikker på hvordan jeg skulle gå frem når jeg pratet med elevene, og jeg merket at forskningsobjektene heller ikke var helt komfortable med meg. Den første pausen spurte jeg forsiktig noen spørsmål til en av elevene som ble igjen i klasserommet og som ikke gikk ut i fellesarealet. Dette var en elev som hadde vært aktiv i timen, og som jeg dermed turte å ta kontakt med. «Anders» fortalte at han var 19 år og sonet dom med elektronisk kontroll, og viste meg fotlenken. Igjen overrasket det meg

hvor lett og naturlig slike ting ble pratet om, og Anders forklarte at i hans miljø var ikke de tingene noen «big deal», og at han ikke gjorde noe av å vise den.

Etter at jeg hadde turt å snakke mer med Anders, og etter hvert som de andre elevene tok mer initiativ til å snakke med meg, ble jeg med i samtalen som utspilte seg utenfor klasserommene også. Av og til gikk dette ut på at jeg hadde én-til-én-samtaler med elevene, der jeg stilte flere spørsmål og den andre parten i hovedsak bare svarte, men som oftest lyttet jeg bare til det elevene og lærerne snakket om seg imellom, eller hadde samtaler med dem som fungerte som korte, uformelle gruppeintervju. Jeg merket at elevene var mye mer ivrige til å prate med meg utenfor klasserommet, ettersom det hovedsakelig var faglige samtaler underveis i undervisningen. Jeg ble spurt en del spørsmål om prosjektet mitt, og noen samtaler handlet også om helt andre ting, men de hadde likevel innslag av noe nyttig for oppgaven min. For eksempel fortalte eleven «Mari» hvilken videregående hun gikk på før hun ble domfelt, og la samtidig til at hun aldri kunne gått på en slik videregående igjen etter fengselsoppholdet, for da hadde hun fått for lite hjelp, og et skoleløp som ikke var tilpasset hennes faste vakter på jobb.

De samtalen jeg deltok i på skoleavdelingen, er sammenlignbare med de gruppesamtalen Johannessen et al. (2010, s. 150) presenterer. De skriver at gruppesamtaler er en form for gruppeintervju, men at de er noe løsere i strukturen. Selv om jeg innimellom stilte spørsmål, var det ikke alltid direkte svar på spørsmålet jeg var ute etter, men samtale- og diskusjonsprosessen i seg selv var viktig. Dersom jeg spurte et spørsmål om importmodellen, var det svært interessant å høre på diskusjonen som oppstod blant elevene, og de ulike oppfattelsene de hadde om hvordan det ville være å bli undervist i fengselet av ansatte innen kriminalomsorgen.

Alle samtalen jeg deltok i underveis i observasjonsøktene ble notert som feltnotater på samme måte som observasjonene ble. Samtalen jeg hadde i undervisningspausene og under lunsjen kunne imidlertid ikke noteres underveis, ettersom jeg for det første ikke hadde planlagt dem, men også fordi jeg etter hvert innså at samtalen ble annerledes dersom jeg noterte hver gang noe ble sagt høyt. Som Atkinson og Hammerley (1992, s. 146) beskriver det, er det under mange omstendigheter ødeleggende for enhver «naturlig deltakelse» med slik notattaking. Jeg passet likevel på å notere det jeg husket av relevant informasjon og de sitatene jeg fremdeles husket, med en gang jeg fikk mulighet. Ifølge Fangen (2010, s. 102) innebærer det å skrive feltnotater å forvandle en forbigående hendelse som kun eksisterer i øyeblikket, til å bli en redegjørelse

som eksisterer på papiret, som man kan vurdere igjen og igjen. Hun presenterer at prosessen fra å skrive feltnotatene, legge dem vekk for å så lese dem igjen, er betydningsfullt for analysearbeidet. I arbeidet med feltnotater er det viktig å være selektiv, men nøyaktig, og samtidig notere fortolkninger og begynnende analyser (Fangen, 2010, s. 104-105).

5.6 Semistrukturert intervju

Ettersom jeg ikke hadde mye kunnskap om fengselsundervisning fra før, opplevde jeg det hensiktsmessig å velge flere kvalitative metoder til datainnsamling, slik at jeg ikke bare observerte, eller bare intervjuet. Ettersom det i feltet ikke alltid var nok tid til at det observerte ble fullstendig bearbeidet underveis, eller at alle spørsmål ble besvart, var det fordelaktig for meg å gjennomføre observasjonsøktene før eventuelle intervjuer. På denne måten hadde jeg ved senere anledninger mulighet til å spørre om utdypelser og forklaringer som både oppstod underveis i observasjonen, men også de som oppstod etter jeg hadde analysert feltnotatene. I tillegg gjorde observasjon at jeg allerede hadde et innblikk i felten, i dette tilfellet fengselsundervisningen, hvilket la grunnlaget til å stille mer hensiktsmessige spørsmål (Fangen, 2010, s. 117).

For å få frem flere synsvinkler, samt dokumentere flere oppfattelser om undervisningens rehabiliterende effekt og importmodellens hensikt, intervjuet jeg elever, lærere og andre representanter fra utdanningssektoren og kriminalomsorgen. Dette ga meg muligheten til å få frem en dypere innsikt i deres tanker rundt fengselsundervisningen, og hvilken betydning den har for innsattes rehabilitering. For å gjøre dette valgte jeg å benytte meg av semistrukturert intervju. Dette er en intervjumetode som har en overordnet intervjuguide, der man kan velge å variere spørsmål, tema og rekkefølge (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79). Jeg utarbeidet intervjuguider, men ønsket likevel å holde mulighetene åpne for både andre spørsmål og nye fokusområder. Ifølge Christoffersen og Johannessen (2012, s. 80) kan det på denne måten oppnås en god balanse mellom standardisering og fleksibilitet, og intervjuobjektene vil kunne snakke mer fritt og kaste lys over sider som kan være interessante i forhold til mine forskningsspørsmål. I tillegg beskriver Fangen (2010, s. 177) at en fordel ved å kombinere feltarbeid med intervju, er at deltakerne blir tatt ut av miljøet sitt, slik at man kan prate uforstyrret, og at intervjusettingene åpner for å stille spørsmål som ikke virker like lette å stille i de vanlige omgivelsene. Johannessen et al. (2010, s. 151) presiserer at gruppesamtaler ikke er hensiktsmessige å bruke dersom temaet er intimt eller personlig. Selv om jeg opplevde elevene

som åpne rundt både utfordringene sine, og rundt dom og soningsforhold, anså jeg det ikke som nødvendig å stille spørsmål om dette i gruppesammenheng. I tillegg var det flere situasjoner der elevene og lærerne var samlet, og det ble naturlig å avvente med spørsmål som omhandlet, og krevde svar, om den andre yrkesgruppen, til de var alene.

Ettersom jeg hovedsakelig ønsket å få frem betydningen av fengselsundervisningens rehabiliterende effekt, og fordeler og utfordringer rundt dagens måte å organisere undervisningen på i lys av importmodellen, samarbeid mellom etatene og hindringer i undervisningsarbeidet, inkluderte jeg spørsmål om dette i intervjuguiden. Jeg sorterte spørsmålene etter kategorier med hovedvekt på organisering, samarbeid, undervisningens formål og gjennomføring, motivasjon, og avslutningsvis inkluderte jeg konkrete spørsmål om importmodellen. Ettersom jeg ønsket å gi intervjuobjektene rom for egne refleksjoner og meninger, forsøkte jeg å holde spørsmålene åpne. I tillegg var målet å la intervjuobjektene i stor grad styre samtalen på en slik måte at det de var opptatt av kom frem uten avbrytelser fra meg (Fangen, 2010, s. 179).

5.6.a Rekruttering

Fangen (2010, s. 67) presenterer at ideelle situasjoner i rekrutteringsarbeid innebærer å få kontakt med en sentral person i forskningsfeltet, som kan formidle kontakt med de andre medlemmene. Portvakter, eller dørvoktere, er metaforer som betegner menneskene som kan kontrollere forskeres tilgang til målgruppen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 53). Som nevnt måtte jeg gjennom kriminalomsorgens kontaktperson for å få tilgang til forskningsfeltet de var ansvarlige for, mens for å få tilgang til undervisningsarenaene måtte jeg henvende meg til lederen for fengselsundervisningen, som fungerte som enda en dørvakt. I begge tilfellene måtte jeg sende en utfyllende projektskisse med forskningens formål, hvilket Johannessen & Christoffersen (2012, s. 54) presenterer som en normal fremgangsmåte for å komme forbi dørvakter.

Etter jeg hadde vært i kontakt med lederen for fengselsundervisningen og slik fått innledende tilgang til feltet, ble jeg henvist videre til en som kunne fungere som en døråpner. Døråpnere kan, dersom man er heldig, spille en sentral rolle i å oppnå tilgang til situasjoner og deltakere som forskeren ønsker å observere (Johannessen & Christoffersen, 2012, s. 54). I mitt tilfelle var dette en sentral lærer og rådgiver som hadde god oversikt over, samt daglig kontakt med aktuelle intervjuobjekter blant andre lærere, samt elever og betjenter. I samtale med han ble det

avtalt at han skulle gjøre utvalget av intervjuobjekter for meg. Dette var både for å gå gjennom en intern kontaktperson for å få intervjuobjekter tilpasset mitt prosjekt, men også slik at intervjuobjektene skulle få forespørselen fra en de kjente (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 53-54; Fangen, 2010, s. 67; Johannessen et al., 2010, s. 123). På denne måten kunne intervjuobjektene være trygg nok til å takke nei dersom de ikke ønsket å delta, men samtidig muliggjorde dette at intervjuobjektene fikk en mer innledende tillit til prosjektet ved å få inntrykk av at den respekterte døråpneren anerkjente det.

Fangen (2010, s. 68) presenterer at de som skal være dørvakter ofte må ha litt autoritet i feltet, slik at de faktisk kan virke som buffere dersom andre deltakere har innvendinger mot at forskeren er til stede. Både hun og Johannessen og Christoffersen (2012, s. 54) beskriver fordelene med å komme inn i feltet ved å bruke ledere og autoritetspersoner som dørvoktere og døråpnere, men at utfordringene som kan oppstå er at ledere kan ha sterke interesser av å formidle et visst inntrykk av miljøet, samt nedtone andre, og kan frykte at organisasjonen eller individer skal framstå som «dårlige» eller fremstilles på «feil måte». Jeg ga derfor uttrykk til min døråpner at jeg ønsket et variert utvalg fra både skoleavdelingen inne i fengselet og den utenfor, samt fra elevene. Det viktigste var at de hadde erfaring fra fengselsundervisningen, gjerne både kort og lang, og gjerne fra flere ulike sikkerhetsnivåer.

5.6.b Utvalg av intervjuobjekter

Intervjuobjektene ble valgt ut gjennom en kriteriebasert utvelgelse, der intervjuobjektene oppfylte spesielle krav som best gagnet forskningen (Johannessen, et al., 2010, s. 109). Til dette prosjektet var kriteriene relativt få, men de hadde hovedvekt på at utvalget måtte ha tilknytning til fengselsundervisning, der de på et eller annet nivå arbeidet aktivt enten med undervisningen eller i samhandling med den. Utvelgelsen hadde utgangspunkt i systematiske vurderinger av hvilke enheter som ut fra teoretiske og analytiske formål var mest relevante og interessante (Grønmo, 2016, s. 103). Dermed tok jeg utgangspunkt i strategiske utvalg, slik at jeg både fikk representert så mange delaktige aktører som mulig, og på den mest hensiktsmessige måten. Utvelgelsen var likevel avhengig av hvem som hadde mulighet og ønske om å delta, men jeg forsøkte å fremme et behov til min døråpner om å inkludere representanter fra det overordnede og administrative, veiledere og undervisningspersonale, og etter hvert også elevene. På denne måten ble de fleste nivåene fengselsundervisningen strekker seg over, dekket.

Utvalget av intervjuobjekter er sortert etter deres rolle i fengselsundervisningen, og Tabell 2 viser hvem de fem utvalgene består av. Videre i kapittelet er utvalgene presentert mer detaljert, med hvorfor informasjonen de besitter er relevant for oppgaven, i tillegg til deres personalia med kjønn og avrundet alder, deres utdanning og erfaring, og hvilket fiktivt navn som benyttes i resten av oppgaven.

Tabell 2: Sortering av intervjuobjekter

Utvalg 1	Utvalg 2	Utvalg 3	Utvalg 4	Utvalg 5
Statsforvalteren i Vestland	Kriminalomsorgen	Skoleavdelingen	Lærere	Elever

Jeg kontaktet representanten fra Statsforvalteren i Vestland selv, men etter å ha kommet i kontakt med personen som etter hvert ble min døråpner, foretok han utvalget blant de resterende intervjuobjektene. Etersom jeg ikke gjorde utvelgelsen selv, var det både viktig at døråpneren min fulgte tydelige instruksjoner om hvem utvalget skulle bestå av, og i tillegg sørge for at alle intervjuobjektene fikk samme informasjon om undersøkelsen (Johannessen, et al., 2010, s. 115). I mitt forskningsprosjekt ble dette ivaretatt ved å utforme et informasjonsskriv om forskningsprosjektet som ble gitt til hvert intervjuobjekt. Som nevnt var det samtidig nødvendig å tilpasse både språk og mengde informasjon til hvert utvalg, ettersom kriminalomsorgen krevde dette i søknadsprosessen. Disse skrivene fungerte også som samtykkeskjema for deltakelse i forskningsprosjektet.

Representant fra Statsforvalteren i Vestland

Som nevnt innledningsvis har Statsforvalteren i Vestland ansvaret for all fengselsundervisning i Norge, og det meste av forskningen som er gjort på feltet er på bestilling herfra. Jeg anså det derfor svært relevant å intervju en representant fra dette embetet, både for å få innsikt i en del overordnede og administrative funksjoner ved fengselsundervisningen generelt, men også for å få muligheten til å opparbeide kunnskap og informasjon om den øvrige fengselsundervisningen i landet. Dette var på bakgrunn av et ønske om å løfte oppgaven fra hovedsakelig lokalt, til også nasjonalt nivå, slik at samarbeidet og organiseringen av fengselsundervisningen jeg har fått innpass i, kunne settes inn i en større kontekst. I tillegg ga representanten tilleggsinformasjon og utdypelser av det litteraturen presenterer, og pekte på sider ved organiseringen og administreringen av undervisningen, som andre ikke hadde innsikt i.

Tabell 3: Intervjuobjekter, utvalg 1

Intervjuobjekt	Informasjon	Utdanning/Erfaring	Fiktivt navn
Seniorrådgiver, Statsforvalteren i Vestland	<ul style="list-style-type: none">- Mann, 50 år- Ansvar for norsk fengselsundervisning	<ul style="list-style-type: none">- Utdannet sosiolog og lektor- Erfaring fra arbeid i kriminalomsorgen	Einar

Representanter fra kriminalomsorgen

For å belyse kriminalomsorgens rolle i fengselsundervisningen, og deres oppfattelser av betydningen av undervisningen, samt ansvarsfordelingen og samarbeidet, var det relevant å intervju representanter derfra. Som skrevet måtte jeg ha tillatelse fra kriminalomsorgen for å intervju dette utvalget, ettersom det regnes som at de svarer på vegne av kriminalomsorgen som etat. I vurderingen av søknaden min, ble det skrevet at kriminalomsorgen godtok at min døråpner foretok utvalget for meg, i tillegg til at de ga meg tips om en eventuell annen døråpner blant betjentene. Denne betjenten viste seg i tillegg å være min døråpners første forslag til intervjuobjekt, og jeg har gitt henne det fiktive navnet «Elin».

Blant representanter fra kriminalomsorgen fikk jeg intervjuet tre personer som er utdannet fengselsbetjenter, og som arbeider i ulike stillinger i lavsikkerhetsfengselet. I dag arbeider de som assisterende fengselsleder og 1. betjent, i tillegg til at en av dem har skiftet jobb fra betjent til skolerådgiver for innsatte. I intervjuene fikk jeg en innføring i arbeidsoppgavene til fengselsbetjenter, og jeg ble fortalt at 1. betjenter, i sammenligning med «vanlige» betjenter, har et mer overordnet ansvar på sin avdeling, og gjennomfører for eksempel ikke ut- og innlåsing eller telling av innsatte, eller gir dem medisiner eller utfører urinprøver. De er mellomledere, og har ansvaret for sikkerheten på avdelingene, bemanningen og planlegging av dagene og aktivitetene. Ettersom 1. betjentene har mer administrative oppgaver, er det dem, sammen med fengselslederne, som møter skoleavdelingen i samordningsarbeid. Jeg ble derfor gjort oppmerksom på at dette var viktige samarbeidspartnere å intervju, som hadde god innsikt i fengselsundervisningen, av min døråpner.

Tabell 4: Intervjuobjekter, utvalg 2

Intervjuobjekt	Informasjon	Utdanning/Erfaring	Fiktivt navn
Assisterende fengselsleder	<ul style="list-style-type: none"> - Kvinne, 50 år - Fengselsleder i lavsikkerhetsfengselet. 	<ul style="list-style-type: none"> - Utdannet betjent og spesialpedagog. - Arbeidet tidligere som lærer og betjent 	Tone
1. Betjent	<ul style="list-style-type: none"> - Mann, 30 år - 1. betjent i lavsikkerhetsfengsel 	<ul style="list-style-type: none"> - Utdannet betjent 	Roger
Tidligere fengselsbetjent	<ul style="list-style-type: none"> - Kvinne, 50 år - Høysikkerhetsfengsel 	<ul style="list-style-type: none"> - Utdannet betjent - Spesialisert på sinnemestring 	Elin

Representanter fra skoleavdelingen

I den originale planen til dette forskningsprosjektet skulle jeg bare intervjuere lærere fra skoleavdelingen, men etter en rekke vurderinger konkluderte jeg med at det ble en for ensidig representasjon av undervisningen. For å få frem ulike sider ved fengselsundervisningens betydning og organisering, og for å få frem erfaringene til alle de ulike samarbeidspartnerne, ble det derfor aktuelt å intervjuere flere enn bare undervisere. Rådgivere og avdelingsledere ble også aktuelle, særlig for å få et utvidet syn på organiseringen og samarbeidet, fra dem som styrer det administrative på lokalt nivå. Utvalget er derfor delt i to, og fordelt i Tabell 5 og 6. Dette er fordi arbeidsoppgavene deres er ulike, de har ulike møtepunkter med elevene, og innsikten deres om fengselsundervisningen er dermed på ulike plan.

Tabell 5: Intervjuobjekter, utvalg 3

Intervjuobjekt	Informasjon	Utdanning/Erfaring	Fiktivt navn
Leder	<ul style="list-style-type: none"> - Mann, 60 år - Regional leder for fengselsundervisning med administrativt ansvar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Utdannet lærer - Tidligere miljøarbeider og lærer i fengsel - Prosjektets dørvakt 	Petter
Avdelingsleder	<ul style="list-style-type: none"> - Kvinne, 50 år - Avdelingsleder for skoleavdelingen på lavsikkerhetsfengselet. 	<ul style="list-style-type: none"> - Utdannet lærer - Tidligere lærer i fengsel 	Maria
Miljøfagarbeider	<ul style="list-style-type: none"> - Mann, 50 år - Rådgiver på skoleavdelingen, frigang 	<ul style="list-style-type: none"> - Utdannet betjent - Arbeidet tidligere i høysikkerhetsfengselet 	Harald

Tabell 6: Intervjuobjekter, utvalg 4

Intervjuobjekt	Informasjon	Utdanning/Erfaring	Fiktivt navn
Lærer	<ul style="list-style-type: none"> - Kvinne, 30 år - Arbeider både i lavsikkerhetsfengselet og på den ordinære skolen 	<ul style="list-style-type: none"> - Utdannet lærer 	Silje
Lærer	<ul style="list-style-type: none"> - Kvinne, 40 år - Arbeider både i lavsikkerhetsfengselet og på den ordinære skolen 	<ul style="list-style-type: none"> - Tidligere rådgiver i høysikkerhetsfengselet 	Linda
Lærer og rådgiver	<ul style="list-style-type: none"> - Mann, 40 år - Lærer i lavsikkerhetsfengselet - Rådgiver i lavsikkerhetsfengselet og på skoleavdelingen 	<ul style="list-style-type: none"> - Utdannet lærer - Prosjektets døråpner 	Knut

Lederen, som er presentert først i Tabell 5, var også dørvakten til skoleavdelingen som forskningsfelt. I tillegg er avdelingslederen på skoleavdelingen i lavsikkerhetsfengselet inkludert, og en miljøfagarbeider som tidligere arbeidet i høysikkerhetsfengselet. Dette utvalget har gitt særlig mye informasjon om ansvarsfordeling, og fordelene og utfordringene som finnes i den forbindelse. I tillegg har miljøfagarbeideren bidratt til å gi en sammenligning mellom kriminalomsorgen og skolens mandater, og i den forbindelse kommet med vinklinger og synspunkter fra begge ståsteder. Lærerne har i tillegg til generell informasjon og egne synspunkter om fengselsundervisningen, også elevkontakt, og har derfor innsikt i flere av elevenes utfordringer og deres oppfatninger. Likevel ble det viktig å høre dette fra elevene selv, men lærerne har bidratt til å gi en utvidet representasjon av elevgruppen.

Elever

Elevene jeg har snakket med, både i feltsamtaler og i intervjuer, er fra skoleavdelingen utenfor fengselet. Noen av elevene har frigang fra lavsikkerhetsfengselet, mens noen av dem har kommet så langt i soningen sin at de er overført til en overgangsbolig og snart skal løslates. Dette gjør at den gruppen elever jeg har intervjuet, i stor grad representerer innsatte som viser god oppførsel i fengselet og som tilsynelatende er positive til fengselets undervisningstilbud. Selv om elevene dermed ikke er representative for innsattebefolkningen generelt i fengslene, har døråpneren min presentert dem som representative for elevene som deltar i undervisningen på den åpne skoleavdelingen. Det er likevel viktig å få frem at jeg ikke kan generalisere elevgruppen i fengselsundervisningen på bakgrunn av tre intervjuer, men det kan vise et utsnitt

av perspektiver som finnes. I tillegg kan betjenter og læreres erfaringer bidra med tilleggsinformasjon om elevgruppen, og slik gi et utvidet bilde på elevene i fengsel.

Tabell 7: Intervjuobjekter, utvalg 5

Intervjuobjekt	Informasjon	Utdanning/Erfaring	Fiktivt navn
Elev	- Mann, 30 - Soner 3 års dom	- Studiespesialiserende i fengsel - Erfaring fra høysikkerhets- og lavsikkerhetsfengselet	Martin
Elev	- Kvinne, 40 - Soner 13 års dom	- Studiespesialiserende og høyere utdanning i fengsel - Erfaring fra høysikkerhets- og lavsikkerhetsfengselet - Erfaring fra andre fengsler i Norge	Anette
Elev	- Mann, 40 - Soner 18 års dom	- Studiespesialiserende og høyere utdanning i fengsel - Erfaring fra høysikkerhets- og lavsikkerhetsfengselet - Erfaring fra andre fengsler i Norge	Henrik

Elevgruppen jeg har hatt individuelle intervjuer med, er som skrevet innledningsvis langtidsdømte, med erfaring fra både lavsikkerhetsfengselet og høysikkerhetsfengselet. To av dem har også sonet i andre fengsler i Norge, og de har i tillegg fullført videregående i løpet av soningstiden, og har startet på høyere utdanning. Dette gjør at de besitter informasjon om både andre undervisningsarenaer og andre utdanningsformer enn bare den videregående utdanningen i fengsel. Det er i tillegg viktig å få frem at elevene er av blandet kjønn etter det nevnte tilfeldige utvalget fra døråpneren. Dette gjorde at jeg fikk informasjon om undervisningen og rehabiliteringen som jeg ikke hadde forutsett, og som jeg ikke ville fått dersom det bare var menn i utvalget.

5.6.c Gjennomførelse av semistrukturerte intervju

Før intervjuene utarbeidet jeg flere intervjuguider tilpasset hvert utvalg av intervjuobjekter, slik at spørsmålene ble hensiktsmessig spurt og var rettet til utvalgets arbeidsoppgaver og rolle i undervisningen. Jeg fikk også på forhånd beskjed fra kriminalomsorgen om at det var viktig å tilpasse språket i intervjuguiden, og særlig i informasjonsskrivet og samtykkeerklæringen, til elevene. Det ble påpekt at det var viktig å bruke *klarspråk* og *forenklinger*, slik at jeg tok hensyn til det ulike kunnskapsnivået og språkforståelsen til innsatte. På denne måten kunne jeg sikre at elevene i mye større grad forstod hva jeg var ute etter av informasjon, i tillegg til at de forstod

hva de ga samtykke til. Jeg måtte også be om tillatelse til å ta opp samtalen med lydopptaker, diktafon, for senere transkripsjon.

De fysiske gjennomførte intervjuene foregikk på skoleavdelingen, slik at det var praktisk for intervjuobjektene, samtidig som det ivaretok deres trygghetsfølelse. Dette var på bakgrunn av Johannessen og Christoffersens (2012, s. 82) beskrivelse av at det er fornuftig å la intervjuobjektet selv bestemme sted for intervjuet, og dermed bestemme rammen for intervjusituasjonen. I tillegg skriver Fangen (2010, s. 178) at intervjuene etter deltakende observasjon ofte kan gjennomføres i samme setting som feltarbeidet, slik at de blir en forlengelse av dette. Grunnet restriksjoner knyttet til koronapandemien foregikk intervjuene med betjentene fra lavsikkerhetsfengselet over telefon, ettersom det ikke var lov å komme inn i fengselet. For å forsøke å likevel bevare intervjuobjektene kontroll over rammene til intervjuet, var det etter ønske fra dem å gjennomføre det som telefonintervju, og ikke møtes et eventuelt annet sted. Restriksjonene som stengte mulighet for besøkende i fengslene, gjorde også at jeg ikke fikk mulighet til å delta i en omvisning i fengselet. For å klare å kompensere for dette på best mulig måte, fikk jeg i intervjuene detaljerte beskrivelser av undervisningsfasilitetene, og hvordan gjennomføringen av undervisningen foregikk der.

5.6.d Utvikling av prosjektets tema og problemstillinger

Videre i datainnsamlingen førte intervjuene til at oppgaven endret seg enda en gang, ettersom intervjuobjektene var opptatte av noe ganske annet enn det jeg i utgangspunktet fokuserte på. Temaet i oppgaven endret seg fra hvordan organiseringen av fengselsundervisningen påvirker innholdet i undervisningen, til hvilken betydning undervisningen generelt har for innsatte, og hvilken betydning importmodellen har i den sammenheng. Jeg forsøkte å starte de første intervjuene med spørsmål om organisering og innhold, men med både engasjement og iver fortalte intervjuobjektene heller om hva det å motta undervisning i et fengsel har å si for hverdagen til innsatte, hva undervisningen betyr for dem ut over det faglige innholdet, og hvordan importmodellen bidrar til dette. Etter hvert som dette fokuset farget samtlige intervjuer, endret jeg intervjuguiden til å bare handle om det jeg hadde lært av de første intervjuobjektene.

Gjennom intervjuprosessen snakket jeg generelt med svært lidenskapelige og involverte intervjuobjekter, men særlig elevene opplevde jeg som pratsomme, og særlig rundt temaet jeg tok opp. Dette ble også kommentert av lærerne, og av noen av elevene selv. De fortalte at innsatte ofte manglet folk rundt seg som lyttet, eller en plattform der de kunne dele sine

historier, og at de derfor hadde veldig mye å fortelle når først noen hørte etter. Intervjuene mine, som jeg informerte om at skulle vare i 30-60 minutter, varte i de fleste tilfeller dobbelt så lenge, og det lengste varte i nesten tre timer. Jeg lot likevel de intervjuede alltid snakke ut, slik at de skulle sitte igjen med en opplevelse av at deres meninger og det de var opptatt av, kom frem, og at jeg hadde latt dem snakke ferdig og lyttet.

5.7 Validitet og reliabilitet

Validitet og reliabilitet er knyttet til gyldighet og pålitelighet. Validitet betegner hvor godt, eller relevant, data representerer fenomenet, mens reliabilitet knytter seg til nøyaktigheten av undersøkelsens data, og hvordan de samles inn. Dette har blitt styrket i mitt forskningsprosjekt ved å blant annet gjennomføre tiltak for å sikre at intervjuobjektene forstod at jeg var ute etter den reelle praksisen i fengslene og deres oppfattelser av den. Forskningsprosjektets validitet og reliabilitet hadde blitt svekket dersom intervjuobjektene svarte det de trodde var korrekt, og heller ga en usann fremstilling av fengselsundervisningen. Dersom de trodde jeg skulle vurdere deres arbeid eller innsats i undervisningen, hadde de kanskje oppført seg på en annen måte. Derfor var det viktig for meg å presisere til mine intervjuobjekter at mitt mål ikke var å evaluere verken fengselsundervisningen utførelse eller innhold (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23-24). I tillegg har metodetriangulering bidratt til å sikre datainnsamlingens validitet, der de ulike kildene har etterprøvd og bekreftet hverandre. Ved å for eksempel kombinere observasjon og intervju på den måten jeg har gjort, fikk jeg både spørre om det jeg observerte, og jeg fikk vurdere det sagte opp mot det observerte. Dermed ble muligheten større for å vurdere gyldigheten av intervjuobjektens utsagn (Fangen, 2010, s. 172-173). I tillegg har jeg forsøkt å kritisk gjennomgå datamaterialet på ulike tidspunkt av undersøkelsen, hvilket Grønmo (2016, s. 249-250) trekker frem som nyttig i avklaring av stabilitet i undersøkelsen. Dette bidrar i en videre styrking av reliabiliteten.

5.7.a Refleksivitet

Grønmo (2016, s. 21) presenterer to generelle metodologiske konsekvenser av relasjonen mellom samfunnsvitenskapen og de samfunnsforholdene som studeres, og hvordan dette kan påvirke forskningsdataene i en studie. Johannessen et al. (2010, s. 40) trekker for eksempel frem at kildehenvisning kan bidra til å styrke forskningsprosjektets reliabilitet og gjøre det mulig for andre å etterprøve resultatene. Dette har jeg forsøkt å gjøre så nøyaktig som mulig gjennomgående i oppgaven etter hvert som jeg henviser til publisert litteratur om emnet, men

det er derimot ikke like lett å gjøre med observasjon og intervju, ettersom observasjoner og oppfattelser er verdiladete og kontekstavhengige. Dermed kan det bli vanskelig å kopiere, og etterprøve, mitt kvalitative forskningsprosjekt (Johannessen et al., 2010, s. 229). Denne typen metodologiske utfordringer omtales som refleksivitet, der min egen bakgrunn kan påvirke min oppfattelse og tolkning av fengselsundervisningen (Grønmo, 2016, s. 21). Derfor var det viktig for meg å fremheve at prosjektet har dobbelt hermeneutikk, ettersom jeg som forsker har subjektive fortolkninger av andres opplevelser. I ulike observasjonssituasjoner har jeg i tillegg tolket for eksempel handlinger og kroppsspråk, men jeg har samtidig forsøkt å etterspørre om jeg forstod riktig, for å i størst mulig grad unngå misforståelser.

Fangen (2010, s. 172) beskriver at det er viktig at data fra intervjuer ikke behandles likt som data fra observasjoner. Hun presiserer at mens observasjon åpner for handlingsdata, åpner intervjuer imidlertid for diskursive data, som derfor må anses og presenteres som intervjuobjektens egen selvrepresentasjon. Ettersom forskningsobjektene, på lik linje som meg, har kunnskap som reflekterer egne referanserammer og forståelsesformer, har jeg ansett det relevant å trekke frem at det kan være en skjevhet i norske fremstillinger av norske fenomener, særlig i sammenligning med andre lands. I egne og intervjuobjektens vurderinger av importmodellen, der Norge er et av få land som benytter seg av den, kan en slags etnosentrisme ha spilt inn, der eget lands organisering har fungert som moralsk og verdimessig målestokk (Fangen, 2010, s. 168). Dette kan både ha påvirket meg som forsker, og intervjuobjektens oppfattelser, og jeg har måttet legge vekt på at denne oppgaven presenterer subjektive meninger, samtidig som at jeg har forsøkt å vise flere sider ved modellen.

5.7.b Reaktivitet

Det er viktig å stille seg kritisk til både egen observatørrolle og egen intervjuguide, og hvordan dette kan ha påvirket intervjuobjektene. At både læreren og elevene var klar over at det var en ekstern person til stede og observerte dem, kan ha resultert i at de ikke var komfortable, og at dette påvirket deres oppførsel (Johannessen, et al., 2010, s. 126-127). Dette kan knyttes til reaktivitet, der kunnskapen blir preget av at de som studeres, reagerer på at de blir studert. Dermed kan kunnskapen jeg utviklet underveis i observasjonen, ikke gi et nøyaktig bilde av hvordan atferden vanligvis er (Grønmo, 2016, s. 21). Likevel forsøkte jeg på best mulig måte å la elevene og lærerne bli både kjent med meg og vant til meg, og ved å stille opp flere dager, fortelle om meg selv, spise lunsj med dem og delta i alle pauser, fikk jeg inntrykk av at de etter hvert slappet mer av, og ble mer og mer komfortable med min tilstedeværelse. Et annet element

som har kunnet påvirket oppgavens reaktivitet, er at kriminalomsorgen formidlet en forventning om at jeg måtte sende den ferdigstilte oppgaven til kriminalomsorgsdirektoratet og til kriminalomsorgens utdanningscenter, i tillegg til intervjuobjektene og de aktuelle fengslene. Jeg har forsøkt å være bevisst på at målet med prosjektet er å fremstille fengselsundervisningen på en sannferdig måte, i den grad en subjektiv fremstilling hverken pynter på sannheten, eller eventuelt gjør det motsatte, for å tilfredsstille eller fremprovosere noe hos mottakerne.

På samme måte som tilstedeværelsen min kan ha påvirket resultatene, er det mulig at valg av spørsmål, og rekkefølgen av dem, påvirket intervjuobjektene svar, og at de i større eller mindre grad ble farget av det de trodde var mine holdninger til temaet. Det er for eksempel mulig at da jeg brukte begreper som «ansvarsfordeling» og «samarbeid» like før spørsmål om utfordringer, ble intervjuobjektene svar påvirket av dette, der de bare snakket meg etter munnen. Samtidig så jeg da jeg bearbeidet dataene, at intervjuobjektene selv resonerte seg frem til dette, og at noen av dem som utpekte samarbeid og ansvarsfordeling som utfordringer, også nevnte dette selv tidligere i intervjuet. At flere svarer det samme styrker reliabiliteten til prosjektets data (Grønmo, 2016, s. 241).

5.8 Etiske hensyn

I et slikt forskningsprosjekt har det vært mange etiske hensyn å ta stilling til, og all forskning måtte skje i samsvar med grunnleggende personvern hensyn. Intervjuobjektene har vært over 16 år, hvilket betyr at jeg kun har trengt deres samtykke til å delta i prosjektet. Dette har jeg fått skriftlig. Som skrevet i kapittel 5.6.b utarbeidet jeg infoskriv til alle intervjuobjektene, som de skrev under på før datainnsamlingen startet. Jeg benyttet meg av NSDs, Norsk senter for forskningsdata, mal til infoskriv for å påse at skrevet inneholdt all vesentlig informasjon, og holdt kravet til hva det må informeres om etter personopplysningsloven (Personopplysningsloven, 2018, § 5-15). Av informasjon har det vært viktig å få tydelig frem både hva det samtykkes til, og at intervjuobjektene på hvilket som helst tidspunkt kan trekke seg, uten å oppgi grunn, og uten konsekvenser (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 41) Dette er ifølge Christoffersen og Johannessen (2012, s. 45) i henhold til personvernloven, som stiller krav om at intervjuobjektene må erklære informert samtykke. I tillegg har jeg søkt, og fått godkjenning, fra NSD om å gjennomføre forskningsprosjektet. Etersom jeg har behandlet personopplysninger i intervjuene mine med lydopptak og intervjuobjektene underskrift, trengte jeg godkjenning fra NSD på forhånd, for at prosjektet kunne gjennomføres

(Johannessen, et al., 2010, s. 95). I tillegg var det som nevnt krav fra både kriminalomsorgen og skoleavdelingen om å levere en slik godkjent søknad, for å få innpass i feltet.

5.8.a Taushetsplikt og anonymisering

Ifølge Christoffersen og Johannessen (2012, s. 46) oppgir forvaltningsloven at man er taushetsbelagt all informasjon som kan tilbakeføres til enkeltpersoner. I vedtaket fra kriminalomsorgen stod det at det var et vilkår for innvilgning av søknaden at jeg undertegnet taushetserklæring før prosjektet startet, og at jeg måtte fremlegge politiattest for å kunne gjennomføre intervjuene. Vedtaket påpekte, på samme måte som Fangen (2010, s. 189-190), at forskningen måtte gjennomføres på en forsvarlig måte slik at intervjuobjektene ikke ble utsatt for personlige belastninger. Det fremkom også et krav om at undersøkelsen ikke ble en belastning for den daglige driften av fengselet, hvilket resulterte i at jeg ikke hadde mulighet til å komme inn i fengselet likevel.

I tillegg til å få tillatelse av intervjuobjektene på forhånd, har grundig anonymisering vært sentralt. Jeg har anonymisert geografisk plassering, navn på fengslene og skoleavdelingen, samt alle intervjuobjektene. Jeg har gitt dem pseudonymer, fiktive navn, og jeg har rundet av intervjuobjektens alder, for å sikre deres anonymitet. Jeg har for eksempel valgt å oppgi lengde på dom blant elevene jeg har intervjuet, for å få frem fartstiden de har hatt i fengsel og formidle sammenhengen i utdanningsløpet i fengselet. For å ikke oppgi informasjon som kan tilbakeføres til enkeltpersoner har jeg valgt å ikke oppgi dom og jeg har tilfeldig endret på kjønn blant både elevene, lærerne og øvrige ansatte i kriminalomsorgen og skolesektoren (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 46).

5.8.b Roller

Det at jeg var forsker, men også fungerte som delvis lærer og elev når jeg observerte, har vært grunnlaget for en del etiske problemstillinger for mitt forskningsprosjekt. Jeg var til tider redd for å utnytte de skiftende rollene mine, for eksempel de gangene jeg fungerte som hjelpelærer for en elev, og samtidig benyttet meg av muligheten til å stille spørsmål knyttet til prosjektet mitt. Et annet eksempel var lunsjpausene, da jeg både observerte, lyttet til, og deltok i samtaler rundt meg, og innimellom også spurte om utdypelser. I denne forbindelse trekker Fangen (2010, s. 202-206) særlig frem infiltrasjon som observasjonsmetode, og hvordan dette innebærer at man holder tilbake informasjon om egen rolle og forskningsprosjekt, og at mange etiske

spørsmål i denne forbindelse knytter seg til de etiske prinsippene om informert samtykke. Selv om alle rundt meg var klar over min intensjon på skoleavdelingen, og hadde gitt samtykke til deltakelse i forskningsprosjektet, beskriver også Fangen (2010, s. 206) en mildere form for infiltrasjon. Denne formen åpner for at forskningsobjektene vet om både forskeren og prosjektet, men ikke at det nødvendigvis er de som undersøkes, eller at det ikke bare var en avgrenset del av livet deres som skulle forsket på.

Ettersom jeg innimellom ble usikker på objektenes bevissthet rundt at jeg kunne komme til å benytte meg av informasjonen gitt i slike nevnte settinger, forsøkte jeg regelmessig å presisere at de ikke trengte å svare på spørsmålene dersom de ikke ønsket, eller at de kunne gi beskjed dersom de ikke ville ha svarene med i oppgaven. Dette var for å unngå infiltrasjon, men heller være så transparent som mulig, slik at objektene slapp å oppleve usikkerhet eller ubehag underveis eller i ettertid av datainnsamlingen.

5.9 Bearbeiding av data

Bearbeidelsen av forskningsdataene til dette prosjektet har foregått både parallelt med datainnsamlingen, og i etterkant av feltarbeidet. Som beskrevet tidligere skjer analyseringen av observasjonsøktene underveis med notering og gjennomgang av feltnotater, med ut- og etterfylling etter hvert som det ble tid og etter hvert som jeg kom på nye ting. I tillegg beskriver Grønmo (2016, s. 172) at dataanalysen foregår parallelt med semistrukturerte intervjuer, ettersom det er rom for å stille oppfølgingsspørsmål, og eventuelt nye spørsmål basert på intervjuobjektets svar. Han presiserer at når forskeren tolker svarene som kommer underveis, med sikte på å finne nye hensiktsmessige spørsmål, skjer en form for analyse. Notater, opptak og utskrifter fra intervjuene analyseres også etter hvert som datainnsamlingen utvikles, hvilket ikke bare gir økende innsikt i studiens problemstilling, men det gir også betydningsfulle erfaringer av betydning for den videre datainnsamlingen. Intervjuguiden og gjennomførelsen av intervjuene kan for eksempel forbedres og utformes videre på en mer formålstjenlig måte. Dette fikk jeg særlig erfare da jeg endret prosjektets problemstilling, og etter hvert spisset intervjuguiden med en ny vinkling.

For å transkribere intervjuene benyttet jeg meg av programpakken NVivo, som beskrives av Universitet i Oslo som en kompleks programvare for kvalitative forskere, med analyseverktøy som kan brukes til å kode tekst, lyd, bilde og video (UiO, u.å.). På denne måten kunne jeg gå

gjennom intervjuene med lavere hastighet og få samtalen notert skriftlig på en nøyaktig måte. I starten ønsket jeg å transkribere intervjuene så detaljert som mulig, og noterte stillheter, tonefall, trykk på ord, krent og andre uttrykk som eventuelt oppstod gjennom intervjuet. Ettersom hvert intervju ble mye lengre enn planlagt, og det i mange tilfeller ikke hadde noen hensikt å notere alle krent, benyttet jeg meg av enkel transkripsjon etter de tre første intervjuene. På denne måten kunne jeg på en effektiv måte notere alt som ble sagt uten å være for detaljfiksert. I analysen har jeg skrevet sitatene på bokmål, slik at målmerker og andre dialektuttrykk ikke kan brukes til å identifisere intervjuobjektene.

Hjerm og Lindgren (2011, s. 98-99) beskriver at det første man gjør i kvalitative analyser er å skape en foreløpig orden i innholdet av datamaterialet. Ved å koble nøkkelord, koder, til utdrag fra de dataene som i en eller annen forstand eksemplifiserer det samme, kategoriseres datamaterialet. Jeg startet kodeprosessen svært åpent, men etter hvert som jeg merket meg at intervjuobjektene stort sett hadde det samme fokuset, gikk jeg over til en mer tematisk koding, der jeg i de senere intervjuutskriftene i større grad visste hva jeg lette etter (Hjerm & Lindgren, 2011, s. 102-103). Denne prosessen er ifølge Hjerm og Lindgren (2011, s. 102) en avgjørende del i analysearbeidet, ettersom det bygger opp et begrepsmessig rammeverk. Ettersom problemstillingen i prosjektet er todelt, benyttet jeg meg av undervisningens betydning og importmodellen som hovedkategorier, før jeg videre delte funnene inn i mindre underkategorier. Kodene består blant annet av fordeler, utfordringer og samarbeid, og hver kategori innebærer de funnene jeg har ansett som mest sentrale, ettersom de ble hyppigst nevnt i intervjuene. Analysen har jeg også todelt etter problemstillingene, og videre strukturert etter de nevnte underkategoriene. Avslutningsvis har jeg oppsummert prosjektet og dets resultater.

6 Analyse – utdanningens rehabiliterende effekt

Sett i lys av utdannings- og motivasjonsteori drøfter jeg i dette kapitlet ulike faktorer som har betydning for fengselsundervisningens rehabiliterende effekt, og hvilke utfordringer og hindre som finnes. Kapitlet fokuserer særlig på relevansen av Biestas (2016) utdanningsfunksjoner for fengselsundervisning. Denne første delen av analysen drøfter betydningen av undervisning i seg selv i fengsel, og hvilke faktorer som virker inn, mens neste analysekapittel tar for seg hvordan importmodellen kan legge til rette for rehabiliterende utdanning i fengsel.

6.1 Formålet med utdanning i fengsel

Slik som også fremkommer i Statsforvalteren i Vestland sine offentlige dokumenter, presenterer representanten for embetet, Einar, undervisningen som et viktig middel til rehabilitering for innsatte i intervju: «Hvis det er noe som kan endre en litt uheldig sti, så er opplæring en viktig bidragsyter». Einar er seniorrådgiver ved Statsforvalterens kontor, og legger i tillegg vekt på hvordan elever i fengsel er en sårbar gruppe som trenger skjerming, ettersom de fort kan bli glemt og nedprioritert i det offentlige systemet. Han påpeker at øremerkede økonomiske midler er et viktig grunnlag for undervisning i fengsel, slik at gjennomføringen av opplæring i fengsel blir sikret:

Det er stortinget og regjeringen som har bestemt at innsatte skal skjermes ved å få øremerkede midler. (...) Jeg er ganske overbevist om at det å ha øremerkede midler til en gruppe som fort kunne blitt valgt bort til fordel for andre viktige «må»-oppgaver for en skoleeier, er viktig. Det er vanskelig for dem å velge det bort når det er øremerkede midler som kommer.

Einar understreker at undervisning ikke bare er viktig for meningsfylt innhold i soningsperioden, men også for livet i samfunnet etter løslatelse, særlig med tanke på arbeidsmarkedet eller videre skolegang. Dette kan i stor grad knyttes til de tre dimensjonene av utdanningen som Biesta (2016) betegner som kvalifisering, sosialisering og subjektivering. Men hvordan foregår dette i fengslene? Hva sier delaktige aktører, og hva er det som er rehabiliterende med undervisningen den innsatte får? Denne første delen drøfter og analyserer utdanningens tre beslektede funksjoner for innsatte, betydningen av deres motivasjon og mestringsfølelse, samt hvilke hinder som finnes for deltakelse i fengselsundervisningen, opp mot relevant teori.

6.2 Fordeler med undervisning i fengsel

Før undervisningens spesifikke funksjon i fengsel og hvordan den fungerer rehabiliterende for innsatte belyses, blir andre viktige trekk ved undervisningen presentert. Faktorer som små klasser og muligheten for tilpasset opplæring, gjør for eksempel at elever og lærere trives i undervisningen. Flere av elevene forteller også at de av ulike årsaker ikke ville klart å gjennomføre et utdanningsløp i den ordinære skolen, og at fengselsundervisningen er deres eneste mulighet til å oppnå formell kompetanse. Dette handler om tilretteleggingen, men også rammene for, og miljøet i fengselsundervisningen.

Tilrettelegging og ytre rammer for undervisningen

Lederen for fengselsundervisningen, Petter, forteller hvordan skoleavdelingen arbeider for å tilrettelegge for elevene i undervisningen:

Det jeg synes er bra med den ordningen her er at vi kan målrette undervisningen veldig. Det er veldig bra at vi kan bestemme hvor kjapt løpet skal gå; skal dette gjøres på et halvt år? Ett år, to? Det kan vi bestemme. Vi kan tilpasse når du starter også (...) Og så tror jeg det er bra at vi kan sy sammen en fagpakke alt etter hva eleven er i stand til å takle akkurat her og nå, du kan gå en dag i uken, eller hele uken, ett fag eller fem fag.

Tilpasset undervisning er blant faktorene som gjør at Silje trives godt som lærer i fengselsundervisningen. Silje forteller at hun føler at både hun selv, og jobben hun gjør, betyr noe for elevene: «Man ser dette er mennesker som trenger hjelp, og man ser hvor mye utdanning har å si da. Det har jeg virkelig fått føle på med å arbeide i fengselet». Hun fortsetter videre med å beskrive styrken av å kunne ha mye én-til-én undervisning. Selv om det fører til mye press på både henne og eleven, fordi det krever at de må være veldig tilstede i undervisningen begge to, synes hun det er en fin måte å gi støtte på, finne ut hva eleven trenger, og prøve å jobbe videre med det. Siden det er mindre grupper, forteller hun at muligheten for oppfølging er en helt annen i fengselet, enn i den ordinære skolen: «Det er jo et helt team rundt hver innsatt. Vi fokuserer på den enkeltes utfordringer og behov, så undervisningen er mye mer tilpasset, definitivt». Dette samsvarer i stor grad med det elevene forteller om undervisningen de får fra skoleavdelingen i fengselet. Martin forklarer at «alt blir tilrettelagt». Han bruker tiden før eksamen til å eksemplifisere, og forteller hvordan alle ressursene i skolen ble satt til å sikre at de skulle bestå:

Jeg har aldri lært noe så fort før som jeg lærte da, og jeg hadde tilgang til, i perioder, tre lektorer samtidig nesten, og det den ene ikke visste, visste han andre, det var helt

fantastisk. Helt sånn uvurderlig da, sånn, de beste skolene i hele verden kunne ikke stilt opp med det tilbudet som var akkurat der, følte jeg. Den måten som jeg ble undervist på, jeg kunne bare slenge ut spørsmål og så fikk jeg svar, og du vet alt som du lurer på, det husker du når du får svar, hvis du faktisk lurer på det. Det er gøy.

Anette, en annen elev, påpeker at selv om hun tror de får helt vanlig undervisning, føler hun at lærerne gir litt ekstra til dem. Dette tror hun handler om klassenes størrelse, men også elevenes ulike behov:

Vi trenger jo ekstra og da, vi er jo mange som er litt skakkjørt, så de tilrettelegger veldig mye for oss. Jeg for eksempel, som var så nervøs for folk og for mannfolk når jeg kom på avdelingen med blanding av kjønn, jeg hadde bare sittet med damer lenge, så fikk jeg eget rom inntil jeg følte meg klar. De jobbet så masse med at jeg skulle føle meg trygg.

I flere intervjuer trekkes én-til-én undervisning frem, som en bidragsyter til at elever som er på veldig ulike faglige nivåer kan sitte i samme klasserom, og likevel få hjelp der de er i undervisningsløpet. «De bruker alle undervisningsmetoder, de finner den som funker best for alle, vi får nok hjelp hvis vi trenger det» (Martin, elev). Måten fengselsundervisningen er lagt opp gjør at elevene klarer å delta i og gjennomføre undervisningen, forteller elevene.

I intervjuene legger elevene vekt på at samtidig som undervisningen har det samme innholdet, og dermed også kvalifiserer dem til de samme jobbmulighetene som den ordinære skolen gjør, er det skillet mellom rammene for undervisningen som på mange måter har fått dem gjennom utdanningen i fengsel. Dette samsvarer med det Manger og Langelid (2005, s. 62) presenterer om hvordan rammevilkårene for undervisningen i fengsel kan være den stabiliserende faktoren noen innsatte trenger for å fullføre utdanning. Eleven Martin forteller blant annet at han ikke syntes noe i fengselsundervisningen var vanskelig, fordi han hadde så mye kapasitet til å holde på med skolearbeidet. I dag bor Martin på en overgangsbolig, ettersom han har hatt god oppførsel i fengselet, og nærmer seg slutten av soningen. Han forteller at alt som var lett i fengselet, plutselig ble veldig tungt når det var mange muligheter utenfor murene: «med en gang jeg kom over på overgangsbolig og fikk andre utsikter som har raskere vei til lykke, raskere vei til lønnsomhet, raskere vei til alt, så ble det som var lett i fengselet, det ble plutselig veldig tungt». Han konkluderer med at han ikke så godt tåler den ytre påkjenningen. Hanna, som er tidligere innsatt, deltar også i undervisningen på skoleavdelingen, og utdyper det Martin forteller. I løpet av en observasjonsøkt forteller hun at det er vanskelig å fortsette

den videregående skolegangen sin i en ordinær skole etter løslatelse. Hun påpeker at det er miljøet på skoleavdelingen som har gjort at hun foretrekker å ta fagene sine der i stedet:

Jeg kunne aldri klart dette i en vanlig klasse. Her stiller alle likt, alle har vært i fengsel, eller alle har vært i den samme posisjonen en eller annen gang i hvert fall. Hvis jeg skulle gått og tatt dette som privatist blant andre vanlige folk, jeg hadde aldri klart det. Men her er det ikke bare jeg som er utskuddet.

Fengsel som den stabiliserende faktoren, særlig i et rusfritt miljø, har ikke bare hjulpet Martin med å ta utdanningen. Han forteller også at det har reddet livet hans:

Jeg hadde i grunn ganske elendige framtidsutsikter da jeg ble pågrepet, jeg var ganske destruktiv og var ganske langt nede. Det hadde gått i den samme tralten med kriminalitet, vold, og styr og ståk i lengre perioder. (...) Jeg føler nesten bare, jeg har bare hatt godt av å sitte i fengsel (...) Jeg så ikke for meg at jeg kom til å bli 30 år en gang. Og nå har jeg blitt det i fengsel. (...) Utdanning hadde jeg i alle fall ikke tatt ute. Det hadde aldri skjedd at jeg hadde tatt disse fagene, hvis det ikke hadde vært for at jeg hadde vært i den situasjonen jeg er i nå. Det hadde aldri skjedd.

Som elevene forteller, har de ytre rammene for fengselsundervisningen påvirkning på flere områder i livene deres. Videre er det innholdet i og gjennomføringen av undervisningen som er i fokus.

6.3 Utdanningens rehabiliterende funksjon

Som presentert i kapittel 3.2, beskriver Biesta (2016) tre utdanningsrelaterte områder: kvalifisering, sosialisering og subjektivering. Ved å tydeliggjøre hvilke ulike funksjoner utdanning har, illustrerer Biesta hvordan undervisning og læring påvirker elevene og deres liv i samfunnet. Utdanningsfunksjonene kobler jeg til fengselsundervisningen for å få frem hvordan de fungerer rehabiliterende for innsatte, selv om noen faktorer ikke er direkte overførbare. Årsaken til dette er at det finnes flere hensyn å ta i undervisningssituasjoner i fengselet, enn i den ordinære skolen. Dette er noe Biesta ikke har tatt høyde for i sin utdanningsteori, men gjennom de neste delkapitlene argumenterer jeg for at utdanningsfunksjonene på mange måter likevel kan benyttes i sammenheng med fengselsundervisning og rehabilitering, selv om ikke alt er gjennomførbart i et straffeperspektiv.

6.3.a Kvalifisering

Som Biesta (2016) legger frem, innebærer kvalifisering å gi eleven anlegg for å «gjøre noe med livet sitt» og et viktig ledd i rehabiliteringen av straffedømte gjennom utdanning, er muligheten

for kvalifisering til arbeid eller videre utdanning etter løslatelse. Dette uttrykkes på flere måter i intervjuene med lærere, elever og betjenter. Avdelingsleder ved skoleavdelingen i lavsikkerhetsfengselet, Maria, forteller at de ønsker å gi elevene formell kompetanse slik at de får papirer å vise til etter løslatelse:

Vi ønsker at 1, den undervisningen vi gir skal kunne gi de formell kompetanse, og punkt 2, vi må få de til å ha lyst å delta i på skolen. Vi må ha tilbud som kan bidra til å få de videre inn på skolen. Vi har fag som treningsfag, friluftsliv, teater, musikk, og det er en tanke bak alt, vi tenker at det skal føre til formell kompetanse til slutt, og det skal styrke innsikten vår til hvordan eleven lærer. Så kan vi motivere de videre inn på skolen.

Lederen for fengselsundervisningen, «Petter», forteller om hvordan terskelen for å starte på kurs ofte er lavere enn et fullt løp. Også han poengterer at målet med kursene er å finne vilje til å starte på en utdanning etterpå:

Alle får egentlig tilbud om å ta ett kurs en gang, men det er alltid noen som vil ta samme kurs en gang til. Det er fordi kursene fungerer som tidsfordriv også. Mange melder seg på et kurs ute fordi det er kjekt. Og korte kurs føles kanskje mer overkommelig enn 3-årig skolegang. (...) Men vi kommer nok på sikt til å redusere kursene. Det har nok med at vi innfører et dataverktøy som i større grad er basert på læreplanene, vi må kunne knytte kursene mot læreplanverket, sånn at de kan ha noe å vise til når de kommer ut. Og mange kurspapirer har jo ingen verdi utenfor, så vi er jo nødt til å få de over på en utdanning.

Han fortsetter med å beskrive tilbudet og balansen mellom yrkesfaglig og studiespesialiserende opplæring i fengsel. Han forteller at myndighetene og skoleavdelingen ønsker å få flere inn på yrkesrettet utdanning, fordi det med en slik utdanning er lettere å nå et konkret mål, og elevene kan søke jobb direkte etter løslatelse. Studiespesialisering mener han er mer udefinerbart for innsatte, og siden det krever høyere utdanning for å kvalifisere til arbeid, blir utdanningsløpet mye lengre enn ved yrkesrettet utdanning.

Betydningen av faglig opplæring

1. betjent, Roger, forklarer at hans perspektiv på betydningen av utdanning i stor grad handler om sysselsetting etter løslatelse. Han forteller at:

Vi ser at hvis du slipper en innsatt ut fra fengselet uten at han har noe å gjøre, så er jo sjansen for at han går tilbake til gamle uvaner kjempestor, og da blir det jo kanskje spesielt hvis du tar en rusmisbruker som eksempel, som har rust seg i mange, mange år, og aldri stått i posisjon til å ta en utdanning, så ser man jo det at det gir dem mye, å få startet noe her, og enten om de blir ferdig her, eller får fortsette på utdanningen ved løslatelse. (...) Og det samme blir det jo for en seksuallovbryter, som soner for å ha

oppbevart overgrepsmateriale og som kanskje har sittet hjemme alene på PC-en sin i mange år, litt sånn typisk einstøing kanskje, som plutselig ser at han kan mer enn å sitte på denne mørke weben, du får noe annet å holde på med, enn å bare sitter på PC-en.

Som skrevet i kapittel 3.2.a, påpeker Skardhamar og Telle (2009, s. 2) at kvalifisering til arbeid etter løslatelse betyr struktur i hverdagen og rettmessig inntekt, noe som gir innsatte økt forutsetning for å endre livsstil og forhindre tilbakefall. Assisterende fengselsleder, Tone, beskriver det på samme måte og forteller at utdanning «betyr egentlig alt. For det første er det strukturerende, det er oppklarende, det er berikende, og innsatte som går i undervisning de får nye perspektiver». Her har elevene lik oppfattelse som kriminalomsorgens representanter, og fremhever at utdanningens kvalifisering er betydningsfull. Eleven Martin forteller at han nesten var analfabet før han fikk undervisning i fengsel:

Da jeg kom inn i fengsel denne gang, så tok det litt tid for meg å slutte å være analfabet, og begynne å være studiesmart. (...) Jeg hadde sikkert ikke lest et A4-ark på snart 10 år, bare tekstmeldinger. (...) Man blir faktisk analfabet når man går rundt i ruset tilstand over lengre tid og bare holder på med ting man er god i og aldri gjør ting man ikke kan.

Han mener at faglig utfordring har hjulpet han i forberedelsen på løslatelse. Som Biesta (2016) legger frem, innebærer kvalifisering å gi eleven anlegg for å «gjøre noe med livet sitt». De intervjuede elevene og lærerne formidler det å gjøre noe fornuftig med livet sitt etter løslatelse som svært sentralt. Samtidig kommer det frem i noen intervjuer at kvalifiseringsmulighetene er bedre for menn enn for kvinner i fengsel. Dette utdypes videre.

Forskjell på kjønn

Anette, som har sonet dom i både kvinnefengsel og i blandede fengsel, forteller at hun synes fengslene bør ha flere aktivitetstilbud som er kvalifiserende for arbeid etter løslatelse for kvinner. Den ene læreren, Linda, bekrefter dette, og forklarer at kvinner har fått et fokus i opplæringen. Ifølge henne er det et uttalt mandat at kvinner og unge skal prioriteres i fengselsundervisningen. Likevel forteller Anette at det er færre utdanningstilbud til kvinnene, og at de aktivitetstilbudene som blir gitt er diskriminerende:

Det er veldig få damer i fengsel som har utdanning. Det er jo mannfolkene som får de beste skole- og arbeidsplassene i fengslene, det er jo flest av dem. Så det er ikke sånn at noen motiverer damene heller, for det er ikke plass til oss. Men vi trenger det jo virkelig, like mye, enda mer. Ikke bare å bli plassert nede i systuen. (...) Jeg var så forbanna for at bare på grunn av at vi er damer så skal vi plasseres der, som noen idioter. (...) Jeg nektet å sette min fot inn på det rommet. Sa da fikk jeg rapport på rapport. Så fikk jeg

til slutt sånn gangjentejobb, vask, og det var nå mye mer meningsfullt for meg enn sying. Hvor mange er det som blir syerske etter løslatelse? Det er jo ikke noe relevant.

Hun beskriver sin erfaring om at dårlige tilbud som ikke lærer kvinnene å satse på nye livsveier, gjør at miljøet rundt dem blir dårlig. Hun bruker systuen som eksempel igjen:

Der er det dårlig miljø skal jeg si deg, de sitter og bytter på piller og det er bare sånn «hva fikk du av legen i går?». Så da har skolen alt å si for at man kommer seg ut av et sånn miljø. Og så får man selvtillit, og så blir man en bedre person og du tør å omgås riktige folk, og det har så gode ringvirkninger.

Hvordan fungerer kvalifisering i fengselsundervisningen rehabiliterende for innsatte?

Ifølge Schneider (1993) viser undersøkelser at elever med sterke skolefaglige ferdigheter også har gode ferdigheter i å samhandle med andre elever og lærere på skolen, samt evne til å la være å bryte normer og regler. Dette kan tyde på at utvikling av kunnskap og ferdigheter i fengsel kan påvirke innsattes valg om å utføre kriminelle handlinger etter løslatelse. Dersom ikke undervisningstilbudene i fengselet fungerer kvalifiserende, kan de også risikere å ikke ha optimal rehabiliterende effekt. Ifølge eleven Anette er ikke kvalifiseringsfunksjonen i fengselsundervisningen god nok for kvinner, og hun påpeker at hun tror det er lettere for menn enn for kvinner å komme seg ut av et kriminelt miljø etter et fengselsopphold. Dette handler både om arbeidsmuligheter og inntekt, men også vilje, selvbilde og mestringstro. Hun tror at kvinner i fengsel ikke får nok hjelp til å klare seg selv ved løslatelse. På mange måter omhandler det den andre delen av kvalifiseringsfunksjonen som Biesta (2016) fremhever. Han mener at kvalifiseringsfunksjonen ikke bare er begrenset til forberedelse til arbeidslivet, men at undervisning i livskompetanse og medborgerskap også er sentralt. Ettersom dette regnes som viktige komponenter i rehabilitering og tilbakeføring til samfunnet, kan det argumenteres for at kvalifiseringsfunksjonen er enda viktigere i fengselet enn i den ordinære skolen. Biesta tar ikke høyde for elever som allerede har falt utenfor samfunnet, og kvalifisering i for eksempel medborgerskap blir derfor enda viktigere i fengselsundervisningen, enn det Biesta vektlegger. At utdanningsfunksjonene gir større utslag på livene til elever i fengsel, som skal tilbakeføres til samfunnet igjen, enn andre elever, kommer tydeligere frem i neste delkapittel. Kjønn er også en faktor som går igjen i redegjørelsen av sosialiseringdimensjonen i utdanning i fengsel.

6.3.b Sosialisering

Biesta (2016) påpeker at gjennom sin sosialiserende funksjon setter utdanning enkeltpersoner inn i eksisterende måter å oppføre seg på. Lillejord et al. (2013) presenterer i tillegg at

sosialiseringen i skolen lærer elevene hvordan å takle ulike sosiale situasjoner, forskjell på rett og galt, og hvordan utvikle gode relasjoner til andre. Slik Anette fremhever i sitatet ovenfor, er hun av den oppfatning at skolen bidrar til at innsatte tør å bytte og oppsøke nye miljøer som ikke er kriminelle. Som nevnt viser Schneider (1993) at en sterk skolefaglig opplæring bidrar til utvikling av positive sosiale relasjoner i skolen. Dette viser, på samme måte som Biesta (2016) påpeker, at det er sammenheng mellom sosial og skolefaglig kompetanse, og at det kan forekomme positive påvirkninger på tvers av de to kompetansedimensjonene. Når elevene bedrer sine skolefaglige prestasjoner, forbedrer de samtidig sin sosiale kompetanse og omvendt.

1. betjent Roger forteller:

For vi anser utdanning som veldig viktig da, for å unngå at man fortsetter med et kriminelt liv. (...) For det er ikke bare det at du får den her utdanningen, men du får også den sosiale treningen med å være sammen med andre i edru tilstand, for å kalle det det, og at du bygger deg et nettverk med andre som går på skole, som du får noe til felles med, med den her utdanningen, det blir jo et fellesskap for de som tar utdanning.

Han forteller at det sosiale nettverket som innsatte bygger seg opp både i undervisningen i fengselet og ved frigang, er viktig å bevare etter løslatelse. Han påpeker at det er lettere å falle tilbake til «gamle uvaner» dersom en ikke har noen rundt seg som motiverer.

Perspektiver på å blande kjønn i undervisningen

Det er varierende i Norge om de ulike fengslene har soningsplasser for både kvinner og menn. De fengslene som har blandede soningsplasser, separerer ofte avdelingene etter kjønn, og det varierer om de gjennomfører undervisningen sammen eller separert. Den tidligere betjenten i høysikkerhetsfengselet, Elin, forteller at det fengselet er organisert slik at kvinner og menn kan gå i samme skoleklasse. Hun påpeker at det betyr at mange innsatte har lyst å delta i undervisningen bare for å møte andre i fengselet av det motsatte kjønn. Selv om hun ser sosialiseringens verdien av blandede klasser, som hun oppfatter som sunn for begge parter, ser hun også at det har en negativ del:

For der skjer en del ureglementerte ting da, der en del av jentene blir utsatt for press som ikke er bra, som går ut på at hvis de for eksempel ønsker narkotika eller medisiner så kan de tilby seksuelle tjenester. Eller det trenger ikke være så alvorlig alltid, men ja, noen av disse jentene kommer fra et rusbelastet eller kriminelt miljø ute, så de kjenner veldig mange av de mannlige innsatte, og der er det forskjellige veldig uheldige relasjoner. Så er det selvfølgelig kjæresteforhold, det blir forelskelser, masse sjalusi, masse tull og tøys. Det som er trist det er at, mange av dem, det er ikke bra for de, for mange av de kvinnelige innsatte har psykiske problemer, i tillegg til rusavhengighet, i tillegg til kriminell aktivitet,

så de får på en måte bare bekreftet sine negative ting da, i løpet av soningen. Det er nok det beste at de har skoler for seg selv.

Eleven Anette forteller at hun oppfatter blandingsklasser som bedre for kvinnene i fengsel i det lange løp, spesielt med tanke på forberedelse på løslatelse. Hun har erfaring med overføring fra et lukket kvinnefengsel til høysikkerhetsfengselet, og forteller hvor nervøs hun var første gang hun kom i en blandingsklasse. I starten turte hun ikke gå inn i klasserom der det satt menn, etter å ha forholdt seg til bare kvinner i mange år. Dette ble tatt hensyn til av skoleavdelingen, og Anette arbeidet sammen med lærerne for å gjøre overgangen inn i den blandede undervisningen gradvis og så trygg som mulig. Anette forteller at den reaksjonen hun hadde på blandingsklasser kunne vært unngått dersom det var blandingsfengsler og -klasser hele tiden: «Jeg synes blandet er det mest naturlige og det beste, ja, sosialt sett, og det er jo sånn det er ute i virkeligheten også, ikke skille damer og menn, for det gjør at vi blir veldig usikker når vi møter menn senere».

Det Anette forteller, henger sammen med både sosialiseringaspektet ved utdanningen, men også normalitetsprinsippet som straffegjennomføringen bygger på. På den ene siden styrker blandede klasser normaliteten i fengselsundervisningen og sosialiseringen av innsatte, og er rehabiliterende på den måten at blandingen forbereder innsatte på livet etter løslatelse, men på den andre siden kan blandingen gå på bekostning av elevenes trygghet. Dersom elevene bruker skolearenaen til å ruse seg, eller å forsterke destruktive relasjoner, kan dette i tillegg gå utover undervisningens rehabiliterende effekt. Flere lærere forteller at praksisen om å blande kjønn varierer fra fengsel til fengsel, og at avgjørelsen i mange tilfeller er erfaringsbasert. Den tidligere betjenten, Harald, mener at en svakhet kriminalomsorgen har på dette området, er at de ofte ikke vurderer avgjørelsene sine fortløpende når nye innsatte kommer inn, men fortsetter med praksiser basert på tidligere erfaringer. Han mener at fengslene kan bli flinkere til å ikke generalisere innsattegrupper, men heller ta flere individuelle risikovurderinger ut ifra den innsatte det gjelder der og da. Ifølge han gjelder dette på flere områder, særlig med innsattes tilgang til internett, noe som jeg kommer tilbake til senere.

Perspektiver på å blande seksuallovbrytere og øvrige innsatte i undervisningen

Lederen for fengselsundervisningen, Petter, og den tidligere betjenten Elin, trekker linjer fra blanding av kjønn i undervisningen, til blanding av seksuallovbrytere og andre innsatte. Mange fengsler praktiserer å holde undervisningen mellom dem adskilt, ettersom fengselet fungerer svært hierarkisk og seksuallovbrytere er «nederst på rangstigen». Begge de intervjuede legger

frem at blanding mellom seksuallovbrytere og den resterende innsatte gruppen kan utgjøre en sikkerhetsfare for de førstnevnte, og at fengsler derfor ofte har separerte bo- og skoleenheter for dem. Samtidig påpeker de at høysikkerhetsfengselet, slik som med kjønn, heller velger å holde blandet undervisning, og har gode erfaringer med det. På samme måte som Anettes betraktninger av blanding av kjønn, vurderer Petter sosialiseringens bidrag til blandingen som berikende og rehabiliterende for den innsatte. Dersom seksuallovbrytere bare omgås andre seksuallovbrytere, vil muligheten for å underbygge hverandres kriminelle sider være større. Dermed fungerer sosialiseringen rehabiliterende i den forstand at de får nye omgangskretser og innspill av andre perspektiver enn sine egne. I tillegg kan det tenkes at inkludering av seksuallovbrytere også påvirker resultatene i undervisningen, i lys av Hatties (2009) beskrivelser av hvordan utestenging fra klassens fellesskap går utover skolefaglige prestasjoner. I den forbindelse forteller elevene at lærerne på skoleavdelingen gjør en svært god innsats for å bygge opp et godt klassemiljø med gode relasjoner. Det kan tenkes at dette er en delaktig årsak i at lederen for fengselsundervisningen forteller at de har positive erfaringer med blanding av innsattegrupper i høysikkerhetsfengselet.

I et teoretisk perspektiv spiller relasjonsarbeid en viktig rolle i sosialiseringen av elever. Lillejord et al (2013, s. 83) presenterer blant annet betydningen av skolens forebyggende rolle i å bryte ned negative relasjoner i skolen, som Schmuck og Schmuck (1983) utdyper med deres vektlegging av at skoleprestasjoner påvirkes av elevens opplevelse av å virke tiltrekkende på klassekamerater. Dette underbygger det Biesta (2016) presenterer om de beslektede utdanningsområdene, og hvordan kvalifisering og sosialisering har gjensidig påvirkningskraft. Ut fra det som fremkommer i intervjuene med elevene og lærerne, forstår jeg det slik at heterogene grupper i fengselsundervisningen i større grad har positiv betydning for rehabilitering av innsatte, enn homogene grupper. Likevel får jeg inntrykk av at sikkerhetsperspektivet i kriminalomsorgen overgår dette rehabiliteringshensynet i noen tilfeller. Dette gjentar seg i flere av de utvalgte analysekategoriene, særlig i IKT-diskusjoner og frigangsdiskusjoner, som blir nærmere redegjort for senere i oppgaven.

Kurs som sosialiseringsvirkemiddel inn i videre utdanning

Nevnt i kapittel 6.3.a, fortalte Petter at de ønsket å redusere de korte kursene i begge fengslene. Han understreker likevel at han ser sosialiseringens verdi av å tilby småkurs:

Samtidig så ser vi at det ligger en type rehabilitering i det å faktisk bare delta på kurs også. Man må fungere sosialt, man må innpasse seg i en gruppe, du må forholde deg til tider, du må lære deg noe i forhold til at du skal ha et resultat. Du skal skape noe underveis, så du lærer deg jo de tingene der. Det er jo en del av på en måte. Det er noe mange innsatte ikke kan, det å forholde seg til ting rundt seg. Så det ligger mye av det i det. Akkurat som vi sier at i stedet for å gå på skolen i fengselet helt til slutten av soningen, så vil vi heller at de skal komme til skoleavdelingen utenfor fengselet på slutten, fordi at det er noen greier du må lære å forholde deg til, som du ikke får hvis du bare soner inne og løslates direkte.

Maria, avdelingslederen på skoleavdelingen ved lavsikkerhetsfengselet forteller også at målet med de korte kursene i stor grad handler om å få innsatte inn på utdanning. Hun fremhever den positive erfaringen skoleavdelingen har med at innsatte mestrer et kurs, og derfor får den selvtilliten de trenger for å starte på et utdanningsløp som de i utgangspunktet ikke ville begynne på, eller hadde trodd de skulle klare. Opplevelsen av å være en del av et miljø kan være nok til å motivere innsatte til å fortsette med utdanning, fordi de ønsker å bygge videre på og forlenge den følelsen. Mestringsmotivasjon og forventning om mestring er noe av det lærerne i fengsel forteller at de bruker mest tid på i undervisningen i fengsel, og betydningen av dette arbeidet drøftes i kapittel 6.4.

Skoleavdelingen som arena for motarbeiding av antisosial atferd

I lys av utdanningsfunksjonene som Biesta (2016) presenterer, handler sosialiseringsdimensjonen om at elevene blir en del av eksisterende ordninger i samfunnet. Flere av lærerne trekker fram at elever i fengsel må lære seg «det å faktisk gå på skole», det å strukturere hverdagen sin, møte til avtaler og holde konsentrasjon og utholdenhet i mer enn noen minutter av gangen. Læreren, Silje, forteller hvordan hun merker sosiale avvik hos mange i fengsel, og trekker særlig frem de yngre elevene:

Det jeg ofte biter meg merke i, blant de yngste i fengsel, er at de gjerne ikke har den kompetansen som andre elever har på sin egen alder, og at utagering er en strategi for å takle det. (...) Så hvis de synes noe er vanskelig i timene så er det ofte at de heller konstruerer en krangel, sånn at de kan si "jeg driter i det, jeg går, dette blir for dumt", mens det som kanskje heller er tilfellet, er at de synes det er vanskelig.

Dette samsvarer med det både Kazdin (1997) og Hill (2002) presenterer om koblingen mellom, og hyppigheten av, antisosial atferd og kriminalitet. Flere av de intervjuede fra skoleavdelingene og kriminalomsorgen, poengterer innsattes sterke behov for sosial trening i samhandling med andre medinnsatte og ansatte, særlig i sammenheng med å senke konfliktnivået i fengsel og for videre liv etter løslatelse. Manger og Langelid (2005) legger

hovedsakelig vekt på at opplæring i sosial kompetanse er nødvendig for innsatte for å klare seg ute i samfunnet. Dette er også essensen i det Stortingsmelding nr. 37 (2007-2008) beskriver om rehabiliteringen av innsatte; at de i løpet av soningstiden skal tilegne seg egenskaper som hjelper dem med å klare seg i samfunnet etter løslatelse uten å begå ny kriminalitet. Siden intervjuobjektene forteller at undervisning i fengsel bidrar med å snu den antisosiale atferden blant flere av elevene, slik som Manger og Langelid (2005) også hevder, er det belegg for å fastslå at undervisning som et sosialiserende verktøy fungerer rehabiliterende for innsatte. Dette får undervisningspersonellet dels til i undervisningen som foregår inne i fengselet, men flere av dem vektlegger i tillegg behovet for frigang, for å kunne oppnå det fulle potensialet til undervisningens rehabiliterende effekt.

Sosial trening ved frigang

Petter, lederen for fengselsundervisningen, forteller om skoleavdelingens ønske om å få enda flere elever ut på frigang til skoleavdelingen utenfor fengselet. Fordelene ved dette omhandler det Fridhov (2003) og Langelid og Manger (2005) presenterer om frigang, og hvordan det sosialiserer elevene og bidrar til rehabilitering ved å bedre forberede den innsatte på livet etter soningen, enn det utelukkende undervisning bak murene gjør. Det er enighet mellom ansatte på skoleavdelingen og i kriminalomsorgen når det gjelder de positive sidene ved frigang:

Da blir de jo vist en tillit til at de får lov til å gå ut av fengselet hver dag, og da kan de på en måte, i forbindelse med søknad til løslatelse, så kan de jo vise til at de har klart det her, og ikke minst så er det jo nettverksbygging og det er sosial trening, og det er veldig mange fordeler med det da, i stedet for at alt er inne i fengselet. (Roger, 1. betjent)

Vi ser veldig positiv effekt av frigang og effekten av det skolemiljøet utenfor fengslene. Det er fint og godt læringsmiljø samtidig som overgangen blir mindre til løslatelse. De tar buss til skolen, spiser lunsj her på skolen. I rehabiliteringstanken da. (Silje, lærer)

Selv om det er enighet om at frigang fungerer rehabiliterende for innsatte, forteller likevel både Petter, lederen for fengselsundervisningen, og Maria, avdelingslederen, at dette av og til er et vanskelig møtepunkt mellom skolen og kriminalomsorgen:

Lager vi et godt skoletilbud der inne, sier fengselsledelsen at innsatte ikke trenger å dra ut, tilbudet er jo like godt inne. Da sier vi at det ligger mye i den sosiale treningen av å komme ut. Av erfaring så vet vi at de som går over rett fra soning og ut og møter på skole, det fungerer dårlig. Når de skal kontrollere og administrere egen fritid, da faller mange fra hvis de skal møte hos oss etter de er løslatt. (Petter, leder for fengselsundervisningen)

Av og til i forhold til frigang så opplever jeg litt at Kriminalomsorgen er litt for opptatt av alt som kan gå galt eller at de er litt for redd for hva som kommer på forsiden av VG, hvis det for eksempel skjer en rømning. Vi har jo nesten ikke rømninger i Norge. Mens vi i skolen tenker kanskje at det en viktig læring i det å feile også, og så kunne få lov å prøve på nytt. Så de kunne vært litt løsere på de reglene. (Maria, avdelingsleder)

Dette handler i stor grad om det Fridhov (2003) presenterer om fengslenes åpenhet og lukkethet til samfunnet, og hvordan åpenhet og sosial trening ute i samfunnet er bedre for den innsatte i et rehabiliterende perspektiv, enn lukkethet og isolasjon. Dette er kriminalomsorgen også enig i, men de har en del sikkerhetsregler som de er pålagt å følge. Ifølge 1. betjenten Roger er kriminalomsorgen redde for at den innsatte ikke er klar for en sånn type eksponering, og poengterer at det av og til kan gjelde forhold som lærerne kanskje ikke ser, eller som de vet. Den assisterende fengselslederen, Tone, utdyper dette med å fortelle at det er noen utfordringer i kommunikasjonen mellom kriminalomsorgen og skoleavdelingen knyttet til taushetsplikt, som gjør at detaljer rundt elevene ikke alltid er kjent for lærerne. Den tidligere betjenten, Elin, påpeker at i forhold til frigang så er det «en del fallgruver for innsatte utenfor murene, som skolen kanskje ikke ser». Hun forteller at hun innimellom tenker at lærerne, i en iver og entusiasme for mulighetene som finnes i frigangsundervisning, ikke nødvendigvis tar høyde for sikkerhetsbehovene. Dette gjenspeiler det Langelid (2015, s. 268), påpeker om motsetninger mellom fengselsvesenet og skoleverket. Slike typer utfordringer kan knyttes til at skoleverket er en importert tjeneste, hvilket får et ytterligere fokus i neste kapittel.

Sosialisering som rehabiliterende faktor?

I lys av de ovennevnte kategoriene er det grunnlag for å si at selve undervisningen, klassemiljøet og særlig frigang er delaktige komponenter i sosialiseringen av innsatte, og dermed også rehabiliteringen. Så langt passer Biesta (2016) sine utdanningsrelaterte områder inn i fengselsinstitusjonen, selv om det virker som at sosialiseringen, til like med livsmestring og medborgerskap, er av større betydning i fengselet, enn teorien tilsier at det er i den ordinære skolen. Videre i det nærmere fokuset på subjektiveringsfunksjonen, vil tydeligere misforhold mellom Biestas teori og fengselsundervisningen forekomme.

6.3.c Subjektivering

Miljøarbeideren, Harald, som har arbeidet som betjent tidligere, forteller at etter hvert som innsatte forstår hva som har gjort at de har kommet i fengsel, og at det de gjorde var galt, tar mange et aktivt valg om å endre det, og ønsker å «fornye» seg selv. Dette handler om den

handlekraftige, kritiske, autonome, subjektivering av innsatte. Biesta (2016) beskriver målet med subjektivering som det motsatte av sosialisering, der menneskene blir uavhengige subjekter og ikke en del av de eksisterende samfunnsordninger. Likevel vil jeg argumentere for at målet med subjektivering av innsatte i fengsel må vurderes noe annerledes enn Biestas opprinnelige ide. For at subjektiveringsfunksjonen skal fungere rehabiliterende i fengsel, vil jeg påstå at det heller bør sees som en styrkning av sosialiseringsaspektet, ettersom målet med rehabilitering i fengsel er at innsatte skal ut i samfunnet igjen, og fungere som samfunnsborgere som holder seg innenfor normer og regler satt av styringsmaktene. Som Lillejord et al. (2013, s. 29) poengterer, har lærere stor innflytelse på elevene sine, og både i den ordinære skolen, men spesielt i fengselsundervisningen, har formidling av holdninger rundt styringsmakter og overholdelse av lovverk, en viktig funksjon. I et rehabiliteringsperspektiv kan en slik type overføring av holdninger bidra til at elevene får et annerledes syn på, og et nytt forhold til, lovbestemmelser i samfunnet. Denne videreføringen av verdier forstås av Biesta (2016) som en del av sosialiseringsfunksjonen til utdanning, men i henhold til min empiri sitter jeg igjen med en forståelse av at dette også bidrar til subjektivering av elever i fengsel. På bakgrunn av intervjuene, tolker jeg det slik at fengselsundervisningen bidrar til å forme kritiske og handlekraftige mennesker som opparbeider seg evne til å ta avstand fra kriminelle handlinger og et kriminelt miljø etter løslatelse. På denne måten kan overføring av holdninger i skolen fungere som en del av subjektivering av elever, dersom verdiene blir internalisert og den domfelte utfører handlingene uavhengig av sosial eksponering.

Den tidligere fengselsbetjenten, Harald, underbygger mine antakelser ved å fremme sitt rehabiliteringssyn. Han forteller at innsette havner i fengsel av en grunn, og at rehabilitering handler om å innse at det de gjorde var galt, hvorfor det var galt, og etter løslatelse skal de heller ønske, og forsøke, å leve et liv innenfor samfunnsnormen. Målet er at de skal gjøre det av egen vilje, og ikke bare fordi de skal unngå og sendes tilbake i fengsel: «Du kan si at den problematferden som har ført de i fengsel, det er den jeg er opptatt av å ta tak i, og hjelpe dem med. Og så kan de hjelpe seg selv også» (Harald, tidligere fengselsbetjent). Martin, som har sonet flere dommer i både høysikkerhets- og lavsikkerhetsfengselet, underbygger dette videre ved å fortelle at han i dag forstår at det var «helt på sin plass» at han kom i fengsel. Han beskriver at undervisningen har hjulpet han med å se at han kan ta andre og bedre valg i fremtiden. En slik type subjektivering, som styrker autonomi, handlekraft og ansvarsfølelse på en måte som passer inn i samfunnsnormen, er kompatibel med rehabiliteringstanken i fengsel. Anette, som også har sonet flere dommer i løpet av sitt liv, beskriver det samme:

Skole hjelper jo for alt. Det hjelper mot kriminalitet og rus og alt dette her. Du kommer inn i et bedre miljø, og du blir en vanlig person, og det øker selvbildet. Og kunnskap, altså jo mer du lærer og jo mer du fullfører, så har jo det utrolig mye å si når du skal ut og klare deg selv liksom.

I et rehabiliterende perspektiv er det dette som er formålet med undervisning i fengsel. Det Anette forteller har fungert for henne, beskriver også innholdet i målsetningen til stortingsmeldinger og andre styringsdokumenter. For at dette skal ha en videre effekt i innsattes liv etter fengselsoppholdet, beskriver miljøarbeideren, Harald, hvor viktig det er at arbeidet med rehabilitering må fortsette etter løslatelse. Han påpeker at muligheten som innsatte har til å fortsette på skoleavdelingen etter løslatelse, er et godt tiltak skoleavdelingen har iverksatt i den forbindelse. Han forklarer i tillegg at betydningen av arbeidet i overføringsfasen var årsaken til at han sa fra seg betjentstillingen sin og søkte stilling som miljøarbeider på skoleavdelingen.

Biestas utdanningsfunksjoner i fengselssammenheng - drøfting

På bakgrunn av rehabiliteringsmålene som fremkommer i Stortingsmelding nr. 37 (2007-2008), nevnt i kapittel 2.5, kan kvalifiseringsdimensjonen knyttes til punktet om å kunne lese, skrive og regne, samt punktet om å ha en sjanse på arbeidsmarkedet. Dersom sosialiseringsfunksjonen med undervisningen fungerer etter formålet, vil punktet om at innsatte skal kunne forholde seg til familie, venner og samfunnet forøvrig, også være dekket. Begge dimensjonene, sammen med subjektivering, kan bidra med å hjelpe den innsatte til å ha evnen til å søke hjelp for problemer som måtte oppstå etter løslatelsen og leve uavhengig. Samtidig fremmer Stortingsmeldingen at målet er at den straffedømte er stoffri eller har kontroll over eget stoffbruk og har et passende sted å bo, noe undervisningen ikke like konkret dekker, som de øvrige punktene. Kriminalomsorgens fokus på dette, i sammenligning med lærernes utdanningsperspektiv, problematiseres i neste analysekapittel om samarbeid mellom etatene.

Biesta (2016) sin utdanningsteori er langt på vei treffende for fengselsundervisning, der flere av utdanningsfunksjonene i stor grad bidrar til å oppnå rehabilitering av innsatte. Noen delkomponenter i de ulike funksjonene, tydeliggjør likevel at Biesta ikke har tatt hensyn til undervisning i institusjoner utenfor den ordinære skolen, i utformingen av teorien sin. I kvalifiseringsfunksjonen av utdanning, har for eksempel livsmestring og medborgerskap en betydelig større rolle i fengselet, enn i den ordinære skolen. Dette har rot i fengselsundervisningens todelte formål, som i tillegg til ordinære læreplanmål, har den rehabiliterende intensjonen om tilbakeføring til samfunnet. I fengselsundervisningen skal ikke

bare elever tilegne seg de egenskapene som gjør dem til gode medborgere, men de må samtidig avvikle de egenskapene som har gjort at de har levd liv utenfor samfunnet. Dette gjør at subjektiveringsfunksjonen blir noe svakere i fengselsundervisningen, enn i ordinær undervisning, ettersom formålet om en resosialisering inn i samfunnet kan gå på bekostning av å forme samfunnskritiske subjekt. Flere betjenter og lærere vektlegger for eksempel at undervisningen ikke skal bidra til bedre kriminelle som er i opposisjon til samfunnet, og mener heller at positive og lovlige holdninger til samfunnet skal fremmes i undervisningen.

Motsetningene mellom sosialisering og subjektivering i fengselsundervisningen, stemmer overens med det Biesta (2016) beskriver om faren for et potensielt misforhold mellom funksjonene. Han legger vekt på at motsetningene hovedsakelig vil være mellom kvalifiserings- og sosialiseringsfunksjonen på den ene siden, og subjektiveringsfunksjonen på den andre siden. Likevel kan det hevdes at fengselets rammer og sikkerhetshensyn gjør at det like ofte kan oppstå konflikt mellom kvalifiseringsfunksjonen og sosialiseringsfunksjonen. Eksempelvis kan for mye individuell undervisning i fengslene forringe den sosialisende effekten utdanningen skal ha, til tross for de gode kvalifiseringsmulighetene små klasser gir. Denne dualismen påpeker læreren Silje når hun reflekterer rundt fordelene med fengselsundervisningen i sammenligning med den ordinære skolen. Hun forteller at «man får jo mye bedre oppfølging i fengsel, men så mister man den sosiale biten hvis det bare er én-til-én undervisning». I tillegg blir sosialiseringsdimensjonen begrenset av fengselsundervisningens hensyn til kriminalomsorgens sikkerhetsperspektiv, med tanke på mulighetene for blanding av elever og frigang.

Jeg har likevel inntrykk av at både elever, lærere og betjenter opplever fordelene med utdanningen i fengsel som større enn utfordringene, og at undervisningen der i stor grad har en kvalifiserings-, sosialisering- og en noe omformulert subjektiveringsfunksjon. Gjennom disse funksjonene tilegner elevene i fengsel seg flere av de egenskapene de trenger før løslatelse, og det kan dermed påstås at funksjonene som utdanningen i fengsel har også rehabiliterer innsatte. Hva som gjør at elevene er villige til å arbeide med dette, og hvordan skoleavdelingen bidrar, er presentert videre i presentasjonen av motivasjon, forventning om mestring og betydningen av et bedre selvbilde for innsatte.

6.4 Motivasjon

Hva som motiverer elever, og viktigheten av indre og ytre motivasjon, fremheves i samtlige av mine intervjuer. Motivasjon er en faktor som også er sterkt vektlagt i forskningsarbeidet om fengselsundervisningen, gjennom egne rapporter fra Statsforvalteren i Vestlands kontor (Manger et al., 2016).

Lærerne og betjentene jeg har snakket med, mener at det er et godt samarbeid mellom kriminalomsorgen og skoleavdelingen for å motivere innsatte til å delta i undervisningen, og det er enighet om at lærerne gjør det meste av arbeidet. Elevene derimot, forteller at betjentene ikke tar del i motivasjonsarbeidet i det hele tatt. Påstanden om at «det hadde hjulpet at betjentene, ikke bare første dagen fortalte om muligheten for utdanning, men hele tiden motiverte» (Anette, elev), er representativ for det som kommer frem om betjentenes motiveringsarbeid. Elevene forteller at det er lærerne som bidrar sterkest på det området, men at det er medinnsattes motivasjon som veier tyngst. Martin forteller at det er lettere å stole på at utdanningstilbudet er bra dersom en annen innsatt påpeker det, til forskjell fra kontaktbetjenten. Dette samsvarer med Langelid og Mangers (2005) bemerkning om at innsatte i fengsel ofte har dårligere læringserfaringer enn andre i samfunnet, og at dette kan føre til en fiendtlig innstilling. Anette forteller at det er særlig nærværet til studenter som tar høyere utdanning i fengsel, som motiverer: «folk får så respekt for dem. Alle får respekt for de som klarer og gå på skole og fullføre. Og alle misunner de. De blir jo idoler de som klarer det».

6.4.a Indre motivasjon

Deci og Ryan (1985) presenterer at indre motivasjon handler om interessen for aktiviteten som skal gjennomføres, og at aktiviteten i seg selv engasjerer eleven. I intervjuene presenteres det av lærere og betjenter at innsatte som har en indre motivasjon for utdanning og undervisning, stort sett er innsatte med lange dommer som har gode erfaringer med skole tidligere, eller som lever et ganske normalt liv på utsiden, med arbeid og familie, som har erfaring med betydningen av utdanning i samfunnet. En innledende indre motivasjon for utdanning gjør rekrutteringsarbeidet for lærere i fengsel mye lettere. De tar ofte kontakt med skoleavdelingen selv.

Det viser seg at det som regel er lettere å rekruttere elever med lengre dommer, da innsatte med korte dommer i mange tilfeller tenker «hvis jeg skal ut om en måned, hvorfor skal jeg gidde?»

(Petter, leder for fengselsundervisningen). Dette stemmer overens med resultatene fra forskningsprosjektet på tidlig 2000-tallet, som konkluderte med at det var vanskeligere å motivere innsatte med korte dommer til fengselsundervisningen. Petter legger til at innsatte som sitter på avdelingen for seksuallovbrytere ofte deltar i undervisningen, ettersom de i mange tilfeller har normal skolebakgrunn og ønsker å bruke soningstiden til å bygge på utdanningen sin. Dette bekrefter Harald, miljøfagarbeideren som tidligere var fengselsbetjent:

De som har hatt en grei skolegang, og de som ser at utdanning er et poeng, de er lettest å rekruttere, de er motiverte til skolegang. De som har levd i samfunnet noenlunde greit før soningen. De har noe kriminelt på siden, men de lever i samfunnet greit ellers. De tenker oftere at de må gjøre noe fornuftig med soningstiden sin.

Eleven Martin forteller at han er av den oppfattelsen av at alle som tar utdanning i fengsel, har indre motivasjon:

Det er en sånn innbitt holdning blant innsatte, at hvis du først sitter i fengsel så må du gjøre noe fornuftig med situasjonen din, ikke sant. Du bør trene, du bør spise riktig og du bør ta skole. (...) Min oppfattelse er at man skal gjøre det beste ut av alle situasjoner, så min motivasjon stammer nok derifra.

Flere er enige om at det finnes mer indre motivasjon for å delta i undervisningen blant innsatte med lange dommer, ettersom de i større grad innfinner seg med situasjonen om at de skal bli i fengselet lenge og at aktivisering vil gjøre fengselsoppholdet bedre, enn innsatte med korte dommer. Dette samsvarer med det tidligere forskning (eksempelvis Eikeland et al, 2008, s. 11) presenterer. Lærerne og betjentene forteller at noen innsatte ankommer fengselet med en tydelig indre motivasjon for utdanning, eller i alle fall positive holdninger til å nyttiggjøre seg av fengselsoppholdet, uten å trenge mye overbevisning fra dem. Selv om innledende indre motivasjon ikke gjelder for alle innsatte med lengre dommer, poengteres det at god tid er et avgjørende fundament for muligheten til å opparbeide motivasjon underveis i soningsoppholdet. Likedan poengteres Deci og Ryan (2000) at indre motivasjon kan arbeides med og styrkes etter hvert, der blant annet kommunikasjon og tilbakemeldinger er relevante komponenter som kan føre til mestring og motivasjon. På samme måte som Schmuck og Schmucks (1983) fremstilling om effekten negative kommentarer har ved å redusere selvfølelsen og engasjementet i skolearbeidet, har oppmuntrende kommentarer positiv effekt. Dette drøftes videre i delkapittelet som selvoppfatning i fengsel.

6.4.b Ytre motivasjon

Strandkleiv (2006, s. 14) og Skaalevik og Skaalevik (2015, s. 67) hevder at ytre motivasjon skiller seg fra indre motivasjon ved at elevene er mer opptatt av å få belønning for arbeidet, eller hvordan andre vurderer prestasjonen, enn at aktiviteten engasjerer. Eleven Anette forteller at vurderinger er noe hun opplever som motiverende i undervisningen, og at hun merker at det blir konkurranse mellom elevene. I tillegg forteller den tidligere betjenten at for noen elever er motivasjonen for å delta i undervisningen at det er større muligheter for kriminell aktivitet der, som kjøp og salg av narkotika, og forteller at «det gjør at fengselet er litt restriktivt, og tilbakeholden på å slippe dette helt opp». Hun forteller at for noen innsatte ligger hovedmotivasjonen i at de får treffe andre, både venner, og innsatte av det motsatte kjønn. Tone, den assisterende fengselslederen, forteller at det ofte er en blanding av indre og ytre motivasjon som driver elevene:

De som er motiverte har gjerne mestret skolehverdagen før, de vet hvordan skolesystemet fungerer, og de vet hvordan de skal orientere seg i det, og så er det jo sånn at da vet de og at inn i et skoleløp så kan de kanskje få en gulrot i form av frigang til skolen, og delta på undervisningen på utsiden av fengselet.

Belønningen som kommer etter og underveis i undervisningen, er det de alle fleste intervjuede har kommentert er motiverende. Meningsfullt innhold i soningen, tilgang på IKT og muligheter for frigang er blant fordelene som undervisningen gir, og som blir hyppigst nevnt i motivasjonssammenheng. Martin oppsummerer og forklarer dette godt:

Soningen din blir veldig mye triveligere hvis du blir med på skolens opplegg, for du får en del fordeler. Du får tilgang på PC, delvis tilgang i alle fall, du får bli med på skolekjøkkenet gjerne, sånne greier. (...) Jeg er for eksempel med på skolens løpegruppe, så jeg er med å løpe en gang i måneden på ulike løp. Så man får være med på veldig mye som belønning for å være med på skolens opplegg da. Så de gjør allerede veldig mye for å få folk motiverte.

Han fortsetter med å fortelle at lærernes forventninger bidrar til å drive ham fremover:

Her får jeg så god hjelp, og det gjør meg så rørt og det gjør også at jeg får lyst å gjøre det bedre. Og jeg har så lyst å, for så si det sånn da, de menneskene gir så mye av seg selv at jeg har lyst at de skal tenke når de treffer meg igjen, eller hvis de sjekker, at det går bra, og de slipper å treffe meg i fengsel igjen. Og jeg vil at de skal føle at jeg har respektert det gode arbeidet de gjør for at vi skal få oss en utdanning da.

Dette underbygger Manger og Langelids (2005) bruk av sosialkonstruktivistisk teori i beskrivelsen av hvordan sosiale forventninger over tid er med på å forme hvordan innsatte

oppfører seg og presterer i fengselsundervisningen. Martins beskrivelser av hvordan han ikke ønsker at lærerne skal møte ham igjen i fengsel, treffer godt med påstanden om at adferden vår ikke bare er uttrykk for motivasjonen vår, men også for forventninger til hvordan de nærmeste omgivelsene vil reagere på oss.

6.4.c Forventning om mestring

Som nevnt ovenfor påvirker andres forventninger ens egen oppførsel og prestasjon. Bandura (1997, referert i Langelid & Manger, 2005, s. 55) legger i tillegg vekt på at egne forventninger om mestring blir påvirket av tidligere mestringserfaringer, oppmuntring fra andre og sosiale forbilder. Siden elever i fengsel ofte har dårlige læringserfaringer fra tidligere, eller manglende erfaringer, har de i mange tilfeller lave forventninger til egen mestring (Langelid & Manger, 2005). Særlig den ene observasjonsøkten jeg gjennomførte, underbygget dette i stor grad. Den innebar forberedelser til avsluttende eksamen i matematikk, og jeg opplevde timen som preget av nervøsitet. Elevene pratet med både hverandre og med læreren om sannsynligheten for at de kom til å stryke på eksamen de skulle ha uken etter. Det var få elever som uttrykte forventning om å stå, eller å få en god karakter. Etter timen spurte jeg Ola, en tidligere innsatt, om hvordan han følte seg før eksamen. Han kunne fortelle at «dette er tredje gang jeg er meldt opp til denne eksamenen», og at begge de forrige gangene hadde han ikke stilt opp, fordi han var redd for å stryke. I tillegg uttrykte han en skepsis til å frivillig gå inn i en slik vurderingssituasjon, og utsette seg for et slik ubehag. Han fortalte at selv om han snart var 30 år, hadde han aldri tatt en eksamen før, noe som gjorde han veldig nervøs.

Strandkleiv (2006, s. 8) legger, på samme måte som Bandura (1986), vekt på hvordan forventningene som oppstår i forbindelse med mestringssituasjoner er avhengig av tidligere erfaringer. I tillegg poengterer han at elevens egen kompetanseoppfatning på området er sentralt for den type motivasjon. Situasjonen Ola beskriver kan knyttes til det Strandkleiv forklarer om mestringsmotivasjon, som handler om hvordan elever opplever og forholder seg til situasjoner der de må prestere i andres påsyn. Flere av lærerne legger vekt på at elever som i stor grad har dårlige eller manglende erfaringer i prestasjonssammenhenger, blir slik som Ola forklarer, unngåelsesorienterte elever. Motivet bak å ikke stille til eksamen handlet om å unngå å feile for Ola.

Fra et annet elevperspektiv forteller Anette at nettopp målrettet arbeid med å forvente mestring, har resultert i at hun har begitt seg ut på nye og flere aktiviteter, som hun ikke har forsøkt

tidligere. Hun understreker at hun overhodet ikke hadde mestringsstro da hun først ble pågrepet, men at hun med støtte fra lærerne har bevist overfor seg selv og andre at hun kan få ting til:

Lærerne har sagt «jaja, nå har du bare ett fag igjen, og du klarer det og du klarer det.» Og så har jeg klart det til slutt. De er veldig flinke til å motivere. (...) Jeg merket jo hvor mye skryt jeg fikk når jeg klarte noe og de andre sa «du har jo klart det og det». Og det gjorde jo noe med meg, og jeg begynte å tenke «ja, jeg har jo klart å gjøre dette, kanskje jeg skal prøve det og det og».

Den tidligere betjenten Elin forteller at lav mestringsfølelse blant innsatte i fengsel ofte ikke handler om dårlige evner, men manglende anledning til å benytte seg av dem i et positivt miljø:

Og det har vært noe av det viktigste og fineste med å se på den type innsatte, hvordan de har klart å vokse, og få en mestringsopplevelse, (...) og komme inn i en sånn utdanningstanke som for de har vært helt utenkelig tidligere. «Oi, det her var ikke så vanskelig», og de begynner å tenke «hva kan jeg få til videre?» Og det har en stor effekt på vedkommende i forhold til rehabilitering, for da er det mye lettere å jobbe med andre ting i tillegg. Da er det mye lettere å jobbe med rusen, og atferden.

Både læreren, betjentene og elevene forteller om verdien av å oppleve mestring og forvente mestring videre. De forklarer hvordan det gjør at innsatte blir mer utholdende og hvordan de møter oppgaver senere i livet. I henhold til rehabilitering, og sett i sammenheng med Banduras teori, gjør forventning om mestring at innsatte motiveres til, og ikke minst tør, å endre livsvei og oppsøke nye miljøer og arbeidsoppgaver uten kriminalitet, etter løslatelse. Bandura (1997) presenterer at opplevelsen av mestring av oppgaver fungerer som byggesteiner i utvikling av positiv selvoppfatning.

6.5 Selvoppfatning

Forventning om mestring har ikke bare innvirkning på motivasjon og utholdenhet blant elevene, men de intervjuede forteller at mestring i stor grad påvirker selvbildet til innsatte. Kvalifiseringsfunksjonen av utdanningen, den formelle kompetansen, har også mye å si på det området. Dette legger særlig eleven, Anette, vekt på. Hun forteller at det innledende motivet for å starte på en utdanning i fengselet for hennes del handlet om å komme seg bort i fra den nevnte «systemen». Hun forteller at hun ikke hadde noen tro på at hun skulle klare skole, fordi hun fra tidligere skolegang har slitt med både konsentrasjonen og lavt selvbilde. Hun forteller at hun sjeldent før fullførte noe hun startet på, og opplevelsen av det gjorde mye med henne. Ved å få den samme kvalifikasjonen som hun har tenkt «alle andre» i samfunnet har, har hun

også turt å forholde seg til det hun kaller for «vanlige mennesker» som hun setter i motsetning til kriminelle:

Jo mer jeg kan, jo trygge er jeg når jeg møter andre ute i samfunnet som ikke har den bakgrunnen som jeg har da. Jeg er jo ikke så dum som jeg tenkte. Nå er jeg jo omtrent på nivå med de fleste. Så det har veldig, veldig mye å si føler jeg. Det at du kommer deg på nivå med andre vanlige folk, for mange som kommer i fengsel har veldig lavt selvbilde, spesielt damer. Om du nødvendigvis ikke har alle papirene, så har du kanskje bedre selvbilde og kanskje tør å satse litt mer på en riktig vei da.

Avdelingslederen på skoleavdelingen i lavsikkerhetsfengselet, Maria, forteller at de har et bevisst forhold til selvpoppfatningen til innsatte i fengsel, og hvordan de arbeider med det gjennom utdanning. Hun bemerker at det oppleves godt å få bekreftelse på at det fungerer:

En innsatt sa til meg at sist han var her så ga det han utrolig mye, det løftet han når han var her, så klapper han seg på brystet og så sier han «det ga meg selvtilitt». Og det er litt okei å høre da, det er et hint om at det vi gjør er relativt viktig og at det gjør noe med selvbildet deres.

Et bedre selvbilde vil jeg argumentere for at hjelper på den nevnte subjektivering i et rehabiliteringsperspektiv. Med forventning om mestring og et bedre selvbilde får elevene selvtilitten til å starte på nytt i et nytt miljø, som styrker at de blir subjekter som tar autonome valg om å komme seg bort fra kriminalitet. Anette beskriver det slik:

Så jeg merker og at det er positivt for selvbildet for innsatte, da får de kanskje helt nye tanker om fremtiden og vurderer hva de skal bli, som de ikke har tenkt på før. Så hvis de består og får en god karakter, det endrer mye. Og de rundt backer hverandre opp, og vil hverandre vel, og litt sånn sunn konkurranse som er veldig bra. Det blir veldig annerledes for folk her inne enn det de er vant med ute, det er mye bedre å konkurrere om å være best på skolen, enn å være verst i miljøet. (Anette, elev)

6.6 Hinder for utdanning i fengsel

Frem til nå har fokuset vært på hvilken rehabiliterende effekt utdanning og undervisning har på innsatte, men hva er det som gjør at ikke alle innsatte er like lette å rekruttere? Videre går jeg nærmere inn på hva det er som gjør at noen elever ikke får den fulle rehabiliterende effekten som formålet med undervisningen har. Manger et al. (2016, s. 23) presenterer en rekke forhold som hindrer mennesker som har vist kriminell adferd i å komme i gang med utdanning. Hvilke oppfatninger lærere, elever og betjenter har av dette presenteres videre.

6.6.a Disposisjonelle hinder

En del hinder for utdanning kommer av innsattes holdninger til læring og utdanning, og omtales også som motivasjonshinder (Manger et al., 2016, s. 50). Dette handler i stor grad om å ikke ønske å delta i undervisning grunnet tidligere dårlige skoleerfaringer og livserfaringer, lav selvfølelse og liten mestringstro. Silje forteller at hennes inntrykk er at mange som havner i fengsel når de er unge har blitt sviktet av skolen på ett eller flere plan. Dette verifiserer miljøarbeideren og den tidligere betjenten Harald:

En ting som alltid har slått meg, jeg tror aldri jeg har hatt en samtale med en innsatt som har positive opplevelser med skolegangen sin i barne- og ungdomsår. (...) Og det får meg nå til å tenke at skolen har et veldig stort ansvar ute i samfunnet, og selvfølgelig et stort ansvar i fengselet. Sånn at disse ungdommene og menneskene får bedre opplevelser i forhold til det å kunne ta del i den muligheten å ta en utdanning.

Læreren Silje forteller om en samtale med en elev som gjorde sterkt inntrykk på henne:

En elev fortalte at læreren hadde satt opp skillevegger rundt han i klasserommet. Det kan ikke ha vært spesielt hyggelig. (...) Han fortalte også at han ble tatt mye ut av klasserommet fordi de sa at han trengte så mye én-til-én undervisning, og han følte hele tiden at han ble fortalt hvor dårlig han var (Silje, lærer)

Følelsen av å være dum, og frykten for å vise dette, poengteres i intervjuene med flere av elevene og lærerne, som en generell gjenganger hos innsatte i fengsel. Denne frykten gjør at flere elever er det Strandkleiv (2006) presenterer som unngåelsesorienterte elever. Læreren Silje forklarer at mange ikke er vant til å spørre om hjelp, ettersom «de kommer kanskje fra et miljø eller en kultur der de skal tøffe seg, og ikke vise svakhet, det er de ofte veldig preget av». Eleven Martin trekker inn at troen på å være mye dummere enn de rundt seg på mange måter har fungert som en barriere i hans utdanningsløp. I en observasjonsøkt ga Martin meg en dypere innsikt i dette. Martin var blant elevene som deltok i den nevnte matematikktimen, der elevene skulle forberede seg til eksamen, og stille eventuelle spørsmål de hadde til læreren. Jeg bet meg merke i at han ikke deltok like aktivt i timen som han hadde gjort i tidligere undervisningsøkter, og spurte han om det ikke var noe han lurte på i matten. På det svarte han at han aldri hadde fått til matte noe særlig tidligere, og dersom han først skulle stilt spørsmål, måtte han ha startet med det helt grunnleggende. Det turte han ikke fortelle de andre i «frykt for å virke dum». Han understreker at han vanligvis opplever klassemiljøet svært godt, og at han egentlig vet at han kunne spurt om alt mulig uten at noen hadde kommentert noe på det, men at det handlet om

hans egen selvfølelse. Manglende kompetanse i ulike settinger forklares som noe som gir lavt selvbilde, og styrking av dette hjelper dermed til et positivt selvbilde.

6.6.b Situasjonelle hinder

Hinder knyttet til innsattes livssituasjon, omtales som situasjonelle hinder (Brosnes et al., 2015, s. 17-18) De beskriver at de fleste situasjonelle hinder i fengsel forekommer i starten av soningen, knyttet til forvirring i soningstid og innhold i soningen, og det virker på elevene og lærerne som at dette stemmer etter deres opplevelser også. Eleven Henrik forklarer det slik:

Når du begynner å sone så tar ting litt tid. Du begynner på en veldig restriktiv avdeling, du sitter i isolasjon, så da er det vanskelig å begynne med noen studier med en gang. (...) Det er jo stress med at du nettopp har blitt fengslet og alt det her. Jeg satt i veldig strengt fengsel i starten, veldig lukket, og var veldig preget av situasjonens alvor.

Slike situasjonelle hinder blir beskrevet som årsaken til at innsatte med korte dommer har vanskeligere for å starte på en utdanning, enn de med lengre dommer, fordi hele soningsperioden kanskje brukes til rekreasjon, eller til å ta inn over seg situasjonen: «Jeg har hatt totalt 16 måneder på meg på skole i fengsel, og jeg burde egentlig hatt 20, men de første 4 månedene brukte jeg på å komme til meg selv igjen, komme meg til hektene, få kontroll på situasjonen» (Martin, elev).

Det kan derfor tenkes at domfelte med fire måneders soningstid, ikke har nok tid til å summe seg før de kan starte på en utdanning. Likevel poengterer betjentene og lærerne at noen situasjonelle hinder ikke bare forekommer i starten av soningsoppholdet. De forteller at innsatte som sliter med tung rusavhengighet og omfattende psykiatri, har vanskelig for å komme seg på skolen gjennomgående i oppholdet. Roger, 1. betjenten, forteller at innsatte ofte har mange parallelle utfordringer, og at utdanning ikke alltid kan prioriteres. Rus, ofte mye gjeld, ingen utdanning, ingen jobb, mangel på sted å bo, i tillegg til en del psykiske problemer, gir han som eksempler på ulike utfordringer. Han påpeker at slike tilfeller kan være kompliserte, fordi «skoleavdelingen er kjempeflinke og tar tak i dem», men at betjentene likevel må begrense timeplanen på vegne av den innsatte, fordi det er andre ting som må arbeides med parallelt. Dette står i motsetning til det Harald, den tidligere betjenten, presenterer om sitt syn på prioriteringen og rekkefølgen av rehabiliteringstilbudene. Som nevnt i et sitat fra han i kapittel 6.4.c, opplever han det som lettere for innsatte å arbeide med rusen og atferden, dersom de har fått utdanning først.

Andre situasjonelle hinder som kan forstyrre innsattes konsentrasjon, motivasjon og tilgang på undervisning forklares av læreren Linda:

Sånne ting som skjer på avdelingen, konflikter med andre innsatte, konflikter med betjenter, rus, psykiske depresjoner, det at du skal i retten, det forkludrer jo alt. Altså, du skal være ganske god for at du skal tenke på nasjonalromantikken når du skal i retten og bli hørt i saken din. Da velter jo alt opp igjen. Så det er mange som må ta et avbrekk når det skjer sånne typer ting da.

Henrik forteller hvordan rettsaker og ankesaker i stor grad påvirker deltakelse i fengselsundervisning, og hvordan det ofte foreligger overføringer i den sammenheng. Overføringer regnes av Brosnes et al. (2015, s. 17-18) som situasjonelt hinder, ettersom det er individuelle situasjoner som kan gi brudd på utdanningen. Likevel vil jeg argumentere for at dette også kan inkluderes i institusjonelle hinder, ettersom organiseringen av fengslene og utformingen av straffegjennomføringen, kan bidra til dette.

6.6.c Institusjonelle hinder

Institusjonelle hinder for utdanning i fengsel kan knyttes til dårlig eller manglende utstyr, manglende skoleplasser, eller dårlig informasjon om mulighetene som finnes (Manger et al., 2016, s. 24). Som nevnt ovenfor vil jeg argumentere for at overføringer er et hinder som kan komme av institusjonelle forhold. Betjentene i fengsel forteller for eksempel at ingen innsatte blir overført mellom fengsler uten at det foreligger en søknad fra den enkelte domfelte, eller at det skjer av sikkerhetsmessige årsaker. Både Anette og Henrik forteller likevel at de har opplevd uønskede overføringer, men tror at dette kan ha handlet om manglende soningsplasser. Elevene poengterer begge to at de har opplevd brudd i utdanningsløpet grunnet disse overføringene, fordi det nye fengselet ikke har hatt de samme tilbudene. Dersom manglende skoleplasser regnes inn i institusjonelle hinder for deltakelse i undervisning, vil jeg anse det som aktuelt å påstå at manglende soningsplasser også gjør det. I tillegg opererer mange norske fengsler med den nevnte progresjonsmodellen, som gjør at overføringer skjer internt på avdelingene, ved at god oppførsel kvalifiserer til mer åpne avdelinger. Ikke alle fengsler tilbyr skole på samtlige avdelinger, og det resulterer i at innsatte som blir overført tilbake på en strengere avdeling kan risikere brudd i utdanningen sin. Høysikkerhetsfengsel er for eksempel organisert slik at de to strengeste avdelingene ikke tilbyr skole. Siden skolegang er en rettighet for mange innsatte, argumenterer flere av de intervjuede elevene og lærerne for at den måten å organisere et fengsel på, ikke er god nok til dagens lovverk. Elin, en tidligere betjent fra høysikkerhetsfengselet, forteller likevel at holdningene blant mange fengselsbetjenter er at den innsatte selv er ansvarlig

for egen oppførsel, og at det er en viktig del av progresjonssoningen at de skal gjøre seg fortjent til slike goder som det skole er:

Sett fra fengselet sin side er dette et valg den innsatte tar når de gjør dette regelbruddet, for de innsatte vet jo om dette. Så hvis de velger å røyke hasj, eller dealer, eller havner i en slåsskamp, så vet de at en av konsekvensene kan være brudd på skolegangen. For det er på en måte et privilegium å delta i skoleundervisningen i fengselet. (...) det gjør soningshverdagen lettere for veldig mange innsatte, så da er det et gode.

Jeg tolker det dithen at på bakgrunn av progresjonssoningen regnes overføringer som situasjonelle hinder ettersom det handler om den enkeltes innsattes oppførsel. Samtidig er det de institusjonelle rammene i de enkelte fengslene som avgjør om den innsatte får fortsette med undervisningen eller ikke, ved progresjonsoverføringer. Da mener jeg det er grunn for å hevde at overføringer også kan inkluderes i institusjonelle hinder. Den assisterende fengselslederen, Tone, forklarer at det sikkerhetsmessige alltid kommer til å overstyre elevens behov for påfylling av kompetanse. Hun forteller at dersom en elev påtar seg ny kriminalitet underveis i utdanningsløpet, går ikke kriminalomsorgen inn og ser på utdanningsforløp og fagplaner. Det sikkerhetsmessige vil alltid styre, og andre perspektiver kommer i andre rekke.

Et annet element som underbygger at overføringer skal inkluderes i institusjonelle hinder for undervisning, er at progresjonssoningen ikke alltid fungerer etter formålet, grunnet kapasitet. Den tidligere betjenten, Elin, forteller for eksempel at de ulike avdelingenes kapasitet kan avgjøre om innsatte kan overføres i progresjonssystemet. Hun forteller at progresjonsoverføringer ikke alltid følger innsattes faktiske progresjon i fengselsoppholdet, men at muligheten for overføringer avgjøres av de ulike avdelingenes soningsplasser. Dette kan føre til at dersom innsatte sitter på en av de strengeste avdelingene bare fordi avdelingene med lavere sikkerhet ikke har plass til ham eller henne, er det uansett ikke tillatt for dem å delta i undervisning. Dette gjør at mange innsatte kommer sent i gang med et undervisningsløp. Linda, som har vært lærer i både lavsikkerhets- og høysikkerhetsfengselet, forteller at hvordan skoleavdelingen og arbeidsdriften fysisk er organisert på har mye å si for hvordan undervisningen fungerer. Hun mener at det er en fordel å ha boenhetene adskilt fra skolebygget slik at innsatte slipper å få så mange brudd i undervisningen ved overføringer. Hun antar at undervisningstilbud ikke var like langt fremme i bevisstheten ved tidligere utforming av fengsler som det er nå, i tillegg til at mange av bygningene som brukes som fengsel i dag ikke ble bygget som fengsel i det hele tatt, bare tilpasset i ettertid. Dette tror hun gjør at

progresjonsmodellen av og til er til hinder for utdanning i fengsel, og at ny fysisk utforming kan bidra til å minske dette.

Samtidig som Tone forklarer at det er viktig for kriminalomsorgen at straffegjennomføringen trumfer opplæringsbehovet, reflekterer hun over at det i det lange løp ikke alltid er til det beste for den innsatte. Hun bemerker at dersom den nye avdelingen eller fengselet ikke har tett oppfølging av skole, kan dette ha dramatiske konsekvenser for rehabiliteringen av den innsatte. Dette gjelder også tilgangen til datautstyr og muligheten for frigang for innsatte. Knut, som er lærer og rådgiver i lavsikkerhetsfengselet, forteller at han har opplevd at mangelen på datatilgang og IKT i fengsel, har hindret innsatte fra å studere på høyere nivå.

Henrik, som har tatt videregående og høyere utdanning i fengsel forteller at et for dårlig informasjonstilbud er til hinder for deltakelse i fengselsundervisningen. Dette har vært nevnt tidligere i oppgaven i forbindelse med det eleven Martin fortalte om opplevelsen av at det er med innsatte som står for informasjonen i fengselet. Anette underbygger dette og sier at det «nesten er en fulltidsjobb å informere alle nye innsatte om tilbudene som finnes», ettersom informasjonssystemet ikke er godt nok. I tillegg har kriminalomsorgen et system om samtalelapper, som ikke fungerer etter formålet. Henrik forteller at dersom en innsatt skal snakke med noen andre enn fengselsbetjenter, så må de skrive en lapp, som skal leveres av betjentene til den ønskede parten. Dersom det er skoleavdelingen, skal en rådgiver motta samtalelappen og kontakte den aktuelle innsatte etterpå og avtale et møte. Likevel mener Henrik at det ofte tar måneder før en slik lapp kommer frem. Han mener at det er ulike faktorer som vaktskift, dårlig samarbeid, og at betjenter ikke alltid tar innsatte seriøst, som påvirker dette, og at det er svært frustrerende å oppleve slike hindringer: «Hele det systemet du har med å gjøre i kriminalomsorgen, det er det tregeste og mest ineffektive systemet du kan tenke deg. Mange sier at det er den største delen av straffen din - å måtte forholde seg til systemet der».

Importmodellen, som innebærer at eksterne etater skal ta seg av forhold ved den innsatte som går ut over kriminalomsorgens ansvarsområder, gjør systemer som samtalelapper nødvendig. At enkelte institusjonelle hinder eksisterer, har dermed direkte kobling til importmodellen. Neste kapittel tar for seg importmodellens hensikt og påvirkning på fengselsundervisningen, og hvilke opplevelser delaktige aktører har av den. Både fordeler og utfordringer ved modellen belyses videre.

7 Analyse – importmodellens hensikt i fengselsundervisningen

Ansatte i skolesektoren og kriminalomsorgen gir en beskrivelse av importmodellen og dens funksjon som tilsvarer det som fremkommer i styringsdokumenter og i Statsforvalteren i Vestlands kontors karakterisering av modellen. Tone, den assisterende fengselslederen, forteller at det hun synes er viktig med importmodellen, er at den bunner i normalitetstanken. Den tidligere betjenten, Harald, forklarer at rehabiliteringen av innsatte løftes ved at tilbudene under soningen er så gode som mulig, særlig i forhold til undervisning, og at dette er bedre for innsatte når de kommer ut i frihet igjen. Læreren Linda forteller at importmodellen sikrer en sammenheng mellom læringsinnholdet i fengselet og i den ordinære skolen. Hun forklarer at skoleavdelingen har som mål å minske forskjellene mellom undervisningen innenfor og utenfor fengselsmurene, nettopp fordi læreplanen er den samme begge steder. De gjennomfører for eksempel eksamenen på «vanlig» måte, slik at innsatte har et vitnemål som er identisk til en uten fengselsdom.

I tillegg til å sikre normalitet og relevans, beskriver seniorrådgiveren, Einar, hvordan importmodellen sikrer innsattes sivile rettigheter i fengselet. Den assisterende fengselslederen, Tone, forteller hvordan kriminalomsorgen tilrettelegger for at elever i fengsel skal kunne delta i et utdanningsløp uavhengig av at de er frihetsberøvet. Hun forteller at styrken importmodellen har i Norge, er at det er dedikerte fagpersoner som underviser i fengslene, som ikke er preget av straffeperspektivet. Det eneste de er opptatt av er undervisning og fagplaner. Likevel blir flere ulemper rundt importmodellen også nevnt av aktørene. Derfor spurte jeg dem om deres opplevelse av modellens relevans i dagens samfunn, og ga dem et tenkt scenario der fengselsvesenet opererer med selvforsyningsmodellen i stedet. Dette ga en dypere innsikt i importmodellens hensikt i dag, og hvilken effekt den har på rehabiliteringsformålet med utdanning i fengsel. Formålet med dette kapitlet er derfor å illustrere hvilken innvirkning importmodellen har på elevenes læringsutbytte, motivasjon, relasjoner og rehabilitering i fengselsundervisningen.

7.1 Importmodellens innvirkning på fengselsundervisningen

Blant de ansatte er det enighet om at importmodellen har en relevant og positiv effekt på fengselsundervisningen. Tone, assisterende fengselsleder, oppsummerer det flesteparten forteller:

Jeg tror at importmodellen er veldig relevant og veldig motiverende. Jeg tenker at importmodellen, den har vart lenge, og vi har gjort erfaringer med den over lang tid, men nettopp det at den bygger på en normalitet på innsiden, det gjør at utdanningstilbudet er veldig relevant, det er veldig treffende og at det er genuint og ekte.

Hun tror at dersom ansatte i kriminalomsorgen skulle ført undervisningen i tillegg til straffegjennomføringen, ville de mistet «veldig mye» på veien, spesielt motivasjon. Slik ansatte forteller det, handler importmodellen om nettopp dette, motivasjon, og at den fører med seg følelsen av normalitet, opplevelsen av et fristed, mindre avstand til personalet og individuell tilpasning.

7.1.a Sikring av åpenhet og kontakt med omverdenen i fengslene

Ifølge Christie (1969) og Fridhov (2007) innebærer importmodellen en åpning av fengslene mot det øvrige samfunnet, og dermed også en bedre rehabilitering. Dette underbygges av en enighet blant de intervjuede lærerne og betjentene om at åpenhet og kontakt med det øvrige samfunnet, er det beste for rehabiliteringen av innsatte. I fengsler med lavere sikkerhet ivaretas dette med frigang, permisjoner og mindre strenge regler, mens det i høysikkerhetsfengsler må iverksettes andre tiltak for å tilrettelegge for kontakt med omverdenen.

Linda, som har arbeidet i både høysikkerhet- og lavsikkerhetsfengselet, forteller at skoleavdelingen ønsker å bryte ned murene for innsatte enda mer i undervisningen, for å sikre åpenhet, og at normalitetsprinsippet blir overholdt. Dette kan gjøres ved å la innsatte få reise enda mer ut, men dersom det ikke er mulighet for det, slik som i høysikkerhetsfengslene, kan de også tilrettelegge for at eksterne parter kommer inn i fengslene. Hun forklarer hvordan de da prøver å ha gjesteforelesere i undervisningen, og eksemplifiserer med at de har fått lærere fra England til å komme inn i høysikkerhetsfengselet og undervist i engelsk. Hun forteller at målet med dette er unngå «tette skott mellom fengselet og det som er utenfor». Dette samsvarer med Baer og Ravnebergs (2008) påstand om heterotopi i fengslene, med mer kontakt med omverdenen, og at grensene mellom livet på innsiden og utsiden av fengselet ikke alltid er helt adskilt, slik Goffman (1997) mente kjennetegnet «totale institusjoner».

Likevel forteller eleven Martin, at åpenhet ikke alltid hjelper på den innsatte, dersom det er en økende kontroll der:

Jeg må si at lavsikkerhetsfengsel er veldig mye mer folkelig rett og slett, enn overgangsboliger. Der er vi litt tilbake igjen til det statiske som høysikkerhet også har.

Avstanden mellom de innsatte og de ansatte er større på overgangsboligene, enn i lavsikkerhetsfengslene. Overgangsboligen er den laveste sikkerheten, men de har også de strengeste reglene, fordi du har så mange muligheter.

Dette samsvarer med det Fridhov (2007, s. 313) presenterer om at det ofte blir slik at åpne fengsler får andre forsterkede former for kontroll, selv om den fysiske kontrollen er dempet. Slik som Martin forklarer det, er ikke den måten å styre en overgangsbolig på, mer rehabiliterende enn å være i lavsikkerhetsfengselet. Han poengterer at han innimellom savner lavsikkerhetsfengselet på grunn av en mer frihetsfølelse der.

Selv om importmodellen har åpnet fengselet mer opp enn det selvforsyningsmodellen gjorde, forteller lederen for fengselsundervisningen, Petter, at fengslene likevel har blitt mer lukket igjen de senere årene. Han forteller at dette har sammenheng med at kriminalomsorgens økonomi har blitt dårligere. Dette medfører at bemanningen i fengslene er lavere enn tidligere, og at de ikke har ressursene de behøver til å ha flere plasser på lavsikkerhetsfengslene: «det er klart at det er mye billigere å drifte høysikkerhetsfengsler for kriminalomsorgen når det er færre betjenter og du kan låse de inne hele tiden», påpeker Petter. Han legger til at et hardere klientell i fengslene, med mer psykiatri og flere følgeproblemer, har gjort det tøffere for betjentene på jobb i dag, enn tidligere. Når det ikke er nok ressurser til å få aktivisert alle innsatte og det blir færre kanaler til å «få ut steam, da skjer det også hendelser». Petter forteller at dette gjør at fengslene har blitt mer lukket, mer rasjonelle, selv om det er enighet i at åpenhet og frigang fører til bedre rehabilitering.

7.1.b Fristed og virkemiddel for læring

Da forskningsprosjektet om fengselsundervisningen ble gjennomført på tidlig 2000-tallet, konkluderte forskerne med at importmodellen fungerte som et virkemiddel for læring, fordi det opplevdes som en pause fra fengselsoppholdet for innsatte. Jeg vil påstå at dette fremdeles er gjeldende, til tross for noen innstramminger i regler fra kriminalomsorgens side. Eleven Henrik beskriver for eksempel at skolen er «en måte å rømme fra virkeligheten. Det er på en måte et vindu ut av fengselet». Dette formidles også av seniorrådgiveren ansatt hos Statsforvalteren i Vestland, når han begrunner hvorfor de velger å fortsette med importmodellen:

Det som stadig vekk er tilbakevendende med importmodellen, er jo elevenes opplevelse av at de går inn i en skolehverdag, inn i en skoleverden når de går inn i på skoleavdeling, sånn at de får fri. Da kan de være «Pål» som tar historie, og det i seg selv tror jeg har en enorm verdi.

Han forklarer at skolen representerer den store verdenen i et lukket fengsel, og at det er en viktig ramme for læring. I tillegg til dette, utdyper Henrik at frihetsfølelsen fungerer motiverende for skolegangen. Siden lærerne ikke vet hva elevene sitter inne for, blir undervisningen ikke bare et fristed fra at de sitter i fengsel, men også et fristed fra dem selv, og det de har gjort. 1. betjenten Roger sier at han tipper at det for mange innsatte kan føles som godt å bli sett på som elev med behov for utdanning, og ingenting annet. Han tror ikke de hadde følt det slik dersom skolen ikke hadde vært en importert tjeneste.

Skoleavdelingen har færre regler om oppførsel og språkbruk sammenlignet med kriminalomsorgen. Maria, avdelingslederen i lavsikkerhetsfengselet, tror fristedsfølelsen også kommer av at ytringsfriheten blir satt stor pris på i undervisningen. Eleven Anette forteller at det å ikke bli overvåket på skolen, gjør at undervisningen er en mye bedre plass å være for mange. Hun understreker at det er en helt annen atmosfære på skoleavdelingen, og at det er et mye sunnere miljø å være for dem som har lyst å gjøre noe med livet sitt, på skolen enn ute i fengselsrommet ellers. På denne måten fungerer undervisningen i større grad rehabiliterende ved å være organisert etter importmodellen, dersom det er slik som betjenten Harald forteller, at normalitet i sunne miljøer, rehabiliterer. I tillegg minsker importmodellen disposisjonelle hinder for deltakelse, ettersom den i seg selv fungerer som motiverende for innsatte. At importmodellen har reduserende effekt på disposisjonelle hinder i fengselsundervisningen, underbygges videre ved at elevene beskriver importmodellen som en forutsetning for gode relasjoner til lærerne. Ifølge Manger og Langelid (2005, s. 60) øker gode lærer-elev-relasjoner elevenes trivsel i undervisningen, som igjen positivt påvirker viljen til å lære og rehabiliteringen.

7.1.c Relasjon og avstand til personalet

Goffman (1967) mente at skillet mellom innsatte og ansatte var skarpt i totale fengsler, mens Fridhov (2007, s. 317) presenterer at synliggjøringen av det skillet ikke behøver å være like sterkt i alle fengsler, der det for eksempel legges mer opp til kontakt mellom innsatte og betjenter i de åpne avdelingene, enn de lukkede. Fridhov legger i tillegg vekt på at innføringen av importmodellen resulterte i at avstanden mellom innsatte og ansatte ble brutt ned, ved at ikke alle aktørene fra de importerte tjenester bruker uniform. Dette var noe jeg særlig la merke til da jeg observerte undervisningen på skoleavdelingen. Ved flere tilfeller på avdelingen visste jeg ikke hvem som var elev eller lærer, siden aldersforskjellen i mange tilfeller var liten. I pausene og under lunsjen satt for eksempel elevene, lærerne, rådgiverne og avdelingslederne blandet.

Det var ikke før jeg gikk i klasserommene jeg skjønnte hvem som var ansatte, ved å se hvem som stod ved kateteret og hvem som satt ved pultene. Dette gjorde at jeg fikk inntrykk av at avstanden mellom innsatte og ansatte på skoleavdelingen var svært liten, og opplevelsen av en «total institusjon» slik Goffman (1967) beskrev det, ikke var til stede. Dette forteller lederen for fengselsundervisningen at er et bevisst valg fra deres side, for å bygge opp gode relasjoner og et trygt læringsmiljø.

Elevene og lærerne forteller at de opplever at importmodellen gjør at innsatte opplever en bedre relasjon til lærerne enn til betjentene. Martin understreker at han opplever det som at lærerne er på deres side, og på lag med dem mot kriminalomsorgen. Han opplever at innsatte får en bedre relasjon til lærerne, ofte utelukkende fordi de ikke er ansatt i kriminalomsorgen. Eleven Anette forteller at «med en gang vi vet at de ikke er betjent tenker vi «åja, da så», da blir vi så lettet, da kan vi være oss selv. Da har de en helt annen rolle». Hun påpeker hvordan betjentene er der for å straffe dem, noe som gjør at de ikke tør å være seg selv. Hun forteller også hvordan hun opplever lærerrollen i forhold til betjentrollen:

Hvis jeg for eksempel hadde begynt å skli ut og ikke kommet meg på skolen, så tror jeg ikke betjentene hadde kommet inn på rommet til meg, men det gjør lærerne. Det har skjedd faktisk, jeg strøk i matte og jeg var helt fortvilet. At jeg kunne klare å stryke, jeg som hadde sittet hele dagen, sistemann som gikk, så jeg hadde trodd jeg skulle stå i alle fall. Og da kom de på rommet, og sa «kom igjen, vi skal hjelpe deg» og sånn og sånn, og til slutt klarte jeg det. Men da var det lærerne som måtte på rommet til meg.

Anettes opplevelser samsvarer med den generelle holdningen blant innsatte om negative relasjoner til betjentene, i motsetning til lærerne. Henrik og Martin forteller at stor avstand mellom innsatte og ansatte er et tydeligere trekk i høysikkerhetsfengslene, enn i lavsikkerhetsfengslene. Dette er i tråd med Fridhovs (2003, s. 308) presentasjon om at høysikkerhetsfengslene ligger nærmere «totale» lukkede institusjoner, slik Goffman beskrev det. Dette underbygger også at åpenhet mot samfunnet fungerer mer rehabiliterende for innsatte i fengsel, ettersom relasjonene mellom innsatte og ansatte blir bedre ved minsket avstand.

7.1.d Individuell tilpasning

1. betjenten, Roger, forteller at importmodellen gjør konkret individuell tilpasning i fengslene mulig. Han forteller at dersom kriminalomsorgen skulle hatt ansvaret for å levere alle tjenestene til innsatte, ville det fort blitt slik at de heller hadde prioritert tilbud med mest oppslutning blant innsatte, og helt spesielle studieretninger hadde kanskje derfor ikke vært mulige å gjennomføre.

Han reflekterer over hvordan tjenester som i stedet importeres utenfra, kan tilpasses ned på et detalj- og individuelt nivå, etter hva de enkelte trenger. Han forteller at det flere ganger hentes folk utenfra for å følge opp én enkelt innsatt som har spesielle behov. Dette understreker han som positivt og viktig i rehabiliteringsarbeidet. Den ene læreren Silje, forteller også at det beste for elevene er å få individuell tilpasning og oppfølging fra alle tilgjengelige etater, og at betjentene og lærerne samarbeider om dette. Hun forteller at importmodellen legger bedre til rette for at flere innsatte kan få hjelp på samme tid, av for eksempel psykologer, enn dersom det skulle vært en eller to ansatte som hadde ansvar for alle elevene. Da hadde det fort blitt ventelister og prioriteringer, i stedet for at tjenestene blir hentet inn ved behov.

7.2 utfordringer ved importmodellen

At tjenester som i utgangspunktet har svært ulike arbeidsdager, samt lov- og planverk å forholde seg til, skal samarbeide om fengselsundervisningen, blir ikke beskrevet som problemfritt av delaktige aktører. Samarbeid, tilbakevendende motsetninger mellom sikkerhetsvurderinger og læringsutbytte i form av IKT-tilgang, ferieavvikling og et noe uavklart ansvarsforhold om høyere utdanning, blir nevnt som utfordringer. Dette kan knyttes til at fengselet er en nevnt multifunksjonell offentlig organisasjon, men ved å operere etter importmodellen får fengselet enda flere hensyn å ta stilling til. Ifølge seniorrådgiveren hos Statsforvalteren i Vestland står alle de importerte tjenestene på egne ben med sin logikk, lovgrunnlag og fagportefølje. Han understreker at det krever en god del samordning for å få møtepunkter mellom etater med vidt forskjellige oppdrag, noe overlappende og noe veldig motstridende, til å harmonere. Eleven Martin sammenligner importmodellens hensikt i fengselsundervisningen med maktfordelingsprinsippet i politikken: «Kriminalomsorgen blir tvunget til å ikke bare kunne tenke sikkerhet, sikkerhet, sikkerhet».

7.2.a Samarbeid mellom tjenestene – ulike oppdrag

Som nevnt ovenfor er fordelene med importmodellen at mange etater kan gi eksperthjelp til innsatte, men dette er også noe av det som blir nevnt som det mest utfordrende med å organisere fengslene etter denne modellen. På dette området har innsatte en annen mening enn andre aktører, der lærere og betjenter stort sett er fornøyde med samarbeidet, mens innsatte har et inntrykk av at det ikke fungerer i det hele tatt. Den assisterende fengselslederen Tone forteller at hun opplever at alle i bunn og grunn ønsker det samme. Hun har forståelse for at ledere og lærerne på skolene har andre perspektiver enn kriminalomsorgen, men mener at de har et godt

samarbeid på det som handler om å spille hverandre gode, og at de finner synergier mellom skolefag, fengselsproduksjonen og aktivitetsplikten. Blant utfordringene er ulike mandat det som har mest fokus, men også økonomiske forskjeller mellom kriminalomsorgen og utdanningssektoren blir nevnt. Her ligger noen institusjonelle hinder for deltakelse i fengselsundervisning, der sikkerhet går på bekostning av IKT-tilgang, og ressurser gjør at ikke alle fag kan tilbys i fengselet. Læreren Linda forteller at utfordringen med importmodellen er at etatene fort kan sitte på hver sin tue og mene at sin jobb er den viktigste.

1. betjenten Roger, forteller igjen om kriminalomsorgens fokus på rehabilitering, og at det ikke alltid er hensiktsmessig å prioritere undervisning før andre tiltak, slik som nevnt i kapittel 6.6.b. Han beskriver:

Noen ganger så føler jeg litt at skolen har et ensidig syn på utdanning i fengsel. For skolen er det liksom å fylle opp timeplanen og få den utdanningen i gang så fort som mulig og gjennomføre den så raskt som mulig nesten, uten å se hele bildet da, på at innsatte fort går på en smell. For det hjelper ikke at den innsatte er ferdig utdannet når han slippes fra oss, hvis han ikke har fått jobbet med rusproblematikk eller psykisk helse eller ikke har en plass å bo eller har gjeld opp til ørene.

Lærerne på den andre side, forteller at de er opptatte av innsattes rett til opplæring, og seniorrådgiveren fra Statsforvalteren i Vestlands kontor, forklarer at den viktigste biten i fra utdanningssektorens mandat handler om nettopp dette: «vi skal innløse en rett for innsatte». Den tidligere betjenten Elin forteller om sin oppfatning av dynamikken mellom skoleavdelingen og kriminalomsorgen: «Sånn jeg ser det fra kriminalomsorgen så setter ikke vi fengselsundervisningen som nummer 1, det kommer lengre ned på listen. Straffegjennomføringsloven trumfer opplæringsloven, det er jo derfor de er i fengsel, så det er liksom det viktigste for kriminalomsorgen». Dette er også fokuset blant elevene. De elevene jeg har intervjuet forteller at de opplever betjentenes og lærernes samarbeid som svært utfordrende. Den assisterende fengselslederen Tone forteller det slik:

Men ofte så ender vi jo ned i hvilke ressurser vi har, at skolen kunne tenke seg det ene og det andre, bedre data, nett, linjer, fasiliteter, undervisningslokaler og den type ting, så har vi gjerne ikke ressurser til å gi de alt de ønsker da. Men vi har en god dialog med dem og vi har jo regelmessige samarbeidsmøter der vi problematiserer det som trengs å problematiseres, samtidig som vi finner løsninger sammen.

Dialogen og møtepunktet i samarbeidet mellom kriminalomsorgen og utdanningssektoren om bedre datatilgang og bedre internett, handler ikke bare om økonomi, men også om sikkerhet og

risikovurderinger fra kriminalomsorgens side. Dette er en utfordring som blir mer og mer gjeldende med tiden, og i innføringen av nye fagplaner som skjer fortløpende i den ordinære skolen.

7.2.b Sikkerhetsrisikoen ved IKT-tilgang – en georgisk knute?

Slik Langelid (2015) beskriver det, er IKT-utfordringene i fengselsundervisningen mange, og seniorrådgiveren ved Statsforvalteren i Vestlands kontor, Einar, forteller at dette er enda mer aktuelt nå, med innføringen av nye fagplaner, enn tidligere. Han beskriver hvordan ord som koding og programmering gjør at «alle flagg er oppe» i kriminalomsorgen «som en enorm sikkerhetsrisiko». Han beskriver i tillegg hvordan IKT-situasjon, der kompromisser med kriminalomsorgen, kan resultere i at avstanden mellom fengselsundervisningen og den ordinære undervisningen blir større. Betjentene forteller at de på sin side ikke ønsker å bidra til at innsatte skal bli bedre kriminelle, og for eksempel lære dem å bli bedre programmerere, eller generelt legge til rette for at de kan utføre kriminelle handlinger over nett. Langelid (2015, s. 279) påpeker imidlertid at den pedagogiske programvaren er det skolestyringsmaktene som har kompetanse til å vurdere, ikke kriminalomsorgen. Seniorrådgiveren forteller at han tror og håper at dette ikke viser seg å være «georgisk knute» i møtepunktet med kriminalomsorgen, og at dette er et veldig godt eksempel på utfordringene som oppstår når «disse to verdenene møtes». Samtidig som Langelid (2015) erkjenner de kryssende interessene, konkluderer han etter flere refleksjoner rundt utfordringene med at skoleverket burde ta seg av det pedagogiske, og kriminalomsorgen det tekniske og sikkerhetsmessige. Dette er blant annet på bakgrunn av Øgrims (2004) undersøkelser om fordelene med IKT-tilgang i fengselsundervisningen.

Øgrim (2004) presenterer hvordan IKT og internettilgang kan fungere motiverende, kvalifiserende og sosialisierende for elever i fengsel. Hun beskriver hvordan mestring av teknologi både fungerer positivt for videre motivasjon, og for elevenes selvfølelse ved å kunne det «alle andre kan». Dette samsvarer med Anettes beskrivelse av betydningen av å bli tryggere i møte med andre i samfunnet, og hvordan dette kan bidra med rehabilitering ved at innsatte «tør å satse mer på riktig vei». Representantene fra kriminalomsorgen forteller at det er utfordrende med IKT-løsningene i fengsel, men at de har behov for at det sikkerhetsmessige skal ivaretas, og forstår at kriminalomsorgen ønsker kontroll over programvaren i fengsel.

Petter forteller at varierende datatilgang kan fungere svært stigmatiserende i et klasserom i et fengsel, og at de har hatt en del diskusjoner med kriminalomsorgen om muligheten for å få til

noen ordninger som gjør at seksualdømte også kan være med i undervisningen: «Vi sier jo ikke hva elevene som er i samme klasse sitter inne for, (...) men alle skjønner det jo hvis det er en som sitter der og ikke får PC og eller tilgang» Petter forklarer at dette gjør at en del seksualdømte velger å avslutte skolegangen sin i fengselet, hvilket hindrer sosialiseringseffekten utdanning i fengsel skal ha for innsatte. Elevene på sin side, legger størst vekt på at tregt eller manglende internett er demotiverende, og Anette forteller at det gjør at innsatte fortære starter å spille sjakk på dataen, enn å følge med i undervisningen. Hun påpeker at elever gir opp dersom de gang på gang møter stengte sider. På denne måten gjør begrenset IKT-tilgang både at kvalifisering- og sosialiseringseffekten blir svakere. Dette samsvarer med Øgrims (2004) nevnte undersøkelse om bruk av internett for innsatte i fengsel.

7.2.c Ulike årsplaner og ferieavvikling

Et av de nevnte problemene ved importmodellen, er at fengslene og skoleavdelingene ikke følger de samme årsplanene. Læreren Silje forteller at importmodellen gjør at skolen i fengselet følger den ordinære skolens ferier, noe som er utfordrende ettersom det ikke er ferier i fengslene. Hun forteller at ferier ofte kommer med en liten bismak som lærer i fengsel:

Jeg tenker jo at det er deilig for meg med ferie, men jeg tenker jo på det at der sitter de og kjeder gorren av seg. De sier at ferier er det kjedeligste de vet. Jeg har noen ganger tatt timer i ferien også, for at det skal være greit for undervisningsløpet til eleven, men det er jo ikke ideelt for meg.

Martin forteller at innsatte gruer seg til feriene, og at konseptet med helg fungerer motsatt i fengselet, enn i den ordinære skolen: «Når du står opp hver dag og det eneste du har å glede deg til er undervisningstimen, da blir ikke de dagene uten skole noe bra. Så inne er undervisningen veldig positivt, veldig bra, og feriene negative». Ferier og fridager bruker Silje som et eksempel på at importmodellen ikke alltid er for det beste for elevene, og at nettopp ferier gjør at noen innsatte ikke kan delta i undervisning. Hun utdyper at innsatte som starter soningen sin i starten av juni, og soner hele sommerferien, ikke kan delta i formell undervisning. Dette kan knyttes til et institusjonelt hinder for deltakelse som importmodellen medbringer.

7.2.d Studenter i fengsel – både motiverende og utfordrende

Høyere utdanning blir betegnet som en gråson, eller en glippson i fengselet. Grunnet importmodellen er det ordinære videregående skoler som har ansvaret for undervisningen gitt i fengselet. Siden det er videregående skoler utenfor fengselet som har ansvaret for utdanningen,

og kriminalomsorgen oppfatter at de selv ikke skal føre undervisning, men tilrettelegge for det, har ingen ansvar for studenter i fengsel. Seniorrådgiveren hos Statsforvalteren i Vestland beskriver det slik:

Det er kriminalomsorgen som er verten, men det er ingen part i dag som har det formelle ansvaret for høgskole/universitet. (...) Siden skoleavdelingene er ganske store med mange folk, og har på en måte opplæring i ryggraden, så havner ofte innsatte som ønsker høgskole/universitet oftere hos en rådgiver eller en dedikert faglærer i skoleavdelingen. (...) det er mange engasjerte lærere der ute som ønsker den innsatte alt vel. Det er jo naturlig når du har hatt en elev på studiespesialiserende som gjør det kjempebra og som er kjempeinteressert i høgskole/universitet, så er det vanskelig for den dedikerte rådgiver å slippe den.

Han forteller at det mangler infrastruktur hos kriminalomsorgen med tanke på rammevilkår og håndtering av høyere utdanning i fengsel. Fylkeskommunene kan veilede og hjelpe til med IKT-tilgang, og laste ned arbeidsoppgaver for den innsatte, men det er opp til den innsatte selv å få dette til. Dette sier også representantene fra kriminalomsorgen, at innsatte i stor grad er ansvarlige for å få til studier fra kriminalomsorgen. Roger, 1. betjent, legger vekt på at det er nødvendig med frigang og særlig datatilgang, for at det er mulig. Petter, lederen for skoleavdelingen, forteller at kriminalomsorgenes sikkerhetsregler gjør at lærerne må være til stede som garantister for at det skal skje på skikkelige måter, i tillegg til at de må kjøpe utstyr. Eleven Henrik forteller at siden ingen har ansvar for høyere utdanning, er det heller ingen som er økonomisk ansvarlig for dem. Han forteller at studenter i fengsel ikke får studielån, og at det derfor enten krever at de har familie som dekker de økonomiske utgiftene som bøker og semesteravgifter, eller så er det ikke mulig for dem å ta høyere utdanning. Dette gjør at studenter har flere hindringer for deltakelsen i fengselsutdanning, enn skoleelever, slik som nevnt i kapittel 3.5.b, der Dullum og Hansen (2009) forklarer hvordan studenter oftere enn andre innsatte har økonomi som et situasjonelt hinder.

Høyere utdanning blir likevel omtalt som positivt blant samtlige intervjuede. Studenter er særlig motiverende for de andre elevene, men også for lærerne. Petter, lederen, beskriver derfor de ekstra kostnadene som verdt det i mange tilfeller:

Jeg må samtidig si at det er okei å ha de der. De inspirerer jo miljøet, på den måten at de kan mye, og de jobber på en litt annen måte, og det er det andre som ser. Det motiverer de andre elevene, og jeg ser at de også motiverer de lærerne som er involvert. Jeg tror at de synes det er alright og få det der ekstra løftet, og man må skjerpe seg litt for å holde tritt med dem.

Anette underbygger denne påstanden og beskriver hvordan hun opplever det som inspirerende å ha hatt medinnsatte og venner som har blitt ingeniører i fengsel: «De trener og bare går på skole og leser, og så har de vært de røverne før som bare har vært med på tull og tøys. Så er de så forbilder for oss nå.» Hun forteller at dette bidrar i opplevelsen at innsatte kan velge en annen vei enn kriminalitet, og at det motiverer til å følge i deres fotspor.

7.3 Hva skjer når importmodellen ikke fungerer etter hensikten?

Som nevnt tidligere presenterte Goffman (1976) noen sosiale farer ved å være for lenge på en institusjon, som blant annet Stortingsmelding nr. 12 betegner som *institusjonalisering*. Christie (1970, s. 76) poengterer at disse farene ikke bare gjelder for innsatte, men at det også er skadelig for ansatte å tilbringe for mye tid i et fengsel uten å være innsatt. Blant intervjuobjektene virker det som at dette er mer fremtredende både blant innsatte og betjenter i lukkede fengsler enn i de åpne fengslene. Eleven, Martin, forteller eksempelvis:

Skal jeg si deg noe veldig rart? «Lavsikkerhetsfengsel?» sier de i høysikkerhetsfengselet, «skal du virkelig bort der? Orker du det? Det er helt forferdelig der!» Så tenker jeg «hæ, jeg har jo vært i lavsikkerhetsfengselet? Hva skjer her?» Alle prøvde å påvirke meg. Til og med betjentene på høysikkerhetsfengselet sier at det ikke er så bra i lavsikkerhetsfengsel. De kan si sånn «det er jo felles toalett der». Alt skremmer jo en når du sitter borte på lukket i en liten boble, med et eget toalett og gode fasiliteter.

Christie (1970, s. 75) beskriver i tillegg at en konsekvens av å ikke følge importmodellen kan være at spesialistene blir isolert fra arbeidet sitt i fengselet, og mister sin funksjon som noe annet enn en fengselsbetjent. Selv om importmodellen er styrende i det norske fengselsvesenet i dag, fikk jeg inntrykk av at noen typer stillinger på skoleavdelingen, særlig de som har fulle stillinger i fengselet, opplever en slik isolering og påfølgende påvirkning på arbeidet deres. Linda var for eksempel tidligere rådgiver i høysikkerhetsfengselet. Hun forteller meg at hun valgte å gå tilbake i en lærerstilling med 50 % undervisning i fengselet og 50 % på den ordinære skolen, nettopp på grunn av dette. Hun forteller at hun etterhvert begynte å fokusere på hvor mye ressurser en innsatt tok fra kriminalomsorgen og skoleavdelingen ved å ta en utdanning han ikke kom til å ha nytte av senere: «så da kjente jeg at jeg begynte å bli litt kynisk, og da tenkte jeg at jeg måtte bort i fra det. Jeg ville heller være lærer igjen, for det ble for nært det jeg føler er kriminalomsorgens tankegang».

I særlig høysikkerhetsfengslene kan det virke som at det i noen tilfeller blir et svært lukket fengselsmiljø, uten innflytelse utenfra, som fører til ulik grad av institusjonalisering både for innsatte og ansatte. Dette gjør at høysikkerhetsfengslene minner om Scotts (2003) rasjonelle systemer, og i større grad den «totale institusjonen», enn lavsikkerhetsfengslene. På denne måten vil ikke soningstiden fungere rehabiliterende for innsatte, dersom institusjonaliseringen fører til at de heller vil være på avdelinger med høy sikkerhet enn lav sikkerhet av komfortsyn. I tillegg vil ikke importmodellen fungere etter hensikten dersom ansatte på skoleavdelingen får verdisyn og arbeidsgrunnlag ut over undervisningsmandatet, og deres fokus ikke lengre utelukkende er på skolen og opplæringsloven.

7.4 Selvforsyningsmodellen som alternativ?

Selv om de fleste foretrekker å organisere undervisningen etter importmodellen, er det flere som ser noen fordeler med selvforsyningsmodellen. Silje, som både er lærer i lavsikkerhetsfengselet og i den ordinære skolen, holder fast ved at det er flest positive sider ved importmodellen, men på spørsmål om hun kunne tenkt seg å ha selvforsyningsmodellen i Norge, og vært ansatt i kriminalomsorgen, svarer hun:

Jeg ville nok vurdert det, bare fordi jeg trives så godt med fengselsundervisningen. Men samtidig så er det jo det praksisfellesskapet som man har på skolen og da. Hvis jeg ser bort i fra egne behov og ønsker, hvis jeg bare hadde sett på hva som er best for elevene, så er jo det klart at de har et størst mulig undervisningstilbud, og ikke mister x antall uker undervisning i året fordi lærerne har ferie, det hadde jo klart vært bedre for dem.

I tillegg forteller hun om måten mulighetene for å bli kjent med elevene i det miljøet de er i, minsker ved å måtte skynde seg tilbake til den ordinære skolen. Dette gjør også at hun ikke har en fleksibel timeplan som kan ta hensyn til elevenes andre avtaler i fengselet:

Siden jeg jobber i den ordinære skolen også, så har jeg jo en timeplan å forholde meg til. Så i den grad jeg ikke er ansatt i kriminalomsorgen og har hele uken disponibelt til å tilpasse meg innsattes timeplan med tannleger og fysioterapeuter, eller hvis de ikke har lyst å stå opp, så må det på en måte bli sånn. (...) Det hadde kanskje vært lettere å flytte på timer hvis man jobbet i kriminalomsorgen, men det går jo ikke når jeg skal forholde meg til andre elever og en timeplan.

Tone, som er assisterende fengselsleder i lavsikkerhetsfengselet, poengterer at det kunne vært nyttig å slippe taushetsplikt om den domfelte ovenfor lærerne. Hun reflekterer i den sammenheng rundt muligheten for at det kunne bidratt til at de kunne arbeide mer rettet mot den domfeltes utfordringer i skolen også. Hun beskriver at det hun tenker er fordelene med

selvforsyningsmodellen, er det helhetlige bilde det kunne gitt av den domfelte. At arbeid opp mot ulike aspekter ved den domfelte kunne blitt gjort samtidig som undervisningen. Hun beskriver at man som ansatt i kriminalomsorgen har mer informasjon om den domfelte. Likevel trekker hun inn at det kan bli for snevert. Dersom straffetanken blir en del av lærerens perspektiver i undervisningen, tror hun ikke undervisningen vil være like rehabiliterende. Hun tror «det er mye genuin motivasjon blant elevene i Norge fordi de faktisk får de samme lærerne her på innsiden, som de ville fått på utsiden, og det tror jeg er veldig viktig». 1. betjenten, Roger, svarer mer situasjonsbetinget, men lander også på at importmodellen er å foretrekke:

I Korona er det jo en fordel med selvforsyningsmodellen, for nå har vi jo hatt det sånn at vi ikke slipper inn noen utenfra, som har jo ført til en del problemer for innsatte, men det er jo unntakssituasjon. Men nei, jeg ser ikke noe sånn, hva som skal være spesielt positivt med å ha kun folk i kriminalomsorgen altså. Det er jo noe med at vi i kriminalomsorgen er utdannet og lært til å tenke en del sikkerhet, mens skoleavdelingen tenker formål og utbytte, og så blir det en veldig fin balansegang, vi lærer litt av hverandre og gjør hverandre god.

I samtaler med flere av lærerne, samt representanten fra Statsforvalteren i Vestland, blir ulikheten mellom organiseringsmodellene i Europa ofte fremhevet, som regel i en sammenheng der fengslslæreres lønn, status, og relasjon til elevene blir diskutert. Særlig sammenlignet med Sverige blir det fortalt at fengslslæreres lønn og status er høyere i Norge, og at forholdet mellom lærerne og elevene i hovedsak er bedre i norske enn i svenske fengsler. Dette blir beskrevet som direkte koblet til, og et resultat av, importmodellen:

Du ser modellen i Sverige er jo basert på en annen måte, der er de tilsatt i *kriminalvården*, som det heter, og jeg tror de har mye dårligere kår i Sverige enn vi har i Norge. Jeg skal ikke si noe om undervisningen de gir og kvaliteten på undervisningen, men jeg tror i hvert fall at lærerne har mye bedre ordninger i Norge og at det å være lærer i fengsel her da høyere status enn det å være lærer i kriminalomsorgen i Sverige. (Petter, leder for fengselsundervisningen)

Det økonomiske aspektet fremheves som et positivt element, ikke bare i lønn, men også med de øremerkede midlene fra utdanningssektoren. Dette er noe som gjerne ikke ville eksistert i selvforsyningsmodellen, hvilket Maria, avdelingslederen ved skoleavdelingen i lavsikkerhetsfengselet, særlig vektlegger. Hun forteller at det er nærliggende å tenke at dersom det med selvforsyningsmodellen hadde blitt økonomiske kutt i kriminalomsorgen, hadde skoletilbudene blitt kuttet i først, ikke i sikkerhetstiltakene. At det ikke skjer, mener Maria sikres ved importmodellen.

Blant både lærerne og elevene er det en overbevisning om at relasjonen ikke ville vært den samme dersom lærerne var ansatt i kriminalomsorgen, og de fleste lærerne svarer også at de ikke kunne tenkt seg å være ansatt der. Det er likevel elevene som reagerer sterkest når jeg spør om dette. Anette forteller at det ikke hadde vært det samme med selvforsyningsmodellen, og at hun er glad for at det ikke er sånn. Martin tror ikke at det hadde vært rehabiliterende dersom det bare var kriminalomsorgen som hadde stått for alle tjenestene. Da hadde alle parter blitt institusjonaliserte, med dårlige relasjoner og mye mistillit. Han forteller at i møte med bare betjenter, føler han seg ikke som et menneske: «Altså, folk stoler litt mer på skoleavdelingen bare fordi de ikke jobber i kriminalomsorgen. De får deg til å føle at du er litt mindre i fengsel, både i høysikkerhet, lavsikkerhet og på skoleavdelingen.»

Oppsummering

I lys av innsamlet data har importmodellen på mange måter fremdeles den funksjonen i fengselet som Christie (1969) mente den skulle ha ved innføringen av modellen. Slik Fridhov (2007) vektlegger, bidrar importmodellen til en åpning av fengslene, og skoleavdelingen har dette som fokus når de utformer undervisningen. At undervisningen oppleves både som et fristed fra fengselsoppholdet og som en motiverende faktor for deltakelse i undervisning, gjør at elever og lærere anser importmodellen som et sentralt virkemiddel for læring i fengselet. Dette gjør også at importmodellen legger til rette for rehabiliteringsmulighetene som finnes i fengselsundervisningen. Samtidig finnes det noen utfordringer knyttet til importmodellen, som samarbeid, manglende ansvarsforhold for studenter, samt ulike årsplaner. Dette er faktorer som fører til flere institusjonelle hinder for deltakelse i undervisningen, enn de som allerede finnes i forbindelse med fengselets rammer og innsattes livssituasjon. Elevene mener likevel at hindrene hadde vært flere dersom Norge hadde operert med den nevnte selvforsyningsmodellen, og at rehabiliteringseffekten da hadde vært lavere.

8 Avslutning: fengselsundervisningens rehabiliterende effekt og importmodellens funksjon

Opplæring i fengsel blir omtalt som et av de viktigste midlene for rehabilitering og motvirkning av fremtidig kriminalitet. Det presenteres i stortingsmelding nr. 27 (2004-2005) at opplæring har vært en viktig del av straffesystemet i flere hundre år, og at målet hele tiden har vært å sosialisere innsatte og gi dem kunnskaper til å klare seg selv og unngå ny kriminalitet etter endt straffegjennomføring. Men, som jeg har vist i denne masteroppgaven, er utdanning i tillegg til dette betydningsfullt for et godt selvilde og selvoppfatning, for utvikling og uavhengighet, og undervisningen fungerer både som tidsfordriv og som en avledning fra fengselsoppholdet for deltakerne. Jeg har i første analysekapittel drøftet relevansen av Biestas (2016) utdanningsteori for fengselsundervisning, og vist styrker og svakheter ved denne i en sammenheng som ikke han hadde tatt høyde for. I andre analysekapittel har importmodellens relevans og påvirkning i undervisningen blitt belyst. Særlig rehabiliteringsspørsmålet har hatt fokus i begge kapitlene.

Rehabilitering

Den første problemstillingen i denne masteroppgaven har vært *hvilken betydning undervisning har for innsattes rehabilitering i Norge, og hvilke hinder finnes?* Som presentert og drøftet i kapittel 6 er kvalifisering og sosialisering viktige bidrag til at innsatte kan ta del i samfunnet etter løslatelse. Subjektivering, positiv selvoppfatning og forventning om mestring, gir videre økt forutsetning for å kunne løsrive seg fra et kriminelt miljø og klare seg selv i samfunnet uten å begå ny kriminalitet. Dette ligger også i definisjonen av rehabilitering. De intervjuede elevene og lærerne er av den oppfattelse at utdanning og undervisning gir, i tillegg til kvalifisering, sosialisering og subjektivering, et godt grunnlag for å mestre og endre andre aspekter i livene sine, som rusavhengighet eller antisosial atferd. Noen av betjentene er imidlertid av den oppfattelse at undervisning ikke alltid er den riktige enden å starte i. For noen innsatte kan undervisningspresset bli en ekstra byrde i det overveldende arbeidet som må gjøres. Dette inkluderes i situasjonelle hinder for deltakelse i undervisningen, der fengselssituasjonen er krevende og overveldende for mange, særlig i starten. Likevel er både kriminalomsorgen og utdanningssektoren enige om at utdanning og frigang til undervisning og arbeid er viktige funksjoner for rehabilitering i fengselsvesenet, samtidig som det er straffegjennomføringsloven og sikkerhetshensynet som styrer innsattes tilgang til dette.

Samtidig som jeg har funnet ut at undervisningen fungerer rehabiliterende for motiverte innsatte som deltar, har jeg funnet ut at fengselsundervisningens tilgjengelighet, og dermed også rehabiliteringsmuligheter, er annerledes for menn og kvinner. Både utdanningsmulighetene og tilhørende motivasjonsarbeid blir presentert som mer tilgjengelig for menn enn kvinner, ettersom andelen mannlige innsatte er betydelig større enn kvinnelige. Denne utfordringen blir presentert med visshet, og at det arbeides kontinuerlig med. I tillegg mener representantene fra kriminalomsorgen at importmodellen bidrar til å minske denne forskjellen. Dette berører oppgavens andre problemstilling. *For hvilken hensikt har importmodellen for dagens fengselsundervisning i Norge?* I kapittel 7 har jeg forsøkt å svare på dette ved å vise at aktørene mener at importmodellen medfører mulighetene for individuell tilpasning. Samarbeid mellom flere offentlige organisasjoner og etater muliggjør tilpasning til innsattes individuelle behov, med muligheter for eksperthjelp, uten at fellesskapet og flertallet påvirker individene i for stor grad. Det arbeides for at dette skal gjøres uavhengig av kjønn, men slik er det ikke helt enda.

Samarbeidet mellom aktører som hver har ulike mandat og referansepunkt er på mange måter utfordrende, og noen ganger er det også uforenelige møtepunkter. I de tilfellene trumfer som nevnt straffegjennomføringsloven, men lærerne og betjentene forteller at det som regel gjennomføres gjennomarbeidede kompromisser. Det er enighet om at selv om importmodellen tilfører flere institusjonelle hindringer for deltakelse i undervisningen, er det et mer rehabiliterende alternativ i organiseringen av fengselsinstitusjonen, enn det selvforsyningsmodellen er. Importmodellen blir beskrevet som alternativet som gir mer normalisering, kontakt med omverdenen, og lik kunnskap og læringsmål som den ordinære skolen. De intervjuede aktørene forklarer hvordan særlig åpenhet til omverdenen gir et bedre grunnlag for tilbakeføringen til samfunnet, og hvordan kvalifisering- og sosialiseringfunksjonen bidrar til dette.

Importmodellens påvirkning i høysikkerhetsfengsel versus lavsikkerhetsfengsel

I lys av Scotts (2003) perspektiver på rasjonelle og åpne organisasjoner, er den åpne organisasjonen mer forenelig med rehabilitering av innsatte. I fengselssammenheng har høysikkerhetsfengsel flere rasjonelle og «totale» trekk enn lavsikkerhetsfengsel, men følgelig også mer effekt av importmodellen. Blant trekkene som karakteriserte «totale institusjoner», presenterte Goffman (1997) at barrierene mellom livsområdene til innsatte ikke eksisterte, og at innsatte sov og arbeidet på samme sted. Dette er gjeldende i høysikkerhetsfengslene, mens muligheten for blant annet frigang gjør at lavsikkerhetsfengslene praktiseres annerledes.

Frigang inkluderes i Sundins (1972) argumenter for at det finnes gjennomtrengelige faktorer i fengslene som gjør at de ikke er like «totale» som Goffman mente. På mange måter kan det derfor argumenteres for at høysikkerhetsfengslene merker større forskjell når importerte etater kommer inn, enn lavsikkerhetsfengslene. Lavsikkerhetsfengsler har allerede flere av de gjennomtrengelige faktorene som frigang, permisjoner og mindre strenge regler, som ikke nødvendigvis er direkte knyttet til importmodellen. Dette er fordi frigang, besøk og permisjoner også hadde vært tillat ved selvforsyningsmodellen. Høysikkerhetsfengslene derimot, som ikke tillater frigang, trenger at andre tiltak iverksettes for å tilrettelegge for kontakt med omverdenen. Derfor er importerte tjenester blant de mest sentrale faktorene for sikring av høysikkerhetsfengslenes kontakt med omverdenen, mens det i lavsikkerhetsfengslene vurderes som ett av flere tiltak.

8.1 Behov for videre forskning

Siden importmodellen i stor grad synes å styrke formålet med fengselsundervisning, og legger bedre til rette for rehabilitering enn selvforsyningsmodellen, hadde det til videre forskning vært interessant å se på fengselsundervisningen i nærliggende land til Norge, og begrunnelsene til deres valgte organiseringsmåte. I samtaler med flere lærere i norsk fengselsundervisning blir denne ulikheten i organisering ofte fremhevet, som regel i en sammenheng der fengselslæreres lønn, status, og relasjon til elevene blir diskutert. Særlig sammenlignet med Sverige blir det fortalt at fengselslæreres lønn og status er høyere i Norge, og at forholdet mellom lærerne og elevene i hovedsak er bedre i norske enn i svenske fengsler. Dette blir beskrevet som direkte koblet til, og et resultat av, importmodellen. Det hadde derfor vært spennende å gjøre en komparativ studie mellom importmodellen og selvforsyningsmodellen i nordiske land, og forske på om delaktige aktører i andre land er av samme oppfatning som de norske, eller om de har en annen forståelse av, og andre fokusområder i, sitt fengselsvesen.

8.2 Avsluttende refleksjoner

Blant intervjuede elever omtales fengselsundervisningen som noe meningsfullt i en ellers krevende situasjon, som noe som gir glede, pågangsmot og som fungerer oppløftende og motiverende i en fengselshverdag. Årsaken til dette inkluderer dedikerte og omsorgsfulle lærere, men også organiseringsmodellen norsk fengselsvesen opererer med. Jeg tolker datamaterialet mitt slik, at til tross for noen utfordringer og hindringer som importmodellen medfører, mener likevel de intervjuede aktørene at modellen ikke bare fungerer rehabiliterende

i seg selv, men at den også legger til rette for en bedre rehabiliteringseffekt av undervisningen i fengsel. Importmodellen fungerer som en døråpner til mer åpenhet og innflytelse fra omverdenen, og som Baer og Ravneberg (2008) beskrev det, åpner modellen for «heterotopi». Dette blir imidlertid «truet» av kriminalomsorgens behov for mer sikkerhet i fengslene, samt deres økonomi og følgelig bemanningskutt. Likevel vil jeg argumentere for at selv om importmodellen kanskje ikke er eneste avgjørende faktor, sikrer den noe normalitet i både lavsikkerhetsfengslene og høysikkerhetsfengslene, og utgjør derfor en viktig rolle generelt i rehabiliteringsarbeidet i fengselet. Ved å holde på importmodellen får undervisning i fengsel dermed et bedre grunnlag til å oppnå begge formålene sine, realisere den ordinære skolens mål og legge til rette for rehabilitering.

9 Litteraturliste

- ABM-utvikling. (2005). Biblioteket – det normale rommet i fengselet. *ABM-skrift, 14*. Hentet fra
<https://www.kriminalomsorgen.no/getfile.php/256538.823.fdvrcaraq/fengselsbiblioteket.pdf?force=1>
- Baer, L. D. & Ravneberg, B. (2008). The outside and inside in norwegian and english prisons. *Geografiska Annaler: Series B, Human Geography, 90*(2), 205-216.
<https://doi.org/10.1111/j.1468-0467.2008.00287.x>
- Bakka, L.-M., Eriksen, T., Dahl, G., Grahl-Jacobsen, G., Løvaas, K. D., Øiestad, M. S. & Helgerud, G. (2015). *Opplæring innenfor kriminalomsorgen i Buskerud 2015-2019*. Drammen: Buskerud fylkeskommune.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bear, G. G. (1998). School discipline in the United States: Prevention, correction and long term social development. *School Psychology Review, 27*, 14-32.
- Becker, H. (1970). *Sociological Work – Method and Substance*. Chicago: Alan Lane The Chicago Press.
- Biesta, G. J. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Biesta, G. J. J. (2016). *Good education in an age of measurement: ethics, politics, democracy*. Abingdon, Oxon: Routledge is an imprint of the Taylor & Francis Group.
- Brosens, D., De Donder, L., Dury, S. & Verté, D. (2015). Barriers to Participation in Vocational Orientation Programmes Among Prisoners. *Journal of Prison Education and Reentry, 2*, 8-22. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15845/jper.v2i2.817>
- Christensen, T., Lægreid, P., Roness, P. G. & Røvik, K. A. (2009). *Organisasjonsteori for offentlig sektor: instrument, kultur, myte* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Christie, N. (1970). Modeller for en fengselsorganisasjon. I T. Axelsen & R. Østensen (Red.), *I stedet for fengsel: idéer og forsøk* (bd. 250, s. 70-79). Oslo: Pax.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Departementene. (2017). Redusert tilbakefall til ny kriminalitet. Hentet fra
https://www.regjeringen.no/contentassets/3f8ac79225654863ad3f9b0e082bf9f0/g-0440-b_reduisert-tilbakefall_net.pdf

- Dullum, J. & Hansen, N. L. (2009). *"Fange og student?" Et utredningsprosjekt om universitets- og høyskoleutdanning for innsatte i norske fengsler*. Bergen: Fylkesmannen i Hordaland.
- Eikeland, O. J., Manger, T. & Asbjørnsen, A. (2008). *Innsatte i nordiske fengsler: Utdanning, utdanningsønske og -motivasjon*. København. Hentet fra <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:700869/FULLTEXT01.pdf>
- Etzioni, A. (1978). *Moderne organisasjoner*. Oslo: Tanum-Norli.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Flynn, S., Brown, J., Johnson, A. & Rodger, S. (2011). Barriers to Education for the Marginalized Adult Learner. *Alberta Journal of Educational Research*, 57, 43-58.
- Foucault, M. (1973). *Galskapens historie i opplysningens historie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fridhov, I. M. & Langelid, T. (2017). Importmodellen i norsk fengselsvesen. *Nordisk tidsskrift for kriminalvidenskap*, 104(3), 259-288.
<https://doi.org/10.7146/ntfk.v104i3.115050>
- Fylkesmannen i Hordaland. (2004). *Evaluering av fengselsundervisninga*. Bergen: Fylkesmannen i Hordaland. Hentet fra <http://www.oppikrim.no/Documents/Oppikrim/Dokument/FOU%20publikasjoner/Evaluering%20av%20fengselundervisninga%202004.pdf>
- Fylkesmannen i Vestland. (2020). *Tilstandsrapport for opplæring i kriminalomsorga 2019*. Bergen. Hentet fra <https://www.oppikrim.no/Documents/Oppikrim/Bilete/Illustrasjoner/Rapportering/Tilstandsrapporter/Tilstandsrapport%202019.pdf>
- Goffman, E. (1967). *Anstalt og menneske: den totale institusjon sosialt sett*. København: Paludan.
- Grimen, H. (2012). *Samfunnsvitenskapelige tenkemåter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hamilton, W. (1934). Institution. I E. R. A. Seligman & A. Johnson (Red.), *Encyclopedia of the Social Sciences* (bd. 8, s. 84-89).
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1992). *Feltmetodikk: Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

- Helse- og omsorgsdepartementet. (1999). *Ansvar og meistring* (Meld. St. nr. 21 (1998-99)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-21-1998-99-/id431037/?ch=1>
- Helsedirektoratet. (2020). Forholdet mellom habilitering og rehabilitering. Hentet fra <https://www.helsedirektoratet.no/veiledere/rehabilitering-habilitering-individuell-plan-og-koordinator/malgrupper-og-virkeomrade-for-veilederen/forholdet-mellom-habilitering-og-rehabilitering>
- Hjerm, M. & Lindgren, S. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig analyse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Holt, J. K. & Smith, M. C. (2005). Literacy practices among different ethnic groups: The role of socioeconomic and cultural factors. *Reading Research and Instruction*, 44, 1-21. <https://doi.org/10.1080/19388070509558429>
- Hoas, B. J., Åm, T., Vinje, S., Helgesen, B., Foss, R. S. & Oxås, M. (2006). *Utenfor murene - innenfor samfunnet*. Trondheim: Trondheim kommune.
- Jacobsen, D. I. & Thorsvik, J. (2019). *Hvordan organisasjoner fungerer* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Junker, B. (1960). *Field Work: An Introduction to the Social Sciences*. Chicago: University of Chicago Press.
- Justis- og beredskapsdepartementet. (1998). *Om kriminalomsorgen* (Meld. St. 27 (1997-1998)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-27-1998-/id191585/sec4>
- Justis- og beredskapsdepartementet. (2002). Retningslinjer til straffegjennomføring. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/retningslinjer-til-straffegjennomforing/id107080/>
- Justis- og beredskapsdepartementet. (2014). *Endringer i straffegjennomføringsloven* (Prop. 92 LS (2014-2015)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-92-ls-2014-2015/id2405164/sec8?q=>
- Justis- og beredskapsdepartementet. (2015). *Utviklingsplan for kapasitet i kriminalomsorgen* (Meld. St. 12 (2014-2015)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-12-2014-2015/id2356059/?ch=7>

- Kriminalomsorgen. (2007). Etikk, straff og fremtidens kriminalomsorg. Hentet fra <https://www.kriminalomsorgen.no/etikk-straff-og-fremtidens-kriminalomsorg.3127443-237613.html>
- Kriminalomsorgen. (2015). *Overføring mellom gjennomføringsformer*. Hentet fra <https://www.kriminalomsorgen.no/retningslinjer-til-straffegjennomfoeringsloven.5973335-411497.html>
- Kriminalomsorgen. (u.å.-a). Fotlenke - elektronisk kontroll. Hentet fra <https://www.kriminalomsorgen.no/fotlenke-elektronisk-kontroll.535886.no.html>
- Kriminalomsorgen. (u.å.-b). Høyt sikkerhetsnivå. Hentet fra <https://www.kriminalomsorgen.no/hoeyt-sikkerhetsnivaa.517836.no.html>
- Kriminalomsorgen. (u.å.-c). Overgangsbolig. Hentet fra <https://www.kriminalomsorgen.no/overgangsbolig.518718.no.html>
- Kriminalomsorgen. (u.å.-d). Utdanning og opplæring. Hentet fra <https://www.kriminalomsorgen.no/utdanning-og-opplaering.237883.no.html>
- Kriminalomsorgsdirektoratet. (2016). Lov om gjennomføring av straff mv (straffegjennomføringsloven). Hentet fra <https://www.veiviseren.no/forstaa-helheten/lover-og-forskrifter/lov-om-straffegjennomforing>
- KRUS. (u.å.). Om KRUS. Hentet fra <https://www.krus.no/om-krus.505831.no.html>
- Kunnskapsdepartementet. (2005). *Om opplæringen innenfor kriminalomsorgen* (Meld. St. 27 (2004–2005)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-27-2004-2005-/id407448/?ch=1>
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Læreren - Rollen og utdanningen* (Meld. St. 11 (2008–2009)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/?ch=1>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St. 28 (2015–2016)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Langelid, T. & Manger, T. (2005). *Læring bak murene - fengselsundervisningen i Norge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lillejord, S., Nordahl, T. & Manger, T. (2013). *Livet i skolen: grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: 2: Lærerprofesjonalitet* (2. utg., bd. 2). Bergen: Fagbokforlaget.
- Manger, T., Eikeland, O. J. & Asbjørnsen, A. (2016). *Norske innsette: Utdanningsmotivasjon og hinder for utdanning i fengsel* (1/16). Bergen: Fylkesmannen i Hordaland.

- Manger, T. & Langelid, T. (2005). Behov for meistring - Kunnskap, mangfold og likeverd, også i fengsel. I T. Langelid & T. Manger (Red.), *Læring bak murene*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T. & Helland, T. (2013). *Livet i skolen: grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: 1: Undervisning og læring* (2. utg., bd. 1). Bergen: Fagbokforlaget.
- Nielsen, K. (2007). *Institutionel teori* (2. utg.). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skulen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Norges Domstoler. (u.å.). Narkotikaprogram med domstolkontroll. Hentet fra <https://www.domstol.no/straffesak/straffereaksjoner/narkotikaprogram-med-domstolkontroll/>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1
- Ravneberg, B. (2003). *Undervisning og opplæring i det moderne fengselet - Dannende eller disiplinerende? En undersøkelse av fengselsundervisningen i Bergen og Oslo fengsel*. (Evalueringen av fengselsundervisningen). Rokkasenteret, Universitetet i Bergen: Fylkesmannen i Hordaland.
- Rognaldsen, S. (2003). Evaluering av fengselsundervisningen med vekt på systemnivået og kriminalomsorgens totale opplæringsvirksomhet. I *Evaluering av fengselsundervisninga*. Bergen: Fylkesmannen i Hordaland.
- Rotman, E. (1990). *Beyond Punishment. A New View on the Rehabilitation of Criminal Offenders*. New York: Greenwood Press.
- Schmuck, R. A. & Schmuck, P. A. (1983). *Livet i klasserommet*. Oslo: Cappelen.
- Schneider, B. H. (1993). *Children's social competence in context: The contributions of family, school and culture*. Psychology Press.
- Sjøholt, I. C., Thomsen, M. L., Østby, L. M. & Syvertsen, G. (2017). *Opplæring i kriminalomsorgen 2018-2021*. Sarpsborg: Østfold Fylkeskommune.
- Skaalvik, E. M. & Finbak, L. (2005). Utfordringer for fengselsundervisningen – et spørsmål om samarbeid. *Spesialpedagogikk*.
- Skaalvik, E. M., Finbak, L. & Pettersen, T. (2003). Undervisning i fengsel. På rett kjøp? I *Evaluering av fengselsundervisninga*. Bergen: Fylkesmannen i Hordaland.

- Skaalvik, E. M., Finbak, L. & Pettersen, T. (2005). Sysselsetting, eksamen eller livsmestring? Formål med fengselsundervisningen. I T. Langelid & T. Manger (Red.), *Læring bak murene*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Solvang, P. (2006). Problematisering, utdefinering eller omfavnelser? Om normaliteten. I T. H. Eriksen & J.-K. Breivik (Red.), *Normalitet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Statistisk Sentralbyrå. (2018). Fengslinger. Hentet fra <https://www.ssb.no/fengsling/>
- Statsforvalteren i Vestland. (u.å.). Ansvar og organisasjon. Hentet fra <https://www.oppikrim.no/Toppmenypunkt/Kven-gjer-kva/Ansvar-og-organisasjon/>
- Straffegjennomføringsloven. (2001). *Lov om gjennomføring av straff* (LOV-2001-05-18-21). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/2001-05-18-21/§20>
- Strandkleiv, O. I. (2006). *Motivasjon i praksis: håndbok for lærere*. Oslo: Elevsiden DA.
- Sundin, B. & Wyller, T. (1972). *Individ institusjon ideologi: anstaltens sosialpsykologi*. Oslo: Gyldendal.
- Universitet i Oslo. (u.å.). Hva er NVivo? Hentet fra <https://www.uio.no/tjenester/it/forskning/datafangst-og-analyse/nvivo/>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.-a). Fagfornyelsen – prosess for å utvikle nye læreplaner. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.-b). Rammeverk for grunnleggende ferdigheter. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.1-digitale-ferdigheter/>