

Løpetittel: SAMMENHENGER MELLOM OPPLEVDE OG DIAGNOSTISERTE LESE- OG SKRIVEVANSKER BLANT KVINNELIGE INNSATTE I NORSKE FENGSLER

Beate Strømmen



**Sammenhenger mellom opplevde og diagnostiserte lese- og skrivevansker blant
kvinnelige innsatte i norske fengsler**

Masteroppgave

LOGO 345, masterprogram i logopedi,

ved

UNIVERSITETET I BERGEN

INSTITUTT FOR BIOLOGISK OG MEDISINSK PSYKOLOGI

DET PSYKOLOGISKE FAKULTET

VÅR, 2021

SAMMENHENGER MELLOM OPPLEVDE OG DIAGNOSTISERTE LESE- OG SKRIVEVANSKER BLANT KVINNELIGE INNSATTE I NORSKE FENGSLER

Forord

Etter mange år med målrettet og fokusert arbeid med studier, er fullførelsen av masteroppgaven en avslutning på en periode i mitt liv som jeg vil se tilbake på med stolthet. Jeg startet først på en bachelor i pedagogikk og jobbet i tillegg i barnehage. Der begynte jeg raskt å merke meg hvor mye språk påvirker vår evne til læring og sosial fungering, noe som bidro til at jeg søkte meg inn på masterprogrammet i Logopedi.

Studiet har gitt meg flere gode verktøy og bidratt til innsikt i nyere forskning, som jeg vil ta med meg inn i det yrket jeg nå er i ferd med å tre inn i. Studiet har krevd mye av meg som student, men har også gitt meg minst like mye tilbake. Min kunnskap er blitt beriket, og jeg har fått både teoretiske og praktiske erfaringer jeg ikke ville vært foruten.

Masteroppgaven ble valgt med bakgrunn i at lese- og skrivevansker er temaer jeg brenner for. Interessen for faget, samt venner og familie har hjulpet meg til å holde motivasjonen i gang i en tid hvor samfunnet ellers har vært preget av store endringer og uforutsigbarhet. Det er mange som fortjener en takk for at jeg omsider har klart å nå mine mål. Jeg vil først og fremst takke familien og spesielt barna mine som har støttet meg og trodd på meg disse årene, det har virkelig hjulpet meg å yte det lille ekstra. Jeg må også takke mine gode medstudenter for mange fine samtaler og diskusjoner. Jeg vil også takke for innholdsrike forelesninger.

Sist, men ikke minst vil jeg gjerne takke mine flotte veiledere, Frøydis Morken og Wenche Andersen Helland. Det har betydd mye for meg å få deres øyne på prosjektet. Jeg er svært takknemlig for alle tilbakemeldinger jeg har fått underveis, og for at dere har gitt av deres tid. Så tusen hjertelig takk!

Beate Strømmen, Bergen, mai 2021

SAMMENHENGER MELLOM OPPLEVDE OG DIAGNOSTISERTE LESE- OG SKRIVEVANSKER BLANT KVINNELIGE INNSATTE I NORSKE FENGSLER

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	
Abstract	
SAMMENHENGER MELLOM OPPLEVDE OG DIAGNOSTISERTE LESE- OG SKRIVEVANSKER BLANT KVINNELIGE INNSATTE I NORSKE FENGSLER	1
Begrepsavklaring	1
Lese- og skrivevansker sett ut ifra fire ulike nivå	2
Symptomnivå	2
Ordavkodingsstrategier	2
Fonologisk avkodingsstrategi.....	3
Ortografisk avkodingsstrategi	3
Skriving ut ifra de ulike strategiene	3
Forholdet mellom lese- og skrivevansker og muntlig språk	4
Kognitivt nivå	5
Biologisk nivå	7
Hjerneregioner.....	7
Miljønivå.....	8
Lese- og skrivevansker blant kvinnelige innsatte	8
Selvrapportering som kartleggingsverktøy	9
Studiens hensikt	9
Metode	11
Forskningsdesign	11
Deltakere	11
Måleinstrument	11
Spørsmål om ferdigheter.....	11
Spørsmål om vansker med lesing og skriving.....	11
Språkvansker.....	11
Dysleksi.....	12
Dysleksi diagnose.....	12
Prosedyre for datainnsamling.....	12
Behandling av data.....	12
Validitet og reliabilitet	12
Etiske aspekter	14
Referanser	15
Artikkel: Sammenhenger mellom opplevde og diagnostiserte lese- og skrivevansker blant kvinnelige innsatte i norske fengsler.....	19
Vedlegg	39

SAMMENHENGER MELLOM OPPLEVDE OG DIAGNOSTISERTE LESE- OG SKRIVEVANSKER BLANT KVINNELIGE INNSATTE I NORSKE FENGSLER

Sammendrag

Gabrielsen (2008) hevder at økt etterspørsel etter gode lese- og skriveferdigheter i samfunnet kan gi større risiko for frafall i skolen og arbeidslivet. Denne bekymringen støttes av undersøkelser som viser at det er høy forekomst av lese- og skrivevansker blant innsatte i norske fengsler sammenlignet med den øvrige befolkningen, og at innsatte i norske fengsler har langt mindre utdanning sammenlignet med den øvrige befolkningen (Asbjørnsen et al., 2007).

Hensikten med denne studien var å undersøke kvinnelige innsattes lese- og skrivevansker ved bruk av spørreskjema. Utvalget bestod av 58 kvinner med norsk statsborgerskap. Resultatene viste at over halvparten av kvinnene rapporterte «svært store» lese- og skrivevansker. I tillegg indikerer studien sammenheng mellom lesevansker, skrivevansker og muntlige vansker, noe som styrker forskningens antakelser om at lese- og skrivevansker er en sammensatt vanske som kan variere fra individ til individ.

Individuell kartlegging av lese- og skriveferdigheter til innsatte er derfor viktig for å kunne tilrettelegge for nødvendig opplæring, som i sin tur kan bidra til å øke jobbmulighetene til kvinnene etter soning og forebygge nye kriminelle handlinger.

Nøkkelord: Kvinnelige innsatte, lese- og skrivevansker, muntlige vansker, selvrapportering, kartlegging, opplæring, forebygging av kriminalitet.

SAMMENHENGER MELLOM OPPLEVDE OG DIAGNOSTISERTE LESE- OG SKRIVEVANSKER BLANT KVINNELIGE INNSATTE I NORSKE FENGSLER

Abstract

Gabrielsen (2008) claims that increased demand for good reading and writing skills in society can increase the risk of dropping out of school and working life. This concern is supported by studies which show that there is a high prevalence of reading and writing difficulties among inmates in Norwegian prisons compared with the rest of the population, and that inmates in Norwegian prisons have far less education compared with the rest of the population (Asbjørnsen et al., 2007). The purpose of this study was to investigate female inmates' reading and writing difficulties using a questionnaire. The sample consisted of 58 women with Norwegian citizenship. The results showed that more than half of the women reported "very large" reading and writing difficulties. In addition, the study indicates a connection between reading difficulties, writing difficulties and oral difficulties, which strengthens the research's assumptions that reading and writing difficulties are a complex difficulty that can vary from individual to individual. Individual mapping of reading and writing skills for inmates is therefore important to facilitate the necessary training, which in turn can help increase the job opportunities for women after imprisonment and prevent new criminal acts.

Keywords: Female inmates, reading difficulties, writing difficulties, oral difficulties, self-reporting, training, crime prevention.

SAMMENHENGER MELLOM OPPLEVDE OG DIAGNOSTISERTE LESE- OG SKRIVEVANSKER BLANT KVINNELIGE INNSATTE I NORSKE FENGSLER

Dagens informasjonssamfunn stiller store krav til gode lese- og skriveferdigheter for å kunne kritisk vurdere og ta stilling til informasjonsstrømmen vi blir utsatt for. Gabrielsen (2008) hevder at økt etterspørsel etter gode lese- og skriveferdigheter i samfunnet kan gi større risiko for frafall i skolen og arbeidslivet. Denne bekymringen støttes av undersøkelser som viser at det er høy forekomst av lese- og skrivevansker blant innsatte i norske fengsler sammenlignet med den øvrige befolkningen, og at innsatte i norske fengsler har langt mindre utdanning sammenlignet med den øvrige befolkningen (Asbjørnsen et al., 2007). Forskning viser at kun 76% av jentene som starter på videregående opplæring i Norge fullfører innen fem år, og kun 20% av de fullfører på normert tid. De fleste som ikke fullfører fagbrevet faller fra, mens noen fullfører skoledelen uten å ha bestått fagprøven. Blant gutter er disse andelene enda høyere (Danielsen, 2017). Forskning viser at utdanning reproduseres, dersom foreldre har fullført utdanning er også sjansen større for at barna vil fullføre utdanning. Dette har vært stabilt over tid (Danielsen, 2017). Norge kommer dårligere ut enn andre OECD-land når det gjelder frafall i videregående skole (Kjærnsli, 2007). Det generelle utdanningsnivået i befolkningen øker likevel, noe som kan være relatert til at mange gjenopptar utdanning i voksen alder. På dette punktet gjør Norge det bedre enn andre OECD-land. I Norge har andelen som gjenopptar studier i voksen alder økt fra 13 % til 30 % på 30 år, noe som kan være relatert til gode velferdsordninger og god økonomi i landet. Frafall i skolen bør sees på ut ifra både et pedagogisk, sosiologisk og psykologisk perspektiv (Danielsen, 2017; Ullman et al., 2020).

Begrepsavklaring

Lese- og skrivevansker er en sammensatt vanske som kan variere fra individ til individ, og endres over tid (Helland, 2019; Pennington & Bishop, 2009). Forskningslitteraturen har ulik tilnærming til begrepet lese- og skrivevansker og dysleksi. Derfor er det ofte vanskelig å skille spesifikke vansker (dysleksi) fra generelle lese- og skrivevansker (Svensson, 2011; Ullman et al., 2020). Denne studien tar utgangspunkt i The British Dyslexia Association sin definisjon på dysleksi. Modellens tilnærming står i tråd med nyere forskning som vektlegger lese- og skrivevansker som en multifaktoriell vanske (Helland, 2019; Snowling & Hulme, 2014; Snowling et al., 2019).

«Dyslexia is a learning difficulty that primarily affects the skills involved in accurate and fluent word reading and spelling. Characteristic features of dyslexia are difficulties in phonological awareness, verbal memory, and verbal processing speed. Dyslexia occurs across the range of intellectual abilities. It is best thought of as a continuum, not a distinct category, and there are no clear cut-off points. Co-occurring difficulties may be seen in aspects of language, motor co-ordination, mental calculation,

concentration, and personal organization, but these are not, by themselves, markers of dyslexia. A good indication of the severity and persistence of dyslexic difficulties can be gained by examining how the individual responds or has responded to well-founded intervention» (British Dyslexia Association, 2009).

Lese- og skrivevansker sett ut ifra fire ulike nivå

Morton og Frith (1995) sin kausalmodell sammenfatter ulike tilnærminger til hvordan en kan forstå dysleksi ved å beskrive fire nivåer. Symptomnivået er det synlige nivået som kan måles og observeres. På biologisk nivå ser vi på vanskene ut ifra arv, genetikk og hjernefunksjoner (Hugdahl et al. 2004; Lyytinen et al., 2004; Ullman et al., 2020). På det kognitive nivå ser vi på non-verbale ferdigheter, arbeidsminne, oppmerksomhet, persepsjon og visuospatiale evner, korttidsminne og andre kognitive faktorer (Helland, 2019). Problemer på det kognitive nivået er det vi regner som spesifikke symptomer, som ved dysleksi (Lyster, 2012). Miljønivået står i gjensidig påvirkning til de andre tre nivåene. Dette vil si at to personer kan ha like utgangspunkt når det gjelder sine lese- og skrivevansker, men at miljøets påvirkningsfaktorer kan gjøre at utfallet av lese- og skrivevanskene likevel blir forskjellig. Individuelle forskjeller kan også ha sin årsak i det kognitive og/eller biologiske nivået (Lytinen et al., 2004; Ullman et al., 2020). Helland (2007) undersøkte sammenhenger mellom forskjeller på adferdsnivå og kognitivt nivå hos mennesker med dysleksi. Hun fant at ulike kognitive dysfunksjoner kan gi samme utfall og resultere i samme type lese- og skrivevanske. Konklusjonen var at for å kunne kartlegge lese- og skrivevanskene til hvert enkelt individ var det hensiktsmessig å vurdere disse ulike kognitive funksjonene (Helland, 2007).

Symptomnivå

På symptomnivå ser en på de observerbare symptomene på lese- og skrivevansker. Det som ofte blir synliggjort her er vansker med ordavkodning og rettskrivning (Kemp, 2009). Vi trenger gode avkodingsferdigheter for å kunne lese effektivt (Høien & Lundberg, 2012). Gough & Tunmer (1986) forklarer dette ved bruk av formelen «The simple view of reading» (lesing= avkodning x forståelse). Både avkodning og forståelse er nødvendig for å bli en god leser og forstå innholdet i en tekst (Kemp, 2009; Knight, 2018; Lyster, 2019). Gough & Tunmers (1986) avkodingsmodell må forstås som at avkodning og leseforståelse er prosesser som interagerer med hverandre, slik at det blir en gjensidig interaksjonsprosess mellom avkodingsferdighetene og lingvistisk forståelse (Lyster, 2019).

Ordavkodingsstrategier. Når en bruker logoer og visuelle særtrekk for å kjenne igjen ulike ord, bruker en logografisk avkodingsstrategi. Barnet kan kjenne igjen logoer som de forbinder med leker og mat (Helland, 2019). Den logografiske strategien fungerer kun ved enkelte ord fordi en gjenkjenner ordet ut ifra disse visuelle særtrekkene, og klarer ikke å skille beslektede ord fra hverandre. Derfor kan ord som krever at en har forstått det alfabetiske prinsipp bli feil

ettersom det alfabetiske prinsipp sier noe om hvordan de ulike språklydene i talen synliggjøres gjennom ulike bokstavtegn (Høien & Lundberg, 2012)

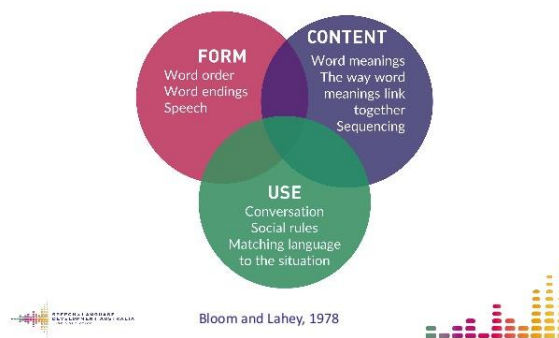
Fonologisk avkodingsstrategi. Når en har forstått det alfabetiske prinsipp kan en ta i bruk den fonologiske strategien ved å lytte til lydens representasjonsform. Avkodingen skjer ved at en tar utgangspunkt i enkeltbokstaver eller ord hvor grafemet blir omkodet til fonem som deretter skaper en helhet (Helland, 2019). Fonologiske vansker er ofte fremtredende hos mennesker med dysleksi (Kirby, 2009). Skriftspråket vårt er mer regelbundet enn det muntlige språket og i det muntlige språket kan ulike dialekter påvirke uttale i større grad. Mennesker som har dysleksi, stagnerer ofte på det fonologiske avkodingsnivået. En av grunnene til dette er at den fonologiske strategien innebærer at leseren har god oppmerksomhet ettersom den belaster arbeidsminnet og påvirker leseforståelsen i negativ grad (Baddeley, 2010; Høien & Lundberg, 2012). Høien og Lundberg (2012) fremhever avkodingsprosessen i større grad enn språkforståelsen hos yngre lesere. Det er ikke fordi de anser språkforståelsen som mindre viktig. De hevder at barn i tidlig alder bruker så mye av sin kognitive kapasitet til den fonologiske avkodingsprosessen at det blir mindre ressurser igjen til å jobbe med leseforståelsen. Dette vil etter hvert snu dersom en kommer seg videre fra den fonologiske avkodingsstrategien og over til en mer automatisert ortografisk strategi hvor en får et bedre forhold mellom leseflyt og forståelse. Samtidig vil en ta med seg den fonologiske strategien videre, og bruke denne som en «back-up»-strategi i det en befinner seg mellom det nye og det ukjente i lesingen (Høien & Lundberg, 2012).

Ortografisk avkodingsstrategi. Når en har nådd en ortografisk avkodingsstrategi vil mer og mer av den kognitive kapasiteten bli frigitt ved at en kan avkode riktig og hurtig uten å måtte omkode sekvensene i ordet fonologisk (Hulme & Snowling, 2014). I det en avkoder ordet blir dette nå direkte sendt til det mentale leksikonet som gir leseren informasjon om ordets betydning, identitet og funksjon (Høien & Lundberg, 2012). Ettersom en bruker ordet mer og mer vil ordets identitet gå videre til langtidsmminnet. Slik blir ordavkodingen automatisert, noe som vil si at en kan artikulere ordet uten å bruke for mye kognitive ressurser (Hulme & Snowling, 2014). God leseflyt er avhengig av god ordavkoding, men også av prosodi (rytme), tonehøyde og pust, som gjør at det blir naturlige opphold i lesingen (Høien & Lundberg, 2012).

Skriving ut ifra de ulike strategiene. Skrivning påvirkes av hvilken strategi en benytter seg av (Kemp, 2009). På det logografiske nivå dreier det seg om det en kaller «rableskriving», der barnet imiterer og skriver uten å kunne bokstavene (Høien & Lundberg, 2012). Etter hvert som en tar i bruk den fonologiske strategien vil dette også synes i skriftspråket ved at lyden i språket blir overført til skriftlig form. Kjennetegn som viser at en benytter seg av en fonologisk strategi er at ordene blir skrevet slik de uttales. Dette kan påvirke lesingen negativt ved at det blir vanskelig å lese det en har skrevet (Kirby, 2009). Skriftspråket er mer regelbundet enn det muntlige språket. Mennesker som har lese- og skrivevansker, kan derfor ofte stagnere på dette nivået. Hos personer

med dysleksi ser en ofte at de skriver slik de ville uttalt språklydene i ordene (Hulme & Snowling, 2014). Skriftspråket endrer seg ved bruk av ortografisk strategi, etter hvert som de ortografiske representasjonene i det mentale leksikonet er blitt automatisert. Gjentatte feilstavinger kan være en indikasjon på at personen har stagnert på det fonologiske nivået (Kemp, 2009). Dette kan også variere på bakgrunn av geografiske forskjeller der forskjellen mellom skriftspråk og tale varierer i større grad (Høien & Lundberg, 2012).

Forholdet mellom lese- og skrivevansker og muntlig språk. God kommunikasjon avhenger av gode lingvistiske og kognitive evner (Hulme & Snowling, 2014; Snowling et al., 2019). Bloom & Lahey (1978) utviklet en modell som hjelpemiddel for analyse av muntlig språk.



Figur 1. Bloom & Lahey (1978). Språkmodell

Modellen viser forholdet mellom innholdssiden, form-siden og bruks-siden av språket. Form-siden kan analyseres ved hjelp av grammatiske regler, fonologi, morfologi og syntaks. Innholdet har med semantikk eller ordenes betydning å gjøre, og hvordan de blir brukt i kommunikasjon. Pragmatikk er hvordan en bruker språket i samhandling med andre.

Lesevansker kan ha ulike symptomer og årsaker, men likevel gi utslag i samme type vanske (Pennington & Bishop, 2009; Ullman et al., 2020)). To eksempler på dette kan være mennesker som har fonologiske vansker og mennesker som har forståelsvansker (Snowling et al., 2019). Hos personer med fonologiske vansker kan lesevanskene fremtre som vansker med avkoding, staving og leseflyt, altså det som kjennetegner dysleksi. Ved språkforståelsvansker oppstår lesevansker fordi en ikke klarer å forstå nok av innholdet i teksten, selv om en har normale fonologiske ferdigheter (Høien & Lundberg, 2012). Kjennetegnene her er svakheter i ordforråd, morfologi og syntaks. En kan også ha en kombinert vanske, der en både har fonologiske vansker og forståelsvansker (Clarke et al., 2010).

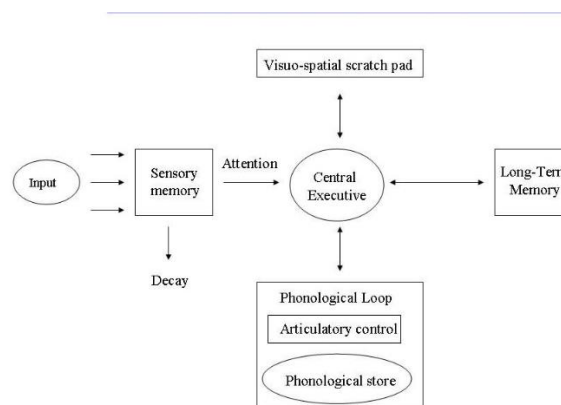
Clarke et al., (2010) sammenlignet en gruppe fjerdeklassinger med språkforståelsvansker med en kontrollgruppe uten vansker. Begge gruppene fikk språktrening fordelt over 20 uker med tre timer trening i uken. Treningen omfattet øving i vokabular, grammatikk, lyttetrening, og narrative ferdigheter, i tillegg til øvelser hvor de øvde på å ta i bruk ulike strategier for å styrke leseforståelsen. Resultatet viste forbedret forståelse hos gruppen med

vansker, noe som indikerer at trening har effekt. Studien viste også at treningen hadde vedvarende effekt etter 11 måneder (Clarke et al., 2010).

Kognitivt nivå

Minnefunksjonen er sentral når en vurderer lese- og skrivevansker ut ifra det kognitive nivået i kausalmodellen (Knight, 2018; Morton & Frith, 1995). Flere forskere hevder at dysleksi er en fonologisk vanske som rammer fonologisk bevissthet og gir fonologiske prosesseringsvansker (Høien & Lundberg, 2012; Kemp, 2009; Lyster, 2012). Fonologisk bevissthet har sterk sammenheng med leseferdigheter (Høien & Lundberg, 2012; Lyster, 2012). Svak fonologisk bevissthet blir ofte oppdaget når barnet starter leseopplæringen, uten at det tidligere har vært tegn på forsinket eller mangelfull språkutvikling. Lesevanskene synliggjør seg i den delen av språk prosessering som påvirker lydsystemet (Høien & Lundberg, 2012).

Baddeley & Hitch (2000) arbeidsminnemodell refererer til et midlertidig lagringscenter hvor informasjon blir manipulert og lagret. Modellen ble først utviklet i 1974 men ble seinere revidert.



Figur 2. Baddeley & Hitch (1974) Arbeidsminnemodell

I følge Baddeley & Hitch (2000) kan en se på hukommelsen som bestående av ulike deler, en av dem er arbeidsminne (Baddeley, 2010). Arbeidsminnet er viktig for å kunne holde på aktuell informasjon over kort tid slik at en kan bearbeide informasjonen i det en utfører mentale oppgaver. Oppmerksomhet og arbeidsminne er det en refererer til ved bruk av begrepet «eksekutive funksjoner» (Baddeley, 2010). Personer med lese- og skrivevansker kan ha svikt i ulike deler av arbeidsminnet og det er dermed viktig å ha kunnskap om hvilken del av arbeidsminnet vansken sitter i, slik at en kan vurdere tilpassende tiltak og oppfølging.

Modellen til Baddeley & Hitch (2000) består av et flytende system som representerer korttidshukommelsen mens det krystalliserte systemet representerer langtidshukommelsen. Den sentrale kontrollenheten «Central executive» utfører oppgaver som å regulere informasjonsflommen innenfor arbeidsminnet, gjenskape informasjon fra de andre minnesystemene og bearbeide og lagre informasjon. Modellens sentrale styringsenhet består av tre undersystemer: En fonologisk løkke, en episodisk buffer og den visuo-spatiale skisseblokken.

Den fonologiske løkken (også kalt språklig eller fonologisk minne) er hvor språklig informasjon blir lagret en kort tid, før den enten viskes ut eller går videre til langtidsminnet. Vansker i den fonologiske sløyfen viser seg ofte hos personer med utviklingsmessige språkvansker og/eller dysleksi (Snowling & Hulme, 2014; Helland, 2019). Den episodiske bufferen innlemmer og lagrer informasjon av språklig og visuospatial art. Denne er viktig for semantikk og langtidsminnet. Den visuospatiale skisseblokken lagrer informasjon av visuell og romlig art. Vansker her kan ofte vises hos personer med matematikkvansker og dysleksi (Baddeley, 2010).

Arbeidsminnet har en varighet over noen sekunder, og er derfor knyttet til midlertidig lagring hvor en kan bearbeide informasjon. Denne hjelper oss til å huske enkeltord når vi leser, og er viktig for hvordan vi forstår en setning, et tall i en tallrekke, en bokstav i en avkoding eller et spørsmål som leses hurtig. Dersom informasjonen er gått videre til langtidsminnet regnes den å ha lengre varighet, slik at vi gjennom våre kunnskaper og erfaringer har evne til å hente frem nødvendig informasjon når det trengs. Hukommelsen kan testes ved at en tester setningsminne, enten ved oppramsing etter testleders utsagn, eller ved memorering over litt lengre tid. Arbeidsminnet kan testes ved bruk av tallrekker, diskriminering mellom tall, tallrekker og bokstavrekkefølger (Baddeley, 2010). En kan også teste minne for figurer og la figurer tegnes igjen etter hukommelsen. Arbeidsminnet brukes i hverdagslige situasjoner hvor en for eksempel må huske instruksjoner og utføre ulike oppgaver som krever integrasjon av det vi leser her og nå, og har derfor stor betydning for våre leseferdigheter i skole- og arbeidssammenheng (Høien & Lundberg, 2012).

Vi memorerer informasjon en kort stund ved å konsentrere oss om den, og hvis konsentrasjonen blir forstyrret, forsvinner informasjonen ut av vår bevissthet. Dersom gjenkalling skal finne sted kan en oppsøke noe visuelt, eventuelt et objekt eller ulike konkrete, som kan gjenkalle minnet. En skiller mellom arbeidsminne og korttidsminne, der sistnevnte innebærer å holde på informasjon uten å bearbeide den. Forskning viser imidlertid at denne oppdelingen er mest relevant i forhold til verbalt arbeids- og korttidsminne (Baddeley, 2010). Når det gjelder visuell og spatial informasjon, er det ikke noe klart skille mellom arbeidsminnet og korttidsminnet. Nedsatt arbeidsminne viser seg ofte som vanskeligheter med konsentrasjonen i fag som lesing, skriving, matematikk og naturfag (Helland, 2019). Arbeidsminnet er viktig for at vi skal kunne styre oppmerksomheten vår ved problemløsning og for å kunne holde på den informasjonen som er relevant for oppgaven. Derfor vil vansker på dette området også fremtre under lesing ettersom leseforståelse krever oppmerksomhet fra leseren (Høien & Lundberg, 2012). Det vil også være viktig i henhold til eventuelle matematikkvansker å undersøke om det er selve utregningen som er problemet, eller om det er nedsatt arbeidsminne som er årsaken til vansken. Nedsatt arbeidsminne kan gjøre at en ikke klarer å holde lenge nok på informasjonen til

å kunne ta fatt på en tekstopp-gave eller en utregning som krever at en følger en viss fremgangsmåte (Geary, Hoard & Bailey, 2011). Denne studien tar ikke for seg selvrapporterte matematikkvansker hos de kvinnelige innsatte. Likevel er det viktig informasjon siden gode lese og skriveferdigheter har sammenheng med og er relevant for både matematikk og andre fag (Pimperton & Nation, 2010).

Biologisk nivå

Forskningslitteraturen slår fast at dysleksi har genetisk opphav (Hulme et al, 2015). Genene våre avgjør våre evner, og kan påvirke hvordan vi vil reagere på ulike miljøpåvirkning (Helland, 2019). Tvillingstudier argumenterer for en sammenheng mellom genetikk og dysleksi (Fisher & DeFries, 2002; Hulme et al., 2015). En studie som styrker antakelsen om en genetisk komponent, er en studie hvor de konkluderte med høyere samsvar mellom lese- og skrivevansker hos eneggede tvillinger enn hos toeggede tvillinger (Samuelsen et al., 2005). Dette kan igjen sees i sammenheng med studien til Fisher & De Fries (2002) hvor de hevder at lese- og skrivevansker ikke har sammenheng basert på kun et gen, men at ulike kromosomer påvirker flere gener. Dette viser hvorfor en ikke kan basere en lese- og skrivevanske ut ifra kun et nivå, som for eksempel ut ifra et biologisk nivå. En må se på betydningen våre gener har i et gjensidig samspill med miljø (Helland, 2019). I en studie målte de leseferdighetene til 272 søskenpar ved å anvende en genetisk modell for å estimere hvilken innvirkning genetikk hadde på lese- og skriveferdighetene deres. Studien tok for seg måling av ordavkodning, fonologisk bevissthet og fonologisk avkodning, hurtig benevning og generelle kognitive evner. Resultatene viste stor sammenheng mellom leseferdigheter og gener (Petrill et al., 2006).

Hjerneregioner. Forskningslitteraturen viser til at voksne personer som har lese- og skrivevansker skårer lavere på Mismatch negativity (MMN) og at jo større grad av lesevansker, jo lavere (MMN) fikk de (Helland, 2019). I forskning på førskolebarn viste studier at barn sine språklige funksjoner i hjernen lignet voksne sine (Helland, 2019). Lateralisering ved fødselen, utvikling av fonologiske prosesser i barnas første måneder, semantiske prosesser ved 12 måneders alder, og syntaktiske prosesser ved 30 måneders alder er med på å styrke antakelsen om at språklig basis i hjernen blir utviklet over tid (Helland, 2019). Functional magnetic resonance imaging (fMRI) studier viste forskjeller mellom dysleksigrupper og kontrollgrupper når det gjelder aktivering av språk (Temple et al., 2009; Shaywitz et al. 2004). I studien «Ut med språket» ble det gjort funn som tydet på at blodgjennomstrømmingen til språksenteret i hjernen var ulik hos barn som var i risikogruppen for å utvikle dysleksi, sammenlignet med barn som ikke hadde denne risikoen. Barna fikk se ulike bilder og korte ord/tekster gjennom skjermbriller og skulle trykke på knappen når bildet viste et definert tema. Utvalget besto av 25 barn i risikogruppen og 24 barn i kontrollgruppen. Det ble benyttet fMRI for å se hvordan områder i hjernen ble påvirket av mentale utfordringer (Helland, 2019).

Miljønivå

Når lese- og skrivevanskene ikke kan forklares gjennom biologiske eller kognitive faktorer, regner en at vanskene skyldes ulike påvirkninger fra miljøet. Frith (1999) anvender det kognitive og det biologiske nivået for å vise skillet mellom det hun betegner som en «ekte» dysleksi og en «falsk» dysleksi. Ved «ekte dysleksi», altså en spesifikk lese- og skrivevanske, vil en se svikt på både det biologiske og det kognitive nivået. Hos personer med «falsk dysleksi», altså generelle lese- og skrivevansker, vil vanskene forklares ut ifra miljøfaktorer (Frith, 1999). I en studie som undersøkte lese- og skriveferdigheter til innsatte i norske fengsel viste resultatene at en stor andel av de innsatte hadde fått vurdert lese- og skrivevanskene sine på et tidligere tidspunkt. 38,7 % hadde blitt utredet for lese- og skrivevansker, noe som kan indikere en sammenheng mellom frafall i samfunnet og lese- og skrivevansker (Asbjørnsen et al., 2007).

Selenius et al., (2006) fant at aggressiv adferd var høyere hos de innsatte som hadde lese- og skrivevansker enn hos innsatte uten slike vansker.

Utdanningspolitikken kan også ha stor påvirkning på menneskers valg om utdanning. For noen kan kravene blir for store å innfri. Utdanningspolitikken hadde en grunnleggende ide om at utdanning skal tilpasses hver enkelt og følge ens evner og forutsetninger (Kristiansen, 2012). Om en derimot ikke føler at en mestrer å leve opp til de krav og forventninger som blir satt, vil dette påvirke ens indre motivasjon, som igjen kan føre til frafall (Kristiansen, 2012; Deci & Ryan, 2012). «Tilpasset opplæring» er et kjent begrep i norsk skole (Danielsen, 2017). For at opplæringen skal tilpasses hvert enkelt individ må det gis rom for at den enkelte føler mestring ut ifra sine individuelle forutsetninger og behov (Danielsen, 2017). I norsk skole skal inkludering sikre like rettigheter for alle. Dermed skal en kunne ha rett til å være ulike og være autonome i sin hverdag, som vil si at en har medbestemmelse over egen læring (Danielsen, 2017; Deci & Ryan, 2012). I hvor stor grad dette blir gjennomført i praksis er usikkert på bakgrunn av ungdommers egen selvrapporing, som viser at skoletrethet, psykososiale vansker og for vanskelig fagstoff er de vanligste grunnene til at de valgte bort skolen (St.mld. nr. 44, 2008-2009, s.21).

Lese- og skrivevansker blant kvinnelige innsatte

I en studie basert på en spørreundersøkelse med 316 innsatte, rapporterte hele 7 av 10 at de opplevde at det teoretiske arbeidet på ungdomskolen var for vanskelig. 100 av disse var kvinner, av disse kvinnene rapporterte 80 % at de hadde gode venner. 42 % rapporterte at de opplevde at det teoretiske arbeidet på ungdomsskolen var for vanskelig. 53 % rapporterte at de mistroldes på skolen, noe som kan indikere en sammenheng mellom skolemestring og trivsel (Amundsen, 2011). I en rapport om innsatte i norske fengsler ble sammenhengen mellom mestringsforventning betydning for utdanning målt (Jones et al., 2011). Resultatene i studien viste at svært få innsatte selvrapporterte store lesevansker. Av de som deltok i studien var det bare 3,4 % som rapporterte at de hadde vansker med lesing. 4,8 % oppga at de hadde vansker med

skrivning. De objektive resultatene på leseprøver viste imidlertid at ferdighetene til de innsatte tilsvarte åttendeklassingens lesenivå. De innsatte rapporterte høyere mestringsforventning på lesing enn på skrivning, men mestringsforventning hadde ikke sammenheng med om de innsatte valgte å delta i utdanning eller ikke (Jones et al., 2011). I en studie ble det konkludert med at kvinnelige innsatte som sonet korte dommer opplevde økt mestring og tro på seg selv i forhold til selvregulert læring. Dette var et resultat etter at de gjennomførte kompetansegivende aktivitet (Lynum, 2018).

Selvrapportering som kartleggingsverktøy

Selvrapportering regnes å være et godt screeningverktøy for å finne ut hvem som trenger ytterligere utredning av sine vansker. Ved å benytte selvrapportering som kartleggingsverktøy sparer en mye tid og det er enkelt å ta i bruk (Grønmo, 2004). Flere studier har tatt i bruk denne type screeningverktøy i sin forskning på lese- og skrivevansker (Amundsen, 2011; Asbjørnsen et al., 2007; Snowling, 2012). Imidlertid fremkommer det ikke alltid gjennom studier om gruppene med lese- og skrivevansker har «spesifikke» eller «generelle lese- og skrivevansker». Dette er viktig ettersom personer som har en dysleksi diagnose kan ha et mer realistisk bilde av ferdighetene og vanskene sine enn de som ikke har blitt utredet for lese- og skrivevansker. Dette er grunnen til at studier ofte benytter seg av et studentutvalg som kontrollgruppe. Studenter blir regelmessig vurdert av både fagpersoner og medelever, noe som gjør at de gjerne er mer bevisst på egne styrker og svakheter når det kommer til egne lese- og skriveferdigheter enn personer med mindre utdanning. Dette samsvarer med en studie som viste at innsatte sine selvrapporterte leseferdigheter stemte dårlig overens med de objektive målene på leseferdighetene deres (Asbjørnsen et al., 2007). Variabler som alder og utdanningsnivå er noe som kan påvirke selvrapporterte svar. Dagsform, helsefaktorer, og egen selvattribusjon kan også påvirke hvordan en selv rapporterer egne ferdigheter og vansker (Manger & Jones, 2015; Tamboer & Worst, 2015).

Studiens hensikt

Kartlegging av lese- og skriveferdighetene til kvinnelige innsatte er viktig for å kunne tilrettelegge for nødvendig opplæring. Dette kan bidra til å øke jobbmulighetene til kvinnene etter soning og forebygge nye kriminelle handlinger. Ettersom det kun er benyttet selvrapportering som kartleggingsverktøy i denne studien, vil det ikke kunne sies noe om årsaker bak eventuelle lese- og skrivevansker. Studien vil derimot gi en indikasjon på hvor utbredt lese- og skrivevansker hos kvinnelige innsatte i norske fengsler er, samt svare på om studiens funn kan relateres til det forskningslitteraturen tidligere har vist til.

Hensikten med studien er å undersøke om det er sammenhenger mellom opplevde og diagnostiserte lese- og skrivevansker blant kvinnelige innsatte i norske fengsler.

For å besvare studiens problemstilling ønsker jeg følgende:

1. Å undersøke om de kvinnelige innsatte i norske fengsler opplever å ha lese- og/eller skrivevansker.
2. Å undersøke om de kvinnelige innsatte som rapporterer vansker i lesing- og/eller skrivning har fått stilt en diagnose for sine vansker, og hvorvidt de opplever at diagnosen er reell.
3. Å undersøke om de kvinnelige innsatte som rapporterer lese- og skrivevansker også rapporterer muntlige vansker.

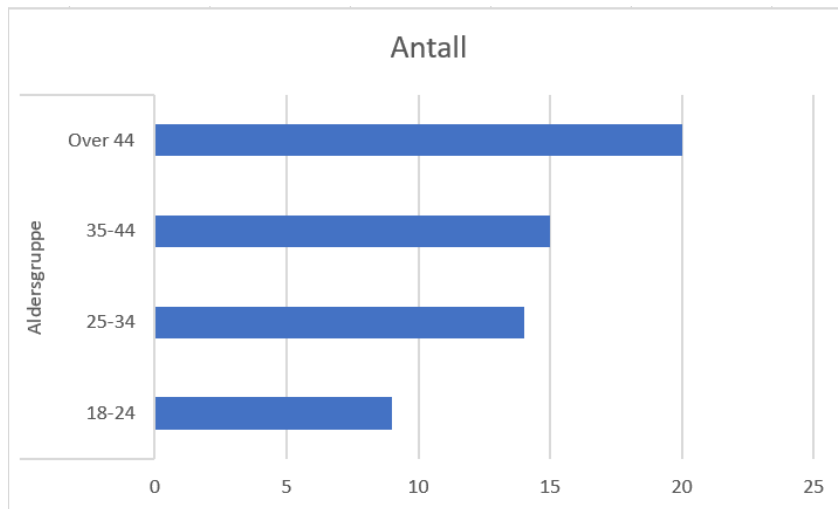
Metode

Forskningsdesign

I denne studien er det benyttet en kvantitativ tilnærming med spørreskjema som tar for seg de kvinnelige innsattes selvrapporing av opplevde lese- og skriveferdigheter. Studien har et ikke-eksperimentelt design som beskriver et enkelt fenomen, og føyer seg inn under det som kjennetegnes som en deskriptiv forskning (Polit & Beck, 2017).

Deltakere

Deltakerne var 58 kvinnelige innsatte med norsk statsborgerskap. Kvinnene kom fra ulike fengsler i Norge og hadde ulik alder.



Figur 3. Antall deltakere fordelt på aldersgrupper

Måleinstrument

Det ble benyttet et ferdig utviklet spørreskjema som blant annet inneholdt spørsmål om lese- og skriveferdigheter, utdanning, arbeid, regning og IKT ferdigheter (Vedlegg 1.)

Spørsmål om ferdigheter. Respondentene skulle krysse av for hvordan de ville beskrive sine ferdigheter i lesing, skriving og muntlig språk (spørsmål 15). Svaralternativene de fikk var: svært svake, svake, middels, gode og svært gode. Disse ble skåret på en skala fra 1 til 5, hvor høyere skåre indikerte svakere ferdigheter.

Spørsmål om vansker med lesing og skriving. Respondentene skulle krysse av for i hvilken grad de opplevde vansker med lesing og skriving (Spørsmål 16). Svaralternativene var: ikke i det hele tatt, bare litt, i noen grad, og i svært stor grad. Disse ble skåret fra 1 til 4, hvor høyere skåre indikerte større vansker.

Språkvansker. «Språkvansker» ble vurdert ut ifra fire utsagn (spørsmål 17 a-d) som er ment å måle fonologi, ekspressivt språk, impressivt språk og pragmatikk. Respondentene skulle krysse av for om de aktuelle utsagnene: Ikke stemte, stemte delvis, eller stemte helt. Skalaen gikk fra 1 til 3 der høyere skår betydde større vansker. De fire utsagnene ble summert sammen og utgjorde en sumskåre, der de som skåret 6 eller høyere ble vurdert til å ha språkvansker. Skåren

som er brukt her, ble også brukt som et mål på språkvansker hos barn i en studie som ble rapportert av foreldre og lærere (Helland et al., 2020).

Språkvansker uten kjent årsak. På spørsmål 22, ble det redegjort for at språkvansker var vansker med å produsere språk og/eller forstå språk uten noen kjent årsak. Respondentene skulle krysse av for om de noen gang hadde fått denne diagnosen. Svaralternativene var:

1. Ja, som barn
2. Ja, som voksen
3. Nei, aldri

Dysleksi. I spørsmålsformuleringen (spørsmål 18) ble det redegjort for hva dysleksi er, og respondentene skulle krysse av for om de selv mente at de hadde dysleksi. Svaralternativene var:

1. Nei
2. Ja, til en viss grad
3. Ja, helt klart.

Dysleksi diagnose. Respondentene skulle krysse av for om de hadde fått diagnosen dysleksi (Spørsmål 19). Svaralternativene var:

1. Ja, som barn.
2. Ja, som voksen
3. Nei, aldri

Prosedyre for datainnsamling

Rekrutteringen foregikk høsten 2020. Selvrapporteringsskjema ble sendt ut fra prosjektleder til fengselsundervisningen. Undervisningspersonalet delte ut informasjon om studien og samtykkeskjema (Vedlegg 2 og 3). Kvinnene ble informert om sine rettigheter med henhold til anonymisering og frivillig deltakelse. I tillegg ble kvinnene informert om at de også i ettertid kunne velge å trekke seg. Det ble også gitt informasjon om at kvinnene kunne få lest opp spørsmålene fra spørreskjemaet dersom noe skulle være uklart eller om kvinnene hadde vansker med å lese og/eller forstå spørsmålenes betydning. Prosjektet ble vurdert som ikke fremleggingspliktig hos Regional komite for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk (REK) på bakgrunn av helseforsikringsloven (Helseforskningsloven kap.3, §9-10). Det ble derimot godkjent hos Norsk senter for forskningsdata (NSD). (Vedlegg 4 og 5).

Behandling av data

Til bearbeiding av data ble det i første omgang tatt i bruk Statistical package for social sciences (SPSS) for behandling og analysering av data. Det ble også benyttet Microsoft Excel for å gjøre utregninger som grunnlag for studiens tabeller.

Validitet og reliabilitet

Indre validitet i studien er avhengig av i hvilken grad variablene korrelerer uten forstyrrende faktorer og i hvilken grad det kan trekkes konklusjoner om forholdet mellom den

avhengige variabelen og den uavhengige variabelen (Polit & Beck, 2017). Studien har et ikke-eksperimentelt design som gjør at studiens indre validitet kan være truet av ulike årsaker, den ene kan være at det ikke eksisterer noen årsakssammenhenger mellom variablene som måles.

Eksempler på dette kan være de kvinnelige innsattes dagsform og sosiale forhold. Det kan også være forhold ved utføring av testen som påvirker, dette kan for eksempel være om respondentene ikke får gode eller tydelige nok instruksjoner i forkant av gjennomføringen (Grønmo, 2016).

Dette kan gjøre at respondentene som har lese- og skrivevansker grunnet forståelsesvansker vil kunne misoppfatte spørsmålene. Respondentene som eventuelt har dysleksi, kan derimot ha større nytte av å få opplest spørsmålene dersom de har store avkodingsvansker. Studien tar ikke for seg bakenforliggende årsaker til sammenhenger mellom selvrapporterte lese- og skrivevansker, men har til hensikt å undersøke hvordan fenomenet lese- og skrivevansker eksisterer blant kvinnelige innsatte i norske fengsler.

Den eksterne validiteten må vurderes med tanke på at det utvalget som inkluderes i studien skal være representativt i forhold til den generelle populasjonen av kvinnelige innsatte (Polit & Beck, 2017). Ulike variabler som utdanning, geografi, kulturelle og økonomiske variabler kan også ha påvirket den ytre validiteten i denne studien (Polit & Beck, 2017).

Reliabilitet vil si at en vurderer hvor pålitelig studien er (Grønmo, 2016). En slik pålitelighet blir vurdert i forhold til valg av data som blir brukt i studien og dens nøyaktighet, innsamlingsmetode og bearbeidelse er dermed relevant for å si noe om studiens reliabilitet (Polit & Beck, 2017). Pålitelighet i studien blir vurdert ut ifra om valgt måleinstrumentet måler det som var hensikt å måle (Grønmo, 2016). I denne studien ble det tatt i bruk spørreundersøkelse ved hjelp av et selvrapporteringskjema med låste svaralternativer, som kvinnene skulle fylle ut. Ifølge Grønmo (2016) handler stabilitet i forhold til reliabilitet om å foreta samme undersøkelse på ulike tidspunkt ved å ta i bruk metoden test-retest på de samme respondentene (Grønmo, 2016). Dette var ikke vurdert å foreta med tanke på studiens tidsbegrensning.

Etiske aspekter

Fra et forskningsetisk ståsted er de kvinnelige innsatte regnet å være en sårbar gruppe. Både med tanke på den spesielle livssituasjonen de befinner seg i hvor de har mistet en god del av sin autonome hverdag, men også fordi de nå er mindre synlig for offentligheten og ikke har mulighet å treffe familie og nære venner i like stor grad som før de ble innsatt. For å ivareta etiske aspekter er det viktig å forsikre seg om at informasjon blir forklart på en måte som de innsatte forstår. Respondentene ble informert om at studien er frivillig, dette ble gjort gjennom et informert samtykke som ble lagt ved undersøkelsen som respondentene undertegnet og sendte tilbake (Dallan, 2007). Helseforskningsloven fremhever forskerens plikt for å sikre respondentene at deres rettigheter blir ivaretatt på overnevnt punkt og at ingen får tilgang til opplysninger som ble samlet inn til studien (Helseforskningsloven kap. 2, §7). Manglende erfaring og egne forventninger kan ofte gjøre at en ikke gjennomfører studien på en objektiv måte (Grønmo, 2004). Et av forskerens viktigste etiske prinsipper er respekt for medmenneske. Derfor er det ekstremt viktig å vise omtanke og unngå å utnytte mennesker. En skal respektere de innsattes følelser og verdier. Forskningen skal ikke være til belastning for fengselsinstitusjonen og en skal også vise forståelse for de innsattes ståsted i forhold til kulturelle holdepunkter og livssyn (Polit & Beck, 2017). Respondentene har rett på å få jevnlig informasjon om forskningsprosjektet (Helseforskningsloven kap.4, §14).

Referanser

- Asbjørnsen, A., Manger, T., Jones, L., Eikeland, O., & Norge Fylkesmannen i Hordaland. Utdanningsavdelinga. (2017). Norske innsatte: Kartlegging av lesevansker og oppmerksomhetsvansker 2015 (Vol. Nr. 2/17, Rapport (Norge. Fylkesmannen i Hordaland. Utdanningsavdelinga)). Bergen: Fylkesmannen i Hordaland.
- Asbjørnsen, Manger, & Jones. (2007). Innsatte i Bergen fengsel: Leseferdigheter. Og lesevansker. Fylkesmannen i Hordaland.
<http://hdl.handle.net/1956/7805>
- Asbjørnsen, Jones, & Manger. (2007). Innsatte i Bergen fengsel: Delrapport 2: Lesevaner, leseerfaringer og leseferdigheter. Fylkesmannen i Hordaland.
<http://hdl.handle.net/1956/7804>
- Asbjørnsen, Jones, & Manger. (2008). Innsatte i Bergen fengsel: Delrapport 3: Leseferdigheter og grunnleggende kognitive ferdigheter. Fylkesmannen i Hordaland. <http://hdl.handle.net/1956/7806>
- Berninger, V. W., Nielsen, K. H., Abbott, R. D., Wijsman, E., & Raskind, W. (2008). Writing problems in developmental dyslexia: Under-recognized and under-treated. *Journal of School Psychology, 46*(1), 1–21. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.11.008>
- Bishop, D. V. M., & Snowling, M. J., (2004). Developmental dyslexia and specific language impairment. *Psychological Bulletin, 130*(6), 858–886.
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.6.858>
- Bonifacci, P., Montuschi, M., Lami, L., & Snowling, M., J. (2014). Parents of Children with Dyslexia: Cognitive, Emotional and Behavioral Profile. *Dyslexia (Chichester, England), 20*(2), 175-190.
- Bratsberg, B., Raaum, O., Hægeland, T., & Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning. (2006). Lese- og tallforståelse, utdanning og arbeidsmarkedssuksess. Stavanger: Universitetet i Stavanger, Lesesenteret.
- Clarke, P. J., Snowling, M. J., Truelove, E., & Hulme, C. (2010). Ameliorating Children's Reading-Comprehension Difficulties: A Randomized Controlled Trial. *Psychological Science, 21*(8), 1106-1116.
- Dalland, O. (2017). Metode og oppgaveskriving (6. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Danielsen, A. (2017). Eleven og skolens læringsmiljø: Medvirkning og trivsel. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Deacon, S. Hélène, Pasquarella, Adrian, Marinus, Eva, Tims, Talisa, & Castles, Anne. (2019). Orthographic processing and children's word reading. *Applied Psycholinguistics, 40*(2), 509-534.
- Eikeland, Manger, & Asbjørnsen. (2010). Innsatte I Norske Fengsel: Kompetanse Gjennom Utdanning Og Arbeid.
- Eikeland, O., Diseth, &, Manger, T., & Norge Fylkesmannen i Hordaland. (2006). Innsatte i norske fengsel: Utdanning, utdanningsønske og rett til opplæring. Bergen: Fylkesmannen i Hordaland.
- Einat, Tomer, & Einat, Amela. (2008). Learning Disabilities and Delinquency. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology, 52*(4), 416-434.

- Frith, U. (1999). Paradoxes in the definition of dyslexia. *Dyslexia* (Chichester, England), 5(4), 192-214. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)10990909\(199912\)5:4<192:AIDDYS144>3.0.N](https://doi.org/10.1002/(SICI)10990909(199912)5:4<192:AIDDYS144>3.0.N)
- Gabrielsen, E., Haslund, J., Lagerstrøm, B., Ignjatic, N., Adult Literacy Life Skills, & Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning. (2005). Lese- og mestringskompetanse i den norske voksenbefolkningen: Resultater fra "Adult literacy and life skills" (ALL). Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger.
- Gabrielsen, E. (2008). Lese- og skrivevansker blant voksne (s. 145–157).
- Geary, D. C., Hoard, M. K., & Bailey, D. H. (2012). Fact Retrieval Deficits in Low Achieving Children and Children with Mathematical Learning Disability. *Journal of Learning Disabilities*, 45(4), 291-307.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10.
- Helland, T. (2007). Dyslexia at a behavioral and a cognitive level. *Dyslexia* (Chichester, England), 13(1), 25-41.
- Helland, W.A., Lundenvold, A.J. (2020). Emotional and behavioural function in children with language problems- a longitudinal, population- based study. *European Journal of special Needs Education*, 1-14.
- Helland, T. (2019). Språk og dysleksi (2. utgave.). Fagbokforlaget.
- Helland, T., Plante., & Hugdahl., (2011). Predicting Dyslexia at Age 11 from a Risk Index Questionnaire at Age 5. *Dyslexia* (Chichester, England), 17(3), 207-226.
- Hjorteland, M., & Helland, T. (2012). Visuo-spatiale ferdigheter i tidlig skolealder kan predikere senere lese- og skriveferdigheter. *Norsk Tidsskrift for Logopedi*, 58(2), 34-42.
- Hugdahl, K., Gundersen, H., Brekke, C., Thomsen, T., Rimol, L. M., Ersland, L., & Niemi, J. (2004). fMRI Brain Activation in a Finnish Family with Specific Language Impairment Compared with a Normal Control Group. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47(1), 162-172.
- Hulme, C., & Snowling, M. J. (2014). The interface between spoken and written language: Developmental disorders. *Philosophical Transactions. Biological Sciences*, 369(1634), 20120395.
- Hulme, C., Nash, H.M., Gooch, D., Lervåg, A., & Snowling, M.J. (2015). The Foundations of Literacy Development in Children at Familial Risk of Dyslexia. *Psychological Science*, 26(12), 1877-1886.
- Høien, T., & Lundberg, I. (2012). Dysleksi: Fra teori til praksis (5. utgave.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Høien, T., & Lundberg, I. (1999). Dysleksi, identifikasjon og behandling. *Medicinsk årbog*, 1999, S. 53-62.
- Jones, L. O., Asbjørnsen, A., Manger, T., & Eikeland, O. J. (2011). An Examination of the Relationship between Self-Reported and Measured Reading and Spelling Skills among Incarcerated Adults in Norway. *Journal of Correctional Education* (1974), 62(1), 26-50.
- Kemp, N., Parrila, R. K., & Kirby, J. R. (2009). Phonological and orthographic spelling in high-functioning adult dyslexics. *Dyslexia* (Chichester, England), 15(2), 105-128.
- Kjærnsli, M. (2007). Tid for tunge løft: Norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006. Oslo: Universitetsforlag.

- Knight, C. (2018). What is dyslexia? An exploration of the relationship between teachers' understandings of dyslexia and their training experiences. *Dyslexia (Chichester, England)*, 24(3), 207-219.
- Kristiansen, A. (2012). Utdanning og sosial utjevning: Om tilpassing, seleksjon og reproduksjon. Oslo: Unipub.
- Kristiansen, A. (2013). Rettferdighet, anerkjennelseskrav og legitimitet i utdanning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 97(1), 63-75.
- Lachmann, T., & Weis, T. (2018). Reading and Dyslexia: From Basic Functions to Higher Order Cognition (1st ed. 2018. ed., Vol. 16, Literacy Studies, Perspectives from Cognitive Neurosciences, Linguistics, Psychology and Education). Cham: Springer International Publishing: Imprint: Springer.
- Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova) (LOV-2020-06-1991) fra 01.01.2021. Lovdata. Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova) - Lovdata
- Luciano, M., Gow, A. J., Pattie, A., Bates, T. C., & Deary, I. J. (2018). The Influence of Dyslexia Candidate Genes on Reading Skill in Old Age. *Behavior Genetics*, 48(5), 351-360.
- Lynum, L. M. (2018). 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?
- Lyytinen, H., Eklund, K., Erskine, J., Guttorm, T., Laakso, M-L., Leppänen, P., Torppa, M. (2004). Development of children at familial risk for dyslexia before school age. *Enface*, 56(3), 289.
- Lyster, S. (2019). Elever med lese- og skrivevansker: Hva vet vi? Hva gjør vi? (2. utgave. ed.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Manger, T., & Wormnes, B. (2015). Motivasjon og mestring, utvikling av egne og andres ressurser. (2.utg.). Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS (247 sider)
- Manger, Eikeland, & Asbjørnsen. (2010). Innsette I Norske Fengsel: Motiv for Utdanning under Soning.
- Manger, T., & Wormnes, B. (2015). Motivasjon og mestring, utvikling av egne og andres ressurser. (2.utg.). Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS (247 sider)
- Manger, Eikeland, & Asbjørnsen. (2010). Innsette I Norske Fengsel: Motiv for Utdanning under Soning.
- Manger, T., Eikeland, O-J., Diseth, Å. R., & Hetland, H. (2006). Innsette I Norske Fengsel: Motiv for Utdanning.
- Morken, F., Jones, L. Ø., & Helland, W. A. (2021). Disorders of Language and Literacy in the Prison Population: A Scoping Review. *Education Sciences*, 11(2), 77.
- Morton, J., & Frith, U. (1995). Casual modeling: A structural approach to developmental psychopathology. In D.J.C. Dante Cicchetti (red.), *Developmental psychopathology*, Vol. 1: Theory and methods. Wiley series on personality processes. (s.357-390). New York, NY, US: John Wiley & Sons.
- Oftedal, M. (2000). Diagnostisering Av Ordavkodingsvansker: En Prosessanalytisk Tilnæringsmåte, VII, 249, V. Pennington, B. F., & Bishop, D. V. M. (2009). Relations among speech, language, and reading disorders. *Annual Review of Psychology*, 60(1), 283-306. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163548>
- Pennington, B. F., & Bishop, D. V. M. (2009). Relations Among Speech, Language, and Reading Disorders. *Annual Review of Psychology*, 60(1), 283-306.
- Pimperton, H., & Nation, K., (2010). Understanding words, understanding numbers: An exploration of the mathematical profiles of poor comprehends. *British Journal of Educational Psychology*, 80(2), 255-268.
- Polit, D. F., & Beck, C. T. (2017). *Nursing Research: Generating and assessing evidence for nursing practice* (10. ed.). Philadelphia: Wolters Kluwer.
- Rauø, Guro Kleven. (2020). Prediksjon Av Tidlige Leseferdigheter. En Kvantitativ Studie.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2008). Self-determination theory and the role of basic

- psychological needs in personality and the organization of behavior. In O.P. John, R. W. Robbins, & L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp.654-678). New York: The Guildford Press
- Selenius, H., Dåderman, A-M., & Hellström, Å. (2006). Memory performance in dyslexic male juvenile delinquents convicted of severe offences does not differ from that in dyslexic male junior college students. *The World Journal of Biological Psychiatry*, 7(1), 41-50.
- Shaywitz, B. A., Shaywitz, S. E., Blachman, B. A., Pugh, K. R., Fulbright, R. K., Skudlarski, P., Gore, J. C. (2004). Development of left occipitotemporal systems for skilled reading in children after a phonologically- based intervention. *Biological Psychiatry (1969)*, 55(9), 926-933.
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2014). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring.* (2.utg.). Oslo: universitetsforlaget. (271 sider).
- Skarðhamar, T., & Telle, K. (2009). Life after prison: The relationship between employment and re-incarceration (Vol. No. 597, Discussion papers (Statistisk sentralbyrå). Forskningsavdelingen: online)). Oslo: Statistics Norway.
- Snowling, M. J., Lervåg, A., Nash, H. M., & Hulme, C. (2019). Longitudinal relationships between speech perception, phonological skills and reading in children at high-risk of dyslexia. *Developmental Science*, 22(1), E12723-N/a.
- Snowling, M., Dawes, P., Nash, H., & Hulme, C. (2012). Validity of a protocol for adult self-report of dyslexia and related difficulties. *Dyslexia (Chichester, England)*, 18(1), 1–15. <https://doi.org/10.1002/dys.1432>
- Stein, J. (2019). The current status of the magnocellular theory of developmental dyslexia. *Neuropsychologia*, 130, 66-77.
- Stein, J. (2001). The magnocellular theory of developmental dyslexia. *Dyslexia (Chichester, England)*, 7(1), 12-36.
- Stein, J., & Walsh, V. (1997). To see but not to read, the magnocellular theory of dyslexia. *Trends in Neurosciences (Regular Ed.)*, 20(4), 147-152.
- Strømsø, H., Reichenberg, M., Hvistendahl, R., Bråten, I., Rydland, V., Aukrust, V., Andreassen, R. (2007). *Leseforståelse: Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis.* Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Svendsen, H. H. (2015). *Oppdagende Skrivning På PC Og Papir En Undersøkelse Av Hvordan Skrivning Kan Fremme Førsteklassingers Avkodingsferdigheter.*
- Svensson, I. (2011). Reading and writing disabilities among inmates in correctional settings. A Swedish perspective. *Learning and Individual Differences*, 21(1), 19-29.
- Svensson, I., Lundberg, I., & Jacobson, C. (2001). The prevalence of reading and spelling difficulties among inmates of institutions for compulsory care of juvenile delinquents. *Dyslexia (Chichester, England)*, 7(2), 62-76.
- Søndenaa, E, Rasmussen, K, Palmstierna, T, & Nøttestad, J. (2008). The prevalence and nature of intellectual disability in Norwegian prisons. *Journal of Intellectual Disability Research*, 52(12), 1129-1137.
- Tamboer, P., & Vorst, H. C. M. (2015). A New Self-Report Inventory of Dyslexia for Students: Criterion and Construct Validity. *Dyslexia (Chichester, England)*, 21(1), 1-34.
- Temple, E., Deutsch, G. K, Poldrack, R. A., Miller, S. L., Tallal, P., Merzenich, M. M, & Gabrieli, J. D. E. (2003). Neural Deficits in Children with Dyslexia Ameliorated by Behavioral Remediation: Evidence from Functional MRI. *Proceedings of the National Academy of Sciences - PNAS*, 100(5), 2860-2865.
- The British Dyslexia Association (2009). British dyslexia association: Definitions. Hentet 07.04.2021 fra: <https://www.bdadyslexia.org.uk/dyslexia/about-dyslexia/whatisdyslexia>
- Ullman, M. T., Earle, F. S., Walenski, M., & Janacek, K. (2020). The Neurocognition of Developmental Disorders of Language. *Annual Review of Psychology*, 71(1), 389-417.
- Willburger, E., Fussenegger, B., Moll, K., Wood, G., & Landerl, K. (2008). Naming speed in dyslexia and dyscalculia. *Learning and Individual Differences*, 18(2), 224-236

**Sammenhenger mellom opplevde og diagnostiserte lese- og skrivevansker blant kvinnelige
innsatte i norske fengsler**

Beate Strømmen

Masteroppgave i logo 345

Det Psykologiske Fakultet

Universitetet i Bergen

Vår, 2021

Sammendrag

Gabrielsen (2008) hevder at økt etterspørsel etter gode lese- og skriveferdigheter i samfunnet kan gi større risiko for frafall i skolen og arbeidslivet. Denne bekymringen støttes av undersøkelser som viser at det er høy forekomst av lese- og skrivevansker blant innsatte i norske fengsler sammenlignet med den øvrige befolkningen, og at innsatte i norske fengsler har langt mindre utdanning sammenlignet med den øvrige befolkningen (Asbjørnsen et al., 2007).

Hensikten med denne studien var å undersøke kvinnelige innsattes lese- og skrivevansker ved bruk av spørreskjema. Utvalget bestod av 58 kvinner med norsk statsborgerskap. Resultatene viste at over halvparten av kvinnene rapporterte «svært store» lese- og skrivevansker. I tillegg indikerer studien sammenheng mellom lesevansker, skrivevansker og muntlige vansker, noe som styrker forskningens antakelser om at lese- og skrivevansker er en sammensatt vanske som kan variere fra individ til individ.

Individuell kartlegging av lese- og skriveferdigheter til innsatte er derfor viktig for å kunne tilrettelegge for nødvendig opplæring, som i sin tur kan bidra til å øke jobbmulighetene til kvinnene etter soning og forebygge nye kriminelle handlinger.

Nøkkelord: Kvinnelige innsatte, lesevansker, skrivevansker, muntlige vansker, selvrapportering, opplæring, forebygging av kriminalitet.

Abstract

Gabrielsen (2008) claims that increased demand for good reading and writing skills in society can increase the risk of dropping out of school and working life. This concern is supported by studies which show that there is a high prevalence of reading and writing difficulties among inmates in Norwegian prisons compared with the rest of the population, and that inmates in Norwegian prisons have far less education compared with the rest of the population (Asbjørnsen et al., 2007). The purpose of this study was to investigate female inmates' reading and writing difficulties using a questionnaire. The sample consisted of 58 women with Norwegian citizenship. The results showed that more than half of the women reported "very large" reading and writing difficulties. In addition, the study indicates a connection between reading difficulties, writing difficulties and oral difficulties, which strengthens the research's assumptions that reading and writing difficulties are a complex difficulty that can vary from individual to individual. Individual mapping of reading and writing skills for inmates is therefore important to facilitate the necessary training, which in turn can help increase the job opportunities for women after imprisonment and prevent new criminal acts.

Keywords: Female inmates, reading difficulties, writing difficulties, oral difficulties, self-reporting, training, crime prevention.

SAMMENHENGER MELLOM OPPLEVDE OG DIAGNOSTISERTE LESE- OG SKRIVEFERDIGHETER BLANT KVINNELIGE INNSATTE I NORSKE FENGSLER

Dagens informasjonssamfunn krever gode lese- og skriveferdigheter for å kunne kritisk vurdere og ta stilling til informasjonsstrømmen vi blir utsatt for (Gabrielsen, 2008). Økt etterspørsel etter gode lese- og skriveferdigheter kan gi større risiko for frafall i skolen og arbeidslivet for de med svakest lese- og skriveferdigheter (Danielsen, 2017; Gabrielsen, 2008). Både norske og internasjonale studier viser at innsatte har mindre utdanning enn den øvrige befolkningen og at et stort antall innsatte rapporterer lese- og skrivevansker (Asbjørnsen et al., 2017; Asbjørnsen et al., 2008; Einat & Einat, 2008). Samtidig kan det være vanskelig å tyde ut fra forskningslitteraturen om lese- og skrivevanskene som er forsket på er av generell eller spesifikk art/eventuell begge, da flere ikke redegjør for hva de legger i begrepet «dysleksi». På bakgrunn av dette hevder Svensson (2011) at den høye andelen innsatte med dysleksi muligens ikke er fullt så utbredt som først antatt (Svensson, 2011). Innsikt i ulike lese- og skrivevansker blant innsatte spiller en vesentlig rolle i det en skal tilrettelegge for kompetansegivende aktivitet. En person med dysleksi som har store avkodingsvansker vil kunne ha behov for annen type tilrettelegging enn en person som for eksempel har lesevansker på grunn av nedsatt leseforståelse (Ullman et al., 2020). Samtidig vil ulike miljøfaktorer kunne påvirke lese- og skrivevanskene til den enkelte. Dermed er det viktig å forstå hva hvert enkelt individ trenger for å nå sine mål.

I en studie som undersøkte innsattes motiver for å ta utdanning fremkom det at lese- og skrivevansker ikke påvirket deres valg og motiver for å ta utdanning (Manger et al., 2006). Ved å kartlegge de innsattes lese- og skrivevansker kan en tilrettelegge for ønsket opplæring som kan bedre deres fremtidsutsikter og redusere tilbakevendende kriminalitet (Langelid, 2015). Ifølge Opplæringsloven (Opplæringsloven, § 4a-3) har alle voksne som er født før 1978 og kun har gjennomført grunnskole, rett på videregående opplæring. Personer som er over opplæringspliktig alder, men som likevel trenger grunnskoleopplæring, skal også ha rettigheter til dette (Opplæringsloven, §4a-1). Innsatte i norske fengsel skal ha like rettigheter som resten av befolkningen, og det stilles krav til kriminalomsorgen om å tilpasse og tilrettelegge for at domfelte skal kunne benytte sin rett til opplæring (Eikeland et al., 2006).

Lese- og skrivevansker kan være enten spesifikke, eller generelle (Kemp, 2009; Lachmann, 2018; Pennington & Bishop, 2009). Frith (1999) skiller mellom det hun betegner som en «ekte» dysleksi (spesifikke lese- og skrivevansker) og «falsk» dysleksi (generelle lese- og skrivevansker). Spesifikke lese- og skrivevansker kan observeres og kartlegges ut ifra symptomnivå, mens de generelle lese- og skrivevanskene skyldes ulike miljøfaktorer.

Lese- og skrivevansker er en sammensatt vanske som kan variere fra individ til individ, og endres over tid (Helland, 2019; Pennington & Bishop, 2009). Forskningslitteraturen har ulik tilnærming til begrepet lese- og skrivevansker og dysleksi. Dermed er det ofte vanskelig å skille

dysleksi fra generelle lese- og skrivevansker (Svensson, 2011). Denne studien tar utgangspunkt i The British Dyslexia Association sin definisjon på dysleksi. Modellens tilnærming står i tråd med nyere forskning som vektlegger lese- og skrivevansker som en multifaktoriell vanske (Helland, 2019; Snowling & Hulme, 2015).

«Dyslexia is a learning difficulty that primarily affects the skills involved in accurate and fluent word reading and spelling. Characteristic features of dyslexia are difficulties in phonological awareness, verbal memory, and verbal processing speed. Dyslexia occurs across the range of intellectual abilities. It is best thought of as a continuum, not a distinct category, and there are no clear cut-off points. Co-occurring difficulties may be seen in aspects of language, motor co-ordination, mental calculation, concentration, and personal organization, but these are not, by themselves, markers of dyslexia. A good indication of the severity and persistence of dyslexic difficulties can be gained by examining how the individual responds or has responded to well-founded intervention» (British Dyslexia Association, 2009).

Lese- og skrivevansker sett ut ifra fire ulike nivå

Morton og Frith (1995) sin kausalmodell sammenfatter ulike tilnærminger til hvordan en kan forstå dysleksi ved å beskrive fire nivåer. Symptomnivået er det synlige nivået som kan måles og observeres. På det biologiske nivået ser en på vanskene ut ifra arv, genetikk og hjernefunksjoner (Hugdahl et al. 2004; Lyytinen et al., 2004; Ullman et al., 2020). På det kognitive nivået ser vi på non-verbale ferdigheter, arbeidsminne, oppmerksomhet, persepsjon og visuospatiale evner, korttidsminne og andre kognitive faktorer (Helland, 2019). Problemer på det kognitive nivået er det vi regner som spesifikke symptomer, som ved dysleksi (Lyster, 2012). Miljønivået står i gjensidig påvirkning til de andre tre nivåene. Dette vil si at to personer kan ha like utgangspunkt når det gjelder sine lese- og skrivevansker, men at miljøets påvirkningsfaktorer kan gjøre at utfallet av lese- og skrivevanskene likevel blir forskjellig. Individuelle forskjeller kan også ha sin årsak i det kognitive og/eller biologiske nivået (Lytinen et al., 2004). Helland (2007) undersøkte sammenhenger mellom forskjeller på adferdsnivå og kognitivt nivå hos mennesker med dysleksi. Hun fant at ulike kognitive dysfunksjoner kan gi samme utfall og resultere i samme type lese- og skrivevanske. Konklusjonen var at for å kunne kartlegge lese- og skrivevanskene til hvert enkelt individ var det hensiktsmessig å vurdere disse ulike kognitive funksjonene (Helland, 2007).

Symptom nivå

På symptomnivå ser en på de observerbare symptomene på lese- og skrivevansker. Det som ofte blir synliggjort her er vansker med ordavkodning og rettskrivning (Kemp, 2009). Vi trenger gode avkodingsferdigheter for å kunne lese effektivt (Høien & Lundberg, 2012). Gough & Tunmer (1986) forklarer dette ved bruk av formelen «The simple view of reading» (lesing=

avkodning x forståelse). Både avkodning og forståelse er nødvendig for å bli en god leser og forstå innholdet i en tekst (Kemp, 2009; Lyster, 2019). Gough & Tunmers (1986) avkodningsmodell må forstås som at avkodning og leseforståelse er prosesser som interagerer med hverandre, slik at det blir en gjensidig interaksjonsprosess mellom avkodingsferdighetene og lingvistisk forståelse (Lyster, 2019).

Dette samsvarer med Høien & Lundberg (2012) sin ordavkodningsmodell (ALL) som viser et gjensidig påvirkningsforhold mellom ordavkodning, leseflyt og leseforståelse. ALL-modellen bygger på Spear- Swerling & Stenberg (1996), «off track» modell. I ALL-modellen kan det synes som at de fremhever avkodingsprosessen i større grad enn språkforståelsen i starten av leseopplæringen. En naturlig grunn til dette er at barn i tidlig alder bruker så mye av sin kognitive kapasitet til selve avkodingsprosessen slik at det blir mindre kognitive ressurser igjen å bruke på leseforståelsen (Høien & Lundberg, 2012; Hulme & Snowling, 2014). Dette vil endre seg etter hvert som en kommer seg videre fra en fonologisk avkodingsstrategi og over til en mer automatisert avkodingsstrategi hvor mer av ens kognitive ressurser blir frigitt slik at leseforståelsen kan ta mer plass (Høien & Lundberg, 2012; Hulme & Snowling, 2014). Ifølge Høien & Lundberg (2012) har mennesker med dysleksi ofte vansker med å komme seg videre fra en fonologisk avkodingsstrategi og over til en automatisert ortografisk avkodingsstrategi. Den fonologiske strategien er mer tidkrevende og legger beslag på kognitiv kapasitet, resultatet er at leseflyt og leseforståelse påvirkes negativt (Høien & Lundberg, 2012). At avkodning har innvirkning på leseflyt og leseforståelse samsvarer med forskning som tar for seg sammenhengen mellom avkodingsvansker og lese- og skrivevansker (Kemp, Parrila, & Kirby, 2009; Kemp, 2009).

Ordavkodningsstrategienes påvirkning på skriving. Kjennetegn på at en benytter seg av en fonologisk avkodingsstrategi er at ordene blir skrevet slik de uttales (Kirby, 2009). Dette kan igjen påvirke lesingen i negativ forstand ved at det blir vanskelig å lese det en har skrevet, som gjør at leseflyten blir redusert. På denne måten kan en si at det er sammenheng mellom lesing og skriving (Hulme & Snowling, 2014). Disse vanskene er ofte fremtredende hos mennesker med dysleksi. Skriftspråket vårt er mer regelbundet enn det muntlige språket. Mennesker som har dysleksi kan ofte stagnere på det fonologiske avkodings nivået (Kirby, 2009; Lundberg, 2012;). Ved ortografisk strategi endrer skriftspråket seg ved at de ortografiske representasjonene i det mentale leksikonet nå er blitt automatisert (Hulme & Snowling, 2014). Dersom en har stagnert på det fonologiske nivået vil det kunne vise seg vansker ved at personen har gjentatte feilstavinger (Kemp, 2009). Dette kan også variere på bakgrunn av geografiske forskjeller der forskjellen mellom skriftspråk og tale varierer i større grad (Høien & Lundberg, 2012).

Forholdet mellom lese- og skrivevansker og muntlig språk. God kommunikasjon avhenger av gode lingvistiske og kognitive evner (Hulme & Snowling, 2014; Snowling et al.,

2019). Bloom & Lahey (1978) utviklet en modell som hjelpemiddel for analyse av muntlig språk. Modellen viser forholdet mellom innholdssiden, form-siden og bruks-siden av språket. Form-siden kan analyseres ved hjelp av grammatiske regler, fonologi, morfologi og syntaks. Innholdet har med semantikk eller ordenes betydning og gjøre, og hvordan de blir brukt i kommunikasjon. Pragmatikk er hvordan en bruker språket i samhandling med andre (Helland, 2019). Lesevansker kan ha ulike årsaker, men likevel gi utslag i samme type vanske (Snowling et al., 2019). To eksempler på dette kan være mennesker som har svakheter i det fonologiske aspektet og mennesker som har forståelsvansker (Høien & Lundberg, 2012). Hos personer med fonologiske vansker kan lesevanskene fremtre som vansker med avkoding, staving og leseflyt, altså det som kjennetegner dysleksi. Ved språkforståelsvansker oppstår lesevansker fordi en ikke klarer å forstå nok av innholdet i teksten, selv om en har normale fonologiske ferdigheter (Høien & Lundberg, 2012). Kjennetegnene her er svakheter i ordforråd, morfologi og syntaks. En kan også ha en kombinert vanske, der en både har fonologiske vansker og forståelsvansker (Clarke et al., 2010).

Biologisk nivå

I forskningslitteraturen har det lenge vært kjent at dysleksi har genetisk opphav (Hugdahl et al. 2004; Lyytinen et al., 2004). Genene våre avgjør våre evner, og kan også påvirke hvordan vi vil reagere på ulik miljøpåvirkning (Fisher & DeFries, 2002; Helland, 2019; Hulme et al., 2015; Petrill et al., 2005; Samuelsen et al., 2005). Det er gjort flere tvillingstudier som argumenterer for en genetisk forklaring når det kommer til spesifikke lese- og skrivevansker (Fisher & DeFries, 2002; Samuelsen et al., 2005). Studien til Samuelsen et al (2005) styrker antakelsen om genetiske komponent, studien konkluderte med høyere samsvar mellom lese- og skrivevansker hos eneggede tvillinger enn hos toeggede tvillinger. Dette kan igjen sees i sammenheng med studien til Fisher & De Fries (2002) hvor de hevder at lese- og skrivevansker ikke har sammenheng basert på kun ett gen, men at ulike kromosomer påvirker flere gener (Fisher & De Fries, 2002). Dette viser hvorfor en ikke kun kan basere en lese- og skrivevanske ut ifra et enkelt nivå, som for eksempel ut ifra et biologisk nivå. En må se på betydningen våre gener har i et gjensidig samspill med miljø (Helland, 2019; Ullman et al., 2020). I en studie målte de leseferdighetene til 272 søskenpar ved å anvende en genetisk modell for å estimere hvilken innvirkning genetikk hadde på lese- og skriveferdighetene deres. Studien tok for seg måling av ordavkoding, fonologisk bevissthet og fonologisk avkoding, hurtig benevning og generelle kognitive evner. Resultatene viste stor sammenheng mellom leseferdigheter og gener (Petrill et al., 2006).

Kognitivt nivå

Lese- og skrivevansker» har sammenheng med det fonologiske systemet, hvor en ser på fonologisk bevissthet og fonologiske prosesseringsvansker (Høien & Lundberg, 2012; Kemp, 2009; Lyster, 2012). Fonologisk bevissthet har sterk sammenheng med leseferdigheter, og flere

forskere hevder at svikten kommer til syne i det språklige systemet i denne kognitive funksjonen (Høien & Lundberg, 2012; Lyster, 2012). Dette gjør igjen at en ofte oppdager dette når barnet starter leseopplæringen. Det kognitive systemet vårt består av flere ulike moduler, lesevanskene blir synliggjort gjennom den modulen som påvirker lydsystemet i språket vårt (Høien & Lundberg, 2012).

Miljø nivå

Våre gener og arv kan avgjøre hvordan vi tilpasser oss og påvirkes av miljøet, og ulike miljøfaktorer kan påvirke våre lese- og skriveferdigheter (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Miljøfaktorer som kan bidra til å utvikle lese- og skrivevansker kan være mangelfull opplæring, dårlig oppfølging, mangelfull motivasjon, samt ulike helsefaktorer (Frith, 1999; Knight, 2018). Miljøpåvirkning har stor betydning for livskvaliteten til mennesker som i utgangspunktet er sårbare, kvinnelige innsatte blir ansett som en slik sårbar gruppe. Livskvalitet påvirker i stor grad evnen til å lære, og kan både fremme og hemme lese- og skriveutviklingen (Gabrielsen, 2008; Manger & Wormnes, 2015). Generelle lese- og skrivevansker kan som nevnt å ha sammenheng med ulike miljøfaktorer. Vi kan se sammenheng mellom miljø- og biologisk nivå, for eksempel kan helserelaterte faktorer gå i arv. En annen viktig faktor er reproduksjon av utdanning. Flere undersøkelser viser at dersom foreldre har et lavt utdanningsnivå, er faren større for at dette vil reproduseres og at deres barn også vil velge bort videregående og høyere utdanning (Kristiansen, 2012). Her kan flere miljøfaktorer spille en rolle. Samfunnsendringer kan påvirke valg om utdanning. Dokumentert kompetanse i form av utdanning er svært etterspurt i samfunnet. Noen generasjoner tilbake var det lettere å komme seg inn på arbeidsmarkedet selv om en ikke hadde dokumentert kompetansebevis gjennom utdanning. Dette øker også faren for frafall i studier og arbeidsliv dersom en har lese- og skrivevansker (Gabrielsen, 2008).

Utdanningspolitikken har stor påvirkning på menneskers utdanningsvalg. For noen kan kravene bli for store for den enkelte å innfri. Utdanningspolitikken hadde en grunnleggende ide om at utdanning skal tilpasses hver enkelt og følge ens evner og forutsetninger (Kristiansen, 2012). Om en derimot ikke opplever at en mestrer å leve opp til de krav og forventninger som blir satt, vil dette påvirke ens indre motivasjon, som igjen kan føre til frafall (Deci & Ryan, 2012; Kristiansen, 2012). «Tilpasset opplæring» er et kjent begrep i norsk skole (Danielsen, 2017). For at opplæringen skal tilpasses må det også gis rom for at hvert enkelt individ opplever mestring ut ifra sine individuelle forutsetninger og behov. I norsk skole skal inkludering sikre like rettigheter for alle. Dermed skal en kunne ha rett til å være ulike og være autonome i sin hverdag, som vil si at en har medbestemmelse over egen læring (Danielsen, 2017; Deci & Ryan, 2012). I hvor stor grad dette blir gjennomført i praksis er usikkert, da ungdommers egen selvrapporing viser at skoletrethet, psykososiale vansker og for vanskelig fagstoff er de vanligste grunnene til at de valgte bort skolen (St.mld. nr. 44, 2008-2009, s.21).

I en studie hvor de undersøkte lese- og skriveferdigheter til innsatte i norske fengsler viste resultatene at en stor andel av de innsatte hadde fått vurdert lese- og skrivevanskene sine på et tidligere tidspunkt. 38,7 % hadde blitt utredet for lese- og skrivevansker, noe som kan indikere en sammenheng mellom frafall i samfunnet og lese- og skrivevansker (Asbjørnsen, Manger, & Jones 2007). Selenius et al., (2006) fant at aggressiv adferd var høyere hos de innsatte som hadde lese- og skrivevansker enn hos innsatte uten slike vansker. Kartlegging av lese- og skriveferdighetene til kvinnelige innsatte er viktig for å kunne tilrettelegge for nødvendig opplæring, som igjen kan bidra til å øke jobbmulighetene til kvinnene etter soning og forebygge nye kriminelle handlinger.

Hensikten i denne studien var følgende.

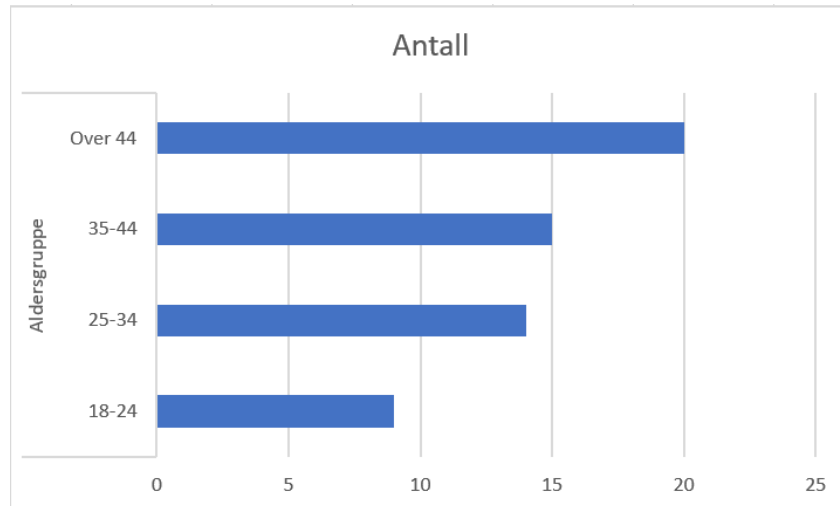
Å undersøke om det er sammenhenger mellom opplevde og diagnostiserte lese- og skrivevansker blant kvinnelige innsatte i Norske fengsler. For å besvare studiens problemstilling ønsker jeg følgende:

1. Å undersøke om de kvinnelige innsatte i norske fengsler opplever å ha lese- og/eller skrivevansker.
2. Å undersøke om de kvinnelige innsatte som rapporterer vansker i lesing- og/eller skrivning har fått stilt en diagnose for sine vansker, og hvorvidt de opplever at diagnosen er reell.
3. Å undersøke om de kvinnelige innsatte som rapporterer lese- og skrivevansker også rapporterer muntlige vansker.

Metode

Deltakere

Deltakerne var 58 kvinnelige innsatte med norsk statsborgerskap. Kvinnene kom fra ulike fengsler i Norge og hadde ulik alder.



Figur 1. Antall deltakere fordelt på aldersgrupper

Måleinstrument

Det ble benyttet et ferdig utviklet spørreskjema som blant annet inneholdt spørsmål om lese- og skriveferdigheter, utdanning, arbeid, regning og IKT ferdigheter (Vedlegg 1.)

Spørsmål om ferdigheter. Respondentene skulle krysse av for hvordan de ville beskrive sine ferdigheter i lesing, skriving og muntlig (spørsmål 15). Svaralternativene de fikk var: svært svake, svake, middels, gode og svært gode. Disse ble skåret på en skala fra 1 til 5, hvor høyere skåre indikerte svakere ferdigheter.

Spørsmål om vansker med lesing og skriving. Respondentene skulle krysse av for i hvilken grad de opplevde vansker med lesing og skriving (Spørsmål 16). Svaralternativene var: ikke i det hele tatt, bare litt, i noen grad, og i svært stor grad. Disse ble skåret fra 1 til 4, hvor høyere skåre indikerte større vansker.

Språkvansker. «Språkvansker» ble vurdert ut ifra fire utsagn (spørsmål 17 a-d) som er ment å måle fonologi, ekspressivt språk, impressivt språk og pragmatikk. Respondentene skulle krysse av for om de aktuelle utsagnene: Ikke stemte, stemte delvis, eller stemte helt. Skalaen gikk fra 1 til 3 der høyere skår betydde større vansker. De fire utsagnene ble summert sammen og utgjorde en sumskåre, der de som skåret 6 eller høyere ble vurdert til å ha språkvansker. Skåren som er brukt her, ble også brukt som et mål på språkvansker hos barn i en studie som ble rapportert av foreldre og lærere (Helland et al., 2020).

Språkvansker uten kjent årsak. På spørsmål 22, ble det redegjort for at språkvansker var vansker med å produsere språk og/eller forstå språk uten noen kjent årsak. Respondentene skulle krysse av for om de noen gang hadde fått denne diagnosen. Svaralternativene var:

4. Ja, som barn
5. Ja, som voksen
6. Nei, aldri

Dysleksi. I spørsmålsformuleringen (spørsmål 18) ble det redegjort for hva dysleksi er, og respondentene skulle krysse av for om de selv mente at de hadde dysleksi. Svaralternativene var:

4. Nei
5. Ja, til en viss grad
6. Ja, helt klart.

Dysleksi diagnose. Respondentene skulle krysse av for om de hadde fått diagnosen dysleksi (Spørsmål 19). Svaralternativene var:

4. Ja, som barn.
5. Ja, som voksen
6. Nei, aldri

Prosedyre

Rekrutteringen foregikk høsten 2020. Selvrapporteringskjema ble sendt ut fra prosjektleder til fengsels undervisningen (Vedlegg 1). Undervisningspersonalet delte ut informasjon om studien og samtykkeskjema (Vedlegg 2 og 3). Kvinnene ble informert om sine rettigheter med henhold til anonymisering og frivillig deltakelse. I tillegg ble kvinnene informert om at de også i ettertid kunne velge å trekke seg. Det ble også gitt informasjon om at kvinnene kunne få lest opp spørsmålene fra spørreskjemaet dersom noe skulle være uklart eller om de hadde vansker med å lese og/eller forstå spørsmålenes betydning.

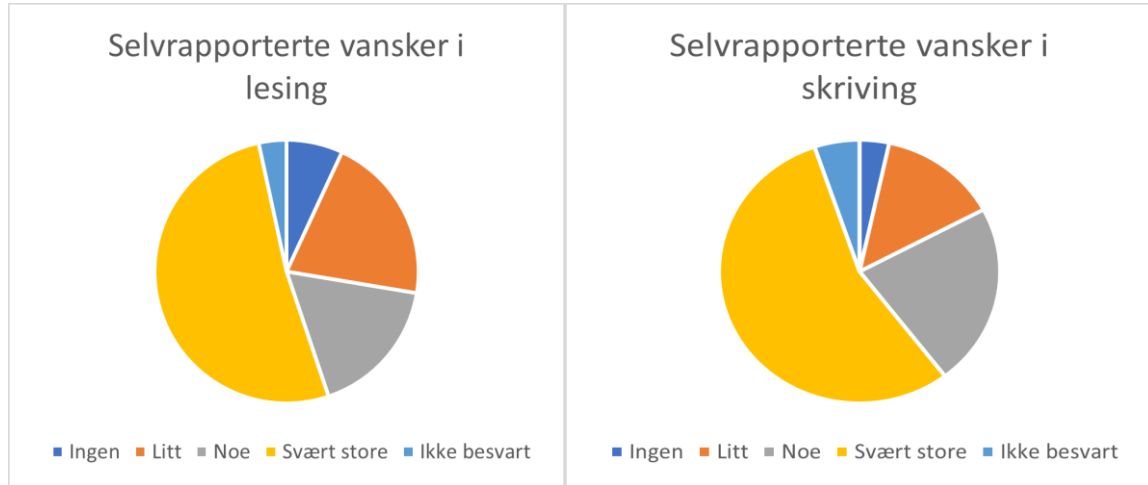
Statistiske analyser

Til bearbeiding av data ble det i første omgang tatt i bruk Statistical package for sosial science (SPSS) for behandling og analysering av data. Det ble også benyttet Microsoft Excel for å gjøre utregninger som grunnlag for studiens tabeller.

Resultater

Vansker i lesing og skriving

I alt 93 % av utvalget oppgir å ha litt, noe eller svært store vansker i lesing, 54 % av disse rapporterer svært store vansker i lesing. 96 % av utvalget oppgir litt, noe eller svært store vansker i skriving. 58% av disse oppgir svært store vansker i skriving (Figur 2).



Figur 2. Selvrapporterte vansker i lesing og skriving

Dysleksi

Av kvinnene som svarte på spørreskjema rapporterte 36% (N=20) at de helt klart, eller til en viss grad mente at de hadde dysleksi. 34% (N= 19) rapporterte at de hadde fått en dysleksi diagnose som enten voksen eller barn. 16 av 19 oppga å ha fått diagnosen som barn, mens 3 av 19 fikk dysleksidiagnosen i voksen alder. Av de 16 som rapporterte at de fikk dysleksidiagnosen som barn, rapporterte 6 av disse igjen at de selv mente at de ikke hadde dysleksi. I tillegg rapporterte 7 stykker at de mente at de hadde dysleksi, uten å ha fått en diagnose. Totalt rapporterte 13 stykker som hadde fått diagnosen (enten som barn eller voksen), at de selv mente å ha dysleksi (Tabell 1).

Tabell 1

Selvrapportering av dysleksi

	Mener å ha dysleksi (til en viss grad eller helt klart)	Har fått diagnosen dysleksi som barn/voksen	Mener å ha dysleksi og har fått diagnosen	Mener å ha dysleksi, men har ikke fått diagnosen	Har fått diagnose dysleksi som barn, men mener å ikke ha dysleksi
Antall personer	20	19	13	7	6

Sumskår språkvansker

24% (N=13) skåret 6 eller over cut-off verdi for språkvansker. En kvinne oppgir å ha fått diagnosen språkvansker som barn, men skåret rett under cut-off verdi på språkvansker. Denne kvinnen rapporterte også å ha fått dysleksidiagnosen som barn, men mener selv at hun ikke har dette nå. De øvrige to kvinnene fikk diagnosen språkvansker som voksen, og skåret over cut-off verdi på språkvansker. Disse oppgir også å ha fått diagnosen dysleksi i voksen alder, og mener selv at de til en viss grad har dysleksi. Elleve kvinner skåret over cut-off verdi på språkvansker uten å ha fått diagnosen tidligere. Seks av disse har en dysleksidiagnose, og mener selv at dysleksidiagnosen er reell (Se Tabell 2).

Tabell 2

Selvrapporterte språkvansker

	Sumskåre språkvansker cut-off verdi 6 eller mer	Har fått diagnosen språkvansker som barn/voksen	Sumskåre språkvanske 6 eller mer og har fått diagnosen	Sumskåre språkvanske 6 eller mer, men har ikke fått diagnosen	Har fått diagnose språkvansker som barn, men skårer lavere enn 6 på sumskåre språkvansker
Antall personer	13	3	2	11	1

Språkvansker uten kjent årsak

Tre kvinner rapporterer og ha fått diagnosen språkvansker uten kjent årsak som barn, mens to stykker oppgir at de har fått diagnosen som voksen (Se Tabell 3).

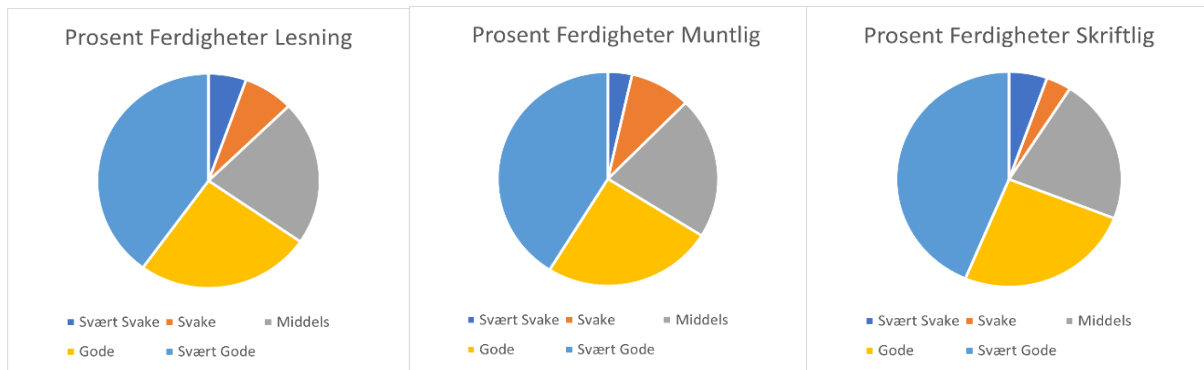
Tabell 3

Selvrapportering av språkvansker

	Sumskåre språkvansker cut-off verdi 6 eller mer	Har fått diagnosen språkvansker som barn/voksen	Sumskåre språkvanske 6 eller mer og har fått diagnosen	Sumskåre språkvanske 6 eller mer, men har ikke fått diagnosen	Har fått diagnose språkvanske som barn, men skårer lavere enn 6 på sumskåre språkvansker
Antall personer	13	3	2	11	1

Ferdigheter i lesing, skriving og muntlig språk

Resultatene viser at 12, 8% (N=7) rapporterte enten svake eller svært svake ferdigheter i lesing, mens hele 65,5% (N= 36) rapporterte enten gode, eller svært gode ferdigheter i lesing (Se Figur 3). 9, 1% (N=5) rapporterte enten svake eller svært svake ferdigheter i skriftlig, mens hele 69,1% (N= 38) rapporterte enten gode, eller svært gode skriftlige ferdigheter (Se figur 3). 12, 5% (N=7) rapporterte enten svake eller svært svake muntlige ferdigheter, mens hele 66,1% (N=37) rapporterte enten gode, eller svært gode muntlige ferdigheter (Se figur 3).



Figur 3: Selvrapporterte ferdigheter

Diskusjon

Lese- og skrivevansker

I denne studien rapporterte hele 93% av respondentene litt, noe eller svært store vansker i lesing, mens 96% rapporterte litt, noe eller sært store vansker i skriving. 54 % av respondentene rapporterte at de har svært store vansker i lesing, mens 58% av respondentene rapporterte at de har svært store vansker i skriving. Dette samsvarer med forskningslitteraturen. Tallene gir oss nyttig informasjon om forholdet mellom lese- og skriveferdigheter, og at disse opptrer parallelt. (Hulme & Snowling, 2014; Høien & Lundberg, 2012; Kirby, 2009).

Tidligere forskningsfunn viste at innsatte har en tendens til å overvurdere sine lese- og skriveferdigheter (Asbjørnsen, Manger & Jones, 2007). I denne studien rapporterte et stort flertall at de har gode «ferdigheter» i lesing, og i skriving. 65,5 % av kvinnene rapporterte at de enten hadde «gode» eller «svært gode» ferdigheter i lesing, mens 69,1 % rapporterte at de enten hadde «gode» eller «svært gode» ferdigheter i skriving. Om dette er reelt eller ikke kan ikke sies med sikkerhet ettersom studien kun tar for seg kvinnenes selvrappoterer. Det er ikke gjort objektive målinger. Hva som gjør at kvinnene både rapporterer gode ferdigheter og store vansker er usikkert, og kan skyldes flere årsaker. En objektiv måling av kvinnenes lese- og skriveferdigheter ville derfor kunne gitt bedre svar. En mulig årsak kan være at kvinnene skiller begrepene «ferdigheter» og «vansker» ved at de definerer en «vanske» som noe spesifikt som at de har dysleksi, men at de definerer begrepet «ferdigheter» til noe en har opparbeidet seg gjennom tid,

slik at de føler at de mestrer godt å lese og skrive på tross av vansken/e sine. Om dette er tilfelle kan det gi mening ettersom en ofte sammenligner egen mestringskompetanse med de som en omgås mest med (Deci & Ryan, 2012; Manger & Wormnes, 2015). Sammenligner de seg da med andre innsatte kan dette gi en mulig forklaring på hvorfor de anser ferdighetene sine som svært gode, ettersom flere studier viser høy grad av overvurderte lese- og skriveferdigheter på tross av store lese- og skrivevansker blant innsatte (Asbjørnsen, Manger & Jones, 2007; Einat & Einat, 2008; Selenius, Daderman og Hellstrøm, 2006).

Flere kvinner rapporterer vansker i lesing og i skriving selv om de ikke har fått en dysleksi diagnose. Forskningslitteraturen gir ikke alltid en god nok fremstilling i forhold til hva som blir ansett som dysleksi og hva som blir ansett som generelle lese- og skrivevansker. Om fengselsundervisningen tilrettelegger som at alle med lese- og skrivevansker har dysleksi, kan dette føre til at innsatte får feil type tilrettelegging for vanskene sine. Morton & Frith (1995) sin kausalmodell viser miljøpåvirkning som en mulig årsak til lese- og skrivevansker. Dette er også i tråd med Svensson (2011) som hevder at dysleksi blant innsatte ikke er fullt så utbredt som først antatt. Dette stemmer også overens med Høien & Lundberg (2012) som hevder at lese- og skrivevansker bør sees på ut ifra ulike nivåer og at disse nivåene står i påvirkning til hverandre. Dermed kan mange av de innsattes lese- og skrivevansker også være av generell art og/eller ha sammenheng med nedsatt språkforståelse, som i denne studien er referert til som muntlige vansker.

Dysleksi

Resultatene viste at 20 av kvinnene rapporterte at de til en viss grad eller helt klart mente at de har dysleksi, og av disse hadde 19 stykker fått en dysleksidiagnose som barn eller i voksen alder. Dette tyder på at kvinnene som mener at de har dysleksi har en realistisk selvoppfatning når det kommer til rapportering av dysleksi. Fonologisk bevissthet har sterk sammenheng med leseferdigheter og blir ofte fremtredende når barn starter sin leseopplæring (Høien & Lundberg, 2012) Dette stemmer overens med funn i studien hvor 16 av 19 rapporterer at de fikk dysleksidiagnosen som barn.

Ifølge forskning vil dysleksi være en vedvarende lese- og skrivevanske mens generelle lese- og skrivevansker kan endre seg over tid (Helland, 2019; Pennington & Bishop, 2009). En kan også stille seg litt kritisk til denne påstanden. Årsaken til dette er at dersom en på et tidlig tidspunkt får kartlagt sine spesifikke lese- og skrivevansker vil det gjerne bli satt inn andre typer tiltak i skolen som kan hjelpe den det gjelder å finne gode strategier for å håndtere lese- og skrivevanskene. Med en slik oppfølging kan en si at, de spesifikke lese- og skrivevanskene er der fremdeles, men det trenger ikke nødvendigvis å oppleves som en vedvarende vanske for personen selv. Han/hun kan ha funnet strategier og hatt god oppfølging som har hjulpet han/henne og oppnå de målene han/hun har satt seg. Dette kan være en mulig forklaring på hvorfor 6 av de 16

respondentene som i denne studien fikk påvist en dysleksi diagnose som barn, selv mener å ikke ha dysleksi nå.

En annen forklaring kan være at menn var overrepresentert i de fleste tidligere studiene, ifølge undersøkelser viser resultater at kvinner har en mer realistisk selvoppfatning av sine sterke og svakere sider enn menn (Despins et al., 2016).

Forholdet mellom muntlige ferdigheter og lese- og skrivevansker

God kommunikasjon avhenger av gode lingvistiske og kognitive evner (Hulme & Snowling, 2019). Dersom en har språkforståelsesvansker vil lesevansker kunne inntreffe ettersom en ikke klarer å forstå nok av innholdet i teksten, selv om en har normale fonologiske ferdigheter (Høien & Lundberg, 2012). 6 av respondentene i studien rapporterte språkvansker og store lese- og skrivevansker selv om de ikke hadde en dysleksi diagnose. Noe som kan gi indikasjoner på at generelle lese- og skrivevansker kan opptre sammen med språkvansker selv om det ikke er avkodingsvansker som ligger til grunn for lese- og skrivevanskene.

Igjen kan en også ha en kombinert vanske der en både har fonologiske svakheter og i tillegg har forståelsesvansker (Clarke et al., 2010). Dette stemmer overens med resultater i studien. To av respondentene fikk diagnosen språkvansker som voksen, og skårer over cut-off verdi på språkvansker. Disse oppgir også å ha fått diagnosen dysleksi i voksen alder, og mener selv at de til en viss grad har dysleksi. Disse funnene indikerer sammenheng mellom dysleksi og spesifikke språkvansker.

Oppsummering

Oppsummert ser vi at funn i studien kan tyde på at der finnes sammenhenger mellom respondentenes selvrapporterte lese- og skrivevansker. En ser ut ifra studiens resultater at respondentene rapporterer både lesevansker, skrivevansker og muntlige språkvansker. Denne studien sier ikke noe om årsaker til vanskene. Det kan derfor være nyttig når en kartlegger innsattes selvrapporterte vansker, å sammenligne disse opp imot objektive mål på lese- og skriveferdigheter. Dette vil gjøre at en kan finne ut om kvinnes selvrapporterte lese- og skrivevansker er reelle, samt om vansken er av spesifikk eller generell art, eventuelt begge. En slik kartlegging vil bidra til å sikre de innsattes rettigheter med tanke på opplæring, samtidig som det kan redusere tilbakefall og gjentatt kriminalitet ved å gi et riktig og individuelt tilpasset oppfølgingstilbud. Noen få av respondentene som har en dysleksidiagnose rapporterer også språkvansker av ukjent årsak. Dette kan skyldes komorbidet mellom lese- og skrivevansker og utviklingsmessige språkvansker (Clarke et al., 2010; Pennington & Bishop, 2009; Snowling et al., 2019; Ullman et al., 2020).

Referanser

- Asbjørnsen, A., Manger, T., Jones, L., Eikeland, O., & Norge Fylkesmannen i Hordaland. Utdanningsavdelinga. (2017). Norske innsatte: Kartlegging av lesevansker og oppmerksomhetsvansker 2015 (Vol. Nr. 2/17, Rapport (Norge. Fylkesmannen i Hordaland. Utdanningsavdelinga)). Bergen: Fylkesmannen i Hordaland.
- Asbjørnsen, Manger, & Jones. (2007). Innsatte i Bergen fengsel: Leseferdigheter. Og lesevansker. Fylkesmannen i Hordaland.
<http://hdl.handle.net/1956/7805>
- Asbjørnsen, Jones, & Manger. (2007). Innsatte i Bergen fengsel: Delrapport 2: Lesevaner, leseerfaringer og leseferdigheter. Fylkesmannen i Hordaland.
<http://hdl.handle.net/1956/7804>
- Asbjørnsen, Jones, & Manger. (2008). Innsatte i Bergen fengsel: Delrapport 3: Leseferdigheter og grunnleggende kognitive ferdigheter. Fylkesmannen i Hordaland. <http://hdl.handle.net/1956/7806>
- Berninger, V. W., Nielsen, K. H., Abbott, R. D., Wijsman, E., & Raskind, W. (2008). Writing problems in developmental dyslexia: Under-recognized and under-treated. *Journal of School Psychology, 46*(1), 1–21. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.11.008>
- Bishop, D. V. M., & Snowling, M. J., (2004). Developmental dyslexia and specific language impairment. *Psychological Bulletin, 130*(6), 858–886.
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.6.858>
- Bonifacci, P., Montuschi, M., Lami, L., & Snowling, M., J. (2014). Parents of Children with Dyslexia: Cognitive, Emotional and Behavioral Profile. *Dyslexia (Chichester, England), 20*(2), 175-190.
- Bratsberg, B., Raaum, O., Hægeland, T., & Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning. (2006). Lese- og tallforståelse, utdanning og arbeidsmarkedssuksess. Stavanger: Universitetet i Stavanger, Lesesenteret.
- Clarke, P. J., Snowling, M. J., Truelove, E., & Hulme, C. (2010). Ameliorating Children's Reading-Comprehension Difficulties: A Randomized Controlled Trial. *Psychological Science, 21*(8), 1106-1116.
- Dalland, O. (2017). Metode og oppgaveskriving (6. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Danielsen, A. (2017). Eleven og skolens læringsmiljø: Medvirkning og trivsel. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Deacon, S. Hélène, Pasquarella, Adrian, Marinus, Eva, Tims, Talisa, & Castles, Anne. (2019). Orthographic processing and children's word reading. *Applied Psycholinguistics, 40*(2), 509-534.
- Despins, E. H., Turkstra, L. S., Struchen, M. A. & Clark, A. N. (2016). Sex-Based Differences in Perceived Pragmatic Communication Ability of Adults with Traumatic Brain Injury. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation 2016, 97* (2 Suppl 1), s. 26-32.
- Eikeland, Manger, & Asbjørnsen. (2010). Innsatte I Norske Fengsel: Kompetanse Gjennom Utdanning Og Arbeid.
- Eikeland, O., Diseth, &, Manger, T., & Norge Fylkesmannen i Hordaland. (2006). Innsatte i norske fengsel: Utdanning, utdanningsønske og rett til opplæring. Bergen: Fylkesmannen i Hordaland.
- Einat, Tomer, & Einat, Amela. (2008). Learning Disabilities and Delinquency. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology, 52*(4), 416-434.

- Frith, U. (1999). Paradoxes in the definition of dyslexia. *Dyslexia* (Chichester, England), 5(4), 192-214. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)10990909\(199912\)5:4<192:AIDDYS144>3.0.N](https://doi.org/10.1002/(SICI)10990909(199912)5:4<192:AIDDYS144>3.0.N)
- Gabrielsen, E., Haslund, J., Lagerstrøm, B., Ignjatic, N., Adult Literacy Life Skills, & Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning. (2005). Lese- og mestringskompetanse i den norske voksenbefolkningen: Resultater fra "Adult literacy and life skills" (ALL). Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger.
- Gabrielsen, E. (2008). Lese- og skrivevansker blant voksne (s. 145–157).
- Geary, D. C., Hoard, M. K., & Bailey, D. H. (2012). Fact Retrieval Deficits in Low Achieving Children and Children with Mathematical Learning Disability. *Journal of Learning Disabilities*, 45(4), 291-307.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10.
- Helland, W.A., Lundenvold, A.J. (2020). Emotional and behavioural function in children with language problems- a longitudinal, population- based study. *European Journal of special Needs Education*, 1-14.
- Helland, T. (2019). Språk og dysleksi (2. utgave.). Fagbokforlaget.
- Helland, T., Plante., & Hugdahl., (2011). Predicting Dyslexia at Age 11 from a Risk Index Questionnaire at Age 5. *Dyslexia* (Chichester, England), 17(3), 207-226.
- Hjorteland, M., & Helland, T. (2012). Visuo-spatiale ferdigheter i tidlig skolealder kan predikere senere lese- og skriveferdigheter. *Norsk Tidsskrift for Logopedi*, 58(2), 34-42.
- Helland, T. (2007). Dyslexia at a behavioral and a cognitive level. *Dyslexia* (Chichester, England), 13(1), 25-41.
- Hugdahl, K., Gundersen, H., Brekke, C., Thomsen, T., Rimol, L. M., Ersland, L., & Niemi, J. (2004). fMRI Brain Activation in a Finnish Family with Specific Language Impairment Compared with a Normal Control Group. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47(1), 162-172.
- Hulme, C., & Snowling, M. J. (2014). The interface between spoken and written language: Developmental disorders. *Philosophical Transactions. Biological Sciences*, 369(1634), 20120395.
- Hulme, C., Nash, H.M., Gooch, D., Lervåg, A., & Snowling, M.J. (2015). The Foundations of Literacy Development in Children at Familial Risk of Dyslexia. *Psychological Science*, 26(12), 1877-1886.
- Høien, T., & Lundberg, I. (2012). Dysleksi: Fra teori til praksis (5. utgave.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Høien, T., & Lundberg, I. (1999). Dysleksi, identifikasjon og behandling. *Medicinsk årbog*, 1999, S. 53-62.
- Jones, L. O., Asbjørnsen, A., Manger, T., & Eikeland, O. J. (2011). An Examination of the Relationship between Self-Reported and Measured Reading and Spelling Skills among Incarcerated Adults in Norway. *Journal of Correctional Education* (1974), 62(1), 26-50.
- Kemp, N., Parrila, R. K., & Kirby, J. R. (2009). Phonological and orthographic spelling in high-functioning adult dyslexics. *Dyslexia* (Chichester, England), 15(2), 105-128.
- Kjærnsli, M. (2007). Tid for tunge løft: Norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006. Oslo: Universitetsforlag.

- Knight, C. (2018). What is dyslexia? An exploration of the relationship between teachers' understandings of dyslexia and their training experiences. *Dyslexia (Chichester, England)*, 24(3), 207-219.
- Kristiansen, A. (2012). Utdanning og sosial utjevning: Om tilpassing, seleksjon og reproduksjon. Oslo: Unipub.
- Kristiansen, A. (2012). Utdanning og sosial utjevning: Om tilpassing, seleksjon og reproduksjon. Oslo: Unipub.
- Kristiansen, A. (2013). Rettferdighet, anerkjennelseskrav og legitimitet i utdanning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 97(1), 63-75.
- Lachmann, T., & Weis, T. (2018). Reading and Dyslexia: From Basic Functions to Higher Order Cognition (1st ed. 2018. ed., Vol. 16, Literacy Studies, Perspectives from Cognitive Neurosciences, Linguistics, Psychology and Education). Cham: Springer International Publishing: Imprint: Springer.
- Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova) (LOV-2020-06-1991) fra 01.01.2021. Lovdata. Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova) - Lovdata
- Luciano, M., Gow, A. J., Pattie, A., Bates, T. C., & Deary, I. J. (2018). The Influence of Dyslexia Candidate Genes on Reading Skill in Old Age. *Behavior Genetics*, 48(5), 351-360.
- Lynum, L. M. (2018). 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?
- Lyytinen, H., Eklund, K., Erskine, J., Guttorm, T., Laakso, M-L., Leppänen, P., Torppa, M. (2004). Development of children at familial risk for dyslexia before school age. *Enface*, 56(3), 289.
- Lyster, S. (2019). Elever med lese- og skrivevansker: Hva vet vi? Hva gjør vi? (2. utgave. ed.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Manger, T., & Wormnes, B. (2015). Motivasjon og mestring, utvikling av egne og andres ressurser. (2.utg.). Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS (247 sider)
- Manger, Eikeland, & Asbjørnsen. (2010). Innsette I Norske Fengsel: Motiv for Utdanning under Soning.
- Manger, T., & Wormnes, B. (2015). Motivasjon og mestring, utvikling av egne og andres ressurser. (2.utg.). Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS (247 sider)
- Manger, Eikeland, & Asbjørnsen. (2010). Innsette I Norske Fengsel: Motiv for Utdanning under Soning.
- Manger, T., Eikeland, O-J., Diseth, Å. R., & Hetland, H. (2006). Innsette I Norske Fengsel: Motiv for Utdanning.
- Morken, F., Jones, L. Ø., & Helland, W. A. (2021). Disorders of Language and Literacy in the Prison Population: A Scoping Review. *Education Sciences*, 11(2), 77.
- Morton, J., & Frith, U. (1995). Casual modeling: A structural approach to developmental psychopathology. In D.J.C. Dante Cicchetti (red.), *Developmental psychopathology*, Vol. 1: Theory and methods. Wiley series on personality processes. (s.357-390). New York, NY, US: John Wiley & Sons.
- Oftedal, M. (2000). Diagnostisering Av Ordavkodingsvansker: En Prosessanalytisk Tilnæringsmåte, VII, 249, V. Pennington, B. F., & Bishop, D. V. M. (2009). Relations among speech, language, and reading disorders. *Annual Review of Psychology*, 60(1), 283-306. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163548>
- Pennington, B. F., & Bishop, D. V. M. (2009). Relations Among Speech, Language, and Reading Disorders. *Annual Review of Psychology*, 60(1), 283-306.
- Pimperton, H., & Nation, K., (2010). Understanding words, understanding numbers: An exploration of the mathematical profiles of poor comprehends. *British Journal of Educational Psychology*, 80(2), 255-268.
- Polit, D. F., & Beck, C. T. (2017). Nursing Research: Generating and assessing evidence for nursing practice (10. ed.). Philadelphia: Wolters Kluwer.
- Rauø, Guro Kleven. (2020). Prediksjon Av Tidlige Leseferdigheter. En Kvantitativ Studie.

- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2008). Self-determination theory and the role of basic psychological needs in personality and the organization of behavior. In O.P. John, R. W. Robbins, & L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp.654-678). New York: The Guildford Press
- Selenius, H., Dåderman, A-M., & Hellström, Å. (2006). Memory performance in dyslexic male juvenile delinquents convicted of severe offences does not differ from that in dyslexic male junior college students. *The World Journal of Biological Psychiatry*, 7(1), 41-50.
- Shaywitz, B. A., Shaywitz, S. E., Blachman, B. A., Pugh, K. R., Fulbright, R. K., Skudlarski, P., Gore, J. C. (2004). Development of left occipitotemporal systems for skilled reading in children after a phonologically- based intervention. *Biological Psychiatry (1969)*, 55(9), 926-933.
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2014). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring.* (2.utg.). Oslo: universitetsforlaget. (271 sider).
- Skarðhamar, T., & Telle, K. (2009). Life after prison: The relationship between employment and re-incarceration (Vol. No. 597, Discussion papers (Statistisk sentralbyrå. Forskningsavdelingen: online)). Oslo: Statistics Norway.
- Snowling, M. J., Lervåg, A., Nash, H. M., & Hulme, C. (2019). Longitudinal relationships between speech perception, phonological skills and reading in children at high-risk of dyslexia. *Developmental Science*, 22(1), E12723-N/a.
- Snowling, M., Dawes, P., Nash, H., & Hulme, C. (2012). Validity of a protocol for adult self-report of dyslexia and related difficulties. *Dyslexia (Chichester, England)*, 18(1), 1–15. <https://doi.org/10.1002/dys.1432>
- Stein, J. (2019). The current status of the magnocellular theory of developmental dyslexia. *Neuropsychologia*, 130, 66-77.
- Strømsø, H., Reichenberg, M., Hvistendahl, R., Bråten, I., Rydland, V., Aukrust, V., Andreassen, R. (2007). *Leseforståelse: Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis.* Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Svendsen, H. H. (2015). *Oppdagende Skrivning På PC Og Papir En Undersøkelse Av Hvordan Skrivning Kan Fremme Førsteklassingers Avkodingsferdigheter.*
- Svensson, I. (2011). Reading and writing disabilities among inmates in correctional settings. A Swedish perspective. *Learning and Individual Differences*, 21(1), 19-29.
- Svensson, I., Lundberg, I., & Jacobson, C. (2001). The prevalence of reading and spelling difficulties among inmates of institutions for compulsory care of juvenile delinquents. *Dyslexia (Chichester, England)*, 7(2), 62-76.
- Søndenaa, E, Rasmussen, K, Palmstierna, T, & Nøttestad, J. (2008). The prevalence and nature of intellectual disability in Norwegian prisons. *Journal of Intellectual Disability Research*, 52(12), 1129-1137.
- Tamboer, P., & Vorst, H. C. M. (2015). A New Self-Report Inventory of Dyslexia for Students: Criterion and Construct Validity. *Dyslexia (Chichester, England)*, 21(1), 1-34.
- Temple, E., Deutsch, G. K, Poldrack, R. A., Miller, S. L., Tallal, P., Merzenich, M. M, & Gabrieli, J. D. E. (2003). Neural Deficits in Children with Dyslexia Ameliorated by Behavioral Remediation: Evidence from Functional MRI. *Proceedings of the National Academy of Sciences - PNAS*, 100(5), 2860-2865.
- The British Dyslexia Association (2009). British dyslexia association: Definitions. Hentet 07.04.2021 fra: <https://www.bdadyslexia.org.uk/dyslexia/about-dyslexia/whatisdyslexia>
- Ullman, M. T., Earle, F. S., Walenski, M., & Janacsek, K. (2020). The Neurocognition of Developmental Disorders of Language. *Annual Review of Psychology*, 71(1), 389-417.
- Willburger, E., Fussenegger, B., Moll, K., Wood, G., & Landerl, K. (2008). Naming speed in dyslexia and dyscalculia. *Learning and Individual Differences*, 18(2), 224-236.

Vedlegg

Vedlegg 1. Selvrapporteringskjema



Forskergruppen for kognisjon og læring, Universitetet i Bergen
Læring, motivasjon og utdanning blant kvinnelige innsatte



Du skal ikke skrive navnet ditt på spørreskjemaet

Skriv deltakernummer her: _____

Noen spørsmål om hvem du er:

1. *Hva er din alder? (Sett kryss.)*

18-24 25-34 35-44 Over 44

2. *Hva er ditt fengslingsgrunnlag?*

Dom.....

Forvaring.....

Bot.....

Varetekt, før dom.....

Varetekt, har anket dom.....

Hvis du er i varetekt før dom, gå da direkte til spørsmål 5.

3. *Hvor lang dom har du nå? (Sett kryss.)*

3 måneder eller kortere.....

Mer enn 3, til og med 6 måneder.....

Mer enn 6 måneder, til og med 1 år.....

Mer enn 1, til og med 2 år.....

Mer enn 2, til og med 3 år.....

Mer enn 3, til og med 4 år.....

Mer enn 4, til og med 5 år.....

Mer enn 5, til og med 6 år.....

Mer enn 6, til og med 7 år.....

Mer enn 7, til og med 8 år.....

Mer enn 8, til og med 9 år.....

Mer enn 9, til og med 10 år.....

Mer enn 10 år.....

3a *Hvor mye av denne dommen har du til nå gjennomført?*

Jeg har nettopp startet gjennomføring av

straffen.....

Kortere enn en tredjedel.....

Over en tredjedel, kortere enn to tredjedeler.....

Over to tredjedeler.....

4. *Har du tidligere vært domfelt?*

Nei, aldri.....

Ja, 1-2 ganger.....

Ja, 3 eller flere ganger.....

Utdanning og arbeid

5. *Hva er den høyeste utdanning du har fullført? (OBS: Fagbrev og å ha gått i lære inngår i videregående opplæring. Fagskole er yrkesrettet opplæring som bygger på videregående opplæring.) (Sett kryss.)*

Jeg har ikke fullført noen utdanning.....

10-årig grunnskole eller kortere.....

1 år videregående opplæring.....

2 år videregående opplæring.....

Har fullført videregående opplæring.....

Fagskoleutdanning.....

Enkeltfag på universitet eller høyskole.....

Gradsutdanning på universitet eller høyskole.....

Om ferdigheter

(Sett ett kryss på hver linje i spørsmål 15, 16 og 17.)

15. Hvordan vil du beskrive dine ferdigheter?

	Svært svake	Svake	Middels	Gode	Svært gode
Lesing	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skriving	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Regning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Data (IKT)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Muntlig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. Opplever du vansker med lesing, skriving eller regning?

	Nei, ikke i det hele tatt	Ja, men bare litt	Ja, i noen grad	Ja, i svært stor grad
Lesing	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skriving	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Regning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Data (IKT)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17. Når du tenker på hvordan du bruker språket og snakker med noen, hvordan mener du disse utsagnene passer på dine ferdigheter?		Stemmer ikke	Stemmer delvis	Stemmer helt
a.	Jeg kan ikke uttale enkelte ord eller lyder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b.	Jeg greier ikke fortelle, forklare eller uttrykke meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c.	Jeg har vansker med å forstå eller oppfatte ting som blir sagt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d.	Jeg har vansker med å føre en samtale med andre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18. *Dysleksi er vanskeligheter med å lese og skrive hos personer som 1) gjør det OK på andre områder i livet og 2) har hatt sjansen til å lære å lese, men har ikke vært i stand til å lære det slik som andre. Mener du at du har slike vansker?*

- Nei.....
 Ja, til en viss grad.....
 Ja, helt klart.....

19. *Har du fått diagnosen lese- og skrivevansker eller dysleksi?*

- Ja, som barn.....
 Ja, som voksen.....
 Nei, aldri.....

20. *Har du fått diagnosen regne- eller matematikkvansker (dyskalkuli)?*

- Ja, som barn.....
 Ja, som voksen.....
 Nei, aldri.....

21. *Har du noen gang fått diagnosen ADHD?*

- Ja, som barn.....
 Ja, som voksen.....
 Nei, aldri.....

22. *Spesifikke språkvansker er vansker med å produsere språk og/eller forstå språk uten noen kjent årsak. Har du noen gang fått diagnosen?*

- Ja, som barn.....
 Ja, som voksen.....
 Nei, aldri.....

Vedlegg 2. Infoskriv



Forskergruppen for kognisjon og læring, Universitetet i Bergen



Læring, motivasjon og utdanning blant kvinnelige innsatte

Er du interessert i å delta i prosjektet

Læring, motivasjon og utdanning blant kvinnelige innsatte

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å kartlegge læringsutfordringer, motivasjon og utdanning blant kvinnelige innsatte

Prosjektet består av tre deler:

- 1) Delta i en spørreskjema-undersøkelse
- 2) Delta i en kartlegging av lese, skrive- og språkferdigheter
- 3) Delta i gruppeintervju (6-8 personer)

Du får tilbud om å være med i del 1: **Delta i en spørreskjema-undersøkelse.** I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål med studien

Dette prosjektet handler om læring, motivasjon og utdanning blant kvinnelige innsatte. Prosjektet har 3 deler. Del 1 består av utfylling av et spørreskjema hvor vi ønsker kartlegge læringsutfordringer, motivasjon og utdanning, vi ønsker også blant annet å vite mer om din bakgrunn og andre forhold som kan virke inn på læring og valg av utdanning.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Alle kvinnelige innsatte over 18 år som er norske statsborgere, kan delta — både av de som holder på med opplæring i fengslet og de som ikke gjør det. Universitetet i Bergen er ansvarlig for gjennomføringen av selve undersøkelsen. Tilsvarende data (spørreskjema og fokusgruppe-intervju) vil også samles inn blant kvinnelige innsatte i Belgia hvor Vrije Universitet i Brussel er ansvarlig for innsamling av data.

Personer som sitter i fengsel har samme rett til opplæring som alle andre i samfunnet. Opplæringen i fengsel skal bygge på best mulig kunnskap. Forskning om dette er derfor nødvendig, ikke minst for at innsatte skal få den opplæringen som de trenger og har rett på. Det er frivillig å delta, og du kan når som helst og uten å oppgi grunn trekke deg fra prosjektet. Dette får ikke konsekvenser for dine forhold under gjennomføringen av straffen eller varetekten. Vi håper likevel at du vil være med. Høy deltakelse er viktig for at innsatte skal få sine rettigheter til utdanning ivarettatt og for at planleggingen av utdanning under og etter straffegjennomføringen skal bli god. Innsatte kan hjelpe deg med utfyllingen av spørreskjemaet hvis du ønsker det.



Forskergruppen for kognisjon og læring, Universitetet i Bergen



Læring, motivasjon og utdanning blant kvinnelige innsatte

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Bergen, Det psykologiske fakultetet, Institutt for samfunnspsykologi v/ førsteamanuensis Lise Øen Jones er ansvarlig for prosjektet.

Mulige fordeler og ulemper

Deltagelse i prosjektet medfører ingen fordeler eller ulemper for deg. Det er frivillig å delta, og du kan når som helst og uten å oppgi grunn trekke deg fra prosjektet. Dette får ikke konsekvenser for dine forhold under gjennomføringen av straffen eller varetekten.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Etter å ha lest informasjonsskrivet og samtykkeerklæringen kan du gi du samtykke derom du ønsker å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Dersom du ønsker å trekke deg fra prosjektet ta kontakt med..... Alle opplysninger om deg vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Deltagelse i prosjektet eller om du trekker deg fra prosjektet underveis, vil ikke på noen måte påvirke dine soningsforhold.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Opplysningene som registreres om deg skal kun brukes slik som beskrevet i hensikten med prosjektet. Du har rett til innsyn i hvilke opplysninger som er registrert om deg og rett til å få korrigerert eventuelle feil i de opplysningene som er registrert. Du har også rett til å få innsyn i sikkerhetstiltakene ved behandling av opplysningene. Alle opplysningene vil bli behandlet uten navn eller andre direkte gjenkjenner opplysninger. Et id nummer knytter deg til dine opplysninger gjennom en navneliste. Navnelisten oppbevares i fengsel, og det er kun de som kan koble id nummer og navn fra samtykkeerklæringen.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Det er kun prosjektleder og prosjektgruppen som vil ha tilgang til datafil og det transkriberte datamaterialet i prosjektet. Prosjektmedarbeidere vil få tilgang til avidentifiserte data. Prosjektet avsluttes 31.desember 2022. Etter den dato vil det transkriberte materialet slettes. Spørreskjemadata vil bli lagret for videre analyser i anonym form. Anonyme data vil kunne benyttes til fremtidig forskning (master- og Phd-prosjekter) og undervisningsformål i Norge og Belgia.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,



Forskergruppen for kognisjon og læring, Universitetet i Bergen



Læring, motivasjon og utdanning blant kvinnelige innsatte

- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), også sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra *Universitetet i Bergen, Det psykologiske fakultetet* har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Deling av data og overføringer til utlandet

Ved å delta i prosjektet, samtykker du også til at opplysninger og anonyme data kan overføres til Belgia som ledd i forskningssamarbeid og publisering.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: *Førsteamanuensis og prosjektleder Lise Øen Jones ved Det psykologiske fakultetet, Institutt for samfunnspsykologi*
Lise.jones@uib.no, tlf. 55589085

Vårt personvernombud *Janecke Helene Veim* på epost Janecke.Veim@uib.no eller +47 55 58 20 29 NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Godkjenning

Undersøkelsen er forskriftsmessig meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Regional komité for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk (REK) har vurdert at prosjektet ikke er fremleggingspliktig. Etter ny personopplysningslov har Universitetet i Bergen ved Det psykologiske fakultet og prosjektleder Lise Øen Jones et selvstendig ansvar for å sikre at behandlingen av dine opplysninger har et lovlig grunnlag. Dette prosjektet har rettslig grunnlag i EUs personvernforordning artikkel 6 nr. 1a og artikkel 9 nr. 2a og ditt samtykke. Du har rett til å klage på behandlingen av dine opplysninger til Datatilsynet.

Takk for god og svært nyttig hjelp!

Vennlig hilsen
Lise Øen Jones
Prosjektleder

Vedlegg 3. Samtykkeerklæring



Forskergruppen for kognisjon og læring, Universitetet i Bergen



Læring, motivasjon og utdanning blant kvinnelige innsatte

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Læring, motivasjon og utdanning blant kvinnelige innsatte*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Samtykkeerklæringen med underskrift oppbevares av fengselet, forskeren vil ikke ha tilgang til den.

Jeg samtykker derfor til å delta i:

Del 1) spørreskjemaundersøkelse

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, *31.12 2022*

.....
Sted og dato

.....
Deltakers signatur

.....

Vedlegg 4. NSD Personvern godkjenning av prosjekt

NSD Personvern

22.01.2020 15:31

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 585605 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 22.1.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte når nødvendig godkjenning fra Kriminalomsorgen foreligger. Det bes om at denne legges ved i meldeskjema. Dersom Kriminalomsorgen setter vilkår som kan ha innvirkning på vår vurdering, ber vi om at det sendes en melding om endring til oss.

Prosjektet er vurdert av REK sør-øst i vedtak av 20.12.2019, deres referanse 43911. REK vurderer at studien ikke fremstår som medisinsk eller helsefaglig forskning. Prosjektet er følgelig ikke omfattet av helseforskningslovens saklige virkeområde, jf. helseforskningslovens §§ 2 og 4. Prosjektet vil derfor bli gjennomført og publisert uten godkjenning fra REK.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger, særlige kategorier av personopplysninger om helse og personopplysninger om straffedommer og lovovertridelser frem til 31.12.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

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

For straffeopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være de registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a), jf. art. 10, jf. personopplysningsloven § 11(2) a), jf. § 9 (2).

For alminnelige og særlige kategorier av personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være de registrertes samtykke, jf. henholdsvis, personvernforordningen art. 6 nr. 1 a), og personvernforordningen art. 6 nr. 1 a) jf. art. 9 nr. 2 a), jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Statistiker Ole Johan Eikeland er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp underveis (hvert annet år) og ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet/pågår i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Lisa Lie Bjordal

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 5. REK Vedtak

Fra: noreply@rekportalen.no <noreply@rekportalen.no>

Sendt: fredag 20. desember 2019 13.30

Til: Lise Øen Jones

Emne: Svarbrev

Alle skriftlige henvendelser om saken må sendes via REK-portalen

Du finner informasjon om REK på våre hjemmesider rekportalen.no



Region:	Saksbehandler:	Telefon:	Vår dato:	Vår referanse:
REK sør-øst D	Silje U. Lauvrak	22845520	20.12.2019	43911

Deres referanse:

Lise Øen Jones

43911 Kvinnelige innsatte: læring, motivasjon og utdanning

Forskningsansvarlig: Universitetet i Bergen

Søker: Lise Øen Jones

Søkers beskrivelse av formål:

Formålet med studien er å kartlegge læringsutfordringer, motivasjon og utdanning, samt søvn og psykisk helse blant kvinnelige innsatte i Norge og Belgia. I denne studien inkluderes norske statsborgere over 18 år og tilsvarende blant kvinnelige innsatte i Belgia. Studien har en mixed- method design hvor det benyttes spørreskjema til alle innsatte som oppfyller inklusjonskriteriene (N=200), videre vil et underutvalg bli rekruttert til individuell kartlegging av lese, skrive og språkferdigheter (N=50). Siste del av prosjektet er fokusgruppe intervju (N=24) hvor en følger opp og går i dybden på hovedtema fra spørreskjema (Utdanning, motivasjon barrierer, læringsutfordringer). Datainnsamling i Belgia vil benytte samme spørreskjema (N=200) og intervjuguide til fokusgruppeintervju (N=24). Forskningsbasert kunnskap om kvinnelige innsatte er avgjørende for å få en kjønns spesifikk kriminalomsorg med et innhold som er tilpasset dere behov

REKs vurdering

Vi viser til tilbakemelding mottatt 18.12.2019 i forbindelse med ovennevnte søknad.

Tilbakemeldingen ble behandlet av komiteens leder på delegert fullmakt.

Søknaden ble første gang behandlet i møtet 04.12.2019, hvor komiteen utsatte å fatte vedtak i saken. Komiteen ba om avklaring på om formålet med å innhente opplysninger om søvn og psykisk helse er å kartlegge de innsattes psykiske helse, eller om det er en del av kartleggingen av læringsutfordringer, motivasjon og utdanning.

Prosjektleder bekrefter i sin tilbakemelding at det primære fokuset er på læring, motivasjon og utdanning blant kvinnelige innsatte. Komiteen vurderer dermed at prosjektets formål ikke er å gi ny kunnskap om helse og sykdom, og at det dermed faller utenfor REKs mandat etter helseforskningsloven, som forutsetter at formålet med prosjektet er å skaffe til veie "ny kunnskap om helse og sykdom", se lovens § 2 og § 4 bokstav a).

Det kreves ikke godkjenning fra REK for å gjennomføre prosjektet. Det er institusjonens ansvar å sørge for at prosjektet gjennomføres på en forsvarlig måte med hensyn til for eksempel regler for taushetsplikt og personvern samt innhenting av stedlige godkjenninger.

Vedtak

Avvist (utenfor mandat)

Prosjektet faller utenfor helseforskningslovens virkeområde, jf. § 2 og § 4 bokstav a). Det kreves ikke godkjenning fra REK for å gjennomføre prosjektet.

Med vennlig hilsen

Finn Wisløff
Professor em. dr. med.
Leder

Silje U. Lauvrak
Seniorrådgiver

Kopi til: Universitetet i Bergen ved øverste administrative ledelse: post@uib.no

Klageadgang

Du kan klage på komiteens vedtak, jf. forvaltningsloven § 28 flg. Klagen sendes til REK sør-øst D. Klagefristen er tre uker fra du mottar dette brevet. Dersom vedtaket opprettholdes av REK sør-øst D,

sendes klagen videre til Den nasjonale forskningsetiske komité for medisin og helsefag (NEM) for endelig vurdering.