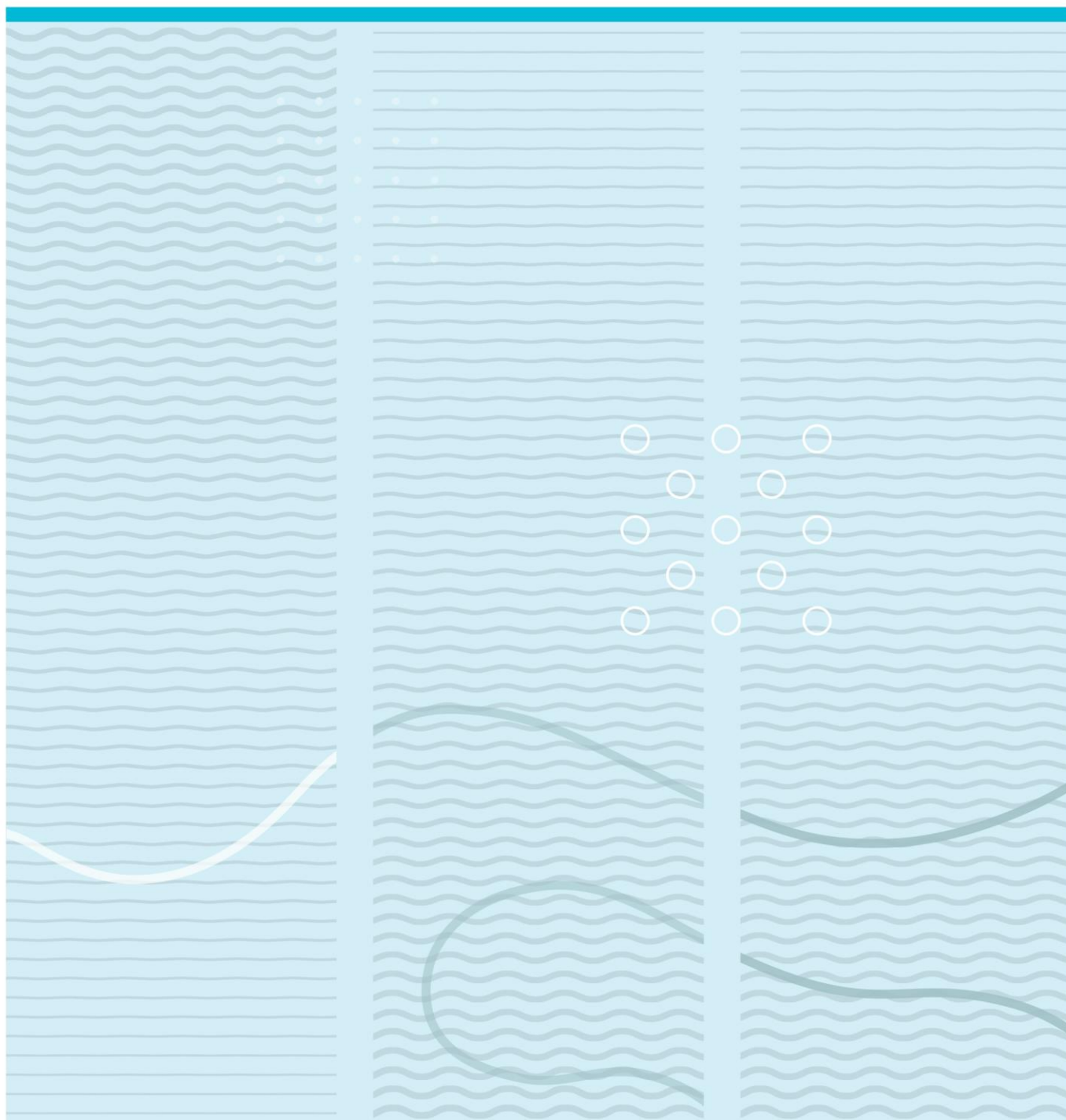


Lise-Merethe Lynum

Kort dom, ingen hindring for formell kompetanse?

Hvordan kan skole og kompetansegivende utdanning i et komprimert løp være et middel til god rehabilitering for kvinner i fengsel med korte dommer?



«Hvis det i sannhet skal lykkes å føre et menneske til et bestemt sted, må man først passe på å finne ham der hvor han er og begynner der. Dette er hemmeligheten i all hjelpekunst.»

Søren Kierkegaard

Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap
Institutt for Pedagogikk
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2018 Lise-Merethe Lylum

Denne avhandlingen representerer 120 studiepoeng

Sammendrag

Denne studien tar for seg kvinner som soner korte dommer i fengsel, og får et opplæringstilbud som er kompetansegivende gjennom et komprimert læringsløp. Samtidig er hensikten å se om det er med på å påvirke til å fortsette med opplæring etter endt soning slik at fengselsstraffen blir til god rehabilitering.

Bakgrunnen for masteroppgaven er at kvinner er en særlig sårbar gruppe i fengsel, og at jeg har hatt fengselsopplæring som mitt arbeidsfelt i elleve år. I forhold til menn som soner, er kvinner en stigmatisert gruppe. Fengslene har i større eller mindre grad vært tilpasset menn og kvinner har i stor grad måttet sone under forhold som er tilpasset menn. Med andre ord så har det ikke vært likeverdige forhold under soning. Kvinner som soner i fengsel føler større grad av skyld og skam, og de har ofte et lavt selvvverd og dårlig selvoppfatning. Mange har opplevd vold og seksuelle overgrep. Den psykiske og fysiske helsen til kvinner er ofte dårligere enn hos menn. Selv om kvinner som soner i fengsel har gjennomsnittlig mer utdanning enn menn, har mange til tross for det ikke fullført videregående. I tillegg har de erfaringer fra skole som ofte ikke er god.

Korte dommer har ofte vært forbundet med at det å gjennomføre kompetansegivende opplæring ikke lar seg gjennomføre. Derfor har fokuset ofte vært på kortere kurs innen data, livsstil, søknad og cv. Derfor ble det interessant å se om det er mulig å gjennomføre en opplæring som gir kompetanse og om det har en rehabiliterende effekt. Likeledes om kvinners dårlige erfaringer, traumer og dårlige fysiske og psykiske helse påvirke deres opplæring?

For å danne seg et inntrykk av hvem kvinnene som soner i fengsel er, innledes oppgaven med en presentasjon av kvinner i fengsel og en oversikt over opplæring i kriminalomsorgen. Hensikten med det er å gi et bilde av hva rehabiliteringstanken for kvinner er og hvorfor opplæring er viktig i så måte. Dermed ble også kvinnens tidligere skoleerfaringer viktig, for å kunne belyse det teoretiske perspektivet jeg har valgt. Det sosial kognitive perspektivet, og da særlig selvregulert læring, anses som en av de viktigste faktorene for at et menneske skal bli selvbestemmende og kunne regulere sin egen læring. Derfor har jeg valgt selvregulert læring i et sosial kognitivt perspektiv som mitt teoretiske bakteppe. I det ligger også betydningen av motivasjon, gode mestringsopplevelser, selvoppfatning og selvvverd. Kan opplæring under soning gi en ny

læringsmotivasjon, mestringsfølelse og bedre selvoppfatning/selvverd? Vil det føre til bedre rehabilitering, ved at kvinnene ønsker mer skolegang etter endt soning?

For å finne svar på problemstillingen valgte jeg intervju som metode og narrativ analyse. Narrativ analyse fordi kvinnene forteller sin livshistorie, som inneholder tidligere skoleerfaringer og erfaringer gjort under opplæring under soning. Seks kvinner deltok i undersøkelsen. Utvalget ble gjort med bakgrunn i tre kriterier: kvinnene skulle ikke ha fullført videregående opplæring, de skulle ha korte dommer og de skulle være i et kompetansegivende læringsløp under soning.

Kvinnene som deltok i denne studien var opptatt av skolens betydning for selvoppfatning og eget selvverd. Dermed har analysen og drøftingen tre ulike fokus: motivasjon og mestring, selvregulert læring og selvoppfatning/selvverd. Selvregulert læring er en prosess som må læres. Motivasjon, mestring og selvoppfatning/selvverd er viktige elementer for å få til selvregulert læring. Derfor valgte jeg å dele inn analysen og drøftingen ut i fra disse teamene.

I konklusjonen fremkommer det at kvinnenes selvoppfatning og selvverd ble bedre. De opplevde seg mer selvregulerte i sin læring, og fikk fornyet tro på at de kan klare å ta en utdanning. For å kunne få et innblikk i om skole og kompetansegivende utdanning i et komprimert løp har vært et middel til god rehabiliteringen, ble to tidligere innsatte, som var elever ved oppfølgingsklasser intervjuet.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	4
Innholdsfortegnelse	6
Forord	8
1 Innledning	10
1.1 Tema og bakgrunn for masteroppgaven	10
1.2 Problemstilling	12
1.3 Avgrensning av oppgaven.....	13
1.4 Begrepsavklaring.....	13
1.5 Oppgavens oppbygning	13
2 Teoretisk rammeverk	15
2.1 Opplæring for kvinner i fengsel.....	15
2.1.1 Opplæring i kriminalomsorgen	16
Teoretisk perspektiv.....	25
2.2.1 Innledning	25
2.2.2 Selvregulert læring i sosialt-kognitivt perspektiv	25
2.2.3 Hvordan foregår selvregulert læring?	26
2.2.4 Motivasjon og selvregulering	30
2.2.5 Mestringsforventning	32
2.2.6 Selvoppfatning og selververd	35
2.2.7 Tilpasset opplæring	39
2.2.8 Voksnes læreprosesser	40
3 Metode og emperigrunnlag	42
3.1 Hermeneutisk-fenomenologisk teori.....	42
3.2 Kvalitativ forskning.....	43
3.3 Min førforståelse/forståelseshorisont.....	43
3.4 Intervju som metode	44
3.4.1 Intervjuguide	47
3.4.2 Utvalg og utvalgskriterier	48
3.4.3 Gjennomføring av intervju	49
3.4.4 Transkribering	50
3.5 Analyse	51
3.6 Kvalitetsvurdering/Troverdigheten.....	52

3.6.1 Reliabilitet.....	53
3.5.2 Validitet	53
3.7 Etske refleksjoner og forskerrollen	56
4 Analyse av empiri	58
5 Drøfting.....	73
6 Konklusjon	89
Referanser/litteraturliste.....	91
Vedlegg.....	95
Vedlegg1: Søknad til kriminalomsorgen.....	95
Vedlegg2: Tillatelse fra Kriminalomsorgen.....	97
Vedlegg3: Godkjenning fra NSD.....	99
Vedlegg 3: Intervjuguide.....	101

Forord

Gjennom elleve spennende år har jeg jobbet som lærer og rådgiver i fengsel, og på den måten sett og erfart hvor vanskelig det er for mange kvinner å endre på sin livsstil og livssituasjon. Kvinner er en stigmatisert gruppe i fengsler i Norge. Stigmatisert fordi de er få og fordi det innebærer så mange utfordringer å være kvinne i fengsel. Det gjør rehabiliteringen tilbake til samfunnet mer utfordrende. Med bakgrunn i at mange av kvinnene har mangelfull formell kompetanse og i tillegg soner korte dommer, falt det seg naturlig for meg å forske på feltet. For meg som lærer er troen på at å være selvregulert i sin læring og å få formell kompetanse, gir muligheter og ikke minst en bedre selvfølelse til å mestre livets utfordringer. Underveis i arbeidet med denne oppgaven har jeg fått høre mange livsfortellinger som inneholder store utfordringer som kvinnene har håndtert på ulike måter. Noe som har gjort meg ydmyk og mer åpen i forhold til det å forstå de livsmestringsutfordringene kvinnene står overfor.

Uten gode støttespillere ville denne oppgaven vært vanskelig å få gjennomført. Jeg vill derfor takke spesielt mine informanter som har stilt opp og latt meg få ta del i deres livsfortellinger. Dere viser et pågangsmot og en styrke til å ville mestre og endre livet som er fantastisk.

Jeg vil også rette en stor takk til min enestående veileder Inge Vinje for tålmodighet, oppmuntring, gode samtaler, refleksjoner og ikke minst troen på oppgaven. Du er til stor inspirasjon både faglig og som medmenneske. Gjennom hver veiledningstime har jeg fått nytt pågangsmot og inspirasjon til å fortsette.

Jeg må rette en stor takk til min kjære mor for evig tro på at denne oppgaven skulle bli til. Takk for din utholdenhet og klokskap, i all glede og frustrasjon gjennom skriveprosessen og for all korrekturlesning, gode samtaler og refleksjoner. En stor takk også til min fantastiske datter for tålmodighet, og evige optimisme. Nå har jeg endelig masse tid til deg igjen. En spesiell takk til min gode kollega, Anne, for oppmuntring, støtte og hjelp med å korrekturleste.

Sandefjord, 31.10.2018

Lise-Merethe Lynum

1 Innledning

1.1 Tema og bakgrunn for masteroppgaven

Opplæring foregår på mange arenaer og en av dem er i fengsler. I fengsler er opplæringstilbudet rettet mot videregående nivå, og det er videregående skoler som har ansvaret for opplæringstilbudet. Utviklingen av fengselsundervisningen skjøt fart tidlig på 1970-tallet, og formålet var at straffedømte ikke skulle miste sine ordinære rettigheter. De skulle ha mulighet til opplæring mens de sonet straffen sin (Langelid & Manger, 2005). Innsatte, både kvinner og menn i norske fengsler, har ofte et lavere utdanningsnivå enn resten av befolkningen (Justis og beredskapsdepartementet, 2007-2008). I St.meld.nr 37 «*Straff som virker*» (Ibid) kom formålet om tilbakeføringsgarantien, og i St.meld.nr 27 «*Enda en vår*» (Kunnskapsdepartementet, 2004-2005) påpekes viktigheten av normalitetsprinsippet, det vil si at tilværelsen under straffe-gjennomføringen skal gjøres så normal som mulig under sikkerhetsmessige rammer, og i utgangspunktet har den innsatte de samme rettigheter og forpliktelser som befolkningen for øvrig. St.meld.nr 27-*Enda en vår* (Ibid, 2004-2005) har et eget kapittel (3.1.1) om tilpasset opplæring og dette er et hovedfokus innenfor opplæring i fengsler.

Bakgrunnen for min interesse for fagfeltet er at jeg har hatt mitt praktiske virke som lærer i et kvinnefengsel i elleve år, og rådgiver de siste seks år. Gjennom disse årene har jeg møtt mange kvinner med svært mangelfull skolegang. Skoleerfaringene har i mange tilfeller vært vonde og deres selvoppfatning i forhold til mestring av skole har vært svært lav. I tillegg har mange av kvinnene sammensatte utfordringer i forhold til rus, psykiske og fysiske vansker, egen familie, og mange har barn. Det har medført at jeg har blitt spesielt opptatt av kvinners muligheter til å ta utdanning i et komprimert løp og samtidig øke deres tro på seg selv. Likeledes om muligheter til å fortsette med skolegang etter endt soning.

I fengselet hadde det ikke vært skoletilbud tidligere, og det medførte at jeg fikk anledning til å starte og tilrettelegge opplæringstilbudet som skulle utvikles. En av utfordringene var å finne ut hva opplæringen skulle bestå i. I dag består opplæringstilbudet av ulike kortere kurs, opplæring i grunnleggende ferdigheter innenfor digital kompetanse og opplæring innenfor fellesfag og enkelte programfag som gir kvinnene formell kompetanse. Det er en utfordringen å gi kvinner med korte dommer et godt opplæringstilbud. Med korte dommer mener jeg her alt fra en måned til et år. Derfor ble kartlegging av kvinnens skolegang og arbeidserfaring særlig viktig. Deres erfaringer fra

skolen er ikke alltid positiv, derfor må all opplæring tilpasses den enkelte. Etter innføringen av soning med elektronisk kontroll, har domslengden til de innsatte i fengselet økt fra gjennomsnittlig fire måneder til ca. et år. Det gjør at de innsatte har større mulighet for ta kompetansegivende utdanning under soning.

Skole i fengsel er en innleid tjeneste, og derfor må vi som underviser forholde oss til både kriminalomsorgens lovverk og skolens lovverk; opplæringsloven. Da skolen skulle åpnes i fengselet, ble dette en av utfordringene. Regelverket til kriminalomsorgen, straffegjennomføringsloven, tar for seg de innsattes behov slik at straffen blir gjennomført i tråd med lovverket, men og at sikkerheten er ivaretatt. Sikkerhet blir den største utfordringen for skolen.

Tradisjonelt har skoletilbudene i fengsel bestått av mange ulike kurstilbud som ikke alltid er kompetansegivende. Skal den innsatte ha en reell mulighet til å lykkes etter soning, må den opplæringen som gis i fengselet kunne føre til videre kompetanse. Hvordan skal da opplæringen organiseres?

Fengselet i denne studien har 13 plasser og er kun for kvinner, som alle soner ulike typer dommer. Aldersspennet er fra 18 år og oppover. Gjennomsnittsalderen er 41 år for kvinnene. Skolen har plass til 4-5 elever av gangen, men det er stor turnover og derfor variabelt elevtall.

Rehabiliteringstanken

Historisk sett er tanken om at den kriminelle kan og skal tilbake til samfunnet etter endt soning langt fra ny. Allerede på 1700-tallet kan vi lese i ulike kilder om rehabilitering av kriminelle (Langelid, 2015). Gjennom arbeid og skole i form av å lære seg å lese og skrive, skulle den kriminelle endre sin atferd slik at de ble gode samfunnsborgere. Først på 1800-tallet kom tanken om å behandle den straffedømte. «Behandlingsoptimismen» gikk ut på at den kriminelle var mulig å helbrede. Tanken bak dette var at kriminalitet var en sykdom, og dermed mente man at den kriminelle kunne helbredes fra denne sykdommen (Justis- og beredskapsdepartementet, 2007-2008). Helbredelsen gikk ut på å endre den kriminelles atferd og personlighet. Ideen om å endre den kriminelles atferd ligger sterkt til grunn for dagens rehabiliteringstanke. Gjennom arbeid og skole skal dagens kriminelle kunne bli gode samfunnsborgere. Derfor har nettopp skolen fått en svært viktig plass i dagens straffegjennomføring. Det store spørsmålet blir da om det skjer en endring hos den enkelte kriminelle gjennom arbeid og skole. Er den bedringen vi så

ofte opplever varig, eller faller den kriminelle tilbake til gammelt levemønster etter endt soning.

1.2 Problemstilling

I norske fengsler i dag, utgjør kvinner kun en liten prosentandel. For mange kvinner er det å komme i fengsel tabubelagt, uansett hvilken kriminell handling de har begått. Tabubelagt fordi det handler om tradisjoner, aggresjon/sinne, rus, moralske og etiske aspekter fra samfunnet og ikke minst kjønnsrollemønster. Mange av kvinnene jeg har møtt gjennom mitt arbeid som lærer og rådgiver, har historier der de forteller om lav selvoppfatning og lavt selvværd. De føler ofte dårlig samvittighet overfor barn og andre nære relasjoner. I St.meld.nr 37 (Justis- og beredskapsdepartementet, 2007-2008) er et av fokusområdene at den enkelte innsatte skal tilbakeføres til samfunnet. Det betyr at den enkelte skal tilegne seg kunnskaper og ferdigheter under soning som gjør de i stand til å være samfunnsnyttige borgere. Mange av de innsatte jeg snakker med er avhengig av støtte fra det offentlige, enten i form av penger eller bolig, eller begge deler. Rehabiliteringstanken innebærer at de skal tilbakeføres til samfunnet, rustet til å klare seg. Det er ikke lett uten særlig utdanning, spesielt i dagens samfunn som er blitt et kunnskapssamfunn.

Derfor ønsker jeg å se på om utdanningsmulighetene som finnes i fengselet, og hva de innsatte tenker om mulighetene det gir dem til et bedre liv etter endt soning. Er det kun skolegang som skal til for at rehabiliteringen blir bra? Er det andre faktorer som spiller inn? Hvilke muligheter skaper komprimerte løp for videre utdanning, og gir det reelle muligheter for god tilbakeføring til samfunnet?

Derfor kom jeg foreløpig frem til følgende problemstilling:

Hvordan kan skole og kompetansegivende utdanning i et komprimert løp være et middel til god rehabilitering for kvinner i fengsel med korte dommer?

For å belyse studiens problemstilling anser jeg følgende forskningsspørsmål som relevante:

Hvordan kan man fornye/øke læringsmotivasjonen gjennom komprimerte løp?

Hvilken betydning opplever elever at dette arbeidet har?

1.3 Avgrensning av oppgaven

Denne masteroppgaven tar kun for seg kvinner som har kort soningslengde og som tar formelle kompetansegivende fag som et ledd i en utdanning og rehabilitering tilbake til samfunnet.

Samfunnsmandatet til skolen er både å utdanne og danne. På grunn av oppgavens omfang, velges dannelsesperspektivet bort. Til tross for det, er dannelse en del av det å ta utdanning og dermed vil det gjenspeiles i oppgaven.

I fengselet kan de innsatte få tilbud om kortere kurs, «tette hull» i en tidligere påbegynt skolegang, eller starte helt på nytt. Informantene jeg har intervjuet, har fått opplæring i ulike fag som gir formell kompetanse under hele soningstiden. Jeg har derfor valgt bort innsatte som kun er deltaker i kortere kurs.

1.4 Begrepsavklaring

I denne oppgaven er det flere emneord som går igjen: komprimert løp, korte dommer, rehabiliteringstanke, normalitetsprinsipp, mestring, selvregulert læring, selvoppfatning og selvverd. Disse emneordene vil være gjennomgående i oppgaven og bli forklart underveis. Ulike begreper som innsatt, fange og domfelt blir ofte brukt om hverandre, men i oppgaven vil jeg bruke begrepet innsatt, elev og kvinne. Elev fordi den innsatte er elev ved skoleavdelingen i fengselet og får formelt elevstatus. Det sett i forhold til normalitetsprinsippet. Ved å bruke begrepet fange kan synet på individet som et menneske med rettigheter og verdi bli farget av holdninger hos forsker og derfor velger jeg å bruke innsatte om den domfelte. Kvinne, fordi det er kvinner som er intervjuet og det er et rent kvinnefengsel.

1.5 Oppgavens oppbygning

Masteroppgaven er delt inn i en innledende del der bakgrunnen og begrunnelse for valg av tema og problemstilling er gjort rede for og rehabiliteringstanken forklart. I første del av kapittel 2, som er det teoretiske rammeverket, beskrives spesielt kvinner i fengsel og opplæring i kriminalomsorgen. I denne delen blir det også gjort rede for samarbeidet mellom kriminalomsorgen og skoleverket. Det innebærer også en innsikt i importmodellen og formålet med opplæringen. Denne delen av oppgaven tar også for seg hvilke motiv eller hindringer den innsatte har for å ta utdanning under soning.

I andre del av det teoretiske rammeverket fokuserer jeg på Albert Banduras teorier om sosial-kognitiv teori, med hovedvekt på selvregulert læring, motivasjon, mestring og selvoppfatning/selvverd, og jeg trekker inn Zimmermanns teori om de sykliske faser innenfor selvregulert læring. I tillegg ser jeg på Deci og Ryans teori om selvbestemmelse og motivasjon, og trekker inn andre teoretikere som har betydning for å belyse oppgavens problemstilling.

I kapittel 3 redegjør jeg for valg av metode samt drøfter mulige svakheter ved undersøkelsen. Kapittel 4 er selve analysen av empirien jeg har innhentet, og denne blir drøftet i kapittel 5. Kapittel 6 er konklusjonene jeg har kommet fram til.

2 Teoretisk rammeverk

Kvinner som soner i fengsel er en stigmatisert gruppe og i denne delen av det teoretiske rammeverket vil jeg ta et kort historisk tilbakeblikk på opplæring og kvinner i fengsel. Videre vil jeg presentere hva opplæring i kriminalomsorgen innebærer og om forvaltningssamarbeidet mellom kriminalomsorgen og opplæringssektoren. For å belyse problemstillingen viser jeg til hva et komprimert løp er, og presenterer kort rapport 1/16 fra Fylkesmannen i Hordaland (Manger mfl., 2016) om motiv og hindringer for å ta utdanning under soning.

2.1 Opplæring for kvinner i fengsel

Frem til for noen få år siden, var fokuset på kvinner i fengsel et ikke-eksisterende tema, og kvinnelige innsatte var sosialt sett en utstøtt gruppe (Amundsen, 2010, s. 4-14). Kvinner sonet sammen med menn og forholdene var i det hele ikke lagt til rette for dem. Det gjaldt blant annet sanitære forhold, helse og muligheten for fysisk aktivitet. Sivilombudsmannen sin rapport om kvinner i fengsel, en temarapport om kvinners soningsforhold i Norge (2016), viser til funn der kvinner i dag har et dårligere soningstilbud enn menn. Til tross for at vi i dag har fire rene kvinnefengsler i Norge, soner en del kvinner fremdeles sammen med menn. Kvinner i fengsel er ikke ulik menn i forhold til hva de er dømt for. Der finner du kvinner som er dømt for vold, økonomisk kriminalitet, narkotikarelatert dommer osv.

I St. meld.nr 37 (Justis- og beredskapsdepartementet, 2007-2008) er kvinner beskrevet som en gruppe som har behov for spesiell tilrettelegging under soning. Likevel utsettes kvinner i større grad enn menn for stigmatisering. De føler større grad av skyld og skam, og de har oftere lavere selvtillit og selvfølelse (Ibid, s.62). Kvinnene som soner i fengsel har i større grad dårligere fysisk og psykisk helse enn menn (Justis- og beredskapsdepartementet, 2007, Amundsen, 2010, s. 26-37).

Traumer fra vold og overgrep, alvorlig psykiske lidelser, rusmisbruk og lite sosialt nettverk, samt lite erfaring fra arbeidslivet gjør livssituasjonen til kvinner spesielt vanskelig (Amundsen, 2010, s. 26-37). Mange føler seg sviktet og ikke sett som barn, og mangel på oppmerksomhet og omsorg har gitt dem lav selvoppfatning. Mange av kvinnene jeg har møtt, har vokst opp i familier med rusproblemer eller vold. Det å vokse opp under slike forhold vet vi at det ofte fører til et rusproblem senere i livet (Likeverdighetsforhold for kvinner og menn under kriminalomsorgens ansvar, 2015). Mange

av kvinnene har barn, og det medfører en større utfordring i forhold til tilbakeføring til samfunnet og rehabilitering.

Først i 2015 kom det en rapport som omhandler bare kvinner og deres soningsforhold: «*Likeverdige forhold for kvinner og menn under kriminalomsorgens ansvar*» angitt av Kriminalomsorgsdirektoratet (2015). I rapporten blir det sett spesifikt på soningsforholdene til kvinner, mens i tidligere rapporter har det vært kjønnsnøytralitet. Rapporten tar for seg begrepet likeverdighet og forklarer det med at alle er like mye verdt og derfor skal tilbudet under straffegjennomføringen være likt for både kvinner og menn. For at et tilbud skal være likt må det likevel være forståelse for at ingen er like. Blant kvinner som soner vil det være forskjellig behov. Noen har barn, noen skal tilbakeføres til sitt opprinnelige hjemland, noen sliter med rus og psykiske vansker. For at soningsforholdene skal bli likeverdig er det viktig at det tas hensyn til de ulike behovene. Dette kan jamstilles med skolens pedagogiske etterstrebelser om å drive tilpasset opplæring.

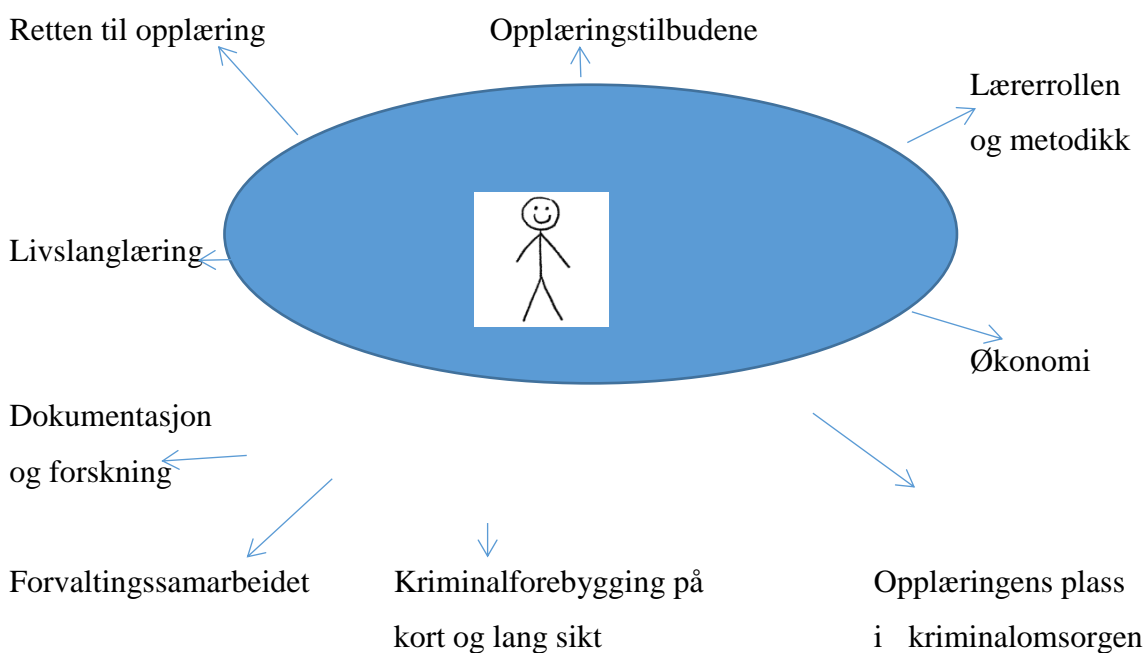
Tradisjonelt har kvinnefengslene hatt arbeidstilbud som er typisk for gammeldags kjønnsrollemønster, som for eksempel arbeid i systue, rengjøring og matlaging. Dette er et fenomen som kan spores tilbake til tukthusene på 1700- og 1800 tallet, der kvinnfolk og jenter skulle lære seg å spinne, veve og sy (Langelid, 2015). Fengselet jeg jobber i er intet unntak. Det tilbys arbeidsdrift med hovedvekt på søm. Med andre ord gir dette kvinnene liten mulighet til å skaffe seg yrkeskompetanse gjennom arbeidsdriften slik man kan i enkelte mannsfengsler. Årsakene er hovedsakelig dårlige fasiliteter og at fengslene for kvinner er relativt små. Derfor blir det vanskelig å gjennomføre et helt opplæringsløp som munner ut i en formell kompetanse som et fagbrev.

2.1.1 Opplæring i kriminalomsorgen

Opplæring og utdanning er viktig uansett om en er i fengsel eller ikke. Likevel blir opplæring i fengsel av ulike grunner noe annerledes enn i vanlig skole. Det er to ulike etater som skal samarbeide om et felles mål – parallelt med opplæring skal man rehabilitere den innsatte tilbake til samfunnet og unngå ny kriminalitet. De to etatene, kriminalomsorgen og opplæringssektoren, har ulike perspektiver og ulike retningslinjer å forholde seg til. Kriminalomsorgen har straffegjennomføringsloven som sine styringsdokumenter, mens skolesektoren har opplæringsloven. Hovedformålet i

opplæringsloven er å gjøre elevene til gagnlige og selvstendige mennesker. Straffegjennomføringsloven skal påse at den domfelte får gjennomført sin straff.

Modellen under viser den innsatte i forhold til det helhetlige bilde av opplæring i fengsel. Det innebærer blant annet retten til opplæring og det opplæringstilbudet som blir gitt, forvaltningsamarbeidet mellom de to etatene og opplæringens plass i kriminalomsorgen.



Figur 1-1 Den straffedømte og fengselsundervisningen i relasjon til samfunnet (Å lære bak murene, s. 14)

Forvaltningssamarbeidet, Importmodellen og normalitetsprinsippet

Kriminologen Nils Christie (Langelid, 2015) kom i 1969 med forslag om hvorledes fengselsundervisningen kunne organiseres. Modellene han introduserte ble kalt selvforsyningsmodellen, importmodellen og eksportmodellen. Importmodellen eller som den i dag blir kalt – forvaltningssamarbeidsmodellen- er enerådende i norske fengsler. Den innebærer at tjenester som lege, tannlege, psykolog og skole blir innhentet til fengsel som en importert tjeneste. Det betyr at ansvaret for opplæringen ligger hos skolemyndighetene i fylkeskommunene, og at den innsatte har samme rettigheter til blant annet utdanning som resten av befolkningen selv om de er underlagt kriminalomsorgens ansvar. Med dette kom begrepet normalitetsprinsippet (Justis- og beredskapsdepartementet, 2007-2008). Normalitetsprinsippet er den innsattes mulighet

til å ha et tilnærmet normalt liv under soning (Langelid 2015). Langelid (2015) viser til normalitetsprinsippet som et av kriminalomsorgens viktigste verdigrunnlag, og at det er bakgrunnen for forvaltningsamarbeidet. For at både importmodellen og normalitetsprinsippet skal bli ivaretatt, er det i rundskriv G-1/2008 (Justis- og politidepartementet og Kunnskapsdepartementet, 2008) nedfelt hvordan forvaltningssamarbeidet mellom skole og fengsel skal foregå. Det fremkommer tydelig i rundskrivet hvor viktig skolen er i rehabiliteringsprosessen for å kunne motivere innsatte til videre skolegang, arbeid og for å hindre tilbakefall. Her er kriminalomsorg og skole sammen om felles mål, rehabilitering av innsatte for å hindre tilbakefall og gi dem et verdig liv etter endt soning.

Formålet med fengselsundervisningen

Skolens samfunnsmandat er å gi opplæring på en slik måte at elever og lærlinger kan utvikle kunnskap som gjør de i stand til å mestre livet - livsmestring. Elever skal oppleve respekt, tillit og likeverd slik at det fremmer læring. Dette gjelder også innsatte i fengsel. I tillegg har skolen et bredt dannelsesoppdrag som også skal komme til syne i fengselsundervisningen. Skolen skal både utdanne og danne.

Formålet med opplæring i fengsel er å gi kunnskap, formell og uformell, gi tro på seg selv og å minske skadevirkningene som et fengselsopphold kan gi (Læring bak murene, 2005). I artikkelen *Syssetting, eksamen eller livsmestring* (Læring bak murene, 2005) viser Skaalvik, Finbak og Pettersen til formålet med fengselsundervisningen og setter det i et tidsperspektiv:

Forutsetninger →	Læringsmål →	Formelle mål →	Langsiktige mål
Trivsel	Kunnskaper	Eksamen	Livsmestring
Motivasjon	Ferdigheter	Kursbevis	
Tro på seg selv	Sosial utvikling		
	Holdninger		

Figur 1.2 Formålet med fengselsundervisningen sett i et tidsperspektiv (Læring bak murene s.107)

Tidslinjen viser de ulike forutsetningene som må ligge til grunn for en vellykket opplæring. Trivsel, motivasjon og tro på seg selv er grunnlaget for langsiktig livsmestring og for å unngå ny kriminalitet. Mellom disse finner vi delmålene som eksamen og

kursbevis, som skal være en hjelp i livsmestringen. Forfatterne (Ibid) påpeker at det langsiktige målet kan være vanskelig å nå fordi forutsetningene ikke er til stede, og at opplæringen i fengselet kun er en begynnelse på et utdanningsløp.

Kvinner i fengsel og opplæring

Å sitte i fengsel innebærer en situasjon som er svært vanskelig for kvinner å takle og skal vi lykkes med opplæringen må den tilpasses den enkeltes behov, motivasjon og ståsted i livet. Det er ulike motiver for kvinnene til å ta utdanning under soning. Mange faktorer spiller inn. Ikke minst muligheten til å fortsette med skole eller komme i lære etter endt soning. Men mange har et stort rusproblem som kan gjøre videre skolegang vanskelig og som derfor kan gjøre kvinnene umotivert til å ta utdanning. I denne sammenhengen spiller også alder inn. De aller fleste av kvinnene er over 25 år og har rett til utdanning gjennom loven om voksenopplæring. Kun et fåtall er under 25 og av den grunn fremdeles innehar sin ungdomsrett. Fylkesmannen i Hordaland undersøker jevnlig innsattes motiver for å ta utdanning under soning og resultatene utkommer i form av en rapport.

Motiv for å ta utdanning under soning

I fengsel er det aktivitetsplikt for de fleste innsatte. I og med skolen er et av tilbudene, er det mange som velger skolen som sin aktivitet. Men, hvilket motiv for å ta utdanning ligger til grunn for den enkelte?

Manger, Eikeland og Asbjørnsen (2016) har i rapport 1/16 sett på hvilke motiv de innsatte har til å ta utdanning under soning ut i fra ulike motivasjonskategorier. En stor andel ønsker å forbedre livet etter endt soning. Noen har svart at de ser på skole som en mulighet til å komme inn på arbeidsmarkedet. For flere er mestring av livet det essensielle og ikke minst å få troen på seg selv gjennom mestring. Enkelte har svart at de går på skolen for å få tiden til å gå fortere og andre ser ikke helt vitsen, men deltar i opplæringen for det.

Hinder for å ta utdanning

I forskningslitteraturen om voksenopplæring blir tre ulike hindringer til å ta utdanning omtalt (Manger mfl., 2016):

- Institusjonelle
- Situasjonelle
- Disposisjonelle

Institusjonelle hindringer kan være at skolen i fengselet ikke kan tilby utdanningsprogrammene som den innsatte ønsker, eller det kan være lærere som ikke innehar kompetanse som kreves. De fysiske rommene kan være uegnet for ulike utdanningsprogram og det kan være mangelfyllt datautstyr. I og med kriminalomsorgen er ansvarlig for gjennomføring av straffen, er tilgangen til IKT og spesielt internett sterkt redusert. Dette gir vansker i forhold til å løse oppgaver som krever tilgang til internett og andre digitale ressurser, noe som er en utfordring for både innsatte og lærere. I dagens samfunn er vi avhengig av å kunne beherske data og bruker det til det meste. En annen institusjonell hindring for de innsatte, er å få gjennomført en eksamen. Ofte er det å komme seg ut til en privatisteksamen vanskelig på grunn av dommen. Det kreves mye tilrettelegging for å kunne gjennomføre eksamen inne i fengselet. En annen hindring er mangel på informasjon om hvilke muligheter som den enkelte innsatte har for å fortsette med utdanning etter endt soning. Derfor har rådgiver en sentral rolle som karriereveileder.

Situasjonelle utfordringer kan for eksempel være livssituasjonen den innsatte befinner seg i. Dersom boforhold, økonomi eller helse er dårlig, er det vanskelig for den innsatte å se mulighetene for å fortsette med utdanning etter endt soning og dermed blir dette et hinder for å ta utdanning. En annen situasjonell utfordring, er at den innsatte avslutter straffegjennomføringen før hun er ferdig med fagene.

Disposisjonelle hindringer kan innebære dårlige erfaringer fra tidligere skolegang, og ulike lærevansker. Den innsattes psykiske helse kan og bli en disposisjonell hindring. I rapport 1/16 (Manger mfl., 2016) svarer dessverre mange at de er for syke til å ta utdanning.

Voksnes rett til utdanning og livslang læring

I 1997-98 kom St.meld.nr 42, *Kompetansereformen* (Kunnskapsdepartementet, 1998) som så på behovet for at voksne skulle få øke sin kompetanse. Krav til formell kompetanse har økt i takt med samfunnsutviklingen. Formell kompetanse blir mer og mer viktig for å komme inn på arbeidsmarkedet og ikke falle ut. Kompetansereformen ble innført høsten 2000 og tok for seg voksnes rett og mulighet for livslang læring. Retten til opplæring ble nedfelt i opplæringsloven kapittel 4 §4 A-3 (Opplæringsloven,1998) og det er kommune og fylkeskommune som har ansvaret for opplæringen:

«Voksne som har fullført grunnskole eller tilsvarende, men som ikke har fullført videregående opplæring, har etter søknad rett til videregående opplæring.»

(Stette, 2013, s.106, Utdanningsdirektoratet, 2008)

Hva innebærer så begrepet voksenrett? Retten inntre det året man fyller 25 år og ikke lenger har rett til opplæring som ungdom i henhold til opplæringsloven. Ungdom har i dag rett til videregående opplæring i fem år etter § 3-1 og denne retten må brukes innen fylte 24 år. Men det altså ikke over med det. Voksenretten til å fullføre grunnskole og videregående utdanning åpner nå for nye muligheter. Kompetansereformen presiser at opplæringen skal tilpasses den enkeltes behov og livssituasjon. På den måten må opplæringen være fleksibel, enten gjennom fjernundervisning, undervisning gjennom arbeidsgiver, kveldsundervisning osv. (Stette, 2013, s. 10). Regjeringen innførte også muligheten for at voksne skulle kunne få realkompetansen sin vurdert (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016). Det innebærer at den enkelte kan få vurdert sin kompetanse opp mot kompetansemål i læreplanen som er ervervet gjennom utdanning, lønnet eller ulønnet arbeid, organisasjonserfaring eller fritidsaktiviteter (Manger mfl., 2010, vox.no, Utdanningsdirektoratet, 2008). På den måten kan voksne få en kortere vei til f.eks. et fagbrev.

St.meld.nr 16, (Kunnskapsdepartementet, 2016) kom i 2015-2016 og tar for seg endringene i samfunnet som krever kompetanse på ulike nivå og med fokus på voksenopplæring. På den måten er tidligere Stortingsmeldinger videreført og tilpasset dagens samfunn. St.melding 16, (Ibid, 2016,) viser også til at arbeidslivet er den voksnes viktigste læringsarena. Gjennom arbeid og kompetanseheving kan den voksne få gode muligheter til å ta fag- og svenneprøve.

Komprimert løp

Retten til opplæring som voksen, innebærer som nevnt at opplæringen skal tilpasses den enkelte (Stette, 2013) Det innebærer at det ofte undervises i flere fag samtidig, og på flere nivåer. Kvinnene er i hovedsak voksne, og mange har negative opplevelser fra tidligere skolegang som det må tas hensyn til når et opplæringsløp skal legges (Skaalvik, Finbak og Pettersen, 2005).

Komprimert betyr å trykke sammen eller konsentrere. I denne sammenheng innebærer det at timetallet til fagene vi gir opplæring i, komprimeres eller konsentreres over et kortere tidsrom enn i ordinær skole. Komprimert løp er vanlig innenfor voksenopplæring og dermed ingen ny måte å organisere undervisningen på.

I videregående skole har alle fag et årstimetall som elevene skal ha gjennom året. De er jevnt fordelt gjennom skoleårets 38 uker. Et eksempel på det er faget norsk, som for yrkesfag har et årstimetall på 56 timer, noe som gir eleven to timer norsk i uken. For å få til komprimert opplæring teller vi ikke timetallet i fag på samme måte som for ungdom. Dette er nedfelt i opplæringsloven Kapittel 4 §4 (Opplæringsloven, 1998, Kap.4) og rundskriv fra Udir- 2-2008 (Utdanningsdirektoratet, 2016). Rundskrivet viser til at opplæringstiden som er fastsatt i læreplanen også gjelder for voksne, men blir noe misvisende fordi den enkelte voksnes behov for opplæring er utgangspunktet. Her vises det til at den voksne skal kunne ta utdanning også ved siden av arbeid eller for eksempel gjennom nettstudier og det er en av årsakene til at timetallet for et fag ikke gjelder voksne. Det er med andre ord den voksnes behov og realkompetanse som må være utgangspunktet for opplæringstiden. Selv om ikke timetallet skal telles, skal opplæringen følge de kompetansemål som er satt i faget. I og med det er aktivitetsplikt for kvinnene enten ved arbeidsdriften eller skole, har de en tilnærmet lik arbeidstid som man ville hatt utenfor fengsel. Det innebærer at kvinnene er på skolen ca. 30 timer pr uke. På den måten kan de jobbe konsentrert med et eller flere fag over en kort periode. For å få til et komprimert løp med kompetansebevis, blir kvinnene meldt inn som elever og får dermed elevstatus ved skolen som har ansvaret for opplæringen. Det betyr at skolen setter standpunktkarakter og at kvinnene, som andre elever, kan trekkes ut til eksamen. Noen fag må alle elever opp til eksamen i, også elever i fengselsundervisningen. Som elev og med elevstatus innebærer det at de også får undervisvurdering før de får sluttvurderingen med standpunktkarakter. Det er «moderskolen», skolen som har ansvaret for opplæringen, som utsteder kompetansebeviset.

I følge rundskriv Uidr-2-2008 (Utdanningsdirektoratet, 2016) skal den enkelte voksne få tilbud om å starte på et opplæringsløp eller få opplæring i de delene vedkomne mangler for å få den sluttkompetansen som hun ønsker jf. forskrift til opplæringsloven §6-27 (Utdanningsdirektoratet, 2016). Med dette som bakgrunn, gjennomføres opplæring primært i fellesfag som gir formell kompetanse. For å kunne få til det, er vi avhengig av å komme i kontakt med kvinnene like etter ankomst for å kunne kartlegge tidligere utdanning og gi et relevant tilbud. St. mel.nr 27 (Kunnskapsdepartementet, 2004-2005) påpeker viktigheten av at informasjon om skolen og dens tilbud når ut til den innsatte så raskt så mulig. Etter et par dager bør en ha kartleggingsamtale med kvinnene. Årsaken er at det er viktig å komme i gang med opplæringen så fort som mulig, og fullføre den på den korte tiden kvinnene er i fengselet.

Betydningen av rådgivning

For kvinnene i fengselet er første møtet med skolen gjennom rådgiver. I henhold til opplæringsloven §4-3 (Opplæringsloven, 1998, Kap.4) har voksne ikke rett til rådgivning, men til veiledning i henhold til forvaltningsloven § 11 (Utdanningsdirektoratet, 2008). Rådgivers rolle blir å avdekke mangler i tidligere utdanning samt å gi karriereveiledning. Mange av kvinnene har en påbegynt videregående skole, men har falt av sitt utdanningsløp. Ved å sjekke ut hvilke fag kvinnene mangler i sin opplæring, kan de fullføre fag de mangler for å få en sluttkompetanse i sin utdanning. På den måten kan et opplæringsløp tilrettelegges på best mulig måte for den enkelte.

Sosialpedagogiske samtaler er en del av rådgivers rolle i videregående skole. Til tross for at kvinnene kun har krav på veiledning i forhold til videregående opplæring, er behovet for sosialpedagogiske samtaler stort blant kvinnene. Samtalen kan være med på å gi et mer helhetlig bilde av deres livshistorie, noe som igjen kan være viktig med tanke på læringsløpet og fremtidige planer. For å lage gode fremtidsplaner er samarbeidet med kvinnens kontaktbetjent og andre instanser betydningsfullt.

Hva er så karriereveiledning for en som kanskje har vært på utsiden av samfunnet i mange år? Flere av kvinnene er midtveis i livet. De har kun et ønske om å komme seg ut av den livssituasjonen de befinner seg i. Noen har påbegynt videregående utdanning de ikke kan fortsette med i forhold til det de er dømt for. I ulike yrker blir det stilt strenge krav til vandelsattest. Det fører til at mange må tenke i nye baner. Gjennom god kartlegging og jevnlig utviklingssamtaler, kan det legges til rette for videre skolegang enten ved voksenopplæring, oppfølgingsklasser eller til høyere utdanning. Innsatte kommer og går til ulike tider i løpet av året, og det skaper ulike utfordringer i forhold til å planlegge videre skoleløp på grunn av søknadsfrister.

Psykisk Helse

Fysisk og psykisk helse er svært viktig for at vi som mennesker skal kunne fungere i samfunnet og mestre de forventninger samfunnet har til oss. Ifølge St.melding.nr 37 (Justis- og beredskapsdepartementet, 2007-2008) har innsatte i norske fengsler ofte både dårlig fysisk og psykisk helse.

I rapporten «*Likeverdige forhold for kvinner og menn under kriminalomsorgens ansvar*» (Kriminalomsorgsdirektoratet, 2015) vises det til kartleggingsarbeid av kvinner i fengsel der temaer som fysisk og psykisk helse, rus, utdanning, arbeidserfaring osv. har vært

sentrale. Rapporten viser at overvekten av kvinner som soner i fengsel sliter med ulike psykiske helseplager, traumer, rusmisbruk, overgrep og seksuelt misbruk. Dette er utfordringer man må ta hensyn til i opplæringen.

I dagens samfunn er vi særlig opptatt av at god psykisk helse er viktig og sentralt for læring, utvikling og livsutfoldelse (Bru, Idsøe, Øverland, 2016). Mange barn og unge sliter med ulike psykiske plager og vi vet at dette går ut over deres skolegang og muligheter til livsutfoldelse. Dette følger dessverre mange gjennom livet. Av de kvinner jeg har møtt gjennom mitt arbeid, har mange slitt med ulike psykiske helseplager. Noen har slitt med det hele livet og noen har fått det etter år med rusavhengighet. På hvilken måte innvirker det på den innsattes læring?

Oppvekstvilkårene har betydning for den enkeltes psykiske helse. Mange av kvinnene som soner i fengsel har opplevd å vokse opp i hjem med ulike belastninger. Flere har vokst opp i fosterhjem. Noen har også vært på ulike institusjoner. Både Bru, Idsøe og Øverland (2016) og Damsgaard og Kokkersvold (2015) påpeker at denne formen for oppvekstvilkår vil ofte gi større risiko for psykiske helseplager. Damsgaard og Kokkersvold (2015) viser til at dette kan være risikofaktorer i livet som kan føre til problemutvikling, i motsetning til beskyttende faktorer som et sunt oppvekstmiljø, sosial kompetanse, gode kognitive ferdigheter og klare mål for fremtiden gir. I så måte kan skolen være både en risiko og en beskyttende faktor for eleven (Ibid,2015). Opplevs skolen beskyttende gir den blant annet rom for god sosialisering, godt læringsmiljø, motivasjon og mestring. For elever som er i ferd med å utvikle en problematferd og som ikke mestrer på skolen, vil skolen kunne oppleves som en risikofaktor og være med på å skape psykiske vansker hos eleven.

Amundsen (2010, s.4-14) viser til at kvinner i fengsel ofte har opplevd seksuelt misbruk enten som barn eller voksne. Bru, Idsøe og Øverland (2016) viser at denne gruppen ofte får psykiske helseplager som angst og depresjon. St.meld.nr 28 (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016), setter fokus på psykisk helse blant skoleelever. Med andre ord ser man at god psykisk helse er viktig for læring, mestring og ikke minst for å bygge opp en god selvoppfatning.

Teoretisk perspektiv

2.2.1 Innledning

Innenfor pedagogikkfeltet er det mange teorier og teoretikere som belyser emner som selvregulert læring, motivasjon, mestring, selvoppfatning og tilpasset opplæring. Selvregulert læring bør være et mål i opplæringen for å gjøre den enkelte innsatte i stand til å bli selvstendig, målorientert og utholdende i forhold til det å lære. Jeg har derfor valgt å se på selvregulert læring i et sosialt-kognitivt perspektiv. Årsaken er at innenfor dette perspektivet ses evnen til selvregulering som en av de viktigste kvalitetene vi har, og at i skolesammenheng kan selvregulert læring ha stor betydning for utbyttet av opplæringen (Bråten, 2006, s. 164). Jeg vil se på Banduras teori om sosial-kognitivt perspektiv for så å ta for meg Zimmermans teori om de sykliske faser i selvregulert læring for å beskrive begrepene motivasjon, mestring, attribusjon, tilpasning og selvoppfatning (Bråten, 2006, s.164). Begrepene beskrives hver for seg, men faktorene påvirker hverandre gjensidig.

2.2.2 Selvregulert læring i sosialt-kognitivt perspektiv

Sosial læringsteori ble utviklet av Albert Bandura (Bandura, 1997, Skaalvik og Skaalvik, 2005). Bandura mente blant annet at sosial læring kommer gjennom å observere andre – modell-læring. Bandura (1997) påpeker at all læring som skal skje må ses ut i fra den enkelte og dens ståsted i forhold til tidligere kunnskap, og tilpasses elevens forutsetninger. Det sosiale perspektivet har også røtter i Vygotsky sin sosiokulturelle teori, der han viser til at den kulturen barnet lever i påvirker hva og hvordan barnet lærer (Bråten, 2012, s.13). Mange innsatte har hatt dårlige oppvekstvilkår og dermed ikke hatt de beste sosiale og kulturelle betingelser for læring og ikke de beste modeller å observere. Det kognitive perspektivet tar for seg mentale prosesser, hvordan informasjon mottas og bearbeides. Det innebærer også hvordan kunnskap, fortolkning og forståelse bearbeides (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Dermed ser man på læring som en endring av kunnskap og forståelse.

Når vi så slår sammen begrepene til sosialt-kognitivt perspektiv, blir teorien hvilke sosiale og kulturelle betingelser som ligger til grunn for læring og de mentale prosessene. Det innebære at all aktivitet vi foretar oss er et resultat av gjensidige påvirkninger mellom personlige faktorer som kognitive, affektive og biologiske hendelser, atferd og ellers alle hendelser i våre omgivelser (Bandura, 1997). Vi er med andre ord ikke bare drevet av

indre krefter eller av ytre stimulans som er automatiserte og kontrollerte, men det er et samspill mellom sosial og kulturell påvirkning og det kognitive som utgjør helheten. Dette innebærer at vi kan forme vår tilværelse, men at sosial og kulturelle strukturer er med på å forme den og at selvregulerende prosesser vil være påvirket av dette.

Bandura (1997) hevder at skal et menneske nå bestemte mål, må troen på at man kan produsere ønskede effekter gjennom sine handlinger være til stede. En må se nytteverdien av de aktiviteter en holder på med. Bandura (Ibid, 1997) hevder også at selvoppfatning og følelse av mestring av en oppgave som skal løses er viktig – *Dette kan jeg få til*. Forventning om mestring er en av de viktigste faktorer i sosial-kognitiv teori, for på den måten kan en bli agent i eget liv. Det Bandura (Ibid) kaller «human agency». Dersom selvtilliten og mestringsfølelsen ikke er til stede vil det begrense hvilke aktiviteter og oppgaver eleven gir seg i kast med.

Skal selvreguleringen bli effektiv, må eleven sette seg læringsmål og finne gode læringsstrategier. Samtidig må læringsmålene være av en slik art at eleven føler hun innehar kompetanse for å løse oppgaven. Bandura (1997) sitt begrep «perceived self-efficacy» viser til at en positiv holdning til læring og mestring, og ikke minst troen på egen handlingskompetanse er viktig for å bli mer selvregulert.

2.2.3 Hvordan foregår selvregulert læring?

For at den enkelte elev skal kunne tilegne seg kunnskap, må hun sette seg mål, kontrollere og styre læringen i oppgaver som skal løses, velge riktig læringsstrategi og vurdere læringsresultatet for så å kunne justere det i videre arbeid (Ivar Bråten, 2006). Zimmerman (Skaalvik og Skaalvik, 2005) ser på selvregulert læring som en av de viktigste egenskapene en kan ha. Grunnen til det, sier han, er at nettopp denne egenskapen har gjort det mulig å tilpasse seg og overleve under skiftende forhold. For å forklare hvordan selvregulert læring foregår, viser jeg her til en modell utarbeidet av Zimmerman (1998,2000) og Pintrich (2000) (Bråten, 2006, s.164). De beskriver selvregulert læring som en prosess der tilbakemeldinger fra siste fase virker inn på den første fase. Derav betegnelsen syklisk.

Sykliske faser i selvregulert læring		
<i>Aktivering og planlegging</i>	<i>Strategibruk og viljestyring</i>	<i>Refleksjon og reaksjon</i>
Aktivering av motivasjonelle oppfatninger	Strategibruk	Evaluering
Målorientering	Hukommelse	Attribusjon
		Affekt
Forventning om mestring	Elaborering	Tilpasning
Interesse	Overvåking	Forventning om mestring
Aktivering av kunnskap	Viljestyring	
Kunnskap om innhold	Oppmerksomhet	
Metakognitiv kunnskap	Angst	
Strategisk planlegging	Forventning om mestring	
Strategier		
Tid		
Innsats		

Figur 1-3 Sykliske faser i selvregulert læring (Ivar Bråten, 2006, s. 172)

Aktivering og planlegging

I aktivering og planleggingsfasen forbereder eleven seg til videre læringsprosesser. Det er i denne fasen motivasjonen spiller en hovedrolle. Men, også forkunnskapene personen besitter. Hva vet jeg om temaet jeg skal jobbe med fra før? Dermed blir også forventningene om mestring en avgjørende faktor. Vil jeg kunne klare denne oppgaven? Ved å tenke gjennom dette på forhånd, kan kvinnene planlegge hvordan de vil løse oppgaven de står overfor. I planleggingen blir både de kognitive strategiene som det å huske, organisere og elaborere informasjonen, samt de metakognitive strategiene i betydningen av å overvåke, regulere og evaluere en viktig del av prosessen.

For mange av kvinnene som har dårlig erfaringsbakgrunn fra skolen vil denne fasen være viktig å øve opp dersom selvregulert læring skal kunne gi gode læringseffekter senere (Kunnskapsdepartementet, 2004-2005). Det kreves med andre ord god tilrettelegging fra begynnelsen i opplæringen for å øve opp denne fasen slik at den blir automatisert.

Strategi og viljestyring

I strategi- og viljestyringsfasen er det selve gjennomføringen av den ovennevnte fasen skjer. Det er i denne fasen eleven velger sin strategi for å huske for eksempel den teksten som leses (Bråten, 2006, s.164). Kanskje ved å stryke over med markeringspenn, eller ved å notere ned viktige stikkord. Elaboreringsfasen handler om å bearbeide eller utvide den kunnskapen vi allerede har. På den måten kan en tekst bli gjort meningsfylt ved å knytte den opp mot allerede kjent kunnskap. For kvinnene med dårlige erfaringer fra skole vil denne fasen være viktig for å kunne vise at til tross for erfaringene, innehar de kunnskap som kan nyttiggjøres i forhold til det de leser. Kvinnene er voksne med en livserfaring som er viktig å knytte opp mot det faglige som de holder på med.

Å sjekke ut hva man har lært, referer til det å overvåke og bekrefte sin forståelse av det de leser: «Ja, dette er greit», «Dette forstår jeg» (Ibid,2006). Altså metakognitive strategier. Gjennom å overvåke sin læring vil de kunne justere måten de arbeider på. På den måten kan de velge den læringsstrategien som egner seg best. I noen tilfeller handler dette om tid, å være tålmodig og utholdende. For kvinnene som sliter med ulike psykiske vansker, kan dette være en utfordring.

Viljestyring av egne tanker og følelser er også en viktig del av denne fasen. Viljestyring vil si styring av de tanker og følelser som settes i sving ved for eksempel ytre forstyrrelser og mot å avlede for eksempel negative følelser: «Uff, dette klarer jeg ikke», «Jeg kan ingenting av dette og makter ikke presset». For å redusere denne typen viljestyring til en mer positiv viljestyring må man trene opp tankene til for eksempel: «Dette er ikke et problem, jeg skal klare det selv om jeg er redd».

Refleksjon og reaksjon

Evalueringen, attribusjonen, affektive, tilpasninger og justeringer er tredje fase og foregår etter læringsforsøket. Evaluering blir en viktig faktor i justeringen av videre arbeid. I evalueringen vil ikke bare læringsresultatet være avgjørende, men også selve læreprosessen. På den måten blir læringsstrategier som er valgt, evaluert og kan justeres for å oppnå et bedre læringsresultat neste gang. For å oppnå god evaluering, er lærerens tilbakemeldinger et hjelpemiddel for kvinnene (Skaalvik og Skaalvik, 2016). Det kan være ros i forhold til prosess, gjøre vurderingen privat og ikke offentlig og ikke minst stimulere personen til å se på det å gjøre feil som en naturlig del av sin læringsprosess.

Attribusjon er hvordan vi reflekterer eller forklarer årsaken til hendelser. Det er egne opplevelser av seire, nederlag og handlinger, og hvordan de årsaksforklares som får en

avgjørende faktor for om motivasjon og mestring vil finne sted (Manger og Wormnes, 2015). Her dukker spørsmål opp som «Hvorfor klarer jeg ikke denne oppgaven», «Hvorfor forstod jeg ikke det jeg leste». Attribusjon går altså ut på å evaluere sine egne prestasjoner. Skaalvik og Skaalvik (2016) viser til to sentrale dimensjoner av attribusjon: *internal og eksternal*. Med det mener de på hvilken måte elevene forklarer sine resultater. Når eleven skylder på seg selv for å forklare sine resultater, er det en internal attribusjon. Som for eksempel «jeg valgte helt feil strategi for denne oppgaven», eller «jeg jobbet ikke godt nok». Motsatt ved eksternal der elevene forklarer sine resultater med «dette var flaks» eller «læreren forklarte så nøye for meg».

Tabellen under viser at internal og eksternal attribusjon kan være kontrollerbar eller ikke kontrollerbar. Som vi ser er innsats og strategi kontrollerbart. Eleven kan forklare sine resultater med god eller dårlig innsats, men dersom vanskegraden i en oppgave blir for stor er det en ikke kontrollerbar årsak til at resultatet er blitt som det har blitt.

	Internal	Eksternal
Kontrollerbar	Innsats Strategi	Vanskegrad
Ikke kontrollerbar	Evner	Flaks Lærerens forklaring

Figur 1-4 to sentrale dimensjoner av attribusjon (Skaalvik og Skaalvik, 2015, s77)

Tabellen viser ikke til emosjoner tilknyttet attribusjon. Men, emosjoner er en viktig del fordi det ofte er knyttet opp mot stolthet eller skamfølelse bundet til resultatene av skolefaglig prestasjoner (Skaalvik og Skaalvik, 2016). Flere av de kvinnene jeg har møtt gjennom mine år som lærer beskriver sin skolehverdag preget av skam og skyldfølelse. Covington (Skaalvik og Skaalvik, 2005) påpeker at elever som attribuere sine nederlag eksternalt, skulker skolen oftere for å unngå å vise sine nederlag.

For å forklare attribusjon i forhold til læring for kvinnene, trekker jeg inn begrepet lært hjelpeløshet (Manger og Wormnes, 2015). Begrepet brukes for å beskrive elever som er passive og helt uten tro på at de selv kan gjøre noe for å lykkes i en lærings situasjon. Flere av kvinnene jeg har møtt, har nettopp en slik lært hjelpeløshet. En av forklaringene er en lang negativ læringshistorie der for eksempel negative kommentarer fra hjem og skole har vært en del av hverdagen (Ibid, 2015). Ved denne typen negativ læringshistorie kan eleven utarbeide selvbeskyttende strategier for å unngå å leve opp til egne og andres

forventninger. På den måten reduseres det personlige ansvaret for at for eksempel prøven gikk så dårlig. Dermed unngår eleven å føle seg mislykket i andres øyne. Dette henger sammen med selvfølelse og forventning om mestring som jeg kommer tilbake til noe senere.

Å gi seg selv oppmuntring og vise glede over sine resultater er det Bråten (2006, s.164) referer til som affektiv, altså de stemninger og følelser som eleven har for eksempel etter å ha fått til et godt resultat på en prøve.

For elever med høy grad av selvregulering vil det ikke være noe problem å gi seg selv skryt og verdsette den følelsen. Dersom resultatet er dårlig vil en med høy grad av selvregulering kunne gi seg selv konstruktiv tilbakemelding, mens en med lav grad av selvregulering vil ha vansker med det og heller forklare det med indre årsaker: «jeg er ikke god nok».

2.2.4 Motivasjon og selvregulering

Innenfor forskning om motivasjon er det flere teorier. Her vil jeg i hovedsak presentere Deci og Ryan sin teori om selvbestemmelse og deres teori om ytre og indre motivasjon. Begge deler er viktig for at et menneske skal bli selvregulert i sin læring. Jeg velger også å vise til Skaalvik og Skaalvik sin motivasjonsteori fordi jeg anser den som både forklarende og utdypende i forhold til hva som påvirker motivasjon.

Motivasjon er et resultat av samhandlinger mellom vår atferd, personlige forhold, innebefattet biologiske, affektive og kognitive, og forhold i miljøet (Manger, 2010). Dette er også et av prinsippene innenfor det sosial kognitive perspektivet. Innenfor selvregulert læring ses motivasjon og det kognitive i en sammenheng (Bråten, 2006, s164). I motsetning til annen forskning der motivasjon og kognisjon har blitt sett på som adskilte deler.

Motivasjon er drivkraften som får oss til å sette i gang aktiviteter og handlinger og ikke minst kunne holde aktiviteten ved like.

Deci og Ryan (Manger og Wormnes, 2015) sin teori om selvbestemmelse, tar utgangspunkt i at mennesker har en indre motivasjon fra livets begynnelse. Til tross for det kan den motivasjonen bli undergravd av de omgivelsene en befinner seg i (Manger og Wormnes, 2015). Deci og Ryan legger spesielt vekt på at et skolemiljø kan utvikle eller undergrave indre motivasjon. Det støttes av Federici og Skaalvik (2013, s.58-63) som påpeker viktigheten av et godt læringsmiljø er med på å øke motivasjonen. I følge selvbestemmelsesteorien har mennesket behov for tilhørighet, autonomi og kompetanse.

Dersom de behovene blir ivaretatt kan indre motivasjon for skolearbeidet o.l. videreutvikles. For mennesker som lever i uheldige miljøer der behovene for tilhørighet, autonomi og kompetanse ikke blir tatt hensyn til, vil det kunne redusere menneskets muligheter for å utvikle seg, bli motivert til å sette i gang med oppgaver og mestre dem. Ryan og Deci (Manger mfl., 2016, s. 2) sin teori om selvbestemmelse og motivasjon innebærer at selv om et menneske kan være indre motivert eller helt uten motivasjon som de kaller amotivasjon, kan et menneske også inneha fire former for ytre motivasjon. De kaller det for: *ytre regulering, indre tvang, identifisert regulering og integrert regulering*. Ytre regulering består i å tilfredsstille ytre krav. Det være at eleven for eksempel vet at dersom ikke leksene blir gjort, blir det ekstra lekser. På den måten er det noe annet som regulerer motivasjonen for å gjøre leksene. Kvinnene i fengselet vil for eksempel si ja til å gå på skole for å vise god atferd så hun slipper ut på 2/3 tid og ikke må sitte til endt tid. Indre tvang kan inneha indre motivasjon, men det er likevel ytre handlinger som styrer motivasjonen. Det kan være fordi kvinnene har dårlig samvittighet eller har skyldfølelse for å ha droppet ut av videregående, og derfor føler skyld og skam.

Identifisert regulering betyr at kvinnene forstår at skole er viktig, til tross for at de ikke finner det særlig interessant, men har da i tillegg noe å fylle tiden i fengselet med.

Den siste av Deci og Ryan (Ibid, 2016) ytre motivasjonsteori er intern regulering. Kvinnene har da motivasjon til å gjennomføre fag og skole, men tanken bak er at hun oppnår noe.

Den indre motivasjonen, sier Ryan og Deci (Ibid, 2016), er at eleven opplever fagstoffet som interessant. Samtidig at eleven også finner glede og tilfredsstillelse ved å utføre oppgavene. De mener også at den indre motivasjonen gir best læringsutbytte.

Skaalvik og Skaalvik (2016) viser til målorientering som en av de mest fremtredende motivasjonsteoriene (achievement goal theory) i dag. Utgangspunktet for denne teorien er at elevene enten har høy eller lav grad av innsats i forhold til skolearbeidet og viser til en tredeling av begrepet motivasjon; *kognisjon, emosjoner og atferd*. Med kognisjon menes hva kvinnene tenker, hvilke mål de har satt seg og hvilke forventninger de har til egen læring. Emosjoner vil si følelser. Følelser i forhold til interessen og gleden for det de holder på med samt angsten for å mislykkes. Atferden i forhold til evnen til å konsentrere seg, være utholdende og oppmerksom. Mange av kvinnene i fengsel har et stort ønske om å lykkes faglig, men trenger god støtte og veiledning slik at de ikke får følelsen av å mislykkes slik de ofte har gjort tidligere.

Et viktig perspektiv innenfor teorier om motivasjon er verdi. Eccles og Wigfield (Skaalvik og Skaalvik, 2016, s.56) påpeker at for å være motivert til å utføre oppgaver, må en se nytteverdien av å holde på med oppgaven. Eccles og Wigfield (Ibid, s.56) viser til fire hovedtyper av verdier: indre verdi, nytteverdi, personlig verdi og kostnad. Indre verdi er gleden en har ved en bestemt aktivitet. Nyttverdi er når elevene ser at skolearbeidet er formålstjenlig for senere aktiviteter eller senere i livet. Personlig verdi er knyttet opp til selvoppfatning og identitet. Dersom en elev er flink i matematikk vil det faget oppleves som viktig. På den måten blir eleven mer motivert i faget. Kostnad som verdi handler om de valg en må gjøre for å nå et mål. En idrettsutøver må kanskje velge bort en del sosiale aktiviteter for å bli best. Disse fire verdiene kan være med på å øke motivasjonen til å arbeide med skolefagene.

Motivasjon handler om lysten til å lære (Buli-Holmberg & Rønsen Ekeberg, 2009, Manger m.fl., 2016). Det påpekes at gjennom mestring og å se meningen med det som skal læres vil eleven, her kvinnene, oppleve å få motivasjon til videre arbeid. Trygghet og tillit er også avgjørende for motivasjon. Godt klassemiljø vil motivere elevene til videre arbeid. Skaalvik og Skaalvik (2016) påpeker at motivasjon, mestring og selvbilde henger sammen. Et dårlig selvbilde vil ikke føre til følelse av mestring, og dermed ikke gi motivasjon. Det kan ha en sammenheng med kulturelle og sosiale betingelser som hjemmeforhold, skole, venner og andre sosiale sammenhenger.

2.2.5 Mestringsforventning

Det er flere ulike teorier om mestring og mestringsforventning. På grunn av oppgavens innhold og omfang har jeg derfor måttet gjøre noen valg. Bandura (1997) er en av de mest innflytelsesrike innenfor mestringsforventning og derfor vil jeg fokusere på den.

Mestringsforventning anses som den viktigste faktor innenfor sosial kognitiv teori for at et menneske skal bli selvstendig og kunne ta styring i eget liv. Mestringsforventning må derfor ses i sammenheng med selvregulering. Bandura (1997) referer til «perceived self-efficacy» som betyr at det ligger en forutsetning for at eleven tror det er i dens makt å klare oppgaver, og nå sine mål. I dette ligger det også en forventning om mestring. Vi mennesker har alle forventninger om å mestre ulike oppgaver enten det er i skolesammenheng, i arbeidslivet eller i livet generelt. Forventningen inneholder for forståelse som også er viktig for mestringsopplevelsen, og innebærer også å ha motivasjon for å lykkes med sine forventninger.

Bandura (1997) bruker begrepet «self-efficacy» om mestringsforventning og forklarer det med hvilke forventninger en har til å kunne utføre ulike oppgaver. Forventninger vil ofte være kontekstavhengig. Situasjonen rundt oppgaven som skal løses påvirker forventningen om mestring og kan være forskjellig ut i fra oppgaven som skal løses. Samtidig handler mestringsforventning om hvordan lærte forventninger fører til suksess (Manger og Wormnes, 2015). Bandura (1997) utdypet dette med at vår atferd og handlingsmønstre er for det meste kontrollert av egne forventninger om mestring. Er den høy vil resultatene ofte bli bedre. Er den lav vil ofte resultatene bli dårlige.

Bandura (1997) og flere forskere deler mestringsforventning inn i ulike kategorier:

- Tidligere erfaringer med mestring av tilsvarende oppgaver
- Observasjoner av at andre greier oppgaven
- Oppmuntring og tillit fra signifikante andre
- Fysiologiske reaksjoner

(Skaalvik og Skaalvik, 2015)

Å mestre oppgaver ut i fra tidligere erfaringer kaller Bandura (1997) for «autentiske mestringserfaringer». Begrepet forklarer han med tidligere erfaring på oppgaveløsning som enten har vært vellykket eller mislykket for eleven. For en elev vil autentiske mestringserfaringer være til stor hjelp og nytte når oppgaver skal løses dersom eleven har opplevd å lykkes med oppgaven. Når derimot nye oppgaver skal løses, er det viktig at eleven starter på et nivå som er tilpasset for eleven og at tempoet ikke er for raskt. Mestrer eleven oppgaven vil det føre til økt mestringsopplevelse og økt motivasjon for å jobbe videre med lignende oppgaver. Føler derimot eleven at oppgaven er for vanskelig og tempoet for raskt, vil eleven miste troen på å mestre i faget og ikke minst miste motivasjonen til å løse lignende oppgaver. Bandura (1997) viser likevel til at skal opplæringen føre til mestringsopplevelser, må den inneholde visse utfordringer som krever litt anstrengelse og som bygger på det eleven kan fra før. I fengsel viser forskning (Kunnskapsdepartementet, 2004-2005, Amundsen, 2010, s.26-37) at innsatte har dårlige erfaringer med tidligere skolegang og på den måten har lav mestringsforventning i forhold til skole.

Observasjon av andre eller det vi også kaller for modellæring kan påvirke mestringsforventningene. Det å se andre utføre oppgaver for eksempel i matematikk vil kunne påvirke egen tro på å kunne mestre de samme oppgavene. Modellæring blir i mange sammenhenger kalt passiv læring nettopp fordi man ser på hvordan andre utfører

ulike oppgaver og prøver å gjøre det samme selv (Manger og Wormnes, 2015). Bandura (1997) skiller mellom to typer modellering: «mastery models» og «coping models». Elever som sier «Dette kan jeg klare» viser en stor grad av trygghet og blir med det «mastery models» for andre elever. For flinke elever kan det være nyttig å følge andre flinke elever som viser trygghet. For elever som sliter med faget og oppgaveløsingen, vil det kunne føre til at de mister troen på å kunne mestre oppgaven de holder på med. For de elevene vil det være mer nyttig å bruke elever som sliter med oppgaven, men likevel klarer å løse den på sikt. På den måten vil medeleven som sliter være en bedre modell – «coping models».

Verbal overtalelse eller oppmuntring fra signifikante andre vil ha betydning på elevenes mestringsopplevelse. I fengselet der mange av kvinnene føler lav mestring i forhold til skole, vil både oppmuntring fra medinnsatte og lærere være av betydning for den enkelte. Bandura (1997) viser likevel til at verbal overtalelse ikke nødvendigvis betyr varig forventning om mestring. Og det påpekes at dersom verbal overtalelse skal ha effekt må det kombineres med tilpasset opplæring. For, en urealistisk oppmuntring kan føre til å undergrave troen på mestring. Verbal overtalelse kan og ses i sammenheng med det Federici og Skaalvik (2013, s. 58-63) påpeker som instrumentell og emosjonell støtte fra lærer. Emosjonell støtte gjennom ros, oppmuntring, respekt og det å bli verdsatt, mens instrumentell støtte får elevene gjennom råd og veiledning i skolefagene.

Fysiologiske reaksjoner er signaler kroppen sender når elevene for eksempel støter på en oppgave eller et fag de har dårlige erfaringer med fra tidligere. Innsatte som har hatt store vansker med å lære seg matematikk, kan føle et ubehag i form av kaldsvetting, skjelvninger og muskelspenninger når de skal forsøke seg på matematikk i fengselet. Bandura (Ibid) referer til fysiologiske signaler som signaler på at eleven ikke mestrer situasjonen og på den måten svekkes forventningen om å mestre.

De fysiologiske reaksjonene kan frembringe tanker om utilstrekkelighet på en slik måte at angstnivået for å mislykkes blir så stort at eleven vegrer seg for å i det hele tatt prøve å klare faget. På den måten blir selvverdet lavt og attribusjonsmønsteret dårlig. Ofte vil lav mestring løse ut ulike måter å attribuere på i slike situasjoner. På en annen side kan også fysiologiske reaksjoner frembringe positive tanker om mestring. En elev som tenker at dette skal jeg klare vil kunne overse de fysiologiske reaksjonene og se på signalene som at dette er jeg tent på. Likeledes spiller humøret inn i forhold til mestring av oppgaver (Bandura, 1997). Dersom eleven er i godt humør når oppgaven løses vil det skapes

forventninger til mestring. Er derimot eleven i dårlig humør vil et eventuelt nederlag i løsning av en oppgave føre til en lav forventning om mestring.

Mestringsforventning er individuelt og ikke minst situasjonsbetinget. Som vi ser er det flere faktorer som spiller inn for at en elev skal føle mestring i ulike situasjoner og ikke minste få økt sin mestringserfaring i forhold til skolefag. Mestringsforventning er «ferskvare» og må holdes ved like. I enhver ny situasjon blir det viktig å knytte allerede oppnådd mestringsforventning til den konkrete situasjonen og gjennom den utvide erfaringer knyttet til den nye situasjonen.

2.2.6 Selvoppfatning og selvverd

Vi mennesker har alle et behov og ønske om å akseptere oss for den vi er, å tenke positivt om oss selv– verdsette oss selv. Det er flere teorier om selvoppfatning og selvverd. Rosenberg, Kaplan, Bandura og Skaalvik og Skaalvik er noen av de teoretikere innenfor dette feltet som jeg kommer til å vise til. Det er selvsagt andre teorier og teoretikere som kunne vært med i denne delen, men på grunn av oppgavens omfang velger jeg ut disse som er sentrale innenfor feltet. Selvoppfatning og selvverd henger sammen, men kan likevel beskrives hver for seg slik jeg velger her å gjøre.

Selvoppfatning

Rosenberg (1979) hevder at selvoppfatning er den oppfatningen en har av seg selv og at det henger sammen med tidligere erfaringer fra oppvekst. Hvordan erfaringene tolkes og blir forstått, blir den oppfatningen en har om seg selv. Det er en subjektiv opplevelse som ikke nødvendigvis stemmer med den oppfatningen andre har av en.

Selv vurderingstradisjonen og forventningstradisjonen er to ulike tradisjoner innenfor teorier om selvoppfatning, og som har betydning for synet på selvoppfatning i forhold til mestring, læring og motivasjon skolen (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Rosenberg (1979) viser til fire ulike prinsipper innenfor selv vurderingstradisjonen som er vesentlig for selvoppfatningen: *andres vurdering, sosial sammenlikning, selvattribusjon og psykologisk sentralitet*. Bandura (1997) er den mest innflytelsesrike innenfor forventningstradisjonene og viser til fire prinsipper som er vesentlig for selvoppfatning og mestring: *mestringserfaring, andres eksempler, verbal overtalelse og fysiologiske og emosjonelle reaksjoner*. Fordi Bandura hører inn under forventningstradisjonen er han nevnt i større grad i foregående kapittel om mestring.

De første prinsippene til Rosenberg (1979) forklarer hvordan miljøet påvirker vår selvvurdering og på den måten vår selvoppfatning. Det er andres vurderinger av oss og at vi sammenligner oss med andre, som kan bety noe for hvordan vår selvoppfatning blir. Likevel er det ikke bare ytre faktorer som er med på å påvirke vår selvoppfatning. Indre faktorer, selvattribusjon, sier Rosenberg (1979) er og med på å forme vår oppfatning av oss selv. Bandura (1997) hevder at både ytre og indre forhold påvirker vår selvoppfatning. Mestringserfaring og andres eksempler er ytre påvirkning, mens verbal overtalelse og fysiologiske og emosjonelle reaksjoner er indre påvirkninger. Teoriene har ulik tilnærming, men har likevel likhetspunkter. For Bandura (Ibid) er sosial sammenligning forbundet med observasjoner av andres prestasjoner i både positiv og negativ betydning. Han mener at en får økt forventning om mestring av å observere andre. I motsetning til selvvurderingstradisjonen der sosial sammenligning er mer i retning av å sammenligne prestasjonene som blir gjort, og ut i fra det forklare sine egne prestasjoner opp mot andre. Rosenberg (1979) viser til elevens selvattribusjon som en konsekvens for deres selvoppfatning. Det er egne psykologiske mekanismer som er avgjørende. Forklarer eleven sine suksesser og nederlag internalt eller eksternt. Attribusjon er en del av Zimmermans sykliske faser (Bråten, 2006) og er blitt omtalt der.

Skaalvik og Skaalvik (2005) påpeker at selvoppfatning er alle sider ved elevens oppfatning av seg selv og innebærer da selvvurdering i forhold til læring og forventinger om mestring. De viser til ulike dimensjoner for selvoppfatning;

- Fysisk som handler om utseende
- Sosialt som handler om hvordan en omgås andre
- Intellektuelt om en klarer seg faglig på skolen
- Emosjonelt om en klarer og regulerer følelsene
- Moralsk som handler om atferd ut i samfunnet.

Det er ikke dermed sagt at selvoppfatningen er lav i alle dimensjonene. En kan ha følelsen av å klare seg på skolen, men ha vanskelig med å omgås andre. Selvoppfatningen være høy innenfor enkelte fag og innenfor enkelte emner, mens i andre fag kan selvoppfatningen være lav. I dette bildet kommer også forventning om mestring og hva det gjør for selvoppfatningen.

Vi har med andre ord selvoppfatning på ulike arenaer. Der selvoppfatning omhandler alle sider ved en persons opplevelser av mestring, motivasjon og oppfatningen av seg selv i forhold til andre, omhandler selvverd om en aksepterer seg selv, og om en har enten negative eller positive holdninger til seg selv. Selvoppfatning og selvverdet kan enten

være lav eller høy. Det å verdsette seg selv lavt eller ikke akseptere seg selv, er ubehagelig for personen det gjelder. Kaplan (Skaalvik og Skaalvik, 2005) hevder at et lavt selvverd ofte vil vise seg gjennom psykosomatiske symptomer som angst, hodepine, klamme hender, svette, føle seg ulykkelig, depresjon eller stress. Kvinner i fengsel er ikke unntak, snarere tvert imot. Mange innsatte, særlig kvinner, sliter med en lav selvoppfatning og lavt selvverd (Amundsen 2010, s.26-37, Kunnskapsdepartementet, 2004-2005, Sivilombudsmannens rapport, 2015). Derfor er selvoppfatning viktig, fordi det handler om jegets opplevelse av seg selv og i forhold til hvordan læring foregår (Skaalvik og Skaalvik 2016). For mange gir lav selvoppfatning dårlige attribusjonsmønstre i forhold til forventning om mestring i skolesammenheng som nevnt tidligere (Skaalvik og Skaalvik, 2016). Bandura (1997) viser til selvoppfatning som de forventninger en har til å kunne utføre bestemte handlinger. Dersom en ikke føler mestring på et eller flere områder som Skaalvik og Skaalvik viser til, vil selvoppfatningen kunne bli dårlig.

Selvoppfatning gjelder også på områder innenfor de ulike roller en person har.

Identitet, sier Skaalvik og Skaalvik (2005), er en viktig side ved vår selvoppfatning. Identitet handler om hvem vi er og hvem vi er i et sosialt miljø (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Sosiologen og sosiopsykologen Mead (Manger og Wormnes, 2015) påpeker at når en er sammen med andre vil ens selvoppfatning endres. Til tross for det er det å forandre på ens identitet er ikke lett. For innsatte som ønsker å skifte «identitet» så snakker vi her om et skifte av hvordan de presenterer seg selv. De skifter f.eks. gjerne miljø for å komme seg vekk fra sitt tidligere liv, men det er ikke identiteten de skifter, men et ønske om å fremstå som noe annet enn det de har fremstått som tidligere.

Mia Tørnblom (2005), tidligere narkoman, beskriver hvorledes dårlig selvfølelse gjør det vanskelig å komme seg ut av ett misbruk. Hvilken kamp det er å få troen på seg selv og kjenne på nettopp selvverdet og skifte av identitet. Selvverd er viktig dersom kvinnene skal kunne kjenne ny mestring og bygge opp et selvverd der troen på at de kan noe kommer frem, og på den måten kan skifte identitet.

Sivilombudsmannen (2015) viser til at kvinnene som soner i fengsel ofte har lav selvoppfatning og lav selvfølelse. Med bakgrunn i deres lave selvoppfatning/selvfølelse vil det, hvis det ikke settes fokus på det, være utfordringer sett i forhold til deres mulighet for å lykkes i en opplæringssituasjon. Mange har følt utrettelige nederlag i forhold til skole og derfor sliter de med selvfølelse i forhold til mestring.

Selvverd

Selvverd handler om å føle seg vel med seg selv. Respektere seg selv for den man er. Selvverdet påvirkes av mange faktorer og utvikles gjennom oppvekst, miljøet en befinner seg i og i skolen. På den måten kan man utvikle et lavt eller høyt selvverd som igjen påvirker hvordan vi mestrer livet generelt.

Hva er det som påvirker vårt selvverd? For mange av kvinnene er det lave selvverdet noe som har utviklet seg over år med blant annet dårlig mestringsfølelse fra tidligere skolegang. Amundsen (2010, s.4-14) viser i en undersøkelse gjort i norske fengsler at mange av de innsatte har slitt med tilknytningsvansker i barneårene. Dette er heller ikke ukjent blant kvinnene. Amundsen (Ibid) viser til betydningen tilknytning mellom barn og omsorgspersoner har for selvverdet. Likeledes kan en oppvekst preget av omsorgssvikt, misbruk av rusmidler hos omsorgspersoner og overgrep føre til et lavt selvverd. Ikke bare innenfor det faglige, men også opplevelser av stigmatisering og vansker med å tilpasse seg det miljøet de befinner seg i (Skaalvik og Skaalvik, 2016). Selvverdet blir truet når man ikke føler en blir godtatt eller klarer å leve opptil de normer og forventninger som stilles fra miljøet en befinner seg i. Sosial avvisning og føle seg mislykket i skolesammenheng truer selvverdet sier Skaalvik og Skaalvik (2016). Derfor finner kvinnene ulike måter å bortforklare sine vansker - attribusjonsmønster, enten det er sosialt eller i skolesammenheng som også understrekes av Kaplan (1980). Skolen kan være en beskyttelsesfaktor eller en risikofaktor i så måte (Damsgaard og Kockersvold, 2015). Lavt selvverd kan derfor bli utviklet og forsterket i skolesammenheng fordi skoleprestasjonene vises ikke bare overfor medelever og lærer, men har betydning i forhold til de normer og forventninger som også samfunnet og foreldre har (Skaalvik og Skaalvik, 2015). Rosenberg (1979) påpeker at skoleprestasjoner nettopp har stor betydning for selvverdet fordi det oppfattes som viktig å ha gode resultater på skolen både av samfunnet, lærere og foreldre. Når elevene befinner seg i en «dissonant kontekst» sier Rosenberg (1979), opplever eleven å kjenne seg utenfor et miljø fordi de ikke mestrer aktivitetene enten om det er skole eller sosialt. De kan ofte føle seg annerledes, rare eller føle at det er noe feil ved en selv. Det kan derfor medføre en negativ utvikling av selvverdet hevder Rosenberg (1979).

Et annet aspekt ved selvverd er andres vurderinger – sosial sammenlikning som også henger sammen med dissonant kontekst. Vi sammenlikner oss med andre i mange ulike situasjoner. Elever sammenlikner sine ferdigheter og klesstil, eller sine ferdigheter på fotballbanene. I skolesammenheng betyr det også de andre elevenes og læreres

vurderinger. Skaalvik og Skaalvik (2005) viser til Cooley (1964) sitt begrep om «speilbildeselve»; gjennom å observere andres bilde av oss selv kan vi få en oppfatning av oss selv og på den måten justere vår atferd. Sullivan (Skaalvik og Skaalvik, 2005) påpeker at skal vårt selvverd utvikles, må det være signifikante andre til stede. De signifikante andre er foreldre, lærere og venner. Gjennom interaksjon med disse vil selvverdet kunne utvikles i enten positive eller negativ retning alt etter som om interaksjonene er gode eller dårlige.

2.2.7 Tilpasset opplæring

I rundskriv G-1/2008 (Justis- og politidepartementet, 2008) beskrives forvaltningsamarbeidet mellom opplæringssektor og kriminalomsorg. Det legges særlig vekt på at opplæringen skal være tilpasset den enkelte. Hva inneholder begrepet og hvilke forutsetninger har en for å drive tilpasset opplæring i fengsel?

Tilpasset opplæring er en av de mest sentrale skolepolitiske intensjoner, fremhever Buli-Holmberg og Rønsen Ekeberg (2009). I opplæringsloven heter det at ”Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten” (Opplæringsloven, 1998, Kap. 4 § 4-3). Denne intensjonen er også fulgt opp i St. mel.nr 27 (Kunnskapsdepartementet, 2004-2005), der kapittel 3.1.1. retter oppmerksomheten til temaet tilpasset opplæring. Målet er å få rehabilitert innsatte og derfor er et av satsningsområdene nettopp utdanning, slik at den enkelte kommer styrket ut av soning og ikke gjentar sine lovbrudd. Utdanning og kompetanseutvikling har altså et forebyggende formål. I St.meld.nr 27 (Ibid, 2004-2005) og St.meld.nr 30 (Kunnskapsdepartementet, 2003-2004) fremheves det at tilpasset opplæring er særs viktig, nettopp fordi elevene har svært ulike forutsetninger og kompetanse, og lærevanskene kan være store.

Vi skal strekke oss etter idealet om å gi alle elever tilpasset og differensiert opplæring ut i fra deres egne forutsetninger og behov. Alle elever er likeverdige, men ingen av dem er like. Både ”teoritrøtte” og ”teoritørste” elever skal møtes med respekt. Hvis vi behandler alle likt, skaper vi større forskjeller (Stortingsmelding 30,2003-2004: 4).

Nettopp dette er viktig å ta hensyn til i opplæringen i fengsel der elevene har ulik alder, behov og forutsetninger.

Bjørnsrud og Nilsen (2008) fremhever at tilpasset opplæring betyr at det som skal læres må tilpasses den som skal læres opp. Dersom en elev ikke mestrer opplæringen er dermed ikke undervisningen tilpasset. De hevder også at tilpasset opplæring kan sees i snever forstand mot begrensinger i valg og tilrettelegging av lærestoff og aktiviteter og i utvidet forstand vil organiseringen av arbeidet og tilrettelegging av læringsmiljøet bidra til tilpasset opplæring. Får vi til dette i fengselet? Et annet viktig prinsipp Bjørnsrud og Nilsen (2008) tar frem, er at tilpasset undervisning ikke er et mål, men et virkemiddel for et viktig mål: elevenes læring.

Buli-Holmberg og Rønsen Ekeberg (2009) påpeker at tilpasset opplæring gjelder all undervisning, både i form av spesialundervisning og som ordinær undervisning. Det innebærer at alle elever har rett til opplæring i forhold til evner og forutsetninger. I denne sammenheng vektlegger de at formålet med opplæring skal tilpasses til den enkelte elevs opplæringsbehov og utviklingsmuligheter.

Ikke bare skal opplæringen tilpasses, men de elever som ikke klarer å få et tilfredsstillende utbytte av ordinær opplæring skal også få tilbud om spesialundervisning etter en sakyndighetsvurdering. Retten til spesialundervisning gjelder også voksne. I og med de kvinnene har relativt korte dommer, kan det by på utfordringer. Å utrede eventuelle generelle lærevansker, ADHD, psykososiale lærevansker osv. tar tid. Likevel er dette hensyn vi må vektlegge for å kunne gi en optimal opplæring til den enkelte.

Som lærer er det viktig å inneha kunnskap om elevenes læring for å kunne tilpasse undervisningen. For å kunne gi en god tilpasset opplæring til den enkelte innsatte innebærer det ikke bare de pedagogiske metoder, men også organiseringen av opplæringen. I vanlig skole er opplæringen organisert i klasser der elevene som regel er jevngamle og holder på med samme fag. I fengsel kommer innsatte gjennom hele året og derfor blir organiseringen noe annerledes enn i vanlig skole. Likevel skal opplæringen være tilpasset den enkeltes behov og ståsted, og relasjonen mellom elev og lærer er viktig.

2.2.8 Voksnes læreprosesser

Barn, unge og voksne har ulike behov og ulike motivasjon for å lære. Arbeidsmarkedet er i stadig forandring og som arbeidstaker må en kunne tilpasse seg arbeidsmarkedet og kunne utvikle seg. Det innebærer at voksne har et annet behov for opplæring og at opplæringen må foregå på andre måter enn for barn og ungdom. Det er avhengig av tidligere erfaringer, livssituasjon og tidligere utdanning. Voksnes læreprosesser er

dermed annerledes. De besitter en livserfaring barn og ungdom ikke innehar. Likevel kan læreprosessene sammenlignes ved at ulike læringsstiler kan være felles for alle aldre. Det er lite forskning på hvilke undervisningsmetoder som passer for voksne, men Bjarne Wahlgren (2010) viser til fire ulike teorier voksne lærer på. En av disse tar utgangspunkt i at noen lærer ved å lytte, noen ved å se og noen ved å arbeide fysisk gjennom berørelse. Den andre er gjennom sosialt samspill i undervisningen, eller gjennom arbeid. I sin tredje måte viser han til Gardners teori om de mange intelligenser som tar utgangspunkt i at vi innehar flere intelligenser og at enkelte er mer fremtredende enn andre. Gjennom å bruke de forskjellige intelligenser kan læreren hjelpe eleven til ulike læringsstiler og på den måten imøtekomme elevenes ulikheter. Den fjerde måten Wahlgren (2010) presenterer er Kolbs lærings sirkel som består av ulike prosesser: erfaring, reflekterende observasjoner og aktiv eksperimentering (s. 51). For å kunne oppnå en god lærings situasjon for eleven, må læreren kjenne til elevens behov for å kunne tilrettelegge en opplæring som ganger den enkelte. For å få til det er kartlegging av den enkeltes erfaringer, utdannings bakgrunn og livssituasjon viktig. Dette er viktig uansett alder, men for innsatte i fengsel blir det dette om ikke enda viktigere fordi mange har mangelfull skolegang og kanskje innehar dårlige opplevelser fra tidligere skolegang. St.mel.nr 16, (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016) viser til at skal opplæringen for voksne være vellykket må opplæringen ta utgangspunkt i der den voksne befinner seg i livet. Erfaringer og erfaringslære står sentralt. Å bygge på etablert kunnskap for å tilegne seg ny kunnskap er viktig i den voksnes læreprosess. Erfaring kan være så mangt, men for innsatte betyr det at all livserfaring kan knyttes opp mot opplæring og ses i sammenheng med etablert kunnskap. Målet må være å kunne få ny erfaring som vil gi positive opplevelser knyttet til kompetanseheving slik at gamle og etablerte erfaringer gir et nytt handlingsmønster.

3 Metode og emperigrunnlag

Jeg har møtt mange ulike kvinner med like mange ulike historier i min tid som lærer og rådgiver i fengselet. Bak mange av historiene til kvinnene jeg har møtt, er et inderlig ønske om å kunne endre på sin livssituasjon. Nettopp dette gjør jobben i fengselsundervisningen så meningsfylt. Likevel skal jeg ikke legge skjul på at jeg til tider lurer på om den opplæringen som blir gitt fremmer god rehabilitering, og om kvinnene vil gripe den sjansen de får til å endre sin livssituasjon.

I denne oppgaven ønsker jeg gjennom kvinnenenes fortellinger å få fram deres erfaringer fra tidligere skolegang. Grunnen til det er å se om deres tidligere erfaringer påvirker den opplæringen de får under soning. Samtidig ønsker jeg å se om de opplever å bli selvregulert i forhold til sin læring i fengselet, samt om deres opplevelse av motivasjon, mestring, selvoppfatning og selvvverd økes gjennom komprimert kompetansegivende læringsløp. Derfor håper jeg at dette kapittelet vil gi et innblikk i mitt valg av metode og kriterier for valg av informanter, og hvor pålitelig og troverdig dataene og analysen er. Fordi det er kvinnenenes fortellinger som er interessante og som kan gi svar på det jeg ønsker å undersøke, har jeg derfor valgt en kvalitativ metode.

3.1 Hermeneutisk-fenomenologisk teori

Jeg tar utgangspunkt i en hermeneutisk-fenomenologisk tradisjon med bakgrunn i min problemstilling. Årsaken til det, er at både hermeneutiske og fenomenologiske studier tar utgangspunkt i fortolkning og forståelse av hvilken mening som knytter seg til ulike handlinger (Grønmo, 2011, s. 372). Begge tradisjoner tar også for seg aktørens egen forståelse av sine handlinger, og derfor må analyser fortolkes i forhold til aktørens intensjoner med handlingen. Edmund Husler (Ibid) som regnes som en av fenomenologiens fedre, sier at fenomenologiske analyser er beskrivelser av virkeligheten slik aktøren selv oppfatter den. Det er aktørens virkelighetsoppfatning av fenomenet som forskes på som er det viktige.

Grønmo (2011), viser til at samfunnsvitenskap handler om studier av alt som foregår i et samfunn. Både mennesker og grupper i samfunnet. Deres tilhørighet til samfunnet som individ og gruppe. Deres relasjoner i forhold til hverandre og til samfunnet som helhet.

Som forsker innen samfunnsfaglige temaer må en være klar over to metodologiske problemstillinger. Det ene, reaktivitet, som innebærer at jeg som forsker kan påvirke individer eller grupper slik at atferden under studiene forandres. Den andre som kalles refleksivitet, som innebærer at som forsker kan ens sosiale bakgrunn og samfunnsmessige erfaringer påvirke oppfatningen og forståelsen av det som studeres (Grønmo, 2011). Med andre ord må jeg som forsker være meg bevisst dette når jeg foretar intervjuene.

For å kunne besvare problemstillingen er det viktig å velge riktig metode og modell for forskningen. I mitt forskningsdesign har jeg derfor valgt å bruke et deskriptivt design med kvalitativ metode og intervju. Dette for å innhente empiri for å belyse problemstillingen der intervjuene danner grunnlaget for narrativ analyse.

3.2 Kvalitativ forskning

Kvalitativ forskningsmetode bygger både på hermeneutiske og fenomenologiske teorier. Med andre ord, teorier om fortolkning og menneskelig erfaring. Innenfor kvalitativ forsknings-tradisjon er intervju en metode som ofte er brukt. Det kvalitative forskningsintervjuet egner seg godt til å få forståelsen av fenomener som er knyttet til personer eller situasjoner i deres sosiale situasjoner. Det er det som er målet for forskningen påpeker Monica Dalen (2013). Med andre ord, forstå «verden» fra informantens ståsted. I denne sammenhengen vil det være å finne ut av informantens opplevelser av skoletilbudet i fengselet og om skoletilbudet har en rehabiliterende effekt. Det er deres livsverdenen som er av interesse å få frem gjennom å bruke det kvalitative forskningsintervjuet (Kvale og Brinkman, 2015).

3.3 Min førforståelse/forståelseshorisont

I fenomenologiske analyser kan det være fint å ta med seg sine egne hverdagslige erfaringer, men erfaringene skal kun ligge som et bakteppe for å kunne analysere informantens erfaringer og opplevelser (Grønmo, 2011). Samtidig må en som forsker i en fenomenologisk tradisjon være bevisst på at egne personlige erfaringer og forestillinger ikke overskygger eller blir for dominerende i forhold til informantens opplysninger. Hermeneutikk betyr fortolkningslære eller fortolkningskunst (Grønmo, 2011). Hermeneutikken i forhold til fenomenologien tar fortolkningen i et bredere perspektiv. Innenfor denne teorien er for-forståelsen et viktig perspektiv. Både Dalen (2013) og Grønmo (2011) viser til forskerens for-forståelse som både en utfordring og som et viktig

perspektiv i forskerrollen. For-forståelsen innebærer mine egne erfaringer, betrakningsmåter og teoretiske referanserammer som jeg tar med meg inn i min forskerrolle. Førforståelse for fenomenet som skal studeres trenger nødvendigvis ikke være negativt, men som forsker bør en være bevisst på holdninger, meninger og personlige erfaringer kan påvirke forskningen.

Monica Dalen (2013) viser til Wormenæs (1996) som påpeker at ved å bruke sin førforståelse åpner det seg en større forståelse for informantenes opplevelser og uttalelser. Hun hevder også at dersom en forsker skal få innsikt i en informants livsverden, må en forstå den andres livsverden. Det er selvsagt ikke alltid like lett som forsker. I mitt tilfelle og i denne forskning så har jeg godt kjennskap til feltet jeg forsker på. Jeg har hatt fengselet som mitt arbeidssted i elleve år. På den måten er jeg blitt kjent med kriminalomsorgen, innsatte og sett opplæringens mange utfordringer. Jeg har vært lærer og rådgiver for informantene og på den måten innehar jeg en dobbeltrolle som jeg må ta hensyn til i tolkningen av mitt datamateriale.

Nærhet og distanse til feltet det forskes på, er en utfordring påpeker Vivi Nilssen (2014). Nærheten til feltet jeg har som forsker, utfordrer nettopp denne balansegangen mellom nærhet og distanse. Samtidig har nærheten jeg har til feltet, minsket avstanden mellom meg som forsker og informantene. Likevel ble det viktig å holde en viss distanse og ta på seg «forskerbriller» slik at ikke min forforståelse ble til hinder under intervjuene og på den måten mister sin troverdighet. Å inneha en rik forforståelse ble også en fordel i tolkningsarbeidet (Nilssen, 2014). Med andre ord måtte jeg som Vivi Nilssen (Ibid) beskriver, være bevisst min egen subjektivitet slik at jeg som forsker ikke mister forskerblikket, men kan inneha en distanse til konteksten og datamaterialet. Til tross for det kan ikke mine tolkninger bli helt objektive. De vil bære preg av min forforståelse, samt min interaksjon med informantene.

3.4 Intervju som metode

Målet med kvalitative forskningsintervjuet er å avdekke erfaringer og opplevelser, og å forstå verden sett fra informantenes side sier Kvale og Brinkman (2015). Jeg har valgt et semistrukturert narrativt intervju der også retrospektive spørsmål blir stilt som gir grunnlag til narrativ analyse. Årsaken til det, er at denne formen for intervju kan gi en nærhet til intervjuobjektet, og mulighet til oppfølgingsspørsmål og

avklaringer/oppklaringer i større grad enn et strukturert intervju. Dermed vil informantene kunne åpne seg mer og deres fortellinger/narrativer komme bedre fram.

Kvaale og Brinkman (2015) viser til tolv fenomenologisk inspirerte aspekter ved det semistrukturerte forskningsintervjuet. Disse aspektene ligger til grunn for mitt forskningsintervju nettopp fordi intensjonen med å intervju mennesker er å få frem deres fortellinger om temaet som det forskes på. I den forbindelse må en ha tenkt igjennom aspektene for å få gode intervjuer. Intervjuene kan på den måten være fruktbare både for informantene og meg som forsker.

Det første aspektet er livsverden som de beskriver som verden slik vi møter den i dagliglivet. Det neste aspektet er mening. Med det menneskets forståelse av intervjupersonenes livsverden. Videre viser de til kvalitativt som et aspekt der viktigheten av et intervju er ikke å beskrive med tall, men med ord hva informantenes livsverden består i. Til forskjell fra kvantitativ forskning der tallene blir det essensielle. For å få frem informantenes livsverden, blir det viktig å be de beskrive så nøyaktig som mulig. Det Kvaale og Brinkman (2015) refererer til som deskriptivt. Gjennom det semistrukturerte intervjuet ønsker forskeren å få frem spesifikke beskrivelser av hendelser og situasjoner og ikke generelle. De spesifikke beskrivelsene vil kunne gi et mer oppriktig bilde av hvordan informanten opplevde situasjonen eller hendelsen.

Å være bevisst naiv i intervjusituasjonen vil kunne føre til en større åpenhet, og informantene vil kunne komme med informasjon du som intervjuer ikke hadde sett for deg. En profesjonell intervjusituasjon fordrer en intervjuguide som er gjennomtenkt og reflektert, men likevel er det større muligheter til å få en god dialog når en stiller med et åpent sinn og uten fordommer. Kvaale og Brinkman (2015) presiserer likevel at skal et semistrukturert intervju bli vellykket bør intervjuet fokusere på bestemte temaer. Til tross for at min intervjuguide består av ulike temaer jeg ønsket å få belyst, dukket det opp interessante momenter som jeg ikke hadde tenkt nøye nok gjennom på forhånd. Skulle intervjuene bli vellykket og jeg få frem informantenes fortellinger, ble det viktig å stille oppfølgingsspørsmål. Gjennom å være åpen og stille oppfølgingsspørsmål fikk vi en god dialog som fikk frem et mer nyansert bilde av deres fortellinger.

Det neste aspektet er å oppklare eventuelle flertydigheter eller motsetninger. Det kan rett og slett bero på at kommunikasjonen ikke er god nok, eller at det er ambivalens hos

informanten. Derfor er det viktig å kunne være åpen i intervjusituasjonen og stille oppfølgingsspørsmål. På den måten vil informanten ha større sjans til å kjenne seg igjen i empirien. Gjennom intervjuet kan informantene endre holdninger eller beskrivelsene sine fordi intervjuet også gir mulighet for egenrefleksjon. Refleksjonsprosessene kan være viktige å gripe fatt i.

Å være sensitiv overfor temaet som informantene beskriver kan være en forutsetning for å få tak i informantenes fortellinger. Det innebærer en viss forforståelse for temaet slik at en kan stille for eksempel oppfølgingsspørsmål.

I alle intervjusituasjoner er det det mellommenneskelige samspillet mellom intervjuer og informantene som blir et viktig aspekt dersom intervjuer skal få svar på sine forskningsspørsmål. Alt i alt, en positiv opplevelse for informanten, vil kunne være lærerikt og gi ny innsikt for både intervjuer og informant.

For å få en dypere forståelse av intervju som en metodisk måte å tilegne seg kunnskap om fenomener på, er det viktig å være bevisst på de ulike samtaleformene. Kvaale og Brinkman (2015) sammenligner det kvalitative forskningsintervjuet med den dagligdagse samtalen i sin struktur, men at forskningsintervjuet er et profesjonelt intervju med en bestemt metode og spørreteknikk.

Kvale og Brinkman (2015) skiller mellom hverdagssamtalen og den målrettede samtalen. Likheten mellom hverdagssamtalen og den målrettede faglige samtalen er at i begge situasjoner ønsker man best mulig kontakt med informanten. Det være seg naboen som du slår av en prat med eller i dette tilfellet innsatte kvinner. Forskjellen er at forskningssamtalen er profesjonell i form av at den er konstruert med en intervjuguid og informanter. Der informantene er informert om forskers rolle og ønsket mål. Likevel er intervjuet en samtale der kunnskapen om et felles tema utveksles.

Som forsker på egen arbeidsplass vil en av utfordringene være at den innsatte kjenner meg og kanskje ønsker å oppnå noe ved å delta. Jeg kan dermed risikere at jeg ikke får sanne svar (Grønmo, 2011). På en annen side kan det være at de vil åpne seg mer nettopp fordi de kjenner meg. I og med at informantene er kvinner som er i en sårbar situasjon er det viktig å være bevisst på at det kan dukke opp emosjonelle temaer hos informanten og at intervjuene ikke skal gå over i en terapeutisk samtale (Kvaale og Brinkman, 2015).

I kvalitativt intervju, kan det være vanskelig å finne balansen mellom nærhet og distanse til informanten (Dalen, 2013). I og med at jeg plukker ut informanter på egen arbeidsplass

vil jeg ha en spesiell nærhet til de som kan gjøre intervjuprosessen problematisk. For et kvalitativt intervju er et asymmetrisk maktforhold mellom informant og intervjuer. Til tross for nærhet, er ikke intervjuet en dagligdagssamtale. Derfor er det viktig at jeg avklarer intensjonen ved intervjuet fra starten av. På den annen side er det i forstående studier slik at fortolkning tar sikte på en helhetlig forståelse og derfor er nærhet til informanten viktig. En helhetlig forståelse innebærer at de fenomener som forskes på må ses ut ifra en større historisk, kulturell og sosial kontekst (Grønmo, 2011).

3.4.1 Intervjuguide

Kvale og Brinkman (2015) sier at jo bedre forberedt et intervju er, desto høyere får den kunnskapen som produseres og jo lettere vil etterbehandlingen av data bli. Ergo er arbeidet med intervjuguiden en omfattende prosess for å avdekke de temaer som forskningen skal belyse. Intervjuguiden kan enten være stramt regissert eller inneholde noen temaer som det skal samtales rundt. For å utarbeide en god intervjuguide satte jeg meg inn i tidligere forskning og teori, i tillegg til veiledning fra min veileder. I tillegg brukte jeg min egen erfaring fra feltet gjennom ti år som lærer/rådgiver i fengselsopplæringen.

I forhold til min problemstilling: *Hvordan kan skole og kompetansegivende utdanning i et komprimert løp være middel til god rehabilitering for kvinner i fengsel med korte dommer?* er hovedtemaet motivasjon, mestring, selvregulering og selvfølelse noe som jeg ønsker å få vite mer om gjennom intervjuene. Er det mulig til tross for kort dom og få til fornyet tro på seg selv i forhold til å klare et skoleløp og få seg en utdanning? I den forbindelse måtte et av temaene dreie seg om tidligere skolegang og derfor har noen av spørsmålene retrospektivt perspektiv. Ved å få et innblikk i deres tidligere erfaringer, vil det være mulig å danne seg et helhetlig bilde av hvordan motivasjon, mestringsforventninger, selvoppfatning og selvverd i forhold til komprimert læringsløp og kompetansegivende opplæring har vært og blitt. I tillegg har jeg utarbeidet hjelpespørsmål. Det Kvale og Brinkman (2015) viser til som forskningsspørsmål og intervju-spørsmål. Forskningsspørsmålene skal være til hjelp for å få frem tematisk kunnskap og for å bidra dynamisk til den gode samtale. Likevel påpeker de at forskningsspørsmålene må oversettes til et mer forståelig dagligdags språk, for å få frem den spontane fortellingen til informantene. Ved å bruke et akademisk språk vil det kunne oppstå situasjoner der informantene ikke forstår hva jeg som forsker er ute etter, og dermed bli en hindring for å få frem deres livsverden. Spørsmålene bør være enkle og

konkrete og gjerne starte med hva eller hvorfor. På den måten vil samtalen få en god start og forhåpentlig starte en spontan beskrivelse av deres opplevelser om temaet. Likeledes bør spørsmålene være åpne og ikke lukkede. Lukkede spørsmål vil ikke fremme spontanitet, men kan gjerne være oppklarende. I denne sammenhengen ble også de tolv aspektene som Kvale og Brinkman (2015) refererer til og som jeg har nevnt tidligere, en god hjelp i forhold til utarbeiding av intervjuguiden.

3.4.2 Utvalg og utvalgsriterier

Å velge ut informanter til et forskningsprosjekt kan være utfordrende, og det er flere hensyn en må ta (Dalen, 2013). Hvor mange skal man velge? Hvem skal intervjues og etter hvilke kriterier?

Ved at jeg er lærer/rådgiver ved skoleavdelingen i fengselet, har jeg tilgang til å velge ut informanter selv, noe som har sine fordeler og ulemper. En av fordelene er kjennskap til de innsatte som kan gjøre at intervjusituasjonen føles trygg og god. Ulempen kan være at deltakeren føler de kjenner meg som intervjuer. De kan føle et behov for «snakke meg etter ryggen». Derfor ble det særlig viktig å klargjøre våre roller helt fra begynnelsen i intervjuet. I og med jeg har en dobbeltrolle kunne anonymitet bli vanskelig. Jeg valgte derfor å kalle informantene for kandidater med bokstavene A til F, både under lydopptakene og i analysen. Likeledes ble det viktig å anonymisere tilhørighet til by eller kommune slik at de ikke skulle kunne gjenkjennes for andre lesere.

Kvale og Brinkman (2015) antyder at dersom antallet intervjupersoner er for stort, er det nærliggende å tro at tidsaspektet ved analysen ikke blir dyptgående. Derfor valgte jeg å intervju seks kvinner. I valg av informanter ble det også ønskelig å intervju tidligere innsatte som hadde gått videre på skole etter endt soning. På den måten vil det være mulig å kunne hentyde om mulig effekt av skole og kompetansegivende utdanning i et komprimert løp er et middel til god rehabilitering. Dermed ble utvalget fire informanter som under intervjuene var i fengsel og to informanter som var løslatt, men gått videre på skole. I analysen og drøftingen vil de likevel bli sett på under et. Grunnen til det er at temaene jeg har satt opp i intervjuguiden handler om fortid og nåtid. Det vil likevel fremkomme i konklusjonen hvorvidt skolegangen har hatt ønsket effekt på de løslatte – altså rehabilitering.

For å finne svar på min problemstilling satte jeg opp to hoved kriterier. Det ene var at kvinnene ikke hadde fullført videregående skole og det andre var at de var deltakere i formell kompetansegivende opplæring under soning. Kvinnene i utvalget hadde alle

rusproblematikk. Det hadde jeg i utgangspunktet ikke satt opp som et kriterium. Årsaken er at mange av kvinnene som soner i fengselet ikke har rusproblemer, men mangler likevel videregående.

I og med at soningslengden varierer fra 14 dager til 1 år, var informantenes soningslengde i utgangspunktet ikke avgjørende for deltakelse i forskningsprosjektet. For nettopp den korte soningslengden var av interesse for å belyse problemstillingen min. Hovedhensikten er å få frem informantenes fortellinger sett i forhold til problemstillingen om skole og kompetansegivende utdanning i et komprimert løp kan være et middel til god rehabilitering, og om det førte til bedre selvoppfatning\selvverd.

3.4.3 Gjennomføring av intervju

For at intervjuet og intervjusituasjonen skal bli god, er det viktig å etablere en god kommunikasjonssituasjon, sier Grønmo (2011). Med bakgrunn i at jeg kjenner informantene bød ikke det på noe problem. Vi etablerte våre roller i starten av intervjuet. Jeg gikk gjennom bakgrunnen for mitt forskerønske og temaene i intervjuguiden før vi startet. Samtidig var forutsetningen at det var frivillig samtykke. Informantene fikk beskjed om at de vil være full anonymitet og at ingen vil kunne gjenkjenne dem. I og med at det er få informanter, kan det være fare for identifisering (Jacobsen, 2015).

Fire av intervjuene ble gjennomført i fengselet på de innsattes besøksrom og intervjuene med de to tidligere innsatte ble foretatt på biblioteket i byen. Jeg valgte å bruke besøksrommet til de innsatte fordi det er et rom der vi kan snakke uforstyrret og fordi det er på deres «territoriet» som kan gjøre at intervjusituasjonen føles tryggere ut (Grønmo, 2011). I en intervjusituasjon er det viktig at lokalitetene er hensiktsmessig og at man gjennom intervjuene ikke blir unødvendig forstyrret av støy eller andre forstyrrelser. Støy og forstyrrelser vil kunne få informantene ukonsentrerte og dermed vil analysedataene bli mangelfulle. Særlig ble det viktig å unngå støy og forstyrrelser fordi jeg brukte lydopptaker under intervjuene som igjen ville gitt vansker under transkribering. Hadde jeg valgt å notere ned svarene til informantene under intervjuet, ville jeg kunne gått gjennom svarene umiddelbart med informantene. Ved å bruke lydopptak og deretter transkribere tok det lenger tid før informantene fikk se transkripsjonene. Det er viktig av hensyn til informantene slik at de kjenner seg igjen i beskrivelsene og tolkningene av lydopptakene.

Ved å bruke lydopptak føler man seg tryggere på at man har fått med seg alt. På den måten kan undersøkelsens reliabilitet kvalitetssikres på en bedre måte gjennom muligheten for å lytte til lydopptakene gjentatte ganger.

3.4.4 Transkribering

Å transkribere betyr å overføre en tekst i ny form. I denne forbindelse er det å det å transformere lyd til skrift, en utskrift som er en oversettelse fra en narrativ form – muntlig diskurs- til en annen narrativ form – skriftlig diskurs (Kvale og Brinkmann,2015). Både Nilssen (2014) og Kvåle og Brinkmann (2015) indikerer at transkribering ikke er en enkel jobb. Det er tidkrevende og mange forskere velger å la andre gjøre jobben. Fordelen med å gjøre det selv er blant annet at det er en viktig del av analyseprosessen. En annen fordel er at man blir godt kjent med datamaterialet før man setter i gang med selve analysen. Intervjusituasjonen blir også lettere å huske under transkriberingen og ideer til koding kan dukke opp (Nilssen, 2014). Det er viktig å transkribere så raskt så mulig etter intervjuene er ferdig, slik at det er lettere å huske hele intervjusituasjonen. Derfor valgte jeg å transkribere intervjuene med en gang. To av intervjuene ble foretatt rett etter hverandre, mens de fire andre med noen dagers mellomrom. Dalen (2013) viser til fordelene av å gjennomføre prøveintervju både for å teste ut intervjuguiden og for å teste ut seg selv som intervjuer. Slik kan man få justert intervjuguiden, og sin egen væremåte i intervjusituasjonen. Jeg foretok ett prøve intervju og fikk dermed luket vekk en del spørsmål som ikke var relevante, og lagt til spørsmål som var mer relevante for temaene som jeg ønsket å få belyst. I dagens teknologiske samfunn finnes det mange opptaksmuligheter. Jeg valgte å bruke telefonen min, og derfor var det særlig viktig med prøveintervju for å se at telefonens opptaksmuligheter fungerte som det skulle.

Selv om det finnes ulik programvare for å analysere lyd- og bildeopptak digitalt, valgte jeg å lytte til lydfilene og skrive ned intervjuene selv. Nilssen (2014) viser til flere nyttige anbefalinger i en transkriberingsfase. Gjengivelsen bør være så korrekt som mulig. Pauser og småord kan være lurt og notere seg. I min transkripsjon valgte jeg å skrive ned alle pauser og hummer og ær osv. Ikke for at det var viktig i forhold til språket, men fordi det indikerte tenkepauser og fordi det kunne indikere usikkerhet i forhold til min spørsmålsformulering og jeg på den måten kunne omformulere mitt spørsmål.

Hvert av intervjuene var på ca. 30 minutter og det tok ca. 4 timer og transkribere.

3.5 Analyse

Når datamaterialet skal analyseres må en som forsker se på hva som er relevant for å kunne besvare problemstillingen (Nilssen, 2014). I denne studien er intervju brukt som metode for å samle inn datamaterialet. Dette utgjør den ufordøyde og komplekse virkeligheten (Ibid). Det ble klart for meg etter å ha lest gjennom det transkriberte materialet at kvinnene forteller livshistorier knyttet til erfaringer fra barneskolen til skolen i fengslet. En livshistorie kan sammenlignes med en fortelling, en narrativ (Kvale og Brinkmann, 2015), og det er intervjuene som danner grunnlaget for narrative. Kvale og Brinkmann (2015) fremhever tre måter å se narrative intervjuer på; en fortelling som viser til en bestemt hendelse, handlingen er en livshistorie og erindringsintervjuet som ikke bare dekker personens historie, men også dekker en felles historie. Kvinnenes livsfortellinger kan og sammenlignes med erindringsintervjuene ved at de dekker felles historie fra tidligere skolegang og skole i fengselet. Etter flere gjennomganger av det transkriberte materialet fant jeg fellestrekk i kvinnenes livsfortellinger fra tidligere skolegang.

Narrativer, sier Kvale og Brinkmann (2015), har samme struktur som eventyr og tar utgangspunkt i Propps analyse av strukturen i russiske eventyr. Strukturen i fortellingen er innledning, hoveddel og avslutning (Kvale og Brinkmann, 2015). Selv om intervjuene i denne studien kan ses på som både livsfortellinger og erindringsintervjuer, er det og andre måter å se på datamaterialet. Dalen (2013) viser til ulike fremstillingsformer av intervjudata; tematisering, ytterpunkt, variasjoner, teori og modell, kvantifisering for å nevne noen.

I arbeidet med datamaterialet ble det klart at strukturen i fortellingen måtte ligge som bakteppe for analysen. Ut ifra det kunne datamaterialet struktureres inn i de tre delene. Kvinnens tidligere erfaringer fra barne- og ungdomsskolen ble fortellingens innledning. Hoveddelen ble kvinnenes opplevelser av opplæringen i fengselet, og avslutningen ble deres tanker om fremtiden. Når denne strukturen av datamaterialet forelå, ble det naturlig å se på hva hver del inneholdt av informasjon i forhold til problemstillingen. I den prosessen kom det frem ulike temaer, jamfør Dalen (2013), som analysen kunne basere seg på; motivasjon og mestring, selvregulert læring, selvoppfatning og selververd.

Å identifisere, kode, klassifisere og sette navn på de viktigste mønstrene i datamaterialet kaller Vivi Nilssen (2014) for åpen koding og viser til Bogdan og Binklen (2013). Åpen koding kan bestå av ulike koder som for eksempel strategikoder som sier noe om hvilke strategier en elev bruker for å oppnå noe, eller hvordan informantene definerer sin

situasjon. Det kan være narrative koder som beskriver selve strukturen i fortellingene, eller det kan være koder som forteller noe om den konteksten informantene befinner seg i. Etter å ha tematisert innholdet ut i fra de ulike delene i fortellingenes struktur, brukte jeg tid på å kode innholdet i de ulike temaene. Hvilke mønstre så jeg i fortellingene til kvinnene? Hva var felles i deres fortellinger, og hva var ulikt? Var det begreper som gikk igjen? Jeg gikk gjennom det transkriberte materialet gjentatte ganger og streket under ord, begreper som kunne gi meg en forståelse av kvinnenes fortellinger. Kodene ble til kategorier som kan sammenfattes med temaene; hva fortalte kvinnene om sin motivasjon, hvordan opplevde de egen selvoppfatning og selvvverd. Begrepene var nært knyttet til det teoretiske bakteppet og oppgavens problemstilling. Å samle datamaterialet i koder og kategorier gav meg en dypere forståelse av temaene.

Et av faremomentene ved å dele opp datamaterialet i små fragmenter, er å miste helhetlig perspektiv (Kvale og Brinkmann, 2015). For meg ble det derfor viktig å gå inn og ut av datamaterialet slik at jeg ivaretok det helhetlige perspektivet på kvinnenes livsfortellinger. Årsaken til det er at i narrativ analyse er fokuset på fortellingene, strukturen og handlingene.

Det å høre andre mennesker fortelle livsfortellinger gjør inntrykk, og det er ikke lett å la være å bli berørt. Å finne en metode som innebærer at man som forsker i en studie kan utestenge seg selv helt, finner man ikke (Kvale og Brinkmann, 2015). Dermed er det min fortolkning av de fortellinger jeg hører som blir fremtredende ut i fra min forforståelse. Samtidig som det er viktig at det er kvinnens stemmer som skal komme frem, og at jeg som forsker tar på meg «forskerbriller».

Med utgangspunkt i temaene og kodingsprosessen vil informantenes, slik de fremkom i intervjuene, beskrivelser bli presentert i analysen.

3.6 Kvalitetsvurdering/Troverdigheten

Å kvalitetssikre forskning slik at den både kan vise til gyldighet, pålitelighet og være troverdig, innebærer at andre forskere skal kunne etterspore og etterprøve prosessen og eventuelt kunne gjennomført et tilsvarende forskningsopplegg. Jeg har i de foregående avsnitt drøftet de valg som jeg har gjort for at undersøkelsen skal inneha gyldighet og pålitelighet.

3.6.1 Reliabilitet

Reliabilitet betyr å se hvor pålitelig datamaterialet i en forskning er. Hvor pålitelig datamaterialet er, kommer til uttrykk ved at vi får identiske data ved ulike innsamlingsmetoder om de samme fenomener (Grønmo, 2011). I kvalitative studier, som denne studien er, vil fenomenene kunne være for komplekse eller i stadig endring, slik at det kan være vanskelig å reliabilitetsvurdere. En av grunnene til det er at undersøkelsesopplegget og datamaterialet er mindre strukturert enn i kvantitative studier. For å kunne undersøke reliabiliteten i et studie, forutsetter det også at forskere kan etterprøve både datainnsamling og analysen av data. Dette blir vanskelig å gjennomføre i en kvalitativ studie der forskerens rolle sammen med informant utgjør et samspill, og som er sterkt situasjonspreget (Dalen, 2013). Med andre ord blir forskningen påvirket av samspillet mellom undersøker og informant, og konteksten det befinner seg i (Jacobsen, 2016). Jacobsen (Ibid) viser til kunstig og naturlig kontekst. En kunstig kontekst vil være for eksempel fengselet, mens en naturlig kontekst vil være f.eks. hjemme hos informantene. Begge kontekster har fordeler og ulemper. Derfor må jeg som forsker ta hensyn til konteksten vi befinner oss i og være klar over at det kan påvirke samtalen. Det må tas i betraktning når empirien skal drøftes.

En annen måte å sjekke reliabiliteten er å bruke ledende spørsmål. Jeg som forsker kan på den måten sjekke ut konsistensen og reliabiliteten i informantenes svar (Kvale og Brinkman, 2015). Lydopptak av intervjuene kan være med på å kvalitetssikre dataen. Ved lydopptak har en som forsker muligheten til å lytte gjentatte ganger slik at samtalen blir gjengitt så korrekt som mulig. I denne studien ble intervjuene tatt opp på lydopptak. På den måten ble det enkelt å kunne lytte til intervjuene flere ganger slik at transkriberingen ble så korrekt som mulig. Lydopptak eller video er den beste måten å få en fullstendig gjengivelse av samtalen på (Jacobsen, 2016).

Til tross for det håper jeg at gjennom analysen vil det komme frem hva som er mine tolkninger og hva som er informasjon fra informantene.

3.5.2 Validitet

Validitet i en kvalitativ forskning handler om dens gyldighet, objektivitet og generalisering. Validitet dels inn i intern og ekstern gyldighet (Grønmo, 2011).

Intern gyldighet

For at studien skal oppfattes som intern gyldig, må resultatene jeg kommer frem til oppfattes som riktige (Jacobsen,2016). Utgangspunktet er at jeg ønsker å beskrive den virkelighet som kvinnene kommer med i sine fortellinger. Dataenes gyldighet vil være avhengig av om jeg har fått tak i riktige kilder og ikke minst at de kommer med riktig informasjon. Mine kilder består av kvinner som soner i fengsel. I og med jeg forsker på egen arbeidsplass og kjenner informantene, kan det tenkes at de har et ønske om å svare «riktig» på spørsmålene jeg stiller. Et annet aspekt er når spørsmålene er retrospektive. Å kunne gjengi eksakte opplevelser fra tidligere skolegang, kan være vanskelig. Derfor er denne typen spørsmål ofte de minst troverdige (Amundsen, 2010, s. 4-14). Til tross for det, er retrospektive spørsmål om informantenes tidligere skoleopplevelser viktig for å danne seg et helhetlig bilde, som jeg har nevnt tidligere.

Kvaale og Brinkman (2015) fremhever tre validitetstyper i kvalitativ studie: *Kompetansevaliditet, kommunikativ validitet og pragmatisk validitet.*

Kompetansevaliditet sier noe om forskerens kompetanse i forhold til det fenomen som skal studeres. Grønmo (2011) og Kvale og Brinkman (2015) hevder at jo mer kompetanse en har om fenomenet som skal studeres, er muligheten for å få et datamateriale med høy validitet. Med bakgrunn i at jeg har jobbet i fengselet i mange år har jeg relativt god kompetanse om fenomenet jeg forsker på.

Kommunikativ validitet innebærer mulighet for dialog med forskere og andre, og om datamaterialet er godt i forhold til problemstillingen. Dette kan diskuteres med kollegaer og dermed inngå i kommunikativ validitet. Dersom studien fører til forbedring f. eks i organiseringen av fengselsundervisningen kan vi snakke om pragmatisk validitet.

Validiteten påvirkes av min forskerrolle og tilknytning til fenomenet som skal studeres (Kvale og Brinkman, 2015). Her kommer min førforståelse for fagfeltet inn. Derfor er det særlig viktig å tydeliggjøre min rolle som forsker på et tidlig stadium for å unngå en subjektivitet i forhold til tolkninger av forskningsopplegget. Ved å tydeliggjøre min forskerrolle vil validiteten styrkes i fortolkning av informantenes uttalelser. Fordi jeg har mitt arbeidssted i fengselet, vil min førforståelse kunne påvirke svaralternativer i intervjuene. Dette kan være en del av refleksivitetsproblemet (Grønmo, 2011). På den annen side er førforståelse viktig for utvikling av forståelse og senere tolkninger påpeker Dalen (2013).

For å styrke validiteten bør det foretas prøveintervjuer. På den måten vil intervjuguiden og intervjusituasjon kunne justeres før det endelige intervjuet foretas. Validiteten styrkes

nettopp gjennom gode spørsmål der informantene får anledning til å komme med innholdsrike og fyldige uttalelser (Dalen, 2013). Validiteten styrkes også dersom informantene kan respondere på det transkriberte datamaterialet, og jeg stille utdypende spørsmål.

Som forsker skal jeg forsøke å finne indre sammenhenger i datamaterialet (ibid) og dermed få en dypere forståelse for fenomenet som studeres. Dette refererer Maxwell (1992) som tolkningsvaliditet. For å kunne gi en teoretisk validitet av studien må jeg kunne gi en teoretisk forståelse av det som studeres. Den teoretiske forståelsen er med abstrakt og skal kunne forklare sammenhenger. Tangen (1998) viderefører dette til abduksjon og viser til at induktiv og deduktiv metode kombineres (Dalen,2013).

Ekstern Gyldighet

Ekstern gyldighet sier noe om hvor generaliserbart funnene i forskningen er. Er funnene i denne forskningen kun av interesse for noen få, eller vil de være av interesse slik at funnene kan overføres til andre intervjupersoner, kontekster og situasjoner (Kvale og Brinkman (2015). Jacobsen (2016) påpeker at kvalitativ metode har som styrke å avdekke fenomener og på den måten generalisere dem. Likevel er det innvendinger om hvor vidt det er generaliserbart, når forskning med intervju som metode som regel har få informanter. Dersom jeg skulle valgt flere informanter ville det på den ene siden være mulig at ikke alle informantene hadde et rusproblem, og dermed kunne svarene blitt noe annerledes i forhold til problemstillingen, men det blir kun antakelser. På den andre side ville flere informanter kunne bety en forringelse av den kvalitative forskningen. Likevel finnes det som regel et metningspunkt (Ibid, 2016) der nye intervjuer ikke vil gi mer informasjon annet enn å støtte opp om allerede funn.

Dersom intervjuprosessen hadde foregått over et lengre tidsrom ville jeg kunne intervjuet flere innsatte med bakgrunn i at de kommer og går gjennom hele året. På den måten ville jeg muligens fått et bredere grunnlag for datainnsamling. Ikke bare i valg av informanter, men også ved at jeg da kunne satt opp flere kriterier. Likevel, gjennom år med erfaring, ser jeg at gruppen innsatte er en ganske homogen gruppe med mange likhetstrekk.

I denne studien har jeg intervjuet kvinner i fengsel og undersøkt hvor vidt et opplæringsløp under soning fører til god rehabilitering og med det tro på fremtiden. Dermed er det grunn til å tro at dette vil også være overførbart for andre innenfor

fengselsundervisning da særlig for kvinner, men også for fengsler der det i hovedsaklighet er innsatte som soner korte dommer.

3.7 Etske refleksjoner og forskerrollen

Som forsker der mennesker er involvert, er de etiske retningslinjer særlig viktig å ta hensyn til. Det innebærer respekten for intervjuobjektet/informanten, krav om at informanten ikke skal belastes, kravet om medbestemmelse og ikke minst retten til å si fra seg rollen som informant. Ikke minst viktigheten av å avklare overfor deltakeren begrensninger, forventninger og krav til min rolle som forsker. Fordi jeg forsker på en svært sårbar gruppe blir anonymisering særlig viktig. Det må tas hensyn til den enkelte. Det er ingen under 18 år og jeg trenger derfor ikke foresattes samtykke.

Enhver forskning krever mye forarbeid. Det må søkes, i denne studien, til Kriminalomsorgen om tillatelse til å intervju innsatte og til fengselet direkte.

Datatilsynet forvalter loven om personopplysninger og meldeskjema må sendes til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) som vurderer om hensyn til personvernet er ivarettatt før intervjuene kan starte (Grønmo, 2011).

Et annet aspekt er min rolle som forsker. Som forsker på egen arbeidsplass innehar jeg en dobbeltrolle som det er viktig å være bevisst. Derfor blir min integritet som intervjuer viktig slik at de resultatene jeg fremviser gjenspeiler den kunnskapen og erfaring jeg besitter om feltet så objektivt og nøytralt som mulig.

De etiske retningslinjene innebærer også å informere informantene om sin deltakelse i undersøkelsen og hva det innebærer.

Kvale og Brinkmann (2015, s. 104) sier:

«Informert samtykke betyr at forskningsdeltakerne informeres om undersøkelsens overordnede formål og om hovedtrekkene i designen, så vel som mulige risikoer og fordeler ved å delta i forskningsprosjektet».

Med bakgrunn i dette, ble det særlig viktig for meg at informantene var klar over hva denne studien gikk ut på. Derfor fikk de informasjon om forskningsplanen og mulighet til å lese den på forhånd. Kvale og Brinkmann (2015) sier at informert samtykke også innebærer spørsmålet om hvor mye informantene skal få av informasjon på forhånd. Det er avveining forskeren må ta i forhold til sin undersøkelse, slik at det ikke er til hinder for forsker eller informanter i intervjuprosessen. Avgjørelsen min i så måte, var at full

åpenhet ville minske frykten og informantene på den måten kanskje ville få fortelle mer fra deres livsverden slik at problemstillingen jeg stiller kan bli belyst på best mulig måte.

Etikk handler, i denne sammenhengen, om å bry seg om den andre og ta dens perspektiv. Gjennom intervju spørsmålene om tidligere skolegang, kan jeg komme til å oppleve at det setter i gang reaksjoner hos informantene (Nilssen, 2014). Jeg må derfor være varsom i forhold til at jeg ikke går inn i intervjuene og tar en rolle som terapeut. Det kan være en vanskelig balansegang når man som forsker i et intervju merker seg at informanten starter å fortelle om sårbare hendelser i livet sitt (Kvale og Brinkmann, 2015). Ved å være seg bevisst dette, kan man lettere styre samtalen inn i en annen retning når man merker at informantene er på vei inn i fortellinger som er sårbare for dem. Samtidig kan nærheten til forskerfeltet og min dobbeltrolle minske avstanden mellom informantene og meg som forsker, og på den måten kan deres fortellinger komme bedre frem for de de er trygg på meg. På den annen side er min rolle som forsker avhengig at jeg er bevisst på min dobbeltrolle slik at analysen av data er så nøytral og objektiv som mulig.

Ettersom jeg intervjuer på egen arbeidsplass, er det en del utfordringer knyttet til dette. Det gjelder både at samtalen kan bli for terapeutisk og for hverdagslig, men også at det kan oppstå et solidaritetsspørsmål (Dalen, 2013). I den betydning at informantene vil være solidarisk med meg. Det innebærer at jeg må være bevisst slik at informantens stemme kommer frem og at jeg tar informantens perspektiv i analysen og drøftingen.

4 Analyse av empiri

Problemstillingen i dette forskningsprosjektet er spørsmålet om skole og utdanning kan være et middel til god rehabilitering for kvinner i fengsel med korte dommer. I analysen har jeg delt inn kvinnenes livshistorier i tre hovedtemaer: Motivasjon og mestring, selvregulert læring og selvoppfatning/selvverd. På bakgrunn av disse tre temaene skal jeg gjennom kvinnenes fortellinger forsøke å belyse problemstillingen.

Kort presentasjon av kvinnene(informantene)

«**Kandidat A**» har sonet flere dommer tidligere og soner nå en dom på syv måneder. Hun droppet ut av videregående og fikk aldri fullført. Hun har ikke vært utredet for ADHD. I mange år har et narkotikaproblem vært en del av hennes liv. I tillegg har hun liten arbeidserfaring og kan derfor ikke realkompetansevurderes. Hun er elev ved skolen i fengselet i tre måneder og vil få kompetansebevis på fullført og bestått i norsk, samfunnsfag og matematikk for yrkesfag. Etter soning vil hun være elev ved en oppfølgingsklasse.

«**Kandidat B**» soner en dom på seks måneder. Hun har ikke fullført videregående og har slitt med et rusproblem siden tiende klasse. Hun har noe arbeidserfaring fra helsesektoren. Under soning tar hun naturfag, samfunnsfag og kroppsøving.

«**Kandidat C**» har fullført Vg1 på videregående, men så droppet ut. Fordi hun har karakterer i noen fag på Vg2 innenfor et programområde for yrkesfag, kunne hun fortsette med de fag hun manglet mens hun sonet. Hun har slitt med spiseforstyrrelse og rusproblemer. Hun har en dom på seks måneder.

«**Kandidat D**» soner en dom på fem måneder. Hun har ikke norsk som morsmål. Hun har ikke fullført videregående, men har fullført og bestått Vg1 og Vg2. Hun har forsøkt flere ganger på Påbygg uten å fullføre.

«**Kandidat E**» har kun grunnskole. Hun soner en dom på tolv måneder, men har sonet deler av dommen i et annet fengsel. Under soning tok hun faget norsk og matematikk Vg1 for Yrkesfag. Hun ble utredet for ADHD.

«**Kandidat F**» soner en dom på 9 måneder. Hun har ikke fullført videregående. Hun har dysleksi og ble mobbet som barn. Hun tar fellesfag og programfag innenfor et programområde for yrkesfag mens hun soner. Hun har ikke et rusproblem.

Motivasjon og mestring

Å finne sin indre motivasjon til å starte på nytt med utdanning, er ikke alltid like lett når en har vært lenge borte fra skole. Det er heller ikke lett når følelsen av mestring og selvoppfatning knyttet til prestasjoner på skolen er lav.

Et fellestrekk er at de starter med å fortelle om sin erindringer av opplevelser fra tidligere skolegang. Vi kan kalle det fortellingens innledning. I innledningen kommer de også inn på hjemmeforhold, psykiske vansker og starten på det som gjorde at de kom i fengsel. Derfor kan vi si at deres fortellinger inneholder flere delfortellinger. En handler om selve opplevelsen av skolegangen der mestring og motivasjon er sentrale begreper, en annen om hjemmeforholdene, en tredje er selvoppfatningen. Det er viktig for dem å fortelle om deres tid på skole før livet tok en annen vending. På den måten kan de vurdere om det opplæringstilbudet de får i fengselet er positivt, og om mestringsfølelsen kjennes annerledes ut nå enn da de gikk på skole før. I fortellingene deres formidler de følelser som sinne og frustrasjon over tapt skolegang. I det ligger det blant annet en følelse av «å ikke bli sett» av lærer, mangel på signifikante andre, og om lav mestring på skolen som igjen har ført til en lav selvoppfatning.

I og med at fortellingene er retrospektive og at minnet vårt er selektivt, bærer likevel innledningene i fortellingene preg av en stemning av tapt skoletid. Det har ført til de ikke har fullført videregående skole. På den måten kan vi ane hvilken retning fortellingene tar og at mestringsfølelsen i forhold til skole har vært svært lav.

«Jeg fikk ekstraundervisning, men der var det også ti stykker som trengte hjelp.

Og da var det alltid noen som overdøvdde de andre for å få oppmerksomheten. Da gav jeg bare opp og blei bråkebøtte. Det førte til mye skulking.» (Kandidat E)

«Vi var så mange i klassen at jeg fikk ikke alltid hjelp. Så mista jeg konsentrasjonen, lyst til å gjøre noe som helst.» (Kandidat C)

«Jeg fikk sånn spesialopplegg på ungdomsskolen hvor jeg kunne ha forming i stedet for å ha fag og det var ikke særlig motiverende da» (Kandidat A)

Disse små utdragene fra deres fortellinger sier noe om det å ikke bli sett av lærer og om tilpasset opplæring. Kvinnene forteller at det å bli sett av lærer innebærer det samme som å få hjelp og det er her de føler det glapp i opplæringen. Kandidat E slet med mye uro, og på den måten ble hun plassert i liten gruppe forteller hun. Det i seg selv følte hun svært stigmatiserende, og var med på å støtte opp om det å føle seg annerledes i forhold til de andre elevene. Det samme kan vi si gjelder for Kandidat A som fikk ha forming i stedet

for felles allmenne fag. Å bli sett innebærer også forventninger, og hun forteller at hun følte det ikke var forventninger til henne på skolen.

Store klasser vet vi kan være utfordrende for enkelte elever. Enkelte elever klarer ikke å spørre om hjelp, og slik beskriver Kandidat C sin skolegang.

«Når jeg spurte om hjelp og ikke fikk det så blei jeg frustrert og gav opp»

Kandidat D har ikke norsk som morsmål selv om hun er halvt norsk. Hun forteller at da hun kom til Norge som femtenåring og skulle gå på ungdomsskole startet vanskene:

«Fordi jeg kom til Norge fra et annet land og måtte lære meg norsk, følte jeg meg utenfor og annerledes. Jeg klarte liksom ikke å henge med fordi jeg mangla så mye språk. Jeg fikk jo ikke ekstra timer i norsk. Måtte bare følge de andre. Jeg forstod ikke og da dreit jeg i det og mista lysten på skole.»

Til tross for at hun føler seg utenfor faglig og mangler mye språk, forteller hun at hun har fullført Vg1 og Vg2 på yrkesfaglig studieretning. Hun har gjentatte forsøk på påbygg, men ikke fullført. Hun hadde ikke en god nok språkforståelse til å klare å fullføre påbygg, forteller hun. Likevel ligger det mange aspekt i dette sitatet. Her fornemmer jeg både lav selvpoppfatning og lav selvregulering. I tillegg føler hun seg ikke sett av lærer fordi hun ikke får hjelp. Hun må følge resten av klassen.

Kandidat A var en av kvinnene som valgte å skulke skolen når ting ble for komplisert for henne. På grunn av skulkingen, droppet hun ut av skolen. Fortellingen dreier i retning av å handle om psykiske utfordringer og rusmisbruk.

«På ungdomsskolen var jeg i opposisjon til alle autoriteter. Det eskalerte bare...det starta i sjuende klasse og eskalerte. Da ville jeg ikke innordne meg og diskuterte mye i timene hvis jeg var i timene. Skulka mye. Begynte å ruse meg.» (Kandidat A)

Hun forteller om en ny tid, der rus og kriminalitet er sentrale. På den måten gir Kandidat A oss et innblikk i hvorfor det har vært vanskelig med å fullføre et utdanningsløp.

De forteller om angst og skamfølelse som også er et resultat av rusproblemene. Kvinnene forteller derfor at de psykiske vanskene var med på å stoppe motivasjonen.

«Som barn og ungdom hadde jeg så forferdelig mye uro inni meg. Jeg hadde problemer med å sitte stille. Nå i voksen alder har jeg fått diagnosen ADHD, men tenk om jeg hadde fått det når jeg gikk på skolen..... Det hele endte opp med at jeg ruset meg vekk fra alt.» (Kandidat E)

I hennes fortelling kommer rusproblematikken sterkt frem, og jeg kan fornemme sorgen hun føler over en tapt skolegang og et liv med rus.

«Jeg følte ikke jeg mestra noen ting og da var i hvert fall ikke tanken om å gå på skole der. Det hadde jeg ikke verken motivasjon til eller selvtillit nok til prøve meg på. Mye blei ødelagt for meg på ungdomsskolen.» (Kandidat E)

Kandidat C forteller at hun fullførte og bestod første året på videregående. Etter flere forsøk på å gjennomføre Vg2, gav hun opp. Det er flere årsaker til at hun ikke fullførte videregående forteller hun. En av dem er at hun slet med spiseforstyrrelsen anorexia. Det førte til konsentrasjonsvansker på skolen og ledet henne inn i et rusproblem. Det er ikke med letthet hun forteller dette. Hun synes det er vanskelig å åpne seg fordi hun kjenner på en enorm skamfølelse som har gjort at hun isolerer seg fra omverdenen. Også hun forteller om en sterk lyst til å forandre livet sitt, men motivasjonen og mestringsfølelsen til å klare skolen ikke er tilstede:

«Jeg har så lyst til å få orden på livet mitt. Det er liksom ikke meg dette her. Men da jeg gikk på videregående følte jeg at jeg ikke mestret fagene. Så begynte jeg å ruse meg og da gikk det bare skeis. I tillegg sleit jeg med spiseforstyrrelse og det gjorde ikke skolehverdagen min noe bedre. Jeg klarte ikke å konsentrere meg i timene og så begynte jeg å skulke. Da klarte jeg i hvert fall ikke å henge med. Jeg grua meg for å sette i gang med fag her for jeg følte jeg ikke kunne noe og har fremdeles problemer med å konsentrere meg.» Kandidat C)

Hun forteller videre at rusproblematikken startet i det små, men at rusproblemene etter hvert ble så store at hun ikke klarte å følge med i fagene.

«Da jeg starta på videregående blei det mye festing i helgene, men så fortsatte det utover i uka åsså....Derfor blei det vanskelig å klare skolen.»(Kandidat C)

Kvinnenes fortellinger bærer preg av at det ikke er signifikante andre til stede i deres liv. Signifikante andre kan være en annen lærer, rådgiver, sosiallærer, venner i skolesammenheng eller en annen betydningsfull person. I dette legger kvinnene at de mener deres skolegang kunne vært annerledes dersom en eller flere signifikante andre var til stede. En av kvinnene forteller om en sosialrådgiver som viste tegn til interesse som sitatet til Kandidat A viser:

«æh...nei....det var ikke noen som kom på banene, men det var en sosiallærer og hu var på. Og hu ville veldig gjerne vite hvordan ting var hjemme. Jeg hadde flytta til stefaren min og hu var veldig opptatt av hvorfor jeg bodde hos denne mannen, om jeg fikk mat og om vi hadde vaskemaskin. Hu lurte på sånne mystiske ting i forhold til dette her og jeg følte nesten som litt sånn overgrep....synes det var merkelig å svare denne dama. For jeg hadde det kjempe fint hos stefaren min.»

I fortellingen hennes er det ikke snakk om hennes forhold til mor, men jeg kan forstå ubehaget hun som ungdom følte når hun møter en sosiallærer som spør og graver i hjemmeforholdene. Hvorfor hun ikke forteller om mor, kan ha flere årsaker. Det kan være et sårt tema som hun ikke ønsker å komme inn på og det kan ha med fortellingens innhold der skole er temaet. Likevel kommer fortellingen til et punkt der hun sier at hjemmeforholdene hadde noe å si for hennes skolegang og videre utvikling. I og med kvinnen ikke har opplevd å ha signifikante andre rundt seg i ungdomsårene, kan det være en årsaksforklaring på at hjemmeforholdene ikke var av betydning i hennes fortelling.

Kandidat E forteller om en oppvekst med svært ustabile hjemmeforhold, noe som gjorde noe med hennes skolegang. Hun hadde flere opphold i ulike institusjoner og fosterhjem. I hennes fortelling er betydningen av dårlig voksenkontakt og signifikante andre borte. Hun følte seg lite sett og ivaretatt som førte til dårlige skoleopplevelser.

«Fordi jeg bodde så mange steder og bytta skole flere ganger så følte jeg ikke at det var noen som hjalp til med å motivere meg til å prøve å klare skolen.»

Den eneste av kandidatene som har vokst opp under det vi kan kalle et normalt hjem er Kandidat F. Likevel er hennes fortelling preget av gjentakende nederlagsfølelser på skolen.

«Jeg klarte bare ikke å motivere meg for hver gang jeg forsøkte så fikk jeg bare vite at jeg var dum. Når de andre fikk beskjed om å lese fra side det til side det så var det jo ikke vits i å prøve en gang.» (Kandidat F)

Denne kvinnen har dysleksi. Hun forteller at hennes skoleopplevelser er preget av nederlag på nederlag fordi hun har slitt med lesing. Mestringsopplevelsene har derfor vært lave forteller hun.

«Jeg følte jeg ikke mestra noen ting på grunn av dysleksien.» (Kandidat F)

Så langt er kvinnes fortellinger i et retrospektivt perspektiv, som belyser flere sider av en skolegang med liten grad av motivasjon, lav grad av selvregulering og selvoppfatning. Den neste delen av deres fortelling dreier seg om den motivasjonene de fikk til å gå på skole under soning. Denne delen av fortellingen kan vi kalle fortellingens hoveddel. Det er i denne delen vi får kjennskap til deres tanker om å starte på nytt med skolefag og hvordan de motiveres til å mestre. Samtidig gir også fortellingene et bilde av betydningen komprimert løp har for deres motivasjon og hvordan det igjen øker mestringsfølelsen. I kvinnes fortelling er det et fellestrekk som kommer frem gjennom intervjuene; deres lave tro på å kunne klare å ta et fag eller to under soning. Tidsaspektet blir viktig for motivasjonene, fordi de trodde soningstiden ble for kort. De tror ikke de kan klare noe på

kort tid. Til tross for korte dommer forteller de om en positiv opplevelse av skolen i fengselet.

«Det å få alt så komprimert er bra for meg. Du får liksom satt opp for deg som individ.» (Kandidat E)

For Kandidat E ble et komprimert løp overkommelig. Særlig fordi hun ikke har gått på skole på mange år. Hun legger vekt på at opplæringen var tilpasset hennes behov og ståsted i et komprimert løp.

En annen motiverende faktor kvinnene forteller om, er de uante mulighetene for ny og frisk begynnelse på utdanning og arbeid etter endt soning. Gjennom voksenopplæring og oppfølgingsklasser som er etablert flere steder i landet, kan de få fullført det de har startet på i fengsel, eller ta fag de mangler. Likevel er det mestringsfølelsen, selvoppfatningen og motivasjonen som er det viktige for om de skal lykkes.

For fire av kvinnene er denne soningen deres første møte med fengsel, mens to av kvinnene har sonet tidligere. Kvinnene forteller om liten motivasjonen for skole og utdanning i fengsel i begynnelsen, og at de så på skolen som en mulighet til å gjøre noe annet enn å være i arbeidsdriften.

«Jeg tenkte at jeg kunne sitte litt på skolen og ta datakortet og sånt, for videregående opplæring dreiv jo ikke jeg med.» (Kandidat A)

«Jeg synes kanskje at det var litt kjedelig i arbeidsdriften og så tenkte jeg at det var jo tøffere for hve å skulle lese og gjøre oppgaver og sånn enn å sitte i arbeidsdriften» (Kandidat B)

Samtidig sier sitatet til Kandidat A noe om hennes syn på opplæring. Hennes oppfatning av seg selv samsvarer ikke med å gå på skole. Når man samtidig vet hun har slitt med et rusproblem gjennom mange år og heller ikke har fullført videregående, kan man forstå et slik bilde. Derfor får vi et inntrykk av at motivasjonene hennes er relativt lav i forhold til skole.

«Jeg tenkte jo at skole ikke var noe for meg for jeg skulle jo ikke være så lenge, men da rådgiveren sa at jeg kunne fortsette i oppfølgingsklasse etter soning ble jeg mer interessert. Da hadde jeg jo også noe å gå til etter soninga og det hadde jeg jo ikke hatt før.»(Kandidat A)

«Jeg ble mer motivert til å gå på skole når jeg kunne bli fortere ferdig og fortsette ut. Kommer liksom nærmere målet om studiekompetanse da.» (Kandidat D)

Fortellinger viser hvilke tanker kvinnene har om et komprimert løp, og muligheten for å få opplæring i de fagene de mangler for å få et fullverdig kompetansebevis. Samtidig ser det ut som om muligheten for å fortsette på skole gjennom oppfølgingsklassen gir en økende motivasjon for å studere under soning. En kan nesten fornemme en lettelse gjennom deres fortellinger der de ser for seg muligheten for et bedre liv etter endt soning ved å kunne være elev i en oppfølgingsklasse.

«Rådgiver gav meg muligheten til å velge å ha noe å gjøre her inn som skulle være positivt for meg og fremtiden. Åsså fikk jeg informasjon om at jeg kunne få tatt noen av de faga jeg mangla. Og da tenkte jeg at det ville jo være bra for seinere. Så hjalp rådgiveren meg med å søke plass ved oppfølgingsklassen.» (Kandidat D)

Kvinnene soner relativt korte dommer og noen av de ankommer fengselet på et tidspunkt da det ikke er skole, mens andre bruker lang tid på å motivere seg. Derfor ser det ut til at å få informasjon om mulighetene som finnes etter endt soning er av stor betydning for motivasjonen. Å se nytteverdien av det en holder på med, og kunne se at dette lar seg gjennomføre ikke bare under soning, men også etterpå, ser ut til å være viktig. Derfor ser vi også i de andre kvinnenenes fortelling, at samtalen med rådgiver var viktig ved ankomst for motivasjonen til å begynne på skolen i fengselet. Selv om noen av de kom like før sommeren og måtte vente med skolestart til høsten.

De foregående gangene Kandidat A var i fengsel, deltok hun ikke i noen form for opplæring forteller hun. Hun begrunner det med liten motivasjon og liten tro på å lykkes med skolefag. En av forklaringen på at hun ikke har deltatt i opplæring er fordi soningslengden har vært kort også de foregående gangene hun har sonet, sier hun. Fortellingen snur fra å dreie seg om frustrasjon over tapt skolegang til å handle om selvoppfatning og motivasjon. Gjennom resten av fortellingen er dette begreper hun stadig kommer tilbake til. Hennes vurdering av sin mulighet til å lykkes med skolefag er liten. Likevel endrer fortellingen karakter i hoveddelen. For under soning av denne siste dommen får hun sakte men sikkert motivasjon til å starte med fellesfag. Hun forteller at en av grunnene til at hun fikk motivasjon til å våge seg inn på skolen var samtalene med rådgiver:

«Da jeg kom til fengslet var jeg ganske sliten og da begynner en på arbeidsdrifta. Og da rådgiver snakka med meg og spurte meg om hva jeg hadde av skole fra før, sa jeg at jeg mangla alt.... Så jeg sa at det vakke no vits. Men hun gav seg ikke og da sommeren hadde gått, så var hun på meg igjen. Jeg følte det ikke som mas eller

at det ble tredd nedover ørene mine, men det satte i gang tankene og da høstferien kom ville jeg prøve.» (Kandidat A)

Kandidat F sin fortelling er preget av lav motivasjon for å begynne på skolen. Den er ytre styrt i form av at hun vil glede foreldrene sine.

«Jeg ville glede mamma og pappa slik at de fikk noe positivt å si om meg, selv om jeg var i fengsel.» (Kandidat F)

Likevel endrer fortellingen karakter etter hvert som den skrider frem. Hun forteller om en egen interesse som sakte, men sikkert, vokser frem gjennom følelsen av mestring. På den måten gikk motivasjonene fra å være ytre styrt til å bli mer indre styrt.

«Plutselig ble jeg sett på en annen måte enn da jeg gikk på skole før. Jeg fikk hjelp til å lese tekstene. For jeg er ganske god til å huske. Det ble det jo ikke tatt hensyn til tidligere.» (Kandidat F)

En annen faktor som ser ut til å spille en rolle i motivasjonen er «jungeltelegrafene» eller den kollektive mestringsfølelsen kvinnene seg imellom gir uttrykk for. I fortellingene deres gir de uttrykk for at deres nysgjerrighet i forhold til skole også ble tent av at andre gikk på skolen. På den måten fikk de høre om andres mestringsopplevelser som gav dem motivasjon til å tørre å prøve seg på skolen.

«Jeg tenkte at kan hun klare matte så kan kanskje jeg klare det også. Og det at vi var bare to elever samtidig hjalp for vi kunne jo hjelpe hverandre også. For vi sleit jo begge to.» (Kandidat A)

Hun forteller med en liten latter om hvor vanskelig det ofte var med matteoppgavene de skulle løse. På den måten kan vi si at det handler om modellering. Ved å kunne observere hverandre og være støtte for hverandre ble de hverandres modeller. Gjennom å se at andre sliter kan være nyttig i ens egen mestringsopplevelse.

Selvregulering

Å være selvregulert i forhold til læring er ikke alltid like enkelt. En skal være motivert og målorientert, og velge strategi og være viljestyrt i sin læring, og ikke minst ha evnen til å kunne vurdere sine læringsresultater for å kunne justere den videre kursen. Kvinnene sine fortellinger bærer preg av mangler på de fleste ovennevnte momenter. Fortellingene deres viser at de har lang erfaring i å årsaksforklare sine skoleprestasjoner eksternt. I kvinnenes fortellinger er det lite som dreier seg om høy grad av selvregulert læring fra tidligere skoleerfaringer. Endringen kommer først i hoveddelen av fortellingen. Kvinnene er flinke til å reflektere rundt sine egne erfaringer og på den måten preges fortellingene

av å hoppe fra fortid til nåtid. Ved å hoppe slik vurderer de på samme tid sin nåværende læringssituasjon opp mot hva den var tidligere.

«Da jeg fikk igjen den første matteprøven med karakteren 5...ja da dansa jeg rundt så alle trudde det hadde klikka for meg. Alt blei så mye lettere etter det. Da skjønnte jeg liksom at dette kunne jeg klare.» (Kandidat A)

Hun forteller med iver hvorledes denne prøven ble utslagsgivende for hennes videre arbeid med fagene. Å kunne vise glede over gode resultater og gi seg selv oppmuntring, er viktig på vei mot det å bli mer selvregulert. Ikke bare kom mestringsfølelsen, men den gode karakteren gav også motivasjon til å fortsette forteller, hun. I sin fortelling trekker hun også frem den tette oppfølgingen hun fikk av lærer. Hun viser til at det var kun henne og en elev til som fikk opplæring i matematikk på det tidspunktet. Det er tydelig at i hennes fortelling er den tette oppfølgingen i faget viktig for hennes mestringsfølelse.

Indre motivasjon og samtidig se nytteverdien av det en holder på med er viktig for selvregulert læring. I Kandidat D sin fortelling fra tidligere skolegang, er det lite som er preget av dette selv om hun hadde fullført to år på videregående.

«Jeg har så vansker med å huske og hvis jeg ikke får til oppgaven med en gang så gidder jeg ikke og gir opp.» (Kandidat D)

Hun har lite utholdenhet i forhold til å løse oppgaver, forteller hun. Hennes attribusjonsmønster er styrt av at hun ikke forstår språket og hun bortforklarer med at hun ikke husker.

«Selv om læreren var der bare en dag i uka så fikk jeg oppgaver som jeg skulle ha klart til neste gang. Det ble litt flaut hvis jeg ikke hadde gjort de og det gav meg motivasjon til å jobbe hardt.» (Kandidat D)

Denne kvinnen hadde ikke ønske om å være i arbeidsdriften, men heller starte på skolen for å ta fag som var relevant for hennes videre utdanning. På den måten var hun indre motivert. Hun trengte ikke veldig overtalelse eller ytre påvirkning fra andre for å ville gå på skolen. Hun ønsket å starte med matematikk – påbygg- og spansk Vg1 og Vg2, B-språk, som hun fikk standpunkt i. Også i hennes fortelling av skoletilbudet hun mottar, handler det om den tette oppfølgingen hun fikk av lærer. Likevel sier hun ikke her noe om hun er blitt mer selvregulert. Fremdeles er det ytre stimuli som gir henne motivasjon til å jobbe med skolefag kan det se ut som. Fortellingen hennes tar en ny retning og hun forteller at hun blir mer indre styrt i sitt arbeid.

«Dersom jeg er usikker på en oppgave så skal jeg stole på følelsen om at det jeg har gjort er riktig og hvis det var feil så vet jeg at jeg kommer til å gjøre den riktig neste gang.» (Kandidat D)

Kandidat D viser gjennom sin fortelling at tette oppfølgingen på skolen gav økt mestringsfølelse. Selv om hun får tett oppfølging fra lærer, ser hun likevel at innsats og valg av riktige læringsstrategier, virker positivt på mestringen og på den måten komme et stykke på vei mot å bli mer selvregulert.

«Jeg fikk god hjelp med lesingen og jeg er flink til å huske. Så fikk jeg ganske gode karakterer og da så jeg jeg jo at jeg mestret noe jeg ikke hadde mestret før.» (Kandidat F)

I hoveddelen i Kandidat F sin fortelling dreier alt seg om hvordan hun sakte, men sikkert fikk troen på egen mestring. Hun fikk hjelp fra lærer til å lese tekstene. I dag er de fleste lærebøker å få som lydbøker, men det krever nettilgang. Dessverre er tilgang til nettet begrenset ved skolene i fengslene. Derfor får hun ikke lik tilgang til lydbøkene som finnes, og trenger derfor hjelp til å få lest opp fagstoffet. Å velge riktig læringsstrategi er viktig for å bli mer selvregulert i sin læring. Ved at hun får lest opp fagstoffet klarte hun å huske bedre, forteller hun, og på den måten kunne arbeide selvstendig med oppgavene hun fikk. Selv om hennes tidligere skolegang var preget av nederlagsfølelse og lav grad av mestring, mente hun at dersom hun fikk lesehjelp ville hun kunne klare oppgavene. Karakterene ble gode, og mestringsfølelsen og motivasjonen kom med dem.

Å komme i gang med oppgaver, og være utholdende, var ikke like lett for Kandidat B:

«Det er litt rart egentlig.. jeg følte jo at jeg ikke fiksa videregående..faga blei liksom for mye. Jeg fikk dårlige karakterer og så droppa jeg ut til slutt.» (Kandidat B)

I hennes fortelling forklarer også hun de dårlige karakterene med utenforliggende årsaker.

«Jeg følte jeg ikke fikk nok hjelp når jeg plundra med fagene, og så grua jeg meg til prøvene. Fikk jernteppe ofte.» (Kandidat B)

Derimot snur handlingen i fortellingen hennes fra å ikke føle at hun får hjelp på videregående skole til å bli sett av lærer og få opplæring tilpasset hennes behov på skolen i fengselet.

«Da jeg starta på skolen i fengslet synes jeg det var ganske vanskelig å sette i gang med oppgaver. Det var litt trått liksom...og sitte og lese og greier.Måtte få litt dytt av læreren da. Men, fra å føle at jeg ikke fiksa skolen.....hum.. og så går

jeg på skolen hos dere åsså får jeg gode karakterer som gjør at jeg tenker at jeg kan jo fikse det her.» (Kandidat B)

Det å få gode karakterer gav henne en mestringsfølelse hun ikke hadde følt før, forteller hun. Likevel bærer fortellingen preg av at hun synes det er vanskelig å komme i gang med oppgaver. Hun er ikke helt selvgående forteller hun og måtte få oppmuntring av lærer gjennom en liten dytt.

Kandidat C har, som allerede nevnt, gått noe på videregående skole og hadde midtveiskarakterer i flere fag fra Vg2. Derfor kunne hun «plukke opp fag» hun manglet og få fullført noe av det som var påbegynt fra videregående. Det første faget hun tok var samfunnsfag. Denne prosessen beskriver hun som svært positiv.

«Jeg leste og leste til samfunnsfagseksamen, men i starten var det akkurat som om ingenting festet seg. Men fordi jeg fikk ta det i mitt tempo og at jeg bare skulle konsentrere meg om det faget i en periode, så gikk det lettere etter hvert. Og tenkt...jeg fikk fem på eksamen. Det hadde jeg nesten ikke trodd.» (Kandidat C)

I hennes hoveddel av fortellingen er det likevel et moment som hun legger vekt på som gjør at hun synes det er vanskelig å gå på skole, nemlig konsentrasjonsvansker.

«En av grunnene til det er også at jeg følte mer ansvar for å lære noe enn da jeg gikk på videregående og at jeg fikk tilpasset opplæringen slik at når jeg sleit psykisk kunne jeg trekke meg tilbake til rommet mitt. Det var liksom ikke det samme presset som på vanlig videregående.» (Kandidat C)

I fortellingen hennes vektlegger hun at opplæringen i fengselet var tilpasset for henne. Det var viktig å kunne få trekke seg unna og få muligheten til å gå på rommet sitt når hun følte seg sliten forteller hun. På den måten ble presset tatt vekk og at det hjalp slik at hun etter hvert fikk troen på egen mestring forteller hun. Hun sier hun ble møtt med en forståelse og toleranse for henne som menneske, som hun ikke hadde opplevd før. Samtidig forteller hun at hun gruet seg veldig til å starte med matematikk. Det var et fag hun hadde strevd mye med og ikke fått til på skolen.

«Matte var kjempe vanskelig og når jeg spurte om hjelp og ikke fikk det så ble jeg frustrert og gav opp. Derfor hadde jeg egentlig ikke lyst til å begynne med matte, men her i fengselet får jeg hjelp med en gang. Jeg føler meg sett og får god forklaring når jeg står fast. Det er liksom helt annerledes enn i vanlig skole.» (Kandidat C)

Hennes tidligere erfaringer fra skolen henger igjen. Hun har ikke lyst til å starte med matematikk fordi hun har dårlig mestringserfaring. Samtidig sier hun noe om liten grad

av selvregulering. Det var gjennom roen og tett oppfølgingen hun sakte, men sikkert fikk troen og motivasjonen til å fortsette med å ta fag hun manglet forteller hun.

En som forteller om opplevelsen av selvregulert læring er Kandidat A. Hun forteller at hun har tilegnet seg ulike læringsstrategier i sitt skolearbeid. På den måten håper og tror hun at hun kommer nærmere målet sitt om fullført og bestått videregående.

«Jeg fant ut, fordi jeg har høyt energinivå, at å bruke forskjellige teknikker når jeg pugger historie og naturfag var litt lurt. Så jeg leste ikke bare i ei bok. De skriver forskjellige vettu. Å ja...dette var ikke sånn i den første boka og hvorfor var det ikke det..... da er det akkurat som jeg akiverer større del av hue når jeg leser pensum på forskjellige...» (Kandidat A)

Selvoppfatning og selvverd

Kvinnene forteller at å sitte i fengsel er tabubelagt og en hverdag som ikke er normaliteten. Det er flere faktorer som har påvirket selvoppfatningen forteller kvinnene. Opplevelsen av ustabilitet i oppvekst både hjemme og på skolen, og lav forventning om mestring. De har mistet troen på at de kan få til noe, verken i arbeid eller på skole. Samtidig forteller de at også rusproblemene har vært med på å gi dem et lav selvverd og andre psykiske vansker. I fortellingene er det likevel fornemmelsen av et ønske om endring som er fremtredende. De ønsker å akseptere seg selv og verdsette seg selv.

«Da jeg kom til fengselet hadde jeg en selvfølelse som var under bakkeplan for rus gjorde at jeg ikke kjente meg selv. Jeg har slitt med angst helt siden ungdomsskolen. Det har jo ikke vært sånn at jeg ikke vil lære, men jeg har ikke fått den hjelpen jeg trengte og jeg har hatt det så trøblete i livet at jeg mistet troen på at jeg kunne klare noe.» (Kandidat E)

Hennes livsfortelling er preget av et liv med rusproblemer og hun har liten arbeidserfaring. Det har gjort noe med selvoppfatningen og selvverdet, forteller hun, og samtidig understreker hun at å slite med angst ikke har gjort selvverdet bedre.

«Det å føle seg mindre verdt enn andre mennesker..... helt forferdelig og jeg sliter med å føle meg vel sammen med andre. Jeg føler at i forhold til andre så er jeg bare dum og teit. Jeg har jo ikke gått på skole og ikke har jeg jobbet heller...nei...» (Kandidat E)

Selvoppfatning og selvverdet hun beskriver, er lavt. Det å sammenligne seg selv med andre er noe hun har gjort hele livet forteller hun. I det å være «dum og teit» er det tydelig at hun tenker at alle andre er smartere enn henne.

Man kan bare tenke seg hvor vondt det må være å ha en selvoppfatning under bakkeplan. Å få bygd opp selvoppfatningen og selvverdet er ikke lett, men gjennom mestring på skolen følte hun at hun så på seg selv med nye øyne.

«Rusproblemene tok av når jeg var i tyveårene. Så det er mange år. Så det å få skoletilbud her da er jo kjempe bra da. Det øker selvtilliten og selvfølelsen min i stor grad. Fra å ikke tru at jeg kan noe til å se at jeg faktisk har evner.....ja det gjør noe med en. Men jeg har jo mye å jobbe med psykisk da.» (Kandidat E)

I og med at de psykiske utfordringene er så store, er ikke mestringen på skolen alene nok til å gi henne et høyt selvverd eller god selvoppfatning. Slik hun vurderer det, er dette starten på noe som kan bli positivt for henne.

«Opplæringen var så konsentrert og jeg fikk så god hjelp. Den ble jo tilpasset veldig bra for meg da. Så kjente jeg at jeg mestret norskfaget og jeg liker jo godt å skrive. Og jeg følte meg trygg i klasserommet. Det var ingen som så rart på meg og ingen svar liksom feil. Det var en ny følelse for meg.» (Kandidat E)

I hennes fortelling kommer det frem at trygghet var noe hun savnet i sin tidligere skolegang. Hun følte seg rar og annerledes. En av årsakene forteller hun, er at hun har ADHD og derfor slet veldig med konsentrasjonen og samtidig slet sosialt. I tillegg inneholder som nevnt fortellingen hennes en brokete oppvekst i forskjellige fosterhjem og institusjoner. Det gjorde henne utrygg, forteller hun, og hun sier at det kan også ha vært med på å gi henne et lavt selvverd og selvoppfatning. Hoveddelen i fortellingen hennes handler mye om tryggheten hun opplevde på skolen i fengselet. Det var en ny følelse for henne. Der var det rom for å ta seg hyppige pauser når rastløsheten kom og konsentrasjonen sviktet. Den tette oppfølgingen hun fikk fra lærere hjalp henne til å oppnå mestring, forteller hun.

Kandidat C sin fortelling er ikke annerledes. Hun har fullført og bestått første året på videregående. Etter flere forsøk på å gjennomføre Vg2 på programområde innenfor yrkesfaglig, gav hun opp. Det er flere årsaker til at hun ikke fullførte videregående forteller hun. En av dem er at hun slet med spiseforstyrrelsen anorexia. Det førte til konsentrasjonsvansker på skolen og inn i et rusproblem, forteller hun. Hun synes det er vanskelig å åpne seg, og det er ikke med letthet hun forteller dette. Det fordi hun kjenner på en enorm skamfølelse som har gjort at hun isolerer seg fra omverdenen sier hun. Også hun forteller om en sterk lyst til å forandre livet sitt, men motivasjonen og mestringsfølelsen til å klare skolen ikke er tilstede:

«Jeg har så lyst til å få orden på livet mitt. Det er liksom ikke meg dette her. Da jeg gikk på videregående følte jeg at jeg ikke mestret fagene. Jeg begynte å ruse meg og da gikk det bare skeis. Jeg sleit med spiseforstyrrelse og det gjorde ikke skolehverdagen min noe bedre. Så begynte jeg å skulke. Da klarte jeg i hvert fall ikke å henge med. Jeg grua meg for å sette i gang med fag her for jeg følte jeg ikke kunne noe. Sliter med å konsentrere meg.» Kandidat C)

Fortellingen til Kandidat C bærer også preg av et lavt selvverd og selvoppfatning, og det er ikke vanskelig å forstå at hun gruet seg for å sette i gang med fag på skolen i fengselet. Likevel er det et annet aspekt her, spiseforstyrrelsen hennes. Hun forteller at hun brukte mye energi på spiseforstyrrelsen. Det ble en faktor som spilte en stor rolle i hennes manglende følelse av konsentrasjon og mestring, og som gikk ut over hennes selvoppfatning.

«I fengselet fikk jeg så tett oppfølging at da følte jeg at jeg fikk til fagene bedre. Det gav meg en helt annen tro på at jeg kunne klare fag også etter soning. Jeg føler at selvoppfatningen min er blitt bedre gjennom det. En annen grunn til at jeg fikk bedre selvoppfatning var at jeg fikk mulighet til å være ute i praksis. Det var veldig positivt for meg» (Kandidat C)

Fengselet, er som tidligere nevnt et fengsel med lavsikkerhet, og derfor kunne hun søke om frigang. Skolen ordnet med praksisplass slik at hun skulle være godt forberedt til tverrfaglig prøve som hun meldte seg opp som privatist i. Her kommer også et nytt aspekt med opplæringen frem; muligheten for å kombinere teori og praksis. Hun påpeker den tette oppfølgingen hun fikk i opplæringen sin som vesentlig for å lykkes.

I fortellingen til Kandidat A ligger det også et ønske om endring i livet, men selvoppfatningen har vært lav i forhold til egen mestring.

«Da jeg kom inn på skolen og tenkte at litt data er ok, men så var det heller norsk og matte vi skulle starte med. Og da jeg så ned på bøkene begynte jeg å grine. Jeg sa til lærer at dette går ikke, men hun trøsta meg og sa at vi tar det rolig og greit i starten og begynner med noe du kan.» (Kandidat A)

Fortellingen beskriver hennes første møte med skolen på mange år. På den måten får vi kjennskap til plottet i fortellingen. Hennes tidligere erfaringer viser seg nå gjennom fysiologiske reaksjoner; gråt og gjennom lav selvoppfatning og mestringsfølelse. Vi kan fornemme en underliggende angst for å mislykkes, og jeg forstår at det er en endring gjennom trøsten hun opplevde å få fra lærer.

«..for lenge tenkte jeg at jeg ikke kom til å jobbe i en jobb hvor jeg ikke kom til å tjene noe særlig da... og det var jo ganske deprimerende tanke....og når det begynte å spire en tanke om at jeg kunne klare å klatre meg opp et par hakk der, ja for å få en tilværelse som jeg kunne stå for sjøl da. Kunne slutte å være avhengig av NAV. Kunne skaffe meg et normalt liv så satte det i gang et mye større ønske om endring ikke sant... for før det så ønsket jeg ikke endring hvis ikke endringen førte til noe....» (Kandidat A)

I dette sitatet er det flere momenter. For det første forteller hun om sin lave selvoppfatning. Hun mangler troen på at hun noen gang kommer i arbeid. Hun er avhengig av NAV for å klare seg i livet. For det andre forteller hun også om et ønske om å kunne stå på egne ben og ikke være avhengig av NAV. Samtidig forteller hun at hun må se nytteverdien slik at det fører frem til en endring i tilværelsen.

Å føle seg vel og få skryt forteller Kandidat D var viktig for henne. På den måten ble selvoppfatningen og mestringsfølelsen bedre sier hun. I hennes fortelling er skolegang preget av slit og nederlag på grunn av språkvanskene.

«Her var det sånn atte jeg fikk beskjed om at jeg ville klare det og at jeg ble fortalt at jeg var flink til ting. Jeg har fått troen på at jeg kan fullføre nå.» (Kandidat D)

Hun forteller også at gjennom skolen i fengselet har hun fått hjelp til å søke seg inn på voksenopplæringen og at det gleder hun seg til.

«Jeg føler meg klar til å starte på skole igjen for nå har jeg fått følelsen av at jeg klarer det. Da er det ingen unnskyldning for at jeg ikke klarer det ute. Jeg vet jeg ikke får samme hjelpen, men dette har bevist meg at jeg kan gjøre det på egen hånd. Og det er fordi jeg har fått hjelp her inne til å se at det nytter og at jeg klarer å fullføre noe. (Kandidat D)

I kvinnenes fortellinger kommer det tydelig frem at de har møtt en skolehverdag preget av liten forståelse fra lærere. Det, forteller de, har vært med på å gi de dårlig selvoppfatning. De mestret ikke skolehverdag og det førte til at de utviklet et rusproblem og psykiske lidelser.

5 Drøfting

Jeg vil i dette kapitlet drøfte analysen opp mot de teoretiske perspektivene jeg har beskrevet i kapitel 2. Formålet er å finne ut om skole og kompetansegivende utdanning i et komprimert løp kan være et middel til god rehabilitering for kvinner i fengsel med korte dommer. Kvinnenes beskrivelser av tidligere erfaringer er tolket ut i fra deres subjektive opplevelser. Er det mulig gjennom et kort opphold i fengsel å fornye læringsmotivasjon? Kan kvinnene gjennom et kort opphold på skolen i fengsel få mestringsfølelse på områder som de trodde var borte? Kan denne mestringsfølelsen gi dem bedre selvoppfatning til å ville endre på livet og troen på at det nytter?

Drøfting – i lys av motivasjon og mestring

Motivasjon er en samhandling mellom vår atferd, personlige forhold som innebefatter det biologiske, affektive og kognitive, og miljøet vi forholder oss til. Motivasjonen er og avhengig av konteksten vi til enhver tid befinner oss i, samt hva vi skal motivere oss til. Zimmerman (Bråten, 2006) fremstiller selvregulert læring i sykliske faser, der første fase handler om motivasjon. Sammen med Deci og Ryans (Manger og Wormnes, 2015) teori om selvbestemmelse, er motivasjonelle faktorer i modellen til Zimmerman (Bråten, 2006) viktig for å belyse motivasjonen både i tidligere erfaringer og nyervervede erfaringer hos kvinnene.

Mennesket er en aktiv selvbestemmende organisme som har behov for kompetanse, autonomi og tilhørighet til andre mennesker (Manger og Wormnes, 2015). En persons sterke motivator og indre drivkraft vil hele tiden være på jakt etter vekst og personlig utvikling. Den personlige utviklingen kan påvirkes av ytre faktorer. Ytre negative påvirkninger kan føre til at en mister seg selv i prosessen og dermed mister troen på egne ferdigheter, muligheter og kompetanse. Kvinnenes erfaringer fra tidligere skole som kom frem i fortellingene, gir indikasjoner på at de har «mistet seg selv». Troen på egen mestring, ferdigheter og kompetanse har vært lav, og det kan tyde på at de har vært lite selvbestemte og derfor mistet motivasjon. Sitatet til Kandidat E indikerer liten tro på egne muligheter. Derfor kan en forstå at hun ikke har fortsatt med utdanning. For å illustrere:

«Jeg trodde ikke jeg kunne noen ting.»

Motivasjon handler om å ha lyst til å sette i gang med aktiviteter og holde aktiviteten i gang. Deci og Ryan (Manger og Wormnes, 2015) deler inn motivasjon i indre- og ytre styrt. En elev som er indre motivert vil se på skolearbeidet som nyttig for egen vinning.

Funn i analysen kan tyde på at kvinnene ikke så nytteverdien av skole i sine tidligere erfaringer, noe som kan tyde på mangelfull oppfølging.

«Jeg droppa ut fordi jeg mestra jo ingenting» (Kandidat D)

Dette ser ut til å endre seg etter at kvinnene begynner på skole i fengselet, som jeg skal komme tilbake til senere. Er eleven derimot ytre motivert vil hun være mer opptatt av å oppnå spesielle belønninger, trenge en støttende lærer og være mer hjelpesøkende.

Forskning på motivasjon for å delta i opplæring for innsatte i norske fengsler, viser at de har ulike motiv for å delta i opplæringen (Manger, Eikeland, Asbjørnsen, 2016). Det kan blant annet være en følelse av tvang som innebærer at innsatte føler de ikke har noe valg. Kvinnene forteller om at de ikke følte skole som tvang. Snarer tvert imot, følte de at de ble oppmuntret til å delta i opplæringen av både lærere, rådgiver og betjenter. Det i seg selv kan være en støttende faktor i motivasjonen til kvinnene. Ytre motivasjon kan også være at den innsatte føler skyld og skam overfor sine nærmeste (Ibid, s.16). Den innsatte vil da delta i opplæring for å bevise eller glede noen. Det er det Ryan og Deci (Ibid, s.16) kaller for ytre motivasjon gjennom indre tvang. For eksempel forteller Kandidat F:

«Jeg ville glede mamma og pappa slik at de fikk noe positivt å si om meg selv om jeg er i fengsel»

Kandidat F er tydelig styrt av ytre forhold; å glede sine foreldre, og opplever ikke motivasjonen som indre drivkraft. Det kan indikere at hennes selvoppfatning handler om et ønske å bli likt og verdsatt av foreldrene. Hun har dysleksi og det har gjort skolegangen krevende. Hun følte at skolen ikke tilpasset opplæringen for henne. Slik mistet hun etter hvert interessen, og utviste dermed mindre innsats på skolen. I tillegg forteller hun at hun ble mobbet. Det medførte psykiske vansker som gjenspeiler hennes dårlige erfaringer fra skolehverdagen. Nederlagsfølelsene har vært mange for denne kvinnen.

Et funn som fanget min interesse, var at kvinnene forteller at de ikke ble sett.

«Jeg var ei uokråke og fikk nok ikke den hjelpen jeg trengte»

I følge teori (Federici og Skaalvik, 2013, s. 58-63) trenger elever å oppleve instrumentell og emosjonell støtte fra lærere, som gjennom råd og veiledning fra læreren i skolearbeidet. Emosjonell støtte er elevens opplevelse av å bli verdsatt, respektert, akseptert og oppmuntret av lærer. I tillegg er tilhørighet viktig både for motivasjon og læring. Deci og Ryan (Ibid, s.58-63) viser til at dersom læreren gir anerkjennelse, omsorg og trygghet fremmer dette tilhørighet i læringsmiljøet for elevene. Slik vil eleven kunne si: «jeg får den hjelpen jeg trenger» (instrumentell støtte), «læreren liker meg»

(emosjonell støtte) og «når jeg er sammen med læreren min, føler jeg meg akseptert» (tilhørighet). I tillegg til nevnte faktorer spiller også alder inn påpeker Federici og Skaalvik (Ibid, s.58-63). Forskning viser (Ibid, s.58-63) også at elevene opplever i mindre grad å få anerkjennelse, omsorg, støtte og praktisk hjelp fra lærer jo eldre de blir. Årsaken til det, er at klassene blir større, elevene blir mer selvstendige, det blir flere lærere, fagene blir mer krevende og ikke minst de fysiologiske forandringene som skjer i tenårene. Når flere av kvinnene forteller at de ikke ble sett på skolen, kan det indikere at de føler de ikke har fått den hjelpen de trengte verken faglig eller emosjonelt av lærer. Samtidig kan det indikere på liten grad av tilhørighet, og derfor har de mistet motivasjonen og mestringsfølelsen på skolen. Det kan også tyde på at relasjonen til lærer ikke har vært spesielt god. Relasjonen mellom lærer og elev spiller en viktig rolle for at eleven skal føle at opplæringen fremmer utvikling/læring. Funn i analysen tyder på at noen av kvinnene opplevde seg selv som om de var til bryderi, og derfor klarte de ikke å be om den hjelpen de trengte for å mestre fagene.

«Av og til fikk jeg hjelp, men når jeg skjønnte at læreren ble frustrert over at jeg ikke skjønnte...så svarte jeg bare jada jeg skjønner» (Kandidat C)

Kandidat C sine erfaringer fra tidligere skolegang tyder på at her har det vært mangelfullt på begge områder, som også kan ses å være karakteristisk for de andre kvinnenes fortellinger. De beskriver skolehverdag med å ha fått lite hjelp (instrumentell støtte). Det kan tyde på at de ikke har blitt oppmuntret eller følt seg verdsatt, og på den måten ikke har følt noen emosjonell støtte, som sitatene viser:

«Siden det var så stor skole og mange elever så var det litt vanskelig å få den hjelpen jeg trengte» (Kandidat D) – mangel på instrumentell støtte.

«Jeg ble fortalt at jeg var flink» (Kandidat E) Emosjonell støtte

På hvilken måte endrer oppfatning av emosjonell og instrumentell støtte seg for kvinnene på skolen i fengselet? Lærere var tolerante, viste oss respekt og omsorg forteller Kandidat D og E:

«Jeg fikk høre at jeg kom til å klare det»

«Jeg følte for første gang at jeg ble tatt på alvor»

Sitatene indikerer at kvinnenes opplevelser av en støttende lærer ble annerledes i fengselet og som er betydningsfullt for kvinnene. For elever er det å spørre etter hjelp fra lærer ikke alltid like lett. Elever som har lav grad av mestring vil ofte finne andre utveier enn å spørre lærer om hjelp (Bandura, 1997). Hjelpesøkende atferd er en viktig læringsstrategi,

og i kvinnenes fortellinger tyder erfaringer fra skolen i fengslet på endring fra å ikke være hjelpesøkende til å spørre lærer etter hjelp. Kandidat C forteller at:

«Vi er få i klassen og da er det lettere å spørre om hjelp. Jeg føler meg ikke dum.»

Sitatet indikerer det Federici og Skaalvik (2013, s. 58-63) påpeker; at i store klasser kan elever fort gjemme seg bort og tør ikke å be om hjelp. I fengselet er det fire til seks elever på skolen. Det kan tyde på at i liten klasse føler Kandidat C seg trygg og får den oppmerksomheten hun har behov for. Dette samsvarer også med det de andre kvinnene forteller. De er opptatt av å beskrive at opplæringen gir dem mestring og motivasjon på grunn av den tette oppfølgingen de får av lærer:

«Her er lærer tettere på og en få så god oppfølging» (Kandidat A)

«I vanlig klasse var jeg ikke flink nok til å be om hjelp. Mens her har jeg stått nærmere læreren på en måte» (Kandidat E)

Det kvinnene her forteller, gjenspeiler det Damsgaard og Kokkersvold (2015) beskriver som at skolen kan være både en risiko- og beskyttelsesfaktorer. Risikofaktorer er faresignal for negativ psykososial utvikling som kan være medfødt, erfart eller tillært. Det kan være faktorer som vanskelig temperament, manglende selvregulering, sosiale traumer, lav sosial kompetanse og manglende sosiale ferdigheter. Belastende livsbetingelser som problematisk oppvekst, dårlig boforhold, sosiale traumer kan også være risikofaktorer for å falle utenfor det «normale» livet. Skal skolen fungere som beskyttelsesfaktor i livet, innebærer det at det finnes signifikante andre rundt eleven (Manger og Wormnes, 2015). Eksempelvis en nær omsorgsperson, en lærer, sosiallærer, helsesøster eller rådgiver som viser forståelse og respekt (Damsgaard og Kokkersvold, 2015). Lærere bør tilpasse opplæringen og vise elevene at de bryr seg om dem. I tillegg bør eleven ha sosial kompetanse, gode kognitive ferdigheter og være målorientert. Med bakgrunn i det, og de funn som kommer frem i analysen, indikerer det at skolen ikke har fungert som en beskyttende faktor for kvinnene, snarere som en risikofaktor. Kandidat E forteller som nevnt tidligere, om en svært turbulent oppvekst som gjorde hennes skolegang svært krevende. Hun flyttet mye rundt mellom fosterhjem og institusjoner. Det kan tyde på at hun ikke har opplevd skolesituasjonen som tilstrekkelig beskyttende. I fengselet opplever hun en skole som fungerer som beskyttende faktor. Hun blir sett, akseptert og opplæringen er tilpasset henne:

«Jeg føler meg trygg og får grundig opplæring» (Kandidat E)

Dette funnet kan også representere det de andre kvinnene forteller. Tilhørighet er et av de grunnleggende psykologiske behovene som må være dekket for opplevelse av mestring

og motivasjon ifølge selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan (Manger og Wormnes, 2015). Samhandling med andre mennesker, emosjonell tilknytning, og å kunne gi og motta omsorg skaper tilknytning og trygghet. Når dette til stadighet blir brutt, slik Kandidat E forteller, kan det tyde på at hun ikke har fått dekket dette behovet. Tilhørighet kan ses i sammenheng med tilknytningsvansker (Damsgaard og Kokkersvold, 2015, Amundsen, 2010, s. 26-37). Slik kvinnen forteller om oppveksten kan det indikere at hun har hatt liten tilhørighet til skolemiljø, og på den måten etablert tilknytningsvansker. Dermed er det mye som tyder på at skolen kan ha vært en risikofaktor for Kandidat E. Det er likevel viktig å huske at kvinnenenes fortellinger er i et retroperspektiv, og at lærerens stemmer ikke er med i denne studien. Kvinnene jeg intervjuet gir et tilbakeblikk på sine erfaringer fra skolegang. Den erfaringen er selvsagt farget av det livet de lever nå. De har opplevd en vanskelig livssituasjon og på den måten vil erfaringene ofte bli sett i et negativt lys (Damsgaard og Kokkersvold, 2015).

Hva er det som gjør at kvinnene remotiveres til læring i fengselet? Noe av forklaringen kan være et inderlig ønske om et bedre liv som Kandidat C og A forteller om, og som bekrefter funn i rapport 1/16 (Manger mfl., 2016):

«Dette er liksom ikke meg. Jeg har så lyst til å få orden på livet mitt»

«Kunne slutte å være avhengig av NAV og klare meg sjøl»

Å være avhengig av hjelp fra det offentlige kan både være positivt og negativt. Godt ved at det er et system som gir økonomisk støtte til grunnleggende behov. Samtidig gir det liten grad av mulighet til å bestemme over eget liv. Felles i kvinnenenes fortellinger er at de ønsker seg inn på arbeidsmarkedet, men ser ikke helt muligheten for det. I det ligger det flere aspekt; som lav grad av mestring, psykiske vansker, rus, lav selvoppfatning/selvverd og ingen utdanning.

I opplæringsloven (1998, §4-3) vises det til at voksne med rett til opplæring skal få mulighet til enten å ta opp fag de mangler, eller få fullført og bestått videregående utdanning. For kvinnene som jeg intervjuet var dette ny informasjon. I deres fortellinger kommer det frem at de ikke visste noe om hvilke rettigheter eller muligheter de har for å fullføre en utdanning:

«Og da rådgiver snakka med meg og spurte meg om hva jeg hadde av skole fra før, sa jeg at jeg mangla alt.... Så jeg sa at det vakke no vits.» (Kandidat A)

Rådgiver gav meg muligheten til å velge ha noe å gjøre som var positivt for meg og fremtiden. Og at jeg kunne få hjelp til å fullføre skolen.» (Kandidat D)

Mangel på informasjon kan være årsaken til den skepsis de hadde til å begynne på skolen. I og med kvinnene har relativt korte dommer, er det mulig at de ikke så nytteverdien av opplæring. I tillegg er det indikasjoner i deres fortellinger på at de var usikre på hvordan livet ville bli etter endt soning i forhold til bolig og økonomi. I Eccles (Skaalvik og Skaalvik, 2005) teori om motivasjon fremheves viktigheten av det å se på de ulike verdiene av oppgavene man holder på med. Eccles (Ibid) snakker blant annet om personlig verdi som handler om elevens selvoppfatning, indre verdi som handler om gleden ved å løse oppgaver, og nytteverdi som handler om å se at skolegang har effekt for fremtidige mål og kostnad som handler om engasjementet eleven har i forhold til bestemte oppgaver. Derfor støtter Eccles (Ibid) sin teori opp om de funn som fremkommer.

Ved å ta utgangspunkt i kvinnenes tidligere skolegang, ble opplæringen tilrettelagt og tilpasset ut i fra hvilke mangler det var i tidligere utdanningen (Opplæringsloven, 1998, §4-3). Samtidig viser funn at informasjonen om videre utdanningsmuligheter i oppfølgingsklasser og ved voksenopplæring etter endt soning, er viktig for å se nytteverdien av opplæringen i fengslet:

«Jeg tenkte jo at skole ikke var noe for meg, men da rådgiver fortalte at jeg kunne fortsette i oppfølgingsklasse etterpå blei jeg mer interessert.» (Kandidat A)

Rådgiver og kartleggingssamtalen var viktig for kvinnenes motivasjon, men også det at kvinnene snakker sammen og påvirker hverandre. Når en viser mestring på skole, følger gjerne flere etter. Det Bandura (1997) kaller modellering. Ved at kvinnene er hverandres modeller både med motivasjon og ved å vise at de mestrer, kan det gi ringvirkninger gjennom både interesse og økt mestring.

I slike tilfeller blir det som rådgiver spesielt viktig å prøve å hente fram positive erfaringer som man kan bygge motivasjon på. Som Bandura (1997) påpeker, vekkes det fysiologiske reaksjoner til live i kroppen når ubehagelige erfaringer dukker opp, og det er viktig å dreie samtalen over på områder hvor den innsatte har opplevd mestring – og tror hun kan oppleve dette igjen. Banduras (1997) teori er med på å underbygge funn i analysen. Som Kandidat A forteller, og som er generaliserbart for de andre kvinnene:

«Da jeg kom inn på skolen og tenkte at litt data er ok, men så var det heller norsk og matte vi skulle starte med. Og da jeg så ned på bøkene begynte jeg å grine.»

Sitatet til Kandidat A indikerer at tidligere erfaringer fra skole kom til syne gjennom fysiologiske reaksjoner da hun skulle starte på skolen i fengselet. Dette er også

karakteristisk for de andre kvinnene, selv om deres fysiologiske reaksjoner var forskjellige.

Som nevnt i et sitat tidligere forteller noen av kvinnene at de har vært urokråker. Kandidat E som har ADHD, forteller om sin opplevelse av det. Hun fikk tilpasset opplæring i en liten gruppe. Erfaringen hennes var at det var for mange elever i gruppen som overdøvde hverandre, og derfor følte hun seg heller ikke der sett av lærer.

«Det var jo 10 stykker i gruppa og alle skulle ha hjelp til det meste»

Å få tilpasset opplæring gjennom å være i liten gruppe kan passe for noen elever, men ikke alle. For noen elever kan det å bli tatt ut av klassen føles stigmatiserende. Det blir synlig for resten av elevene at denne eleven har vansker. I tillegg er ofte elevsammensetningen i en liten gruppe, satt sammen av flere elever som har tilsvarende vansker. Kandidat E forteller at hun følte seg annerledes enn de andre elevene i gruppa. I det kan det tolkes at hun følte seg stigmatisert og ikke fikk utbytte av opplæringen. Hun opplevde liten grad av mestring, som førte til at motivasjonen for å fortsette uteble og begynte å skulke skolen. Skal opplæring i liten gruppe fungere, kreves det at relasjonen mellom lærer og elev er god. Indikasjoner tyder på at hun ikke opplevde dette. De andre kvinnenes fortellinger samsvarer med Kandidat E sin måte å løse sine mestringsvansker og manglende motivasjon til skolearbeidet med å skulke, for senere å dropp ut. Covington (Skaalvik og Skaalvik, 2005) viser til at elever som skulker attribuerer sine nederlag ofte med at de har fått dårlig opplæring. På den måten beskytter de også sin egen selvoppfatning gjennom å finne unnvikelsesstrategier. Tilpasningsvansker på skolen førte flere av kvinnene inn i en tilværelse preget av rus og kriminalitet. Kvinnene har vært inne i en ond spiral der rus har ført til lav mestring som igjen har ført til ny flukt inn i rus. Det er en faktor som spiller inn i deres motivasjon for opplæring i fengselet.

Det å ha signifikante andre, som for eksempel en lærer, er viktig i oppveksten både for sosial og skolefaglig mestring (Damsgaard og Kokkersvold, 2015). Slik er det også med gode hjemmeforhold. Å vokse opp i ustabile familiesituasjoner kan føre til psykiske helseplager som kommer til syne senere i livet:

«Da jeg bodde i fosterhjem hadde jeg mye angstproblemer» (Kandidat E)

Maslow (i Skaalvik og Skaalvik, 2016) viser til at når de fysiske behov, behovet for trygghet, kjærlighet og tilhørighet ikke er til stede, kan det vises i ulike former for atferd senere i livet. Tre av kvinnene utrykte mangel på trygghet og tilhørighet. De hadde skiftet skole en rekke ganger gjennom barneårene og flyttet mye rundt. Det indikerer at atferden

bærer preg av den ustabiliteten de opplevde, og at det har vært med på å prege deres skolegang. Selv om en av kvinnene forteller at hun har vokst opp i mer trygge rammer, har hun opplevd både utrygghet og mangel på tilhørighet, fordi hun ble mobbet på skolen.

Drøfting ut i fra selvregulert læring

Målet i enhver opplæring innenfor sosial-kognitiv teori, er at elever skal bli mer selvregulerte i sin læring. Det innebærer blant annet å sette seg mål, kunne vurdere sin utvikling for å velge riktig læringsstrategi og være utholdende. Zimmermans sykliske faser (Bråten, 2006) vil i denne delen bli drøftet i forhold til empirien. Jeg har valgt å knytte dette til begrepet mestring fordi det er sentralt i forhold til selvregulert læring.

Zimmerman (Skaalvik og Skaalvik, 2005) påpeker at selvregulering er en av de viktigste egenskapene en kan ha for å kunne tilpasse seg og overleve under skiftende forutsetninger. Ut i fra denne begrunnelse for selvregulering, gir det antakelser til å tro at kvinnene ikke er selvregulerte verken i sin tidligere skolegang eller i livet generelt; de har mestret begge deler dårlig. Skal kvinnene bli generelt mer selvregulert, må selvregulering erfares og ses på som en prosess. Målet er at de skal kunne lære å regulere sin egen læring og bli selvstendige. Skaalvik og Skaalvik (2005) påpeker at den beste måten å mestre dette på, er at eleven opplever medbestemmelse. Det innebærer at kvinnene selv skal være delaktig i hele læreprosessen.

*«Jeg fikk jo være med på å bestemme hva jeg skulle jobbe med hele tiden»
(Kandidat E)*

Å drøfte selvregulering kan ikke gjøres uten å nevne motivasjon. For uten motivasjon blir en elev heller ikke selvregulert. Jeg har sagt mye om det i foregående del. Til tross for det handler også motivasjon om læringsmiljøet til elevene. Både det fysiske og det sosiale. Et godt læringsmiljø er utgangspunkt for mestring og å bli mer selvregulert.

Elaboreringsfasen i den sykliske modellen til Zimmerman, handler om å bearbeide eller utvide den kunnskapen vi allerede har (Bråten, 2006). Samtidig som all læring bygger på at ny læring knyttes opp mot det man kan fra før (Manger og Wormnes, 2015). For innsatte som har dårlige erfaringer fra skolegang, og i tillegg har vært borte fra skolen i mange år, kan det by på utfordringer i opplæringen. Derfor er det å begynne ut i fra kvinnenes ståsted og å gå sakte framover viktig for at de føler mestring (Skaalvik og Skaalvik, 2015). Til tross for det, har de en livserfaring som kan knyttes opp mot det de

skal lære (Wahlgren, 2010). Funn i fortellingene til kvinnene tyder på at dette har gått bra:

«Når jeg ikke forstod matta, så fikk jeg det forklart på en annen måte og så forklarte læreren min ved å vise til ting som var kjent for meg...så fra livet mitt liksom»

I de sykliske fasene i selvregulert læring som vist i kapittel 2, er mestringsforventning en del av strategibruk og viljestyring. Bandura (1997) påpeker at skal mestring finne sted, må man lykkes med de oppgaver en setter i gang med. På den måten bygger man opp en forventning om at lignende oppgaver kan mestres i fremtiden og selvreguleringen kan bli mer automatisert. I det ligger det også betydningen av å måtte slite litt for å nå sine mål.

«Da jeg fikk igjen matteprøva.....da skjønnte jeg liksom at jeg kunne klare det. Så da hadde jeg jo lyst til det en gang til ikke sant..så når jeg hadde fått det et par ganger til så hadde jeg jo ikke lyst til å gå ned i karakter.» (Kandidat A)

Et av faremomentene ved opplæringen i fengselet er at kvinnene opplever den tette oppfølgingen på en slik måte at de kommer enkelt til gode karakterer. Det kan medføre at de ved senere anledninger ikke legger mye anstrengelser i arbeidet med å nå sine mål (Bandura, 1997). På den måten kan det føre til at de tyr til sine gamle strategier med å gi opp for lett. Derfor er det viktig at den mestringsfølelsen kvinnene opplever er autentisk. De må oppleve at de på en kompetent måte har løst oppgavene de skal jobbe med, og at oppgavene stadig blir litt mer utfordrende og bygger på eksisterende kunnskap. Først da vil mestringsopplevelsen være ekte og reel.

Det er viktig å ha fokuset på læringen som skjer og de læringsstrategier som peker i retning av suksess og ikke forsøke å forandre personligheten til kvinnene. Bandura (1997) påpeker det som et viktig moment i forhold til mestring. Ellers vil ikke mestringsopplevelsen bli autentisk. Kvinnene har lang erfaring med å ikke mestre og i fortellingene deres kan mye tyde på at det har vært mange som har ønsket å forandre på personligheten deres. Ikke minst de selv. Gjennom mestringsopplevelser og gjenvinning av troen på seg selv, vil personligheten til en viss grad endre seg. Men, det er da kvinnene selv som endrer den og ikke andre. For at rehabiliteringen tilbake til samfunnet skal bli god, er dette en viktig forutsetning i det helhetlige arbeidet. Selv om dette kanskje ikke samsvarer helt med rehabiliteringstanken (Langelid, 2015), der den innsatte skulle helbredes slik at atferd og personlighet endret seg.

Det å ha vilje eller være viljestyrt er en del av den sykliske prosessen mot det å bli mer selvregulert, som involverer både våre tanker og følelser – det kognitive, og motivasjon

og mestring. Det kan være med på å styre hvilken retning læringen går (Bråten, 2002). Det handler om hvordan man oppmuntrer seg selv, om fokus på oppgaver og konsentrasjon. I analysen fremkommer det funn som gir grunn til å tro at kvinnene i større grad har snakket seg selv ned. I den betydning at de sier til seg selv:

«dette klarer jeg ikke», «får angst av dette». (Kandidat C)

Samtidig som de lar ytre forstyrrelser lett ta fokuset vekk fra de oppgaver de holder på med. Skal kvinnene oppleve at de er blitt mer selvregulerte, innebærer det også evnen til å kunne evaluere seg selv slik at de justerer det videre arbeidet. For å få til det er de avhengig av å ha en støttende lærer som gir adekvate tilbakemeldinger, ros og oppmuntring, samt viser at å gjøre feil er en del av læreprosessen.

«Jeg fikk hele tiden oppmuntring og ros: dette gikk fint, dette klarer du» (Kandidat B)

Teorien (Bråten, 2006, Skaalvik og Skaalvik, 2005) viser at skal en bli mer selvregulert, må en være bevisst på hvordan forklarer sine suksesser og sine nederlag; altså hvordan attribusjonsmønsteret er. Grunnen er at det igjen vil påvirke deres kognisjoner; mestringsforventning og faglig selvvurdering, emosjoner; stolthet, skam, skyldfølelse, selvverd og deres atferd i forhold til utholdenhet, innsats og valg (Skaalvik og Skaalvik, 2015). Funn i analysen indikerer at kvinnen ikke har vært bevisst på sin måte å attribuere på. Likevel tyder det på en endring som Kandidat C her representerer kvinnen ved å si:

«Da jeg ikke fikk god karakter på engelskprøva følte jeg en enorm skamfølelse, men læreren hjalp meg med å gå gjennom prøva og se hva jeg kunne gjøre annerledes neste gang» (Kandidat C)

Lært hjelpeløshet er et begrep som blir bukt om elever som er passive og uten tro på at de kan lykkes i sitt skolearbeid (Manger og Wormnes, 2015), og blir en del av attribusjonsmønsteret til elevene. Manger og Wormnes (Ibid) viser til Seligman (1975, Ibid) som antyder at passivitet er innlært gjennom tidligere erfaringer fra skolen og dersom en elev gjentatte ganger feiler blir fokuset på elevens egen utilstrekkelighet i faget. Hos elever som til stadig feiler og sliter med nederlagsfølelser vil de som oftest attribuere sine nederlag med et selvbeskyttende fokus: «Jeg fikk ikke lest nok», «jeg glemte boken på skolen». Dersom dette er et gjentakende fenomen, vil det bare forsterke nederlaget for eleven. Hun tror ikke det er noe hun kan gjøre for at dette skal endre seg. Nettopp denne troen på at ingenting nytter, gjør elevene avhengig av hjelp fra lærer for å komme seg videre. Dette er med på å underbygge funn fra kvinnenes fortellinger. I lært hjelpeløshet ligger det en kompleksitet. Det er ikke en forklaring på at elever blir

hjelpeløse i sin læring, men det Manger og Wormnes (2015) påpeker er at samhandling mellom elev, lærer og foresatte er deler av et større bilde. Dersom en elev får høre gjentatte ganger fra lærer at oppgavene er så uoverkommelige at du ikke trenger å prøve deg på dem, vil sannsynligheten for at eleven tilegner seg negative tanker føre til lært hjelpeløshet. Mye kan tyde på at dette gjelder kvinnene i denne studien. Kandidat F, som har dysleksi, beskrev sin erfaring fra tidligere skolegang slik:

«Læreren sa at jeg trengte ikke å gjøre leseleksene for det nytta jo ikke likevel. Jeg fikk høre at jeg var dum.» (Kandidat F)

«I vanlig klasse var jeg ikke flink nok til å be om hjelp» (Kandidat C)

Det å ikke be om hjelp blir en del av det å være lært hjelpeløs. Lært hjelpeløshet kan sammenlignes med det Skaalvik og Skaalvik (2016) referer til som ego-orientering. Elever som er ego-orienterte søker i mindre grad hjelp fra lærer. Noe Kandidat C viste til, som nevnt tidligere. I den forbindelse er læringsmiljøet en viktig faktor. Er læringsmiljøet preget av resultatorientering eller er læringsmiljøet preget av sosial sammenligning, kan både motivasjon og mestring bli lav. Er derimot læringsmiljøet læringsorientert vil ikke elevene bli ego-orientert og i mindre grad sammenligne seg med andre. I fengselet er det ikke til å unngå at kvinnene sammenligner seg med hverandre. De er få og det at det er sammenligning, er en tidligere erfaring det ikke er lett å legge vekk. Funn i analysen tyder på at det har vært positivt. Til tross for det, er det en usikkerhet knyttet opp mot det. Det er ikke sikkert at kvinnene jeg intervjuet ville fortelle om negative opplevelser knyttet til sosial sammenligning. En grunn til det kan være lav selvoppfatning.

Det motsatte av lært hjelpeløshet er å være mestringsorientert. Det betyr å spørre: hva er det jeg vil lære. For kvinnene som jeg intervjuet fremkommer det i analysen at de etter hvert ble mer mestring- og læringsorientert enn å være lært hjelpeløs. En av årsakene til det kan være at det er få elever i klassen og at de ikke nødvendigvis holder på med sammen fag. Samtidig som det da er lettere å spørre om hjelp når de ikke forstår en oppgave. Derfor er det mye som tyder på at de ble mer opptatt av egen mestring som situatene viser:

«Jeg føler mer ansvar til det selv..fordi det handler om meg selv» Kandidat C

«På skolen lærer jeg masse som jeg tar med meg videre og så får jeg kompetansebevis» (Kandidat D)

I tillegg kan det tyde på at de så betydningen og nytteverdien av innsatsen de la ned i arbeidet sitt, og på den måten ble mer mestringsorientert (Skaalvik og Skaalvik, 2015).

For kvinnene som deltok i studien er det mye som tyder på at å få opplæringen tilpasset ut fra sitt ståsted er viktig for mestringsfølelsen og bli mer selvregulert som samsvarer med det Bandura (1997) påpeker. Samtidig er en viktig forutsetning å forstå at selvregulert læring er en syklisk prosess. Når kvinnene har satt seg et kortsiktig mål og nådd målet, er det å vurdere arbeidsprosessen for så å sette seg nye mål viktig. På den måten kan kvinnene justere sine læringsstrategier slik at de stadig forbedrer sine arbeidsprosesser og således bli selvregulert.

Selvoppfatning og selvverd

Selvoppfatning og selvverd er de tanker, ideer, følelser og holdninger en har om seg selv (Skaalvik og Skaalvik, 2016). Kvinnene jeg intervjuet ble svært emosjonelle når vi kom inn på temaet selvoppfatning og selvverd, og dette gir en indikasjon på at deres selvoppfatning og selvverdet ikke er særlig god. Kandidat E beskrev:

«Da jeg kom til fengselet var selvverdet mitt under bakkeplan»

Samtidig uttrykker kvinnene at de har et sterkt ønske om å bedre sin selvoppfatning og selvverd. Hva kommer dette av og kan deres selvoppfatning og selvverd bli bedre gjennom å gå på skole i fengselet?

I følge Mead (Manger og Wormnes, 2015) endrer vår selvoppfatning seg gjennom hvem vi er sammen med. Han hevder at det vi tenker om oss selv kommer gjennom dem vi omgås med som familie, venner, lærere og andre som til stadig gir oss tilbakemelding på vår væremåte og våre prestasjoner. I forhold til Mead (Ibid) sine tanker gir det grunn til å tro at kvinnene ikke har fått den støtten, oppmuntringen, rosen og anerkjennelsen de har hatt behov for slik at deres selvoppfatning og selvverd skulle bli god. Funn i analysen viser at de gjennom sine tidligere erfaringer ikke har blitt sett av lærer, noe som kan indikere at i skolesammenheng har kvinnene opplevd lite støtte og anerkjennelse, som nevnt i motivasjon og mestrings delen. Det kan dermed være en av grunnene til at deres selvoppfatning og selvverd er lav. Likevel er det ulike dimensjoner for selvoppfatning påpeker Skaalvik og Skaalvik (2016). Selvoppfatningen kan være høy i blant venner, men lav på skolen eller omvendt. På den måten ser man at selvoppfatning kan endre seg gjennom dem man omgås. Er det da mulig å gå på skole i fengselet og få bedre selvoppfatning?

I så måte er Bandura (1997) og hans teori om mestring sentral i forhold til selvoppfatning. Han hevder gjennom sin teori «self-efficacy» at gjennom mestring kan troen på å klare enda mer fremkomme. På den måten blir ens selvoppfatning bedre. Funn i analysen

indikerer at kvinnene gjennom mestring på skolen føler at deres selvoppfatning blir bedre, og på den måten støtter Banduras teori opp om funn i analysen. Kandidat D forteller:

«Jeg har fått følelsen av at nå klarere jeg det. Så nå er det ingen unnskyldning for å ikke klare skolen til høsten. Jeg vet jeg ikke får samme hjelpen, men dette har bevist meg at jeg kan gjøre det på egen hånd.» (Kandidat D)

Selvverd handler om det å respektere seg selv, akseptere seg selv og se på seg selv som verdifull (Skaalvik og Skaalvik, 2016). Det betyr ikke, ifølge Rosenberg (1979) at man tror man er bedre enn andre, men at man har det godt med seg selv og aksepterer seg for den man er. Kaplan (Skaalvik og Skaalvik, 2016) hevder at alle mennesker har behov for å tenke positivt om seg selv, og hva kan årsaken være til at kvinnene jeg intervjuet ikke tenkte på denne måten?

Å ikke verdsette seg selv kan innebære mangel på selvrespekt og i verste fall selvforakt (Skaalvik og Skaalvik, 2016). Selvverd er en subjektiv følelse og er viktig for den mentale helsen. Lavt selvverd kan komme til syne gjennom fysiologiske reaksjoner. Kaplan (Ibid) viser til at mennesker med lavt selvverd ofte sliter med angst, de føler seg mer nervøs, deprimert, redd for å bli avvist, ofte ha hodepine eller andre fysiske smerter. Dette understreker også noen av de funn som kommer frem i analysen. Som Kandidat E og C beskriver:

«Jeg slet med angst», «Når det blir for mye kan jeg trekke meg unna».

Når selvverdet er truet, finner man strategier for å beskytte seg selv. Særlig når en sliter med å tilpasse seg det miljøet en befinner seg i. I skolemiljøet kan faktorer som sosial avvising, utestengning og mobbing føre til et lavere selvbylde. Kandidat F viser til at hun ble mye mobbet på skolen. Det i tillegg til dårlige mestringserfaringer, gir grunn til å tro at det har påvirket hennes selvverd negativt. Skolen handler om prestasjoner og når en ikke presterer faglig og kanskje heller ikke på andre arenaer, kan det påvirke selvverdet. Derfor er det mye som tyder på at gjennom opplæringen de får i fengselet, er med på å gi de bedre selvoppfatning, fordi de sakte, men sikkert opplever mestring. Både Covington og Rosenberg (Skaalvik og Skaalvik, 2016) vektlegger skolen som prestasjonsarena i forhold til selvverd. Prestasjonene viser også til selvverd i en større betydning, både for samfunnet generelt og for foreldre/foresatte og ikke minst av lærere. Derfor kan selvverdet bli truet av dårlige skolefaglige prestasjoner. Dermed kan funn i analysen tyde på at de mestringserfaringer og mangel på prestasjoner på skolen, kan ha hatt en betydning for kvinnenes selvverd. I og med at skolen kan være en beskyttelsesfaktor (Damsgaard og Kokkersvold, 2011) både for mestring, selvoppfatning og selvverdet, ser

det ut som det er nettopp motsatte opplevelsen kvinnene har, som nevnt tidligere. For kvinnene er skolen snarere en risikofaktor for deres selvverd. Likevel ble skolen i fengselet en arena for et fornyet syn på mestring, selvoppfatning og selvverdet for kvinnene. Gjennom å mestre faglig, gir funn indikasjoner på at de føler seg mer akseptert og sett, og uttalelsene deres tyder på at mestringen de opplever har gitt dem større tro på seg selv.

«Jeg fikk troen på at jeg klarer det» (Kandidat A)

Kvinner føler i sterkere grad skam og skyldfølelse viser forskning (Amundsen, 2010, s. 26-37). Det samsvarer med de funn som fremkommer i analysen. Skamfølelsen og skyldfølelsen er ofte rettet mot egen familie.

«Jeg vil så gjerne vise for mamma og pappa at jeg får til noe» (Kandidat F)

Samtidig føler kvinnene skam i forhold til at de ikke mestrer livet. I det ligger det både mestring av skole, arbeid og ikke minst skamfølelse i forhold til rus og det faktum at de sitter i fengsel. Skamfølelse kan medføre et lavt selvverd og på den måten blir de usikre, redde for å gjøre feil og ikke minst bli opptatt av hvordan andre oppfatter dem (Skaalvik og Skaalvik, 2016).

Likevel er det noen faktorer som kommer frem i analysen som er interessant i forhold til selvoppfatning og selvverd. Det ene er kvinnenes rusproblematikk. Kandidat E beskriver at hennes rusproblem har gitt henne et selvverd under bakkeplan. Det er og karakteristisk for noen av de andre kvinnenes fortellinger. Det kan tyde på at hun ikke tenker særlig positivt om seg selv eller aksepterer seg selv. Samtidig forteller hun at rusavhengigheten har gitt henne psykiske plager i form av angst. Kaplan (Damsgaard og Kockersvold, 2011) hevder at ungdom som ikke blir akseptert i vanlig skolemiljø, har større tilbøyelighet for å oppsøke et rusmiljø. I og med både denne kvinnen og de andre jeg intervjuet forteller om sine erfaringer fra tidligere skolegang, er det grunn til å tro at de ikke følte seg akseptert i det vanlige skolemiljøet og på den måten kan Kaplan (Ibid) sin påstand bekreftes. Kaplan (Ibid) har i tillegg i sin forskning kommet frem til at dårlig mental helse påvirker selvverdet. På den måten er det mye som tyder på at kvinnene sine psykiske plager og deres lave selvoppfatning og selvverd har en sammenheng. En av årsakene til det viser forskning (Amundsen, 2010, Bru mfl, 2016), er at kvinner i større grad sliter med traumer fra vold, overgrep, lite sosialt nettverk og liten arbeidserfaring. I og med at denne oppgaven dreier seg om skole, har ikke intervjuene dreiet seg om traumatiske opplevelser. Likevel er det mye som tyder på at deres tidligere erfaringer både fra hjemmeforhold, venner og skole gjør det å gå på skole i fengslet mer utfordrende.

Kvinnene uttrykker et stort ønske om å endre på livet sitt, men samtidig har de opplevd så mange skuffelser både i forhold til skole, familie og mestring av livet generelt.

«Jeg har så lyst til å få orden på livet mitt. Dette er liksom ikke meg.»

Sitatet til Kandidat C er generaliserbart også for de andre kvinnene, og kan tyde på at synet på seg selv ikke samsvarer med måten kvinnene har levd sine liv på. Flere av kvinnene forteller om et liv der de har vært avhengig av støtte fra samfunnet økonomisk. De har vært lite selvhjulpne og det gjenspeiles også i et lavt selvverd.

«..få en tilværelse som jeg kan stå for sjøl. Kunne slutte å være avhengig av NAV. Kunne skaffe meg et normalt liv»

Ut ifra det kan det tyde på at kvinnene ønsker å bli mer selvbestemte og agent i eget liv (Bandura, 1997) ved å forbedre egen tanker om seg selv. I analysen er det indikasjoner på at både selvpoppfatning og selvverd er i ferd med å bli bedre, og at de dermed får troen på at de kan mestre videre skolegang. Målet er fullført og bestått videregående opplæring slik at de kan komme ut i arbeid og på den måten frigjøre seg fra NAV. Dette kan også ses i sammenheng med Deci og Ryans (Manger og Wormnes, 2015) teori om selvbestemmelse. Ønsket om å forbedre sitt liv handler også om å være selvbestemt. Dersom selvbestemmelse mangler og behovene for autonomi, tilhørighet og kompetanse ikke er til stede, vil det kunne føre til stress, angst og noen ganger sykdom og et dårligere selvverd (Manger og Wormnes, 2015). Noe funn i analysen gir indikasjoner på. I verste fall vil det kunne være både ødeleggende og nedbrytende.

På denne måten blir selvverdet og selvpoppfatningen til kvinnene en ond sirkel. Likevel er det mye som tyder på at kvinnes selvpoppfatning og selvverd har blitt bedre gjennom gode mestringsopplevelser og tro på fremtiden.

6 Konklusjon

Hensikten med denne oppgaven har vært å se om skole og kompetansegivende opplæring under soning kan føre til god rehabilitering, og om kvinnene blir mer selvregulerte i sin læring av den tilrettelagte undervisningssituasjonen vi kan tilby i fengselet. Bakgrunnen er at man i fengsler der innsatte soner korte dommer, lenge har hatt en praksis hvor det har vært mer vanlig med kortere kurs som ikke gir formell kompetanse. Kompetansegivende opplæring har tradisjonelt vært forbeholdt fengsler der innsatte soner lengre dommer. I rapporten fra Hordaland (Manger mfl, 2016) om motivasjon til å ta utdanning under soning, viser at korte dommer ofte kan være til hinder. Likevel velger jeg å tro, ut i fra de funn som fremkommer i analysen, at dersom opplæringen organiseres gjennom et komprimert løp, er det mulig å starte på en opplæring de kan fortsette med etter soning. Det fordrer imidlertid et samarbeid med kontaktbetjent, NAV og tilbakeføringskoordinator, slik at ytre forhold som bolig og økonomi ikke blir en hindring for videre utdanning.

Emneord som går igjen i denne studien er mestring, motivasjon, selvregulering, selvoppfatning og selvverd. Det viktigste funnet i denne oppgaven er hvordan kvinnenes selvoppfatning har blitt styrket gjennom å oppleve mestring og å ha blitt mer selvregulert i forhold til læring. På skolen i fengselet ble de sett av lærer. De fikk igjen troen på seg selv og opplevde at de har et potensial til å kunne lykkes med å ta utdanning, og ikke minst at dette har nytteverdi, ikke bare under soning, men for livet videre. De følte seg akseptert og respektert, og det at de fikk tett oppfølging fra lærer førte til økt motivasjon. Gjennom dette kan man konkludere med at selv om kvinnene har korte dommer, var det mulig gjennom komprimerte læringsløp å tilby dem en vei til kompetansegivende utdanning, noe som gjorde dem motivert for læring. Tilretteleggingen og organiseringen førte til at de fleste lyktes, og komprimert læringsløp ble på den måten en positiv opplevelse for kvinnene.

Krav til formell kompetanse har økt i takt med samfunnsutviklingen. I dag er begrepet «utenforskap» implementert i vårt språk, og sier noe om hvordan det er å være på utsiden, for eksempel av arbeidslivet. Kvinnene gikk fra ikke å ha tro på at de ville komme ut i arbeid til å se at mestring på skolen og deltakelse i fag, har skapt kortere vei for dem ut

til arbeidslivet. Derfor kan en konkludere med at utdanning som gir formell kompetanse er viktig for å unngå «utenforskap».

For kvinnene ble det viktig for motivasjonen å se nytteverdien av opplæringen. De fikk informasjon om mulighetene for å fortsette med skolegang etter soning i en oppfølgingsklasse eller ved voksenopplæring. Denne muligheten er svært viktig om rehabiliteringen skal bli god. To av kvinnene i denne studien var løslatt da intervjuene ble foretatt, og var nå elever ved oppfølgingsklasser. De forteller at dette forandret livet. I dag er den ene i gang med studier på en høgskole, mens den andre holder på med fagbrev. Det i seg selv skulle gi indikasjoner på at skole og utdanning gjennom komprimert løp er et middel til god rehabilitering.

Dessverre er min erfaring at det er for få oppfølgingsklasser. Det er kun noen få fylker som har dette tilbudet. Voksenopplæringstilbudet i fylkene er godt, men erfaringsmessig er det for vanskelig for kvinnene å begynne der. De har til tross for ny mestringsfølelse og tro på seg selv, mange sammensatte utfordringer som vil bli tatt større hensyn til i en oppfølgingsklasse.

I skrivende stund er statsbudsjettet lagt frem, og flere små fengsler står i fare for å bli nedlagt. Begrunnelsen er at små fengsler der innsatte soner korte dommer ikke har et innhold som fører til god rehabilitering. Derfor håper jeg denne oppgaven kan være med på å endre dette bildet. Nettopp fordi det er et lite fengsel, har det vært mulig å tilpasse undervisningen til hver enkelt i et komprimert løp. God rehabilitering gir ikke gjengangere og er derfor god samfunnsøkonomi.

Referanser/litteraturliste

- Alfsen, C., Hansen, Å., Ramstad, S.L. (2007-2009): *Din tur til å bevise*, Rapport 2/2010, Fylkesmannen i Hordaland
- Amundsen, M-L. (2008): Gjengangerne, identitet og selvfølelse, *Nordisk Tidsskrift for Kriminalvidenskap*, 2: 192-297
- Amundsen, M-L. (2010): Bak glemselens slør, *Fontene Forskning* 1/10, s. 4- 14.
- Amundsen, M-L. (2010): Kvinnelige innsatte og sosial marginalisering, *Spesialpedagogikk* 01, s. 26- 37
- Amundsen, M-L. (2011): Innsattes opplevelse av ungdomsskolen, *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 6/11, s. 424-436
- Asbjørnsen, A., Manger, T., Jones, L.Ø, Eikeland, O.J (2017): *Kartlegging av lesevaner og oppmerksomhetsvaner 2015*, Rapport nr 2/17. Bergen, trykt v/www.netprint.no. Fylkesmannen i Hordaland
- Bandura, A. (1997): *Self-efficacy, The exercise of control*, W.H. Freeman and Company, USA
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2008): *Tilpasset opplæring- intensjoner og skoleutvikling*, Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Bjerkaker, S. (2001): *Voksnes læring*, Oslo: Universitetsforlaget
- Brinkman, S. & Tanggaard, L. (2010), *Kvalitative metoder-empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Bru, E., Idsøe, E.C., Øverland, K. (2016): *Psykisk helse i skolen*, Oslo: Universitetsforlaget.
- Bråten, I. (Red.). (2006): *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Bråten, I. (2012): *Vygotsky i pedagogikken*, Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Buli-Holmberg.J & Rønsen Ekeberg.T (2009): *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dale, E.L (2008): *Fellesskolen- Skolefaglig læring for alle*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag
- Dalen, M. (2013): *Intervju som forskningsmetode - En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Damsgaard Larsen, H. & Kokkersvold, E. (2015, 5.opplag): *Ungdom på ville veier, Skoleerfaringer og kriminalitet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Eikeland,O.J., Manger,T. & Asbjørnsen, A. (red.) mfl. *Utdanning, utdanningsønske og – motivasjon*. I *Norden* Sted: TemaNord 2008:592
- Eikaas, S. (2000): *Voksenpedagogikk- et eget felt?*, Oslo: NKS-Forlaget.

- Falkanger, A.T (2016): *Kvinner i fengsel*, en temarapport om kvinners soningsforhold i Norge
https://www.sivilombudsmannen.no/wp-content/uploads/2017/05/Temarapport_Kvinner-i-fengsel.pdf
- Federici, R.A. & Skaalvik, E.M. (2013): *Lærer-elev-relasjonen-betydning for elevenes motivasjon og læring*. Bedre Skole 1/13.
- Foucault, M. (1994, 2.utgave): *Overvåkning og straff, Det moderne fengselsystemets fremvekst*, Oslo: Gyldendal forlag.
- Friestad, C. & Hansen Skog, I.L. (2004): *Levekår blant innsatte*. Fafo Rapport
- Føsker, G.R. (2017): *Hvorfor skal innsatte i fengsel lære spansk?*, (Mastergradsavhandling), Høgskolen i Innlandet
- Garmannslund, P.E. (2010): Med blikket rettet fremover, Sluttrapport for evaluering av realkompetanse-vurderingsprosjektet innenfor kriminalomsorgen, Rapport 4/2010, Fylkesmannen i Hordaland
- Grønmo, S. (2011): *Samfunnsvitenskapelige metoder*, Bergen: Fagbokforlaget.
- Jacobsen, D.I. (2015): *Hvordan gjennomføre undersøkelser?*, Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Jones, L., Manger, T., Eikeland, O.J (2013): *Lese- og skriveferdigheter og mestringsforventningers betydning for deltagelse i utdanning*, Rapport nr 2/2013. Fylkesmannen i Hordaland
- Justis- og politidepartementet (2008): *Rundskriv om forvaltningssamarbeid mellom opplæringssektoren og kriminalomsorgen*, (Rundskriv G-1/2008). Oslo: Departementet
- Justis- og beredskapsdepartementet (2007-2008): *Straff som virker-mindre kriminalitet-tryggere samfunn* (kriminalomsorgsmelding). Meld.St.nr 37 (2007-2008).
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-37-2007-2008-/id527624/>
- Justis- og beredskapsdepartementet mfl. (2017): Redusert tilbakefall til ny kriminalitet. Nasjonal strategi for samordnet tilbakeføring etter gjennomført straff (2017-2021).
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/reduisert-tilbakefall-til-ny-kriminalitet/id2556905/>
- Kriminalomsorgsdirektoratet (2015): *Likeverdige forhold for kvinner og menn under kriminalomsorgens ansvar*,
<http://www.kriminalomsorgen.no/getfile.php/2970352.823.yrvxftvbae/Kvinnerapporten.pdf>

- Kunnskapsdepartementet (1997-1998): *Kompetansereformen*. Meld.St.nr 42 (1997-1998)
[https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-42-1997-98-
/id191798/sec2?q=kompetansereformen#match_0](https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-42-1997-98-/id191798/sec2?q=kompetansereformen#match_0)
- Kunnskapsdepartementet (2003-2004): *Kultur for læring*. Meld.St.nr 30 (2003-2004)
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>
- Kunnskapsdepartementet (2004-2005): *Om opplæring innenfor kriminalomsorgen – Enda en vår*. Meld.St.nr 27 (2004-2005). <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-27-2004-2005-/id407448/>
- Kunnskapsdepartementet (2007-2008): *Kvalitet i skolen*. Meld.St.nr 31 (2007-2008)
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/>
- Kunnskapsdepartementet (2008-2009): *Utdanningslinja*. Meld.St.nr. 44 (2008-2009)
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-44-2008-2009-/id565231/>
- Kunnskapsdepartementet (2015-2016): *Fra utenforskap til ny sjanse*. Meld.St.nr 16 (2005-2016). <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20152016/id2476199/>
- Langelid, T. (2015): *Bot og betring? –Fengselsundervininga si historie i Noreg*, Oslo: Cappelen Damm Akademiske, Livonia Print SIA, Latvia.
- Langelid, T. & Manger, T. (2005): *Læring bak murene – fengselsundervisningen i Norge*, Bergen: Fagbokforlaget.
- Manger, T. & Wormnes, B. (2005): *Motivasjon og mestring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Manger, T. mfl. (2010): *Motiv for utdanning under soning*. Rapport nr 3/2010. Fylkesmannen i Hordaland.
- Manger, T. mfl. (2016): *Utdanningsmotivasjon og hinder for utdanning i fengsel*. Rapport nr 1/2016. Fylkesmannen i Hordaland.
- Manger, T. (2010). Power point fra FOKO seminar, Brunstad Conferenssenter, oktober 2010.
- Maslow, A.H. (2015): *A Theory of Human Motivation*. [www. Bnpublishing.com](http://www.Bnpublishing.com)
- Nilssen, V. (2014): *Analyse i kvalitative studier*, Den skrivende forsker. Oslo: Universitetsforlaget.
- Olsen, S. (2012): *Virker straff?*, Oslo: Scandinavian Academic Press/Spartacus Forlag AS.
- Opplæringsloven (1998): §LOV-1998-07-17-61, Kapittel 4,
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Rosenberg, M. (1979): *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (1996): *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*, Oslo: Tano.
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2005): *Skolen som læringsarena, selvoppfatning, motivasjon og læring*, Oslo: Universitetsforlaget.

- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2016): *Motivasjon for Læring, teori + praksis*, Oslo: Universitetsforlaget.
- Stette, Ø. (Red.). (2013): *Voksnes rett til opplæring etter opplæringsloven kapittel 4A*, Oslo: Pedlex Norsk skoleinformasjon.
- Tørnblom, M. (2005): *Selvfølelse nå*. Stockholm: Pantagruel Forlag.
- Utdanningsdirektoratet (2008): *Voksnes rett til opplæring*, Rundskriv Udir-2-2008
- Vestfold Fylkeskommune (2016): *Nytt grep om eget liv*, Plan for opplæring innenfor kriminalomsorgen i Vestfold 2016-2020
- Wahlgren, B. (2010), *Voksnes læreprocesser, Kompetanseutvikling i utdanning og arbeid*, København: Akademisk forlag.

Vedlegg

Vedlegg 1: Søknad til Kriminalomsorgen

Lise Lynum

Vinkelveien 7

3213 Sandefjord

Sandefjord 05.02.17

E-post: lisely@vfk.no

Tlf: 954 28 446

Kriminalomsorgen region sør

Søknad om tillatelse til å intervju kvinner i Søndre Vestfold fengsel, Sandefjord avd. vedr. master i utdanningsledelse ved Høgskolen i Buskerud/Vestfold

Jeg er ansatt som lærer/rådgiver ved Thor Heyerdahl videregående skole, men jeg er tilknyttet opplæringen i kriminalomsorgen og har derfor arbeidssted i Søndre Vestfold fengsel, Sandefjord og Larvik avd. For tiden tar jeg en jeg master i utdanningsledelse ved Høgskolen avd. Bakkenteigen og skal i gang med å skrive min masteroppgave. I den forbindelse synes jeg det er interessant å se på organisering av undervisningen som blir gitt i Sandefjord, og hva tilbudet innebærer for den enkelte innsatte.

Det er spesielt interessant å se på hvorledes komprimering av undervisningstimetallet kan gi den enkelte kompetansebevis uten at de må melde seg opp til privatisteksamen. Kan dette gjøre det enklere for den enkelte innsatte til å få fullført sin utdannelse mens de soner, eller ved at de kommer i gang med skole etter endt soning?

Det har vært forsket lite på opplæring for kvinnelige innsatte, derfor ønsker jeg å se på hvordan vi kan forbedre undervisningen under soning. Det er et ønske og en antagelse at den enkelte står sterkere ved løslatelse gjennom at de har tilegnet seg kompetanse, men dette må undersøkes for å få reelle svar.

Derfor er min problemstilling blitt:

Hvordan opplever kvinner under soning et undervisningsopplegg som er komprimert?

Med underspørsmål:

På hvilken måte kan det komprimerte løpet gi fornyet læringsmotivasjon til å få fullført utdanning?

Hva har dette å si for rehabiliteringen tilbake til samfunnet?

I den forbindelse ønsker jeg å intervju 4-5 kvinner som er under opplæring i Sandefjord fengsel, og bruke intervjumaterialet i mitt forskningsarbeid. Kvinnene blir selvsagt anonymisert og randomisert i forhold til forskningsetiske retningslinjer. Intervjuopptakene vil bli slettet når oppgaven er ferdigstilt. Planen /målet er å ha oppgaven ferdigstilt 1. juni -17. Jeg ønsker derfor å få foretatt intervjuene så fort det lar seg gjøre og helst innen utgangen av april.

Min veileder, Inge Vinje ved Høgskolen Buskerud/Vestfold, er innforstått med forskningsplanen og har godkjent mitt forskningsprosjekt.

Jeg søker derfor om tillatelse til å foreta intervjuer av kvinner som soner i Sandefjord fengsel.

Med vennlig hilsen

Lise Lynum

Vedlegg

Forskningsplan og intervjuguide

Vedlegg 2: Tillatelse fra Kriminalomsorgen



Kriminalomsorgen region sør

Lise Lynum
Vinkelveien 7
3213 Sandefjord

Deres ref:

Vår ref:
2009/07593-124/602

Dato:
20.03.2017

SØKNAD OM TILLATELSE TIL Å INTERVJUE INNSATTE I SØNDRE VESTFOLD FENGSEL, SANDEFJORD AVDELING

Kriminalomsorgen region sør har mottatt søknad fra Lise Lynum om å få gjennomføre intervjuer med innsatte i Søndre Vestfold fengsel, Sandefjord avdeling, som del av masteravhandling i utdanningsledelse ved Høgskolen i Buskerud/Vestfold.

Søkeren ønsker å se på organisering av undervisningen som blir gitt i Sandefjord, og hva tilbudet innebærer for den enkelte innsatte. Undersøkelsen skal belyse hvorledes komprimering av undervisningstimetallet kan gi den enkelte kompetansebevis uten at de må melde seg opp til privatisteksamen. Videre, om dette kan gjøre det enklere for den enkelte innsatte til å få fullført sin utdannelse mens de soner, eller ved at de kommer i gang med skole etter endt soning.

Det ønskes gjennomført intervju med 4-5 kvinner som er under opplæring i SVF Sandefjord avdeling. Kvinnene blir anonymisert og randomisert i forhold til forskningsetiske retningslinjer. Intervjuopptakene vil bli slettet når oppgaven er ferdigstilt. Planen /målet er å ha oppgaven ferdigstilt 1. juni -17. Intervjuene ønskes foretatt så snart som mulig og helst innen utgangen av april.

Søknad med vedlegg er utformet i overenstemmelse med retningslinjene for forskning i kriminalomsorgen. SVF Sandefjord avdeling har gitt tillatelse til gjennomføring av undersøkelsen.

Kriminalomsorgen region sør finner på denne bakgrunn å kunne innvilge søknaden.

Forskerens taushetsplikt

Opplysninger forskeren blir gjort kjent med kan være undergitt taushetsplikt, jf. forvaltningsloven § 13. Forskeren er undergitt taushetsplikt, jf. forvaltningsloven § 13 c. Av § 13e følger at forskeren plikter å hindre andre i å få tilgang til eller kjennskap til opplysningene. Overtredelse av taushetspliktbestemmelser er straffbart, jf. straffeloven § 121. Videre er det en forutsetning at forsker blir gjort kjent med lov om personopplysninger (LOV 2000-04-14 nr. 13) med tilhørende forskrift (FOR 2000-12-15 nr. 1265), spesielt § 7.27 i forskrift til personopplysningsloven.

Det er et vilkår at forskeren undertegner en taushetserklæring med henvisning til bestemmelsene

Postadresse: Dokumentsen- ter Postboks 694 4302 Sandnes	Besøksadresse: Kjelleveien 21 Tønsberg	Telefon: 33 20 70 00 Telefaks: 33 33 35 72 Org.nr: 911 830 868	Saksbehandler: Torbjørn Eriksen E-post: postmottak.region- sør@kriminalomsorg.no
---	--	--	---

ovenfor. Slik erklæring utarbeides av den enhet der forskningen skal gjennomføres. Her ved hver enkelt enhet.

Oppbevaring av materiale

Forskeren skal påse at innsamlet materiale blir oppbevart på en forsvarlig måte og at det foretas anonymisering av personidentifiserbare opplysninger ved publisering. Innsamlet materiale som inneholder personidentifiserbare data, skal makuleres så snart undersøkelsen er avsluttet. Dersom det skal gjøres unntak fra denne hovedregel, må dette godkjennes av Datatilsynet.

Klageadgang

Regiondirektørens vedtak om å anvende taushetsbelagte opplysninger til forskningsformål, kan påklages til Kriminalomsorgens sentrale forvaltning. Klageretten etter forvaltningsloven kap. VI § 28, omfatter den som ikke får medhold i sin søknad om forskning og den som taushetsplikten er satt til vern for, i denne sammenheng innsatte/domfelte og tilsatte.

Rapportering

Regiondirektøren anmoder forskeren om å sende et eksemplar av forskningsrapporten Kriminalomsorgen region sør, Kriminalomsorgens utdanningscenter, Kriminalomsorgsdirektoratet og Søndre Vestfold fengsel.



Erling Fæste
Ass. regiondirektør



Torbjørn Eriksen
seniorrådgiver

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

31.10.2018 E-post – Lise Lynum – Outlook

NSD

Inge Vinje
Institutt for pedagogikk Høgskolen i Sørøst-Norge

3603 KONGSBERG

Vår dato: 21.04.2017 Vår ref: 53286 / 3 / AMS Deres dato: Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 26.02.2017. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 19.04.2017. Meldingen gjelder prosjektet:

53286	<i>Fornytt læringsmotivasjon gjennom komprimert læringsløp for kvinner i fengsel</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Sørøst-Norge, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Inge Vinje</i>
Student	<i>Lise-Merethe Lynum</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.09.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Anne-Mette Somby

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 53286

FORMÅL

Formålet er å se på utdanningsmuligheter i Sandefjord fengsel og de innsattes tanker om muligheten det gir til et bedre liv etter endt soning.

Prosjektet innebærer intervjuer med 4-5 kvinner.

ANDRE GODKJENNINGER

Kriminalomsorgen har godkjent prosjektet 20.03.17 (ref. 2009/07593-124/602).

INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget skal informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet, men vi minner om at dato for prosjektslutt må endres dersom prosjektet forlenges.

SENSITIVE DATA OG INFORMASJONSSIKKERHET

Det kan behandles sensitive personopplysninger om strafferettslige forhold.

Personvernombudet legger til grunn at forskere og studenter følger Høgskolen i Sørøst-Norge sine rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på mobile enheter, bør opplysningene krypteres.

PROSJEKTSLUTT OG ANONYMISERING

Forventet prosjektslutt er 01.09.2017. Ifølge e-post mottatt 19.04.17 skal innsamlede opplysninger da anonymiseres.

Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

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

Intervjuguide

Tema: Tidligere skolegang

Gjennom intervjuobjektens fortellinger av tidligere skolegang, håper jeg og kunne belyse og se sammenheng mellom tidligere skoleerfaringer i forhold til motivasjon, mestring, selvregulering, selvoppfatning/ selvverd og evt diagnoser og årsaken til avbrudd.

Hvordan opplevde du ungdomsskolen?

Hva gjorde deg motivert/umotivert for skolen?

Hvordan er dine erfaringer av å få hjelp på skolen?

Hvordan var opplevelsen av mestring på skolen?

Hvordan ble du hjulpet til å mestre skolehverdagen?

Hvordan opplevde du støtte fra dine omsorgspersoner?

Hva er årsaken til avbrudd i opplæringen din?

Har du eks dysleksi, ADHD el annet?

Hvilke hindringer har du møtt i skolehverdagen din i forhold til:

-angst

-ADHD

-rus

-Andre psykiske vansker-hjemmeforhold

-Dysleksi

Tema: Opplæring i fengsel:

For å kunne gi et godt opplæringstilbud som er tilpasset den enkeltes behov, ønsker og muligheter, er det viktig å få innblikk i den innsattes tidligere erfaringer fra skole.

I denne delene av intervjuet ønsker jeg å se på hva som motiverer til å ta imot opplæringstilbudet. Jeg ønsker å se på hvordan motivasjonsarbeidet foregår og hva den enkelte innsatte tenker rundt motivasjon. Samtidig ønsker jeg å få frem deres opplevelser av mestring og selvoppfatning.

Jeg håper å få frem gjennom intervjuene at skoletilbudet som den enkelte i Sandefjord får tilbud om, er med på å remotivere til læring og om skole og kompetansegivende utdanning er et middel til god rehabilitering.

Kan den enkelte innsatte se fordelene/nytteverdien med å ta skole mens de er i fengsel?

Hvordan fikk du vite om opplæringstilbudet i fengselet?

Hva er det som motiverer deg til å ta utdanning her?

Hva gikk ditt opplæringsløp ut på?

Hvordan lærer du best i fag?

På hvilken måte opplever du mestring nå?

På hvilken måte jobber du få å oppnå mestring?

Hva tenkte du om komprimert løp?

Hvordan opplever du læringsmiljøet her?

Hva er annerledes ved opplæringen her og i ordinær skole?

Hvilke kurs eller opplæring får du her?

Hvorfor er skolen nyttig for deg nå?

Hvilke mål har du satt deg for opplæringen?

Hva vet du om dine muligheter for utdanning og mulighet for realkompetansevurdering?

Hvordan opplever du undervisningstilbudet her?

På hvilken måte vil du si at undervisningen er tilpasset?

Hva er viktig for deg for at du skal klare å gjennomføre skole og utdanning her?

På hvilken måte føler du at skolen i fengselet «hjelper deg» tilbake til samfunnet»?

Gir opplæringen her motivasjon til endring?

Hvilke tanker har du om fremtiden? Hvilke ønsker, drømmer og mål har du?