

Løpetittel: INNSATTES ERFARINGER MED OPPLÆRINGSSITUASJON

“De lærte meg å gå, men ikke å løpe”

En kvalitativ studie av åtte innsatte i norske fengsler og deres erfaringer med lese- og skrivevansker i opplærings situasjoner

Stine Haugen, Julia Søvik og Christine Johansen

Kandidatnummer:118

Kandidatnummer:100

Kandidatnummer:109



Masteroppgave

Masterprogram i helsefag, Studieretning Logopedi

Det psykologiske fakultet

Institutt for Biologisk og Medisinsk Psykologi

Universitetet i Bergen

Vår 2019

Forord

Et viktig kapittel nærmer seg slutten for oss. Skrivning av masteroppgaven, samt å være en del av et fantastisk studentmiljø nærmer seg slutten. Det har vært en fantastisk reise hvor vi har gjort mange nye oppdagelser og knyttet vennskap som vi tar med oss videre i livet. Ved denne veiens ende vil vi gjerne rette en takk til alle som har bidratt på oppgaven vår. Først og fremst vil vi rette en stor takk til hovedveileder Arve Asbjørnsen, for god hjelp og konstruktive tilbakemeldinger. Så ønsker vi å takke biveilder Kariane Gärtner Westrheim for motiverende ord, tilgjengelighet og gode faglige diskusjoner. Uten dere hadde vi ikke nådd dette resultatet.

Tusen takk til kontaktpersonene våre i de ulike fengslene. Dere har stilt opp og ordnet det organisatoriske, slik at det var mulig å gjennomføre intervjuene. Vi er svært takknemlige.

Til informantene våre: tusen takk for at dere tok dere tid til å stille opp, delte fra hjertet og inviterte oss inn i deres opplevelse og erfaringsverden – det bidrar utvilsomt til innsikt og inspirasjon for dem som jobber tett på innsatte og for fremtidig logopedisk arbeid. Vi vil gi en stor takk til samboere og familie som har stilt opp og støttet oss gjennom denne prosessen og i livets opp- og nedturer, og takk til våre fantastiske venner som vi har fått på dette studiet, som alltid har hatt troen på oss. Uten dere hadde dette studiet vært mye tyngre.

Til slutt må vi takke hverandre Stine Haugen, Christine Johansen og Julia Søvik for felles skjebne, gode faglige diskusjoner og humor når oppgaven har synes uoverkommelig.

Vi føler oss heldige som har fått muligheten til å skrive en så spennende og lærerik oppgave som vi kommer til å ta med oss videre i livet.

Haukeland, mai 2019

Stine Haugen, Julia Søvik og Christine Johansen

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG

ABSTRACT

1	INNLEDNING.....	1
1.1	HENSIKT OG PROBLEMSTILLING	1
1.2	OPPGAVENS OPPBYGGING.....	2
2	TEORETISKE RAMMEVERK.....	3
2.1	TIDLIGERE LITTERATUR OG FORSKNING PÅ FELTET	3
2.2	RETTEN TIL OPPLÆRING FOR INNSATTE I FENGSEL.....	7
2.3	LOVER OG POLITISKE DOKUMENTER	9
2.4	TEORETISKE PERSPEKTIVER	10
2.5	SPRÅKVANSKER.....	11
2.6	LÆREVANSKER.....	12
2.7	LESE- OG SKRIVEVANSKER	12
2.8	DYSLEKSI.....	13
2.9	TIDLIG INNSATS.....	14
2.10	MOTIVASJON	15
3	METODE OG METODEKRITIKK.....	16
3.1	METODISK TILNÆRMING	16
3.2	VITENSKAPSSYN - EN FENOMENOLOGISK- HERMENEUTISKE TILNÆRMING	16
3.3	DATAINNSAMLING.....	18
3.4	UTVALG OG REKRUTTERING.....	19
3.5	UTVALG	20
3.6	INTERVJUGUIDE	20
3.7	GJENNOMFØRING AV PILOT-INTERVJU	21
3.8	TILRETTELEGGING OG PRAKTISK GJENNOMFØRING AV INTERVJUENE.....	21
3.9	BESKRIVELSE AV INFORMANTER.....	24
3.10	TRANSKRIPSJON AV DATAMATERIALE.	26
3.11	INDUKTIV OG DEDUKTIV TILNÆRMING	27
3.12	INDUKTIV TEMATISK ANALYSE	27
3.13	ETISKE VURDERINGER OG BETRAKTNINGER.....	28
3.14	FORSKNINGENS KVALITET, PÅLITELIGHET, RELIABILITET OG VALIDITET I KVALITATIV FORSKNING.....	30
3.15	OVERFØRBARHET	31

INNSATTES ERFARINGER MED OPPLÆRINGSSITUASJON

3.16	FORSKERROLLEN - TERAPEUT DILEMMAET	31
4	FUNN	32
4.1	PRESENTASJON AV RESULTAT OG TOLKNINGER	32
4.2	TEMA 1 VANSKENS BETYDNING	33
4.3	TEMA 2 MOTIVASJON FOR LÆRING OG MESTRINGSOPPLEVELSE	35
4.4	TEMA 3 TILRETTELEGGINGENS BETYDNING	37
4.5	TEMA 4 MESTRING AV DAGENS KRAV TIL LESE- OG SKRIVEFERDIGHETER	38
4.6	OPPSUMMERING AV FUNN	40
	LITTERATURLISTE	41

ARTIKKEL

VEDLEGG

VEDLEGG 1: GODKJENNING FRA NSD

VEDLEGG 2: GODKJENNING FRA KRIMINALOMSORGEN

VEDLEGG 3: INFORMASJONSSKRIV

VEDLEGG 4: SAMTYKKESKJEMA

VEDLEGG 5: INTERVJUGUIDE

VEDLEGG 6: KODESKJEMA 1

VEDLEGG 7: ANALYSERAPPORT

Sammendrag

Formålet med denne kvalitative studien har vært å få en dypere forståelse av hvordan de innsatte opplever å ha fått eller får tilrettelegging for sine lese- og skrivevansker. Studiens problemstilling er: *Hvordan opplever innsatte i norske fengsler opplærings situasjonen, med tanke på tilrettelegging for sine lese- og skrivevansker?* Utvalget i studien består av åtte voksne innsatte menn og kvinner mellom 19 - 43 år med lese- og skrivevansker. Intervjuene ble tatt opp med lydopptaker, transkribert og deretter analysert etter induktiv tematisk analysemetode, hvor fire tema pekte seg ut. De fire temaene er Vanskens betydning, Motivasjon for læring og mestringsopplevelse, Tilretteleggingens betydning og Mestring av dagens krav til lese- og skriveferdigheter. *Vanskens betydning* dreier seg om hvilken måte lese- og skrivevanskene får betydning for dem i hverdagen. Temaet *Motivasjon for læring og mestringsopplevelse* handler om hvordan de innsatte opplever motivasjon for læring og mestringsopplevelse de har i en opplærings situasjon. Informantene legger vekt på at det er en sammenheng mellom motivasjon og mestring. *Tilretteleggingens betydning* illustrerer viktigheten av en individuell tilpasset opplæring gjennom hele skoleløpet. Informantene legger vekt på hvordan opplæringen kunne vært bedre med en riktig tilrettelegging. *Mestring av dagens krav til lese- og skriveferdigheter* handler om betydningen av å mestre kravene som dagens samfunn krever til lese- og skriveferdighetene. Studien belyser viktigheten av psykososial støtte, å være motivert for skolen, samt det å få riktig opplæring som blir tilpasset den enkelte innsattes lese- og skrivevansker og forutsetninger.

Nøkkelord: Innsatte, tilrettelegging, logopedi, tematisk analyse

Abstract

The aim of the present qualitative study was to obtain a deeper understanding of how inmates live with reading and writing difficulties. The research question was: *How do inmates in Norwegian prisons experience the training situation, with a view to facilitating their reading and writing difficulties?* The study group consisted of eight adults (men and women between the ages of 19 and 43). The interviews were recorded, transcribed and then analysed using an inductive thematic approach. Four themes were identified. *The importance of the difficulties* concerns everyday life and how it is to live with reading and writing difficulties. *Motivation for learning and coping experience* is about how the inmates experience motivation for learning and coping experience in the training situation. The informants emphasize that there is a connection between motivation and coping. *The importance of the facilitation* illustrates the importance of an individual adapted arrangement through schooling. The informants emphasize how the education could have been better with the right facilitation. *Mastering today's demands to reading and writing ability* is about the importance of mastering the requirements of literacy skills required in today's society. The study highlights the importance of psychosocial support, motivation for schooling, and getting the right education that is adapted to the individual inmates with their reading and writing difficulties.

Keywords: inmates, facilitation, speech therapy, thematic analysis

1 Innledning

I Stortingsmelding nr. 16 (Kunnskapsdepartementet, 2006-2007) står det at å ha gode kunnskaper og grunnleggende ferdigheter i lesing, skriving, regning og IKT er avgjørende for å kunne delta i et moderne arbeids- og samfunnsliv. Opplæringsloven (2009, §4A-12) viser til at opplæringen skal tilpasses den enkeltes evner og forutsetninger, dette gjelder også innsatte som er under opplæring. I Norge har innsatte rett på opplæring på lik linje med den øvrige befolkningen. Opplæring i fengselet er et viktig tilbud blant annet med tanke på at det gir et sterkere grunnlag for innsatte å komme tilbake til samfunnet uten å begå nye kriminelle handlinger (Kriminalomsorgen, 2016). Stortingsmelding nr. 16 (Kunnskapsdepartementet, 2006-2007) viser til statistikk fra Statistisk sentralbyrå at sannsynligheten for å bli ekskludert fra utdanning og arbeidsliv allerede som ung voksen, mangedobles dersom videregående opplæring ikke fullføres. En annen undersøkelse utført av Statistisk sentralbyrå, viste at 66 % av de innsatte som deltok, hadde ungdomsskolen eller lavere som høyeste fullførte utdanning (Statistisk sentralbyrå, 2015). Manglende grunnleggende ferdigheter i lesing og skriver gjenspeiler et behov for tiltak. Opplæringen i fengsel er viktig for videre utdanning eller for å komme inn på arbeidsmarkedet etter endt soning. Det finnes ulike utdanningssystemer knyttet til fengselopplæringen. Selve opplæringen kan skje blant annet gjennom klasseromsundervisning i fengselet eller på arbeidsdriften ved fengselet (Kriminalomsorgen, 2016).

Det er dokumentert høy forekomst av lese- og skrivevansker blant innsatte i norske fengsel (Manger, Eikeland, Jones & Asbjørnsen, 2014; Kobbevik, Åsmul, Jones & Asbjørnsen, 2016). Manger, Eikeland, Jones og Asbjørnsen (2014) peker på at innsatte med lese- og skrivevansker oftere enn andre innsatte deltar i utdanning. En undersøkelse ved nordiske fengsel viste at 88 % av innsatte med en kortere dom på 3-12 måneder ønsket å ta utdanning i fengselet (Eikeland, Manger & Asbjørnsen, 2008).

Denne studien omfatter innsatte i norske fengsel, samt hvordan opplæringssituasjonen er med fengselet som ramme. Felles for gruppen innsatte som omhandles her er at de har lese- og skrivevansker.

1.1 Hensikt og problemstilling

Denne studien vil belyse de innsattes egne erfaringer og opplevelser av tilretteleggingen de har fått i forhold til sine lese- og skrivevansker. Vi har valgt å bruke begrepet lese- og skrivevansker enten de har en dysleksidiagnose eller de har selvopplevde

lese- og/eller skrivevansker. Vi begrunner valg av dette begrepet med at det favner de ulike dimensjonene av lese- og skrivevansker, og ikke kun de som har en dysleksidiagnose. Vi vet at det er komorbiditet mellom diagnoser, lese- og skrivevansker er ofte en tilleggsvanske til for eksempel en ADHD diagnose. Vårt utgangspunkt for denne studien var at de innsatte skulle ha vansker med lesing og /eller skriving, ikke nødvendigvis en gitt diagnose. Siden problemstillingen ikke er definert rundt en spesifikk diagnose, kunne vi velge å bruke lese- og skrivevansker som begrep, enten de har diagnose eller vansken er selvopplevd.

Problemstillingen er som følger:

Hvordan opplever innsatte i norske fengsler opplærings situasjonen, med tanke på tilrettelegging for sine lese- og skrivevansker?

Tidligere forskning viser en sammenheng mellom innsatte og lese- og skrivevansker. Med dette som utgangspunkt vil denne studien undersøke hvilken hjelp de innsatte har fått tidligere i utdanningsløpet. Videre ønsker vi å undersøke om informantene får hjelp til lese- og skrivevanskene i fengselet, eventuelt hvilken tilrettelegging de får.

I problemstillingen ligger det tre forskningsspørsmål som vi søker svar på i denne studien;

- 1) Hvordan beskriver innsatte sine lese- og skrivevansker?
- 2) Hvordan opplever innsatte at det blir tilrettelagt for deres lese- og skrivevansker, gjennom tidligere skoleløp og i fengselsundervisningen?
- 3) Hvilke betingelser ser de innsatte på som viktige for å lykkes?

Denne studien er ikke ment som en analyse av den innsattes soningstilværelse, men å løfte fram deres egne tanker rundt lese- og skrivevansker i opplærings situasjon. Vi tenker at det er viktig å gi den enkelte muligheten til å bli hørt. Dette kan bidra til positivt å opplyse den øvrige befolkningen omkring et tema som det ellers kan være vanskelig å snakke om, eller som det er lite kunnskap om. Videre kan studien gi informasjon til undervisningspersonell om hva et utvalg av personer med lese- og skrivevansker opplever som viktig for at de skal oppleve mestring og kunne fullføre et skoleløp.

1.2 Oppgavens oppbygging

Denne masteroppgaven er artikkelbasert. Den består av en kappe og et utkast til en publiseringsklar artikkel. Kappen og artikkelen er ment å ses i sammenheng der kappen er en

utfyllende tekst som går i dybden på artikkelens innhold. For eksempel er metodekapittelet i kappen en utvidet tekst i forhold til metodedelen i artikkelen. Et annet eksempel er at drøfting og studiens implikasjoner er gjort i artikkelen, mens kappen kun beskriver studiens funn.

I det følgende beskrives kappens fire kapitler. Kapittel 1 tok for seg innledning som sier noe om formålet med oppgaven, hensikt og problemstilling i oppgaven, samt oppgavens oppbygging. Kapittel 2 tar for seg det teoretiske rammeverket for studiens tema. Først en litteraturgjennomgang som tar for seg tidligere forskning på området. Deretter vil det bli gjort rede for retten til opplæring i fengsel samt lover og politiske dokumenter som er knyttet til innsattes rettigheter til opplæring. Til slutt vil de ulike tematiske begrepene gjøres rede for.

I kapittel 3 blir de metodiske valgene presentert. Deretter følger den vitenskapsteoretiske bakgrunnen for studien, herunder fenomenologi og hermeneutikk. Videre vil det redegjøres for kvalitativ metode inkludert utvalg av informanter, tanker rundt gjennomføring av intervjuene og innsamling av data. I tillegg vil informantene presenteres samt analyse av datamaterialet. Avslutningsvis vil den analytiske modellen for studien presenteres samt kvalitetskriterium og etiske hensyn ved studien.

I kapittel 4 presenteres funnene fra studien. Funnene er delt inn i fire ulike temaer: vanskens betydning, motivasjon for læring og mestringsopplevelse, tilretteleggingens betydning og mestring av dagens krav til lese- og skriveferdigheter.

2 Teoretiske rammeverk

I dette kapittelet vil tidligere relevant forskning for studien presenteres, samt at det redegjøres for det teoretiske rammeverket. Kapittelet starter med å ta for seg litteraturgjennomgangen av tidligere forskning på innsatte i fengsel. Dernest presenteres aktuelle politiske dokumenter, lover og rettigheter som knyttes til opplæring i fengsel.

2.1 Tidligere litteratur og forskning på feltet

I arbeidet med denne studien har vi søkt etter forskningslitteratur som kan underbygge og belyse vår problemstilling *Hvordan opplever innsatte i norske fengsler opplærings situasjonen, med tanke på tilrettelegging for sine lese- og skrivevansker.*

I søkeprosessen tok vi utgangspunkt i problemstillingens tre forskningsspørsmål som lyder

- 1) Hvordan beskriver innsatte sine lese- og skrivevansker?
- 2) Hvordan opplever innsatte at det blir tilrettelagt for deres lese- og skrivevansker, gjennom tidligere skoleløp og i fengselsundervisningen?
- 3) Hvilke betingelser ser de innsatte på som viktige for å lykkes?

For å få en oversikt over hva som finnes på feltet, startet søkeprosessen ved å gå bredt ut, hovedsakelig på Oria, Bora og Google Scholar. Gradvis ble det også gjort søk på Web of Science og PsycINFO. Etterhvert ble søkene spisset mer med utgangspunkt i søkemotorer, årstall og søkeord. I tillegg valgte vi å dele søkene opp i fem ulike tema for å sikre en ytterligere tilspissing av søket, men også for at funnene fra forskningen skulle være så relevante og nyttige som mulig for problemstillingen og forskningsspørsmålene. Temaene vi tok utgangspunkt i var lese- og skrivevansker, dysleksi, språkvansker, opplæring i fengsel og motivasjon. Gjennom hele søkeprosessen, ble temaene brukt som utgangspunkt for søkeordene. Videre ble søkene gjort primært på innsatte. Omsøkte artikler ble begrenset til tidsperioden 2000-2019. Funnene som ble gjort etter å ha gått gjennom forskningslitteraturen, er interessante for denne studien og er nyttige å ha som bakteppe før teorigrunlaget presenteres. Innenfor temaet opplæring fant vi ulike studier som pekte på innsattes opplæringssituasjon.

Innsatte utgjør en gruppe med store opplærings- og utdanningsbehov, både som en følge av mangelfull førstegangs- utdanning, men også fordi de ikke har tatt ut lovbestemte rettigheter til opplæring (Eikeland, Manger & Asbjørnsen, 2008, Eikeland, Manger & Asbjørnsen, 2013).

Utdanning for innsatte har etter hvert fått mer oppmerksomhet i mange land. Quan-Baffour og Zawada (2017) ønsket å undersøke verdien av opplæringen i fengselet blant innsatte. Undersøkelsene ble gjort i form av kvalitative intervju. Blant funnene som ble gjort, ble det rapportert at utdanning for innsatte i fengsel har sosioøkonomisk verdi. Studien viste videre at utdanning har stor verdi blant annet i form av å fremme sosial tilhørighet, reintegrere innsatte tilbake til samfunnet og forsyning av kunnskap og ferdigheter for ansettelse etter endt soning.

Videre har Manger, Eikeland, Jones og Asbjørnsen (2014) undersøkt med en kvantitativ tilnærming innsattes ønsker om opplæring under soning. Resultatene viste at 40% av de innsatte har større eller mindre vansker med lesing. Rundt 48% svarte at de har vansker med skriving. Videre svarte 65% at de har vansker med regning. Til tross for høye tall, viste resultatene at innsatte med lese- og skrivevansker signifikant oftere deltar i utdanning enn de som har mindre eller ingen vansker. Det ble beskrevet at innsatte som har vansker med lesing, skriving og regning, svarte oftere enn andre at en viktig grunn til å ta utdanning er å få større tro på seg selv. Det ble altså vist at deltakelse for utdanning eller opplæring i fengsel økte med økende lesevansker. 7% av de som ikke tar utdanning i fengsel begrunnet dette med at de har for store lærevansker.

I norske fengsler sitter det et mangfold av mennesker som har ulike bakgrunn med tanke på blant annet oppvekstmiljø, kultur og utdanningsmuligheter. I en norsk undersøkelse blant innsatte viste det seg at om lag 11 % av innsatte i aldersgruppen 25-34 år ikke hadde fullført noen form for utdanning (Eikeland, Manger & Asbjørnsen, 2008).

I fra rapporten "Nordmenn i fengsel" kom det fram at innsatte som har lærevansker, ser på det å ha tro på seg selv som en avgjørende faktor knyttet til utdanning i fengsel. Tre andre viktige hovedårsaker til at innsatte ikke deltok i utdanningsaktiviteter var for det første at fengselet ikke hadde et utdanningstilbud som passet den innsatte. Det andre var at de ikke fikk nok informasjon om utdanning, den siste var manglende interesse for utdanning (Eikeland, Manger & Asbjørnsen, 2013).

I søket på lese- og skrivevansker fant vi studier som peker på at det er høy forekomst av lesevansker blant innsatte. En rapport fra 2015 av Asbjørnsen, Manger, Jones og Eikeland viser at blant innsatte i alderen 25 til 34 har hele en av tre (36,7 %) lesevansker. Noe lavere forekomst i aldersgruppen 45 og eldre, der bare en av syv (14,2 %) oppgir at de har en dysleksidiagnose. En rapport av Jones, Asbjørnsen, Manger og Eikeland (2013) viser at lesehastigheten blant norske innsatte er omtrent på nivå med hva en kan forvente av en gjennomsnittlig elev i 8. trinn.

Kobbevik, Åsmul, Jones og Asbjørnsen (2016) undersøkte lese- og skriveferdighetene blant unge voksne for så å sammenligne resultatene med innsattes lese- og skriveferdigheter. Dette var en kvantitativ studie hvor dataene ble innsamlet ved hjelp av testbatteri. Resultatene viste svakere lese- og skriveferdigheter enn hos kontrollutvalget. Spesielt fremsto leseforståelsen til innsatte som uforholdsmessig svak.

Søndenaa, Wangsholm og Iversen (2015) ønsket å undersøke lese- og skrivevansker knyttet til formelle skriv som innsatte i norske fengsel fikk tilsendt. Studien er kvantitativ og er en tverrsnittstudie. Det var 190 informanter med i studien og funn fra studien viste at lese- og skrivevansker inntraff hos 21% av de innsatte. utfordringer relatert til forståelsen av innholdet i dokumentene ble beskrevet hos 22% av de innsatte. Studien konkluderte med at skriftspråket mellom innsatte og formelle instanser burde justeres til et nivå slik at de innsatte kan forstå innholdet i dokumentene som blir sendt til dem.

En rapport av Asbjørnsen, Manger, Jones og Eikeland (2017) bygger på en spørreskjemaundersøkelse fra 2015 hvor målgruppen var norske innsatte over 18 år. Rapporten omhandler hvordan norske innsatte beskriver sine ferdigheter og vansker innenfor områdene lesing, tilgang til ordforråd, oppmerksomhet og hyperaktivitet. Disse områdene ble relatert til motivasjon for opplæring, grunner til å ikke delta i utdanning, deltagelse i opplæring under soning og mestringsforventninger. Resultatene viste at en av tre (36,7 %) i

aldersgruppen 25-34 år hadde en diagnose. En av åtte deltakere hadde omfattende vansker med både lesing, skriving og oppmerksomhet. Nedsatte leseferdigheter viste en innvirkning på innsattes mestringsforventning til akademisk arbeid. Det ble også funnet større forekomst av lærevansker blant innsatte som har lav formell utdanning.

En studie av Lindgren, Jensen, Dalteg, Meurling, Ingvar og Levander (2002) undersøkte lese- og skrivevansker blant 45 svenske innsatte i alderen 21-25 år. En kvantitativ tilnærming ble benyttet. Videre ønsket forfatterne av studien å finne forekomsten av dysleksi og ADHD som komorbide vansker. Studien viste at 28 innsatte (62%) hadde diagnosen dysleksi. Resultatene viste også at ADHD ble funnet hos 25 av de innsatte (55%).

Bryan (2004) hadde som formål å undersøke forekomst av utfordringer innen språk, -tale og kommunikasjon blant engelske innsatte sammenlignet med den generelle befolkningen i England. Studien er basert på en kvantitativ tilnærming. Resultatene bekreftet at det var høy forekomst av språk- og talevansker blant de innsatte. Hele 73% av deltakerne ble beskrevet å være betydelig under aldersadekvat nivå på grammatisk kompetanse. 23% av deltakerne viste betydelige vansker på språkforståelse.

I søket på motivasjon for utdanning i fengsel fant vi studier som indikerte at motivasjon og mestring er viktige faktorer for utdanning. Moreira, Monteiro og Machado (2017) ønsket med en kvalitativ tilnærming å undersøke innsattes motivasjon for utdanning i fengsel. Resultatene viste at motivasjonen til de innsatte var preget av både indre og ytre faktorer, eksempelvis personlig tilfredshet, ønsket om å være profesjonell, ønsket om en mer attraktiv framtid, ønsket om et vitnemål når de reintegreres i samfunnet og ønsket om å bli en bedre samfunnsborger. Videre ble det rapportert om at forventningene ikke var så høye med tanke på rehabiliteringsutfordringene som kan følge med, for eksempel stigmatisering av å være tidligere kriminell. Avslutningsvis viste studien at utdanningen kan ha sine svakheter og begrensninger i form av mangel på fasiliteter og teknologiske ressurser samt støtte fra lærere.

En studie gjort av Amundsen belyser de "innsattes opplevelse av ungdomsskolen" der hun gjennom spørreskjema og selvrapportering av 316 innsatte fått innblikk i hvordan deres opplevelse av møte med utdanningssystemet er. Hun fokuserer på mestring, trivsel og sosial fungering i ungdomsskolen da dette er tre faktorer som synes å ha en signifikant betydning for de innsatte. Amundsens funn peker på at det er en langt høyere andel menn enn kvinner som synes å mistrives på skolen. Videre konkluderer hun i sin artikkel hvorfor den innsatte opplever så liten grad av trivsel, sosial tilhørighet og mestring til tross for tilpasset opplæring (Amundsen, 2011).

Flere av de overnevnte studiene har vist at lese- og skrivevansker er overrepresentert blant innsatte, men vi kan likevel ikke konkludere med at dette alene er årsaken til

kriminalitet. Likevel poengterer flere av studiene at det finnes en sammenheng mellom lese- og skrivevansker og innsatte. Forskningen har hatt et stort fokus på å dokumentere at lese- og skrivevansker er hyppig blant innsatte. Utgangspunktet i denne studien vil være å belyse innsattes opplevelser av tilretteleggingen for deres lese- og skrivevansker i opplærings situasjonen i fengselet.

Som logopedstudenter finner vi det interessant å se nærmere på hvordan de innsatte opplever å få tilrettelagt for sine vansker. Vi vet med bakgrunn i logopedistudiet, at det kan være avgjørende for personer med dysleksi eller lese- og skrivevansker å få en god og riktig tilrettelegging for at de skal mestre en opplærings situasjon. Lese- og skrivekunnskaper er viktige ferdigheter for å fungere optimalt i et moderne samfunn. Når vi vet at så mange av de innsatte har lese- og skrivevansker er vi interessert i å undersøke hvordan de opplever å få tilrettelagt for sine lese- og skrivevansker. Det er lite eller ingen forskning på hva de innsatte selv tenker om tidligere skolegang og hvordan skolegangen eventuelt ble tilpasset deres vansker, eller ikke. Det vi ønsker å løfte fram med denne studien er de innsattes reelle opplevelse av hvordan det tilrettelegges for vanskene deres i fengsel- og hva dette eventuelt har å si for dem. Det er per i dag ikke logopeder som jobber i fengsel, på bakgrunn av den kunnskapen vi har ser vi at det kan være til stor nytte for utdanningssystemet å ha logopedkompetanse i forbindelse med opplæringen og tilretteleggingen for de innsatte med lese- og skrivevansker.

2.2 Retten til opplæring for innsatte i fengsel

I henhold til FNs deklarasjoner og de internasjonale avtaler som Norge har sluttet seg til innebærer grunnleggende rettigheter til personlig utvikling og utdanning for alle samfunnsborgere. Straff tolkes i norsk rettspraksis i hovedsak som frihetsberøvelse, og ikke tap av borgerrettigheter. Dette innebærer at retten til opplæring også inngår som en del av de rettigheter som skal ivaretas ved straffegjennomføringen. Blant annet står det at *«kriminalomsorgen skal legge til rette for at innsatte får et aktivitetstilbud på dagtid.»* (Straffegjennomføringsloven, 2001, § 17, 18, 20). I 1969 ble importmodellen lansert som en kontrast til selvforsyningsmodellen, som gikk ut på at fengselsvesenet selv er ansvarlig for alle tjenester i fengselet. Det var kriminologen Nils Christie som hadde en tanke om å samle service tilbudene i det frie samfunnet inn i fengselet (Christie, 1970). Skoleverket overtok ansvaret for undervisningen i fengslene i 1969. Målsettingen var å gi undervisning til ungdom i skolepliktig alder og til ungdom med mangelfull opplæring (Langelid, 2012). Fengselsvesenet sin argumentasjon for at skoleverket måtte overta ansvaret for fengselsundervisningen var at en ny gruppe som kom inn i fengslene var de helt unge som

hadde “droppet ut” av skolen og hadde en mangelfull skolegang bak seg. En tenkte at et godt utbygd undervisningsopplegg inne i fengselet kunne være det første steget i et gjennomtenkt ettervernopplegg. Et resultat av Soria Moria erklæringen fra 2005 sin målsetting om å styrke fengselsundervisningen, har ført til at det i dag er etablert skoletilbud i alle landets fengsler i tillegg til oppfølgingsklasser omtrent ti forskjellige steder rundt om i landet (Langelid, 2012).

Videre hevder Langelid at skal vi få en god utnytting av ressursene, er det nødvendig at Kriminalomsorgen legger til rette for tilpassede undervisningslokaler. Skal vi kunne møte de innsattes behov for opplæring, er det viktig at det blir gitt opplæring så langt råd er gjennom hele året (Langelid, 2012).

I dag har alle innsatte i norske fengsler rett til opplæring på lik linje med andre samfunnsborgere, det medfører også en lik rett til tilrettelagt undervisning og eventuelt spesialundervisning der det er behov for det. I henhold til Opplæringsloven (2009, § 4A-2) viser den to typer rett til spesialundervisning for voksne i grunnskoleopplæringen. Den ene typen spesialundervisning kan voksne få dersom de ikke har tilstrekkelig utbytte av opplæringen, og voksenopplæringen ikke kan tilpasse opplæringen godt nok for dem. Den andre typen spesialundervisning kan voksne få dersom de trenger å utvikle eller vedlikeholde grunnleggende ferdigheter. Det kan være aktuelt dersom den voksne etter å ha fullført videregående opplæring fortsatt trenger opplæring, eller har fått en skade eller en sykdom og trenger hjelp for å fungere i det daglige (Opplæringsloven, 2009, § 4A-2).

De siste årene har antallet av utenlandske innsatte økt betydelig og i 2017 opptok omtrent 34% av alle fengselsplassene utenlandske statsborgere. De tre mest representerte landene i norske fengsel er Polen, Litauen og Romania (Eikeland, Manger, Asbjørnsen, 2017). Hvorfor noen mangler utdanning, kan være et sammensatt problem. Hvilket land du kommer fra, kan ha en betydning for opplærings- og utdanningsmulighetene. Arbeidsløshet, krig, politisk uro, sosial nød eller høy grad av organisert kriminalitet kan være noen grunner til manglende utdanning (Westrheim, Manger, Eikeland, Hetland & Ludvigsen, 2012, s.10).

Det å mangle utdanning kan ha påvirkning på inntektsgrunnlag, psykisk helse og livskvalitet. For eleven selv kan det ha fatale konsekvenser å falle ut av utdanningssystemet. Nederlagsfølelse og manglende mestring, utilstrekkelig kompetanse og i verste fall ødelagte drømmer kan være eksempler på dette. Dette kan igjen skape uheldige ringvirkninger som depresjon, angst og andre psykiske lidelser (Esch, Bocquet, Pull, Couffignal, Lehnert, Graas & Anseau, 2014).

2.3 Lover og politiske dokumenter

Skolesystemet i Norge har plikt til å følge opplæringsloven. I opplæringsloven kommer det fram hvilke rettigheter elevene har og føringer skolen må følge. For de innsatte i fengselet gjelder de samme lovene i opplæringsloven som for øvrig befolkning.

Alle elever under opplæring har rett til tilpasset opplæring etter sine evner og forutsetninger. De innsatte som er under opplæring følger opplæringsloven for videregående opplæring. I Opplæringslovens (2009, § 4A-12) står det at “*Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidat*”. I henhold til loven er skolen forpliktet til å gjennomføre opplæringen etter hver enkelt elev sine forutsetninger. For de innsatte i fengselet som er under opplæring betyr det at uavhengig av diagnose skal undervisningen tilpasses forutsetningene den innsatte har. For innsatte som ikke kan følge ordinær undervisning eller som ikke har tilfredsstillende utbytte av undervisningen har etter opplæringslovens §4A-2 rett til spesialundervisning.

«Vaksne som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet for vaksne, har rett til spesialundervisning. Vaksne som har særlege behov for opplæring for å kunne utvikle eller halde ved like grunnleggjande dugleik, har rett til slik opplæring. For opplæring etter denne paragraf gjeld § 5-1 andre ledd bortsett frå siste punktum, og §§ 5-3, 5-4, 5-5 og 5-6 tilsvarand.»

(Opplæringslova, 2009, §4A-2)

I loven påpekes det at det skal legges særlig vekt på utviklingsutsiktene til eleven.

«I vurderinga av kva for opplæringstilbod som skal givast, skal det særleg leggjast vekt på utviklingsutsiktene til eleven. Opplæringstilbodet skal ha eit slikt innhald at det samla tilbodet kan gi eleven eit forsvarleg utbytte av opplæringa i forhold til andre elevar og i forhold til dei opplæringsmåla som er realistiske for eleven.»

(Opplæringslova, 2005, §5-1)

Kunnskapsdepartementet sin Stortingsmelding nr.16 (2006-2007)... *og ingen sto igjen, tidlig innsats for livslang læring* tar for seg hvordan vi kan lykkes på en bedre måte med å bistå den enkelte i å lykkes i sine livsprosjekter, videre angir den retningen for innsatsen som må gjøres for at vi skal utvikle et sosialt utjevne utdannings- og kompetansesystem til det beste for den enkelte og for samfunnet. Kapittel 1.3 i Stortingsmeldingen trekker fram viktigheten av tidlig innsats. Regjeringen ønsker å møte den enkeltes behov gjennom å forbedre utdanningssystemet, dette ved å tilrettelegge opplæringen på en god måte. Tidlig innsats er nøkkel i dette arbeidet. I følge Stortingsmeldingen kan begrepet forstås på to ulike måter, som innebærer både innsats på et tidlig tidspunkt i et barns liv og tidlig inngripen når utfordringer oppstår eller avdekkes i førskolealder, i løpet av grunnopplæring eller i voksen

alder. Når det gjelder innsatte, er begrepet tidlig innsats gjeldende i form av den delen som sier at en skal gripe inn i voksen alder eller innenfor grunnopplæringen.

2.4 Teoretiske perspektiver

Dette kapittelet omhandler ulike perspektiver på lese- og skrivevansker i lys av hvordan forskere teoretisk sett har belyst dette problemområdet.

I dagens samfunn har kravene til lese- og skriveferdigheter økt betraktelig de siste årene. Vi lever i et samfunn der informasjon og kunnskap er viktig. Tidligere var mange av arbeidsoppgavene mer av en fysisk art enn hva de er i dag. Der en tidligere hadde mennesker som gav informasjon, i for eksempel skranker på flyplasser, har de nå blitt erstattet av digitale skjjermer. Det er få jobber i dagens samfunn som ikke stiller krav til for eksempel IKT-baserte ferdigheter (Rygvoid & Ogden, 2017). Skolen er en viktig arena der barn skal tilegne seg kunnskap, ferdigheter, kvalifikasjoner og sertifisering som er med på å danne grunnlaget til hvilken jobb og inntekt en kan få senere i livet. Det er da viktig at de blir møtt- og får tilrettelagt ut ifra sine evner og forutsetninger. I dag har innsatte samme rett til opplæring som andre borgere. Dette fordrer at de får det samme tilbudet som andre borgere får i det fri. I stortingsmelding nr. 16 (Kunnskapsdepartementet, 2006-2007) står det at å ha gode kunnskaper og grunnleggende ferdigheter i blant annet lesing, skriving, regning og IKT er avgjørende for å kunne delta i et moderne arbeids- og samfunnsliv. Videre skriver de at også voksne som har mangelfulle grunnleggende ferdigheter, må gis muligheter til å utvikle og fornye sin kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2006-2007, s. 10).

Stortingsmelding nr. 27 (Justis- og beredskapsdepartementet, 2004-2005) som handler om opplæring innenfor kriminalomsorgen “enda en vår” viser til behov for å intensivere oppmerksomheten mot lærevansker. Ulike undersøkelser dokumenterer en klar sammenheng mellom lærevansker og kriminalitet. Generelt kan det sies at dette avspeiler en bakgrunn preget av mangelfull sosial og skolefaglig stimulering, og at det derfor tilsier at det må settes inn ekstra ressurser for å komme disse problemene til livs.

Tilpasset opplæring er et begrep i opplæringsloven, som sier noe om hvordan opplæringen skal tilpasses den enkelte elev, lærling, praksisbrevkandidaten og lærekandidaten sine evner og forutsetninger (Opplæringsloven, 2018, §1-3). Slik det står gjelder dette alle elever i en opplæringssituasjon, også de som sitter i fengsel.

I de videre underkapitlene har vi valgt å trekke fram begreper som vi ser på som sentrale for å underbygge tematikken i studien vår.

2.5 Språkvansker

Primære språkvansker også kalt spesifikke språkvansker (SSV), kan beskrives som eneste vanske og som ikke kan relateres til andre underliggende årsaker som for eksempel utviklingshemming, hørselshemming, nevrologiske skader, avvik i taleapparatet eller manglende nonverbale ferdigheter. Det er vist at genetiske faktorer kan forklares i sammenheng med spesifikke språkvansker (Leonard, 2014).

Betegnelsen språkvanske er vanlig å benytte når språkutviklingen ikke går som forventet (Rygvold, 2009, s. 223). Dersom det er en språkvanske, vil vanskene i varierende grad komme til uttrykk gjennom å bli forstått eller forstå språk, uttrykke seg muntlig og å uttale språklydene. Språkvansken vil vanligvis komme til uttrykk på flere av språkets områder. Språkvanskene kan være sekundære og forklares da som en tilleggsvanske som springer ut fra en annen vanske. Språket er med andre ord en del av det totale vanskebildet. Den primære vansken kan eksempelvis være utviklingshemming eller nedsatt hørsel (Helland, 2012; Rygvold, 2009, s. 228).

I litteraturen defineres spesifikke språkvansker først og fremst ved avvikende språkutvikling, deretter defineres det nærmere ved signifikante begrensninger av ekspressive og reseptive ferdigheter samt fonologiske vansker. Pragmatiske vansker kan også være en del av vanskebildet. Lesing og skriving er språklige prosesser og kan i noen tilfeller forekomme i sammenheng med spesifikke språkvansker (Helland, Helland & Heimann, 2014). Leonard (2014) peker i tillegg på utfordringer knyttet til repetisjon av nonord som er relatert til det fonologiske korttidsminnet, og på morfosyntaktiske utfordringer. En antar at omtrent 7% av den generelle befolkningen har spesifikke språkvansker (Helland, Helland & Heimann, 2014; Leonard, 2014; Bishop, Snowling, Thompson & Greenhalgh, 2017). I en studie gjort av Erik Søndena (2008) kommer det fram at to av ti innsatte i norske fengsler har så store språkvansker at de vil ha store vansker med å forstå språklig samhandling.

Det har vært forvirring og manglende enighet blant forskere og klinikere om hva som er kriteriene og terminologien for språkvansker. Begrepet spesifikke språkvansker har blitt mye brukt når den språklige utviklingen ikke går som forventet. Eksklusjonskriterier har ofte betydd at det bare har blitt tilbudt hjelp dersom vansken har omfattet en spesifikk språklig vanske. Bishop, Snowling, Thompson og Greenhalgh (2017) undersøkte dette med den hensikt å komme til enighet om bedre måter å referere til- og å diagnostisere språkvansker på. Studien (Bishop, Snowling, Thompson & Greenhalgh, 2017) introduserte begrepet utviklingsmessig språkforstyrrelse. Studien understrekte at begrepet bør bli benyttet ved vedvarende vansker med språket som ikke har rot i en klar årsak og som påvirker hverdagen.

Videre ble det påpekt at begrepet utviklingsmessig språkforstyrrelse bør inkluderes i tilfeller der vanskene også opptrer på andre områder enn det språklige.

2.6 Lærevansker

Lærevansker er et vidt begrep som blir definert forskjellig i litteraturen. Lærevansker kan bli forstått som at den enkelte ikke klarer å fungere i forhold til de kravene som stilles ut fra sitt aldersnivå til lesing, skriving eller regning – enten det er på skolen, i arbeidslivet eller på fritiden (Birkemo, 1999). I følge ICD-10, som er den Europeiske manualen for klassifikasjon av diagnoser, vil lærevansker defineres som “tilstander der det normale mønsteret for tilegnelse av skoleferdigheter er forstyrret fra de tidligste utviklingstrinn. Tilstanden skyldes ikke bare utilstrekkelig undervisning, psykisk utviklingshemming eller ervervet skade eller sykdom i hjernen” (Helsedirektoratet, 2015). Av de som har en lærevanske er det flere som ikke er klar over muligheten til å avhjelpe og tilrettelegge med et håp om en lettere hverdag. Dette vises også i undersøkelser blant innsatte gjennomført av Asbjørnsen, Jones og Manger (2008), der de gjennom et spørreskjema fant større forekomst av lærevansker hos dem med formell lav utdanning. Når det kommer til deltakelse av opplæring i fengselet oppga de med lærevansker at det var en av grunnene for å ikke delta. En som har lærevansker, vil i de fleste tilfeller trenge tilpasset opplæring for å oppnå best mulige resultater.

2.7 Lese- og skrivevansker

Begrepet lese- og skrivevansker blir i DSM-IV definert som “en person har lesevansker når leseferdighetene (lesenøyaktighet og leseforståelse) er betydelig under forventet nivå gitt alder, generelt evnenivå (intelligens) og aldersadekvat utdanning” (Norsk Oftalmologisk forening, 2016). Lese- og skrivevansker kan sies å være en sekundærvanske, det vil si en vanske som oppstår som en konsekvens av en annen vanske.

Det kan være flere årsaker til at lese- og skrivevansker oppstår. Lite tilfredsstillende opplæring, lav motivasjon, eller konsentrasjons- og oppmerksomhetsvansker kan være eksempler på dette. Det er altså noe med miljøet rundt barnet som kan skape og forsterke vanskene. God tilrettelegging og oppfølging kan virke forebyggende og redusere vanskene (Dysleksi Norge, 2016). Flere studier har vist at blant innsatte fra flere land er andelen som har lese- og skrivevansker klart høyere, og vanlige overslag er at rundt 50 % mangler funksjonelle leseferdigheter (Gabrielsen & Myrberg, 2001). Manger et al. (2014) viser til at i norske fengsler har omtrent halvparten av nordmenn vansker med lesing, skriving og regning.

2.8 Dysleksi

Dysleksi eller spesifikke lese- og skrivevansker er betegnelser som blir brukt om vansker med lesing og skriving som ikke skyldes mangel i opplæring eller av emosjonell eller evnemessig svikt (Helland, 2012). Det har lenge eksistert flere ulike definisjoner av begrepet dysleksi. Det har skapt stor usikkerhet og uenighet blant forskere, klinikere, i skolesystemet og ikke minst de det gjelder om hva som ligger i begrepet dysleksi. Høien og Lundberg (2012, s. 29) definerer dysleksi slik “Dysleksi er en vedvarende forstyrrelse i kodingen av skriftspråket, forårsaket av en svikt i det fonologiske systemet”. British Dyslexia Association (BDA) bruker definisjonen på dysleksi basert på rapporten “Identifying and Teaching Children and Young People with Dyslexia and Literacy Difficulties” (Rose, 2009). Her defineres dysleksi som en spesifikk vanske som påvirker utviklingen av lese- og skriveferdigheter. Typiske kjennetegn er derfor vansker med ordavkoding og staving. Vanskene synliggjøres vanligvis gjennom utilstrekkelige fonologiske ferdigheter. I praksis kan dette dreie seg om vansker med å dele ord i språklyder, finne hvilken språklyd et ord begynner eller slutter med og å koble sammen språklyd og bokstav (Rygvold, 2009). En kan også ha vansker som inkluderer fonologisk prosessering, rask benevning, arbeidsminne, prosesseringshastigheten og automatiserte ferdigheter. Det må derfor være en klar uoverensstemmelse mellom det kognitive nivået og lese- og skriveferdighetene. Evnen ved dysleksi skal ligge minimum to årstrinn lavere enn det som tilsvarer barnets utviklingsalder. I hovedsak kan en skille dysleksi fra annen lese- og skriveproblematikk ved at vanskene vil vedvare hos en person med dysleksi, til tross for tilrettelagt opplæring. Vanskene ved en dysleksidiagnose kan kompenseres for ved hjelp av hjelpemidler. Lese- og skrivevansker kan også opptre uten at det foreligger en spesifikk lærevanske i bunnen. Da kan vanskene vanligvis forklares ut fra miljørelaterte faktorer som for eksempel mangelfull opplæring (Duvner, 2006).

Forskning har vist at dysleksi ikke kan forklares ut fra en faktor alene, men at genetiske- miljømessige og kognitive forhold spiller inn (Pennington & Bishop, 2009). Frith (1999) understreker at det å definere dysleksi på grunnlag av en faktor alene, kan føre til paradokser. For å få en helhetlig forståelse for hva dysleksi er, er det derfor hensiktsmessig å se dysleksi i sammenheng med alle de tre nivåene. Dysleksi blir derfor sett på som en multifaktoriell vanske (Pennington & Bishop, 2009). I en studie av Vellutino, Fletcher, Snowling og Scanlon (2004) er det vist høy forekomst av komorbide vansker ved dysleksi, blant annet ADHD.

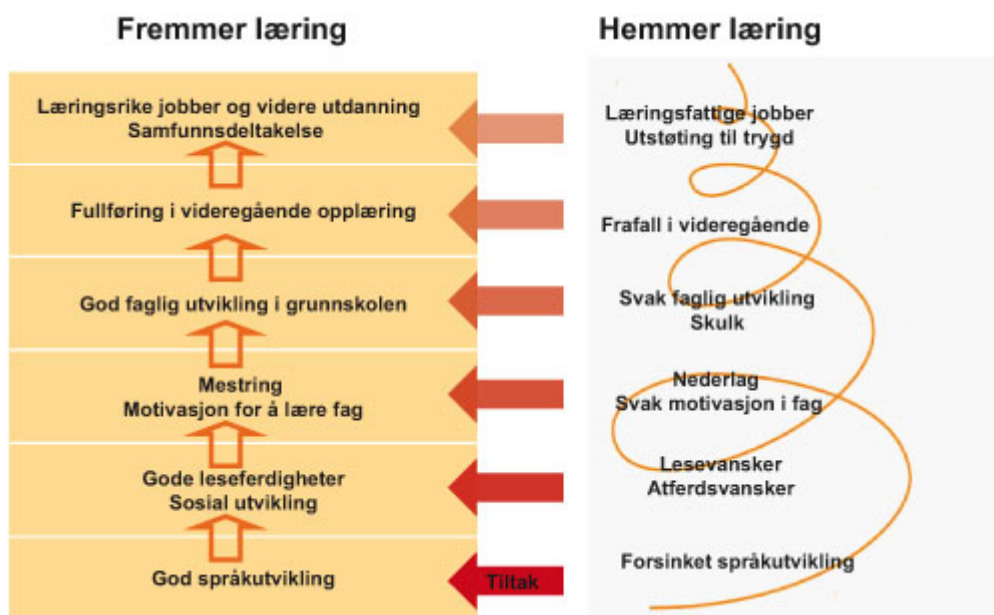
Andelen av befolkningen som viser tegn på spesifikke lærevansker og dysleksi har gjennom tidligere studier vist at det ikke er høyere forekomst blant de innsatte. Dette bekreftes gjennom tidligere studier gjort blant innsatte i Norge (Asbjørnsen et. al, 2017).

2.9 Tidlig innsats

Stortingsmelding nr.16 (Kunnskapsdepartementet, 2006-2007) ... *og ingen sto igjen, tidlig innsats for livslang læring* påpeker i kapittel 1.3 på viktigheten med tidlig innsats. Regjeringen ønsker å møte den enkeltes behov gjennom å forbedre utdanningssystemet, dette ved å tilrettelegge opplæringen på en god måte. Tidlig innsats ses på som en nøkkel i dette arbeidet. I følge Stortingsmeldingen kan begrepet forstås på to ulike måter som innebærer både innsats på et tidlig tidspunkt i et barns liv og tidlig inngripen når utfordringer oppstår eller avdekkes i førskolealder, i løpet av grunnopplæring eller i voksen alder.

Stortingsmelding nr.16 (Kunnskapsdepartementet, 2006-2007) viser videre til en læringsspirale som illustrerer viktigheten av og eventuelle konsekvenser opplevelse av mestring og motivasjon kan ha for elever. Figur 1.2 viser betydningen av at alle inkluderes i gode læringsprosesser tidlig. Til høyre i modellen pekes det på hvilke faktorer som bidrar til å hemme en god læringsprosess og som dermed kan skape en negativ utviklingspirale. Stortingsmeldingen viser til at nysgjerrighet og motivasjon for læring er medfødt og som må støttes og videreutvikles gjennom hele opplæringsløpet. God språkutvikling før skolestart kan bedre leseutviklingen og den sosiale utviklingen i tidlig skoleløp. Læringsmodellen viser også til at leseutviklingen påvirker motivasjon som igjen påvirker faglig læring.

Det har i de siste årene blitt større fokus på å identifisere barn som er i risikozonen for lese- og skrivevansker. Det vi vet fra litteraturen om lese- og skrivevansker er at det ofte krever en god tilrettelegging og/eller tilpasset opplæring for at de med lese- og skrivevansker skal oppnå best mulige resultater. I Stortingsmelding nr. 16 står det at gode kunnskaper og grunnleggende ferdigheter i blant annet lesing, skriving, regning og IKT er avgjørende for å kunne delta i et moderne arbeids- og samfunnsliv (Kunnskapsdepartementet, 2006-2007, s.11). Nyere forskning viser at mangelfulle lese- og skriveferdigheter kan medføre vansker med å lykkes i arbeidslivet og i samfunnet for øvrig.



Figur 1.2 Faktorer som fremmer og hemmer læring (Stortingsmelding nr. 16, s. 10)

2.10 Motivasjon

Det kan skilles mellom to typer motivasjon, indre og ytre motivasjon. Indre motivasjon er en naturlig motivasjon som kommer innenfra – og fører til atferd vi faktisk har lyst til å bedrive. Ytre motivasjon er motivasjon som stammer fra ytre påvirkning, som for eksempel lysten på en fet julebonus eller angsten for sosiale sanksjoner og straff (Holm, 2017). Indre og ytre motivasjon blir også trukket fram i Stortingsmelding nr. 22 (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011) som kan spille inn på motivasjon for læring.

For at en skal kunne holde motivasjonen oppe i en skolesituasjon, er opplevelse av mestring viktig. Mestring er en individuell opplevelse, det fordrer derfor god kompetanse hos lærerne på feltet. På den måten kan de best mulig legge til rette for den enkelte elev.

Forskning har vist at mennesker som er indre motiverte gjør det bedre i utdanning enn de som er styrt av ytre motivasjon (Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan, 1991; Kusrkar, Ten Cate, Vos, Westers, & Croiset, 2013). Deci og Ryan sin selvbestemmelsesteori (2008) viser at de som har indre motivasjon presterer ikke bare bedre enn mennesker som er ytre motiverte, de har det også vesentlig bedre med seg selv. Det vises også til at en ikke bør fokusere bare på å motivere mennesker, men heller prioritere å legge mest mulig til rette for at de skal motivere seg selv (Holm, 2017).

Indre motivasjon oppstår når tre grunnleggende menneskelige behov oppfylles: behovet for autonomi (selvbestemmelse), kompetanse og tilhørighet. Oppgaven individet får, bør altså være utformet på en måte som gir mest mulig frihet i framgangsmåten. I tillegg bør

oppgaven være passe utfordrende, og personen må oppleve at man bidrar til et større fellesskap (Holm, 2017).

Motivasjon blir av Skaalvik og Skaalvik (2018) trukket frem som den viktigste faktoren for læring. I tillegg spiller motivasjon en viktig rolle for å begynne på- og fullføre en utdanning. Dette bekreftes også av flere studier (Eikeland, Manger & Asbjørnsen, 2016; Langelid, 2015; Eikeland, Manger, Gröning, Westrheim & Asbjørnsen, 2014) som blant annet konkluderer med at 80 % av de innsatte sin motivasjon for å ta utdanning i fengsel, er først og fremst for å få seg jobb eller beholde den de allerede har. Videre understrekes det at hovedmotivasjonen for å ta utdanning i fengsel er å skaffe seg et bedre yrke og en bedre fremtid. Samtidig vises det at innsatte er mest motivert for kortere kurs og utdanninger.

3 Metode og metodekritikk

3.1 Metodisk tilnærming

I det videre kapittelet vil vi beskrive den metodiske tilnærmingen og utfordringer knyttet til studien av innsattes opplevelse av tilretteleggingen rundt sine lese- og skrivevansker. Informantene som ønsket å delta i studien, ble alle intervjuet i fengsel i Bergen. Metodisk tilnærming handler om å gjøre rede for og videre begrunner valgene som blir tatt underveis i forskningsprosessen. Valget vårt av metode for innsamling av data endte på kvalitativt forskningsintervju. Et kvalitativt forskningsintervju vil si at informantene, i vårt tilfelle de innsatte i fengsel, svarer på våre forhåndsbestemte spørsmål. Responsen vi som forskere får av informantene hjelper oss med å få et innblikk i deres livsverden (Robson, 2002). Videre vil fremgangen ved datainnsamlingen bli presentert, før vi legger fram dataanalysen. Avslutningsvis i kapittelet tar vi for oss de etiske betraktningene og studiens kvalitet.

I denne studien har vi valgt å benytte deler fra fenomenologien og hermeneutisk tilnærming. Videre kommer vi til å beskrive forskningsprosessen og hvordan disse to tilnærmingene kan være relevante for å besvare problemstillingen vår.

3.2 Vitenskapssyn - en fenomenologisk- hermeneutiske tilnærming

Vi baserer denne studien på et ontologisk grunnsyn som hevder at det finnes flere livsverdener (Creswell & Poth, 2017). Husserl, som er grunnlegger av fenomenologien, mente at vi mennesker står og er i en verden der vi ikke kan adskilles den verden vi lever i. Han snakket om «tilbake til tingen selv» (Husserl, 1982). Vi observerer ikke bare en ting fordi

tingen er alltid ting for noen. Subjektet er alltid rettet mot noe annet enn seg selv (Bengtsson, 2006; Thornquist, 2015).

Vi ønsker å få tak i den unike beskrivelsen hos hver enkelt innsatt sin opplevelse av sine lese- og skrivevansker. I kvalitativ forskning handler det om å få tak i de unike hos de innsatte sine livsverdener, slik det viser seg i sitt naturlige miljø. Deretter fortolkes dette i lys av en teoretisk ramme. Hermeneutikk er begrepet som blir brukt i vitenskapsteorien om denne fortolkningsprosessen (Thornquist, 2015).

Fenomenologi betegnes ofte som læren om fenomenene, eller læren om det som kommer til syne og viser seg (Bengtsson, 2006; Kvale & Brinkmann, 2015). Et kjernepunkt ved tilnærmingen er å undersøke og beskrive verden slik den erfares for subjektet. Det er altså ikke verden uavhengig av subjektet som er av interesse, men tvert imot er det subjektet i sin fullstendige helhet som er av betydning (Thornquist, 2015). Husserl var i likhet med flere representanter innen fenomenologien, opptatt av å forstå kunnskap, dens natur og vilkår med utgangspunkt i hvordan subjektene selv erfarer verden (Thornquist, 2015). Han kritiserte synet på å forstå og kategorisere mennesker som dyr eller materier, da han mente at en umulig kunne ignorere menneskets eksepsjonelle evne til å føle, tenke og reflektere. Dette synet på at mennesket ikke bare er et eksisterende "noe" blant andre ting i verden, var et viktig ankepunkt i fenomenologien (Zahavi, 2003). Bevisstheten til mennesket står dermed sentralt og det er hevdet at en umulig kan undersøke verden uten at det berører bevisstheten. Denne bevisstheten, hva som kjennetegner den og hva den er rettet mot blir innen fenomenologien betegnet som intensjonalitet (Thornquist, 2015). En ønsker sådan å gripe fatt i det subjektet selv erfarer, samtidig som en ønsker å tolke subjektet fra et førstepersonsperspektiv. Det innebærer å forstå hvordan verden fortoner seg for den som opplever den såkalt levd erfaring (Thornquist, 2015).

I denne studien ønsker vi å gå i dybden av hvordan innsatte opplever sine lese- og skrivevansker. Med dette kan en fenomenologisk tilnærming være godt egnet til denne type studie, basert på en felles forståelse av hvordan gitte fenomen opptrer (Thagaard, 2013).

Den hermeneutiske tilnærmingen er opptatt av at vi ikke kan forstå et fenomen isolert, uten å ta i betraktning at vi alle har med oss vår forkunnskap inn i fortolkningsprosessen. Vi kan derimot bli bevisst vår egen forforståelse ved å inkludere den inn i forskningsprosessen (Creswell & Poth, 2017). Gjennom alle fasene i forskningsprosessen har vi vært bevisst vår forforståelse. Dette viser vi gjennom å redegjøre for holdninger og forkunnskaper om fenomener som vi har studert. Vi har prøvd å være kritisk til våre fortolkninger av datamateriale. I denne studien ønsker vi å utforske hvordan et utvalg innsatte som har lese- og skrivevansker opplever. Fenomenologien hevder at en som forsker skal legge vekk sin

forforståelse og kun basere seg på informantens beskrivelser av sin livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015). For å svare på problemstillingen vår, ser vi på det som hensiktsmessig å kombinere disse to tilnærmingene. Det kan være utfordrende å isolere seg helt fra sin forforståelse, med tanke på at man observerer ut fra de «brillene» man har med seg. Informanten har et ønske om å formidle et budskap og det budskapet som faktisk viser seg i seg selv. Det at vi forstår det budskapet de innsatte deler, for så å se den i sin helhet igjen er noe som foregår i en sirkulær prosess, som blir referert til som den hermeneutiske sirkel (Fugleseth, 2006). Denne sirkelen beskriver Fugleseth (2006) som en spiral der man stadig får en ny forståelse for de tekstene en leser og for hver runde en leser får en dypere forståelse for tekstene (Thornquist, 2015). Vi hadde en viss forventning og en primærforståelse om hva vi kunne møte i disse intervjuene, samtidig som vi skulle være bevisst på å forstå fenomenet slik det viser seg. Det er en utfordring å forbli åpen slik at en ikke går glipp av den dype forståelsen av fenomenet. Utgangspunktet for denne studien og utarbeidningen av problemstillingen var tanker som vi hadde hatt på forhånd. Derfor kan en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming være det som er mest hensiktsmessig ved å undersøke et tema som vi i utgangspunktet har lite kunnskap om (Creswell & Poth, 2017).

3.3 Datainnsamling

Data er hentet inn ved kvalitative intervju. Valg av metodologiske tilnærminger er essensielt for å sanke de rike beskrivelsene. Å velge kvalitativ forskningstilnærming vil kunne gripe den subjektive erfaringen gjennom refleksjoner, tanker og fortellinger fra sitt liv (Bengtsson, 2006). Tilnærminger som beskriver variasjoner av erfaringer og levd erfaring er gunstig. Her vil vi gå inn i de ulike trinnene i datainnsamlingsprosessen alt fra planleggingen, gjennomføring og bearbeidningen av intervjuene. Det ble gjennomført et semistrukturerte intervjuer med de innsatte. Den er strukturert fordi intervjuguiden er utformet på forhånd, men det er rom for åpne og mer fleksible spørsmål utover det som står i intervjuguiden (Kvale & Brinkmann, 2015; Hatch, 2002, Krumsvik, 2014; Silverman, 2001; Postholm, 2010). Intervjuguiden vi hadde laget på forhånd er inndelt i tema. Informantene ble valgt gjennom strategisk utvalg. Det vil si at de er utvalgt på forhånd av våre kontaktpersoner for et mål, det er blant annet for å kunne besvare vår problemstilling.

I dette prosjektet ble det fokusert på å intervju innsatte i tre norske fengsler, som har lese- og skrivevansker. Hensikten med intervjuene var å komme så nær den innsattes opplevelse av sine lese- og skrivevansker og hvordan det påvirker dem i dag eller har gjort det tidligere.

3.4 Utvalg og rekruttering

For å kunne forske i fengsel, måtte vi søke til regionskontoret for kriminalomsorgen som har ansvar for det fengselet hvor vi ønsket å gjennomføre intervjuene. Denne prosessen kom vi i gang med tidlig og møtte ingen hindringer her. Vi fikk så et møte sammen med de aktuelle kontaktpersonene i fengselet for å beskrive studien vår, samt informere om hvilke informanter vi ser etter. Kontaktpersonene var positive til studiet og ville kontakte aktuelle kandidater vedrørende deltagelse. Når den første kontakten var opprettet med kontaktpersonene i de ulike fengslene, laget vi avtale om det første møtet. Vi ble tatt godt imot av både fengselsledelse og undervisningsledelse hos alle. I utgangspunktet ønsket vi å intervjuer ni innsatte, men på grunn av tilgjengelige informanter, sa vi oss fornøyd med åtte informanter.

Vi sendte så informasjonsskriv og samtykkeskjema til de tre aktuelle i fengslene. De tre kontaktpersonene i de aktuelle fengslene kontaktet oss når de hadde fått informanter som ønsket å delta. Det var viktig for oss at kontaktpersonen informerte informantene om frivillig samtykke til å delta i undersøkelsen. Som besøkende i fengselet måtte vi følge de regler og råd vi fikk gjennom kontaktpersonen. Vi valgte å foreta et strategisk utvalg som innebærer at informantene blir valgt ut i forkant av intervjuprosessen. Innsatte som kontaktpersonene visste hadde lese- og skrivevansker, eller som opplevde selv at de har lese- og skrivevansker ble spurt om de ønsket å delta. For å unngå misforståelser, gav kontaktpersonen mest mulig informasjon om studien på forhånd. Av etiske grunner er det viktig at innsatte som skal intervjues, har forstått hva studiens intensjon og formål er. Å delta i studien skal være frivillig og må derfor ikke oppleves som tvang. De innsatte kunne velge å skrive under på et samtykkeskjema som vi har utarbeidet (vedlegg 4), eller de kunne samtykke muntlig. Ved muntlig samtykke unngikk informantene å skrive navnet sitt på skjema. Alle informantene ønsket å samtykke muntlig.

Fengselet fikk bestemme selv hvordan og i hvilken rekkefølge informantene skulle intervjues. Vi fikk gjennomført intervju med tre informanter den første gangen i det første fengselet. Den andre gangen ble det gjennomført et intervju på grunn av sykdom hos de andre tre informantene. Ved tredje besøk måtte vi forskere dele oss i to, en forsker reiste til det ene fengselet for å gjennomføre ett intervju og de andre forskerne gjennomførte tre intervju ved et annet fengsel. Det å forske i fengsel kan by på en del strukturelle og organisatoriske utfordringer. Det er ikke nødvendigvis vanskelig å finne nok informanter med inkluderingskriterier, men det kan være utfordrende i forhold til tilgjengelighet og interesse blant de innsatte.

3.5 Utvalg

I denne studien intervjuet vi innsatte med påviste eller selvopplevde lese- og skrivevansker som sonet i et fengsel, eller som hadde frigangsavtale. Inklusjonskriteriene for å delta i studien, var at informantene var over 18 år. Alderen til våre informanter varierte fra den yngste som var født i 1999 til den eldste som var født i 1976. Når det gjelder antall informanter, hevder Kvale og Brinkmann (2015, s. 148) at vi må “intervjue så mange personen vi trenger for å finne ut av det vi trenger å vite”. Vi intervjuet åtte informanter som skulle være tilstrekkelig for å kunne belyse vår problemstilling og forskningsspørsmål (Krumsvik, 2014; Silverman, 2002). Utgangspunktet vårt var å intervju kun menn. Dette begrunner vi med at det er færre kvinnelige innsatte. Det viste seg underveis at det var kvinnelige innsatte som ønsket å delta i studien. Av etiske grunner har vi valgt å anonymisere antall kvinner og menn som deltar. Informantene vil blir presentert under overskriften «presentasjon av informanter».

3.6 Intervjuguide

Ved utarbeidingen av intervjuguiden ønsket vi å forme designet og spørsmålene slik at den møter kravene for et semistrukturert intervju (Hatch, 2002; Krumsvik, 2014; Kvale & Brinkmann, 2015; Postholm, 2010; Silverman, 2001). Spørsmålene vi tok med oss inn i intervjusituasjonen var utformet på forhånd. Ved at intervjuguiden er semistrukturert menes at den inneholder planlagte spørsmål, samtidig som det er rom for mer åpne og fleksible spørsmål, som en kan stille underveis i intervjuet (Polit & Beck, 2017; Hatch, 2002; Krumsvik, 2014). Spørsmålene ble satt opp tematisk slik at vi best mulig kunne besvare alle spørsmålene i problemstillingen. I intervjuguiden tok vi hensyn til at spørsmålene var formulert slik som datatilsynet og kriminalomsorgen forutsetter. Navn på informant, kjønn, fengsel eller region var ikke oppgitt, dette av hensyn til innsatte som representerer en sårbar og utsatt gruppe. Vi måtte stille spørsmålene på en slik måte at man i etterkant ikke kan finne ut hvem som har deltatt i studien. Spørsmålene i intervjuguiden ble utarbeidet i tråd med Kvale og Brinkmann (2015) sine beskrivelser av intervju spørsmål og teknikker for å stille oppfølgingsspørsmål. Oppfølgingsspørsmål var relevant når muligheten for å få et dypere innsikt i et tema som var relevant i forhold til problemstillingen.

Intervjuguiden vår er også inspirert av Dalen (2004) sitt såkalte traktprinsipp. Traktprinsippet handler om å starte de innledende spørsmålene av en slik art at det får informanten til å føle seg vel og avslappet. Etter hvert vil spørsmålene fokuseres mer mot de sentrale temaene. Mot slutten må ”trakten” imidlertid åpnes opp slik at spørsmålene igjen handler om mer generelle forhold (Dalen, 2004).

3.7 Gjennomføring av pilot-intervju

I forkant av studien utarbeidet vi en intervjuguide med utgangspunkt i problemstillingen vår (vedlegg 5). Denne intervjuguiden skulle fungere som en «mal» som vi skulle forholde oss til under intervjuet. For å vite hvilke oppfølgingsspørsmål vi skulle stille leste vi oss opp på relevant teori. Vi gjennomgikk prøve-intervju som Dalen (2004) skriver at er anbefalt å gjøre før intervjuene. Hensikten med prøveintervju er å prøve ut om intervjuguiden er så åpen og god at den gir mulighet for «rike beskrivelser» (Dalen, 2004). I forkant av intervjuene, stilte vi spørsmålene til hverandre, som en liten pilot. Det gjorde at vi kunne føle oss mer avslappet og tilstede i intervjuene med de innsatte. Pilot-intervjuene ble utført med opptaker, slik at vi kunne bli vant til å høre stemmen vår på opptak. Vi merket at lydopptakeren gikk veldig fort tom for strøm. Vi måtte koble den til strømmettet under intervjuene for at vi ikke skulle miste viktig informasjon, eller at den skulle gå tom for strøm i intervjuet. Ved å ha prøvd ut utstyr og intervjuguide gjorde intervjusituasjonene mer naturlig og vi følte oss mer avslappet med bruk av lydopptakeren. Slik tok intervjuene form som en helt vanlig samtale. Vi ønsket også å prøve et intervju på en bekjent som ikke visste noe om tema eller spørsmålene. Det var nyttig å erfare hvordan en selv opptrer i en intervjusituasjon. Vi gav hverandre tilbakemelding på hvordan en kunne endre intervjusituasjonen til det bedre både med tanke på måten en stiller spørsmål, samt kroppsspråk slik at det ble mer naturlig. Intervjuene ble ellers gjennomført slik de var planlagt med hensyn til tidsrammen som var satt til 45-60 min. Dette for å få rike beskrivelser.

Tilbakemeldingene fra de tre pilot-informantene var gode. De uttrykte at det var engasjerende tema med gode og aktuelle spørsmål. Vi observerte at noen av spørsmålene gjentok seg flere ganger. Vi endret derfor spørsmålet til et mer overordnet spørsmål med påfølgende underspørsmål. Pilot-intervjuene gav oss masse nyttig informasjon. Vi opplevde at tidsaspektet og vår rolle under intervjuene fungerte godt.

3.8 Tilrettelegging og praktisk gjennomføring av intervjuene

Det tok litt tid før vi fikk godkjenningene fra Kriminalomsorgen og NSD. Deretter tok det også tid før vi fikk avtalt første møte med kontaktpersonen i fengselet. Det gjorde at vi måtte improvisere i forhold til tidspunkt vi kunne gjennomføre intervjuene på. Vi var tre forskere tilstede da vi gjennomførte de første intervjuene i det første fengselet. Vi hadde på forhånd snakket om at informantene kan oppleve det som noe invaderende at vi var tre forskere og en informant. Vi startet intervjuene med å forklare hvorfor vi var tre forskere i intervjuprosessen. Begrunnelsen vår var at noen av informantene kunne si nei til bruk av lydopptak. Vi bestemte i forkant at i en slik situasjon må de to andre forskerne skrive

intervjuet for hånd. Dette for å sikre kvaliteten på det skriftlige arbeidet og for å sikre at vi fikk med oss viktig informasjon. Alle informantene samtykket til bruk av lydopptaker.

Informantene som er utvalgt til denne studien, er som tidligere nevnt innsatte i fengsel med lese- og skrivevansker. Det viste seg å være utfordrende å få nok informanter til å stille, dette av ulike årsaker. Informantene skulle være tilgjengelig på de tidspunktene vi hadde mulighet å stille i fengselet og ved en anledning var det sykdom blant informantene. Dette resulterte i at ved et besøk i det ene fengselet dukket ingen av de forhåndsvalgte informantene opp. Kontaktpersonen vår i fengselet klarte å få fatt i en annen kandidat som ønsket å stille til intervju den dagen. Ved det siste besøket måtte vi deles oss. En forsker var i et fengsel og gjennomførte ett intervju. De andre forskerne hadde tre intervju ved et annet fengsel.

Informasjon om studiet og informantens rettigheter til å trekke seg fra studiet ble gjentatt da forsker og informant møttes. Vi gikk gjennom samtykkeskjemaet og fikk bekreftet at de hadde forståelse for hva de ble med på. Informanten kunne da stille spørsmål dersom de lurte på noe i forhold til studien. Informasjonen informantene fikk på forhånd, var at vi skulle intervju innsatte som har eller opplever at de har en eller annen form for lese- og skrivevansker. Vi opplevde at de fleste innsatte hadde sagt ja til intervju, men at de egentlig ikke visste hva det gikk ut på. Det var derfor en trygghet for oss forskere og for informantene at vi sammen gikk gjennom hva som skulle skje før intervjuet startet.

Informantene fikk ikke se spørsmålene på forhånd og det var en bevisst tanke fra vår side. Vi ønsket å stille spørsmålene med muntlige formuleringer og at svarene skulle være mest mulig spontane. For oss var det viktig at informantene skulle oppleve intervjuet som en samtale. Vi hadde som mål at samtalen skulle være så naturlig som mulig under intervjuet, noe som viste seg å være lettere hos noen informanter enn andre. Noen av informantene svarte kort på spørsmålene. Forskeren måtte da ha en aktiv rolle og stille relevante tillegsspørsmål for å holde samtalen gående. Andre informanter hadde mye på hjertet og reflekterte godt rundt spørsmålene. Det var også informanter som snakket seg utenfor tema som gjorde at forsker måtte gjenta spørsmålet for å komme tilbake til utgangspunktet.

De fleste informantene var både spente og nervøse da de møttes oss. Det var store forskjeller på informantenes opplevelser av lese- og skrivevansker. Noen hadde mye å fortelle og virket preget av sin barndom og utfordringen med å leve med lese- og skrivevansker i dag. Andre hadde ikke reflektert så mye rundt det å ha lese- og skrivevansker. Alle intervjuene varte i omtrent 45 minutter. Ved avslutningen av intervjusituasjonen opplevdes det som vanskelig å avslutte samtalen med noen av informantene. De fleste gav uttrykk for at det var greit å snakke om et tema som de ikke har fått snakket med så mange andre om før. Etter endt

intervju, gav de fleste tilbakemelding på at de var positive til studien vår og kommenterte at lese- og skrivevansker er et viktig tema å løfte fram.

Som forsker i fengsel kan det by på plutselige hendelser eller endringer som vi må ta hensyn til. Det var en trygghet for oss som forskere at vi var tre stykker da vi gjennomførte de første intervjuene. Det å kunne gi tilbakemelding til hverandre etter intervjuene om hvordan forskeren opptrådte i intervjusituasjonen, opplevde vi som svært nyttig. I tillegg kunne det være nyttig for oss som forskere å observere intervjusituasjonen fra ulike perspektiv. Vi var derfor veldig bevisst på hvordan vi plasserte oss i rommet da vi gjennomførte intervjuene.

Før intervjuene visste vi ikke noe om hvordan rommet vi hadde fått til disposisjon så ut eller hvor vi skulle gjennomføre intervjuene. Som forsker i fengsel må man være god til å improvisere å gjøre det beste ut av det kontaktpersonen vår kunne legge til rette for oss. Vi hadde ulike rom å forholde oss til hver gang vi skulle gjennomføre intervjuene. Noen rom var mer innbydende og koselig enn andre. Den av oss som intervjuet satt med informanten og de to andre forskerne i bakgrunnen. Vi som forskere var bevisst kroppsspråket vårt i intervjusituasjonen, gjennom at vi prøvde å fremtre mest mulig avslappet og imøtekommende når vi lyttet til den innsattes fortelling fra sin livsverden. Vi prøvde i størst mulig grad å unngå ledende oppfølgingsspørsmål, ved heller å stille åpne spørsmål. Det hendte at informanten stod fast i svaret eller at det virket som at informanten ikke forstod spørsmålet. Da forsøkte vi å omformulere spørsmålet slik at informanten fikk mulighet til å utdype svaret sitt dersom ønskelig. Vi viste interesse for informanten sine svar i intervjusituasjonen, slik at vi kunne få fram gode refleksjoner fra informantene. I etterkant reflekterte vi rundt måten vi stilte spørsmålene i intervjusituasjonen, om spørsmålene var ledende eller om vi påvirket informantene slik at deres egentlige meninger ikke kom tydelig nok frem. Vi måtte også reflektere over om vår egen væremåte hadde vært for voldsom, eller fremtredende under intervjuet, som kan ha ført til at informantene ikke ville si hva de egentlig mente. “Å intervjuer godt handler også om en grunnholdning preget av respekt” (Kvale & Brinkmann, 2015, s.110). For å oppnå gode svar, bør en derfor vise intervjupersonene ekte interesse.

Under intervjusituasjonen opplevde vi at flere innsatte hadde vanskeligheter med å forstå noen av spørsmålene, eller de svarte utenfor tema det ble stilt spørsmål om. Spørsmål som “hvordan påvirker lese- og skrivevanskene dine deg i hverdagen?” måtte utdypes og forklares uten at det ble for ledende. I ettertid undrer vi oss over om noen av spørsmålene var for vanskelig formulert. Vi måtte improvisere ved å forklare spørsmålene på flere måter, alt etter hvilke informanter vi intervjuet. De fleste informantene fortalte villig og mye om sine utfordringer. For noen av informantene ble det imidlertid vanskelig å holde seg til temaet de ble spurt om. De kom ofte inn på tema som handlet om hvorfor de var innsatte. Vi merket

likevel en viss utfordring med vår uerfarenhet som intervjuer i det å skille mellom å være en “forsker” og ikke “terapeut” da informantene kom med sensitiv informasjon (Dalen, 2004).

3.9 Beskrivelse av informanter

For å sikre anonymiteten til informantene ønsker vi å gi dem alfabetiske bokstaver i stedet for navn. Informantene bestod av både menn og kvinner. Vi kommer til å skrive at alle er menn for å bevare anonymiteten til de kvinnene som deltok. Da det er få kvinnelige innsatte kan det være lett å finne ut hvem de med lese- og skrivevansker er. Det første spørsmålet i intervjuguiden er en kartlegging over informantens bakgrunn som alder, hvor lang utdanning de har og om de har noen andre diagnoser.

Informant A (IA) er mann født i 1995. Utenom dysleksidiagnose har han en ADHD-diagnose. Han har skolegang frem til VG2, men har ikke fullført siste året. I fengselet holder han på å fullføre salg og service. Dette fordi han strøk på de siste eksamener når han gikk på videregående. Lese og skrive vanskene ble oppdaget rundt fjerde/femte klasse og han fikk god hjelp av en spesialpedagog. Noe som sluttet rundt da han begynte på ungdomsskolen. Han opplevde dette som en stor forskjell, og mente at den dårlige oppfølgingen og tilretteleggingen var noe av det som var med på at han mistet motivasjon for skolen. Han opplever vanskene sin som et lite handikap.

Informant B (IB) er en mann født i 1976. Han opplever selv store vansker med lese- og skriving. Han har blitt utredet en gang, men kan ikke huske at han fikk noe tilbakemelding på det. Han opplever at bokstavene flyter sammen, problemer med doble konsonanter og lesing. Han har fullført åtte års skole. Fordi han ble utvist i niende klasse og fikk derfor ikke lov å fullføre 9'ende klasse. Lese- og skrivevanskene er såpass store at det kan skape problemer i hverdagen når det kreves at han må enten lese eller skrive noe. Han fikk diagnosen ADHD i voksen alder.

Informant C (IC) er en mann født i 1999. Han har en dysleksidiagnose og konsentrasjonsvansker. Droppet ut av andre året på videregående da han synes det ble for vanskelig og opplevde ikke mestring. Han prøver nå å fullføre service og samferdsel, slik at han kan ta fagbrev etterhvert. Hadde spesialundervisning på barne- og ungdomsskolen. Føler selv han lærte mest når han var ute i små grupper på 1-2 personer. Var ikke så fornøyd med å måtte gå ut av klassen, men opplevde at det hjalp han faglig. Opplever ikke vansken som hemmende i hverdagen, men i forhold til

skolearbeid så er den hemmende. Gir uttrykk for at mestringsopplevelse er viktig for at han skal få motivasjon for skolen.

Informant D (ID) Er en mann født 1994. Han har fullført videregående, mangler fagbrev i anleggsgartner. Har fullført påbyggingsåret, men forbedrer noen karakterer. Fikk en dysleksidiagnose i 9 eller 10-klasse, han følte selv at han hadde noen vansker med lesingen og ba selv om å bli testet. Fikk bruke dataprogram til skriving, men opplevde at det var vanskelig å bruke og motivasjonen for skolearbeidet ble mindre. Han følte at det ikke var så mye hjelp å få. Sier at om han hadde fått mer tilrettelegging hadde han kanskje syns skolen var mer interessant. Føler ikke at vansken hemmer han i dag, da han ikke er så glad i å lese. Han opplever også at han ikke har fått så mye informasjon om rettigheter i forbindelse med studiet.

Informant E (IE) Er en mann født i 1981. Han har fullført ungdomsskolen og begynte deretter på videregående på allmenn. Han sluttet på allmenn etter et halvt år og begynte i arbeidslivet. Han opplever at han selv i voksen alder oppdaget sine lese- og skrivevansker og at han skjønnte dette fordi han ikke klarte å følge med i undervisningen. Videre opplevde han ikke å få hjelp eller tilrettelegging for sine vansker og at istedenfor å få hjelp, heller ble møtt med motstand. Han begrunner dette med at han ble stemplet som et "problembarn" på skolen. Han opplever ikke at lese- og skrivevanskene hemmer han spesielt i hverdagen, men at det at han jobber mye praktisk kan være en årsak til det. Med en gang det er skolerelatert, opplever han det som en utfordring å holde følge. Konsentrasjonsvanskene gjør at han opplever å måtte lese mye mer grundig på ting sammenlignet med andre. Høytlesning oppleves også fortsatt som vanskelig. I tillegg føler han at situasjonen i forhold til utdanning kunne ha vært annerledes dersom han hadde fått ekstra oppfølging og tilrettelegging fra begynnelsen.

Informant F (IF) Er en mann født i 1996. Han går andre året på videregående og har diagnosen ADHD. Han forteller at han fikk hjelp på barneskolen, men opplevde ikke selv at det hjalp. Videre forteller han at han ikke kan huske når lese- og skrivevanskene ble oppdaget, men at han alltid har opplevd at lese- og skriveferdighetene har vært dårlige. I tillegg opplever han ikke at han blir spesielt hemmet i hverdagen av sine vansker, men at han har funnet taktikker som hjelper han. Internett ble trukket fram som eksempel. Han opplever ikke stor mestring i

opplærings situasjonen, men sier samtidig at mestringsfølelsen er viktig med tanke på motivasjon for videre utdanning.

Informant G (IG) Er en mann født 1989. Fullført ungdomsskolen men fullførte aldri videregående. Han har diagnosen ADD og ADHD noe som gjør at det er vanskelig å fullføre utdanning fordi han sliter med å sitte i ro i timene. I tillegg til disse to diagnosene har han også dysleksi noe som gjør det vanskelig for han å lese og skrive. Han har aldri trivdes på skole fordi han alltid ha måtte gå i spesialundervisning. Fordi han har blitt sett på som annerledes av de andre i klassen.

Informant H (IH) Er en mann født i 1991. Ikke fullført videregående mangler fagbrev i byggfag. Han ble utredet i barnehage og barneskolen en gang, men kan ikke huske at han fikk noe tilbakemelding på det eller hva som ble gjort. Han opplever å ha mye skrivefeil, vansker med å skille mellom G og K, problemer med doble konsonanter og lesing. Han har fått mye spesialundervisning noe som gjør at han har opplevd å miste mye av det sosiale opp gjennom årene. Han skulle ønske at han kunne bli fulgt bedre opp siden han ikke fikk så mye hjelp hjemmefra med tanke på lekser.

3.10 Transkripsjon av datamateriale.

Etter at intervjuene var gjennomført og alt var tatt opp på lydopptaker, var det neste steget å overføre det fra muntlig til skriftlig form ved å transkribere intervjuene. Transkripsjon kan beskrives som en tolkningsprosess i seg selv, når man oversetter fra muntlig til skriftlig form sammen med egne refleksjoner (Kvale & Brinkmann, 2015). Av de åtte informantene i denne studien, var det to informanter som skilte seg ut med hensyn til dialekt og språk. Den ene hadde en dialekt som kunne ha identifisert vedkommende og tre av de andre innsatte strevde både med det ekspressive og det impulsive i språket på norsk, og viste seg også å slite med språkforståelse. For å forsøke å unngå gjenkjennelse av informanten med dialekt valgte vi å skrive de dialekt-spesifikke ordene om til bokmål. Vi prøvde å holde skriftspråket mest mulig nær det muntlige ved å beholde pauser, småord og andre lyder. Det vil uansett være en omgjort versjon av den muntlige når det blir omgjort til skrift. Vi var bevisst på at vi ønsket å beholde meningsinnholdet under denne prosessen. På denne måten prøvde vi å ha minst mulig av vår egen fortolkning i transkripsjons arbeid. Det gjorde vi gjennom at vi var tre forskere som transkriberte to-tre informanter hver. Vi var bevisst på å ikke transkribere intervjuene vi selv gjennomførte, men transkriberte hverandres intervjuer. Når transkriberingen var gjort, lyttet den andre forskeren gjennom intervjuet for å se om

transkriberingen lignet på den muntlige versjonen. På denne måten var vi tre stykker som var med på å sikre kvaliteten ovenfor transkripsjonsarbeidet.

En større trussel til validiteten av dette intervjuet dreier seg om informantens forståelse av spørsmålene, og i hvor stor grad vi som intervjuere ledet spørsmålene, da det i flere tilfeller var hyppig behov for å reformulere spørsmål og rette opp i misforståelser underveis i intervjuet. Gjennom egen refleksjon har vi allikevel valgt å benytte oss av disse dataene. De er på ingen måte uten substans og det blir vår tolkning at de kan ha misforstått på grunn av språklige misforståelser.

3.11 Induktiv og deduktiv tilnærming

Vi ønsker å ha en induktiv tilnærming til for å få en forståelse for temaet. Det vil ifølge Postholm (2010) alltid være en interaksjon mellom induksjon og deduksjon i forskningsprosessen. Som i denne studien ønsket vi å få et innblikk i innsattes livsverden med åpent sinn slik at deres fortellinger la føringene for hva som ble utformingen av studien. Ifølge Braun og Clarke (2006) så kan en aldri løsrive seg helt fra sin forforståelse. Siden vi ikke hadde så mye kunnskap om dette tema på forhånd så leste vi oss opp på relevant litteratur før vi startet med oppgaven. Selv om denne studien kan bli farget av våre forskerbriller og forkunnskap var vi bevisst på at vi skulle være åpen for at studien kunne åpne opp for andre tema enn det vi hadde tenkt over.

3.12 Induktiv tematisk analyse

For å få ryddet litt i analysearbeidet valgte vi å benytte oss av Braun og Clarke sin tematiske analyse som metode for å analysere tema og mønstre i datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s.79). Etter det vi kjenner til, er det ikke forsket noe særlig på innsattes opplevelse av lese- og skrivevansker. Vi ønsket derfor å velge en analysemetode som var mer deskriptiv enn teoribundet. Braun og Clarke (2006) påpeker at en slik tematisk analyse lett kan bli tett bundet opp mot datamaterialet ved koder eller forkunnskap.

Den tematiske analysen består av seks faser. 1. Det å gjøre seg kjent med datamaterialet 2. Se etter de første kodene 3. Se etter tema 4. Gjennomgang av temaene 5. Navngi og definere tema og 6. Utarbeide rapporten (Braun & Clarke, 2006). I den første fasen av analysearbeidet gjorde vi oss kjent med materialet gjennom at vi gjennomførte intervjuene, transkriberte og leste gjennom dem. Vi merket allerede i transkripsjonsprosessen at vi ble kjent med materialet vårt. Ved å skrive ut transkripsjonene i papirform kunne vi lese gjennom de gjentatte ganger for å se om det var noen "koder" som utpekte seg underveis.

I den andre fasen jobbet vi systematisk med å se på alle intervjuene som en enhet. Siden vi hadde en induktiv tilnærming måtte vi gi lik oppmerksomhet til all datamaterialet. Dette for at vi skulle kunne se om det dukket opp noen gjentatte mønstre som var interessant. Vi delte så opp datamaterialet i ulike utdrag. Da vi hadde kodet datamaterialet, gikk vi over i den neste fasen der vi skulle identifisere tema. Temaene ble fylt inn i tabeller for å få bedre oversikt over dem (vedlegg 6).

I fase fire gikk vi gjennom temaene vi hadde funnet. Vi kunne da se at visse tema ikke hadde nok hold i datamaterialet og måtte da fjernes eller legges til i et annet tema (Braun & Clarke, 2006). Etter at vi hadde identifisert fire tema, gikk vi frem og tilbake i datamaterialet for aktiv å se om det var noe vi hadde oversett. Vi jobbet alle hver for oss med analysearbeidet. På den måten kunne vi se om vi fant ulike tema i datamaterialet uten å påvirke hverandre først. Vi ble enige om de tema som utpekte seg.

I den femte fasen definerte vi temaene, ved å gi temaene ulike overskrifter. Vi laget tabeller for å få bedre oversikt av intervjusitat og koder. Temaene vi landet på til slutt var “Vanskenes betydning”, “Motivasjon for læring og mestringsopplevelse”, “Tilretteleggingens betydning” og “Mestring av dagens krav til lese- og skriveferdigheter”. I fase seks skrev vi en analyserapport som er et sammendrag av de ulike temaene med underbygde sitat.

3.13 Ethiske vurderinger og betraktninger

Med all forskning følger etiske retningslinjer som forskeren skal forholde seg til. I en kvalitativ studie, kan det være spesielt viktig å være oppmerksom på hvilket ansvar forskeren har. Til forskjell fra kvantitative studier, søker vanligvis kvalitative studier svar på spørsmål som omhandler mennesker og deres personlige opplevelse av en gitt situasjon (Polit & Beck, 2017). Dette innebærer også hvor stor påvirkningskraft forskeren innehar i en intervjusituasjon. I denne studien var det i tillegg viktig at forskeren tok hensyn til at informantene som ble intervjuet er en sårbar gruppe, og at deres interesser derfor står i sentrum. I møte med etiske problemstillinger har vi forholdt oss til de forskningsetiske retningslinjene for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi, som er utarbeidet av «Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora». Det innebar blant annet at Norsk senter for forskningsdata (NSD) ble kontaktet og tilbakemelding fra personvernombudet måtte avventes før datainnsamlingen kunne starte (NESH publikasjon, 2016; Norsk senter for forskningsdata (NSD), 2018). Forskningsetikk er viktig gjennom alle faser ved et forskningsprosjekt. De ulike metodiske valgene innebærer ulike etiske konsekvenser. Disse valgene var det spesielt viktig at vi som forskere reflekterte over i møte

med innsatte som i denne studien har gitt av sin tid og personlige informasjon om sine liv (Creswell & Poth, 2017).

Informert samtykke er et av de viktigste punktene i en studie som omhandler mennesker. Dette innebærer at all informasjon vedrørende forskningsprosjektets metode/prosedyrer, formål, omfang, tid og økonomi stadfestes i et dokument. Informantene skal bli informert om forskerens ansvar og retten til å nekte å delta i studien (Polit & Beck, 2017). Derfor er det også av stor betydning at informantene får et grundig innsyn i hva vi egentlig ønsker å undersøke. Denne studien ønsker å sette nytt lys på lese- og skrivevansker hos innsatte knyttet opp mot opplæringssituasjonen i fengselet. Av den grunn, vil det være avgjørende at forskeren forsikrer seg om at informantene forstår innholdet i samtykkeskjemaet i forkant av intervjuet.

Videre er det viktig i ethvert forskningsprosjekt at forskeren sikrer informantens trygghet, troverdighet og konfidensialitet i intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette la vi til rette for gjennom å beskrive fremgangsmåten vår for den innsatte. Vi gjorde det ved å forsikre oss om at informanten visste hva han/hun hadde sagt ja til. Det innebar at vi informerte om hva selve studien omhandler, hva slags spørsmål som ville bli stilt samt hvor lang tid intervjuet omtrent ville vare. De innsatte ble informert både muntlig og skriftlig om at studien baserer seg på frivillig deltagelse og at de når som helst kunne trekke seg fra studien. Vi hadde på forhånd tenkt igjennom spørsmålene i intervjuguiden på en slik måte at ikke identiteten til informantene kunne avsløres.

I intervjusituasjonen benyttet vi lydopptaker. Begrunnelsen for dette er at lydopptak er et viktig hjelpemiddel da vi i etterkant skulle transkribere det som ble sagt. Et lydopptak sikrer at vi får med hele intervjuet og dermed at viktig informasjon ikke blir utelatt (Krumsvik, 2014). Vi kunne da lytte gjennom intervjuene flere ganger i etterkant. På forhånd innhentet vi samtykke fra informantene til bruk av lydopptaker. Vi oppbevarte lydopptaket i en nedlåst skuff med nøkkel til. For hvert intervju transkriberte vi dem innen 48 timer, for deretter å slette dem. I denne studien har vi reflektert over viktigheten ved å behandle sensitiv informasjon om informantene og dataene i et forskningsarbeid med respekt. Konfidensialitet og anonymitet skal sikres gjennom hele prosessen. Sistnevnte innebærer at det ikke skal være mulig å identifisere informantene i studien, eller andre bidragsytere. I denne sammenhengen er taushetsplikt et sentralt punkt som vi som forskere til enhver tid må forholde oss til (Polit & Beck, 2017).

I intervjusituasjonen og i arbeidet med datamaterialet, møtte vi på etiske dilemma. Tolkningen vil alltid være preget av ens bakgrunn og forståelseshorisont, dette som brilleglass som farger det du ser. Det vil ikke være mulig å være helt nøytral i sin tolkning. (Hauge &

Holgernes, 2005). Dette kan være spesielt utfordrende i møte med mennesker som har begått en kriminell handling. Det å forholde seg nøytral før, under og etter et intervju med en innsatt som en vet har utført en kriminell handling, utfordret oss som forskere. Vi måtte legge vekk vår forforståelse og gå inn i rollen som forsker med et åpent sinn. Også under noen av intervjuene opplevde vi å komme i grenseland mellom å være intervjuer og det å føre en terapeutisk samtale. Spesielt to av informantene ble trigget av visse tema som utløste uoppgjorte hendelser fra tidligere. Videre tanker rundt terapeut- dilemmaet presenteres under forskerrollen -terapeut dilemma.

3.14 Forskningens kvalitet, pålitelighet, reliabilitet og validitet i kvalitativ forskning

For å sikre studiens kvalitet ønsker vi å legge frem hvordan studiens pålitelighet, troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet fremstår.

Pålitelighet handler om hvorvidt vi klarer å redegjøre for og å vise til arbeidet vi har gjort. Vi viser til pålitelighet ved å beskrive hvordan studien har blitt gjennomført gjennom metodekapittelet og ved å være så transparente som mulig når vi beskriver fremgangsmåten vår. Vi viser til vedlegg som godkjennelse fra NSD, Kriminalomsorgen, samtykkeerklæring og intervjuguide.

Reliabilitet i denne studien ville handlet om hvorvidt studien kan gjentas, om en annen forsker gjentar samme intervju med andre innsatte som har lese- og skrivevansker. Innenfor kvantitativ forskning er det utviklet gode prosedyrer på hvordan en sikre god reliabilitet i studier. Det er derimot ikke like gode prosedyrer innenfor kvalitativ forskning. Det begrunnes blant annet med at reliabilitet ikke blir like relevant innenfor det kvalitative (Robson, 2002).

Derimot har *validitet* blitt et sentralt tema i debatten om denne type forskning kan ses på som gyldig (Maxwell, 1992). Den største utfordringen knyttet til det kvalitative forskningsintervjuet er at forskerne selv bruker sine sanser ved innsamling av data. Dette kan by på utfordringer gjennom den subjektive vurderingen. En kan alltid stille tvil om en enkelt mann sitt arbeid er riktig utført. Som Maxwell (1992) sier i sin artikkel *Understanding and validity in qualitative research*, der han sier: "All field work done by a single field-worker invites the question, why should we believe it?".

En annen måte å øke validiteten på er å bruke lydopptaker. Det ble benyttet lydopptaker i alle intervjuene med de innsatte og vi transkriberte hverandres intervjuer. På den måte kan en vise til hvordan lydopptakene og transkripsjonene er bevis for gyldigheten av de funnene vi beskriver. Det at vi er tre forskere som sammen har vurdert og kvalitetssikret hverandres arbeid gjennom hele prosessen, alt fra intervju, transkribering av hverandres intervju, til det å se over hverandres arbeid en siste gang, bidrar til økt troverdighet.

Det å skape en intervjusituasjon som legger til rette for at de innsatte skal gi gode og rike beskrivelser innenfor de temaene en ønsker belyst, er sentralt (Dalen, 2004). En annen form for gyldighet handler om tolkningsvaliditet, altså hva informantene mener å beskrive. Det å kunne tolke informantenes utsagn på en gyldig måte anses å være viktig. Som forsker bør en derfor være nøye med at en tilstreber og tolker det slik som det er ut fra informantenes livsverden. Maxwell (1992) kaller det for det emiske perspektiv. En trussel mot tolkningsvaliditeten oppstår blant annet når informantene selv ikke er tydelige eller sikre i sine responser. I de tilfellene prøvde vi å sørge for oppfølgingsspørsmål slik at informantene fikk muligheten til å tenke seg om før de formulerte seg. Vi forsøkte også å speile de utsagnene vi var usikre på om informantene forstod for å unngå misforståelser for sikrere og fyldige beskrivelser (Dalen, 2004).

En annen trussel til validiteten er såkalt er kalt teoretisk validitet. I hvilken grad er utvalgte modeller og begreper relevant i denne studien, og som kan føre til en teoretisk forståelse av fenomenet i datamaterialet.

3.15 Overførbarhet

Overførbarhet handler om hvorvidt studiens tolkning kan overføres i andre situasjoner (Thagaard, 2013). Det kan også handle om hvorvidt studiens fenomen kan gjenkjennes av andre. Siden vår studie bare har åtte informanter, kan det ikke overføres i statistiske mål. En kan derfor ikke generalisere funnene fra utvalget på samme måte over til en større populasjon. Likevel vil informantenes erfaring være med på å bidra til økt innsikt i hvordan lese- og skrivevansker oppleves for de innsatte. Videre forskning er nødvendig for økt kunnskap på dette feltet.

3.16 Forskerrollen - terapeut dilemmaet

Som forsker har vi et stort ansvar ovenfor andre mennesker. Det å jobbe innenfor kvalitativ forskning gir en helt annen nærhet i møte med informantene ansikt til ansikt, sammenlignet med det å drive med kvantitativ forskning. Som forskere var vi derfor bevisst på å behandle forskningsdataene og de innsatte med respekt gjennom hele forskningsprosessen (NESH, 2016).

I følge Thornquist (2015) er refleksivitet et viktig begrep der en som forsker er bevisst over sin egen rolle under hele forskningsprosessen. Alt fra valg av problemstilling, til hvilke perspektiver vi har i studien vil alltid være «farget» av oss og våre «briller». I denne studien valgte vi å benytte oss av kvalitativt intervju som datainnsamlingsmetode, og vår rolle som intervjuer ble dermed det viktigste redskapet for å innhente kunnskap. Hvilken informasjon

som kommer ut av et intervju beror på relasjonen som dannes mellom informanten og oss som intervjuer (Thagaard, 2013). Vi startet med å lese oss opp på relevant litteratur angående intervjuteknikk innenfor kvalitativ forskning, slik at vi var mest mulig forberedt på hva en uerfaren intervjuer kan møte på i intervjusituasjonen. Vi merket at de aller fleste intervjuene gikk uproblematisk. Hos noen av informantene opplevde vi et par situasjoner der vi ble utfordret i form av det man kan kalle et forsker- terapeut dilemma. Det kunne virke som at noen av informantene hadde noen uforløste konflikter i forbindelse med opplæringssituasjonen de hadde vært i. De uttrykte sinne mot tidligere lærere. På den måten virket det som noen av våre spørsmål ble en trigger for noe som kunne oppfattes som såre temaer eller uløste konflikter. Spesielt i ett av intervjuene ble vi usikre på hvordan vi skulle møte informantens utsagn. Vi valgte å være lyttende og la informantene fortelle uten at vi avbrøt hans fortelling. Som uerfarne forskere begrunner vi valget med å la informantene styre samtalen da vi ikke ønsket å gå glipp av beskrivelser som vi ikke hadde forutsett på forhånd. På den måten er det med å øke validiteten ved at vi ikke lar oss styre av vår forforståelse. Vi ønsket å være aktivt lyttende og imøtekommende, men samtidig bevisst på at vi ikke har et terapeutisk ansvar. En del av det å oppnå et vellykket forskningsarbeid, er det å erkjenne egen forforståelse samt å kunne reflektere over og være kritiske til seg selv som forsker. En forsker vil trolig alltid være preget av ens egen bakgrunn og forståelseshorison. Det vil være helt umulig å forbli helt nøytral, da vi alle har med oss egne erfaringer og tanker. Ingen mennesker er helt tomme, vi har alltid tankene rettet mot noe som en kaller intensjonalitet (Hauge & Holgernes, 2005; Thornquist, 2015).

Det var viktig for oss å finne et forskningsfelt innenfor det logopediske fagfeltet hvor det trengs mer forskning. En bør hele tiden vurdere hensikten med studien og hva vi ønsker at studien skal bidra med. Vi ønsker at denne studien skal bidra til økt forståelse for innsattes utfordringer med deres lese- og skrivevansker, men også for den øvrige befolkningen.

4 Funn

4.1 Presentasjon av resultat og tolkninger

I dette kapittelet vil vi presentere funnene fra studien vi har gjennomført. Vi har kommet frem til funnene gjennom analyser av det empiriske materiale. Vår studie hadde som mål å løfte fram de innsatte sine stemmer. Vi ønsket å høre hvilke tanker og opplevelser de innsatte hadde angående tilrettelegging i opplæringssituasjonen med fokus på lese- og skrivevanskene deres. Analysearbeidet tar utgangspunkt i de tre forskningsspørsmålene. Etter at analysearbeidet startet, fant vi ut at det var fire temaer som utpekte seg. Utgangspunktet for

vår studie var å høre om opplæringen de innsatte får i fengselet. Underveis i prosessen oppdaget vi at alle informantene hadde stort fokus på tidligere skolegang. Dermed fikk vi et nytt perspektiv i studiet som vi ønsker å ta med.

Vi vil i underkapitlene presentere funnene innenfor de ulike temaene. Temaene som vil bli presentert er: *Vanskens betydning*. Sentrale funn her viser at det er i lese- og skrivesituasjon informantene opplever vanskene som størst. I tillegg opplever flere at vanskene svekker troen på egen selvfølelse. Videre er et sentralt funn at vanskene blir et hinder i muligheten for valg av arbeid.

I neste tema *motivasjon for læring og mestringsopplevelse* viser funnene at informantene ser en sammenheng mellom mestring i skolen og motivasjon for videre opplæring. Videre viser funnene at mestringsopplevelse er en viktig faktor for å få motivasjon.

I det tredje temaet *tilretteleggingens betydning* viser funnene at informantene mener at tilretteleggingen er en avgjørende faktor for om de mestrer en opplærings situasjon. Funnene viser også at tilretteleggingen må starte tidlig i skoleløpet og vare ut hele skoletiden.

I det fjerde temaet *mestring av dagens krav til lese- og skriveferdigheter* viser funnene at informantene opplever å ikke mestre dagens krav. Videre viser funnene at informantene har ulike strategier for å mestre kravene. Et annet viktig funn er at alle informantene har valgt seg yrker som ikke utfordrer vasken deres, de har valgt praktiske yrker alle sammen.

I det videre vil vi diskutere og belyse funnene gjennom sitat fra informantene. Resultatene vil danne grunnlaget for drøftingen som blir presentert i artikkelen. De innsatte, heretter referert til som informant, ble alle stilt de samme spørsmålene.

4.2 Tema 1 Vanskens betydning

Temaet *vanskens betydning* tar for seg i hvilke situasjoner og hvordan vasken kommer til uttrykk for de innsatte. Analysen viste at samtlige informanter oppga at vanskene fikk størst konsekvens i lese- og skrivesituasjoner, samt situasjoner der det kreves at en skal skrive eller lese:

«Men sånn som jeg tolker sjøl så har jeg litt problemer med å les, at ord flyter sammen og at jeg har problemer med rettskriving. Dobbelkonsonant, punktum og setningene bare flyt. Så har jeg diagnosen ADHD i tillegg og jeg skriver jo som en kråke. Jeg skriver nesten ingenting. Jeg prøver å unngå å skrive. Jeg får kjeft for at jeg ikke skriver brev. Nå har vi heldigvis data då, så mest sannsynlig så har e et

skriveproblem. Hvertfall og til dels lesing. Men jeg skal være så ærlig og si at jeg bare har lest en bok i mitt liv» (informant B).

«Eg husker i 9-klasse, når eg skulle skrive 9b på skolebøkene sant. Eg slet så fælt med hvilken vei skulle 9-tallet då, når skulle den ene eller den andre veien, så kom vi til B-en, helsiken skal B skrives den eller den veien» (informant D).

Informantene var reflekterte rundt hvordan lese- og skrivevanskene påvirker dem. Ikke bare generelt, men de påpekte at det går ut over ulike situasjoner som krever at de må lese eller skrive. Informant D beskriver vanskene som noe han egentlig burde mestret, for eksempel det å vite hvilken vei nitallet skal skrives, dette kan være enkelt for de som ikke har lese- og skrivevansker. For informant B var det lettere å bare unngå situasjoner som krever lesing og skriving. En av informantene beskriver at vanskene er så store at det oppleves som et "handikap" i hverdagen og beskrev det slik:

«Det ikke greit å ha, du føler deg litt sånn handikappet. Det er sånn det føles ihvertfall. Når du ikke kan lese ordentlig eller skrive ordentlig. Og folk rundt forventer at du skal gjøre det. I fengsel og sånt er det viktig å skrive søknader og de tinga der selv» (informant A).

Sitatet over belyser betydningen lese- og skrivevansker kan ha for den enkelte innsatte. I noen tilfeller kan det gå ut over identitet og selvfølelse, som å kunne ta selvstendige valg. Det å måtte spørre om hjelp til noe det forventes at en skal klare, viser til forlegenheten informantene kan føle i slike situasjoner. At informantene trenger hjelp i lese- og skrivesituasjoner virker som noe som opptar flere av dem. I forbindelse med dette uttrykte en av informantene at vanskene kan gå utover det å finne seg en jobb:

«Eg har litt mer fysisk arbeid, så eg har... men problemet kommer jo med en gang du skal ta sånn skuleting, ja for då e det ikkje so lett å følge med eller klare å holde følge» (informant E).

«Det har hemmet meg i å ta flere typer jobber. Mange jobber krever at en leser gjennom ting. Det hindrer jo en del ting. så med en gang noen finner ut at du er en dyslektiker så vil de bruke det mot deg» (informant G).

For noen påvirket ikke vanskene i så stor grad. En informant påpeker at han bevisst valgte en jobb som var fysisk og som ikke krevde noe særlig lese- og skriveferdigheter. Informant G påpeker at lese- og skrivevanskene vil være til hinder for jobber som krever gode ferdigheter i lesing og skriving. Informanten forteller at han føler at vanskene hans vil bli brukt mot han i enkelte situasjoner.

4.3 Tema 2 Motivasjon for læring og mestringsopplevelse

Dette temaet belyser informantenes motivasjon for læring og mestringsopplevelser. Lite motivasjon og mestringsopplevelser kan ifølge informantene i noen tilfeller føre til at en gir opp skolen. Informantene blir spurt om viktigheten av å oppleve mestring i en opplæringssituasjon. Informant E påpeker at det er:

«Veldig viktig, hvis du klarer deg godt på skulen og føler at du mestrer, så får du jo lyst til å fortsette, men du detter jo fort av lasset om du ikkje klarer å følge med og ikkje føler at du får ting til og i tillegg blir stempla som et sånt problembarn» (informant E).

Informant E påpeker at en hele tid må følge med ellers er det lett for at en ikke klarer å henge med. Som igjen kan gjøre at en ikke får til det som forventes av dem. Videre legger informant C til om den følelsen en får når man får til skolen:

«Eg kjenner at det blir bedre. Det er det som hjelper og gir motivasjon» (Informant C).

Flere av informantene belyser sammenheng mellom karakter og motivasjon for videre utdanning og valg av jobb:

«Det er jo klart sånn, selvfølgelig hvis du har 5 eller 6 er det selvfølgelig mye mer fri, å liksom utdanne seg videre, men selvfølgelig sånn (...)» ... (informant F).

Karakterene er en viktig faktor for motivasjon utfra hva informantene beskriver. Det at skolen oppleves som kjedelig vil for informant C bety at han fikk dårlige karakterer. Noe som for han medførte at det var lettere å gi opp. Når informanten får spørsmål om det å lykkes svarer de:

«Visst eg hadde fått bedre karakterer... Eg fikk jo drittdårlige karakterer. Eg fikk jo 2 og 3 ...» (informant C).

«Det gir deg motivasjon til å fullføre og du føler deg bedre generelt, får du en firer for eksempel, så får du en femmer neste gang. Så vil man jo, altså alle mennesker vil jo se en fremgang. Så, det er det man sikter etter. Det har jeg fått hjelp til. Spesielt her inne i fengselet» (informant A).

Samtlige av informantene påpeker sammenhengen mellom mestring og motivasjon. Opplevelse av gjentatte nederlag i skolen, som å få dårlige karakterer eller det å ikke mestre skolehverdagen vil gi mindre motivasjon til å fullføre skolen på sikt. Som informant A påpeker så er det viktig å se fremgang for å ha motivasjon for å fullføre skolegangen. Noe som han påpeker har blitt ivaretatt i fengselet. Informant F hevder at om han hadde fått bedre karakterer når han gikk på skolen ville det vært større sannsynlighet for at han hadde fortsatt på skolen. Når vi spør informant C om hvorfor han sluttet på skolen svarer han først:

«Det ble litt for kjedelig egentlig. Hadde ikke noe motivasjon til å gå på skolen» (informant C).

Når informant C for spørsmål om hva som skulle til for å fullføre skolegangen svarer han:

«Nei, du må vel bare få det til (...)» (informant C).

Flere av informantene påpeker sammenhengen mellom å mestre skolen og lykkes. For dem handler om å få ting til, det å mestre. De uttrykker at de som mestrer skolen er de som får gode karakterer. Og de som får gode karakterer og gjennomfører skolegangen har større valgfrihet når det kommer til valg av jobb. Det å få gode karakterer vil gjøre at skolen ikke oppleves like kjedelig og en får motivasjon til å fortsette.

4.4 Tema 3 Tilretteleggingens betydning

Temaet tar for seg betydningen av tilrettelegging for vansken i en opplærings situasjon. Flere av informantene gir uttrykk for at tilrettelegging er av stor betydning i forhold til deres opplevelse av skolehverdagen. De fleste av informantene hadde fått en eller annen form for tilrettelegging underveis i skoleløpet. Selv om alle informantene opplevde tilretteleggingen ulikt har de til felles at de mener den er svært viktig:

«Det kunne vært litt bedre med tilrettelegging når jeg vokste opp. Det at det ikke bare stoppa. Så hadde jeg fått hjelp i dag. Så hadde jeg kanskje, kanskje ikke sotte her nå. Det er også tilfeldigheter med kriminaliteten. Men det er jo en annen vei til å tjene penger. Når man ikke lykkes i arbeidslivet eller på skolen så prøver man bare å overleve. Alle mennesker er bygd sånn. For å skaffe seg mat» (informant C).

«Ja, altså de burde jo hatt opplæring. Litt bedre opplæring på de som har skrive og lesevansker» (informant C).

Dette viser til hvordan informantene legger vekt på at de burde hatt bedre opplæring. En annen informant påpeker det å bli tatt ut av klassen i små grupper som en dårlig opplevelse. Opplevelsen av å gå glipp av det sosiale sammen med de andre elevene eller det å bli sett på som annerledes opptar flere av informantene:

«Det var veldig kjipt. Man følte seg annerledes og gikk glipp av alt det sosiale som de andre gjorde inni klassen. De to andre som jeg hadde spesialundervisning med var ikke min type venner. Han ene hadde Aspergers og han andre noe annet. Jeg var en del utenfor klasse så jeg følte meg annerledes» (informant H).

Flere av informantene belyser relasjon til lærerne som en viktig faktor. Lærerne som ser de for hvem de er og gir de oppgaver de mestrer, det er de lærerne de husker. Lærerne har i følge informantene hatt en stor betydning for dem:

«Ja, det var noen som var flinkere på det enn andre då. Så det er en lærer eg husker spesielt, hun var veldig flink» (informant C).

«Ja, altså hun var flink til å gi oppgaver, en oppgave om gange og til å fokusere på det og det. Ikkje gi for mye om gangen» (informant C).

«Det å ha en lærer som fulgte meg opp som jeg fikk hjelp av fra barneskolen, ungdomsskolen til videregående. Den samme læreren hadde fulgt meg opp til jeg var ferdig med utdanninga i hvert fall. De lærte meg og gå, men ikke å løpe. Det er sånn det føles hvert fall. De hjalp meg så fint med å komme meg opp å reise meg opp på en måte, men ikke noe mer enn det. Så, så du kommer ikke noe særlig når du ikke løper å sånn. De kunne ihvertfall fullført. Når de har brukt ressurser, penger på noe så kunne de fullført det løpet for å få det beste ut av den situasjonen. I stedet for å stoppe halvveis» (informant B).

Det siste sitatet fra informant B beskriver hvordan tilrettelegging kan ha betydning for å klare seg i samfunnet. Informanten reflekterer rundt hvordan ting henger sammen i samfunnet. Videre påpeker informanten at han opplever å ikke klare å henge med på grunn av lese- og skrivevanskene. Informanten forklarer at han opplevde at hjelpen stoppet for tidlig. Videre beskriver informanten at når han endelig opplevde at han fikk det til, var det slutt på hjelpen. Informanten beskrev det som at de lærte han å gå, men ikke å løpe. Opplevelsen av at en får det akkurat til, er ikke det samme som å mestre dagens krav. I tillegg hevdet informanten at dersom tilretteleggingen hadde fortsatt videre utover i skoleløpet, kunne flere fullført skolen. Informanten forteller videre at om han hadde mestret skolen og fullført hadde han muligens ikke vært i fengsel i dag.

«Hadde jeg klart skolen, hadde jeg fått utdanning, da hadde jeg kanskje fått jobb og ikke vært her i dag. For det er sånn det er, en må ha utdanning for å få jobb, og jobb for å få penger. Utdanning er veldig viktig» (informant B).

4.5 Tema 4 Mestring av dagens krav til lese- og skriveferdigheter

Dette temaet omhandler hvordan de innsatte opplever lese- og skrivevanskene opp mot dagens krav. For informantene i studien viste analysen at flere opplever at de ikke lever opp til dagens krav til lese- og skriveferdigheter. Selv om alle opplever at lese- skrivevanskene hemmer de i ulik grad, er det ingen som følte at de mestret det som forventes av dem:

«Nei langt ifra! Jeg fikk ikke så mye hjelp til skole hjemmefra. Det ble ikke fulgt opp for å si det sånn. Så jeg burde absolutt fått et bedre tilbud fra skolen sin side på det punktet. Det er ikke alle som får den hjelpen de burde fått» (informant G).

«Nei, egentlig ikke, ikke det de forventer av meg. Jeg leser jo ikke så greit. Skal jeg lese litt greit så må jeg lese det inni hodet mitt. Når jeg leser ting høyt da stresser jeg unødvendig. Jeg vet ikke hvorfor. I tillegg i arbeidslivet så forventer de at du skal være kjapp, lese fort. Enkelt og greit gjøre ting som går i fort tempo» (informant A).

Dette gjaldt både for å kunne klare seg i hverdagen og i arbeidslivet. Det å ha det godt med seg selv, og det å oppdage hva som var utfordrende for dem, er noe av det informantene reflekterte rundt da de blir spurt om de opplever å mestre dagens krav til lese- og skriveopplæring. To av informantene sa de klarte seg greit. Informant G beskriver at det går tregere enn det ville gjort uten lese- og skrivevansker:

«Ja eg tror eg klarer å oppfylle det, det tar jo litt lengre tid då. Det er det som er problemet» (informant G).

En annen informant beskriver at det går som regel greit, men at vanskene i større grad blir fremtredende når det kommer til arbeid knyttet til skole. Da blir det å holde følge med de andre en utfordring. Samtidig forklarer andre informanter hvordan man etter hvert klarer å leve med og akseptere at lese- og skrivevanskene er noe som vil vedvare:

«Ja, du får din egen teknikk på det når du blir eldre sant, men det er selvfølgelig mye verre når du er yngre da, men når du er eldre finner du på en måte liksom, du må finne ut av en eller annen greie liksom, det bare blir sånn» (informant F).

«Ja, altså eg tenker ikkje så mykje på det eg er jo i fysisk arbeid. Det er nok mykje verre når man er ung, som voksen lærte eg meg taktikker som har hjulpet meg» (informant E).

Flere av informantene reflekterte rundt egne vansker og hvordan de møter utfordringer i forhold til sine vansker. I likhet med informant F og informant E, fortalte flere at de har lært seg ulike strategier i form av unngåelsesteknikker eller ved bruk av hjelpemidler for å klare seg bedre i hverdagen med vanskene. En informant forklarte at han unngikk å skrive. En annen informant fortalte at Google ble brukt som hjelpemiddel når han skulle skrive. Resultatene viser at selv om samtlige informanter har en opplevelse av å klare seg bra, gir de også uttrykk for at de unngår situasjoner som setter større krav til lese- og skriveferdigheter enn de opplever å ha forutsetninger for. Videre viser resultatene at informantene opplever at

de trolig kunne klart seg bedre i dag dersom hjelpen hadde vart gjennom hele skoleløpet. For alle informantene var opplevelsen av mestring med tanke på lese- og skrivevanskene en avgjørende faktor både i opplærings situasjon, men også i forhold til utdanning og videre arbeid.

4.6 Oppsummering av funn

I presentasjonen av de fire temaene i resultatene har vi forsøkt å trekke fram essensen av de gjentakelsene vi så i analysen (Braun & Clarke, 2006). Vi har illustrert dem med sitater fra utvalgte informanter og våre tolkninger av dem. De fire temaene *Vanskens betydning, motivasjon for læring og mestringsopplevelse, tilretteleggingens betydning og mestring av dagens krav til lese- og skriveferdigheter* gjenspeiler intervjuene og belyser hvordan åtte innsatte opplever sine lese- og skrivevansker. Disse funnene vil tas med videre og drøftes opp mot tidligere teori og empiri i artikkelen.

Litteraturliste

- Amundsen, M. L. (2011). Innsattes opplevelse av ungdomsskolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(06), s. 424-436.
- Arbeids- og inkluderingsdepartementet. (2006). St. Meld. Nr. 9. Arbeid, velferd og inkludering. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/35077d66b65349118f79ee74beb0ade7/no/pdfs/stm200620070009000dddpdfs.pdf>
- Asbjørnsen, A. E., Jones, L. Ø., & Manger, T. (2008). Innsatte i Bergen fengsel: Delrapport 3: Lesferdigheter og grunnleggende kognitive ferdigheter.
- Asbjørnsen, A., Manger, T., Jones, L., & Eikeland, O-J. (2017). *Norske innsatte: Kartlegging av lesevansker og oppmerksomhetsvansker 2015*. Bergen: Fylkesmannen i Hordaland. ISBN 978-82-92828-48-9
- Birkemo, A. (1999). Lærevansker. I S. Asmervik, T. Ogden, & A. L. Rygvold (red.), *Innføring i spesialpedagogikk* (3. utgave., s. 131-163). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bishop, D. V., Snowling, M. J., Thompson, P. A., & Greenhalgh, T. (2017). Phase 2 of CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1068-1080. doi:10.1111/jcpp.12721
- Bengtsson, J. (2006). *Å forske i sykdoms- og pleierfaringer: livsverdensfenomenologiske bidrag*. Kristiansand: Fagbokforlaget.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. doi: 10.1191/1478088706qp063oa
- Bryan, K. (2004). Preliminary study of the prevalence of speech and language difficulties in young offenders. *International journal of language & communication disorders*, 39(3), 391-400. Hentet fra <https://onlinelibrary-wiley-com.pva.uib.no/doi/epdf/10.1080/13682820410001666376>
- Christie, N. (1970). Modeller for en fengselsorganisasjon. I R. Østensen, *I stedet for fengsel*. Oslo: Pax Forlag.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2017). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.
- Dalen, M. (2004): Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming. Oslo: Universitetsforlaget

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 182-185. <http://dx.doi.org/10.1037/a0012801>
- Deci, E., Vallerand, R., Pelletier, L., & Ryan, R. (1991). Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist*, 26(3), 325-346. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.965313>
- Duvner, T. (2006). Nevropsykiatriske syndromer. I Barnenevro-psykiatri: MBD/DAMP, autistiske forstyrrelser, dysleksi (2. Utgave., s. 112-120). Oslo: Damm.
- Dysleksi Norge. (2016). Generelle og spesifikke vansker. Hentet fra <https://dysleksinorge.no/fagstoff-generelle-spesifikke-vansker/>
- Eikeland, O. J., Manger, T., & Asbjørnsen, A. (Red.). (2008). Innsatte i nordiske fengsler: utdanning, utdanningsønske og -motivasjon. København: Nordisk Ministerråd.
- Eikeland, O. J., Manger, T., & Asbjørnsen, A. E. (2013). Nordmenn i fengsel: Utdanning, arbeid og kompetanse. Fylkesmannen i Hordaland, Utdanningsavdelinga.
- Eikeland, O. J., Manger, T., Grøning, L., Westrheim, K., Asbjørnsen, A. (2014). Innsatte fra Litauen, Polen og Nigeria: Utdanning, arbeid og kompetanse. Fylkesmannen i Hordaland, Utdanningsavdelinga.
- Eikeland, O. J., Manger, T., Asbjørnsen, A. (2016). Norske innsette: Utdanning, arbeid, ønske og planar. Fylkesmannen i Hordaland, Utdanningsavdelinga.
- Esch, P., Bocquet, V., Pull, C., Couffignal, S., Lehnert, T., Graas, M., ... & Anseau, M. (2014). The downward spiral of mental disorders and educational attainment: a systematic review on early school leaving. *BMC psychiatry*, 14(1), 237.
- Frith, U. (1999). Paradoxes in the definition of dyslexia. *Dyslexia*, 5(4), 192-214. doi:10.1002/(sici)1099-0909(199912)5:4<192::aid-dys144>3.0.co;2-n
- Fuglseth, K. (2006). Vitenskapsteori og hermeneutikk. I K. F. o. K. Skogen (red.) Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk - design og metoder (s.256-271). Oslo: J.W. Cappelens forlag AS.
- Gabrielsen, E. & Myrberg, M. (2001) Adult Education for At - risk groups. I Tuijnman, A. og Hellstrøm, Z. (red.) Curious Minds. Nordic Adult Education Compared. Copenhagen, Nordic Council of Ministers, s. 104 - 115.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing Qualitative Research in Education Settings*. New York: State University of New York Press.
- Hauge, L. S., & Holgernes, B. (2005). Vitenskap og språk: En innføring i vitenskapsfilosofi og logikk. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Helland, T. (2012). *Språk og dysleksi*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Helland, W. A., Helland, T., & Heimann, M. (2014). Language Profiles and Mental Health Problems in Children with Specific Language Impairment and Children with ADHD. *Journal of Attention Disorders, 18*(3), 226-235. doi:10.1177/1087054712441705
- Helsedirektoratet. (2015). ICD-10: Den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer 2015. Hentet fra <https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/743/Icd-10-den-internasjonale-statistiske-klassifikasjonen-av-sykdommer-og-beslektede-helseproblemer-2015-IS-2277.pdf>
- Holm, S. F. (2017, 9). Nøkkelen til god motivasjon. Hentet fra <https://psykologisk.no/2015/10/nokkelen-til-god-motivasjon/>
- Husserl, E. *Ideas: General Introduction to Pure Phenomenology*. The Hague: Martinus Nijhoff, 1982.
- Høien, T., & Lundberg, I. (2012). *Dysleksi: fra teori til praksis* (5. utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Jones, L. Ø., Asbjørnsen, A., Manger, T., & Eikeland, O-J. (2013). *Innsatte i norske fengsel: Lese- og skriveferdigheter og mestringsforventningers betydning for deltagelse i utdanning*. Bergen: Fylkesmannen i Hordaland.
- Justis- og beredskapsdepartementet (2001, 18. mai). Lov om gjennomføring av straff mv. (straffegjennomføringslova). Oslo: Justis- og beredskapsdepartementet.
- Kobbevik, A., Åsmul, I., Jones, L., & Asbjørnsen, A. (2016). En undersøkelse av lese- og skriveferdigheter blant unge voksne: skiller innsatte seg fra andre med sammenlignbart utdanningsnivå? *Spesialpedagogikk, 81*(2), 55-67. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/globalassets/filer/pdf-av-spesialpedagogikk/2016/spesialpedagogikk-2-2016.pdf>
- Kriminalomsorgen. (2016, 9. september). Utdanning og opplæring. Lastet ned 02.05.19. Hentet fra <https://www.kriminalomsorgen.no/utdanning-og-opplaering.237883.no.html>
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode: ei innføring*.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *St.meld. nr. 16... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. (Meld. St. 16 (2006-2007)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *St.meld. nr. 22. Motivasjon – Mestring – Muligheter – Ungdomstrinnet*. (Meld. St. 22 (2010-2011)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/sec3>

- Kusurkar, R. A., Ten Cate, T. J., Vos, C. M., Westers, P., & Croiset, G. (2013). How motivation affects academic performance: a structural equation modelling analysis. *Advances in Health Sciences Education, 18*(1), 57-69. doi:10.1007/s10459-012-9354-3
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utgave). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Langelid, T. (2012). Opplæring i fengsel-en ny sjanse? I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utgave, s. 690-710).
- Langelid, T. (2015). *Bot og betring?: Fengselsundervisninga si historie i Noreg*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Leonard, L. B. (2014). *Children with Specific Language Impairment*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Lindgren, M., Jensen, J., Dalteg, A., Meurling, A. W., Ingvar, D. H., & Levander, S. (2002). Dyslexia and AD/HD among Swedish prison inmates. *Journal of Scandinavian Studies in Criminology and Crime Prevention, 3*(1), 84-95. Hentet fra <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/140438502762467227?needAccess=true>
- Manger, T., Eikeland, O.-J., Jones, L., & Asbjørnsen, A. (2014). Innsette med lærevanskar ønskjer opplæring under soning. *Spesialpedagogikk, 79*(2), s. 71-78. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/globalassets/filer/pdf-av-spesialpedagogikk/2014/spesialpedagogikk--2-2014.pdf>
- Maxwell, J. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard educational review, 62*(3), 279-301.
- Moreira, J., Monteiro, A., & Machado, A. (2017). Adult higher education in a portuguese prison. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults, Vol.8, Nr.1*, s. 37-53. Hentet fra http://www.rela.ep.liu.se/issues/10.3384_rela.2000-7426.201681/03/rela_9120%20.pdf
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* R. Kalleberg (Ed.) *Retningslinjer - NESH*
- Norsk Senter for forskningsdata (2018). Meldeskjema. Lastet ned 04.06.18 Hentet fra http://www.nsd.uib.no/personvernombud/meld_prosjekt/meldeskjema
- Norsk Oftalmologisk forening. (2016). Barn med lese- og skrivevansker - Nasjonal kvalitetshåndbok for oftalmologi. Hentet fra <https://www.helsebiblioteket.no/retningslinjer/oftalmologi/smabarnsoftalmologi/barn-med-lese-og->

[skrivevansker?fbclid=IwAR3BLVPNI8KfdBtDhV4GY1QRPGTnuc1bKC66CrC0MXDt80BhxtKI_DaZW3w](https://www.lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§1-3)

- Opplæringsloven (2018). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§1-3>
- Opplæringsloven (2009). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§4a-12>
- Pennington, B. F., & Bishop, D. V. (2009). Relations Among Speech, Language, and Reading Disorders. *Annual Review of Psychology*, 60(1), 283-306.
doi:10.1146/annurev.psych.60.110707.163548
- Polit, D. F., & Beck, C. T. (2017). Nursing research: Generating and assessing evidence for nursing practice. Philadelphia: Wolters Kluwer, Lippincott Williams & Wilkins.
- Postholm, M. B. (2010). Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Quan-Baffour, K. P., & Zawada, B. E. (2012). Education programmes for prison inmates: reward for offences or hope for a better life?. *Journal of Sociology and Social Anthropology*, 3(2), 73-81 Hentet fra <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09766634.2012.11885567>
- Robson, C. (2002). *Real World Research* (2.Utgave).Malden, MA:Blackwell Publishing
- Rose, S. J. (2009). Identifying and teaching children and young people with dyslexia and literacy difficulties. Retrieved from www.teachernet.gov.uk/publications
- Rygvold, A.-L. & Ogden, T. (2017). *Innføring i spesialpedagogikk*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Rygvold, A-L. (2009). Lese- og skrivevansker. A-L. Rygvold & T. Ogden (Red.), *Innføring i spesialpedagogikk* (4. utgave., s. 38-89). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Rygvold, A-L. (2009). Språk- og talevansker. A-L. Rygvold & T. Ogden (Red.), *Innføring i spesialpedagogikk* (4. utgave., s. 212-252). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Silverman, D. (2001). Interpreting Qualitative Data. Methods for Analysing Talk, Text and Interaction (2nd edition). London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Statistisk sentralbyrå (2015). *Innsattes levekår - før, under og etter soning, 2014*. Hentet 01.05.19, kl. 16.05, fra <https://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/artikler-og-publikasjoner/innsattes-levekar-2014>
- Søndena, E. (2008). Store lærevansker blant fengselsinnsatte. *Kriminalomsorgen*, 2(18), s. 6-9. Hentet fra <https://naku.no/sites/default/files/files/aktuelt022008.pdf>

- Søndenaa, E., Wangsholm, M., & Iversen, V. (2015). Failing Communication with Inmates: An Explorative Study of the Content of the Letters from the Correctional Services. *Open Journal of Social Sciences*, 3(03), 144. Hentet fra http://file.scirp.org/pdf/JSS_2015031615584254.pdf
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. (4. utgave) Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Thornquist, E. (2015). *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori for helsefag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2016). (*St.meld. nr. 27 (2004-2005)*). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-27-2004-2005/id407448/>
- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J., & Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): what have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 2-40. doi:10.1046/j.0021-9630.2003.00305.x
- Westrheim, K., Manger, T., Eikeland, O.-J., Hetland, H., & Ludvigsen, K. (2012). Innsatte med irakisk bakgrunn i norske fengsel: En kvalitativ undersøkelse av utdanningsbakgrunn, ønsker og behov (Rapport nr. 2/12). Bergen: Fylkesmannen i Hordaland, Utdanningsavdelinga.
- Zahavi, D. (2003). *Husserl's phenomenology*. Stanford University Press

Presentasjon av artikkel

I det følgende presenteres en faglig artikkel som er skrevet for en eventuell publisering i tidsskriftet Spesialpedagogikk. Artikkelen tar for seg hvordan de innsatte opplever at de har fått tilrettelagt for sine lese- og skrivevansker oppgjennom skoleløpet. Den belyser hvordan de innsatte tenker at vanskene påvirker de i opplæring.

Løpetittel: INNSATTES ERFARINGER MED OPPLÆRINGSSITUASJON

«De lærte meg å gå, men ikke å løpe»

En kvalitativ studie av åtte innsatte i norske fengsler og deres erfaringer med lese- og skrivevansker i opplærings situasjoner

Stine Haugen, Julia Søvik og Christine Johansen

Institutt for biologisk og medisinsk psykologi

Det psykologiske fakultet

Universitetet i Bergen

Sammendrag

Formålet med denne kvalitative studien var å få en dypere forståelse av hvordan de innsatte opplever å ha fått eller får tilrettelegging for sine lese- og skrivevansker. Studiens problemstilling er: *Hvordan opplever innsatte i norske fengsler opplærings situasjonen, med tanke på tilrettelegging for sine lese- og skrivevansker?*

Utvalget i studien består av åtte menn og kvinner mellom 19 - 43 år med lese- og skrivevansker. Funnene i intervjuene peker på fire tema. 1. *Vanskens betydning*, 2. *Motivasjon for læring og mestringsopplevelse*, 3. *Tilretteleggingens betydning*, 4. *Mestre dagens krav*. Studien belyser viktigheten av riktig tilrettelegging som tilpasses den enkelte innsatte med sine lese- og skrivevansker.

Nøkkelord: Innsatte, tilrettelegging, logopedi, tematisk analyse

Abstract

The aim of the present qualitative study was to obtain a deeper understanding of how inmates experience having received or being facilitated for their reading and writing difficulties. The research question was: *How do inmates in Norwegian prisons experience the training situation, with a view to facilitating their reading and writing difficulties?* The study group consisted of eight men and women between the ages of 19 and 43. The findings of the interviews identified four themes. 1. *The importance of the difficulties.* 2. *Motivation for learning and coping experience.* 3. *The importance of the facilitation.* 4. *Mastering today's demands to reading and writing ability.* The study highlights the importance of getting the right education that is adapted to the individual inmates with their reading and writing difficulties.

Keywords: inmates, facilitation, speech therapy, thematic analysis

En kvalitativ studie av åtte innsatte i norske fengsler og deres erfaringer med lese- og skrivevansker i opplærings situasjoner

Retten til tilpasset opplæring ble forankret i Grunnskoleloven allerede i 1975, der det står at opplæringen skal tilpasses den enkelte elev sine evner og forutsetninger. I Mønsterplanen (1987:26) påpekes det at det er grunnskolens oppgave å gi alle elever best mulig utviklingsvilkår. I NOU-rapporten (2019:3) presiseres det at en slik rett til opplæring ikke bare innebærer rett til et opplæringstilbud, men også en rett til et innhold og en kvalitet som gir elevene mulighet til å nå målene som er satt i opplæringen. Skolens retningslinjer og lovverk understreker formålet med tilpasset opplæring og begrunner det med at alle elever har rett til å utvikle ferdigheter, kunnskap og holdninger for å mestre egne liv og kunne delta i et moderne samfunn. Slik det står gjelder dette alle elever i en opplærings situasjon, også de som sitter i fengsel (Opplæringsloven, 2018, §1-3). Opplæringen i fengsel er viktig for videre utdanning og senere for å komme inn på arbeidsmarkedet etter endt soning. I tillegg er det viktig for at innsatte skal ha et sterkere grunnlag for å komme tilbake til samfunnet uten å begå nye kriminelle handlinger. Opplæringen kan skje gjennom klasseromsundervisning i fengselet eller på arbeidsdriften ved fengselet (Kriminalomsorgen, 2016). Til tross for stort fokus de siste årene på tilpasset opplæring og tidlig innsats, har en høy andel av de innsatte i norske fengsler falt utenfor utdanningssystemet.

Det er etter hvert god dokumentasjon på omfanget av oppmerksomhet og lese- og skrivevansker blant innsatte. Derimot er det lite forskning på hvordan vanskene oppleves hos den enkelte innsatte, samt sammenhengen mellom lese- og skrivevansker og kriminalitet. Stortingsmelding nr. 27 (Justis- og beredskapsdepartement, 2004-2005) som handler om opplæring innenfor Kriminalomsorgen "enda en vår" viser til behov for å intensivere oppmerksomheten mot lærevansker. Det påpekes at dette avspeiler en bakgrunn preget av mangelfull sosial og skolefaglig stimulering, og at det derfor tilsier at det må settes inn ekstra ressurser for å komme disse problemene til livs.

Forskning som er gjort blant innsatte med fokus på sammenhengen mellom innsatte og lese- og skrivevansker, har ikke kunne konkludere med at det er sammenheng mellom kriminalitet og lese- og skrivevansker. Derimot ser en at en stor andel av de innsatte har lese- og skrivevansker. Flere studier har fokusert på forekomsten av dysleksi hos innsatte og sett på om det finnes sammenheng mellom dysleksi og antisosial atferd. Forskingen har ikke nok holdepunkter til å kunne si at det er en direkte sammenheng mellom dysleksi og kriminalitet (Donnellan, Trzesniewski, Robins, Mofitt & Caspi, 2005; Trzesniewski, Donnellan, Moffitt,

INNSATTES ERFARINGER MED OPPLÆRINGSSITUASJON

Robins, Poulton, & Caspi, 2006; Trzesniewski, Donnellan, & Robins, 2003). Rapporten «Innsatte i norske fengsel» kartla skolebakgrunn, utdanningsønsker og hvor mange som har rett til utdanning blant innsatte. Mer enn to tredjedeler av dem som ikke har fullført noen utdanning sier de har lese- og skrivevansker (Eikeland, Manger & Diseth, 2006). Innsatte i norske fengsler har de samme rettighetene til opplæring som resten av den norske befolkningen, de har rett til personlig utvikling og utdanning. Dette medfører også en lik rett til tilrettelagt undervisning og eventuelt spesialundervisning der det er behov for det (Opplæringsloven, 2009, § 4A-2). Straff tolkes i norsk rettspraksis i hovedsak som frihetsberøvelse, og ikke tap av borgerrettigheter (Straffegjennomføringsloven, 2001, § 17, 18, 20).

DSM-IV definerer lese- og skrivevansker som “en person har lesevansker når leseferdighetene er betydelig under forventet nivå gitt alder, generelt evnenivå og aldersadekvat utdanning” (American Psychiatric Association, 2013). Dysleksi blir av Høien og Lundberg (2012, s. 29) definert slik “Dysleksi er en vedvarende forstyrrelse i kodingen av skriftspråket, forårsaket av en svikt i det fonologiske systemet”. Her defineres dysleksi som en spesifikk vanske som påvirker utviklingen av lese- og skriveferdigheter. Typiske kjennetegn er derfor vansker med ordavkoding og staving. Vanskene synliggjøres vanligvis gjennom utilstrekkelige fonologiske ferdigheter. Lese- og skrivevansker kan også opptre uten at det foreligger en spesifikk lærevanske i bunnen. Da kan vanskene vanligvis forklares ut fra miljørelaterte faktorer som for eksempel mangelfull opplæring eller sensoriske vansker (Duvner, 2006; Samuelsson, Herkner, & Lundberg, 2003). Denne studien legger vekt på innsattes selvopplevde vansker og ikke spesifikt diagnostisert dysleksi.

I stortingsmelding nr. 16 (Kunnskapsdepartementet, 2006-2007) “*og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*” fremkommer det at selv om alle har tilgang til grunnopplæring vil den enkelte eleven få ulikt utbytte av opplæringen. Dette kan synes å være en av hovedårsakene til at mange faller ut av videregående opplæring. Grunnlaget for lese- og skriveferdighetene legges tidlig og kan sees på som en viktig faktor for at en skal kunne fullføre utdanning. Rett til å utvikle grunnleggende ferdigheter innenfor lesing, skriving, IKT og regning er fremhevet i stortingsmelding nr. 16 (Kunnskapsdepartementet, 2006-2007). Disse ferdighetene sees på som viktige for å kunne fungere i et moderne samfunn. Tidlig innsats handler om å sette i gang tiltak når vansken oppstår eller har blitt avdekket, påpekes det i Stortingsmelding nr.16 (Kunnskapsdepartementet, 2006-2007).

Stortingsmelding nr.16 (Kunnskapsdepartementet, 2006-2007) har altså som hensikt å løfte frem viktigheten av tidlig innsats og tilrettelegging for den enkelte. På bakgrunn av Stortingsmelding nr.16 (Kunnskapsdepartementet, 2006-2007) vil det være interessant å høre

INNSATTES ERFARINGER MED OPPLÆRINGSSITUASJON

hva de innsatte tenker om hvordan tilretteleggingen i opplæringssituasjonen har vært. Det vil være en naturlig innfallsvinkel da en stor andel av innsatte har falt ut av skolen og der flere har utfordringer som gir behov for tilrettelegging. Med et ønske om å belyse dette har vi intervjuet åtte innsatte i norske fengsler, med fokus på deres egne opplevelser av tilretteleggingen i opplæringssituasjonen. Utgangspunktet for studien som presenteres her i artikkelen har følgende problemstilling: *Hvordan opplever innsatte i norske fengsler opplæringssituasjonen, med tanke på tilrettelegging for sine lese- og skrivevansker?*

Metode

Informantene

I alt åtte informanter deltok i studien. Utvalget består av både menn og kvinner i alderen 19 og 43 år fra ulike deler av landet. Informantene ble valgt på bakgrunn av seleksjonskriterier, som at de måtte være over 18 år samt ha en opplevelse av lese- og skrivevansker. Informantene må være innsatt i et fengsel eller ha en frisoningsavtale.

Prosedyre for datainnsamling og etiske refleksjoner

Før rekrutteringen av informanter fant sted, ble studien meldt og godkjent av Norsk Senter for Forskningsdata (NSD) (vedlegg 1) og Kriminalomsorgen (vedlegg 2). I møte med etiske problemstillinger forholdt vi oss til de forskningsetiske retningslinjene for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi, som er utarbeidet «Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora» (NESH, 2016). For å bevare potensielle informanter sin anonymitet ble de ikke kontaktet direkte. Informasjonsskriv (vedlegg 3) ble sendt ut per post til kontaktpersonene vi hadde i de aktuelle fengslene. Dette ble så videreformidlet til de aktuelle deltakerne. Rekrutteringen resulterte i at kontaktpersonene fant åtte informanter som alle oppfylte inklusjonskriteriene. Informantene var mellom 19 og 43 år og hadde lese- og skrivevansker. Samtykkeskjema fra samtlige informanter ble gjennomgått muntlig der de fikk valget mellom å godkjenne muntlig eller skriftlig. Samtlige informanter ønsket å samtykke muntlig (vedlegg 4). Selve intervjuene ble gjennomført ansikt til ansikt og varte mellom 45 og 55 minutter. Intervjuguiden fungerte som en mal for samtalen (vedlegg 5), samtidig som informantene fikk snakke fritt rundt temaene, og oppfølgingsspørsmål ble lagt til dersom det dukket opp andre interessante temaer som var relevante for studien (Postholm, 2010). For å kunne være fullstendig tilstede og legge til rette

INNSATTES ERFARINGER MED OPPLÆRINGSSITUASJON

for god kommunikasjon under intervjuene, ble lydopptaker brukt. (Kvale & Brinkmann, 2015).

Kvalitativ metode og semistrukturerte intervju

Ut fra forskningstema som var valgt og for å kunne besvare problemstillingen, ble kvalitative metode med semistrukturert intervju benyttet som datainnsamlingsmetode. Studiens hensikt var å undersøke innsattes egne tanker, refleksjoner og opplevelser rundt det å ha lese- og skrivevansker, noe som innebærer å kunne gå i dybden på de ulike temaene. Det ble benyttet en fenomenologisk- hermeneutisk- tilnærming. Det tillater studien å være fleksibel gjennom at den formes etter informantenes beskrivelser, samtidig som egen forforståelse blir bevisstgjort og inkludert som en del av forskningsarbeidet (Creswell & Poth, 2017). Kvalitativt intervju gir informanten mulighet til å dele tanker, fortellinger og refleksjoner fra sitt eget liv, på den måten kan en forsøke å forstå hans eller hennes verden (Kvale & Brinkmann, 2015). I denne studien ble semistrukturerte intervju benyttet. En intervjuguide ble utarbeidet på forhånd som et utgangspunkt for samtalen. Rekkefølgen til spørsmålene kunne variere for å skape en naturlig samtaleflyt. Før intervjuene fant sted, hadde alle forskerne pilotintervju av en valgfri person før vi tok en pilotundersøkelse på hverandre. Pilotintervjuene ble gjennomført i forkant av studien for å se hvorvidt spørsmålene var forståelig formulert, relevante for temaet og problemstillingen (Kvale & Brinkmann, 2015). Erfaringene fra pilotintervjuet ble tatt i betraktning og enkelte endringer ble utført.

Analyse

Intervjuene ble tatt opp på lydopptaker. Etter at intervjuene var gjennomført, ble de transkribert og videre skrevet ut på papir. Dette gjorde vi for å få bedre oversikt over materialet i analysearbeidet (Kvale & Brinkmann 2015). Det ble valgt en induktiv tilnærming for å la informantenes beskrivelse forme og styre retningen for studien. Med en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming ble det i analysen tatt utgangspunkt i induktiv tematisk analyse. Dette er en deskriptiv metode som kjennetegnes av å holde seg tett på datamaterialet, identifisere og rapportere mønster som fremtrer (Braun & Clarke, 2006). Det ble benyttet tematisk analyse der fremgangsmåten består av seks ulike faser: 1. Bli kjent med datamaterialet 2. Få frem de første kodene 3. Finne tema 4. Gjennomgang av temaene 5. Navngi temaene 6. Lage rapporten (Braun & Clarke, 2006). Den første fasen bestod først og fremst av å bli kjent med datamaterialet ved at vi gikk gjennom transkripsjonene gjentatte ganger. I den andre fasen begynte kodingsprosessen der materialet ble delt inn i utdrag som fikk beskrivelse eller kode med setninger. Det å vie oppmerksomheten til hele datamaterialet

INNSATTES ERFARINGER MED OPPLÆRINGSSITUASJON

er viktig i en induktiv analysemetode. Vi kodet heller for mye enn for lite i denne fasen (Braun & Clarke, 2006). I den tredje fasen ble kodene knyttet sammen til potensielle tema. Temaene ble så plassert i tabeller slik at det ble lettere å systematisere dem (vedlegg 6). I den fjerde fasen ble temaene gjennomgått en gang til og revidert. Noen tema ble fjernet og andre slått sammen. Det var stadig jobbing frem og tilbake i datamaterialet for å forsikre oss om at temaene som ble valgt var representative for datamaterialet sin helhet (Braun & Clarke, 2006).

I den femte fasen ble temaene navngitt og det ble skrevet en kort oppsummering av temaets innhold. Dette ble også systematisert i et eget skjema for å enklere kunne holde oversikt (vedlegg 7). Under analysen var det ikke et tydelig skille mellom de ulike fasene, noe som gjorde det til en dynamisk analyseprosess. Etter mange justeringer, ble fire tema utformet som beskrivende for datamaterialet i sin helhet: *Vanskens betydning*, *Motivasjon for læring og mestringsopplevelse*, *Tilretteleggingens betydning*, *Mestre dagens krav til lese- og skriveferdigheter*. Temaene til sammen var essensen av det som kom fram i intervjuene og er en illustrasjon på hva som er viktig for de åtte innsatte med lese- og skrivevansker.

Forskerrollen, validitet og reliabilitet

Som forskere har vi forsøkt å være refleksive gjennom hele forskningsprosessen. Dette har vi gjort ved å reflektere rundt valgene som er tatt underveis, betydningen av våre roller i møte med informantene og misforståelser som kan ha oppstått i møte med dem. I tillegg har vi reflektert rundt arbeidet vi har gjort med datamateriale samt de teoretiske og filosofiske aspektene ved studien (Kvale & Brinkmann, 2015). Vår rolle som forsker har vært et viktig redskap for innhenting av rike beskrivelser. Derfor har vi prøvd å stille oss kritiske til eget arbeid ved at vi har sett over hverandres arbeid for forbedring (Thagaard, 2013).

Forkunnskapene vi har innenfor temaet kan medføre både fordeler og ulemper, med tanke på at vi ikke kan løsrive oss fullt og helt fra den kunnskapen vi allerede har (Kvale & Brinkmann, 2015). For å sikre studiens kvalitet har vi vært transparente rundt hvordan vi har gått frem i hele forskningsprosessen. Dette inkluderer framgangsmåten rundt intervjuene, resultatene til informantene og analysen. Sammen med teorien som knyttes opp, kan leseren selv vurdere hvorvidt kunnskapen som fremkommer kan anvendes til deres formål (Kvale & Brinkmann, 2015).

Presentasjon av resultat og tolkninger

Ut av analyseprosessen som er beskrevet ovenfor, utpekte det seg fire tema som favner essensen av de åtte intervjuene og som svarer på det studien ønsket å undersøke; *Vanskens betydning*, *Motivasjon for læring og mestringsopplevelse*, *tilretteleggingens betydning* og *å mestre dagens krav til lese- og skriveferdigheter*.

Resultatene i temaet *vanskens betydning* viser samlet sett at informantene så på vansken som noe som dukker opp i lese- og skrivesituasjoner, primært i en opplæringssituasjon. Noen av informantene gir en beskrivelse av at vanskene kan gjøre at de føler seg annerledes. De forteller at vansken blant annet har innvirkning på skolearbeidet og hvordan de presterer faglig. Videre beskriver informantene at hvordan de presterer også har noe å si for opplevelsen av mestring, som igjen har innvirkning på motivasjon for skolearbeid. Samtlige av informantene i denne studien har avsluttet skolegangen, enten etter ungdomsskolen eller i løpet av videregående. Flertallet av informantene anser lese- og skrivevanskene som en av faktorene til at de ikke har fullført skolegangen.

Motivasjon for læring og mestringsopplevelse ble trukket frem som en viktig faktor for å klare å fullføre skolen. Resultatene viser også at informantene legger vekt på at det er sammenheng mellom motivasjon, mestring, interesser, holdninger og læring. De trekker frem at de føler seg generelt bedre når de opplever mestring og at det videre fører til økt motivasjon. Informantene legger vekt på at lærerne sitt bidrag til mestringsopplevelse er viktig for at de skal oppnå motivasjon til å gå på skolen. Det å ikke oppleve mestring over tid kan føre til at skolen oppleves som kjedelig og en mister motivasjonen for læring. Samtlige av informantene påpeker at de må ha hjelp til både lesing og skriving, noe som oppleves som lite motiverende og fører til dårlig mestringsopplevelse. Videre påpeker alle informantene at det er viktig med opplevelse av motivasjon og mestring for å fullføre skolegangen.

I temaet *tilretteleggingens betydning* viser funnene at informantene har en formening om at tilrettelegging er avgjørende for om de skulle klare å fullføre skolegangen. Enkelte av informantene hevder at om de hadde fått bedre tilrettelegging tidligere i skoleløpet, kunne det vært avgjørende for hvor de er i dag. Alle informantene hadde fokus på tilrettelegging i tidligere skoleår, de har en opplevelse av at grunnlaget som blir lagt i grunnskolen er med på å legge føringer for hvordan det går med de i dag. En av informantene forklarer det med at å få seg en utdanning, har en større mulighet til å få seg jobb og en trenger ikke å ty til kriminalitet for å skaffe seg penger.

Funnene i temaet *mestre dagens krav til lese- og skriveferdigheter* viser at de fleste opplever at de ikke mestrer dagens krav til lese- og skriving. De fleste opplever at de trenger

INNSATTES ERFARINGER MED OPPLÆRINGSSITUASJON

hjelp i situasjoner der det kreves gode skriveferdigheter, som blant annet ved jobbsøking. Samtlige av informantene beskriver at de klarer seg relativt bra i hverdagen til tross for sine lese- og skrivevansker. Noen av informantene beskriver at vanskene kan være til hinder i jobbsammenhenger der det forventes at en skal lese. Videre beskriver noen av informantene at de ser sammenhengen mellom det å ha gode lese- og skriveferdigheter og å lykkes i samfunnet.

Drøfting

Problemstillingen for denne studien var: *Hvordan opplever innsatte i norske fengsler opplæringssituasjonen, med tanke på tilrettelegging for sine lese- og skrivevansker?* I tillegg stilte vi tre forskningsspørsmål:

Hvordan beskriver innsatte sine lese- og skrivevansker?

Hvordan opplever innsatte at det blir tilrettelagt for deres lese- og skrivevansker, gjennom tidligere skoleløp og i fengselsundervisningen?

Hvilke betingelser ser de innsatte på som viktige for å lykkes?

Disse forskningsspørsmålene besvares gjennom følgende diskusjon.

Hensikten med studien var å undersøke innsatte i norske fengsel sin opplevelse av tilrettelegging for sine lese- og skrivevansker. For å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene, har åtte innsatte i norske fengsel blitt intervjuet. Hovedfokuset har vært å se på tilrettelegging av lese- og skrivevansker i en opplæringssituasjon for innsatte i fengsel, samt hvordan de har opplevd tilrettelegging i tidligere skoleløp. I den tematiske analysen av datamaterialet fremkom det fire tema: *1. Vanskens betydning. 2. Motivasjon for læring og mestringsopplevelse, 3. Tilretteleggingens betydning og 4. Mestre dagens krav til lese- og skriveferdigheter.* Disse temaene fanger essensen av de åtte intervjuene samtidig som det gir svar på det studien ønsket å undersøke. Det følgende kapittelet drøfter funnene relatert til hvert av de fire temaene.

Tema 1. Vanskens betydning

Funnene i denne studien gir en indikasjon på at lese- og skriveferdighetene har en innvirkning på de ulike arenaene en opptrer på. Stortingsmelding nr. 16 (Kunnskapsdepartementet, 2006-2007) poengterer at gode ferdigheter innenfor blant annet lesing og skriving er viktige for deltakelse i det moderne samfunn. Informantene svarer på

INNSATTES ERFARINGER MED OPPLÆRINGSSITUASJON

spørsmålet om hvilken betydning vansken har for dem i hverdagen og flere beskriver at vansken i hovedsak kommer til uttrykk i skolearbeidet. Stortingsmelding nr. 16 (Kunnskapsdepartementet, 2006-2007) påpeker at voksne som har mangelfulle grunnleggende ferdigheter må gis muligheter til å utvikle og fornye sin kompetanse. Videre står det at ulike undersøkelser som er gjennomført antyder at å kunne følge opp barnas skolegang motiverer foreldre til å delta i opplæring. Muligheten til å hjelpe barna med for eksempel lekser påpekes av informantene at oppleves utfordrende.

Flere av informantene har så svake ferdigheter at de unngår å skrive. Slik det står i Opplæringsloven §4A-12 (2009) og i Stortingsmelding nr. 16 (Kunnskapsdepartementet, 2006-2007) har alle elever i en opplæringssituasjon, også de som sitter i fengsel, rett på tilpasset opplæring og tilrettelegging for å øke kompetansen sin. Når en av informantene beskriver at vansken oppleves som et handikap, kan det tyde på at informanten har så store vansker at det gir begrensninger i hverdagen. Det sier seg da at en ikke har de grunnleggende ferdighetene som Stortingsmeldingen påpeker at en trenger for å kunne fungere i et moderne samfunn.

Forskere: *«Føler du at lese- og skrivevansker påvirker din hverdag?»*

Informant G: *«Ja i stor grad, jeg må alltid ha hjelp til lesing og skriving. Jeg klarer meg dårlig der».*

Til tross for høye krav til skriveferdigheter i dagens samfunn er det muligheter for å klare seg bra med tilrettelegging. Det fordrer selvsagt at de som opplever vanskene ønsker hjelp og tar imot hjelpen de blir tilbudt. Det finnes i dag ulike hjelpemidler som kan være til nytte for de som har utfordringer med skriving. IKT-ferdigheter er løftet fram som en ferdighet det er viktig å ha i dagens samfunn. Mange av hjelpemidlene en kan få når en har lese- og skrivevansker er databasert. Det forutsetter en viss kompetanse innenfor IKT for å håndtere hjelpemidlene. En av informantene beskrev at hjelpeprogrammet var så avansert at det var vanskelig å bruke det, noe som resulterte i at det ikke ble brukt. Studien til Søndena, Wangsholm og Iversen (2015) konkluderte med at skriftspråket mellom innsatte og formelle instanser må justeres til et nivå slik at de innsatte kan forstå innholdet. Dette samsvarer med det en av informantene beskrev at noen jobber krever at en leser gjennom ulike dokumenter. Dette kan være utfordrende for en med lese- og skrivevansker. Når en informant forteller at han bruker Google for å skrive ord han er usikker på, er det nærliggende å tenke at skriv som vedkommende mottar inneholder ord han eller hun ikke forstår. Informanten gav uttrykk for at han ikke ser sine egne skrivefeil. Når informantene beskriver at de kun opplever å ha

INNSATTES ERFARINGER MED OPPLÆRINGSSITUASJON

vansker i skolesituasjon, kan det tyde på at de ikke er bevisst hvor mye gode lese- og skriveferdigheter også har å si i hverdagen.

I Stortingsmelding nr. 16 (Kunnskapsdepartementet, 2006-2007) er det også fokus på utjevning av sosiale forskjeller, og understreker at opplæringen er et viktig bidrag for å utjevne sosiale forskjeller i samfunnet. Målet til regjeringen er å minske klasseskillene, redusere den økonomiske skjevfordelingen og bekjempe fattigdom og andre former for marginalisering. Videre har regjeringen en tanke om at alle skal ha like muligheter til å utvikle seg selv og sine evner. Informantene vi snakket med beskriver en skolegang preget av motgang. Det beskrives at skolen ble for vanskelig for dem og at det var vansken som gjorde det utfordrende.

Forskere: *«Hvordan har du opplevd å ha lese- og skrivevansker?»*

Informant A: *«Det ikke greit å ha, du føler deg litt sånn handikappet. Det er sånn det føles ihvertfall. Når du ikke kan lese ordentlig eller skrive ordentlig. Og folk rundt forventer at du skal gjøre det. I fengsel og sånt er det viktig å skrive søknader og de tinga der selv».*

Samtidig påpeker noen av informantene at de har klart seg bra tross alt. Informant G forteller at han tar fagbrev i et praktisk fag der det ikke kreves så store lese- og skriveferdigheter. Eller som en av informantene beskrev det, en tilpasser seg vansken en har.

Forskere: *«Føler du at dine lese- og skrivevansker hemmer deg i hverdagen?»*

Informant G: *«Det har hemmet meg i å ta flere typer jobber. Mange jobber krever at en leser gjennom ting. Det hindrer jo en del ting. Så med en gang noen finner ut at du er en dyslektiker så vil de bruke det mot deg (...)».*

I henhold til Stortingsmelding nr. 16 (Kunnskapsdepartementet, 2006-2007) skal alle ha muligheter til å utvikle sine evner. Informantene i denne studien har alle lese- og skrivevansker. De vil ha behov for tilrettelegging og tilpasset undervisning utfra sine forutsetninger for å kunne få utbytte av undervisningen og på den måten utvikle evnene sine.

INNSATTES ERFARINGER MED OPPLÆRINGSSITUASJON

Tema 2. Motivasjon for læring og mestringsopplevelse

Funnene i denne studien indikerer at selv om man i utgangspunktet er motivert for å fullføre skolen, vil prestasjon og mestringsopplevelser i skolen påvirke om man faktisk kommer til å fullføre i det lange løp. Av Skaalvik og Skaalvik (2018) blir motivasjon omtalt som den viktigste faktoren for å fremme læringslyst. I tillegg er motivasjon en viktig faktor for å begynne på- og fullføre en utdanning. Dette bekreftes av flere studier (Eikeland, Manger & Asbjørnsen, 2016; Langelid, 2015; Eikeland, Manger, Gröning, Westrheim & Asbjørnsen, 2014) som blant annet konkluderer med at 80 % av de innsatte sin motivasjon for å ta utdanning i fengsel, er først og fremst for å få seg jobb eller beholde den de allerede har. Videre understrekes det at hovedmotivasjonen for å ta utdanning i fengsel er å skaffe seg et bedre yrke og en bedre fremtid. Stortingsmelding nr. 22 (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011) påpeker at mestring spiller en viktig rolle for motivasjon for læring. De fleste av informantene knyttet sammen motivasjon og mestring som to viktige elementer. For eksempel beskriver informant E at det å oppleve at en blir bedre, hjelper og gir motivasjon.

Forskere: «Din opplevelse av mestring i opplærings situasjonen og hva dette har å si for din motivasjon for utdanning?»

Informant E: «Veldig viktig, hvis du klarer deg godt på skolen og føler at du mestrer, så får du jo lyst til å fortsette, men du detter jo fort av lasset om du ikke klarer å følge med og ikke føler at du får ting til og i tillegg blir stempla som et sånt problembarn».

Informant A: «Det gir deg motivasjon til å fullføre og du føler deg bedre generelt, får du en firer for eksempel, så får du en femmer neste gang. Så vil man jo, altså alle mennesker vil jo se en fremgang. Så, det er det man sikter etter. Det har jeg fått hjelp til. Spesielt her inne i fengselet».

Eller som informant A belyser at dersom du opplever mestring, så får du motivasjon. Det blir videre beskrevet at positive erfaringer til skolearbeid er viktig for å ha tro på egne evner. Dette blir sett på som viktig for å opprettholde motivasjonen og forventninger rundt egne prestasjoner.

Stortingsmelding nr.16 (Kunnskapsdepartementet, 2006-2007) viser til en modell som illustrerer faktorer som fremmer eller hemmer læring (Kunnskapsdepartementet, 2006-2007, kap. 1.3). Motivasjon og mestring blir også her trukket fram som viktige faktorer for læring.

INNSATTES ERFARINGER MED OPPLÆRINGSSITUASJON

En av informantene sin beskrivelse underbygger dette hvor han ble fortalt på skolen at han ikke mestret, at han ikke var flink. Informant C forteller at dette var med på at han gav opp skolen. Han opplevde at det ikke var noen mening i å gå på skolen når han ikke kom til å klare det. Informanten fortalte videre at opplevelse av mestring er alfa og omega. Opplevelse av mestring påpekes i læringsmodellen, der vises det til at nederlag kan føre til svak motivasjon. Funnene i studien belyser motivasjon og dens innvirkning på informantene. Samtidig viser den hvordan hver enkelt person opplever å motiveres eller hva som kan gi nederlagsfølelse med å ha lese- og skrivevansker gjennom et langt skoleløp. Informantene beskriver det som at opplevelsen av å bli bedre gir motivasjon. I Stortingsmelding nr. 16 (Kunnskapsdepartementet, 2006-2007) pekes det på at manglende tilegnelse av grunnleggende ferdigheter i grunnskolen, kan føre til økt risiko for frafall i videregående opplæring.

Forskere: *«Sluttet du etter ett og ett halv år? Eller er det naturlige årsaker til det?»*

Informant C: *«Ja, eg slutte, for eg fikk det ikkje til.»*

Forskere: *«Ble det for vanskelig?»*

Informant C: *«Det ble litt for kjedelig egentlig. Hadde ikke noe motivasjon til å gå på skolen.»*

Forskere: *«Ka tror du kunne hjulpet deg til at du kunne fortsatt?»*

Informant C: *«Visst eg hadde fått bedre karakterer... Eg fikk jo drittdårlige karakterer. Eg fikk jo 2 og 3 ...»*

Svake grunnleggende ferdigheter fra grunnskolen blir begrunnet som en av hovedårsakene til at mange faller ut av videregående opplæring. Videre vises det til at risikoen øker drastisk for å bli ekskludert i videre utdanning og arbeidsliv som ung voksen, dersom videregående opplæring ikke fullføres. Det konkluderes med at grunnlaget for læring legges tidlig og at oppmerksomheten derfor må rettes mot tiden før skolealder og mot læring i grunnskolen. Samtlige av informantene forteller at opplevelsen av mestring ikke var tilstede da de gikk på skolen. Skolen opplevdes som kjedelig og motivasjonen for å gå på skolen

INNSATTES ERFARINGER MED OPPLÆRINGSSITUASJON

forsvant. De beskrev det med at de måtte ha hjelp til all lesing og skriving på skolen og at det ikke opplevdes som spesielt motiverende. Informantene påpeker at de tror utdanningssituasjonen kunne sett annerledes ut dersom de hadde fått den hjelpen de trengte i grunnskolen.

Forskere: «Hvilke betingelser ser du på som viktig for at du skal lykkes i dagens samfunn?»

Informant A: «Utdanning! Det er det viktigste. Utdanning og økonomi. Det kunne vært litt bedre med tilrettelegging når jeg vokste opp. Det at det ikke bare stoppa. Så hadde jeg fått hjelp i dag. Så hadde jeg kanskje, kanskje ikke sotte her nå. Det er også tilfeldigheter med kriminaliteten. Men det er jo en annen vei til å tjene penger. Når man ikke lykkes i arbeidslivet eller på skolen så prøver man bare å overleve. Alle mennesker er bygd sånn. For å skaffe seg mat.»

Forskning har vist at det å mangle utdanning kan ha påvirkning på inntektsgrunnlag, psykisk helse og livskvalitet (Esch, Bocquet, Pull, Couffignal, Lehnert, Graas & Anseau, 2014). Dette kan føre til nederlagsfølelse, manglende mestring og utilstrekkelig kompetanse som igjen kan skape uheldige ringvirkninger som depresjon og angst. Holm (2017) påpeker viktigheten av at mennesker ikke bare skal bli motivert av andre, men at en legger til rette for hvordan en skal kunne motivere seg selv over tid. Sett i forhold til innsatte med lese- og skrivevansker viser Deci og Ryan sin selvbestemmelsesteori (2008) om viktigheten av å ha en indre motivasjon som kan være avgjørende for at innsatte skal mestre opplæringen og fullføre den. De kan ha en ytre motivasjon som for eksempel det å ønske seg en bedre jobb eller en bedre fremtid (Holm, 2017), men det avhenger av at de får den hjelpen og tilretteleggingen for sine vansker som de trenger. Dette samsvarer med det informantene selv forteller. De opplevde at de ikke hadde motivasjon for skolen, noe som de gir uttrykk for at er en viktig faktor for å få fullføre skoleløpet og å få seg jobb.

Tema 3. Tilretteleggingens betydning

Resultatene viser at de innsatte har en opplevelse av at tilretteleggingen er en avgjørende faktor for at de skal oppleve mestring og motivasjon, som igjen genererer til at de fullfører skolegangen. Stortingsmelding nr. 16 (Kunnskapsdepartementet, 2006-2007) viser til en modell som illustrerer faktorer som kan fremme og hemme læring. I modellen påpeker en at tidlig innsats mot lese- og skrivevansker kan ha stor innvirkning på fullføring av skolegang.

INNSATTES ERFARINGER MED OPPLÆRINGSSITUASJON

Det er aldri for sent å starte tiltak for å forbedre den enkelte sine lese- og skriveferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 10). Med dette kan en også forstå at tilretteleggingen og opplæringstilbudet den enkelte innsatte får, er avgjørende for utbytte de får av opplæringen og motivasjonen de har til å begynne på utdanning eller fullføre utdanningen. En av informantene forteller at tilretteleggingen sluttet for tidlig.

Forskere: «Visst du skulle se tilbake på alle årene. Ka skulle til for at du følte du fikk den hjelpen du trengte, er det læreren eller måten vi er på?»

Informant A: «Læreren mest. Det å ha en lærer som fulgte meg opp. Som fikk hjelp av fra barneskolen, ungdomsskole til videregående. Den samme læreren hadde fulgt meg opp til jeg var ferdig med utdanninga ihvertfall. Jeg følte jeg lærte å gå men ikke å løpe. Det er sånn det føles hvert fall. De hjalp meg så fint med å komme meg opp å reise meg opp på en måte, men ikke noe mer enn det. Så, så du kommer ikke noe særlig når du ikke løper å sånn. De kunne hvert fall fullført. Når de har brukt ressurser, penger på noe så kunne de fullført det løpet for å få det beste ut av den situasjonen. I stedet for å stoppe halvveis.»

Informant A påpekte at staten brukte mye penger og ressurser på tilrettelegging og da burde hjelpen fortsette gjennom hele skoleløpet. Opplæringsloven §4A-2 *rett til spesialundervisning på grunnskolens område* sier at voksne har rett på spesialundervisning dersom en ikke kan følge eller har utbytte av den ordinære undervisningen. Noen av informantene forteller at de har fått ekstra undervisning ute av klasserommet i små grupper. En av informantene beskriver at det hjalp å bli tatt ut av klassen, men at han ikke likte det.

Forskere: «Hvordan var det å få spesialundervisning?»

Informant C: «Det var veldig kjipt. Man følte seg annerledes og gikk glipp av alt det sosiale som de andre gjorde inni klassen. De to andre som jeg hadde spesialundervisning med var ikke min type venner. Han ene hadde aspergers og han andre noe annet. Jeg var en del utenfor klasse så jeg følte meg annerledes.»

Når det handler om betydningen av tilrettelegging bekreftes det gjennom ulike studier. Blant annet står det i Stortingsmelding nr.16 (Kunnskapsdepartementet, 2006-2007) at forskning viser at majoriteten av dem som ikke gjennomfører videregående opplæring, går ut

INNSATTES ERFARINGER MED OPPLÆRINGSSITUASJON

av grunnskolen uten å ha tilegnet seg tilstrekkelige kunnskaper og ferdigheter. Videre peker de på at tiltak for å øke gjennomføringen i videregående opplæring må derfor også rettes mot grunnskolen. Dette støttes av sitatet fra en av informantene som sa *“De lærte meg å gå, men ikke å løpe”*. Informanten pekte på at hjelpen burde ha vart ut hele skoleløpet og at hjelpen ikke har en funksjon dersom en bare blir hjulpet litt på vei.

Moreira, Monteiro og Machado (2017) sin studie viste at utdanning i fengsel kan ha sine svakheter og begrensninger i form av mangel på fasiliteter og teknologiske ressurser samt støtte fra lærere. Videre viser undersøkelser at et mindretall av de som har lese- og skrivevansker ved voksenopplæringstilbudet på videregående nivå har behov for tilleggsopplæring på grunnskolens nivå. Dette underbygges av informantene som beskriver at de ikke vet hva de har rett på eller at de ikke opplever at de får noe tilrettelegging for sine vansker. Funnene i studien hentyder at alle informantene anser tilretteleggingen som en avgjørende faktor for motivasjon for utdanning. De beskriver at ved tilrettelegging og tilpasning av undervisningen, er det større mulighet for at de opplever mestring og på den måten får motivasjon. De beskriver i motsatt tilfelle at uten opplevelse av mestring, mister de motivasjonen og at sjansen for å falle fra blir større. Dette samsvarer med det regjeringen har lagt frem i rapporten om tidlig innsats for livslang læring (Kunnskapsdepartementet, 2006-2007).

Tema 4. Mestring av dagens krav til lese- og skriveferdigheter

Resultatene i studien viser at de innsatte jevnt over opplever å ikke mestre dagens krav til lese- og skriveferdigheter. Samtidig påpeker de at de klarer seg bra og har funnet strategier for å klare seg. I Stortingsmelding nr. 9 (Arbeids- og sosialdepartementet, 2006-2007) foreslås det å tilpasse regelverket for Arbeidsmarkedsopplæringen (AMO) slik at Arbeids- og velferdsetaten i større grad enn i dag kan tilby praksisnær opplæring. I henhold til det informantene forteller, samsvarer det med hva arbeidsmarkedsopplæringen har som formål. Alle informantene fortalte at de hadde valgt en yrkesrettet utdanning og at de etter endt utdanning vil kunne ta fagbrev. Flere av informantene hadde en tanke om at kravene til lese- og skriveferdigheter innenfor praktisk relaterte fagområder ikke er like store sammenlignet med et mer akademisk yrke. Dette er en av hovedgrunnene til at flertallet forklarer at vanskene ikke oppleves som et hinder.

Forskere: *«Opplever du at du mestrer dagens krav til lese- og skriveferdigheter?»*

INNSATTES ERFARINGER MED OPPLÆRINGSSITUASJON

Informant E: *«Ja, altså eg tenker ikkje så mykje på det, eg e jo i fysisk arbeid. Det er nok mykje verre når man e ung, som voksen lærte eg meg taktikker som har hjulpet meg.»*

Stortingsmelding nr. 16 (Kunnskapsdepartementet, 2006-2007) påpeker at mange av de som har vanskeligheter på arbeidsmarkedet, har svake grunnleggende lese- og skriveferdigheter. Dette kommer frem av informantene også som beskriver vanskene som så store at det oppleves som hinder å få seg jobb. På den andre siden forteller flere av informantene at de opplever å klare seg bra i hverdagslivet til tross for vanskene. AMO vil styrke opplæringstilbudet gjennom en mer attraktiv og bedre tilpasset opplæring for utsatte grupper på arbeidsmarkedet. Dette er ønskelig for å motvirke at arbeidstakere faller ut av arbeidslivet. Stortingsmeldingen nr. 16 (Kunnskapsdepartementet, 2006-2007) viser til at om lag 70 % av norske innsatte ikke var i lønnet arbeid ved innsettelse. I tillegg vises det til at om lag 38 % av norske innsatte har grunnskole som høyeste utdanning. Flere informanter påpekte at gode ferdigheter innen lesing og skriving er viktig for utdanning og at utdanning er et viktig element for å lykkes i dagens samfunn. Forskning viser at det er høy forekomst av lese- og skrivevansker blant innsatte (Kobbevik, Åsmul, Jones & Asbjørnsen, 2016; Asbjørnsen, Manger, Jones & Eikeland, 2015). Det vises til at nedsatte leseferdigheter viser en negativ innvirkning på innsattes mestringsforventninger til akademisk arbeid. I Stortingsmelding nr. 9 (Arbeids- og sosialdepartementet, 2006-2007) signaliseres det at uten fullført videregående opplæring, stiller en svakt på arbeidsmarkedet og innsatsen for å redusere frafallet i videregående skole vil derfor være svært betydningsfullt. I henhold til Opplæringsloven (2009, § 4A-12) faller innsatte under videregående opplæring. For innsatte som er under opplæring betyr det at uavhengig av diagnose skal undervisningen tilpasses forutsetningene den innsatte har. Flere informanter understreket at vanskene gjør at de må jobbe ekstra hardt med lesing og skriving og de opplevde at dette ikke ble fulgt opp gjennom skoleløpet.

Forskere: *«Føler du at du oppnår dagens krav til lesing og skriving?»*

Informant G: *«Nei langt i fra!»*

Forskere: *«Er det noe som burde vært gjort annerledes?»*

Informant G: *«Jeg fikk ikke så mye hjelp til skole hjemmefra. Det ble ikke fulgt opp for å si det sann. Så jeg burde absolutt fått et bedre tilbud fra skole sin side på det punktet. Det er ikke alle som får den hjelpe de burde.»*

INNSATTES ERFARINGER MED OPPLÆRINGSSITUASJON

Informantene uttrykte at de burde fått et bedre tilbud på skolen. Samtidig forklarer noen av informantene at de har lært seg strategier for å klare seg i hverdagen, dette innebærer unngåelsesstrategier eller ved bruk av hjelpemidler. Med unngåelsesstrategier forklarer en informant at han unngår å skrive, med hjelpemidler forklarer en annen at Google brukes når han skal skrive. Oppsummert viser resultatene at informantene har en opplevelse av å klare seg bra. Samtidig gir de også uttrykk for at de unngår situasjoner som krever større ferdigheter enn de opplever å ha forutsetninger for. Flere av informantene uttrykker at de muligens hadde klart seg bedre om de hadde fått mer hjelp.

Implikasjoner

De fire temaene *Vanskens betydning, Motivasjon for læring og mestringsopplevelse, Tilretteleggingens betydning og Mestre dagens krav til lese- og skriveferdigheter* viser til det brede spekteret av hvordan lese- og skrivevansker oppleves. Disse temaene er viktig å ta med seg i møte med andre som har lese- og skrivevansker, slik at vi kan få en bedre forståelse for den enkeltes utfordringer. Temaene påpeker videre viktigheten av et helhetlig perspektiv i møte med dem som har lese- og skrivevansker. Dette kan være kunnskap som er viktig å ha for at de som har lese- og skrivevansker skal få best mulig tilrettelegging utfra den enkeltes behov og forutsetninger. Studien viser hvor store individuelle forskjeller det kan være i hvordan tilretteleggingen har vært eller er hos innsatte som har lese- og skrivevansker. Videre peker studien også på behovet for at riktig tilrettelegging vedvarer gjennom hele skoleløpet, jamført med sitatet «*De lærte meg å gå, men ikke å løpe*». Det fremkommer også at gode overganger mellom de ulike skoleløpene kan være med på å sikre at eleven får best mulig opplæring utfra sine forutsetninger. Funnene i studien viser at det er en sammenheng mellom god tilrettelegging, motivasjon og mestring i opplæringssituasjon.

Samlet kan en med utgangspunkt i studien si at det kan være nyttig for innsatte med lese- og skrivevansker å få god og riktig hjelp slik at de opplever mestring og motivasjon til å fullføre utdanning. Studien belyser videre viktigheten av at oppfølgingstilbudet er basert på innsattes forutsetninger, interesser og motivasjon. Blir oppfølgingen tilpasset den enkelte, kan det trolig bidra til at innsatte blir mer bevisst egne utfordringer og hva som eventuelt kan gjøres for å håndtere symptomene. Slik kan en bli mer rustet til å møte utfordringer i framtiden. Videre har studien som hensikt å gi økt innsikt i hva som oppleves som viktig for innsatte med lese- og skrivevansker, og vil forhåpentligvis være til nytte for dem som jobber med brukergruppen.

INNSATTES ERFARINGER MED OPPLÆRINGSSITUASJON

Funnene kan oppsummeres slik; tilrettelegging er viktig for å oppleve mestring. Mestring er viktig for å oppnå motivasjon, og motivasjon er viktig for å fullføre skolegangen. Slik informantene vi intervjuet beskriver det, har samtlige tro på at ting hadde vært annerledes om de hadde fått bedre oppfølging tidlig i skoleløpet. Det er stort fokus på tidlig innsats og tilpasset opplæring i Opplæringsloven, men er det nok fokus på å holde på tilpasset opplæring ut skoleløpet? Hjelper skolen elevene opp på beina, men ikke lengre? Slik en av informantene beskrev det «De lærte meg å gå, men ikke å løpe»? På bakgrunn av funnene kan det tenkes at det vil være til stor nytte for innsatte med lese- og skrivevansker å få logopedisk hjelp i fengselet. En logoped har inngående kunnskap om lese- og skrivevansker og har mulighet til å kartlegge vanskene og komme med tiltak som kan bedre eller være til nytte for den innsatte i opplærings situasjonen.

Forslag til videre forskning

Ut fra resultatene som kom frem i denne studien ser vi at videre kvalitativ forskning på dette feltet er nødvendig. Samtidig vil det være nyttig å se på om det er forskjell på de som begynte skoleløpet etter at tidlig innsats kom inn som begrep, da med tanke på at tidlig innsats er ment til å fremme læring og motivasjon. Er det en merkbar endring i forhold til drop-out på videregående etter tidlig innsats-begrepet ble innført? Det kan også være interessant å undersøke hvorvidt spesialpedagogisk og logopedisk kompetanse har betydning for undervisning og opplæring for innsatte med lese- og skrivevansker i norske fengsler.

Litteraturliste

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)* (5. utgave). Arlington, VA: American Psychiatric Pub.
- Asbjørnsen, A., Manger, T., Jones, L., & Eikeland, O.-J. (2015). *Norske innsatte: Kartlegging av lesevansker og oppmerksomhetsvansker 2015*. Bergen: Fylkesmannen i Hordaland. ISBN 978-82-92828-48-9
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77–101. doi: 10.1191/1478088706qp063oa
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2017). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 182-185. <http://dx.doi.org/10.1037/a0012801>
- Donnellan, M. B., Trzesniewski, K. H., Robins, R. W., Moffitt, T. E., & Caspi, A. (2005). Low self-esteem is related to aggression, antisocial behavior, and delinquency. *Psychological science*, 16(4), 328-335.
- Duvner, T. (2006). Nevropsykiatriske syndromer. I *Barnenevro-psykiatri: MBD/DAMP, autistiske forstyrrelser, dysleksi* (2. Utgave., s. 112-120). Oslo: Damm.
- Eikeland, O. J., Manger, T., & Diseth, Å. R. (2006). *Innsatte i norske fengsel: Utdanning, utdanningsønske og rett til opplæring*. Fylkesmannen i Hordaland.
- Eikeland, O. J., Manger, T., Asbjørnsen, A. (2016). *Norske innsatte: Utdanning, arbeid, ønske og planar*. Fylkesmannen i Hordaland, Utdanningsavdelinga.
- Eikeland, O. J., Manger, T., Grøning, L., Westrheim, K., Asbjørnsen, A. (2014). *Innsatte fra Litauen, Polen og Nigeria: Utdanning, arbeid og kompetanse*. Fylkesmannen i Hordaland, Utdanningsavdelinga.
- Esch, P., Bocquet, V., Pull, C., Couffignal, S., Lehnert, T., Graas, M., ... & Ansseau, M. (2014). The downward spiral of mental disorders and educational attainment: a systematic review on early school leaving. *BMC psychiatry*, 14(1), 237.
- Holm, S. F. (2017, 9). Nøkkelen til god motivasjon. Hentet fra <https://psykologisk.no/2015/10/nokkelen-til-god-motivasjon/>
- Høien, T., & Lundberg, I. (2012). *Dysleksi: fra teori til praksis* (5. utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk.

INNSATTES ERFARINGER MED OPPLÆRINGSSITUASJON

- Justis- og beredskapsdepartementet (2001, 18. mai). Lov om gjennomføring av straff mv. (straffegjennomføringslova). Oslo: Justis- og beredskapsdepartementet.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1991). *Mønsterplan for grunnskolen: M87* (3. utgave). Oslo: Aschehoug.
- Kobbevik, A., Åsmul, I., Jones, L., & Asbjørnsen, A. (2016). En undersøkelse av lese- og skriveferdigheter blant unge voksne: skiller innsatte seg fra andre med sammenlignbart utdanningsnivå? *Spesialpedagogikk*, 81(2), 55-67. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/globalassets/filer/pdf-av-spesialpedagogikk/2016/spesialpedagogikk-2-2016.pdf>
- Kriminalomsorgen. (2016, 9. september). Utdanning og opplæring. Lastet ned 02.05.19. Hentet fra <https://www.kriminalomsorgen.no/utdanning-og-opplaering.237883.no.html>
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *St.meld. nr. 16... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *St.meld. nr. 22. Motivasjon – Mestring – Muligheter – Ungdomstrinnet*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/sec3>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Langelid, T. (2015). *Bot og betring?: Fængselsundervisninga si historie i Noreg*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Moreira, J. A., Monteiro, A., & Machado, A. (2017). Adult higher education in a portuguese prison. *European journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 8(1), 37-53. Hentet fra http://www.rela.ep.liu.se/issues/10.3384_rela.2000-7426.201681/03/rela_9120%20.pdf
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* R. Kalleberg (Ed.) *Retningslinjer – NESH*
- NOU 2019:3 (2019). *Nye sjanser - bedre læring: Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Hentet 02.05.19 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/8b06e9565c9e403497cc79b9fdf5e177/no/pdfs/nou201920190003000dddpdfs.pdf>
- Opplæringsloven (2018). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§1-3>

INNSATTES ERFARINGER MED OPPLÆRINGSSITUASJON

- Opplæringsloven (2009). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§4a-2>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Samuelsson, S., Herkner, B., & Lundberg, I. (2003). Reading and Writing Difficulties Among Prison Inmates: A Matter of Experiential Factors Rather Than Dyslexic Problems. *Scientific Studies of Reading*, 7(1), 53-73.
doi:10.1207/s1532799xssr0701_04
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Søndena, E., Wangsholm, M., & Iversen, V. (2015, March). Failing Communication with Inmates: An Explorative Study of the Content of the Letters from the Correctional Services. Hentet fra http://file.scirp.org/pdf/JSS_2015031615584254.pdf
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (4.utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Trzesniewski, K. H., Donnellan, M. B., Moffitt, T. E., Robins, R. W., Poulton, R., & Caspi, A. (2006). Low self-esteem during adolescence predicts poor health, criminal behavior, and limited economic prospects during adulthood. *Developmental Psychology*, 42(2), 381-390.
- Trzesniewski, K. H., Donnellan, M. B., & Robins, R. W. (2003). Stability of self-esteem across the life span. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(1), 205-220.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2016). (St.meld. nr. 27 (2004-2005)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-27-2004-2005/id407448/>

INNSATTES ERFARINGER MED OPPLÆRINGSSITUASJON

Figur 1.2: Faktorer som hemmer og fremmer læring.

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

Vedlegg 2: Godkjenning fra Kriminalomsorgen

Vedlegg 3: Informasjonsskriv

Vedlegg 4: samtykkeskjema

Vedlegg 5: Intervjuguide

Vedlegg 6: Kodeskjema 1

Vedlegg 7: Analyserapport

INNSATTES ERFARINGER MED OPPLÆRINGSSITUASJON

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

13.5.2019 Meldeskjema for behandling av personopplysninger

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel
Insatte med lese og skrivevansker

Referansenummer
215018

Registrert
16.08.2018 av Stine Grønnerud Haugen - Stine.G.Haugen@student.uib.no

Behandlingsansvarlig institusjon
Universitetet i Bergen / Det psykologiske fakultet / Institutt for biologisk og medisinsk psykologi

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)
Arve Asbjørnsen, Arve.Asbjornsen@uib.no, tlf: 55589084

Type prosjekt
Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student
Stine Haugen , stinehg1@hotmail.com, tlf: 41345820

Prosjektperiode
15.08.2018 - 14.06.2019

Status
28.09.2018 - Vurdert

Vurdering (1)

28.09.2018 - Vurdert

NSD har vurdert den innmeldte behandlingen av personopplysninger i prosjektet. Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt behandlingen gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 28.9.2018. Alt er på plass for at behandlingen kan begynne.

MELD ENDRINGER
Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringen gjennomføres.

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5b753a91-4fd0-4546-a8bc-9794f0f73a54>

INNSATTES ERFARINGER MED OPPLÆRINGSSITUASJON

13.5.2019

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger, særlige kategorier av personopplysninger og strafferettslige personopplysninger frem til 14.6.2019.

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.

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

De registrerte vil ha følgende rettigheter i prosjektet: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). Rettighetene etter art. 15–20 gjelder så lenge den registrerte er mulig å identifisere i datamaterialet.

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.

FORSKNINGSINSTITUSJONENS ANSVAR

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).

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

NSDs VIDERE VURDERING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp behandlingen av personopplysninger ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysninger er avsluttet.

Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Lasse André Raa

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

INNSATTES ERFARINGER MED OPPLÆRINGSSITUASJON

Vedlegg 2: Godkjenning fra Kriminalomsorgen



Kriminalomsorgen region vest

Arve Egil Asbjørnsen
Forskergruppe for kognisjon og læring
Det psykologiske fakultet
Universitetet i Bergen
Postboks 7807
5009 Bergen

Deres ref:

Vår ref:
201802120-61

Dato:
27.11.2018

SVAR PÅ SØKNAD OM FORSKNING - TILRETTELEGGING UNDER OPPLÆRING I KRIMINALOMSORGEN

Viser til søknad av 10.10.2018 om tillatelse til å gjennomføre forskning i kriminalomsorgen. Vi beklager lang saksbehandlingstid.

Søkerne er Stine Haugen Grønnerud, Julia Søvik og Christine Johansen som studerer ved Det psykologiske fakultet, Universitetet i Bergen. Studiet de ønsker tillatelse til å gjennomføre er i forbindelse med en masteroppgave i logopedi. Undersøkelsen vil også inngå i porteføljen over forskning i regi av Fylkesmannen i Hordaland.

Studentene ønsker å intervju ni innsatte i fengsel som selv mener de har, eller har fått påvist, lese- og skrivevansker. Med studiet ønsker de å belyse de innsattes egne erfaringer og opplevelser av tilretteleggingen de har fått i forbindelse med lese- og skrivevanskene. Hovedproblemstilling for studien er: Hvordan opplever innsatte opplærings situasjonen med tanke på tilrettelegging for sine lese- og skrivevansker. Studentene viser til tidligere undersøkelser som viser en klar sammenheng mellom lærevansker og kriminalitet. Med dette som utgangspunkt vil studentene undersøke hvilken hjelp de innsatte har fått tidligere i utdanningsløpet. Videre ønsker de å undersøke om informantene får hjelp med sine lese- og skrivevansker i fengselet, og eventuelt hvilken tilrettelegging de får.

Studentene ønsker i utgangspunktet tillatelse til å gjennomføre intervjuer med innsatte i Bergen fengsel, Bergen fengsel avd. Osterøy og Bjørgvin fengsel. Studentene har allerede vært i kontakt med lærere ved Åsane vgs. om assistanse til rekruttering av informanter og gjennomføring av intervjuer.

Professor Arve Asbjørnsen ved Forskergruppen for kognisjon og læring, Det psykologiske fakultet ved UIB er hovedveileder og faglig ansvarlig for undersøkelsen. Professor Karianne Westrheim, Institutt for pedagogikk ved UIB er biveileder.

Søknaden inneholder prosjektbeskrivelse, informasjonsbrev til deltakerne, samtykkeerklæring, uttalelse fra faglig veileder og intervjuguide. Undersøkelsen er godkjent av NSD.

Kriminalomsorgen region vest

Postadresse:
Dokumentsenter
Postboks 694
4302 Sandnes

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

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

Saksbehandler:
Magnhild Stavheim Welde

Vedtak

Kriminalomsorgen region vest innvilger søknaden og gir tillatelse til gjennomføring av prosjektet. Søknaden er behandlet i tråd med *Retningslinjer for behandling av søknader om forskningsprosjekt i kriminalomsorgen*.

Studentene har søkt om tilgang til Bergen fengsel, Bergen fengsel avd. Osterøy og Bjørgvin fengsel. Fengslene har mulighet og kapasitet til å ta imot studentene. Det enkelte fengsel må vurdere om det kreves spesielle sikkerhetsmessige tiltak for gjennomføring av hele eller deler av undersøkelsen. Studentene har selv ansvar for at undersøkelsen ikke er en belastning for den daglige drift av fengselet.

Ettersom gjennomføring av studiet vil kreve samarbeid med og tilrettelegging fra skoleavdelingene i fengslene, gjør vi oppmerksom på at dette vedtaket kun gjelder kriminalomsorgen. Studentene må selv etablere kontakt med skoleavdelingene for nødvendig bistand.

Begrunnelse

Søknaden er utformet i tråd med retningslinjene og inneholder nødvendig dokumentasjon. Studentene har levert en grundig prosjektbeskrivelse der de reflekterer god rundt forskningsetiske hensyn ved forskning på innsatte. Studiet vurderes som interessant og relevant for kriminalomsorgen.

Krav til forskeren.

Forskningen skal gjennomføres på en forsvarlig måte og ansatte og domfelte skal ikke utsettes for personlige belastninger. Forskeren skal fremlegge bakgrunnsmateriell og informere kriminalomsorgen ut ifra behov.

Opplysninger forskeren blir gjort kjent med er underlagt taushetsplikt, jf. forvaltningsloven § 13. Forskeren plikter å hindre at andre får tilgang eller kjennskap til opplysningene. Overtredelse av taushetsbestemmelsene er straffbart, jf. straffeloven §§ 209 og 210.

Det er et vilkår at forskeren undertegner taushetserklæring før prosjektet starter. Erklæringen utarbeides av den enhet der forskningen skal gjennomføres. Ettersom studentene skal gjennomføre forskning ved flere enheter vil de bli bedt om å signere taushetserklæring ved hvert enkelt fengsel.

Kriminalomsorgen har bedt studentene om å fremlegge politiattest i forbindelse med forskningen. Vi ber om at studentene fremlegger disse før de starter med gjennomføring av intervjuene.

Forskeren skal påse at innsamlet materiale blir oppbevart på en forsvarlig måte og etter NSD sine anbefalinger. Direkte personidentifiserende opplysninger som personnummer, navn, adresse etc. bør lagres atskilt fra det øvrige datamaterialet. Forskeren må være oppmerksom på opplysninger som kan være indirekte personidentifiserbare og lagre disse separat fra for eksempel lydopptak. Personopplysninger som forskeren får tilgang til skal anonymiseres ved publisasjon. Innsamlet materiale som inneholder opplysninger som er direkte eller indirekte personidentifiserbare skal makuleres så snart prosjektet er avsluttet. Dette gjelder også

lydopptak. Skal materialet oppbevares lengre, kreves særskilt godkjenning eller samtykke fra deltakerne.

Klageadgang

Vedtaket om å anvende taushetsbelagte opplysninger til forskning kan påklages til Kriminalomsorgsdirektoratet (KDI). Klageretten vil etter forvaltningslovens kap. VI § 28, omfatte den som ikke får medhold i sin søknad om forskning og den taushetsplikten er satt til vern for.

Kriminalomsorgen region vest ønsker lykke til med prosjektet. Det er ønskelig at studentene melder resultatene av undersøkelsene tilbake til respondentene i en eller annen form. Vi ber om å få tilsendt en kopi av den ferdige oppgaven når den foreligger. Vi ber også om at en kopi sendes til de berørte fengslene og regionene, samt Kriminalomsorgsdirektoratet og Kriminalomsorgens utdanningssenter.

Med vennlig hilsen

Leif Waage
Assisterende regiondirektør

Magnhild Stavheim Welde
Seniorrådgiver

Vedlegg 3: Informasjonsskriv**Vil du delta i forskningsprosjektet*****”Hvordan opplever innsatte opplærings situasjonen og tilrettelegging for sine lese- og skrivevansker?”***

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se nærmere på hvordan de innsatte med lese- og skrivevansker opplever at de får tilrettelagt for sine vansker i opplærings situasjonen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å se på hvordan de innsatte sine egne opplevelser er i forhold til tilrettelegging for sine vansker. Vi ønsker å intervju noen som er under opplæring i fengselet og som har lese- og skrivevansker. Intervjuet er tenkt å ha en varighet på ca 1 time. Det vil være en av oss som intervjuer. Intervjuene blir tatt opp på lydopptak, dette for at det vi skal kunne få med oss alle svarene og slippe å notere underveis, da det er mer tidkrevende og vi kan miste viktig informasjon.

Den som blir intervjuet står fritt til å svare på spørsmålene. Spørsmålene vil være om hvordan du opplever å få studie tilrettelagt, hvordan du opplever vanskene i hverdagen. Hvilken opplæring har du fått før etc.

Dette er en masteroppgave, vi er 3 studenter fra Logopedistudiet ved Universitet i Bergen som skal gjennomføre prosjektet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Det er psykologisk fakultet ved Universitet i Bergen som er ansvarlig for prosjektet.

Ved Arve Asbjørnsen.

Det er Christine Johansen, Stine Haugen Grønnerud og Julia Søvik Logopedstudenter som skal gjennomføre prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi ønsker å intervju 9 innsatte med lese- og skrivevansker, det vil derfor være et av kriteriene at du har lese- og skrivevansker for å kunne delta. Du må også være under utdanning i fengselet for å kunne delta..

Hva innebærer det for deg å delta?

Intervjuet vil bli tatt opp på lydbånd og vi vil bruke ca. 1 time på intervjuet.

Det er frivillig å delta

INNSATTES ERFARINGER MED OPPLÆRINGSSITUASJON

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Det vil kun være oss 3 studenter, Stine, Julia og Christine samt prosjektansvarlig ved Universitet i Bergen Arve Asbjørnsen som har tilgang til prosjektet og informasjonen som blir gitt.
- Navn vil kun bli oppgitt på samtykkeskjemaet, dette skjemaet vil bli makulert når prosjektet er avsluttet. Skjemaet vil bli oppbevart adskilt fra øvrig data.
- Ved eventuell publisering vil kjønn bli anonymisert. Dette minimerer muligheten for å identifisere personen. Det er lite informasjon i intervjuene som kan identifisere informanten.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes juni 2019. Etter prosjektet er avsluttet vil all data som inneholder personopplysninger bli slettet/makulert. Dette innbefatter samtykkeskjema og lydopptak.

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,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å 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 Psykologisk fakultet Universitet i Bergen har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Psykologisk fakultet Universitet i Bergen ved Arve Asbjørnsen, tlf: 55589084 mail: Arve.Asbjornsen@uib.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Arve Asbjørnsen

Stine Haugen Grønnerud

Julia Søvik

Christine Johansen

Prosjektansvarlig

Logopedstudenter

INNSATTES ERFARINGER MED OPPLÆRINGSSITUASJON

Vedlegg 4: Samtykkeskjema**Samtykkeskjema**

Samtykke til deltakelse i masterstudiet:

“Hvordan opplever innsatte opplærings situasjonen og tilrettelegging for sine lese- og skrivevansker?”

Jeg har mottatt skriftlig informasjon om studien, og har hatt anledning til å stille utfyllende/oppklarende spørsmål. På dette grunnlag samtykker jeg til å delta i undersøkelsen og la meg intervjues av Stine Haugen Grønnerud, Julia Søvik og Christine Johansen ved Det psykologiske fakultet, Universitetet i Bergen.

- Jeg samtykker til deltakelse i undersøkelsen
- Jeg samtykker til bruk av lydfil
- Navn på deltaker i blokkbokstaver:

sted, dato og underskrift:

----- (Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 5: Intervjuguide**Bakgrunnsinformasjon**

1. Hva er din alder?
2. Vet du om noen andre i familien din har lese- og skrivevansker? JA/NEI
3. Har du noen andre vansker/diagnoser som du ønsker å dele med oss?

Hvordan opplevde du din skolegang?

1. Hvor mange års utdanning har du?
- Hvilken utdanning har du?
2. Når ble lese- og skrivevanskene oppdaget?
3. Hvilken hjelp fikk du eventuelt da?
4. Hvordan opplevde du at du fikk hjelp til dine lese- og skrivevansker?
5. Hvordan har du opplevd å ha lese- og skrivevansker?

Hvordan opplever du dine lese og skrivevansker i dag?

1. Hvordan opplever du at du får hjelp til dine lese og skrivevansker?
2. Føler du at dine lese- og skrivevansker hemmer deg i hverdagen?
• Hvis ja, på hvilken måte?

Hvordan opplever du at det blir tilrettelagt for dine lese- og skrivevansker?

1. Hvilken type tilrettelegging får du?
2. Opplever du at du får tilstrekkelig tilrettelegging?
3. Vet du noe om eventuelle rettigheter i forhold til dine lese- og skrivevansker?

Hvilke betingelser ser du på som viktig for å kunne lykkes i dagens samfunn?

6. Opplever du at du mestrer dagens krav til lese- og skriveferdigheter?
- Hvis ja- på hvilken måte?
7. Hvor viktig opplever du at opplevelsen av mestring er for å lykkes?
8. Din opplevelse av mestring i opplæringssituasjonen og hva dette har å si for din motivasjon for utdanning.
9. Hvordan vil du si at du opplever mestring i opplæringssituasjon?
• hva har dette å si for din motivasjon for læring?

Avsluttende

- Er det noe annet vi ikke har tatt opp som du ønsker å si noe om?
- Har du noen andre spørsmål?

INNSATTES ERFARINGER MED OPPLÆRINGSSITUASJON

Vedlegg 6: Kodeskjema 1

Vanskens betydning

Informant	Beskrivelse	Karakteristika
I A M	<ol style="list-style-type: none"> 1 Føles som en har et handikap, når en ikke kan lese og skrive ordentlig 2 Når jeg leser høyt, stresser jeg unødvendig 	- Lese- og skrivevanske -ADHD
IB M	<ol style="list-style-type: none"> 3 Problemer med å lese, ord flyter sammen 4 Problemer med rettskriving, dobbeltkonsonant, punktum 5 Skriver som en ”kråke” 6 Prøver å unngå å skrive 7 ikke glad i å lese bøker 8 Vanskelig å hjelpe sønnen med lekser 	- ADHD -Lese og skrivevanske
IC M	<ul style="list-style-type: none"> • Vansker med å konsentrere seg, når han leser begynner han plutselig å gjøre på noe annet. • Opplever ikke vansken i hverdagen, kun i skolearbeid • 	-Lese og skrivevanske -konsentrasjonsvanske
ID K	<ul style="list-style-type: none"> • Opplevde selv at hun strevde med å lese og skrive på ungdomskolen. • Må konsentrere seg mer i skolearbeid • 	-Dysleksi
IE M	<ul style="list-style-type: none"> • Liker fremdeles ikke høytlesning den dag i dag. • Konsentrasjonsvansker, må lese mye mer nøye på det en holder på med. • Opplever ikke vansken i hverdagen, men problemet kommer med en gang det er skoleting. 	Lese- og skrivevansker Konsentrasjonsvansker
IF M	<ul style="list-style-type: none"> • Vanskene ble aldri oppdaget, har alltid vært dårlig til å lese og skrive. • Opplever å komme til kort ved helt hverdagslige gjøremål, ved bruk av mobiltelefon. Bruker Google for å se hvordan ord skal skrives 	Lese- og skrivevansker ADHD
IG M	<p>Store vansker med å sitte i ro på grunn av ADD og ADHD</p> <ul style="list-style-type: none"> - klarer bare å sitte i klassen i minutter før han blir rastløs - Opplevde skolegangen som rein tortur. -Han lærer mest praktisk når han får gjøre det. <p>Han vet ikke hvilke linjer han har gått eller hvilke år han går på nå</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hemmet han i å få flere jobber 	ADHD ADD Dysleksi kortidsminnet er svært kort
IH M	<ul style="list-style-type: none"> -Vanskelig å skille dobbelkonsonanter, k og g. -Store vansker i matematikk -Vanskene har gjort at han føler seg annerledes 	ADHD Dyskalkuli

Vedlegg 7: Analyserapport

Motivasjon for læring, mestringsopplevelse	Opplevelse av mestring gir motivasjon til å fullføre skolen	«(opplevelsen om mestring i skolen) Veldig viktig, hvis du klarer deg godt på skulen og føler at du mestrer, så får du jo lyst til å fortsette, men du detter jo fort av lasset om du ikkje klarer å følge med og ikkje føler at du får ting til og i tillegg blir stempla som et sånt problembarn.» (informant E).
	Karakterene i skolen har betydning for motivasjon	<p>«Det er jo klart sånn, selvfølgelig hvis du har 5 eller 6 er det selvfølgelig mye mer fri, å liksom utdanne seg videre, men selvfølgelig sånn.» (...) (informant F).</p> <p>(Når informant C fikk oppfølgingsspørsmål om hva skulle til for å fullføre skolen, så svarer han) «Visst eg hadde fått bedre karakterer (...) Eg fikk jo drittdårlige karakterer. Eg fikk jo 2 og 3 (informant C).</p> <p>Det gir deg motivasjon til å fullføre og du føler deg bedre generelt, får du en firrer for eksempel, så får du en femmer neste gang. Så vil man jo, altså alle mennesker vil jo se en fremgang. Så , det er det man sikter etter. Det har jeg fått hjelp til. Spesielt her inne i fengselet. (Informant A)</p>
	Når en ikke får til skolen, blir det kjedelig	«Det ble litt for kjedelig egentlig. Hadde ikke noe motivasjon til å gå på skolen» (informant C).
	Det å få til skolen og lykkes henger sammen	«Nei, du må vel bare få det til. (...)». (informant D)