

Ansatte lærere og innsatte elever

En kvalitativ studie av lærere og innsattes erfaringer med utdanning i fengsel.

VILDE LITSCHI

VEILEDERE

Kristian Mjåland og Irene Trysnes

Universitetet i Agder, 2022

Masterfordypning i samfunnskunnskap, lektorutdanning 8-13

Fakultet for Samfunnsvitenskap

Institutt for sosiologi og sosialt arbeid

Antall ord: 25 637

Førord

Det har vært en lang vei å gå, men endelig er jeg fremme ved målet! Å skrive masteroppgave har vært utfordrende, hektisk og lærerikt. Det har til tider ikke virket overkommelig, men til syvende og sist har det vært veldig gøy. Jeg er veldig glad for at jeg har fått muligheten til å skrive en masteroppgave ved Universitetet i Agder.

Det er mange jeg ønsker å takke i forbindelse med denne masteroppgaven. Først og fremst vil jeg takke min hovedveileder Kristian Mjåland for all hjelp med oppgaven. Du har gitt meg konstruktive tilbakemeldinger, gode tips og hjulpet meg til å hele tiden gjøre oppgaven enda et hakk bedre. Og takk for alle positive tilbakemeldinger, så jeg har klart å holde motivasjonen oppe. Takk til min biveileder Irene Trysnes for raske tilbakemeldinger og god hjelp.

Jeg vil takke alle vennene jeg har fått gjennom disse fem årene på lektorstudiet. Det siste halvåret med dere på mastersalen ville jeg ikke vært foruten. Takk for alle gode skravlepauser, lunsjer, skrivetips og støttende ord, og takk til Eivind som alltid stiller med kaffe og gode samtaler. Takk til avdeling for lærerutdanning som har gitt meg venner for livet.

Jeg ønsker også å takke mine nærmeste støttespillere for støtten dere har gitt meg dette halvåret og for at dere alltid har troen på meg. Jeg vil spesielt nevne storesøsteren min Thea, mamma, pappa og samboeren min.

Til slutt vil jeg gi min aller største takk til mine informanter som har stilt opp til intervju og delt av sine erfaringer. Takk for gode refleksjoner, og takk for at dere tok meg så godt i mot. Uten dere ville ikke denne oppgaven vært mulig å skrive!

Vilde Litschi, Kristiansand, 2022

Sammendrag

Denne masteroppgaven er en kvalitativ studie av utdanning i fengsel, med utgangspunkt i problemstillingen: “Hvilke erfaringer har innsatte med å ta utdanning i fengsel, og hvilke erfaringer har lærere med å undervise i fengsel?”. Jeg vil spesielt undersøke erfaringer knyttet til tema som sikkerhet, rehabilitering, motivasjon, roller og relasjoner. Mitt datamateriale er samlet inn gjennom syv kvalitative intervjuer. Fem med innsatte som tar videregående skole i fengsel, og to intervjuer med lærere som underviser i fengsel.

I min oppgave har jeg tatt utgangspunkt i teorier om blant annet totale institusjoner (Goffman, 1991), motivasjon (Ryan & Deci, 2017) og roller (Goffman, 1992). Jeg har også benyttet tidligere undersøkelser av fengselsundervisning, med lærere og elever, i norsk og internasjonal sammenheng. Disse teoretiske bidragene brukes for å få forståelse for innsatte og lærere sine erfaringer med fengselsutdanning. I oppgaven anvender jeg disse teoriene for å analysere mitt datamateriale.

Mine funn viser at sikkerhetstiltakene i fengselet fører til utfordringer for undervisningen, både for lærere og elever. Særlig mangelen på digitale hjelpemidler i undervisningen blir trukket fram som en utfordring. Likevel fremstår skoleavdelingen i fengselet som et sted elevene trives veldig godt, og normalitetsprinsippet gjør seg i stor grad gjeldende i skoleavdelingen. Jeg finner at det er gode relasjoner i fengselets skoleavdeling, som kan endre seg noe etter hvem som er elev til enhver tid. At lærerne ikke er uniformerte og er ansatt utenfor fengselet virker positivt på relasjonen til elevene, og det virker derfor som om importmodellen har reell betydning for relasjonene i skoleavdelingen. Det fremkommer også at lærerne fokuserer på den dynamiske sikkerheten fremfor organisatorisk eller statisk sikkerhet. Dette er også med på å skape en skoleavdeling der relasjonene er gode, og sikkerhetstiltakene ikke gjør seg så gjeldende. Mine funn vitner om at elevenes rolle er annerledes i skoleavdelingen enn i resten av fengselet, der de blir elever fremfor innsatte. Lærerne i min studie er med på å definere denne endringen gjennom sin begrepsbruk. Alle elevene i min studie er motiverte for sin skolegang. Framtidsutsikter i form av fremtidig jobb eller videre utdanning forekommer som den største motivasjonsfaktoren.

Innholdsfortegnelse

Forord	2
Sammendrag.....	3
1. Innledning.....	6
1.1 Presentasjon av tema	6
1.2 Presentasjon av problemstilling.....	7
1.3 Kontekstualisering.....	8
1.3.1 Utdanning i fengsel- en kort historisk gjennomgang.....	8
1.3.2 Rettslig regulering av fengselsundervisningen.....	10
1.3.3 Norsk kriminalomsorg.....	11
1.4 Oppgavens oppbygning	13
2. Teoretisk rammeverk	14
2.1 Fengselet som institusjon	14
2.2 Roller og relasjoner.....	18
2.3 Motivasjon.....	23
2.4 Oppsummering.....	28
3. Metode	29
3.1 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt.....	29
3.2 Valg av metode.....	30
3.3 Kvalitativt intervju	30
3.4 Datainnsamlingen	32
3.4.1 Tilgang til feltet og informanter	32
3.4.2 Presentasjon av informanter og fengselets skoleavdeling	33
3.4.3 Gjennomføring av intervjuer	34
3.4.4 Transkribering.....	36
3.5 Pålitelighet, gyldighet og overførbarhet	36
3.6 Etikk.....	38
3.7 Analysearbeid	39
4. Skolen som fristed	40
5. Fengselet som institusjon	45
5.1 Sikkerhet.....	45
5.2 Rehabilitering.....	47
5.3 Mangelen på digitale hjelpemidler.....	49
6. Roller og relasjoner	52
6.1 Relasjoner i fengselet og elevenes rolle.....	52
6.2 Importmodellens betydning	55
7. Motivasjon.....	58
7.1 Tidligere utdanning	58

7.2	Årsaker til utdanning.....	60
7.3	Indre og ytre motivasjon.....	64
8.	Oppsummering av funn og mulige veier videre	68
8.1	Oppsummering av funn.....	68
8.2	Implikasjoner.....	69
8.3	Styrker og svakheter.....	71
8.4	Forslag til videre forskning.....	71
9.	Litteraturliste.....	72
	Vedlegg 1- Intervjuguide innsatte	78
	Vedlegg 2- Intervjuguide lærere	80
	Vedlegg 3- Informasjonsskriv innsatte.....	82
	Vedlegg 4- Informasjonsskriv lærere.....	85
	Vedlegg 5- Samtykkeskjema.....	88
	Vedlegg 6- Godkjennelse fra Kriminalomsorgen	89
	Vedlegg 7- Godkjennelse fra NSD.....	93

1. Innledning

1.1 Presentasjon av tema

I løpet av lektorstudiet har jeg hatt faget sosiologisk spesialisering med fokus på fengselssosiologi, som vekket min interesse for feltet. Når jeg da skulle skrive masteroppgave i sosiologi ønsket jeg å kombinere denne interessen med min skolerettede utdanning. Som kommende samfunnskunnskapslærer er dette temaet svært relevant for meg da kunnskap om kriminalitet, den norske rettsstaten og rehabilitering ofte blir belyst i dette faget. Tema for denne oppgaven er derfor utdanning i fengsel, med fokus på lærere og elevers erfaringer med dette.

Da jeg først begynte å lese meg opp på teori innenfor fengselssosiologien fant jeg begrenset med kvalitativ forskning om utdanning i fengsel, da spesielt om lærere som underviser i fengsel. Mye av forskningen som er gjennomført tidligere om utdanning i fengsel, spesielt i Norge, er preget av historiske perspektiv eller kvantitative spørreundersøkelser (Hammerlin, 2021; Langelid, 2015; Manger et al., 2013). Jeg mener at kvalitative perspektiver på utdanning i fengsel kan bidra til en dypere innsikt i hvorfor innsatte ønsker å ta utdanning, og hvordan fengslet som institusjon påvirker opplevelsen av å ta utdanning. For å kunne beskrive erfaringene med utdanning i fengsel mener jeg det er hensiktsmessig å intervjuer både innsatte som tar utdanning, og lærere i fengselet. Disse gruppene kan ha ulike opplevelse av skolen, og ulike erfaringer og refleksjoner omkring utdanning i fengsel.

Det er videregående opplæring det er størst behov for i fengselsundervisningen, da spesielt yrkesopplæring (Langelid, 2015, s. 237). Gjennomsnittstall for 2020 viser at 587,5 innsatte tok videregående opplæring på deltid og 108 på heltid. Av disse 587,5 var det 222,5 som tok studieforberegende utdanning, og 365 tok yrkesfaglig utdanning (Opplæring innanfor kriminalomsorga, u. å.). Dette av til sammen 3717 innsatte i norske fengsler. Til sammenligning tok, i gjennomsnitt, 38 elever grunnskoleutdanning på deltid i 2020 (Opplæring innanfor kriminalomsorga, u. å.). Etersom de som tar videregående opplæring utgjør den største gruppen av de som tar utdanning i fengsel, ønsker jeg å fokusere på disse (Langelid, 2015, s. 238). Til sammen har jeg gjennomført syv intervjuer i et norsk høysikkerhetsfengsel. Fem intervjuer med innsatte som tar utdanning og to intervjuer med lærere som jobber ved skoleavdelingen i fengselet.

Den norske fengselskonteksten med fokus på rehabilitering har vært gjenstand for forskning, interesse, samt kritikk fra alt fra sosiologer til TV-produsenter i både inn- og utland. For eksempel den norske sosiologen Thomas Mathiesen, som i sin bok, “Kan fengsel forsvares?”, konkluderer med at fengsel ikke kan forsvares med rehabilitering (Mathiesen, 1995, s. 78). I TV-serien “Verdens hardeste fengsler” besøker programleder Raphael Rowe Halden fengsel, og konkluderer med at det i dette fengselet er 100 % fokus på rehabilitering (Rowe, 2018, 46.00-46.05). Uansett diskusjon omkring i hvilken grad rehabilitering fungerer eller ikke, er rehabilitering et viktig prinsipp i norsk straffegjennomføring, og ligger allerede i formålet med straffen (St.meld. 37 (2007-2008), s. 19). Rehabilitering skal minske sannsynligheten for å falle tilbake til kriminalitet etter endt soning (St.meld. 37 (2007-2008)). Arbeid, utdanning og ulike endringsprogrammer, som for eksempel rusmestring, inngår alle som rehabiliteringstiltak i norske fengsler (Fredwall, 2015, s. 30). “Utdanning gir et bedre grunnlag for å komme tilbake til samfunnet uten å begå ny kriminalitet” (Kriminalomsorgen, u. å.) står det skrevet på Kriminalomsorgens hjemmesider. Dette vektlegges også i kriminalomsorgsmeldingen “Straff som virker- mindre kriminalitet- tryggere samfunn” (St.meld. 37 (2007-2008), s. 111). Skolegang for de innsatte er derfor viktig for å skape et liv uten kriminalitet. Stortingsmelding 39, “Kriminalomsorgsmeldingen- fremtidens kriminalomsorg og straffegjennomføring”, fra 2020-2021, tar opp flere utfordringer kriminalomsorgen står overfor med rehabilitering. Da blant annet forholdet mellom sikkerhet og rehabilitering, som er en utfordrende balansegang (Meld. St. 39 (2020-2021), s. 16). Den økende digitaliseringen er en annen utfordring kriminalomsorgen står overfor for å sikre god rehabilitering, men samtidig overholde sikkerheten (Meld. St. 39 (2020-2021), s. 16).

1.2 Presentasjon av problemstilling

Utdanning i fengsel er et tema som favner relativt bredt, og kan ha mange ulike inngangsvinkler. Ettersom jeg ønsker fokus på informantenes erfaringer og refleksjoner omkring utdanning, lyder min problemstilling som følger:

“Hvilke erfaringer har innsatte med å ta utdanning i fengsel, og hvilke erfaringer har lærere med å undervise i fengsel? ”

Jeg har valgt å operasjonalisere problemstillingen med følgende forskningsspørsmål:

“Hva motiverer innsatte til å ta utdanning i fengsel?”

“Hvilken betydning har fengselet som institusjon for opplevelsen av utdanning?”

“Er elevenes rolle annerledes i skoleavdelingen enn i resten av fengselet?”

“Hvordan er relasjonene mellom elevene, samt mellom elever og lærere?”

Erfaringer er et vidt begrep, og innsatte og lærere sine erfaringer med utdanning i fengsel kan inneholde så mangt. Jeg har derfor valgt å operasjonalisere problemstillingen med disse forskningsspørsmålene for å fokusere på de områdene ved deres erfaringer som jeg ønsker å undersøke.

1.3 Kontekstualisering

I dette kontekstkapittelet vil jeg presentere det jeg mener er relevant bakgrunnskunnskap for å forstå utdanning i fengsel. Først vil jeg gi en kort historisk gjennomgang av fengselsundervisningen. Deretter vil jeg forklare hvordan fengselsundervisningen er lagt opp gjennom rettslig regulering. Avslutningsvis vil jeg kort presentere norsk kriminalomsorg, og hva som kjennetegner denne.

1.3.1 Utdanning i fengsel- en kort historisk gjennomgang

Tidligere koordinator for opplæringen i kriminalomsorgen Torfinn Langelid har skrevet boken “Bot og Betring? Fengselsundervisninga si historie i Noreg” (Langelid, 2015). Siden 1700-tallet har skolene i fengslene fulgt skolelovene i samfunnet, men med noe etterslep (Langelid, 2015, s. 37). Allmueskolen, som ble innført i 1739, fokuserte på lesing og religion, og ble en del av fengselsutdanningen først og fremst for at de innsatte skulle finne sin plass i samfunnet (Langelid, 2015, s. 37). På midten av 1800-tallet ble fengselsundervisningen preget av moralsk og religiøs karakter (Langelid, 2015, s. 54-55). I 1862 kom regning og skriving inn som en del av fengselsundervisningen, og mot slutten av 1800-tallet begynte undervisningen å bevege seg bort fra religionsfokuset, og mer i retning av allmenn utdanning (Langelid, 2015, s. 64-65). Undervisning i fengselet var et tiltak som hovedsakelig handlet om å fremme arbeidslyst og forbedre de innsatte. Ideen om utdanning i fengsel som rehabiliteringstiltak har dermed vært et viktig tiltak siden 1700-tallet (Langelid, 2015, s. 66).

I 1951 åpnet den første arbeidsskolen. Dette var en kombinasjon av behandling og straff, hvis formål var oppdragende behandling. De som ble dømt til arbeidsskolen opplevde dette mer som et fengsel enn det var ment å være (Langelid, 2015, s. 81-82). I 1965 ble arbeidsskolen omdøpt til ungdomsfengsel. Arbeidsskolen hadde stort fokus på yrkesopplæring, mens det i ungdomsfengslet var et like stort fokus på arbeidstrening (Langelid, 2015, s. 88).

Kirke- og undervisningsdepartementet slo i 1969 fast at det skulle være undervisningstilbud i sosiale og medisinske institusjoner. Dette gjaldt unge som var i skolepliktig alder, og de som av ulike grunner hadde hatt mangelfull opplæring (Langelid, 2015, s. 127). Unge innsatte i fengsel ble derfor en del av dette. Gjennom denne loven tok skoleverket over undervisningen i fengsel og på 1970-tallet ble fengselsundervisningen tilknyttet Opplæringslova. Dette gjaldt nå lov om grunnskolen, lov om videregående opplæring og lov om voksenopplæring. Dette blir kalt importmodellen, der samfunnet utenfor leverer tjenester til fengselet (Langelid, 2015, s. 130-131). Det var kriminologen og sosiologen Nils Christie som introduserte begrepet, og lanserte importmodellen (Langelid, 2015, s. 330).

Som et resultat av evaluering av fengselsundervisningen på slutten av 90-tallet, kom den første stortingsmeldingen om opplæring i kriminalomsorgen. Stortingsmeldingen kom i 2005 og slo fast at opplæringen skulle bli mer yrkesrettet og retten til opplæring skulle gjelde alle i fengsel (Langelid, 2015, s. 222-223). Etter ønske om å endre organiseringen av det norske utdanningssystemet, fikk statens utdanningskontor i Hordaland, nå Vestland fylke, ansvaret for fengselsundervisningen i 1993. Ti år senere ble statsforvalteren i Vestland fylke tildelt ansvaret, og er fortsatt ansvarlig den dag i dag (Langelid, 2015, s. 178-179).

Skoleåret 85/86 ble det innført en prøveordning med modulstrukturering av fagplaner. Dette innebar en inndeling av fagstoffet tilrettelagt for den enkelte elev, og tok utgangspunkt i de ordinære læreplanene. Planene hadde delmål og en avsluttende prøve for hver modul. Dette fungerte særlig godt i fengselsundervisningen der det kom nye elever gjennom hele året, og utdanningen kunne bli tilpasset soningstiden. I 2006 ble modulstrukturering av fagplaner avsluttet (Langelid, 2015, s. 148-151). I perioden 2017-2023 er flere fylker i landet med på en ny prøveperiode med modulstrukturert fag- og yrkesopplæring. Dette gjelder for voksne over 25 år som har fullført grunnskoleopplæring og ønsker fag- eller svennebrev. Ettersom dette er en del av fylkeskommunen, gjelder denne prøveordningen også for fengselsundervisningen i de utvalgte fylkene (Kompetanse Norge, 2020). Innsatte mellom 25 og 49 år utgjør den største

gruppen av de som tar utdanning i fengsel. I 2018 utgjorde denne gruppen 73 % (Opplæring innnanfor kriminalomsorga, u. å.). Spesielt på 2000-tallet, har det vært stort fokus på yrkesfag i fengselsundervisning, der innsatte kan få fagbrev som de kan benytte etter endt soning (Langelid, 2015, s. 236).

Når det kommer til utdanning i fengsel i dag, ser innsatte i norske fengsler på rehabiliteringstiltak, som for eksempel utdanning, som en rettighet de har under soning (Hammerlin, 2021, s. 541). For rehabiliteringen er det en utfordring at sikkerhet og byråkratiet overstyrer, og et for stort fokus på dette kan gjøre rehabiliteringen vanskelig å gjennomføre (Hammerlin, 2021, s. 538). En av de store utfordringene knyttet til sikkerhet og fengselsundervisningen i dag er digitaliseringen i samfunnet. I 2020 ble det satt i gang flere tiltak som skulle hjelpe med digitaliseringen i fengsler (Kriminalomsorgen, 2021, s. 27). Digitaliseringen skal gjøre det lettere både for innsatte og ansatte ved skoleavdelingene, samt effektivisere arbeidet for lærerne. Kriminalomsorgen og statsforvalteren i Vestland fylke jobber videre for å implementere digitale plattformer som kan bli anvendt i fengselsundervisningen (Kriminalomsorgen, 2021, s. 27). Økonomi er en annen utfordring for fengslenes rehabiliteringstiltak i dag. Skoleavdelingen er avhengig av at det tilrettelegges materielt og teknologisk for å kunne tilby og gjennomføre god undervisning. Dersom dette uteblir på grunn av begrensede økonomiske midler, vil det gå utover undervisningstilbudene i fengslene (Hammerlin, 2021, s. 541-542). Kriminalomsorgen skal sikre at opplæringen i fengselet er like god som opplæringen i samfunnet (St.meld. 37 (2007-2008), s. 111).

1.3.2 Rettslig regulering av fengselsundervisningen

Det er i dag skoleavdelinger ved alle norske fengsler (Opplæring innnanfor kriminalomsorga, u. å.), og statsforvalteren i Vestland fylke har det overordnede ansvaret for utdanningen i samarbeid med kriminalomsorgen og justissektoren (Utdanningsdirektoratet, u. å.).

Opplæringen i norske fengsler følger ordinær læreplan og opplæringsloven ettersom fengselsundervisningen drives etter importmodellen. Alle de ansatte ved skolen i fengslene er ansatt i videregående skole, og det er den lokale videregående skolen som har ansvaret for gjennomføringen av utdanningstilbudet i hvert enkelt fengsel. Dette er nedfelt i opplæringslova § 13-2 a (Opplæringslova, 1998, § 13-2 a).

Opplæringslova § 1-1 sier at elevene, gjennom opplæring, skal få kunnskap og holdninger til å kunne mestre sitt liv. Dette er en del av skolens samfunnsmandat der alle elever skal sosialiseres til samfunnet (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Skolens samfunnsmandat inngår også i fengselsundervisningen (Westrheim & Eide, 2019, s. 150). “Kriminalomsorgen skal legge forholdene til rette for at domfelte skal kunne gjøre en egen innsats for å motvirke nye straffbare handlinger” (Straffegjennomføringsloven, 2001, § 3). Den innsatte må legge ned innsats selv for å rehabiliteres, samtidig som skolen skal delta i arbeidet med sosialiseringen til samfunnet dersom den innsatte tar utdanning

Asbjørnsen, Manger og Jones gjennomførte i 2006 en undersøkelse i Bergen fengsel om leseferdigheter og lesevaner (Asbjørnsen et al., 2007). Deres funn viser at et flertall av de som gjennomførte undersøkelsen hadde nedsatte leseferdigheter (Asbjørnsen et al., 2007, s. 24). Læreplanens overordnede del slår fast at alle elever i skolen har rett på tilpasset opplæring. Dette for at alle elever skal få best mulig utbytte av opplæringen. Det er skolens ansvar å sikre dette (Utdanningsdirektoratet, u. å.). Tidligere koordinator for fengselsundervisningen i Norge, Torfinn Langelid, skriver i sin bok om viktigheten av tilpasset opplæring i fengsel. Dette fordi elever i fengselsundervisningen i større grad har ulike forutsetninger for å beherske skolen enn elever i ordinære skoleklasser (Langelid, 2015, s. 240). Stortingsmelding 37, “Straff som virker- mindre kriminalitet- tryggere samfunn”, tydeliggjør også behovet for tilpasset opplæring i fengselsundervisningen. Dette er særlig viktig ettersom elevenes erfaringer og bakgrunn er svært mangfoldig (St.meld. 37 (2007-2008, s. 111).

1.3.3 Norsk kriminalomsorg

Straffegjennomføringen i Norge bygger på et humant grunnperspektiv, med tanker om at alle mennesker er like mye verdt og alle har mulighet til å endre seg (Meld. St. 39 (2020-2021), s. 5), og Kriminalomsorgen jobber under visjonen “straff som endrer” med verdiene “åpenhet, trygghet og nytenkning” (Kriminalomsorgen, 2021, s. 4). Det er kriminalomsorgen som har ansvaret for straffegjennomføringen, men samarbeider også med andre offentlige instanser for omsorgs- og rehabiliteringsarbeid. Dette kan for eksempel være lærere, helsearbeidere og prester, og inngår i importmodellen (Hammerlin, 2021, s. 461). De innsatte skal ha lik tilgang på offentlige tjenester som resten av samfunnet. Fengselsstraff er tap av frihet, ikke tap av

andre rettigheter (Meld. St. 39 (2020-2021), s. 5-6). Det er Kriminalomsorgen sitt ansvar å stille med egnede rom og områder for å sikre god rehabilitering. Dette er nedfelt i opplæringsloven (Opplæringslova, 1998, § 13-2 a).

Normalitetsprinsippet er sentralt i norsk straffegjennomføring. Dette innebærer at livet i fengselet skal være så likt som mulig livet i samfunnet. I tillegg skal man i straffen ha en progresjon, der den innsatte får mer frihet jo nærmere løslatelsen en kommer. Dette for å beherske overgangen tilbake til samfunnet. Importmodellen er en sentral del av normalitetsprinsippet (Meld. St. 39 (2020-2021), s. 15).

I Norge har vi relativt små fengsler sammenlignet med andre land. To av de største fengslene i Norge, Halden fengsel og Oslo fengsel, har hver rundt 250 innsatte. Ved utgangen av 2020 var fengselskapasiteten i Norge på 3816 plasser (Kriminalomsorgen, 2021, s. 5). Per 1. mars 2022 var det 3088 innsatte i norske fengsler (Kriminalomsorgsdirektoratet, 2022). Norske fengsler kjennetegnes også av at mange innsatte soner korte dommer. Tall fra 2020 viser at 927 innsatte hadde en dom på 30 dager eller mindre. 1294 innsatte hadde en dom på lenger enn 1 år (Kriminalomsorgen, 2021, s. 8). De innsatte som soner lengst dommer, er mer opptatt av å få en utdanning sammenlignet med de som soner kortere dommer (Langelid, 2015, s. 236).

Det humane grunnperspektivet i straffegjennomføringen gjør seg også gjeldende i relasjonene mellom betjenter og innsatte. De ansatte i fengsler skal både vise omsorg for de innsatte, samt utøve kontroll og ha ansvar for sikkerheten (St.meld. 37 (2007-2008), s. 205). Relasjonene mellom betjenter og innsatte omtales ofte som den dynamiske sikkerheten i fengselet (Hammerlin, 2021, s. 245). Denne typen av sikkerhet har høy prioritet i Kriminalomsorgen, og i Kriminalomsorgens årsrapport for 2020 konkluderer de med at det er gode relasjoner mellom de innsatte og ansatte i norske fengsler (Kriminalomsorgen, 2021, s. 69).

Jeg har nå kort presentert fengselsundervisningens historie i Norge, retningslinjer for undervisningen, samt presentert hva som kjennetegner norsk kriminalomsorg. Jeg mener at dette er relevant bakgrunnskunnskap for å forstå hvorfor skolen og undervisningen i fengselet er lagt opp og gjennomføres som den gjør. Disse faktorene kan være med på å prege hvorfor elever og lærere i fengselsskolen opplever og erfarer skolen slik de gjør.

1.4 Oppgavens oppbygning

Innledningsvis har jeg presentert min problemstilling og formålet med oppgaven, som er å studere innsatte og læreres erfaringer med utdanning i fengsel. Videre følger et kapittel med det teoretiske rammeverket for oppgaven. Der vil jeg løfte frem relevant teori og tidligere forskning på feltet, der noen av de viktigste bidragene er Sykes (2007) og Mathiesen (1995; 2007), Ryan og Deci sin motivasjonsteori (2017), Goffman sin rolleteori (1992), og Hughes (2012) tidligere undersøkelse om utdanning i fengsel fra Storbritannia. I kapittel tre redegjør jeg for de metodiske valgene som er tatt, den praktiske gjennomføringen av intervjuer, forskningsetikk, samt oppgavens gyldighet og pålitelighet. Tilgangen til feltet vil også bli belyst i dette kapittelet. I kapittel fire, fem, seks og syv vil jeg analysere og drøfte mitt datamateriale opp mot problemstillingen sett i lys av teorien. I det avsluttende kapittelet vil jeg gi en kort oppsummering av oppgaven der jeg løfter fram mine viktigste funn, belyser styrker og svakheter ved oppgaven, samt ha en avsluttende refleksjon med forslag til videre forskning på feltet.

2. Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for det teoretiske grunnlaget for oppgaven. Dette vil jeg gjøre ved å dele kapittelet inn i tre delkapitler. Basert på min problemstilling ser jeg det hensiktsmessig med en slik inndeling for å kunne se mine resultater opp mot den empiriske forskningen. En del av den tidligere forskningen jeg anvender er fra andre fengselskontekster, da spesielt USA og Storbritannia. Det er derfor usikkert hvor stor relevans disse undersøkelsene har for norske forhold. Jeg bruker likevel disse studiene delvis fordi det foreligger lite forskning i Norden, da spesielt når det gjelder læreres rolle, og delvis fordi disse undersøkelsene presenterer interessante perspektiver som jeg mener kan ha relevans for mitt prosjekt.

2.1 Fengselet som institusjon

“Et oppholds- og arbeidssted, hvor et større antall likestilte individer sammen fører en innelukket, formelt administrert tilværelse, avskåret fra samfunnet utenfor i en lengre periode” (Goffman, 1991, s. 9). Slik definerer den kanadiske sosiologen Erving Goffman totale institusjoner. Fengsel inngår som en total institusjon ved at det er adskilt fra resten av samfunnet gjennom høye murer og låste dører (Goffman, 1991, s. 11-12). For å kunne undersøke erfaringene med utdanning i fengsel, vil det først være relevant å forstå fengselet som institusjon. En må ha kunnskap om hva fengselet er, og hva fengselet gjør for å kunne forstå hvordan utdanningen blir preget av institusjonen. I dette kapittelet vil jeg derfor gjøre rede for straffens formål, rehabilitering, sikkerhet og spenninger som kan oppstå mellom fengselets sikkerhet og rehabilitering. Samt vil jeg kort kommentere hvordan fengselets fysiske utforming kan påvirke elevene.

Det er utfordrende å skulle gi én klar definisjon av begrepet straff. Straffebegrepet kan være ulikt fra fangers perspektiv, statens perspektiv eller fengselets perspektiv. I norsk strafferettsteori benyttes som oftest statens perspektiv for å definere straff (Fredwall, 2015, s. 78). Straffebegrepet i Norge defineres slik: “Begrepet straff blir tradisjonelt definert som et onde som staten påfører den som har begått en straffbar handling” (Norges domstoler, 2022). Formålet med straffen er blant annet å bidra til mindre kriminalitet, og et tryggere samfunn (Ugelvik, 2011, s. 64). Dette er også nedskrevet i stortingsmelding nr. 37 fra 2008, “Straff som virker- mindre kriminalitet- tryggere samfunn” (St.meld. nr. 37, (2007-2008)), samt i den

siste stortingsmeldingen “Kriminalomsorgsmeldingen - fremtidens kriminalomsorg og straffegjennomføring” (Meld. St. 39 (2020-2021)).

Straffens formål sier noe om hva fengselet skal gjøre, nemlig å bidra til mindre kriminalitet i samfunnet gjennom blant annet rehabilitering av de innsatte og skal sikre samfunnet mot kriminalitet. Rehabilitering er rettslig regulert (Straffegjennomføringsloven, 2001, § 18), og det ambivalente forholdet mellom sikkerhet og rehabilitering er et grunnleggende dilemma i fengselssosiologien. Flere forskere som har undersøkt dette historisk har påpekt denne spenningen. Gresham Sykes eksemplifiserer dette i boka “The Society of Captives” (2007). Sykes påpeker at denne spenningen gjør seg synlig allerede i formålet med straffen, som er å straffe, rehabiliterer og avskrekke (Sykes, 2007, s. 10). Thomas Mathiesen er en annen sosiolog som har forsket på dette og problematiserer denne spenningen ettersom sikkerheten i fengselet alltid vil være det viktigste (Mathiesen, 2007, s. 75-76).

For at straffens formål skal fungere, er rehabilitering et viktig prinsipp. Rehabilitering av innsatte betyr at “Fangen skal gjenopprettes til sin gamle form” (Mathiesen, 1995, s. 47). Rehabiliteringen skal skje gjennom systemet og institusjonen, men er også avhengig av egen innsats og ønske av den innsatte selv. Det er fire kjerneelementer i rehabiliteringen; skole, arbeid, moralpåvirkning og disiplin (Mathiesen, 1995, s. 48-49, 56-59). Med mer fokus på rehabilitering på 90-tallet blir normalitetsprinsippet sentralt. Normalitetsprinsippet innebærer at soningen i fengselet skal være så lik livet i samfunnet utenfor fengselet som mulig. Rehabilitering er derfor en viktig del av normalitetsprinsippet (Hammerlin, 2021, s. 249, 376). Alle innsatte i norske fengsler har aktivitetsplikt under soningen. Jobb, utdanning eller programmer, som for eksempel rusprogram, er eksempler på aktivitetsplikt (Fredwall, 2015, s. 30). Aktivitetsplikten er en del av rehabiliteringen, der de innsatte skal få faglige ferdigheter, og utvikle sosiale verdier (Hammerlin, 2021, s. 274).

Fergus McNeill har skrevet artikkelen “Four forms of ‘offender’ rehabilitation: Towards an interdisciplinary perspective” (2012) der han fremmer en firedelt typologi med fire ulike former for rehabilitering. Det er vanlig å tenke på rehabilitering som psykologisk arbeid, en form for behandling, der individet skal oppnå en positiv endringsprosess (McNeill, 2012, s. 14). McNeill hevder at en også burde se på rehabilitering juridisk, moralsk og sosialt. Med juridisk rehabilitering mener han en burde se på når og eventuelt hvordan en dom, og stigmaet rundt en domfelt, kan bli satt til side. Rehabiliteringen og lovverkene rundt må adressere

stigmatiseringen og ekskluderingen domfelte kan oppleve – hvis ikke er de dømt til å feile (McNeill, 2012, s. 14). Dette er satt i sammenheng med den moralske og sosiale rehabiliteringen. Den moralske rehabiliteringen handler om at innsatte, eller tidligere innsatte, må gjøre en innsats for å få tilbake sin sosiale posisjon i samfunnet. Og, den beste innsatsen de kan gjøre er å endre sine liv til det bedre (McNeill, 2012, s. 15). Sosial rehabilitering sentrerer seg rundt eks-innsattes sosiale fellesskap etter soning, og hvorvidt de blir akseptert av samfunnet. Forfatteren beskriver dette som det «ultimate» problemet, dersom den sosiale rehabiliteringen ikke er tilstede (McNeill, 2012, s. 15).

Når det kommer til sikkerheten i fengsel er den streng for å forhindre hendelser som er ulovlige, men som skjer relativt sjelden. Dette kan for eksempel være rømningsforsøk eller forsøk på å smugle noe inn i fengselet (Sykes, 2007, 20-21). Sykes, som Hammerlin (2021), understreker at sikkerheten er førsteprioritet i et fengsel. For å opprettholde både de innsattes og de ansattes sikkerhet, er regler og rutiner viktig. Dette blant annet fordi de innsatte utgjør mange flere enn de ansatte (Sykes, 2007, s. 24). Fokus på sikkerhet kan skape institusjonelle utfordringer når det kommer til de innsattes gjennomføring av arbeid. De ansatte må ha kontroll på hva de innsatte gjør og er, som kan være vanskelig når de har ulike arbeidssteder og utgjør mange flere enn de ansatte. Selv de enkleste jobbene kan bli utfordrende ettersom behovet for kontroll alltid er til stede, og de innsatte kan derfor ikke gjøre som de vil under arbeidet (Sykes, 2007, s. 16-17, 30).

Det finnes ulike grader av sikkerhetsnivå i fengsler, med høysikkerhet- og lavsikkerhetsfengsler, og variasjonen kan være stor fra fengsel til fengsel. Men, gjeldende for alle fengsler er sikkerhets- og kontrolltiltak som skal sikre tryggheten til både ansatte og innsatte, så vel som samfunnet utenfor. Sikkerheten forutsetter at fengselet følger regler og har rutiner, samtidig som det krever fysiske og tekniske tilrettelegginger (Hammerlin, 2021, s. 406-407). I fengselssosiologien skilles det mellom tre ulike sikkerhetsbegreper. Den statiske sikkerheten, den dynamiske sikkerheten og den organisatoriske sikkerheten (Hammerlin, 2021, s. 245). Fengselets statiske sikkerhet kan for eksempel være kameraer og alarmanlegg, at fengselet er inngjerdet er også en del av den statiske sikkerheten. Den dynamiske sikkerheten omhandler de mellommenneskelige relasjonene i fengselet. Det tredje sikkerhetsbegrepet, den organisatoriske sikkerheten, kan være planer, beslutningshierarki og instruksjoner fengselet skal følge (Hammerlin, 2021, s. 245). I Michals og Kessler (2015) sin studie finner de at flere av lærerne opplever sikkerhetstiltakene i fengselet som utfordrende

for deres jobb. For eksempel kan mangelen på digitalt utstyr og internett, som uteblir på grunn av sikkerhetsperspektivet, skape utfordringer for undervisningen (Michals & Kessler, 2015, s. 53). Mangelen på digitale hjelpemidler vil være et eksempel på den organisatoriske sikkerheten i fengselet, som da kan få følger for fengselsundervisningen.

På 90-tallet ble det et økende fokus på både rehabiliteringstiltak og sikkerhetstiltak i Kriminalomsorgen (Hammerlin, 2021, s. 242). Totale institusjoner har lover og regler de er pålagt å følge (Goffman, 1991, s. 63), og sikkerhetstiltakene i fengsler kan skape utfordringer mellom sikkerhet og rehabilitering. Sikkerhetsrutinene er med på å påvirke hvordan fengselet organiseres, og kan få praktiske konsekvenser for eksempel for skoleavdelingen som er en del av rehabiliteringen (Hammerlin, 2021, s. 246, 274, 412). Slik jeg forklarte tidligere, kan sikkerhetstiltakene få konsekvenser for lærernes arbeid. Fokuset på sikkerhet og rehabilitering er noe motstridende. Mens rehabiliteringen, som utdanning, er persontilpasset og handler om den enkelte innsatte, vil sikkerhetstiltakene være systemrettet og prege hele fengselet som institusjon, de som jobber og bor der (Hammerlin, 2021, s. 417). Fokuset på sikkerhet over rehabilitering kan gjøre at det oppstår spenninger mellom de innsattes behov og ønsker, persontilpasningen, og de lover og regler som er satt i fengselet, de systemrettede sikkerhetstiltakene (Goffman, 1991, s. 63).

I Kolind, Lindberg og Tourunen sin studie "Officers and drug counsellors: New occupational identities in Nordic Prisons" (2015), har de undersøkt ansattes erfaringer med å jobbe i rusmestringsavdelinger i Norden. I Norge er mange av de som jobber med sosialtjenester i fengselet ansatt i samfunnet utenfor, for eksempel lærere som er ansatt av den lokale videregående skolen. I studien fant de at de ansatte i rusmestringsavdelinger i fengsel i Norge, i liten grad så på kontroll og sanksjoner som sine oppgaver (Kolind et al., 2015, s. 8). På samme måte fant Dewey og Prohaska (2021) i sin studie at lærerne i fengselet først og fremst fokuserer på det faglige og mellommenneskelige fremfor sikkerhetsperspektivet (Dewey & Prohaska, 2021). Kolind mfl. sine funn i norske fengsler står i motsetning til funnene i Finland, der de ansatte i rusmestringsavdelingene er ansatt av fengselet og rollene mellom fengselsbetjenter og behandlere blir blandet i stor grad. Der inngår både rehabilitering og kontroll som behandlernes arbeidsoppgaver (Kolind et al., 2015, s. 8). Selv om de som er ansatt av instanser utenfor fengselet ikke ser på kontroll og sikkerhet som sine arbeidsoppgaver, gjennomfører de jobben annerledes enn de ville gjort ellers. De er nødt til å

tilpasse både sin identitet og rehabiliteringen etter fengselet og deres sikkerhetsrutiner (Kolind et al., 2015, s. 9).

Hvordan fengselet som institusjon, og fengselets skoleavdeling, er utformet kan være en faktor til elevenes akademiske utvikling og virke inn på elevenes motivasjon. Relativt åpne og store klasserom, uten faste plasser der elevene får jobbe slik de ønsker med ulike oppgaver kan bidra til en større indre motivasjon. Slike klasserom fører til mer kreativitet og interesse hos elevene (Ryan & Deci, 1985, s. 250). Ved å ha en egen skoleavdeling til disposisjon for elevene er det mer sannsynlig at elevene er produktive og har en god læringskurve. Dersom en ikke har skoleavdelingen tilgjengelig for egenstudier, må en i visse tilfeller bruke cella for å få arbeidsro. Dette kan være preget av sikkerhetstiltak for å ha nødvendig skoleutstyr tilgjengelig på cella (Hughes, 2012, s. 123-124).

2.2 Roller og relasjoner

I dette kapittelet vil jeg definere rollebegrepet, og presentere tidligere forskning om elevrollen i en fengselskontekst. Jeg vil også presentere teori om hvordan forskjellige rom i fengselet kan gi ulike uttrykk, og hvordan fengselet kan ha ulike emosjonelle soner. Deretter vil jeg presentere ulike typer av ansatte i fengsler. Jeg mener rollebegrepet er relevant for å undersøke elevenes rolle i skoleavdelingen, og om denne er annerledes enn i resten av fengselet. Samt for å undersøke hvordan lærerne kan være med på å definere elevenes rolle. Hele læringsmiljøet inkludert relasjoner til medelever, lærere og det fysiske læringsmiljøet må tas i betraktning når det kommer til elevers motivasjon (Ryan & Deci, 2017, s. 320, 356; Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 68-69). Relasjonene mellom lærer og elev, og mellom elever og elever er derfor relevant for å forstå de innsattes og læreres motivasjon og erfaringer.

“En sosial rolle er utøvelsen av de rettigheter og plikter som er knyttet til en bestemt status” (Goffman, 1992, s. 22-23), er Goffman sin definisjon sosial rolle. Erving Goffman gir i boka “Vårt rollespill til daglig- En studie i hverdagslivets dramatik” innføring i hvordan det sosiale samspillet og roller utspiller seg i ulike kontekster. Dette gjør han med begreper fra teateret (Goffman, 1992). En person kan ha flere roller en utøver for et eller samme publikum, og har da ulike opptredener (Goffman, 1992, s. 23, 27). Når flere personer samarbeider om en opptreden, utgjør dette et lag (Goffman, 1992, s. 72). For eksempel vil lærere forsøke å

fremstå som et lag ved å være enig med hverandre foran elever, slik at de uttrykker autoritet og får respekt av elevene (Goffman, 1992, s. 80). Når en utfører en opptreden vil en ha en fasade. Enkelte trekk ved fasaden, som for eksempel kjønn og utseende er stabile, men andre trekk slik som ansiktsuttrykk vil endre seg fra situasjon til situasjon (Goffman, 1992, s. 29). Ulike situasjoner kan ha ulike krav til hvordan en skal oppføre seg, og fasaden kan endre seg fra et område til et annet. For eksempel kan man i et område ha et større ønske om å oppføre seg sømmelig av respekt for publikummet, enn man vil i et annet område. I et område vil kulissene være annerledes fra et annet område, slik som for eksempel møbler (Goffman, 1992, s. 92-93).

Goffman (1992) sitt rollebegrep er relevant for mitt tema for å utforske elevenes rolle i fengselets skoleavdeling, og om denne rollen er annerledes enn deres rolle i øvrige deler av fengselet. Blant de som tar utdanning i fengselet er det vanlig å oppleve en personlig forandring der en inngår i nye roller, og man blir en elev fremfor en innsatt (Hughes, 2012, s. 101, 114). På samme måte som de blir en elev fremfor en innsatt, blir innsatte i rusmestringsavdelinger sett på som en klient fremfor innsatt (Nielsen & Kolind, 2016, s. 137). Nielsen og Kolind (2016) sin studie fra Danmark viser at de som jobber som behandlere ved disse avdelingene, selv hevder at de distanserer seg fra fengselsbetjentrollen når det kommer til hvordan de jobber med de innsatte. De fokuserer på hvem de innsatte er og deres følelser. For de innsatte fører dette til at de føler seg sett som mennesker, mer enn kun en innsatt (Nielsen & Kolind, 2016, s. 137-138). Når de innsatte går inn i en ny rolle som klient, eller elev, krever dette mer av den innsatte. De må selv ta en aktiv del i rehabiliteringen, reflektere over egne valg og hjelpe seg selv, og andre innsatte dersom dette er nødvendig (Nielsen & Kolind, 2016, s. 138-139).

Det psykososiale miljøet, både ved ansatte og andre innsatte, kan spille en viktig rolle når det gjelder elevenes utvikling (Hughes, 2012, s. 112). Dette kan skje gjennom andres interesse og tilbakemeldinger. Både ansatte i skoleavdelingen og øvrige ansatte i fengselet er viktige støttespillere for de som tar utdanning (Hughes, 2012, s. 116, 137). Ryan og Deci (2017) skriver at foreldre kan være med på å forme barns motivasjon og utvikling gjennom tre dimensjoner; autonom støtte, struktur og involvering (Ryan & Deci, 2017, s. 320, 356; Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 68-69). Autonom støtte innebærer å støtte barn til å ta egne beslutninger, og er viktig når det gjelder motivasjon i skolesammenheng. Denne formen for støtte kan lærere også gi. Ansatte i fengselet kan påvirke elevene til å fortsette skolegangen

gjennom oppmuntring. På den andre siden kan negative kommentarer fra ansatte være ødeleggende for skolegangen. Når elevene blir tatt seriøst av læreren og læreren kommuniserer med elevene, føler elevene seg akseptert, og de kan bli mer engasjert i skolearbeidet (Hughes, 2012, s. 116, 137). Gjennom disse teoretiske bidragene kan en få en indikasjon på hvorfor relasjoner mellom ansatte og elever er relevant for opplevelsen av utdanning.

Giertsen og Rua (2020) har forsket på ansatte i rusmestringsavdelinger, og har delt inn fengselet i tre ulike sosiale rom (Giertsen & Rua, 2020, s. 161). Ettersom skole kan utgjøre ett av disse rommene ser jeg det relevant å belyse denne inndelingen. Giertsen og Rua (2020) deler inn i det fengselsmessige rommet, det sosialfaglige rommet og det uformelle rommet. Det fengselsmessige rommet er de delene av fengselet som er sterkt preget av kontroll og sikkerhet. Det sosialfaglige rommet utgjør helse- og sosialtjenester slik som skole. Det uformelle rommet er fritiden til de innsatte (Giertsen & Rua, 2020, s. 167). Inndelingen i sosiale rom kan ses i sammenheng med Crewe, Warr, Bennett og Smith (2014) sin studie av emosjonelle soner i fengselet. Rommene i fengselet kan gi ulike uttrykk, og fengsels utforming generelt kan være med å påvirke hvordan de innsatte føler seg og hvordan de opptrer for andre (Crewe et al., 2014, s. 59), dette viser hvordan de innsatte kan endre rolle utfra hvor de befinner seg i fengselet. Giertsen og Rua (2020) sin inndeling er et resultat av en studie av rusmestringsavdelinger, og Crewe mfl. (2014) sin studie er fra en engelsk fengselskontekst, men jeg ønsker å bruke disse teoriene for å se om jeg finner samme tendenser i skoleavdelingen i et norsk fengsel. Crewe mfl. (2014) finner at kulturen i fengslene er relativt maskulin, og at innsatte unngår å vise svakhet. Dette er en fasade flere benytter seg av, blant annet for å unngå latterliggjøring og misbruk av andre innsatte (Crewe et al., 2014, s. 61-62). Funnene deres viser at de rommene i fengselet som har mindre fengselspreg gir innsatte mulighet til å vise mer følelser enn andre steder i fengselet (Crewe et al., 2014, s. 56). Klasserom trekkes frem som et eksempel på et rom i fengselet som gir de innsatte mulighet til å være mer sårbare (Crewe et al., 2014, s. 67-68). En av årsakene som trekkes fram til denne endringen i blant annet klasserommet, er forholdet til de ansatte. I klasserommet blir de innsatte sett på som individer og elever fremfor innsatte, og blir referert til med fornavn. Innsatte som til vanlig ikke omgås med hverandre i fengselet hadde i klasserommet en vennlig tone (Crewe et al., 2014, s. 69).

Giertsen og Rua skiller mellom to ulike grupper av ansatte i fengsler (Giertsen & Rua, 2020, s. 167). De fengselsfaglige, som har ansvaret for sikkerheten, og de sosialfaglige ansatte som har ansvaret for rehabilitering (Giertsen & Rua, 2020, s. 167). De sosialfaglige ansatte kan være ansatt av det offentlige som for eksempel lærere, eller av fengselet som for eksempel miljøterapeuter. I denne oppgaven velger jeg å bruke begrepet sosialfaglige ansatte om de som er ansatt i instanser utenfor fengselet. Selv om de fengselsfaglige ikke har ansvaret for rehabiliteringen, ser vi likevel at dette inngår i fengselsbetjentenes oppgaver. Dette skriver Eide og Westrheim (2020) i sin artikkel om fengselsbetjenter i Norge, der en av deres største oppgaver er å motvirke at de innsatte utfører nye kriminelle handlinger etter soningen (Eide & Westrheim, 2020, s. 319). De synliggjør også at å motivere innsatte til blant annet arbeid og utdanning inngår i fengselsbetjentenes arbeidsoppgaver (Westrheim & Eide, 2019, s. 144). Westrheim og Eide viser til Hughes (2012) sin forskning, som understreker viktigheten av støtte fra andre for å gjennomføre utdanning, da også fengselsbetjenter (Westrheim & Eide, 2019, s. 148). Flere av fengselsbetjentene Westrheim og Eide (2019) har intervjuet hevder at de innsattes utdanning faller utenfor deres tilegnede arbeidsoppgaver. Flere var av den oppfatning at læreren hadde ansvar for det som har med utdanning å gjøre. Noen av fengselsbetjentene så likevel arbeidet med relasjoner og motivasjon som viktig i jobben sin, selv om de ikke så dette i direkte sammenheng med skolen. Hvorvidt fengselsbetjentene interesserer seg for de innsattes utdanning handler mer om deres personlig anliggende enn arbeidsoppgaver (Westrheim & Eide, 2019, s. 154-158). Fengselsbetjentene Kolind mfl. (2015), intervjuet, anså rehabilitering som en del av deres arbeidsoppgaver. Funnene deres viser også at de som jobber i rusmestringsavdelinger synes det er lettere å jobbe med rehabilitering her enn ellers i fengselet. Dette fordi de blir mer eksponert for rehabilitering i denne avdelingen. I disse avdelingene opplever både fengselsbetjenter, sosialfaglige ansatte og de innsatte nærere relasjoner ved å for eksempel spise alle måltider sammen (Kolind et al., 2015, s. 12).

En amerikansk kvalitativ studie finner at lærere som kommer fra ordinære offentlige videregående skoler til skoleavdelinger i fengsel ofte opplever et kultursjokk og føler seg ofte mindre viktige enn fengselsbetjentene (Michals & Kessler, 2015, s. 50). Det er en tendens til at lærere da går inn i nye roller, som et resultat av kombinasjonen med skole- og fengselskultur. Lærere opplever ofte å bli møtt med respekt av elevene, dette fordi de ser på lærerne som profesjonelle (Michals & Kessler, 2015, s. 51).

Et kjennetegn ved en total institusjon er skillet mellom de som jobber ved institusjonen, og de som bor der. Ofte vil den sosiale avstanden mellom disse være stor og relasjonene kan være preget av et maktforhold (Goffman, 1991, s. 13-14, 34). Gjennom observasjon i amerikanske fengsler fant Dewey og Prohaska (2021) at i skoleavdelingen samarbeidet elever på tvers av grupper, noe som trolig ville ført til konflikter dersom de hadde interaksjon med hverandre ellers i fengselet (Dewey & Prohaska, 2021). Lærere i fengselet er med på å skape et skille mellom skoleavdelingen og øvrige deler av fengselet. Dette fordi lærerne ikke er uniformerte, og for at de er ansatt på andre vilkår enn fengselsbetjentene. Dette fører også til at skoleavdelingen er et sted der elevene føler de blir behandlet mer som mennesker enn som kriminelle (Hughes, 2012, s. 134-135). Crewe (2011) fant i sin studie at det er viktig at det er hyggelige relasjoner mellom innsatte og ansatte for at de innsatte skal føle seg legitimt behandlet (Crewe, 2011, s. 459).

Den personlige utviklingen flere opplever ved å ta utdanning innebærer ofte økt selvtillit, som også gjør seg gjeldende utenfor skoleavdelingen (Hughes, 2012, s. 100). Akademiske prestasjoner kan være med på å overvinne de negative opplevelsene de tidligere har hatt med utdanning (Hughes, 2012, s. 93). Mestring i skolen kan også føre til en revurdering av selvet, hvis en tidligere har ansett seg selv som dum. Økt selvtillit og økt selvforståelse er noe av det elevene sier de har oppnådd med utdanning (Hughes, 2012, s. 97). I følge Hughes studie melder flere elever om økt forståelse av andre, og at de har fått bedre kommunikasjonsferdigheter som følge av utdanning. Gjennom dette kan elever oppmuntre andre til å ta utdanning (Hughes, 2012, s. 98). Ved å oppleve mestring og personlig utvikling, er det mindre sannsynlig at en vil falle tilbake til kriminalitet senere i livet. De ansatte i fengselet har en viktig rolle i denne utviklingen, og relasjoner mellom lærer og elev er derfor svært viktig (Hughes, 2012, s. 122, 137).

“Vi er elevenes heiagjeng” (Dewey & Prohaska, 2021) sier en lærer i Dewey og Prohaska sin studie av lærere i fengsel. Flere av lærerne hevder at å hindre tilbakefall til kriminalitet er deres viktigste oppgave. Dette gjennom å være gode rollemodeller, skape et trygt læringsmiljø og utvikle gode kommunikasjonsferdigheter hos elevene. For å få dette til legger de også vekt på relasjonsbygging, da spesielt gjennom positive tilbakemeldinger til elevene (Dewey & Prohaska, 2021). En annen studie av lærere i fengsel fra USA, sier at det viktigste for lærerne er å bry seg om elevene. Uten støtte fra lærere vil ingen av de innsatte lykkes som elever.

Flere av lærerne ønsker et støttende læringsmiljø som en reaksjon til praksisen i resten av fengselet, med de øvrige betjentene (Michals & Kessler, 2015, s. 50).

2.3 Motivasjon

Elevenes og lærernes motivasjon er en del av forskningsspørsmålene for å svare på oppgavens problemstilling, og er svært relevant for å forstå hvorfor noen velger å ta utdanning i fengsel. Ulik motivasjon kan føre med seg ulike erfaringer knyttet til hvordan de opplever skolen og undervisningen; om de har en grunnleggende interesse for fagene, om de ønsker å styrke sine muligheter etter endt soning, eller om de bruker skolen for å få dagene i fengselet til å gå. Ryan og Deci (2017) er to av de mest sentrale forskerne når det kommer til selvbestemmelsesteori og motivasjonsbegrepet. Deres undersøkelser tar utgangspunkt i undervisning og motivasjon på generelt grunnlag, og er ikke knyttet direkte til fengselsundervisning. Jeg vil ta utgangspunkt i deres teori, samt tidligere undersøkelser om elever og lærere sin motivasjon. Disse undersøkelsene vil bli brukt i analysen som sammenligningsgrunnlag for mine funn.

Selvbestemmelsesteori omhandler hvordan biologiske, sosiale og kulturelle faktorer påvirker menneskelig oppførsel og personlig utvikling. Denne teorien tar særlig for seg motivasjonen man har bak sine valg, og skiller mellom indre og ytre motivasjon (Ryan & Deci, 2017, s. 3). Indre motivasjon innebærer at en gjør noe fordi en er interessert. Dette kan for eksempel være interesse for et spesifikt fag eller tema, eller at en er interessert i å videreutvikle sin egen kompetanse eller kapasitet. Å være indre motivert gjør at en lettere omfavner nye utfordringer, enn man gjør om en er ytre motivert (Ryan & Deci, 2017, s. 123). Ytre motivasjon innebærer at en er motivert av ytre faktorer. Dette kan for eksempel være andre menneskers forventninger eller belønning i form av karakterer. Ytre motivasjon forekommer i to former, jeg vil bruke Skaalvik og Skaalvik (2015) sin oversettelse kontrollert og autonom ytre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 67). Autonom ytre motivasjon innebærer en internalisering av for eksempel verdier eller oppførsel hos andre. I skolesammenheng kan autonom ytre motivasjon gjøre seg gjeldende ved at en arbeider med et fag fordi man ser fagets verdi, ikke fordi man har en interesse for faget. Kontrollert ytre motivasjon innebærer at en gjør noe fordi man ser seg nødt til det, og kan oppnå en form for belønning for eksempel på grunn av karakterer. Ryan og Deci nevner også amotivasjon. Dette er når en ikke har

interesse av å gjøre noe, ser ingen verdi i det, og vil ikke få noen form for belønning (Ryan & Deci, 2017, s. 179-185; Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 67).

Karakterer er et eksempel på en belønning, eller straff, som fører til kontrollert ytre motivasjon. Ryan og Deci (1985) viser til flere undersøkelser som konkluderer med at karakterer ikke bare fører til mer kontrollert ytre motivasjon, men minsker den indre motivasjonen elever måtte ha. Undersøkelsene viser tendenser til at elevene som var opptatt av karakterer mister interessen for skolen, og har ofte dårligere selvtillit i skolesammenheng enn elever med indre motivasjon (Ryan & Deci, 1985, s. 250-251).

Hughes (2012) skiller også mellom indre og ytre motivasjon, men argumenterer for at man kan ha innslag av begge former for motivasjon. Hennes intervjuer med de innsatte viser også at motivasjonen for å ta utdanning ikke nødvendigvis er den samme under hele utdanningsløpet. Motivasjonen for å fullføre utdanningen kan være annerledes enn motivasjonen man hadde for å ta utdanning i utgangspunktet. For eksempel har noen begynt med utdanning for å ha noe å fylle dagene med, og deretter fått en interesse for noe som ender med et ønske om høyere utdanning (Hughes, 2012, s.17, 25).

I Hughes studie finner hun at felles for de innsatte som begynte med utdanning relativt raskt etter innsettelsen, var at de holdt på med utdanning før soning (Hughes, 2012, s. 26). Dette står i motsetning til flere av de som begynte med utdanning etter litt tid i fengselet. Dette var ofte de som ikke hadde gode erfaringer med utdanning fra tidligere. Av disse er det mange som var innom andre tilbud i fengselet først, som for eksempel ulike jobber. Flere anså jobbene som relativt kjedelige, og begynte med utdanning i mangel på noe annet å gjøre (Hughes, 2012, s. 34). For mange av disse kom positive opplevelser med utdanning som en overraskelse, og kan være et resultat av å oppdage nye interesser (Hughes, 2012, s. 34, 88). Felles for flere av elevene som tidligere ikke lyktes med skolen, men nå tar utdanning i fengsel, er at de allerede før fengselsdommen angret på mangelfull utdanning (Hughes, 2012, s. 24). I Manger mfl. sin studie fra norske fengsler finner de at svært få med korte dommer tar utdanning. Dette kan være fordi den korte soningstiden ikke gir tid til å begynne med skole, eller fordi kort soning ikke oppleves som brudd i utdanningen de holder på med på utsiden av fengselet. Størst andel av de som tar utdanning i fengsel, soner en dom på over fem år (Manger et al., 2019, s. 131).

Felles for de innsatte som er en del av de sosialfaglige rommene i fengselet, slik som skoleavdelingen eller samtalegrupper, er at de selv har søkt seg dit. Dette i motsetning til det fengselsmessige rommet, der alle er innsatt som straff (Giertsen & Rua, 2020, s. 172). De innsatte nevner flere ulike motivasjonsfaktorer for å ta utdanning (Hughes, 2012, s. 29). Mange av informantene nevner fremtidig jobb som en viktig del av motivasjonen. Andre ønsker å få en utdanning for å fjerne stigmaet rundt å ha en kriminell fortid. Blant de som soner lange dommer er det flere som tar utdanning for å få slippe ut tidligere. Disse sier også at gjennom akademisk framgang er det lettere å forestille seg en fremtid utenfor fengselet. Felles for de nevnt over er at de er motivert av framtidsutsikter. Dette utgjorde den største gruppen i Hughes studie (Hughes, 2012, s. 29-30, 32). Andre fokuserer mer på her og nå, og tar dermed utdanning for å sysselsette seg med noe. De vil heller gjøre noe enn å gjøre ingenting (Hughes, 2012, s. 33). Noen er også motivert av interesse for fagene. Dette kan for eksempel være eldre mennesker som er nær pensjonsalder når de har sonet ferdig dommen (Hughes, 2012, s. 35). Interesse for fag er i flere tilfeller et resultat av andre fengselskurs de har vært en del av før de starter på utdanningen. Fengselskurs har for mange spilt en viktig rolle i utviklingen av selvtillit for å klare å starte på en utdanning. Dette gjelder spesielt for de som ikke har så gode erfaringer med skolen fra tidligere (Hughes, 2012, s. 36, 38).

Flere innsatte forteller om negative erfaringer med skolen fra barndommen og ungdomstiden, der de føler de ikke har lyktes. Hughes (2012) deler disse inn i fire ulike kategorier, som overlapper. Den første kategorien er de elevene som ikke var særlig interessert i skolen og synes andre ting var mer spennende, som for eksempel å eksperimentere med rus og alkohol. Elever som ikke klarte å forholde seg til autoriteter i skolen, være så lærere og/eller skolens ledelse, utgjør den andre kategorien. Den tredje kategorien er de som fikk skolegangen ødelagt som følge av rus og/eller alkoholproblematikk. Den fjerde kategorien av elever som ikke lyktes med skolen tidligere, er de elevene som ikke hadde selvtillit knyttet til verken læring eller det sosiale i skolen (Hughes, 2012, s. 20-21). I Hughes sin studie finner hun at de innsatte som har vokst opp i familier der utdanning er høyt verdsatt, ser på utdanning som viktigere enn de som ikke har det. For flere av disse har de først i voksen alder innsett viktigheten (Hughes, 2012, s. 18-19).

En bedre fremtid er den fremste grunnen til å ta utdanning i fengsel blant Hughes informanter. Andre bruker utdanning som en form for mestringsstrategi for å takle livet bak murene. Andre måter å takle fengselslivet på er å ta utdanning for å gi dem mening med livet, produktiv bruk

av tid eller å kunne personliggjøre tiden i fengsel (Hughes, 2012, s. 85). Å gjenoppta noen form for autonomi, og i noen grad få tilbake kontrollen over sitt eget liv er en annen årsak til at noen velger utdanning i fengsel. På den andre siden kan strenge timeplaner i fengselet svekke denne autonomien, og kan være en faktor til at elevene ikke får jobbet så mye med skole som de ønsker (Hughes, 2012, s. 90, 130). De fleste opplever skolegangen som noe positivt, og forklares som en kontrast til det som ellers er et monotont fengselsliv preget av restriksjoner og regler. Den positive opplevelsen av utdanning kan da være med på å håndtere de andre delene av fengselslivet (Hughes, 2012, s. 88).

Rapporten “Nordmenn i fengsel: motiv for utdanning” ble utgitt i 2013 (Manger et al., 2013), etter oppdrag fra utdanningsdirektoratet. Rapporten følger opp Stortingsmelding nr. 27 (St.meld. 27, (2004-2005)) som gjennomgikk opplæringen i Kriminalomsorgen. Rapporten bygger på en kvantitativ spørreundersøkelse, og tar for seg motivasjonen til de som tar utdanning i fengsel og hvorfor noen ikke velger å ta utdanning. Dette var en landsomfattende undersøkelse (Manger et al., 2013).

I spørreundersøkelsen skulle de innsatte rangere 15 ulike grunner til å ta utdanning etter hvor viktig de anså disse. Blant alle informantene var det tre grunner som ble ansett som viktigst. Den ene årsaken var at utdanning i fengsel var viktig for å bruke tiden i fengselet til noe fornuftig. For det andre var utdanning viktig for å lettere kunne få jobb etter man hadde sluppet ut. Den tredje grunnen var viktigheten av å tilegne seg ny og faglig kunnskap. Disse resultatene sammenfaller godt med undersøkelser gjort tidligere. Bedre jobbutsikter etter endt soning er en del av å mestre fremtiden, og flere ønsker jobb for å unngå lovbrudd når de kommer ut. Noen oppgir at de tar utdanning fordi andre gjør det, derav av sosiale årsaker (Manger et al., 2013, s. 16-17, 25).

I undersøkelsen ses resultatene på viktigheten av utdanning opp mot tidligere utdanningsnivå hos de innsatte. Funnene viser at de innsatte som hadde utdanning fra tidligere, ser på utdanning i fengsel som viktigere enn de som ikke har tidligere utdanning. De ser også en større viktighet ved å tilegne seg ny kunnskap. Lengde på dom ble også sett opp mot viktigheten av utdanning. Her viser resultatene at jo lengre dom en har, jo viktigere ser man utdanning. Alle faktorer som har med å mestre livet etter soning, for eksempel få jobb og unngå nye lovbrudd, står sterkt hos de med lang soningstid (Manger et al., 2013, s. 29, 31).

Samme type undersøkelse ble gjennomført i 2015 av Manger, Eikeland og Asbjørnsen (Manger et al., 2019, s. 131). De undersøkte igjen innsattes motivasjon for å ta utdanning ved bruk av kvantitativ spørreundersøkelse. Undersøkelsen tar utgangspunkt i Deci og Ryans motivasjonsteori, og skal måle hvorvidt elevene har indre eller ytre motivasjon, eller amotivasjon. Resultatene av undersøkelsen viser at et stort flertall elever er drevet av ytre eller indre motivasjon. Utdanning for å få et bedre liv senere er den grunnen flest har oppgitt som motivasjonsfaktor, dette er en del av den ytre reguleringen. Egeninteresse, som er en del av den indre motivasjonen, nevnes også som en viktig motivasjonsfaktor for en stor andel av elevene. Svært få av elevene i undersøkelsen har ingen eller lav motivasjon, også kalt amotivasjon (Manger et al., 2019, s. 132-133).

Når lærerne selv forteller om hvordan de opplever elevenes motivasjon skiller de mellom de som er der fordi de ser viktigheten av utdanning, og de som er der av andre grunner (Dewey & Prohaska, 2021). Blant de som ser viktigheten av skolen i fengselet så er ønsket om å ta høyere utdanning på et senere tidspunkt sentralt. I tillegg ønsker de å ta utdanning for at de nå har tid til det, uten distraksjoner som de har hatt tidligere ute i samfunnet. Lærerne sier at andre grunner til at noen tar utdanning er på grunn av kjedsomhet og at de føler seg tryggere i skoleavdelingen enn i resten av fengselet (Dewey & Prohaska, 2021). Flere lærere som tidligere har jobbet på skoler i samfunnet utenfor fengselet, sier at de opplever elevene i fengselet som mer forberedt og engasjerte i undervisningen enn andre elever (Michals & Kessler, 2015, s. 52).

I Michals og Kessler (2015) studie av lærere i fengsel i USA, finner de at lærerne først og fremst er opptatt av det medmenneskelige. Flere av lærerne i studien motiveres av å hjelpe elevene til å få et bedre liv etter soning. Ikke bare når det kommer til jobb og utdanning, men de er også svært opptatt av relasjonene de har, som for eksempel familieliv. Flere av lærerne motiveres av utviklingen elevene gjennomgår, ikke bare faglig, men også personlighetsmessig. Svært få av lærerne i undersøkelsen føler at de kan påvirke elevenes endring i stor grad, de mener at det er avhengig av at elevene selv er motivert (Michals & Kessler, 2015, s. 54-56). Til sammenligning hevder flere ansatte ved rusmestringsenheter i norske fengsler at de ikke ønsker de innsatte som kun er der for å være der, og de hevder et kriterium for å få plass må være at en selv er motivert for endring (Giertsen & Rua, 2020, s. 173).

2.4 Oppsummering

Jeg har nå gjennomgått tidligere forskning gjort om innsatte og ansatte i fengsel, samt annen teori jeg mener er relevant for oppgaven. Videre vil jeg presentere oppgavens forskningsdesign, før jeg vil analysere min empiri opp mot den gjennomgåtte teorien og den tidligere forskningen. Jeg mener at disse teoretiske nedslagsfeltene samlet sett legger et godt grunnlag for å forstå innsatte og læreres erfaringer med utdanning i fengsel.

3. Metode

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for oppgavens forskningsdesign og hvordan jeg har gått frem for å studere innsattes og læreres erfaringer med utdanning i fengsel. Metodisk tilnærming blir pragmatisk valgt ut fra hva som best mulig vil besvare problemstillingen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 61). I denne oppgaven har jeg gjennomført kvalitative intervjuer. Dette er en metode jeg mener egner seg godt for å få fatt i informantenes egne refleksjoner og erfaringer. Det kunne også vært interessant å observere undervisningen i fengselet som et supplement, men oppgavens begrensninger i både tid og omfang gjorde dette vanskelig.

Jeg vil starte med å gjøre rede for mitt vitenskapsteoretiske utgangspunkt som ligger til grunn for oppgaven. Videre vil jeg beskrive det kvalitative intervjuet samt belyse utfordringer ved dette. Deretter vil jeg redegjøre for gangen i intervjuenes gjennomføring, før jeg vil vurdere oppgavens pålitelighet og gyldighet. Avslutningsvis vil jeg belyse noen etiske problemstillinger som jeg har vært nødt til å ta stilling til under arbeidet med oppgaven og under gjennomføringen av intervjuene.

3.1 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt

Det er ingen lett oppgave å forske på samfunnet, og enhver oppgave vil være preget av ontologi; hvordan en forstår virkeligheten (Anker, 2020, s. 47). Min tilnærming til oppgaven og dens problemstilling vil være preget av min forståelse av virkeligheten. Hvordan jeg bruker teori, gjennomfører intervjuer og analyserer vil også være preget av mitt vitenskapsteoretiske ståsted. Denne oppgaven tar utgangspunkt i en sosialkonstruktivistisk tilnærming. Dette bygger på en forståelse om at virkeligheten er i konstant endring, og at det i intervjusituasjonen vil være umulig å ha et klart skille mellom intervjuer og informantene, ettersom man vil bli påvirket av både omgivelsene og hverandre (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49). Min analyse og mine resultater vil da være preget av min oppfatning av virkeligheten, og ikke nødvendigvis slik virkeligheten er (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 51). Ved å bruke intervju som metode i min oppgave, får jeg ikke tilgang på sannheten om undervisning i fengsel, men jeg får tilgang til fortellinger fra mine informanter om erfaringer med utdanning i fengsel. Innenfor sosialkonstruktivismen finnes det ikke én sannhet om virkeligheten, og funnene av forskningen vil ikke være lovmessigheter (Ringdal, 2018, s. 43). For eksempel er

begrepene straff og soning sosialt konstruerte begreper som har endret seg over tid, og er preget av en kulturell kontekst. Mine tolkninger kan da være et resultat av denne kulturelle konteksten. Jeg er derfor bevisst på at mine resultater og analyser ikke er den eneste sannheten, men kan være preget av mitt vitenskapsteoretiske ståsted.

3.2 Valg av metode

I samfunnsfaglig metode skiller en tradisjonelt sett mellom kvantitativ og kvalitativ metode (Ryen, 2002, s. 28). Metode blir valgt ut fra problemstillingen, for å best mulig kunne besvare denne (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 61). En problemstilling kan være testende eller eksplorerende. En testende problemstilling vil undersøke omfanget av noe, og en slik problemstilling innebærer ofte en kvantitativ tilnærming med mange informanter. Med en eksplorerende problemstilling ønsker en å gå i dybden på et fenomen. Her benyttes en kvalitativ tilnærming med få informanter (Jacobsen, 2018, s. 64). Etersom jeg ønsket å undersøke innsatte og læreres erfaringer var det naturlig å benytte kvalitativ metode for å gå i dybden. Kvalitativ metode kjennetegnes da av karakterisering; å finne noe karakteristisk ved et fenomen (Repstad, 1998, s. 13). Innenfor kvalitativ metode finner en ulike datainnsamlingsmetoder slik som observasjon, dokumentanalyse og intervju (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 113).

3.3 Kvalitativt intervju

Kvalitativt intervju som metode egner seg godt for å få tak i personlige meninger og erfaringer (Ryen, 2002, s. 15). Det er flere måter å strukturere og gjennomføre et kvalitativt intervju på. Intervjuet kan være ustrukturert, strukturert eller semistrukturert (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 120-121). I et ustrukturert intervju har ikke forskeren noen spørsmål på forhånd, i motsetning til et strukturert intervju der alle informantene blir stilt de samme spørsmålene i samme rekkefølge. I et semistrukturert intervju vil forskeren ha noen spørsmål og tema klare, men rekkefølgen på spørsmålene spiller ingen rolle (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 120-121). I en slik intervjusituasjon vil en ofte oppnå en samtale i større grad enn med strukturert intervju der det er en spørsmål-svar-situasjon. En ulempe med det semistrukturerte intervjuet kan være at ikke alle informantene nødvendigvis blir stilt de samme spørsmålene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 120-121). Etersom jeg er en uerfaren

intervjuer ønsket jeg å gjennomføre semistrukturerte intervjuer med noen nedskrevne spørsmål under hvert tema, dette for å sikre at jeg ikke glemte viktige spørsmål. Intervjuer kan bli gjennomført individuelt eller i grupper, ofte kalt fokusgruppeintervju (Jacobsen, 2018, s. 145). Jeg fant det hensiktsmessig å gjennomføre individuelle intervjuer ettersom jeg var interessert i informantenes tanker og erfaringer, noe som kan oppfattes som privat.

Kvalitative intervjuer har møtt kritikk og innvendinger gjennom tiden (Ryen, 2002, s. 131). Ved å reflektere over utfordringer og svakheter ved det kvalitative intervjuet er en bevisst på de mulige begrensningene ved datamaterialet. Kvalitativt intervju har blant annet blitt kritisert for å være for individualistisk, og at en da går glipp av innvirkningene det sosiale samspillet har (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 323). Jeg mener likevel individuelt intervju egner seg godt for min oppgave ettersom det både kan bidra til trygghet for informanten å bare prate med meg, i tillegg vil det være lettere med anonymisering.

En av innvendingene mot intervju som metode er nærheten til informantene som kan bidra til et asymmetrisk maktforhold, der intervjuer har bestemt tema og spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52). Samtidig kan nærheten og åpenheten til informantene være en fordel for at informantene kan formidle svarene med egne ord. For å oppnå denne nærheten og unngå et asymmetrisk maktforhold vil det være viktig at forskeren unngår ledende spørsmål og lar informanten snakke fritt rundt et spørsmål (Jacobsen, 2018, s. 129). Min rolle som student vil også kunne bidra til å utviske maktforholdet noe, ettersom jeg er en uerfaren forsker.

En annen utfordring ved intervju er utforming av intervjuguide. Man må unngå ledende spørsmål slik at man får de svarene informanten anser som viktig, ikke det intervjuer anser som viktig. Ved å unngå ledende spørsmål styrer man ikke informanten i en spesiell retning (Jacobsen, 2018, s. 156). Samtidig har jeg som forsker allerede ledet mine informanter inn på en vei ved at det er jeg som har bestemt tema og spørsmålene for samtalen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 202). En fordel med et semistrukturert intervju at en kan endre intervjuguiden underveis. Nærheten gjør det mulig å stille oppfølgingsspørsmål dersom noe er uklart, og informantene kan utdype svarene sine (Repstad, 1998, s. 65).

3.4 Datainnsamlingen

3.4.1 Tilgang til feltet og informanter

Å få tilgang til informanter og innpass i fengselet var en lang prosess. For å få gjennomføre intervjuene måtte jeg få formell godkjenning fra Norsk senter for dataforskning, videre kalt NSD, og Kriminalomsorgen. Søknadene var omfattende og inneholdt prosjektbeskrivelse, intervjuguide og informasjonsskriv til informantene. Prosjektbeskrivelsen til Kriminalomsorgen var noe mer omfattende enn til NSD og krevde en gjennomgang av metode og teori, samt en faglig anbefaling fra veileder. Jeg søkte til begge instanser før jul, og prosjektet ble godkjent hos NSD under forutsetning om at jeg ettersendte godkjenning fra Kriminalomsorgen. Kriminalomsorgens behandlingstid var noe lenger, og prosjektet ble godkjent i begynnelsen av mars. Kriminalomsorgen kunne kun gi godkjenning til å snakke med innsatte, og jeg tok derfor selv kontakt med skolelederen i fengselet for rekruttering av lærere jeg kunne intervju. Av Kriminalomsorgen fikk jeg en kontaktperson i det aktuelle fengselet, og jeg måtte sende inn personlig informasjon og taushetserklæring slik at fengselet kunne klarere meg for besøk. Da denne godkjenningen forelå kunne innhenting av informasjon starte. Godkjenning fra Kriminalomsorgen og NSD er lagt ved som vedlegg til oppgaven (se vedlegg 6 og 7).

I fengselet jeg besøkte var det ikke ønskelig at jeg gjennomførte intervjuer med de som tar grunnskoleutdanning, da disse utgjør en svært liten gruppe. De som tar høyere utdanning får fjernundervisning, og er ikke en del av undervisningen i fengselet. Oppgaven ble derfor begrenset til de som er en del av videregående skole. Jeg ønsket å intervju både innsatte og lærere for å forsøke å få frem et nyansert bilde av utdanning i fengsel. Det er de innsatte som tar utdanning og lærerne som jobber der som kjenner skoleavdelingen i fengselet best. Jeg ønsket å få tak i deres egne erfaringer og refleksjoner, og det er dette som legger grunnlaget for min oppgave.

Rekrutteringen av elever ble gjort ved at jeg selv informerte om prosjektet i fengselet. Der var jeg innom klasserommene og grupperommene for å introdusere meg selv og prosjektet. Det var flere elever som ønsket å være med på intervju. Deretter var det kontaktpersonen som valgte ut fem elever og det er derfor ikke et tilfeldig utvalg. Etersom kontaktpersonen kjente elevene godt hadde han mye makt til å definere mitt utvalg. Han forsøkte å velge elever som han trodde ville ha mange refleksjoner og litt ulike perspektiver, men det er mulig at mitt

datamateriale hadde sett annerledes ut dersom jeg hadde foretatt et tilfeldig utvalg selv. Basert på hvordan jeg opplevde kontaktpersonen så tror ikke jeg det er sannsynlig at han valgte ut elever som ville gi et mest mulig fordelaktig bilde av undervisningen og fengselet.

Lærerne hadde på forhånd blitt informert om mitt prosjekt av fengselets skoleleder. Den dagen jeg tilbrakte i fengselet var det kun to lærere til stede, og disse ønsket å stille til intervju. Disse to var yrkesfaglærere. Jeg ønsket i utgangspunktet også å intervju en fellesfaglærer, men ettersom ingen andre lærere var til stede ble dette vanskelig. Jeg fremmet et ønske om å intervju lærere som tidligere hadde jobbet ved en ordinær videregående skole. Dette fordi disse lærerne har et verdifullt sammenligningsgrunnlag som er relevant for min oppgave, da blant annet for å se i hvilken grad de påvirkes av sikkerheten og hvordan de opplever elevers motivasjon. Den ene læreren hadde ikke tidligere jobbet ved en ordinær videregående skole og hadde kun praksiserfaring derfra. Han hadde derfor et mindre sammenligningsgrunnlag enn den andre læreren. I tillegg til dette snakket jeg kort med en rådgiver i fengselet. Dette var kun en uformell samtale der hun fortalte litt om sin jobb. Dette ble ikke tatt opp på diktafon.

3.4.2 Presentasjon av informanter og fengselets skoleavdeling

Intervjuene ble gjennomført i skoleavdelingen i et høysikkerhetsfengsel. På bakgrunn av oppgavens problemstilling ønsker jeg å gi en beskrivelse av fengselets skoleavdeling. Fengselets resterende utforming er ikke like relevant for oppgaven, og vil derfor ikke beskrives nærmere. Dette også for å anonymisere fengselet. Før intervjuene ble gjennomført fikk jeg en omvisning i skoleavdelingen. Avdelingen var fordelt på to bygg med klasserom, grupperom, verksted og lærerkontor på begge bygg. Klasserommene var relativt små, med plass til rundt 10 elever i hvert klasserom. I skoleavdelingens ene bygg var restaurant- og matfag sine lokaler og i tilknytning til dette var en kafé drevet av elevene på denne linjen, samt elevene som gikk baristakurs. Denne kafeen var tilgjengelig for innsatte og ansatte.

Undersøkelsens deltakere ble opplyst på forhånd om at deltakelsen ville være anonym, noe som var viktig for å beskytte deltakernes privatliv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 300). Et av tiltakene jeg da har gjort er å gi informantene pseudonymer. Elevene har fått navnene Lars, Espen, Anders, Erik og Fredrik. Lærerne har fått navnene Martin og Petter. Elevene jeg

intervjuet var i aldersgruppen 20 til 35 år, mens lærerne var i 40-50 årene. Jeg spurte ikke om lengde på dommen, årsak til soning eller om de har sonet i andre fengsler da denne informasjonen ikke er relevant for min oppgave. Utover alder og fiktive navn ønsker jeg ikke å lage mer utdypende informantprofiler, som et tiltak for å bevare anonymitet ved å begrense identitetsopplysninger som kan gjenkjennes (Ryen, 2002, s. 209). Fengselets navn vil heller ikke bli nevnt for å sikre deltakernes anonymitet.

Det er viktig å være bevisst på begrepsbruken når en refererer til de en har intervjuet, dette fordi ordbruken kan påvirke synspunktene til de som leser oppgaven (Ryen, 2002, s. 17). Jeg har i min oppgave valgt å referere til informantene som elever fremfor innsatt, dette fordi det i min oppgave er erfaringene med skole jeg ønsker å undersøke. Selv om dette er voksne mennesker velger jeg å kalle de elever ettersom de går på skole, dette er også betegnelsen lærerne benyttet. Begrepet innsatt vil bli brukt i oppgavens problemstilling for å understreke at oppgaven belyser utdanning i fengsel.

3.4.3 Gjennomføring av intervjuer

Syv av intervjuene ble gjennomført i løpet av én arbeidsdag i fengselet, fem intervjuer med elever og to med lærere. Ett av intervjuene ble gjennomført på et møterom ved boenhetene, der de innsatte har sine celler og fellesområde med stue og kjøkken. De resterende seks intervjuene ble gjennomført i fengselets skoleavdeling. Intervjuene med lærerne ble gjennomført på deres kontor uten andre til stede. Intervjuene med elevene ble gjennomført på et pauserom med kontaktpersonen til stede. Elevene fikk valget om han skulle være der eller ei, men alle ønsket at han skulle være til stede. Fra kontaktpersonen sin side ble dette begrunnet ut fra et sikkerhetsperspektiv, da han hadde ansvaret for meg den aktuelle dagen. Å gjennomføre intervjuene alene kan lettere åpne for en nær samtale, og at han var i rommet kan ha gjort det vanskeligere for elevene å komme inn på tema de synes er vanskelig eller å komme med kritiske synspunkter. Kontaktpersonen satt stille i andre siden av rommet og tok ikke del i samtalene. Selv om intervjusituasjonen ikke bar preg av at han var til stede, kan jeg ikke utelukke at informantene har blitt påvirket av at han var der. Dette kan for eksempel ha påvirket hva de sa eller hvordan de uttalte seg om et tema.

Intervjuene med elevene varte i rundt 30 minutter, og intervjuene med lærerne varte nærmere én time. Det var omtrent like mange spørsmål til lærere og elever, så forskjellen i tid bunner ut i at lærerne svarte mer på hvert spørsmål enn elevene gjorde. Under intervjuene med elevene merket jeg fort at de utdypet svarene sine mer dersom jeg var stille i stedet for å stille neste spørsmål med en gang. Som intervjuer var jeg litt nervøs under de første intervjuene, og det ble for meg lettere å stille oppfølgingsspørsmål underveis etter jeg hadde gjennomført noen intervjuer.

Jeg hadde en intervjuguide til intervjuene med elever (se vedlegg 1) og en guide til lærernes intervjuer (se vedlegg 2). Intervjuguiden ble basert på foreliggende forskning på feltet og var delt inn i ulike tema slik som motivasjon, fengselet som skolearena, roller og relasjoner. I et intervju der en ønsker å få tak i informantens egne refleksjoner og tanker kan det lønne seg å ikke ha for mye struktur i intervjuguiden (Ryen, 2002, s. 97). Hvert tema ble derfor innledet med et åpent spørsmål der informantene kunne reflektere fritt. Dette også for å få i gang en samtale mer enn en ren spørsmål-svar-situasjon. Intervjuguiden fungerte som en huskeliste for meg, slik at jeg var sikker på at jeg var innom alle temaene jeg ønsket å belyse (Repstad, 1998, s. 65).

En viktig del av intervjusituasjonen er å gå nøye gjennom informasjonsskrivet (se vedlegg 3 & 4) sammen med informantene slik at de er klar over hva de skal være med på før de skriver under samtykkeskjemaet (Schlosser, 2008, s. 1507). En må sikre seg at informantene har forstått informasjonen som er gitt om prosjektet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 249). Jeg spurte derfor alle informanter om de hadde noen spørsmål om prosjektet etter vi hadde gått gjennom informasjonsskrivet. Deretter skrev vi under på samtykkeskjema (se vedlegg 5) sammen, før jeg startet intervjuet.

Alle intervjuene ble tatt opp på diktafon og transkribert i etterkant. Jeg valgte å benytte meg av lydopptaker for å ikke ta bort flyten i samtalen samt sikre at verdifull informasjon ikke ble glemt, slik det kunne blitt dersom jeg tok notater under intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Ved bruk av diktafon kan en spole tilbake gjentatte ganger, og på denne måte sikre at en får med seg alt som blir sagt (Ryen, 2002, s. 110). En annen fordel ved bruk av diktafon er at det blir en opprydning i materialet slik at det er lettere å lese senere når en skal analysere det (Repstad, 1998, s. 84). På denne måten slipper man å lete gjennom lydfilene underveis når en analyserer.

Ettersom intervjuene ble gjennomført som semistrukturerte intervjuer, så ble ikke spørsmålene stilt med samme ordlyd hver gang. Spørsmålene ble mer en del av en samtale. Dersom informantene begynte å prate om tema som kom senere i intervjuguiden så stilte jeg disse som oppfølgingsspørsmål underveis. På slutten av intervjuet fikk informantene mulighet til å legge til noe dersom det var ønskelig. Et fåtall av informantene ønsket dette.

3.4.4 Transkribering

Å transkribere et intervju innebærer å overføre muntlige samtaler til skriftlig tekst (Jacobsen, 2018, s. 201). Ved å bruke diktafon kan en i ettertid høre på intervjuet og skrive ned det som blir sagt, noe som er et tidkrevende arbeid. Ideelt sett skal intervjuet transkriberes i sin helhet og gjengis så konkret som mulig (Jacobsen, 2018, s. 202). Et av spørsmålene som reiser seg når en skal transkribere intervjuene er hvorvidt en skal ta med alle pauser og småord som “eh” (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 208). Jeg valgte å skrive ned “pause” under transkriberingen dersom informantene ventet over 3 sekunder før de snakket videre. “Eh” ble med i transkriberingen visse steder der de holdt denne lenge. En annen utfordring en kan møte ved å skrive ned muntlige samtaler er at det vil være annerledes enn korrekt skriftlig språk, og en usammenhengende intervjuetranskribering kan virke nedlatende for de som blir sitert (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 214). Likevel skal en være forsiktig med å gjøre for mange endringer i språket og ikke ta med pauser og småord da slike endringen kan svekke oppgavens pålitelighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 211). Dette er en etisk overveielse en må gjøre underveis i transkriberingen. Jeg valgte å skrive ned alt som ble sagt så konkret som mulig, men ta bort unødvendige ord dersom jeg benyttet sitatet i analysen slik at det blir lettere å lese.

3.5 Pålitelighet, gyldighet og overførbarhet

En del av den kritiske vurderingen av oppgavens forskningsdesign, er vurdering av oppgavens pålitelighet, gyldighet og overførbarhet. Det er viktig å reflektere over dette for å være klar over utfordringer ved oppgaven samt sette spørsmål ved sin egen gjennomførelse av undersøkelsen. Tradisjonelt sett har disse begrepene vært knyttet til kvantitativ forskning, men benyttes nå også ved kvalitative undersøkelser (Jacobsen, 2018).

Pålitelighet, også kalt reliabilitet, handler om hvor pålitelig og troverdig resultatene fra undersøkelsen er (Jacobsen, 2018, s. 241). I en intervjusituasjon kan intervjuobjektet bli påvirket av undersøkeren (Jacobsen, 2018, s. 241), og situasjonen kan være preget av et asymmetrisk maktforhold som igjen kan påvirke oppgavens pålitelighet og troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 51). Jeg opplevde ikke dette som et problem. Årsaken til dette kan være på grunn av at jeg selv er student og dermed kunne gå inn i en type lærlingrolle. En måte å styrke oppgavens pålitelighet på, kan være bruk av diktafon. Å bare skrive notater underveis i intervjuet kan svekke oppgavens troverdighet, og bruk av diktafon vil derfor være med på å øke troverdigheten ved at en har en fullstendig gjengivelse av intervjuet (Jacobsen, 2018, s. 245). Ved å bruke diktafon og deretter transkribere intervjuet vil en ikke selv skrive inn mening i det som blir sagt, noe som er med på å sikre troverdigheten (Ryen, 2002, s. 181).

Oppgavens gyldighet, også kalt validitet, handler om hvorvidt man undersøker det en ønsker å undersøke (Jacobsen, 2018, s. 17). Innenfor gyldighet kan en skille mellom ekstern og intern gyldighet. Intern gyldighet innebærer hvorvidt det en skriver er sant (Jacobsen, 2018, s. 228). En måte å sikre denne type gyldighet kan for eksempel være å ta med seg oppgavens resultater tilbake til informantene, slik at de kan godkjenne og gjenkjenne sine utsagn (Ryen, 2002, s. 183). Etersom mine intervjuer ble gjennomført i en lukket institusjon, ville dette blitt utfordrende og jeg hadde derfor ikke denne muligheten. En annen måte å vurdere intern gyldighet er å vurdere informantens kunnskap om det jeg undersøker (Jacobsen, 2018, s. 230). Etersom jeg undersøker informantenes egne erfaringer vil den interne gyldigheten være stor da det er mine informanter som definerer hva de riktige erfaringene er.

Ekstern gyldighet handler om overførbarhet, i hvilken grad en kan generalisere funnene sine (Jacobsen, 2018, s. 228). Med andre ord, hvorvidt undersøkelsens funn kan gjelde andre enn akkurat de en har intervjuet (Jacobsen, 2018, s. 237). En vanlig kritikk av kvalitativ metode at det er for vanskelig å generalisere funnene da en undersøker relativt få enheter (Jacobsen, 2018, s. 238). Etersom jeg kun har gjennomført intervjuer i ett fengsel vil det være vanskelig med generalisering. I denne oppgaven er det heller ikke nødvendigvis et mål å kunne generalisere funnene til å gjelde andre, ettersom jeg her har undersøkt informantenes egne erfaringer og tanker. Dersom jeg ser at det finnes noen trekk eller begreper som går igjen i min studie kan jeg benytte en konseptuell generalisering der funnene kan vitne om en generell forståelse (Tjora, 2010, s. 187).

3.6 Etikk

Når en skal gjennomføre en undersøkelse kan det oppstå en rekke etiske utfordringer. Disse gjør seg ikke bare gjeldende under intervjusituasjonen, men under hele arbeidet med oppgaven (Ryen, 2002, s. 207). Jeg vil her fokusere spesielt på informasjon om prosjektet, samtykke og personvern.

Tillit, respekt og konfidensialitet er med på å prege intervjusituasjonen og kommunikasjonen (Tjora, 2021, s. 53). Ettersom jeg så vidt hadde snakket med informantene før intervjuene fant sted så er det vanskelig å bygge opp respekt og tillit, også fordi jeg kun skulle snakke med de en kort periode. Gjennom småprat før intervjuet kan en lette på stemningen og bygge opp en viss relasjon (Repstad, 1998, s. 72). Jeg forsøkte å gjøre det ved å gi informasjon til informantene før vi startet intervjuet, og var åpen om gangen i oppgaven frem til prosjektslutt. Jeg gikk gjennom informasjonsskrivet sammen med alle informantene for å forsikre meg om at de var innforstått med hva det innebar å delta. Ved å gi informasjon om oppgaven og skrive under på samtykkeskjema sikrer man at de som er med i prosjektet deltar frivillig (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 247). Etter å ha gitt informasjon om prosjektet skrev vi under på samtykkeskjema sammen. Informantene ble opplyst om at de når som helst kunne velge å trekke sitt samtykke ved å ta kontakt med kontaktpersonen som igjen ville ta kontakt med meg eller min veileder. Dersom noen velger å trekke sitt samtykke kan det være en utfordring for mitt prosjekt, men dette er viktig ettersom det er frivillig å delta.

Selv om NSD har godkjent prosjektet, så er det min oppgave å ivareta personvernet under arbeidet med oppgaven. Det er derfor viktig å være ærlig om hvem som hadde tilgang til datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). Informantene ble opplyst om at det kun var meg og min veileder som hadde tilgang til dataene. Før intervjuet startet godkjente informantene bruk av diktafon. Alle informantene ble gjort oppmerksom på at samtykkeskjema og diktafon blir oppbevart i låsbare, separate skap og lydfilene slettes etter transkribering i tråd med NSD sine retningslinjer. Dette er et tiltak for å bevare anonymitet slik at ingen andre fikk tilgang til sensitive personopplysninger som navn eller stemme. Transkriberingen av intervjuene ble oppbevart på en passordbeskyttet datamaskin for å etterkomme kravet om konfidensialitet. Etter intervjuene var transkribert ble disse slettet og samtykkeskjemaene vil bli makulert ved prosjektslutt.

Ved å lese oppgaven skal en ikke gjenkjenne personene eller stedet som kan knyttes til informantene (Ryen, 2002, s. 209). Dette ble også informantene informert om før intervjuet ble gjennomført. Et tiltak jeg gjorde for å sikre dette var å gi alle informantene fiktive navn. I tillegg ble fengselet anonymisert, samt den lokale videregående skolen som har ansvaret for opplæringen i det aktuelle fengselet. Når det kommer til anonymitet kan det oppstå utfordringer knyttet til tredjepersoner. For å sikre anonymitet for alle ble derfor deltakerne informert om å ikke nevne andre navn under intervjuene dersom de pratet om andre. Jeg valgte da også å påminne lærerne om deres taushetsplikt før intervjuet startet.

3.7 Analysearbeid

Etter jeg hadde transkribert alle intervjuene startet jeg arbeidet med å kategorisere min empiri. Først delte jeg det inn i ulike tema, som analysen er delt inn i, før jeg gikk inn i hvert intervju og satte inn spørsmålet og svaret i det relevante temaet. Dette gjorde jeg med intervjuene fra elevene og lærerne. Før jeg går over til å presentere min empiri vil jeg redegjøre for hvordan jeg har delt inn analysekapitlene. Jeg har tatt utgangspunkt i mine intervjuguider (se vedlegg 1 & 2), som også gjenspeiler gangen i teorikapittelet. Analysen er derfor delt inn i temaene; skolen som fristed, fengselet som institusjon, roller og relasjon, og motivasjon. Hva det enkelte analysekapittelet vil ta for seg vil bli beskrevet innledningsvis i vært kapittel. Dette er en grov inndeling, der noen tema vil bli tatt opp under flere av kategoriene ettersom flere av de sammenfaller eller påvirker hverandre. Gjennom hele analysekapittelet vil jeg trekke frem både elevene og lærernes syn knyttet til de aktuelle temaene. Jeg vil fortløpende diskutere mine funn opp mot teori og tidligere forskning.

Jeg ønsker å gjøre oppmerksom på at jeg i analysen skiller mellom sikkerhetsbetjenter og verksbetjenter, i stedet for å benytte begrepet fengselsbetjenter. Dette fordi lærerne i min studie benyttet disse benevnelsene. Verksbetjenter er fengselsfaglige ansatte som blant annet jobber med driften i fengselet, samt opplæring av de som er i verkstedet på arbeidsdrift. Sikkerhetsbetjentene, eller fengselsbetjentene, arbeider med å følge opp de innsatte og har ansvaret for sikkerheten i fengselet.

4. Skolen som fristed

Overordnet tar dette kapittelet for seg hvordan skoleavdelingen oppleves og føles for elevene sammenlignet med resten av fengselet. Først vil jeg presentere en vanlig skoledag, slik det blir beskrevet av mine informanter, før jeg vil belyse hvordan skolen oppleves for lærerne.

Deretter vil jeg presentere hvordan skoleavdelingen føles for elevene i lys av Giertsen og Rua (2020) sin inndeling av fengselet i sosiale rom. Avslutningsvis vil jeg drøfte hvordan normaliseringsprinsippet gjør seg gjeldende i skoleavdelingen.

Enkelte av elevene i min studie følger et helt studieprogram, mens andre kun tar enkeltfag. For eksempel Erik som tar matte og religion, og når han er ferdig med religion vil han bytte dette ut med et nytt fag. Noen av elevene har godkjente fag fra videregående skole fra tidligere, og tar da fagene de mangler. De elevene som tar enkeltfag følger undervisningen i det aktuelle faget, mens de som følger et helt studieløp har sin faste klasse de er en del av.

Skoledagen i fengselet varer fra kvart over åtte til halv tre med en lunsjpause midt på dagen. Dersom det er lærer tilstede møter elevene i klasserommet eller verkstedet, alt ettersom hvilke fag de har. Den ene læreren, Petter, prøver så godt det lar seg gjøre å ha teori før lunsj og ta i bruk verkstedet etter lunsj. “Har prøvd etter lunsj og da er mange litt trøtte at det er ikke så veldig mye vits” (Petter, lærer) forteller Petter. Hovedregelen i fengselet er at det alltid skal være minst én lærer i skoleavdelingen. Dette gjør at det av og til er elever som ikke har lærer, dersom denne ene læreren har undervisning i et annet klasserom. Dersom det da ikke er lærer til stede for elevene setter de seg i et klasserom eller på et selvstudierom i skoleavdelingen, her er det førstemann til mølla. De elevene som kun tar noen fag benytter også denne ordningen. Det forekommer også at elevene med enkeltfag setter seg i et klasserom med lærer slik at han kan få hjelp om det er nødvendig, selv om eleven ikke skal følge undervisningen.

I intervjuene med lærerne fremkommer det at mange elever med korte dommer kan være en utfordring for lærernes undervisning. “Jeg håper at det kommer lengre dommer og at vi kan kjøre litt vanlig skole på et vis” (Petter, lærer) sier Petter. Skolen i fengselet har rullerende inntak. Dette innebærer at det kan komme elever når som helst i løpet av året i tillegg til at flere slutter underveis etter hvert som de er ferdig med soningen. Lærerne får derfor ikke én klasse i august som de følger til juni. Selv om jeg ikke spurte om lengde på dom, var det flere av informantene som nevnte dette i intervjuene. Flere sa at de har relativt korte dommer. I

Manger mfl. sin undersøkelse fra 2015 finner de at det er relativt få med korte dommer som tar utdanning (Manger et al., 2019, s. 131). Det kan være tilfeldig at det i mitt utvalg var flere med korte dommer, men lærerne nevner også at de har hatt mange inne som kun er der en kort stund. Korte dommer gjør at lærerne føler at de aldri kommer helt i gang. Skolen i fengselet følger samme læreplan som ordinære videregående skoler, så alle elevene skal gjennom de samme kompetansemålene (Opplæringslova, 1998, § 13-2 a). Petter og hans kollega prøver å løse dette ved å lage et årshjul der elevene kan hoppe inn når som helst i året. Men Petter understreker at det avhenger av at eleven er der så lenge at han rekker å ta igjen det de andre allerede har gjennomgått.

Lærerne har svært mange arbeidsoppgaver i fengselet. De planlegger, underviser, skal følge opp elevene gjennom samtaler, loggføring, de holder kurs, samt følger opp de som tar selvstudie. Mange elever med korte dommer kan også være med på å tynge arbeidsmengden til lærerne, da dette krever mer tilpasning og tilrettelagt opplæring fra lærernes side.

“Jeg løper som et sånt piska skinn fra den ene til den andre, så jeg skulle gjerne ønske at vi var noen flere på jobb her” (Martin, lærer).

Når det er få lærere, eller kun én, til stede i avdelingen blir det flere oppgaver for den som er der. Da må de i tillegg til sin undervisning, følge opp de andre elevene som sitter i andre klasserom og arbeidsrom. Også Petter fremhever alle oppgavene han har i skoleavdelingen, og sier at det er vanskelig å ha en vanlig dag. Martin understreker at den eneste fordelen med dette er at han blir kjent med alle elevene, selv de han ikke er læreren til. Flertallet av elevene i min undersøkelse forteller at de ønsker mer tid sammen med lærer. Men, flere av disse unnskylder læreren i intervjuet og sier at de forstår at de har mye å gjøre, dette kan vitne om gode relasjoner mellom lærer og elev.

“Jeg synes vi skulle hatt lengre skoledager” (Fredrik, elev) forteller Fredrik, som ikke er alene om å mene dette. Espen synes også at de ikke har nok tid på skolen. Strengt timeplaner er noe av det som kjennetegner et fengsel (Hughes, 2012, s. 90, 130), og disse rutinene er en del av opprettholdelsen av sikkerhet (Sykes, 2007, s. 24; Hammerlin, 2021, s. 406-407). Elevene har derfor ikke muligheten til å tilbringe mer tid på skolen selv om de har et ønske om det. Dersom de ønsker å jobbe mer med skole må de benytte cella. Ønske om lengre skoledager viser hvordan det kan oppstå spenninger mellom de innsattes ønsker om noe, og fengselets

regler slik Goffman (1991, s. 63) peker på.

“De har bygd et alt for stort fengsel i forhold til verkstedskapasitet og skolekapasitet, sånn at det er veldig mange som står i kø for å få plass til aktivitet og få komme hit. Så når de da endelig kommer ned hit så setter de veldig pris på det” (Martin, lærer).

Ettersom det er begrenset med plasser i skoleavdelingen, benyttes venteliste. Mangelen på skoleplasser kan føre til større bruk av isolasjon, da man sitter isolert på dagtid dersom man ikke har dagtilbud. Det kan også være at flere utfører jobber i fengselet som de egentlig ikke er motivert for. Slik Martin påpeker fører det til at elevene setter stor pris på skolen, når de først får skoleplass.

Alle elevene jeg intervjuet oppgir at skoleavdelingen er et sted hvor de trives veldig godt. I likhet med Giertsen og Rua (2020, s. 161) sine funn finner jeg at rommene i fengselet kan gi forskjellige uttrykk. Skolen, som en del av det sosialfaglige rommet, virker som et fristed for elevene. På spørsmål om hvordan skoleavdelingen føles, svarer en elev:

“[...] også synes jeg det er deilig at det er et skille [...] så føles det ikke ut som man er i fengsel liksom” (Fredrik, elev).

“Det er vanlig klasseromskultur” forteller Lars om skolen. Dette kan være med på å underbygge at skoleavdelingen føles annerledes enn resten av fengselet. Skoleavdelingen utgjør et sted i fengselet der ting føles mer normalt for elevene, klasseromskulturen kan være med å påvirke denne følelsen. Ryan og Deci (1985, s. 123-124) peker på hvordan det fysiske læringsmiljøet kan påvirke elevenes motivasjon. Å ha en egen avdeling kun til skole kan da være viktig. I skoleavdelingen er det relativt fritt med tanke på klasserom og arbeidsrom, der det er fritt fram for å sette seg og jobbe med oppgaver. Dette kan virke positivt på elevenes motivasjon. Tilgangen på utstyr i for eksempel verkstedene trekkes frem som noe av det elevene setter pris på i skoleavdelingen. “Skolen har vært veldig flinke for de har kjøpt det vi trenger, og hver gang vi trenger noe nytt så er det liksom bare å kjøpe det” (Fredrik, elev) forteller Fredrik. Petter forteller at lærerne i disse fagene selv har vært med på å bestemme hvilket utstyr de skal ha tilgjengelig.

På spørsmål om hvordan skoleavdelingen føles, svarer en annen elev:

“[...] Man får litt, kanskje man får litt mer sånn frihetsfølelse når man kommer i klasserommet fordi her så kan vi gå ut av klasserommet når vi vil. Men på avdelingen er vi innelåst, har tid når vi skal gå ut [...] så egentlig er det mer frihetsfølelse når man kommer hit” (Espen, elev).

Espen påpeker her hvordan sikkerhet og kontrolltiltakene som kjennetegner det fengselsmessige rommet forsvinner noe i skoleavdelingen. Mangelen på sikkerhetsbetjenter i skoleavdelingen kan gjøre at sikkerhetsaspektet blir mindre tydelig. Det fengselsmessige rommet forsvinner da når en er i skoleavdelingen, og det fremstår som et sosialfaglig rom, med mindre strenge rammer og fokus på skole (Giertsen & Rua, 2020, s. 167). Lærerne kan være med på å definere dette gjennom sin ordbruk. I mine intervjuer med lærerne omtalte de alltid om skoleavdelingen som “her inne” eller “her nede”. Dette funnet vitner om at lærerne også ser annerledes på skoleavdelingen enn det resterende fengselet.

Samtidig virker det som om skoleavdelingen også kan oppleves som et uformelt rom, som viser til de innsattes fritid (Giertsen & Rua, 2020, s. 167). Lars setter ord på hvordan han opplever skoleavdelingen versus resten av fengselet:

“Det føles ikke så veldig annerledes egentlig. Eneste er vel kanskje at det er jo ingen betjenter som er der inne, det er jo kun innsatte og eventuelle lærere som er der. Ikke at det gjør noen stor forskjell, men jeg tror kanskje at når det ikke er en lærer eller betjent til stede så er terskelen litt lavere for å finne på noe annet enn skole” (Lars, elev).

Lars sitt svar på hvordan skoleavdelingen føles kan vitne om at når verken betjenter eller lærere er til stede så vil skoleavdelingen føles mer som et uformelt rom enn et sosialfaglig rom. Skoleavdelingen står da i kontrast til de øvrige delene av fengselet som er mer preget av regler og rutiner (Hughes, 2012, s. 88).

Lars og Espen forteller hvordan skoleavdelingen, som da både kan utgjøre det sosialfaglige og det uformelle rommet, er i kontrast til de resterende delene av fengselet som i større grad er preget av kontroll og sikkerhet. Goffman (1991, s. 11-12) har beskrevet fengselet som en total situasjon ved at det er adskilt fra resten av samfunnet. I norsk straffegjennomføring er

normaliseringsprinsippet sentralt og en viktig del av rehabiliteringen. Soningen skal være så lik samfunnet utenfor som mulig (Hammerlin, 2021, s. 249, 376). Espen sitt svar viser også hvordan skoleavdelingen minner mer om samfunnet utenfor enn det resten av fengselet gjør. Flere av elevene føler dette. På spørsmål om hvordan skoleavdelingen føles svarer en annen elev kort og konkret: “Et sted å være som ting er litt mer normalt kanskje” (Erik, elev).

Utover fraværet av betjenter og et mindre streng kontrollregime, er lærernes undervisningsmetoder en annen mulig årsak til at normaliseringsprinsippet gjør seg gjeldende i skoleavdelingen. Lærerne forsøker å knytte undervisningen opp til dagligdagse ting som elevene kjenner igjen. Lærerne bruker i stor grad eksempler fra samfunnet utenfor, istedenfor fra fengselet.

“Jeg prøver jo å gjøre undervisningen spennende eller fin, og at de får være med selv med sine erfaringer. Vi prøver å gjøre ting som er relevant eller som de kjenner til [...] strømmen i huset for eksempel. Prøver å komme med eksempler fra dagliglivet egentlig” (Petter, lærer).

Her forklarer Petter hvordan han prøver å gjøre undervisningen relevant for elevenes liv utenfor fengselet. Den andre læreren, Martin, gjør også dette ved å bruke eksempler fra aviser som viser hva slags saker elevene må ta stilling til når de skal ut i arbeidslivet. På denne måten spiller lærerne på elevenes erfaringer, og bruker eksempler de vil møte i sitt framtidige arbeidsliv.

5. Fengselet som institusjon

Fengselet som institusjon tar for seg de ulike faktorene som preger utdanningssystemet i fengselet, slik det kommer frem fra mine informanter. Først vil jeg drøfte hvordan sikkerheten gjør seg gjeldene i skoleavdelingen og i hvilken grad lærerne blir påvirket av sikkerhetsrutinene i fengselet. I tillegg vil jeg se på forholdet mellom sikkerhet og rehabilitering, som har vært gjenstand for diskusjon i lang tid (Mathiesen, 1995; Hammerlin, 2021; Sykes, 2007). Deretter vil jeg belyse temaet rehabilitering ved å diskutere lærernes og elevenes rolle i rehabiliteringen. I det siste delkapittelet vil jeg legge fokuset på mangelen på digitale hjelpemidler i fengselsundervisningen, og belyse hvilke begrensninger dette kan føre med seg.

5.1 Sikkerhet

I et fengsel er det ulike former for sikkerhet (Hammerlin, 2021, s. 245). Elevene opplever noe lavere sikkerhet i skoleavdelingen enn i andre deler av fengselet. For eksempel kan de bevege seg fritt i skoleavdelingen og gå ut og inn av klasserommet som de vil. Likevel vil den organisatoriske og den statiske sikkerheten være gjeldene gjennom strenge timeplaner som sier når elevene skal være på skolen, samt at alle lærere bærer med seg en sikkerhetsalarm dersom det skulle skje noe. Sikkerhetstiltakene er derfor i høyeste grad til stede, men er ikke like tydelige som i resten av fengselet.

Når det gjelder elevenes oppfatning av i hvilken grad lærerne er opptatt av sikkerhet- og kontrolltiltak, fremhever flertallet at de i svært liten grad opplever lærerne som opptatt av dette. Kun én av elevene opplever at lærerne er svært opptatt av sikkerhet.

“Det er mye kontroll og mye sikkerhet føler jeg hvertfall. For eksempel så er vi ofte på verkstedet, der skal alt være som det er og ingenting skal mangle. For eksempel så hadde vi noen på skolen her, de hadde tatt med seg en sånn svær kubbe nedenfra som de hadde sneket med seg opp. Og det fant de fort ut for de så hva som mangla”
(Espen, elev).

Dette står i motsetning til det Petter sier om sikkerheten i verkstedet.

“Inne i verkstedet så er det mye skarpe ting, og litt sånn vi ikke kan gå rundt og

være redd for at de skal bruke. Vi har jo systemer på verkstedet at vi skal ha sånn tålelig oversikt på det vi har, men likevel er det mye ting vi ikke har oversikten på sånn sett” (Petter, lærer).

Ettersom jeg kun intervjuet to lærere kan en av årsakene til denne motsetningen være at lærerne vektlegger sikkerheten ulikt, og at læreren til Espen er mer opptatt av sikkerheten i verkstedet enn det Petter er. På den andre siden kan det vise at lærerne ikke er så opptatt av sikkerheten i sitt arbeid, selv om fengselet har sikkerhetsrutiner de skal følge. Det kan virke som om lærerne tilpasser seg relativt lite etter fengselets sikkerhetsrutiner, dette går i mot det Kolind mfl. (2015, s. 9) fant i sin studie. De andre elevenes beskrivelser av lærere og sikkerhet styrker denne tolkningen. På spørsmål om lærerne fokuserer kun på det faglige eller om de også er opptatt av sikkerhet og kontroll svarer fire av elevene at det kun er fokus på det skolerelaterte. “Det er egentlig veldig fritt frem der nede, ganske slækt” (Anders, elev) forteller Anders. I Kolind mfl. (2015, s. 8) sin studie av rusmestringsavdelinger fant de at ansatte her i liten grad opplevde kontroll og sanksjoner som sine arbeidsoppgaver. Det kan virke som om lærerne i min studie har samme tanker om dette. Det fremstår som om lærerne først og fremst fokuserer på den dynamiske sikkerheten i fengselet (Hammerlin, 2021, s. 245), som er preget av relasjoner. Lærernes fokus skiller seg derfor fra sikkerhetsbetjentenes fokus, som fokuserer mer på den statiske og organisatoriske sikkerheten (Hammerlin, 2021, s. 245). Dette vil bli videre diskutert i kapittel 6.3, der jeg vil diskutere forholdet mellom sosialfaglige ansatte og øvrige betjenter.

Før jeg går videre til rehabilitering, ønsker jeg kort å belyse forholdet mellom sikkerheten i fengselet og rehabiliteringen slik lærerne i min studie beskriver det.

“Fortsatt er sikkerhet det som er pri én og skole kommer litt sånn i andre rekke, skole eller rehabilitering skal liksom være oppgave én her inne [...] men sikkerheten, og langt over det om er vits i å tenke med sikkerheten, kommer først” (Petter, lærer).

Petter påpeker her den spenningen som har blitt påpekt av fengselssosiologer i lang tid (Mathiesen, 2007; Sykes, 2007). Lærerens utsagn viser at her er sikkerheten det viktigste i fengselet, slik Mathiesen mener det blir i et fengsel (Mathiesen, 2007, s. 75-76). Læreren selv er av den oppfatning at det i teorien skal være rehabiliteringen som er viktigst, mens det i praksis er sikkerheten som overstyrer alt. Petter er også av den oppfatning at sikkerheten

rommer mer enn det som er nødvendig, og han forteller videre at dette fører til diskusjoner mellom skolen, fengselet og Kriminalomsorgen. Det lærerne oppfatter som et utfordrende samarbeid, ettersom fengselet fokuserer for mye på sikkerhet, kan gjøre at lærerne føler seg nedprioritert og mindre viktige slik Michals og Kessler (2015, s. 50-51) viser til i sin studie. Dette kan også vise hvordan sikkerhetsbetjenter fokuserer på sikkerheten fremfor rehabilitering slik Westrheim og Eide (2019, s. 154-158) fant i sin studie.

5.2 Rehabilitering

For å bidra til mindre kriminalitet, som er formålet med straffen (Ugelvik, 2011, s. 64), er rehabilitering sentralt. Med få fengselsbetjenter til stede i skoleavdelingen er det lærernes ansvar å følge opp elevene. Lærerne utgjør derfor viktige aktører for elevene i deres rehabiliteringsarbeid. Under mine intervjuer fikk jeg inntrykk av at skolen tilrettelegger godt for elevene når det kommer til utdanningsløp. Noen følger et helt løp, mens andre tar et eller flere enkeltfag av gangen. Tilretteleggingen gjør at noen av elevene forteller at de opplever det som lettere å komme i gang med utdanning i fengselet enn i samfunnet utenfor. “Det er også enklere å ta utdanning her enn det er å ta en utdanning utenfor, litt fordi du kan velge tempo som du jobber i selv” (Erik, elev) forteller Erik. Espen har også denne oppfatningen, og understreker at hjelpen man får gjør det lettere å ta tak i mulighetene. Samtidig er det viktig å påpeke at det fremkommer at når elevene blir sittende uten lærer avhenger elevenes arbeid av at de selv er motivert til endring. Mangel på lærer gjør at tilretteleggingen blir mindre, og elevene må ta et større ansvar for egen rehabilitering. Lars forteller om hvordan han løser dette:

“Nei altså det er jo når det ikke er noen tilgjengelig å spørre, så er det jo det å få skrevet opp alt man lurer på så bare lage en liste over hva du ønsker å ta opp når du har muligheten til å spørre da. Så at det ikke bare går forbi, at man faktisk husker å ta opp det man har hoppa over den dagen når man sliter litt. Så ja, det er jo å bruke sjansene man har da” (Lars, elev).

På spørsmål om det er noe elevene ønsker hadde vært annerledes med skolehverdagen fremkommer det at flertallet av elevene skulle ønske de hadde større tilgang på lærer, og at det var litt mindre selvstudie. Få lærere i skoleavdelingen er derfor ikke en ønskelig situasjon

for elevene. Mitt helhetsinntrykk etter intervjuene er at det er større behov for lærere i fengselet, som i større grad kan være med på å støtte elevene i deres rehabiliteringsarbeid. Mangelen på lærere står i sterk kontrast til rehabiliteringsinnhold som sier at i tillegg til innsats og ønske fra den innsatte, skal rehabiliteringen skje gjennom systemet og institusjonen (Mathiesen, 1995, s. 48-49). Det fremstår som om rehabiliteringen blir noe mangelfull fra systemets side når elevene blir sittende uten lærer, og det krever da mer innsats fra elevene.

Lærerne i min undersøkelse oppgir at de tenker lite på rehabilitering i sitt daglige arbeid. Dette står i motsetning til Dewey og Prohaska (2021) sin studie som fant at lærernes viktigste oppgave var å hindre tilbakefall til kriminalitet. Begge lærerne jeg intervjuet mener at skole som rehabilitering fungerer for noen men langt fra alle, og de poengterte at skole og utdanning ikke er nok for rehabilitering alene. De oppga at de heller ikke på seg selv som en så viktig aktør i elevenes rehabiliteringsarbeid. Det fremkommer av mine intervjuer at lærerne har et realistisk og avklart syn på hvilken effekt skole og dem selv kan ha på elevene. Martin fortalte en historie om en elev han tidligere har hatt som var hjemme på permisjon:

“Han var hjemme hos sine barn og på vei hjem var han innom og kjøpte en pakke røyk. Så stiger han ut på verandaen for å ta seg en røyk og da kommer dattera ut og griper røykpakka, river den i to og kaster den i fra seg og sier “det får du ikke lov til for da dør du”, det hadde hun lært på skolen ikke sant. Da han kom tilbake så var han veldig forandra” (Martin, lærer).

Martin beskriver her hvordan den største endringen hos en av hans elever skjedde da eleven var hjemme på permisjon, og hvordan det var elevens datter som var den største årsaken til hans endringsprosess. I dette tilfelle var det den sosiale rehabiliteringen (McNeill, 2012, s. 15), i form av familie, som var det utslagsgivende for Martin sin elev. Sitatet fra Martin forteller om hvordan lærerne kan hjelpe de på veien, men at skolen til syvende og sist ikke er det viktigste for rehabiliteringen. Dette fremgår også av Michals og Kessler (2015, s. 54-56) sin undersøkelse der de finner at lærerne ikke har så stor påvirkningskraft på elevenes endringsprosess. “Det må være en del av pakka” (Martin, lærer) forteller Martin. Også Petter understreker hvordan andre ting kan spille inn i rehabiliteringen, eller mangel på den:

“Her inne så skjønner jeg at de vil veldig mye [...] så kommer de ut så fortsetter livet

sånn som det var før de kom inn. De må være voksne nok til å bestemme at de vil endre på ting” (Petter, lærer).

Sitatet fra Petter kan ses i sammenheng med McNeill (2012, s. 14-15) sin artikkel, med fire former for rehabilitering. Petters utsagn vitner om at det er større behov for moralsk og sosial rehabilitering for elevene, samt juridisk. Når de er ferdig med soningen er sosial rehabilitering viktig for at de ikke skal falle tilbake til kriminalitet, og lovverket burde også legge til rette for dette. Rehabiliteringen kan være så bra som mulig inne i fengselet, men dersom de ikke har et fellesskap, eller kun sitt gamle nettverk, når de kommer ut, vil videre rehabilitering være vanskelig. Eller som McNeill (2012, s. 15) omtaler det; det vil være det ultimate problemet.

Hughes (2012, s. 122, 137) fant i sin studie at ansatte i fengselet har en viktig rolle i elevenes selvutvikling, som igjen skal medvirke til at de ikke faller tilbake til kriminalitet. Funnene fra min studie peker her på at familie, relasjoner og miljø utenfor fengselet kan være like avgjørende for rehabiliteringen som arbeidet som finner sted inne i fengselet. Lærere kan være pådrivere ved å bidra med støtte, opplæring og tilrettelegging, men rehabiliteringen er også i stor grad avhengig av elevenes egne ønsker om endring. Dette samsvarer med tidligere studier gjort om rehabilitering (Mathiesen, 1995; Nielsen & Kolind, 2016).

5.3 Mangelen på digitale hjelpemidler

Flertallet av informantene i min undersøkelse forteller om hvordan mangelen på digitale hjelpemidler er en utfordring i skolehverdagen. I skoleavdelingen er det noen stasjonære datamaskiner tilgjengelig for elevene. Her er det noe tilgang til internett som for eksempel nettaviser, men mye av innholdet er sensurert. Tilgangen til digitale hjelpemidler er en del av den statiske sikkerheten i fengselet, og sikkerhetstiltakene knyttet til datamaskiner og internett får praktiske konsekvenser for skolegjennomføringen (Hammerlin, 2021, s. 245). Både lærere og elever i min studie forteller om utfordringer knyttet til dette.

Funnene i min studie samsvarer godt med det Hughes (2012, s. 123-124) fant i sin studie om at det er vanskelig å gi elevene arbeid etter skoletid ettersom det krever at en må ha nødvendig utstyr på cella.

“[...] Jeg skulle jo gjerne hatt alle elevene med hver sin bærebare datamaskin som de kunne åpna her når vi starta undervisning og de kunne brukt den i undervisningen, og når dagen er slutt så kunne de klaska den sammen og tatt den med på cella og jobba vidare. Men, det får vi ikke til” (Martin, lærer).

Dersom elevene ønsker å jobbe vidare etter skoletid må dette være med penn og papir. Oppgavene lærerne gir må derfor tilpasses etter dette. Store skriveoppgaver vil derfor ikke være mulig. Heller ikke oppgaver som krever programmer som Excel eller tegneprogram vil være mulig å gi elevene. Noen av fagene på skolen er i utgangspunktet avhengig av slike programmer, men heller ikke i skoleavdelingen er disse programmene tilgjengelige. Lærerne forteller at skolen er i dialog med fengselslederne og Kriminalomsorgen om dette, men etter to år har de fremdeles ikke kommet frem til en løsning. Mangelen på digitale hjelpemidler setter ikke bare begrensninger for hva slags oppgaver de kan gi elevene, men det setter også begrensninger for lærernes arbeid. Læreren Martin forteller at de har moderne tavler i klasserommene, men ettersom de ikke kan koble de til internett så mister de sin funksjon. Også Petter forteller om hvordan lærerne ikke kan koble til sine datamaskiner til tavlene i klasserommet, og at den tekniske delen derfor blir utfordrende for dem. Lærerne i min studie er frustrert over at det står datamaskiner klare til alle elevene, men som fremdeles ikke er tatt i bruk. Fengselet argumenterer for sikkerheten som årsak til at disse datamaskinene ikke blir delt ut. Sykes (2007, s. 16-17, 30) påpeker hvordan sikkerheten kan føre til utfordringer, her ser vi et eksempel på hvordan sikkerheten kan påvirke skolehverdagen og undervisningen.

“Sånn datamessig, hvis det kommer inn én som er veldig flink til å hacke så er det liksom å skjønne hva fare kan det gjøre [...] da ødelegger det for 200 andre hvis det er én som kan få dette til” (Petter, lærer).

Det Petter sier kan vise til hvordan sikkerhetstiltakene i fengselet er systemrettet heller enn personrettet, slik Hammerlin (2021, s. 417) påpeker. Utdanning i fengsel er i seg selv personrettet, men sikkerhetsmessige hensyn kommer i førsterekke og påvirker dermed alle elevene og innsatte. Sikkerheten gjør det derfor vanskelig med persontilpasning i skoleavdelingen når det kommer til digitale hjelpemidler. Mangelen på dette er et resultat av fengselets organisatoriske sikkerhet (Hammerlin, 2021, s. 245). Mangelen på digitale hjelpemidler er et sikkerhetsmessig hensyn som setter begrensninger for lærerne, noe også

Michals og Kessler (2015, s. 53) fant i sin studie. Mine data viser også hvordan dette er utfordrende for elevene. En elev forteller:

“Det er vanskeligere å studere for at du har ikke, eller å jobbe med de faga, for du har ikke de samme mulighetene som du har på utsiden med en mye friere tilgang til hjelpemidler og lesestoff” (Erik, elev).

Til tross for at alle mine informanter oppgir utfordringer knyttet til mangelen på digitale hjelpemidler, forteller en elev også om digitale hjelpemidler som et forstyrrende element:

“[...] Man har jo også veldig begrensa tilgang, men tilgang på internett hvor man kan lese aviser man ikke får i papirutgave. Så jeg merker det er mange som gjør veldig mye annet enn studie da. Hvis det er to stykk i et klasserom som sitter og surfer på nettet, leser nyheter så kan de jo fort begynne å diskutere det da. Og da må man prøve å sitte på siden og jobbe med sitt fag, så kan jo det være ganske forstyrrende” (Lars, elev).

Det kan virke som om den lille tilgangen elevene har til internett i skoleavdelingen kan virke altopplukende for noen og forstyrrende for andre, og kan være med på å ta fokuset bort fra fag og skolerelaterte oppgaver. Lars påpeker også hvordan dette påvirker andre elever ved at det ofte startes diskusjoner omkring nyhetssaker som flere og flere melder seg på. Lars forteller videre at det virker som om tilgangen til internett er en motivasjonsfaktor for noen til å gå på skole.

6. Roller og relasjoner

Relasjoner mellom elever, og mellom lærer og elev er en relevant faktor til hvordan elevene opplever skolen (Crewe, et al., 2014). I dette kapitlet vil jeg først belyse relasjonene i skoleavdelingen, slik det beskrives av mine informanter. Deretter vil jeg belyse elevenes rolle i skoleavdelingen. Jeg vil også diskutere hvorvidt relasjonene og elevenes rolle fremstår som annerledes i skoleavdelingen enn i resten av fengselet. I det siste delkapitlet, som jeg har valgt å kalle importmodellens betydning, vil jeg diskutere forholdet mellom lærerne og betjentene i fengselet, og elevenes forhold til de ulike typer av ansatte. Der vil jeg benytte Giertsen & Rua (2020) sine betegnelser med sosialfaglige ansatte og fengselsfaglige ansatte.

6.1 Relasjoner i fengselet og elevenes rolle

Et gjennomgående trekk i mine data er hvordan elevene og lærere forteller om gode relasjoner preget av gjensidig respekt. Alle elevene forteller at de har gode relasjoner til lærerne, og elevene har gode relasjoner til hverandre. Kun to av elevene oppgir at de opplever relasjonene i skoleavdelingen som annerledes enn i resten av fengselet. Erik forteller at han utenom skoletid ikke ønsker å ha kontakt med noen av de andre innsatte, men at han i klasserommet deltar sosialt og tar del i samtaler og diskusjoner. Fra Erik sin side handler ikke dette om noen konflikter, han ønsker bare ikke å bruke tiden sin på å oppnå relasjoner. Da ønsker han heller å drive med sine egne ting på cella. “De er ikke helt min kopp te de som er her inne, men her er jeg jo sosialt aktiv i timene. Oppe kunne jeg ikke brydd meg mindre om hva som skjer” (Erik, elev) forteller Erik. Eriks historie samsvarer med Crewe mfl. (2014, s. 69) sine funn om at innsatte som ikke har kontakt ellers i fengselet har en vennlig tone i skoleavdelingen. Dette kan også vitne om at kulturen i skoleavdelingen gir rom for å vise en annen side av seg selv enn i resten av fengselet (Crewe et al., 2014, s. 56). Anders beskriver også andre relasjoner i skoleavdelingen enn i resten av fengselet:

“Når jeg står i kafeen så kommer det jo folk fra hele fengselet, også folk som jeg ikke ønsker å ha noen kontakt med av diverse grunner, og da begrenser jeg jo samtalen til den servicen jeg yter” (Anders, elev).

I tråd med Goffman (1992, s. 29, 92-93) sin rolleteori vil en kunne tolke dette som at Erik og Anders utfører en opptreden i skoleavdelingen, som er ulik fra deres opptreden i for eksempel

boenhetene. Når konteksten endrer seg fra for eksempel skoleavdeling til boenheter, vil også deres fasade endre seg. Det fremstår som om de oppfører seg respektfullt overfor andre medinnsette i skoleavdelingen, som de ikke ønsker å ha kontakt med i de resterende delene av fengselet. De benytter dermed en fasade i skoleavdelingen overfor andre.

Lærerne forteller om gode relasjoner til sine elever. Samtidig understreker de begge at relasjonene mellom elevene i skoleavdelingen kommer an på elevgruppen som er til stede, som kan forandres svært ofte. Martin har flere ganger opplevd tilløp til konflikter i skoleavdelingen mellom elever. “Jeg vet at det er forskjell her nede, og oppe der de bor. Der er det litt andre ting som foregår, men her nede hos oss så fungerer det bra nå” (Martin, lærer) sier Martin. Dette vitner om at konflikter ikke nødvendigvis blir begrenset til øvrige deler av fengselet slik Dewey og Prohaska (2021) fant i sin studie, men at konflikter også kan være tydelige i skoleavdelingen.

Når det kommer til samarbeidet mellom elever har lærerne i min studie litt ulik oppfatning. Mens Petter har blitt overasket over hvor samarbeidsvillige elevene er, sier Martin;

“Egenskapene med å sette seg selv litt til side og hjelpe andre og ta litt hensyn er nokså fraværende på veldig mange [...] jeg er vant til at de kanskje tar seg litt automatisk av de som sliter litt, men det er sjeldent tema her. De er ofte individualister” (Martin, lærer).

Dette står i motsetning til det Lars forteller om hvordan han hjelper andre medelever:

“De tar det med et smil og tar i mot den hjelpen de kan få. Sist nå i stad så var det en ny som har begynt med matte og da sa han andre i klassen “du må bare spørre Lars hvis det er noe, han er flink så han kan hjelpe deg”. Man setter jo veldig pris på å bli betrodd på den måten da” (Lars, elev).

Elevenes samarbeidsevner kan vise til hvordan skoleavdelingen kan få frem andre følelser og evner enn i resten av fengselet. En årsak til dette kan være at skoleavdelingen har mindre fengselspreg, slik Crewe mfl. (2014, s. 67-70) påpeker. Gjennom samarbeid kan elevene fremstå som et lag som støtter hverandre (Goffman, 1992, s. 72). Samarbeidsevnen vitner også om hvordan elevene kan bidra til, og være pådriver til, hverandres rehabilitering.

I skoleavdelingen fremstår det som om elevene går inn i en annen sosial rolle enn rollen de har i resten av fengselet (Goffman, 1992, s. 22-23), der de blir en elev fremfor en innsatt. Både Crewe mfl. (2014) og Hughes (2012) fant liknede tendenser i sine studier. Lærernes ordbruk er med på å definere denne endringen. Lærerne jeg intervjuet refererte konstant til sine elever som nettopp elever, ikke innsatte. Også Hughes (2012, s. 112) argumenter for at lærere kan være en viktig årsak til denne rolleendringen hos elevene. Dette kan ha sammenheng med hvordan lærerne jobber med relasjoner. Dersom lærerne ikke hadde fokusert på dette, er det ikke sikkert at elevene ville hatt denne rolleendringen.

I en skoleklasse i fengselet er det betydelig færre elever enn det lærerne har hatt tidligere på ordinære videregående skoler. “Relasjonsbiten blir jo mye større enn det jeg klarer å få til på [den lokale videregående skolen]” (Martin, lærer) forteller Martin. Når lærerne skal beskrive en vanlig skoledag forteller Martin om hvordan han setter av 30 minutter hver morgen til at elevene kan ta en kaffe med hverandre når de kommer ned i skoleavdelingen. Læreren prater med de hver morgen for at de skal få luften tankene sine før de begynner skoledagen. Dette er også noe flere av elevene trekker frem som noe de setter pris på. Crewe (2011, s. 459) belyser viktigheten av at de ansatte er hyggelige med de innsatte for at de skal føle seg legitimt behandlet. Espen forteller om hvordan de sitter sammen i skoleavdelingen, drikker kaffe og prater. Han trekker spesielt frem at lærerne er med på disse stundene. Helhetsinntrykket er at lærerne bruker mye tid på relasjonsbygging for eksempel gjennom rolige morgninger der de setter av tid til å prate med elevene. Dette gir et bilde av hvordan lærerne vektlegger det medmenneskelige i skoleavdelingen, dette fremgår også av andre undersøkelser gjort av lærere i fengsel (Michals & Kessler, 2015, s. 54-56). Petters beskrivelse viser hvordan dette kan forekomme på en annen måte:

“Noen ganger så sitter de gjerne rundt kaffebordet og det er mye de tenker på og da får de ikke konsentrert seg om skolen, og det forstår jeg. Det kan være at de skal snakke med familien eller en rettssak eller skal på permisjon, og da har de ikke hodet med seg her inne. Da er de en annen plass og da får de være i fred til det” (Petter, lærer).

Petter utsagn viser at Nielsen og Kolind (2016, s. 137-138) sitt funn om at behandlere ved rusmestringsavdelinger fokuserer på de innsattes følelser, også kan være gjeldende for lærere

i fengselet.

6.2 Importmodellens betydning

Lærerne i fengselet kan beskrives som sosialfaglige ansatte som er ansatt i fylkeskommunen, og de fengselsfaglige ansatte er ansatt i fengselet (Giertsen & Rua, 2020, s. 167). Lærerne forteller om et godt samarbeid med verksbetjentene, der de jobber sammen i verkstedet med både elevene som følger et skoleløp og de innsatte som er en del av arbeidsdriften.

Verksbetjentene sørger også for at elevene får jobbe i verkstedet i ferier, slik at elevene sysselsettes med aktuelle oppgaver når lærerne selv har skoleferie. Når det gjelder samarbeidet mellom lærere og sikkerhetsbetjenter, fremstår dette som noe utfordrende for lærerne.

“Plutselig så kommer de og henter et menneske, og plutselig er det en som ikke kommer tilbake fra lunsj [...] så må du bruke formiddagen på å finne, løpe rundt og hanske de inn. Det skal ikke være nødvendig her, og det skjer hele tiden. Og alt for mye” (Martin, lærer).

Også Petter forteller om hvordan betjentene henter ut elever i løpet av dagen som skal til lege, psykolog, tannlege eller til butikken. Martin forteller også en annen historie om hvordan han hadde en elev som plutselig fikk beskjed om at skulle hjem neste dag. Dette gjorde at Martin fikk en stor arbeidsmengde der han måtte skrive papirer, ha avslutningssamtale og loggføre dette på noen timer. Mangelen på samarbeid fremstår derfor et svært forstyrrende element for undervisningen. Sikkerhetsbetjentenes forstyrrelse av undervisningen kan føre til at lærerne føler seg mindre viktige enn betjentene (Michals & Kessler, 2015, s. 50-51). Begge lærerne i min studie forteller at de ønsker seg et bedre samarbeid med sikkerhetsbetjentene.

Under sikkerhet, kapittel 5.1, diskuterte jeg i hvilken grad lærerne var opptatt av sikkerheten i sin undervisning. Funnene der viste at lærerne ikke oppgir å tenke særlig mye på sikkerhet i sitt daglige undervisningsarbeid. Som nevnt sa flertallet av elevene i min studie at de opplevde lærerne som lite opptatt av sikkerhet. Funnene vitner likevel om at lærerne har mer makt enn de innsatte er klar over. For eksempel forteller Petter om dette:

“[...] Vi kan jo sende de ut eller opp på rommet hvis vi tenker at det ikke er greit at de er her nede så vi har jo sånn sett mye makt [...] vi kan ha mye makt som vi må være forsiktig med å bruke fordi vi vil jo ha en god relasjon til de” (Petter, lærer).

En av årsakene som trekkes frem av lærerne til dette er opprettholdelse av relasjoner. Dette fremgår også av andre undersøkelser, som Dewey og Prohaska (2021) sin studie som fant at lærere fokuserer på relasjoner fremfor sikkerhet. “Relasjoner utgjør sikkerhet” sa fengselets rådgiver til meg da jeg var på besøk i skoleavdelingen. Dette kan vise hvordan sosialfaglige ansatte, som lærer og rådgiver, ønsker å fokusere på relasjoner slik at de ikke trenger så mange sikkerhetstiltak. Martin trekker frem at man som lærer ikke kan gå rundt og tenke på sikkerhet hele tiden, for da vil det gå utover undervisningen. Han forteller at alle lærerne går rundt med sikkerhetsalarm som de trekker i om de må, noe han aldri har gjort på sine to år som lærer i fengselet. Av en tidligere undersøkelse av sosialfaglige ansatte fremgår det at de tilpasser seg fengselet ved å tilføre noe kontroll i rehabiliteringsarbeidet (Kolind et al., 2015, s. 9). Samlet sett vitner mine funn om at lærerne ikke tilfører mer kontroll i sitt arbeid enn de er nødt til. Det kan virke som om lærerne jobber hardt for å skape og opprettholde gode relasjoner med elevene, dette fordi gode relasjoner kan motvirke situasjoner som krever sikkerhetstiltak. Det fremstår som lærerne fokuserer på den dynamiske sikkerheten (Hammerlin, 2021, 245), der de fokuserer på det relasjonelle for at dette igjen kan minimere sikkerhetsrisikoene.

Elevenes relasjon til de sosialfaglige ansatte fremstår ikke nødvendigvis som bedre enn til fengselsbetjentene, men den oppleves som annerledes for flere. En av grunnene til dette, som Fredrik trekker frem, er at lærerne er mer delaktige med de innsatte enn det fengselsbetjentene er, og han forteller videre at mange av fengselsbetjentene sitter mest på kontoret. I tillegg er betjentene mange flere enn lærerne slik at det er vanskelig å skape en relasjon når man ikke ser de så ofte som lærerne. På spørsmål om elevene opplever relasjonen mellom elev og lærer annerledes enn relasjonen til fengselsbetjentene svarer Erik følgende:

“Lærerne er hyggelig og det er liksom ikke noe (pause), de skal ikke pålegge deg å gjøre noe og det er ingenting som er tredd nedover huet på deg da” (Erik, elev).

Erik beskriver her hvordan forholdet til betjentene er annerledes enn forholdet til lærerne fordi betjentene har mer makt over de innsatte. Noe av det som for elevene skiller sosialfaglig

ansatte fra øvrige sikkerhetsbetjenter er nettopp følelsen av autoritet. Lars forteller også om dette:

“Ja det synes jeg. Jeg synes det er litt lettere tone ovenfor læreren. Jeg tror det er mange som ser på betjenter som de har makt over deg [...] Mens med læreren så er det jo en som kommer utenfra som egentlig ikke har så mye autoritet her, og da er det veldig vennlig tone og morsomheter” (Lars, elev).

Goffman (1991, s. 13-14, 34) beskriver hvordan det kan være en sosial avstand mellom de som jobber ved en total institusjon og de som bor der, som et resultat av et ujevnt maktforhold. En slik sosial avstand mellom elever og lærere finner ikke jeg i min studie. Noe av årsaken til dette tror jeg ligger i fengselets importmodell. Funnene mine vitner om at importmodellen har reell betydning for relasjonene i fengselet. I samtale med rådgiver fortalte hun om hvordan de sosialfaglige ansatte selv opplever å kunne gå inn i en annen type relasjon, enn det betjenter kan, fordi de ikke er uniformert. Uniform kan for mange oppleves som autoritært, og slik Lars beskriver i sitatet ovenfor oppleves det som lettere å ha en mildere tone når autoritetsaspektet faller bort. Ved at lærerne ikke er uniformerte, samt at de kommer utenfra, er de med på å skape et skille mellom skoleavdelingen og resten av fengselet. Også Hughes (2012, 134-135) fant at lærerne oppnår et annet forhold til elevene enn betjenter, nettopp fordi de ikke er uniformerte.

7. Motivasjon

Elevens motivasjon til å ta utdanning i fengsel har vært gjenstand for forskning både internasjonalt og i Norge (Hughes, 2012; Manger et al., 2013; Manger et al., 2019). Innledningsvis vil jeg belyse elevenes tidligere utdanning og tidligere motivasjon for skolegang. I det andre delkapittelet under motivasjon, vil jeg diskutere de ulike årsakene til utdanning som mine informanter forteller om. Deretter vil jeg i det siste delkapittelet drøfte om disse årsakene vitner om indre eller ytre motivasjon hos mine informanter i lys av Ryan og Deci (2017) sin motivasjonsteori.

7.1 Tidligere utdanning

“Jeg var egentlig overasket over hvor mange som har gått på skole selv om mange mangler mye papirer” (Petter, lærer).

Petter, som er relativt ny som lærer, forteller om hvordan han ble overasket over hvor mange av elevene som har gått på skole tidligere. I følge Petter blir derfor mye av undervisningen repetisjon for mange av elevene. Flertallet av mine informanter har noen form for utdanning fra tidligere. Noen har fullført videregående, noen begynte på høyskole eller universitet før de måtte avbryte dette løpet på grunn av soning. Felles er at de nå går på videregående skole, enten at de følger et helt utdanningsløp eller tar enkeltfag. Én av mine informanter, Fredrik, har en fullført bachelorgrad, og tar nå et fagbrev som kan støtte opp under denne utdanningen. Kun én av mine informanter har ikke tidligere tatt del i videregående opplæring.

“Jeg har egentlig alltid vært skoleflink men jeg begynte å røyke hasj og sånt i 13-14-årsalderen så jeg begynte å dette mer og mer ut. Men jeg har egentlig aldri vært dårlig på skolen egentlig. Jeg har bare vært lat” (Anders, elev).

Anders forteller her om hvordan hans skolegang i stor grad ble ødelagt av å eksperimentere med rusmidler i ung alder. Går man til forskningslitteraturen som beskriver dette kan en gjenkjenne Hughes (2012, s. 20-21) kategorier knyttet til dem som har dårlige erfaringer med skolen fra barndommen. Anders kan plasseres i kategori tre, da han fikk skolegangen ødelagt som følge av rusproblematikk. Utenom denne historien forteller mine informanter om gode

opplevelser med skole gjennom oppveksten, men at de har hatt varierende grad av motivasjon. Erik forteller at han alltid har hatt god motivasjon når det kommer til skole, og har et fagbrev fra tidligere. Anders forteller at han ikke har vært motivert for skole i oppveksten, og han har ikke tenkt så mye på at han har mangelfull utdanning før han begynte sin soning. Dette står i motsetning til det Hughes (2012, s. 24) fant i sin studie, der flere av hennes informanter som ikke tidligere hadde lyktes med skolen, angret på lav utdanning allerede før fengselsdommen.

Når Fredrik forteller om sine erfaringer fra barne- og ungdomsskolen, samt videregående skole sier han følgende:

“Jeg føler alltid at jeg liksom i ettertid angrer på at jeg ikke utnyttet tiden bedre. Jeg har vel aldri vært umotivert, men jeg skulle ønske jeg var litt mer fokusert” (Fredrik, elev).

Han forteller at han har vært motivert i enkelte fag, men at det var mye annet han heller ville bruke tiden sin på. Han forteller at han alltid har hatt mange baller i luften og hatt det litt for travelt, derfor har skolen blitt litt nedprioritert. Lars forteller om lignende erfaringer. Han understreker at han bare har hatt gode opplevelser med skole, men han angrer på at han ikke ga det lille ekstra. Felles for Fredrik og Lars er at de har vært motivert i de fagene de har vært interessert i. Dette kan vitne om en indre motivasjon fra tidlig alder knyttet til det de er flinke i og synes er gøy. Denne motivasjonen viser seg å fortsatt være gjeldende for både Fredrik og Lars, dette vil bli videre diskutert i kapittel 7.3.

Flertallet av elevene i min studie har som nevnt noe utdanning fra tidligere, og dette kan være en av årsakene til at de ser viktigheten av utdanning også nå. Dette fremkommer også av andre undersøkelser gjort tidligere som forteller om lignende tendenser. Dersom en har skolegang fra før ser en i større grad viktigheten med ny kunnskap, enn de som ikke har utdanning (Manger et al., 2013, s. 29, 31). Felles for elevene er at de begynte med skolegang relativt raskt i fengselet, noe Hughes (2012, s. 26) finner er typisk for de som var i gang med utdanning på utsiden. Både Lars og Espen forteller at de var i gang med universitetsutdannelse før soning og at de i fengselet er tilbake på skolebenken, men de har valgt å bytte studieretning.

7.2 Årsaker til utdanning

Felles for de som tar utdanning i fengselet er at de selv har søkt seg til skoleavdelingen (Giertsen & Rua, 2020, s. 172). Når det gjelder årsaker til at noen velger å ta utdanning i fengsel, peker mange av mine funn i stor grad i samme retning som Hughes (2012) og Manger mfl. (2013) fant i sine studier. Flere av mine informanter nevner flere ulike årsaker til at de tar utdanning. For eksempel Lars som går på skole nå både fordi han har en interesse for fagene han tar, for å kunne begynne på en bachelorgrad, samt flytte til overgangsbolig. I dette delkapittelet vil jeg belyse de ulike årsakene til utdanning som fremkommer i mine intervjuer.

Noen av elevene i min studie hadde vært innom andre tilbud i fengselet før de begynte på skolen. For eksempel Lars som jobbet en periode i fengselets bibliotek, og Anders som jobbet i fengselets butikk. Lars forteller at han jobbet der fordi han ønsket å gjøre noe sosialt samtidig som han tok selvstudier, men ønsket senere å fokusere 100 prosent på skolen og valgte da å slutte i jobben på biblioteket. Tidligere studier fant også at flere er innom andre tilbud før de begynner på skolen (Hughes, 2012, s. 34). For noen er andre tilbud i fengselet et mellomledd mens de venter på skoleplass, ettersom det er venteliste til skoleplass. I fengselet er det aktivitetsplikt (Hammerlin, 2021, s. 274), og noen velger kanskje da å sysselsette seg med andre ting mens de venter på skoleplass for å ikke miste dagpenger. Læreren Petter nevner også aktivitetsplikten som en mulig årsak til at noen velger å ta utdanning i fengselet. Noen av mine informanter nevner at de tar utdanning fordi de ikke ønsket å sysselsette seg med noe annet i fengselet, men dette fremgår ikke som årsak alene. Espen og Erik nevner begge at de andre mulighetene de hadde ikke ville gitt dem noe, dette er derfor en av årsakene til at de søkte seg til skolen. Espen nevner vaskeri som et av tilbudene han hadde, men sier: “Jeg valgte skole fordi jeg vet at man får mer ut av det. Vasking det har jeg lært hjemme” (Espen, elev). Espen er her klar på at de andre tilbudene i fengselet ikke var ønskelig for han, men det fremkommer også at han er motivert av framtidsutsiktene sine ettersom han ønsker å sysselsette seg med noe han kan få noe igjen for senere.

Det fremkommer i mine intervjuer at tidsperspektiv er viktig for flere når det kommer til hvorfor de ønsker å gå på skole i fengselet. Noen anser utdanning som produktivt bruk av tid under soning, som kan bidra til å takle fengselslivet (Hughes, 2012, s. 85). “Det gjør jo at tida går litt fortere siden du bruker tiden din litt produktivt, og tenker at det her kommer jeg til å få bruk for. Du tenker at det her vil hjelpe meg litt i det lengre løp da” (Lars, elev) sier Lars. Her kommer det frem flere årsaker til at Lars går på skole. Han tar utdanning både for å bruke

tiden i fengselet produktivt, samt at han tenker på framtiden ved at han gjør noe han kommer til å få bruk for senere. Å bruke tiden i fengselet til noe fornuftig var en av tre hovedgrunner Manger mfl. (2013, s. 16-17, 25) fant til at noen tar utdanning i fengsel. Fredrik og Anders nevner også tid som et viktig aspekt. Som skrevet tidligere var Fredriks tidligere skolegang preget av at han hadde for mye å fokusere på. Han understreker at han nå i fengselet har tid til å fokusere på skolen. “Jeg hadde aldri begynt på en utdanning ute [...] jeg hadde nok ikke kommet i gang med det noen andre steder. Nå har jeg tid til det” (Anders, elev) sier Anders. Verken Anders eller Fredrik presiserer at de tar utdanning for å bruke tiden produktivt, men at de inne i fengselet har tid til dette, noe de ikke tidligere har prioritert.

Å bruke skolen som et tidsfordriv er også gjeldende for noen. Ingen av informantene i min studie nevner tidsfordriv som en årsak til at de selv går på skolen, men flere er av den oppfatning at andre gjør det. Petter forteller om hvordan noen elever er i skoleavdelingen for å ikke miste dagpenger. Martin forteller at han har noen elever i sin klasse som han opplever at bruker skolen som et tidsfordriv, til å få dagene til å gå. Lars er av samme oppfatning når det gjelder noen av hans medelever. Lars forteller om dette som et forstyrrende element for de elevene som faktisk ønsker å få noe ut av det, og bruke utdanningen sin videre. Dette står i motsetning til Martin sine tanker om tidsfordrivet. Martin forteller at han kan ha forståelse for at noen ønsker å være der bare for å være der. Han understreker også at aktivitetsplikten i fengselet er viktig for at ingen skal bli sittende alene på cella. Martin vil heller ha de nede i skoleavdelingen, enn at de blir sittende uten dagtilbud, “isolasjon er ikke bra for noen” (Martin, lærer) påpeker han. At noen tar del i skolehverdagen på grunn av kjedsomhet peker også Dewey og Prohaska (2021) på i sin studie. Slik Martin peker på, har han stor forståelse for at noen velger dette. Dette står i motsetning til Giertsen og Rua (2020, s. 173) sine funn i studien av sosialfaglige ansatte i rusmestringsavdelinger, der ansatte ikke ønsker at innsatte er der uten å være motivert.

Ved å bruke skolen i fengselet som et tidsfordriv tenker en kortsiktig, mens de elevene som er opptatt og motivert av framtiden har ofte en langsiktig plan. Et slikt skille gjenspeiler lærernes oppfatning av de som tar utdanning, en slik oppfatning fant også Dewey og Prohaska (2021) i sin studie av fengselsutdanning. Læreren Petter nevner hvordan han opplever at noen av hans elever er i skoleavdelingen for at det er et komfortabelt sted å være, og at disse er motivert av kortsiktige planer. Gjennom å bruke skolen som et tidsfordriv fokuserer elevene på her og nå

(Hughes, 2012, s. 33). Dette står i motsetning til de elevene som begrunner skolegangen ut fra framtidsutsikter, som videre utdanning.

“Fagene jeg tar nå er et krav for å komme inn på det studiet som jeg ønsker å gå på. Så det er jo egentlig derfor jeg tar disse fagene. Det er for å nå det neste målet” (Lars, elev).

For Lars er utdanningen i fengselet et ledd for å kunne nå målet sitt om å fullføre en bachelorgrad. I tillegg motiveres han av mulighetene til å kunne sone ferdig dommen i en overgangsbolig der de krever studieplass for å få sone. Lars er ikke alene om å motiveres av framtidige studieplaner. Også Erik har et mål om å ta en bachelor- eller mastergrad, og tar nå fagene han mangler for å kunne oppnå dette målet. “Å få noe å putte på CV-en” (Erik, elev) sier Erik er en viktig faktor til at han velger å ta utdanning nå. Å bygge en CV kan være med på å sikre flere jobbmuligheter. Espen nevner også framtidig jobb som motivasjonsfaktor til å fullføre fagbrevet under soning. Den største motivasjonen for Anders er å kunne gå ut etter endt soning med fagbrev: “Jeg ønsker ikke å havne tilbake her. Det blir lettere for meg å gå ut i en fast rutine med et fagbrev i hånda enn det er uten” (Anders, elev). Med et fullført fagbrev er jobbmulighetene flere, og Anders påpeker at han uten jobbmuligheter trolig vil falle tilbake til gamle vaner.

“Altså du kan enten, i fengsel kan du enten velge den personen du vil bli og komme ut som, eller du kan velge å ikke gjøre noe. Det er kjipt å bare være her, bortkastet tid. Du kan ikke bare være her og ikke jobbe med deg selv, din utdanning eller dine erfaringer” (Espen, elev).

Espen forteller her hvordan han kan jobbe med seg selv og sin utvikling i fengselet, og for han er utdanning en viktig del av dette. Espens fokus på selvutvikling kan være med på å personliggjøre hans tid i fengselet. Dette kan være en måte å takle fengselslivet på (Hughes, 2012, s. 85).

I intervjuene kommer det frem at elevene har ulike årsaker til å ta utdanning, men studien gir et bilde av at flere av disse årsakene er knyttet til framtiden. Årsakene nevnt ovenfor; videre utdanning, overgangsbolig, framtidige jobbmuligheter og selvforbedring er alle knyttet til

livet etter soning. Flere av disse funnene sammenfaller med motivasjonsfaktorene Hughes (2012, s. 29-30, 32) fant i sin studie, der flere var motivert av framtidsutsikter.

Å tilegne seg ny og faglig kunnskap var en av de mest fremtredende grunnene til å ta utdanning i Manger mfl. (2013, s. 16-17) sin studie. Hughes (2012, s. 35) finner at samme årsak er fremtredende, men da mest blant de eldre innsatte. Lars og Erik, som tar fag de mangler for å begynne på en bachelorgrad, tar nå enkeltfag som de selv har en grunnleggende interesse for. “Fra jeg var liten har jeg alltid hatt veldig stor interesse for natur, miljø og hvordan ting utvikler seg” (Lars, elev) sier Lars. Ettersom han gikk en linje på videregående skole tidligere der det ikke var tilbud om disse fagene, velger han å ta de nå. Erik har også valgt seg ut noen fag han interesserer seg for som skal hjelpe han i å nå sitt neste mål om en bachelorgrad. For Fredrik benytter han utdanningen han tar i fengselet til å tilegne seg ny kunnskap som et supplement til den utdanningen han allerede har. Med en grunnleggende interesse for fagene ser disse elevene en glede og viktighet i å tilegne seg ny kunnskap.

“Alle i familien min har klart skole ganske bra. Moren min jobber som økonom, søsteren min vil bli advokat, hun har mange femmere. Så jeg blir litt sånn okei da må jeg også imponere familien. Jeg skal klare det jeg også. I min familie er skole veldig viktig. Det er ikke noe hvordan du opplever det, du skal bare fullføre det. I vår familie er det viktig å ta alle mulighetene som er foran deg” (Espen, elev).

For Espen er familien hans en viktig faktor til hvorfor han ønsker å ta utdanning i fengselet. Espen forteller om hvordan morens utdanning og søsterens skolegang motiverer han til å fullføre en utdanning selv. Han har vokst opp med verdier som at utdanning er viktig, og at man skal få seg en utdanning. Dette funnet sammenfaller godt med Hughes (2012, s. 18-19) sitt funn om at de som har en familie som verdsetter utdanning ofte internaliserer denne verdien.

Lærerne i min studie sier at de ser ulik motivasjon hos sine elever, men begge forteller om hvordan de opplever elevene i fengselet som mer motivert og engasjert enn elever de har hatt på en ordinær videregående skole. Denne tendensen fant også Michals og Kessler (2015, s. 52) i sin studie av fengselsundervisning, der elevene i fengselet er godt forberedt og svært engasjerte. Martin setter ord på hvordan han opplever dette:

“Her kommer de gjerne med oppgaver gjennom en hel bok ferdig utfylt i løpet av 14 dager liksom, med perfekt skrift og helt strøken. Det har jeg aldri opplevd noen plass. Og her kommer de på sekundet kvart over åtte om morgningen, da står de klare til å begynne. Det opplever du ikke på [den lokale videregående skolen]” (Martin, lærer).

Elevenes motivasjon er med på å påvirke lærernes motivasjon. I tillegg forteller lærerne at de motiveres av å se glede hos sine elever. Dette kan for eksempel være når elevene får utdelt dokumentasjon på et fullført kurs. Hughes (2012, s. 36, 38) sine funn viser at ulike kurs i fengselet kan være en vei inn i skolen for mange. “Når vi er ferdig med et kurs så får de et bevis i hånda. Å se hvor glad de blir da, det motiverer meg” (Martin, lærer) sier Martin. Disse funnene kan ses i sammenheng med Michals og Kessler (2015, s. 54-56) sine funn, der også lærerne i deres studie ble motivert av utviklingen elevene har. Fra lærernes side finnes det et ønske om å hjelpe elevene ut i jobb etter endt soning. Dette er noe de jobber hardt for, men som de anser som svært vanskelig. I følge Martin har han lykket med dette kun få ganger i løpet av sine arbeidsår i fengselet. Hvilke papirer en får med seg ut av fengselet er en faktor som spiller inn for Fredrik, når det gjelder hvorfor han ønsker skolegang i fengselet fremfor andre muligheter;

“Det står [den lokale videregående skolen] på papirene våre, så det er jeg veldig glad for, det er veldig fint. Jeg tror, hadde det stått [fengselets navn] på papirene mine så tror jeg ikke jeg liksom hadde vifta med de når jeg kom ut på en måte” (Fredrik, elev)

Årsakene til å ta utdanning som er nevnt her vil bli videre diskutert opp mot indre og ytre motivasjon i kapitlet som følger.

7.3 Indre og ytre motivasjon

De ulike årsakene til utdanning som nevnes i forrige kapittel kan ytterligere deles inn i indre eller ytre motivasjon. Det fremkommer ikke av mine data at noen av elevene i min studie har amotivasjon, altså ingen form for motivasjon. Alle mine informanter svarer et klart ja på spørsmål om de er motivert for skolen nå, men de har ulike former for motivasjon.

Felles for mange av mine informanter er at de er motivert av ulike former for framtidssikter. Videre utdanning, overgangsbolig og framtidige jobbmuligheter er alle framtidssikter som kan vitne om en kontrollert ytre motivasjon der en motiveres av en belønning (Ryan & Deci, 2017, s. 179-185; Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 67). Å motiveres av framtidssikter som jobbmuligheter kan også vitne om en form for autonom ytre motivasjon. Å være i jobb og bidra til samfunnet er en grunnleggende verdi i samfunnet som de kan ha internalisert, og derfor ser viktigheten av.

For de som bruker utdanning i fengsel som et tidsfordriv vil dette inngå som kontrollert ytre motivasjon. Slik Petter beskriver opplever han at noen elever tar del i skolehverdagen for å ikke miste dagpenger. For disse elevene vil deltakelse i skolen være for å minimere straff, slik tap av dagpenger kan være. Samtidig kan det være en belønning å motta disse dagpengene. Produktiv bruk av tid blir også nevnt som en årsak til utdanning i fengsel. Dette utgjør også kontrollert ytre motivasjon ved at de ser en verdi i skolen i seg selv, man trenger ikke nødvendigvis å ha en interesse ved det (Ryan & Deci, 2017, s. 179-185; Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 67). Disse elevene ser en verdi i skolen her og nå, som også kan føre til bedre framtidssikter. Forskjellen mellom de som motiveres av belønning i form av dagpenger og de som ser en verdi i skolen, er om de fokuserer på kortsiktige eller langsiktige planer. Noe av det som kjennetegner kontrollert ytre motivasjon er at man ser seg nødt til å gjøre noe, og at det kan være en form for belønning (Ryan & Deci, 2017, s. 179-185; Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 67).

“Vi skulle ha en religionsprøve og da hadde jeg hatt to timer religion så da hadde jeg ikke noe valg egentlig hvis jeg skulle oppnå en bra karakter. Så det klarte jeg da”
(Erik, elev).

Her beskriver Erik er en slik type motivasjon, der han ønsker å oppnå en god karakter og så seg derfor nødt til å bruke helgen til å lese på cella. Som Erik sier, så klarte han å få en god karakter, og fikk derfor belønning for arbeidet. Som nevnt har Erik også en grunnleggende interesse for fagene han tar, en indre motivasjon (Ryan & Deci, 2017, s. 123). Selv om han så seg nødt til å lese til prøve for å få god karakter, betyr det ikke at han mister sin indre motivasjon men viser hvordan man kan ha innslag av flere typer motivasjon, slik Hughes (2012, s. 25) argumenterer for.

Lars forteller om hvordan man kan hjelpe andre med motivasjonen til utdanning:

“Jeg tror det er veldig viktig hvordan andre innsatte oppfører seg på skolen, man smitter veldig fort over på hverandre. [...] Jeg tror at jo fler som jobber med fag så ser andre det og tenker kanskje også at jeg burde gjøre en litt større innsats” (Lars, elev).

Ved å støtte andre til å jobbe med skole kan dette føre til en autonom ytre motivasjon der en internaliserer verdier hos andre, og kan da se en verdi i skolen i seg selv (Ryan & Deci, 2017, s. 179-185; Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 67). Sitatet ovenfor samsvarer med Hughes (2012, s. 98) studie som fant at innsatte kan oppmuntre hverandre til å ta utdanning. Som nevnt tidligere kan støtte og samarbeid mellom elever hjelpe hverandre i rehabiliteringen.

På spørsmål til elevene om de deltar aktivt i undervisningen svarer alle elevene ja. Flere nevner både muntlig aktivitet, samt at de jobber godt med oppgaver de får utdelt. Dette kan vitne om en indre motivasjon der elevene liker nye utfordringer. Spesielt elevene som har verkstedsundervisning forteller at de liker å holde på med nye prosjekter. Funnene tyder her på en indre motivasjon spesielt i de fagene de har en interesse for. Dette sammenfaller godt med Manger, Eikeland og Asbjørnsens funn fra 2015, der egeninteresse ble funnet som en viktig motivasjonsfaktor (Manger et al., 2019, s. 132-133). Som skrevet tidligere tar Lars, Erik og Fredrik fag de har en grunnleggende interesse for, og dette utgjør en indre motivasjon (Ryan & Deci, 2017, s. 123). Gjennom en indre motivasjon ser de ikke bare verdien i faget, men en verdi i seg selv av ny kunnskap som styrker deres interesser. Indre motivasjon kan også vise seg i Espen sitt fokus på selvutvikling. Denne indre motivasjonen er ikke nødvendigvis knyttet til utdanningen i seg selv, men ettersom han bruker utdanningen som et ledd i denne utviklingen er det med på å videreutvikle hans kapasitet (Ryan & Deci, 2017, s. 123). Felles for disse er at de nevner flere ulike motivasjonsfaktorer, så den indre motivasjonen står ikke alene.

Espens beretning om familiens utdanningsverdier er et godt eksempel på hvordan autonom ytre motivasjon kan gjøre seg gjeldende. Han har tatt opp i seg disse verdiene og internalisert de slik at han også ser viktigheten av å ta utdanning (Ryan & Deci, 2017, s. 179-185; Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 67). Når Espen sier “[...] da må jeg også imponere familien min”, kan dette vitne om at det også er en form for kontrollert ytre motivasjon til stede. Ved å fullføre utdanningen kan han imponere familien sin, og på den måten få en belønning for jobben han

har gjort. I tillegg til dette sier Espen at han motiveres av fremtidig jobb. Dette er også en form for kontrollert ytre motivasjon der en fremtidig jobb blir en belønning for skolegangen han har fullført. Espen begynte på utdanningen sin på grunn av familie, og har senere blitt motivert av hva det kan føre til. Dette vitner om at motivasjon ikke er statisk, men kan endre seg over tid. Dette sammenfaller også godt med det Hughes (2012, s. 17-18, 25) fant i sin studie om at motivasjonen til å fullføre utdanningen er annerledes enn det som var motivasjonen for å starte med utdanning i utgangspunktet.

“Jeg synes det er meningsfullt å drive med opplæring” (Martin, lærer) svarer Martin på spørsmål om hvilken motivasjon han har for jobben sin. Det fremkommer da at Martin har en indre motivasjon for læreryrket, men ingen av lærerne har en grunnleggende indre motivasjon for fengselsutdanning da de begge fikk jobb i fengselet gjennom tilfeldigheter. Begge lærerne har en grunnleggende interesse for sine fag som utgjør en indre motivasjon. Men, lærerne har også innslag av kontrollert ytre motivasjon. Dette gjør seg for eksempel gjeldende når lærerne motiveres av elevenes glede når de får utdelt dokumentasjon, eller når de hjelper elevene ut i jobb. Glede og jobb for elevene kan i noen grad være et resultat av lærernes arbeid, og fungerer da som en belønning for lærerne. Fredrik påpekte også dokumentasjon som en årsak til utdanning. På samme måte som for lærerne fungerer dokumentasjon som en belønning også for Fredrik. Han har da innslag av kontrollert ytre motivasjon (Ryan & Deci, 2017, s. 179-185; Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 67).

Mine funn knyttet til motivasjon for utdanning i fengselet sammenfaller godt med de kvantitative undersøkelsene gjort av Manger mfl. i 2013 og 2015 (Manger et al., 2013; Manger et al., 2019, s. 131). Flere av mine informanter er drevet av motivasjonsfaktorer som framtidsplaner og egeninteresse.

8. Oppsummering av funn og mulige veier videre

I denne masteroppgaven har jeg sett på lærere og elever sine erfaringer med utdanning i fengsel. I dette avsluttende kapitlet ønsker jeg kort å oppsummere mine funn. Videre vil jeg diskutere noen av funnene mine nærmere, og sette de i en større samfunnsmessig kontekst. Deretter vil jeg belyse styrker og svakheter ved min undersøkelse, før jeg avslutningsvis kort vil kommentere muligheter for videre forskning på dette temaet.

8.1 Oppsummering av funn

Selv om jeg har delt inn store deler av oppgaven i fengselet som institusjon, motivasjon, roller og relasjoner, viser min analyse at disse kan overlape på flere områder. For eksempel indikerer mine funn at lærerne sitt arbeid med relasjoner er en annen måte å tenke sikkerhet på. Mine funn viser at lærerne i stor grad fokuserer på dynamisk sikkerhet, i stedet for organisatorisk og statisk sikkerhet (Hammerlin, 2021). Det fremstår som at en av årsakene til relasjonsbygging for lærerne er å minimere sikkerhetsrisikoen i skoleavdelingen. Fokus på elevene fremfor sikkerhets- og kontrolltiltak sammenfaller med tidligere studier gjort av fengselsundervisning (Michals & Kessler, 2015).

Lærerne har et stort fokus på relasjonsbygging, og har også god mulighet til dette ettersom det er relativt små klasser. Samlet gir mine funn et inntrykk av gode relasjoner i skoleavdelingen, både mellom elever og mellom lærere og elever. Relasjonene kommer likevel an på hvem som er i skoleavdelingen til enhver tid. Relasjonene kan derfor endre seg relativt ofte ettersom det er mange med korte dommer i skoleavdelingen, og det kommer nye elever til med jevne mellomrom. Når jeg ser på hvordan fengselskonteksten preger skolen i fengselet, er relasjonene mellom lærerne og sikkerhetsbetjentene noe som preger undervisningen i negativ forstand. Lærerne opplever et vanskelig samarbeid, som kan gå utover lærernes allerede tyngede arbeidsmengde. Teorien jeg har anvendt kommer litt til kort på disse funnene, og selv om Kriminalomsorgen i sin årsrapport (2021) konkluderer med gode relasjoner mellom innsatte og ansatte i norske fengsler, mener jeg at mine funn vitner om at det er behov for mer kunnskap på dette feltet.

Jeg finner i min studie at elevenes rolle forandrer seg noe, avhengig av relasjonene i skoleavdelingen. Disse rollene kan være annerledes enn i resten av fengselet, noe som er i tråd med Goffman (1992) sitt rollebegrep. Jeg finner i min studie at elevenes rolle forandrer

seg noe etter relasjonene i skoleavdelingen, som kan være annerledes enn i resten av fengselet, i tråd med Goffman (1992) sitt rollebegrep. Mine funn peker også på at elevene inngår i en rolle som elev fremfor innsatt i skoleavdelingen, slik både Crewe mfl. (2014) og Hughes (2012) fant i sine studier.

Mine funn vitner om at normalitetsprinsippet i stor grad gjør seg gjeldende i fengselets skoleavdeling. Jeg finner en nevneverdig forskjell mellom det sosialfaglige og det fengselsmessige rommet (Giertsen & Rua, 2020), slik elevene fremstiller det, der skoleavdelingen fremstår som et sted elevene kjenner på normalitet og frihet. Skoleavdelingen fremstår som et godt sted for arbeid med rehabilitering, med egen avdeling og rom slik opplæringsloven (1998, § 13-2 a) påpeker at Kriminalomsorgen skal legge til rette for. En av årsakene til at normalitetsprinsippet gjør seg gjeldende kan være importmodellen, der lærerne som sosialfaglig ansatte (Giertsen & Rua, 2020) ikke er uniformerte og fremstår mindre autoritære enn betjenter. Elevenes beretninger om annerledes relasjoner til lærere enn betjenter, kan vitne om at importmodellen har reell betydning.

Samlet sett tyder mine resultater på at elevene i min studie er motivert for utdanning, og mine funn knyttet til motivasjon er relativt homogene. Elevene har noe ulike former for motivasjon, men i likhet med Manger mfl. (2013) og Hughes (2012) sine funn finner jeg at den største motivasjonsfaktoren som forekommer er framtidsutsikter i form av videre utdanning eller jobbmuligheter. Flesteparten av mine informanter har derfor en kontrollert ytre motivasjon (Ryan & Deci, 2017). Motivasjon i form av framtidsutsikter kan også vise hvordan de innsatte ser at rehabilitering er viktig for å skape et liv uten kriminalitet slik Kriminalomsorgen vektlegger (Kriminalomsorgen, u. å.). Ingen jeg intervjuet oppgir å bruke skolen som tidsfordriv, men dette kan skyldes mitt utvalg da flere var av den oppfatning av at andre gjorde det. Lærerne i min studie hadde forståelse for å bruke skolen som tidsfordriv, noe som står i kontrast til andre undersøkelser om sosialfaglige ansatte som først og fremst ønsket å hjelpe innsatte som var motivert (Giertsen & Rua, 2020).

8.2 Implikasjoner

Jeg fant det noe overaskende at mange med korte dommer tar utdanning i fengsel. Dette står i motsetning til tidligere undersøkelser gjort om utdanning i fengsel (Langelid, 2015; Manger et al., 2019). Samtidig er det viktig å påpeke at et av kjennetegnene ved norsk kriminalomsorg

og norske fengsler er at det er svært mange innsatte som har relativt korte dommer (Kriminalomsorgen, 2021). Det er derfor kanskje ikke så overaskende at flere av disse deltar i fengselsundervisningen. Modulstrukturert fag- og yrkesopplæring (Kompetanse Norge, 2020) er et fint ideal der utdanning kan bli tilpasset soningstiden, samtidig gir disse korte dommene noen helt konkrete utfordringer for lærerne som underviser i fengselet. Lærerne må i større grad tilpasse sin undervisning og tilrettelegge for alle elevene som kan være på ulike steder i pensum. Mine funn vitner om at lærerne ikke får de elevene de ønsker for å få til å skape en helhetlig undervisning.

Lærerne i min studie var lite offensive når det kom til sin egen rolle i elevenes rehabilitering, og tenkte generelt lite på rehabilitering i sitt arbeid. Lærernes forhold til rehabilitering var noe overaskende for meg. Med norsk kriminalomsorg og staten sitt fokus på rehabilitering (St.meld. 37 (2007-2008), s. 111), forventet jeg at lærerne i større grad ville være bevisst på dette. Den teorien jeg har anvendt om lærere som underviser i fengsel (Dewey & Prohaska, 2021; Michals & Kessler, 2015) og McNeill (2012) sitt bidrag om rehabilitering har i noen grad hjulpet meg til å forstå lærernes rolle. Det kan virke som om lærerne har et avklart forhold til rehabilitering og at fengselets psykologiske rehabilitering kan være så god den bare vil, men at den sosiale rehabiliteringen etter soning blir for mangelfull. Det fremstår, til en viss grad, som at lærerne ikke jobber under samme visjon som Kriminalomsorgen, «straff som endrer» (Kriminalomsorgen, 2021). Jeg finner at det foreligger et stort behov for forskning på sosialfaglige ansatte (Giertsen & Rua, 2020) sin rolle i innsattes rehabiliteringsarbeid.

Et av mine hovedfunn er knyttet til hvordan fengselets sikkerhetstiltak setter begrensninger for undervisningen, både for lærere og elever. Både teorien jeg har anvendt og min egen empiri indikerer en noe vanskelig balansegang mellom sikkerhet og rehabilitering, da spesielt knyttet til økende digitalisering i samfunnet. I løpet av pandemien har digitaliseringen i skolen blitt revolusjonert, da for eksempel gjennom lengre perioder med hjemmeskole. Det fremstår derfor som et paradoks at samfunnet blir gjennomdigitalisert på nesten alle områder, men at det inne i fengselet står 200 datamaskiner klare som ingen får benytte. Samtidig vil jeg påpeke at dette er en endringsprosess Kriminalomsorgen har startet, og de er i gang med å implementere digitale hjelpemidler i fengselsundervisningen i større grad enn gjort tidligere (Kriminalomsorgen, 2021, s. 27). Skolen i fengselet er avhengig av at det tilrettelegges både teknologisk og materielt for at de skal ha gode undervisningstilbud (Hammerlin, 2021, s.

538), noe som blir vanskelig når sikkerheten overstyrer rehabiliteringen i så stor grad som jeg finner i min studie. Når det kommer til fengselets og Kriminalomsorgens ressursituasjon, kan det virke som om elevene og lærerne i min studie er fornøyde til tross for dette, mer enn på grunn av dette.

8.3 Styrker og svakheter

Jeg vil igjen påpeke svakhetene ved mitt utvalg. Dersom jeg selv hadde valgt ut elevene jeg skulle intervjuer kan det være mine resultater hadde sett annerledes ut. Samtidig vil dette bare være spekulasjoner. Dersom jeg hadde hatt mulighet hadde det vært ønskelig å intervjuer noen flere lærere, da dette kunne gitt et mer nyansert bilde av lærernes erfaringer. Likevel mener jeg at mitt utvalg har gitt meg et godt datamateriale for å utforske elevens og lærers sine erfaringer med utdanning i fengsel. Jeg mener det er en styrke ved mitt utvalg at jeg både har intervjuet elever og lærere. På denne måten har jeg fått frem begge perspektiver på utdanning i fengsel, både de som er en del av rehabiliteringen og de som er med på å strukturere denne.

Jeg ønsker også å påpeke de begrensningene sosialkonstruktivistisk tilnærming fører med seg. Jeg kan ikke vite sikkert hvordan utdanning i fengsel erfares, men jeg har skrevet mine informanternes fortellinger om det. Jeg har fått tilgang til hvordan de verbaliserer sine erfaringer, men jeg kan ikke ta for gitt at det de sier er sant. Fortellingene kan for eksempel være et produkt av intervjusettingen.

8.4 Forslag til videre forskning

Den tidligere forskningen jeg har benyttet fra andre fengselskontekster, da spesielt USA og Storbritannia, har vist seg å være svært relevante for min studie. Likevel er dette fortsatt et tema det foreligger lite kvalitativ forskning om i Norge, og en styrke ved min masteroppgave er at dette kan være en inngang til videre forskning på feltet. Under mitt forskningsarbeid kom det frem flere ideer som hadde vært interessant å studere videre som et supplement til denne oppgaven. Grunnet oppgavens begrensninger ble dette vanskelig. Jeg vil derfor nå som en avsluttende kommentar gi et eksempel på mulig videre forskning. Et svært relevant tema ville vært å intervjuer de fengselsfaglige ansatte og studere forholdet mellom disse og de sosialfaglige ansatte, samt forskjeller og likheter i deres forhold til elevene. På denne måten kan en få bedre innsikt i forholdet mellom rehabilitering og sikkerhet.

9. Litteraturliste

- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Asbjørnsen, A. E., Manger, T. & Jones, L. Ø. (2007). *Innsatte i Bergen fengsel: Leseferdigheter og lesevaner*. Innsatte i Bergen fengsel: 1. Fylkesmannen i Hordaland.
- Crewe, B. (2011). Soft power in prison: Implications for staff–prisoner relationships, liberty and legitimacy. *European Journal of Criminology*, 8(6), 455–468.
<https://doi.org/10.1177/1477370811413805>
- Crewe, B., Warr, J., Bennett, P., & Smith, A. (2014). The emotional geography of prison life. *Theoretical Criminology*, 18(1), 56–74. <https://doi.org/10.1177/1362480613497778>
- Dewey, S. & Prohaska, A. (2021). “You’re a product of your environment for sure”: Correctional educators on their perceptions of and contributions to prison social climate. *Crime, Law, and Social Change*, 77(4), 431-450.
<https://doi.org/10.1007/s10611-021-09999-2>
- Eide, H. M. K. & Westrheim, K. G. (2020). Norwegian Prison Officers’ Perspectives on Professionalism and Professional Development Opportunities in their Occupation. *Journal of Prison Education & Reentry*, 6(3), 316-332. <https://doi.org/10.25771/5qqj-fy02>
- Fredwall, T. E. (2015). *Murer og moral: En bok om straff, verdier og fengselsbetjenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Giertsen, H. & Rua, M. (2020). Møtested for Straff og Velferd: Rusmestringsavdelinger i fengsel, ansattes syn. *Nordisk Tidsskrift for Kriminalvidenskab*, 101(2), 158-182.
<https://doi.org/10.7146/ntfk.v101i2.70167>
- Goffman, E. (1991). *Anstalt og menneske (7. utg.)*. Jørgen Paludans forlag.

- Goffman, E. (1992). *Vårt rollespill til daglig: En studie i hverdagslivets dramatik*. Pax forlag.
- Hammerlin, Y. (2021). *Hard mot de harde, myk mot de myke: Norsk kriminalomsorg i anstalt*. Universitetsforlaget.
- Hughes, E. (2012). *Education in Prison: Studying Through Distance Learning*. Ashgate Publishing.
- Jacobsen, D. I. (2018). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Kolind, T., Frank, V. A., Lindberg, O., & Tourunen, J. (2015). Officers and drug counsellors: New occupational identities in Nordic Prisons. *British Journal of Criminology*, 55(2), 303-320. <https://doi.org/10.1093/bjc/azu088>
- Kompetanse Norge. (2020, 15. september). *Modulstrukturert fag- og yrkesopplæring*. <https://www.kompetansenorge.no/Norsk-og-samfunnskunnskap/modulforsoket/modulstrukturert-fag--og-yrkesopplering-mfy/>
- Kriminalomsorgen. (u.å.). *Utdanning og opplæring*. Hentet 23. februar 2022 fra <https://www.kriminalomsorgen.no/utdanning-og-opplaering.527955.no.html>
- Kriminalomsorgen. (2021). *Kriminalomsorgens årsstatistikk- 2020*. Kriminalomsorgsdirektoratet. <https://www.kriminalomsorgen.no/statistikk-og-publikasjoner.518716.no.html>
- Kriminalomsorgen (2021). *Årsrapport 2020*. Kriminalomsorgsdirektoratet. https://www.regjeringen.no/contentassets/b04b5cf8bb32490c990a82fd90fa05a0/arsrapport_kdi_2020.pdf
- Kriminalomsorgsdirektoratet. (2022, 14. mars). *Nøkkeltall fra kriminalomsorgen- februar*. Kommunikasjon. <https://kommunikasjon.ntb.no/pressemelding/nokkeltall-fra-kriminalomsorgen---februar?publisherId=17847130&releaseId=17928430>

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Langelid, T. (2015). *Bot og Betring? Fengselsundervisninga si historie i Noreg*. Cappelen Damm Akademisk.
- Manger, T. Eikeland, O. J., & Asbjørnsen, A. (2019). Utdanning i fengsel: implikasjoner for fengselsbetjentane. I K. G. Westrheim & H. M. K. Eide (Red.), *Kunnskapsbasert straffegjennomføring i kriminalomsorgen i Norge* (s. 123-143). Fagbokforlaget.
- Manger, T., Eikeland, O. J., Roth, B. B., & Asbjørnsen, A. E. (2013). *Nordmenn i fengsel: Motiv for utdanning*. (Opplæring innanfor kriminalomsorga, 4/13). Fylkesmannen i Hordaland. <https://bora.uib.no/bora-xmlui/handle/1956/7809>
- Mathiesen, T. (1995). *Kan fengsel forsvares?* (2. utg.). Pax Forlag.
- Mathiesen, T. (2007). *Kan fengsel forsvares?* (3. utg.). Pax Forlag.
- McNeill, F. (2012). Four forms of 'offender' rehabilitation: Towards an interdisciplinary perspective. *Legal and Criminological Psychology*, 17(1), 18-36.
<https://doi.org/10.1111/j.2044-8333.2011.02039.x>
- Meld. St. 39 (2020-2021). *Kriminalomsorgsmeldingen- fremtidens kriminalomsorg og straffegjennomføring*. Justis og beredskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-39-20202021/id2861926/>
- Michals, I. & Kessler, S. (2015). Prison Teachers and Their Students. *Journal of Correctional Education* (1974), 66(3), 47–62.
- Nielsen, B. & Kolind, T. (2016). Offender and/or client? Fuzzy institutional identities in prison-based drug treatment in Denmark. *Punishment & Society*, 18(2), 131-150.
<https://doi.org/10.1177/1462474516635883>

- Norges Domstoler. (2022, 14. januar). *Straffereaksjoner*.
<https://www.domstol.no/straffesak/straffereaksjoner/>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Opplæring innanfor kriminalomsorga. (u.å.). *Ansvar og organisasjon*. Hentet 21 januar 2022 fra <https://www.oppikrim.no/nm/ansvar-og-organisasjon/>
- Opplæring innanfor kriminalomsorga (u. å.). *Tilstandsrapportar*. Hentet 10. mars 2022 fra <https://www.oppikrim.no/nb/tal-og-forsking/tilstandsrapportar/>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Repstad, P. (1998). *Mellom nærhet og distanse: Kvalitative metoder i samfunnsfag* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og Mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Rowe, R. (Programleder). (2018, 14. desember). Norge: det perfekte fengselet? [Episode i TV-serie]. Netflix (Produsent), *Verdens hardeste fengsler*. Netflix Studios.
<https://www.netflix.com/search?q=verdens&jbv=80116922>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Plenum Press.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. The Guilford Press.
- Ryen, A. (2002). *Det Kvalitative Intervjuet: Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Fagbokforlaget.

- Schlosser, J. A. (2008). Issues in interviewing inmates: navigating the methodological landmines of prison research. *Qualitative Inquiry*, 14(8), 1500-1525.
<https://doi.org/10.1177/1077800408318325>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring teori og praksis*. Universitetsforlaget.
- St.meld. 27 (2004-2005). *Om opplæringen innenfor kriminalomsorgen: "Enda en vår"*. Utdannings og forskningsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-27-2004-2005-/id407448/?ch=1>
- St.meld. 37 (2007-2008). *Straff som virker- mindre kriminalitet- tryggere samfunn*. Justis og politidepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-37-2007-2008-/id527624/?ch=1>
- Straffegjennomføringsloven. (2001). *Lov om gjennomføring av straff* (LOV-2001-05-18-21). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2001-05-18-21>
- Sykes, G. M. (2007). *The Society of Captives: A Study of a Maximum Security Prison*. Princeton University Press.
- Tjora, A. H. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal akademisk.
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- Ugelvik, T. (2011). *Fangenes Friheter: makt og motstand i et norsk fengsel*. Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (u.å). *Tilskudd til opplæring i kriminalomsorgen*. Hentet 21 januar. 2022 fra <https://www.udir.no/om-udir/tilskudd-og-prosjektmidler/tilskudd-og-prosjektmidler-for-fylkeskommuner/opplaring-i-kriminalomsorgen/>

Utdanningsdirektoratet. (u.å.). *Overordnet del: undervisning og tilpasset opplæring*. Hentet 18 mars 2022 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2-undervisning-og-tilpasset-opplaring/?lang=nob>

Westrheim, K. G. & Eide, H. M. K. (Red.). (2019). *Kunnskapsbasert Straffegjennomføring i Kriminalomsorgen i Norge*. Fagbokforlaget.

Alle kilder som er brukt i denne oppgaven er oppgitt

Vedlegg 1- Intervjuguide innsatte

1. Presentere meg selv og mitt forskningsprosjekt
 - Formål med intervjuet: ingen riktig eller gale svar
 - Anonymitet: ikke navngi personer, fortelle hvordan dataene blir behandlet.
 - Diktafon
 - Tid: hvor lang tid vil intervjuet ta.

2. Fengsel som skolearena
 - Kan du beskrive en vanlig skoledag?
 - Går du på skolen hver dag?
 - Hvor mye av dagen bruker du på skolen?
 - Hvordan føles klasserommet og skoleavdelingen? Er det noen likheter/forskjeller fra andre deler av fengselet?
 - Hvor mange elever er det i klassen?
 - Er det noe du ønsker hadde vært annerledes med skolehverdagen?
 - Hva har skolen å si for deg?

3. Tidligere utdanning
 - kan du fortelle om din tidligere utdanning?
 - Hvordan opplevde du skolen da du var yngre?
 - Hvilke erfaringer har du med skole fra før?
 - Var du motivert for skolen? Hvorfor/hvorfor ikke?
 - Hva slags skolegang har dine foreldre?

4. Utdanning i fengsel
 - Hvordan opplever du å gå på skolen?
 - Hvilken utdanning tar du nå?
 - Hvilke fag har du?
 - hvorfor valgte du å ta utdanning i fengsel?
 - hvilke andre muligheter har du her?
 - evt. Hvorfor valgte du skole fremfor de andre mulighetene?
 - Hva ønsker du å bruke denne utdanningen til videre?

- Hvilken betydning har det at utdanningen foregår i et fengsel? Hva innebærer det?

5. Motivasjon

- Hva motiverer deg til å ta utdanning i fengselet?

- Er du motivert for skolen nå?

- Hvorfor/hvorfor ikke?

- Deltar du aktivt i undervisningen? Hvis nei, hvorfor ikke?

- Bruker du mye tid på utdanningen utenom undervisningstiden?

- Vil du ta videre utdanning etter endt soning?

- Hva ønsker du å jobbe med i fremtiden?

- Det kan være mange grunner til at folk ønsker å ta utdanning i fengsel, hva tenker du om dette?

6. Relasjoner og roller

- Kan du beskrive relasjonene i klasserommet?

- Opplever du at man prater annerledes med hverandre på skolen enn andre steder i fengslet?

- Hvordan opplever du relasjonene mellom elevene og lærere? Er det annerledes enn til fengselsbetjentene?

- Hvordan opplever du lærerens rolle? Er de først og fremst opptatt av skolen og det faglige eller kontroll og sikkerhet?

- Hvordan opplever du din egen rolle i skoleavdelingen? Er den annerledes enn i resten av fengselet?

7. Avslutning

- Er det noe mer du vil legge til?

- Takk for at du stilte opp

Vedlegg 2- Intervjuguide lærere

1. Presentere meg selv og mitt forskningsprosjekt
 - Formål med intervjuet: ingen riktig eller gale svar
 - Anonymitet: ikke navngi personer, fortelle hvordan dataene blir behandlet.
 - Diktafon
 - Tid: hvor lang tid vil intervjuet ta.

2. Fortell litt om deg selv
 - Hvor lenge har du jobbet her?
 - Jobber du fulltid i fengslet?
 - Hvilken utdanning har du?
 - Hva er dine arbeidsoppgaver her?
 - Hvordan opplever du å jobbe her?
 - Har du jobbet noen andre steder? Hvis ja, hva er annerledes med å jobbe her?

3. Motivasjon
 - Hvilken motivasjon har du for å jobbe her?
 - Hvorfor vil du jobbe i fengsel?
 - Hvordan opplever du elevenes motivasjon?
 - Hvordan opplever du elevenes motivasjon her vs. på «vanlige» videregående skoler?
 - Hvordan prøver dere å motivere elevene?
 - Fra et lærerperspektiv: hvorfor tror du at noen velger å ta utdanning i fengsel?
 - Ser du på deg selv som en viktig aktør for at de innsatte skal fullføre utdanningen?

4. Skolehverdagen
 - Kan du beskrive skolehverdagen?
 - Hvordan er skoleavdelingen?
 - Hvor mange elever har du i én klasse?
 - Hva fokuserer du mest på når du planlegger undervisning og hvorfor? Elev/fag
 - Tilpasser du din undervisning til elevene? Hvordan?
 - Hvordan følger du opp elevene dine?
 - Hvordan er samarbeidet med betjentene?

5. Relasjoner

- Hvordan opplever du elevgruppen?
- Hvordan opplever du relasjoner/miljøet mellom elevene i klasserommet?
- Hvordan er miljøet/relasjonene mellom ansatte og elevene?
- Hvordan er relasjonene mellom de innsatte i skoleavdelingen?

6. Roller

- Kan du reflektere litt rundt din egen rolle som lærer her vs. på en «vanlig» videregående skole?
- Opplever du noen rollekonflikter? Hvordan håndterer du dette?

7. Fengselskontekst

- I hvilken grad, og hvordan må dere som lærere ta hensyn til sikkerhet- og kontrolltiltak?
- Har dere kun fokus på utdanningsbiten, eller må dere også ha fokus på sikkerhet og sanksjoner?
- Setter sikkerheten noen begrensninger for dere?
- Kan dere gi arbeid de må gjøre utenom skoletiden?
- Tenker du på utdanning som et rehabiliteringstiltak?
- Hvordan mener du utdanning som et rehabiliteringstiltak fungerer?

8. Avslutning

- Er det noe mer du vil legge til?
- Takk for at du stilte opp

Vedlegg 3- Informasjonsskriv innsatte

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Utdanning i fengsel”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å øke kunnskapen om erfaringer med å ta utdanning i fengsel. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å øke kunnskapen om erfaringer med å ta utdanning i fengsel, gjennom å bidra i dette prosjektet vil du bidra med viktig kunnskap om dette. Utdanning i fengsel er viktig, men vi vet for lite om erfaringene til de som tar utdanning. Jeg er interessert i å få tak i dine opplevelser og erfaringer med utdanning. Jeg ønsker å finne ut av hvilken motivasjon du har for å ta ut danning, og dine erfaringer med dette. Oppgaven vil ta utgangspunkt i intervjuer med innsatte, og lærere i fengsel.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Dette forskningsprosjektet er en del av en masteroppgave ved lektorutdanningen i samfunnskunnskap, ved Universitetet i Agder. Faglig ansvarlig for prosjektet er Universitetet i Agder, ved Kristian Mjåland ved institutt for sosiologi og sosialt arbeid. Prosjektet vil gjennomføres av Vilde Litschi, masterstudent.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du gjennomfører/har gjennomført utdanning i fengsel.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer dette at du deltar på et intervju som vil vare rundt én time. Intervjuet vil inneholde spørsmål om din utdanning, din erfaring med utdanning og din motivasjon for å ta utdanning. Intervjuet vil bli tatt opp på diktafon, og lydopptakene vil bli skrevet ut på papir. Da vil alle opplysninger som kan føres tilbake til deg som person slettes. Ingenting av det du sier skal kunne spores tilbake til deg.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Deltakelse i intervju vil ikke påvirke din utdanning, og/eller ditt forhold til skolen/lærer.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er student og veileder som vil ha tilgang til opplysningene.
- Navn vil ikke tas opp på lydopptak. Navn og kontaktopplysninger, som samtykkeskjema, vil lagres adskilt fra øvrige data. Samtykkeskjema og lydopptakeren vil lagres innelåst, separat.
- Opplysningene som publiseres vil ikke kunne spores tilbake til deg. Personopplysninger og sted vil ikke oppgis i publikasjonen.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 05.06.2022. Lydopptakene slettes etter transkribering, og personopplysningene anonymiseres.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Agder har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg

- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Universitetet i Agder ved
 - Kristian Mjåland på epost kristian.mjaland@uia.no eller telefon: 38 14 13 85
 - Vilde Litschi på epost vildel16@uia.no eller telefon: 92 25 13 42
- Vårt personvernombud: Johanne Warberg Lavold på epost personvernombud@uia.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Kristian Mjåland

(Forsker/veileder)

Vilde Litschi

(Masterstudent)

Vedlegg 4- Informasjonsskriv lærere

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Utdanning i fengsel”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forske på læreres erfaringer med å undervise i fengsel. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette forskningsprosjektet er en del av en masteroppgave ved lektorutdanningen i samfunnskunnskap, ved Universitetet i Agder. Formålet med prosjektet er å finne ut av hvilken motivasjon de innsatte har for å ta utdanning i fengsel. Jeg ønsker også å finne ut av hvordan lærere i fengsel tilpasser sin undervisning. Oppgaven vil ta utgangspunkt i intervjuer med innsatte, og lærere i fengsel.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Ansvarlig for prosjektet er Universitetet i Agder, ved Kristian Mjåland ved institutt for sosiologi og sosialt arbeid.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du underviser innsatte i fengsel.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer dette at du deltar på et intervju som vil vare rundt 60 minutter. Intervjuet vil inneholde spørsmål om din undervisning, hvordan du tilpasser undervisningen, hvordan du må forholde deg til de innsattes motivasjon for å ta utdanning, roller, relasjoner og hvordan du forholder deg til fengselet som institusjon. Intervjuet vil bli tatt opp på diktafon, og lydopptakene vil transkriberes og anonymiseres fortløpende.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det

vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Deltakelse i intervju vil ikke påvirke din arbeidsplass/arbeidsgiver.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er student og veileder som vil ha tilgang til opplysningene.
- Navn vil ikke tas opp på lydopptak. Navn og kontaktopplysninger, som samtykkeskjema, vil lagres adskilt fra øvrige data. Samtykkeskjema og lydopptakeren vil lagres innelåst, separat.
- Opplysningene som publiseres vil ikke kunne spores tilbake til deg.
Personopplysninger og sted vil ikke oppgis i publikasjonen.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 05.06.2022. Lydopptakene slettes etter transkribering, og personopplysningene anonymiseres.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Agder har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Universitetet i Agder ved
 - Kristian Mjåland på epost kristian.mjaland@uia.no eller telefon 38 14 13 85
 - Vilde Litschi på epost vildell16@uia.no eller telefon: 92 25 13 42
- Vårt personvernombud: Johanne Warberg Lavold på epost personvernombud@uia.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Kristian Mjåland

(Forsker/veileder)

Vilde Litschi

(Masterstudent)

Vedlegg 5- Samtykkeskjema

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Utdanning i fengsel*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 6- Godkjenning fra Kriminalomsorgen

VILDE LITSCHI- SVAR PÅ SØKNAD OM TILLATELSE TIL FORSKNING «UTDANNING I FENGSEL»

Det vises til søknad fra Vilde Litschi datert 21.12.2021, om tillatelse til forskning i Kriminalomsorgen.

Svar på søknaden sendes veileder, slik praksis er når søker ikke selv innehar forskerkompetanse.

Bakgrunn og formål

Vilde Litschi er masterstudent ved lektorutdanningen ved Universitetet i Agder.

Hun søker om å få gjennomføre forskningsprosjektet «Utdanning i fengsel» i [REDACTED] fengsel.

Det overordnede temaet for prosjektet er utdanning i fengsel. I prosjektbeskrivelsen fremgår det at prosjektet har et todelt fokus. Formålet er å finne ut av hvilke erfaringer innsatte har med utdanning i fengsel, og hva som er deres motivasjon for å gjennomføre utdanning. Videre ønsker Litschi å undersøke lærernes erfaring med å undervise i fengsel.

Litschi har søkt om adgang til å rekruttere 4 innsatte som tar utdanning i [REDACTED] fengsel til intervju i forbindelse med masterprosjektet.

Videre ønsker hun å intervju 4 lærere. Lærerne i fengselet er ikke ansatt i Kriminalomsorgen, og Litschi opplyser at hun er i kontakt med skolemyndighetene for bistand til å rekruttere lærere som informanter.

I prosjektbeskrivelsen skriver hun om bakgrunnen for problemstillingen:

«Mye av forskningen som er tidligere gjennomført om utdanning i fengsel er preget av historiske perspektiv, eller kvantitative spørreundersøkelser. Det mangler kvalitative studier på dette feltet. Jeg mener at kvalitative perspektiver på utdanning i fengsel kan bidra med en dypere innsikt i hvorfor innsatte ønsker å ta utdanning, og hvordan fengselet som institusjon påvirker opplevelsen av å ta utdanning. Jeg mener det er viktig å intervju både lærere og elever for å kunne se skolen i fengsel som en helhet.»

Problemstilling:

«Hvilke erfaringer har innsatte og lærere med utdanning i fengsel?»

Litschi har formulert følgende forskningsspørsmål til problemstillingen:

«Hvorfor ønsker innsatte å gjennomføre utdanning i fengsel? Hva slags motivasjon har de? Hvordan forholder lærerne seg til ulike former for motivasjon hos elevene? Hvordan tilpasser lærerne undervisningen? Hvordan foregår undervisningen i fengslet? Hvordan er relasjonene i klasserommet? Hva har fengslet som institusjon å si for utdanningen?»

Bekreftelse fra faglig veileder

Førsteamanuensis Kristian Mjåland ved Institutt for sosiologi og sosialt arbeid ved Universitetet i Agder er faglig veileder og ansvarlig for prosjektet.

Det er fremlagt prosjektbeskrivelse, intervjuguide, informasjonsskriv med samtykkeerklæring, bekreftelse fra faglig veileder, samt vurdering fra NSD (Norsk senter for forskningsdata).

Metode

Litschi vil benytte seg av kvalitativ metode, og gjennomføre semi-strukturerte intervjuer med innsatte som tar utdanning i fengsel.

Regelverk

Kriminalomsorgens adgang til å behandle søknader om forskning reguleres av Rundskriv G-07/2007, Retningslinjer for behandling av søknader om forskning i Kriminalomsorgen.

Det følger av retningslinjene at regionalt nivå i Kriminalomsorgen er ansvarlig for å avgjøre søknader om adgang til å rekruttere innsatte/domfelte og tilsatte til forskningsprosjekter og for å behandle søknader om bruk av taushetsbelagte opplysninger fra Kriminalomsorgen til forskning hvor det kreves dispensasjon fra taushetsplikten. Alle søknader om forskning skal vurderes individuelt. Hvis søknaden ikke anses å tilfredsstille kravene som er skissert i retningslinjene, må det innhentes nødvendig tilleggsdokumentasjon, jf. Retningslinjene pkt. 5. Det skal foretas en individuell vurdering av om det enkelte forskningsprosjekt kan være til unødig belastning for innsatte/domfelte eller tilsatte.

Lokalt nivå skal få mulighet til å uttale seg om søknaden. De skal vurdere om de har kapasitet til å ta imot forskere, om prosjektet er praktisk gjennomførbart og sikkerhetsmessig forsvarlig. Søknaden kan avslås av etiske, sikkerhetsmessige eller kapasitetsmessige årsaker, jf.

Retningslinjene pkt. 8. Tilgang til forskning i Kriminalomsorgen bør i hovedsak gis i prioritert rekkefølge til forskningsinstitusjoner, til doktorgrads- og masterstudenter. I følge

retningslinjene kan bachelorstudenter få tilgang til å innhente data i Kriminalomsorgen hvis søknaden anses å tilfredsstillende de krav som er skissert i retningslinjene og hvis kapasiteten tillater det.

- **Søknaden innvilges.**

Prosjektet anses for å være relevant for Kriminalomsorgen.

██████ fengsel har uttalt seg til søknaden. ██████ fengsel ██████ avdeling vil delta i forskningsprosjektet.

Kontaktperson:

████████████████████

Det er en forutsetning at respondentene har fått informasjonsmaterialet og samtykkeskjemaet, og deretter har gitt klart uttrykk for at de ønsker å delta i studien. Videre må enheten ha ressurser til å legge til rette for at forskeren kan gjennomføre undersøkelsen på en sikkerhetsmessig forsvarlig måte. Det er en forutsetning at undersøkelsen gjennomføres som beskrevet i søknaden.

Vi gjør oppmerksom på at dette vedtaket kan omgjøres dersom forutsetningene for gjennomføring av prosjektet ikke lenger er oppfylt. Dette kan for eksempel skje dersom kapasitetsmessige, forskningsetiske eller sikkerhetsmessige grunner tilsier omgjøring.

Datainnsamlingen må være fullført senest innen utgangen av juni 2022.

Krav til forskeren

Forskningen skal gjennomføres på en forsvarlig måte, og de ansatte og innsatte skal ikke utsettes for personlige belastninger. Forskeren skal fremlegge bakgrunnsmaterialet og informere enheten ut ifra behov. Forskeren skal forholde seg til enhetens sikkerhetsmessige instruksjoner. Enheten vil også kunne innhente opplysninger om forskerensandel. Dette er rutinemessig ledd i sikkerhetsvurderingen.

Taushetsplikt

Opplysninger forskeren blir gjort kjent med kan være undergitt taushetsplikt, jf.

Forvaltningsloven § 13. Forskeren er undergitt taushetsplikt, jf. Forvaltningsloven § 13 c. Av § 13 e følger at forskeren plikter å hindre at andre får tilgang til eller kjennskap til opplysningene undergitt taushetsplikt. Overtredelse av taushetspliktsbestemmelsene er

straffbart, jf. Straffeloven § 209. Videre er det en forutsetning at forsker er kjent med lov om behandling av personopplysninger og personvernforordningen.

Det er et vilkår at forskeren undertegner en taushetserklæring med henvisning til bestemmelsene ovenfor. Slik erklæring utarbeides av den enhet der forskningen skal gjennomføres.

Oppbevaring av materiale

Forskeren skal påse at innsamlet materiale blir oppbevart på en forsvarlig måte, og at det foretas anonymisering av personidentifiserbare opplysninger ved eventuell publikasjon. Innsamlet materiale som inneholder personidentifiserbare data, skal makuleres så snart undersøkelsen er avsluttet.

Klageadgang

Dette vedtaket kan påklages til Kriminalomsorgsdirektoratet innen tre uker fra vedtaket er mottatt. En eventuell klage sendes til Kriminalomsorgen region [REDACTED].

Rapportering

Vi ber om at et eksemplar av den ferdige masteroppgaven sendes til Kriminalomsorgen region [REDACTED], til Kriminalomsorgens utdanningssenter og til Kriminalomsorgsdirektoratet. Videre ber vi om at et eksemplar sendes til [REDACTED] fengsel.

Med hilsen

[REDACTED]
fung. fss. regiondirektør

[REDACTED]
seniorrådgiver

Vedlegg 7- Godkjenning fra NSD

(Skjerm bilde av godkjenning)

22.04.2022, 09:46

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



Vurdering

Referansenummer

495715

Prosjekttittel

Utdanning i fengsel

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Avdeling for lærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Kristian Mjåland, kristian.mjaland@uia.no, tlf: 90690741

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Vilde Litschi, vildell16@uia.no, tlf: 92251342

Prosjektperiode

19.11.2021 - 05.06.2022

Vurdering (2)

15.03.2022 - Vurdert

Vi viser til endring registrert i meldeskjemaet 15.03.2022. Det er lagt til en godkjenning fra Kriminalomsorgen. Vi kan ikke se at endringene i meldeskjemaet eller vedlegg har innvirkning på vår vurdering av hvordan personopplysninger behandles i prosjektet.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson: Sturla Herfindal

Lykke til videre med prosjektet!

14.02.2022 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 14.02.2022 med vedlegg. Behandlingen kan starte.

Vurderingen forutsetter godkjenning fra Kriminalomsorgen og er betinget av at denne lastes opp i meldeskjemaet så snart den foreligger, og at eventuelle endringer på bakgrunn av kommentarer må meldes til oss. Datainnsamlingen (tilknyttet Kriminalomsorgen) kan først starte etter at Kriminalomsorgen har godkjent søknaden og eventuell ny vurdering fra oss er gitt (i tråd med godkjenningen fra Kriminalomsorgen).

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger, og personopplysninger om straffedommer og lovovertridelser frem til 05.06.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

For personopplysninger om straffedommer og lovovertridelser vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. art 9 nr. 2 bokstav a, jf. art. 10, jf. personopplysningsloven §§ 11 (1) og 11 (2) bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Vi vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen:

- om lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet.

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Vi vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må prosjektansvarlig følge interne retningslinjer/rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson: Sturla Herfindal

Lykke til med prosjektet!