



Fylkesmannen i
Hordaland

Innsette i norske fengsel: Motiv for utdanning

Terje Manger

Institutt for samfunnspsykologi,
Universitetet i Bergen

Ole-Johan Eikeland

Eikeland forskning og undervising

Åge Diseth

Hilde Hetland

Institutt for samfunnspsykologi,
Universitetet i Bergen

2006

Fylkesmannen i Hordaland
Kopiering er ikkje tillate utan avtale med den som har opphavsretten

ISBN-13: 978-82-92828-00-7

ISBN-10: 82-92828-00-1

Trykk: Kalleklev Trykkeri A/S, Bergen

Føreord

Rapporten som no ligg føre, *Innsette i norske fengsel: Motiv for utdanning*, tar for seg innsette sine grunnar til å ta utdanning og kva dei opplever som hinder for å ta utdanning. Rapporten omfattar innsette over 18 år i alle norske fengsel. Det er den andre i ein serie av tre rapportar om innsette og utdanning i norske fengsel.

Undersøkinga er gjennomført av fagsjef Ole-Johan Eikeland, Eikeland forskning og undervising og professor Terje Manger, førsteamanuensis Åge Diseth og førsteamanuensis Hilde Hetland alle ved Institutt for samfunnspsykologi, Universitetet i Bergen, etter oppdrag frå Fylkesmannen i Hordaland. Denne rapporten er ei oppfølging av St.meld.nr.27 (2004-2005) *Om opplæringen innenfor kriminalomsorgen "Enda en vår"*.

Rapporten får fram mange interessante funn om kva grunnar som er viktige for å ta utdanning i fengsel, og kva dei innsette opplever som hinder for å ta opplæring i fengsel. Dette er viktig kunnskap for skolar og kriminalomsorg å ta med seg vidare i drøfting omkring tilrettelegging av opplæringstilboda. Det går fram av rapporten at *endring og meistring av framtida* var den viktigaste motivasjonskategorien for å ta utdanning i fengsel. Når det gjeld barrierar mot å gå på skole i fengsel, var det tre einskildgrunnar som vog om lag likt. Det var fordi at fengslet ikkje hadde opplæringstilbod, dei fekk ikkje informasjon om utdanning i fengslet og fengslet hadde ikkje utdanningstilbod som høvde for dei. Kvar av desse tre grunnane blei oppgitt av om lag 20 prosent som eit hinder for å ta opplæring i fengslet.

Fylkesmannen i Hordaland oppmodar utdanningsstyresmaktene, kriminalomsorga, dei ulike etatane og andre interesserte til å drøfte resultatata og vurderingane som er presenterte i denne rapporten.

Fylkesmannen i Hordaland rettar takk til skolar og fengsel som administrerte undersøkinga og til alle innsette som svara på spørjeskjemaet. Vidare rettar Fylkesmannen i Hordaland takk til Terje Manger, Ole-Johan Eikeland, Åge Diseth og Hilde Hetland for godt utført arbeid.

Bergen, oktober 2006

Kjellbjørg Lunde
utdanningsdirektør

Innsette i norske fengsel:

Motiv for utdanning

Terje Manger¹
Ole-Johan Eikeland²
Åge Diseth¹
Hilde Hetland¹

¹Institutt for samfunnspsykologi, Universitetet i Bergen

²Eikeland forskning og undervising

2006

Innhald

Føreord frå forfattarane	3
Samandrag	4
I. Innleiing	5
Motivasjon for utdanning hos innsette i fengsel	5
Hinder for utdanning i fengsel	9
Problemstillingar	10
II. Undersøkinga	11
Respondentane	11
Instrument	11
Prosedyre	12
Kjenneteikn ved respondentane	12
III. Grunnar til å ta utdanning i fengsel	14
IV. Grunnar til å ikkje ta utdanning i fengsel	19
V. Oppsummering og drøfting	21
Spørsmål om fakta, haldningar og motiv	21
Motiv for utdanning	22
Hinder for utdanning	26
Følgjer for utdanning i fengsel	28
Litteratur	30

Føreord frå forfattarane

Undersøkinga som rapporten byggjer på er gjennomført ved Institutt for samfunnspsykologi, Universitetet i Bergen, etter oppdrag frå Fylkesmannen i Hordaland, Utdanningsavdelinga. Oppdraget er utført i samarbeid med Eikeland forskning og undervising. Utdanningsavdelinga har, etter oppdrag frå Utdanningsdirektoratet, nasjonalt ansvar for fengselsundervisninga i Noreg, og forvaltar tilskotet til opplæring innan kriminalomsorga.

Vi takkar seniorrådgjevar Torfinn Langelid, rådgjevar Jon Fjeldstad, rådgjevar Fred Sætveit, rektor Jan Helge Støve og rådgjevar Atle Vikøyr ved Fylkesmannen i Hordaland, Utdanningsavdelinga. Dei førebudde og administrerte arbeidet med utsending av spørjeskjema og Langelid oppretta kontakt med nøkkelpersonar i alle fengsla. På denne måten vart det sikra at ein person i kvart fengsel var ansvarleg for gjennomføringa av undersøkinga i sitt fengsel. Utan ei slik tilrettelegging ville det vore umogleg å gjennomføra undersøkinga innan ein så kort tidsperiode. Langelid har også lese og kommentert utkast til rapporten. Vi rettar takk til alle dei som administrerte undersøkinga i fengsla, og ikkje minst takkar vi alle dei 2 250 innsette som svarde på spørjeskjemaet.

Vi vil også takka professor Einar M. Skaalvik ved Pedagogisk institutt, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Han gav oss løyve til å inkludera eit spørjeskjema, utarbeidd av han og medarbeidarane hans, i vårt meir omfattande skjema. Denne rapporten byggjer i stor grad på Skaalvik og medarbeidarar sitt skjema. Vi takkar også førsteamanuensis Johan Myking ved Nordisk institutt, Universitetet i Bergen, for verdfull hjelp med ein del terminologi som er brukt i rapporten.

Forfattarane er aleine ansvarlege for innhaldet i rapporten, og dermed også for eventuelle feil og manglar.

Bergen, 10. oktober, 2006

Terje Manger

Ole-Johan Eikeland

Åge Diseth

Hilde Hetland

Samandrag

Denne rapporten byggjer på ei undersøking blant alle innsette over 18 år i norske fengsel. To tusen to hundre og femti innsette svarde på eit spørjeskjema. Dette gjev ein svarprosent på 71,1 av dei som fekk skjemaet i perioden andre til niande februar 2006. I ein tidlegare rapport (Eikeland, Manger og Diseth, 2006) har vi gitt eit samla bilete av innsette sine utdanningsbakgrunn, utdanningsønska deira og kor mange som har juridisk rett til utdanning. Denne rapporten omhandlar dei innsette sine grunnar til å ta utdanning og kva dei opplever som hinder for å ta utdanning. Nedanfor er dei viktigaste funna samanfatta.

- Desse tre einskildgrunnane vart nemnde av flest innsette som 'svært viktige' grunnar til å ta utdanning i fengsel: 1) 'for å nytta tida til noko fornuftig og nyttig', 2) 'for å tileigna meg fagleg kunnskap' og 3) 'for å lettare å få jobb etter avslutta soning'.
- Ein faktoranalyse av femten einskildgrunnar for å ta utdanning samanfatta grunnane i tre *motivasjonskategoriar*: 1) grunnar som hadde å gjera med endring og meistring av framtida, 2) sosiale og situasjonsprega grunnar og 3) grunnar som gjaldt tileigning av kunnskapar og dugleik.
- 'Endring og meistring av framtida' var den viktigaste motivasjonskategorien. Statistisk forklarte han meir av variasjonen i dei innsette sine svar enn dei andre kategoriane til saman.
- Innsette med låg og høg utdanning var ikkje signifikant ulikt motiverte for endring og meistring av framtida.
- Innsette med låg utdanning var signifikant meir motiverte av sosiale og situasjonsprega grunnar enn innsette med høg utdanning.
- Innsette med høg utdanning var signifikant meir motiverte av ønske om å tileigna seg kunnskapar og dugleik enn innsette med låg utdanning.
- Ein femdel av dei innsette som ikkje tok utdanning i fengsel kryssa av for at ein grunn til at dei ikkje tok utdanning var at fengslet ikkje hadde utdanningstilbod.
- Nær ein femdel kryssa av for at ein grunn til at dei ikkje tok utdanning var at dei ikkje fekk informasjon om utdanning i fengslet.
- Nær ein femdel kryssa av for at ein grunn til at dei ikkje tok utdanning var at fengslet ikkje hadde utdanningstilbod som passa dei.

I. Innleiing

Forsking om utdanningsmotivasjon i fengsel har vore opptatt av å finna fram til kva som er grunnar til at dei som sonar tek utdanning (t.d. Costelloe, 2003; Forster, 1981; Skaalvik, Finbak og Pettersen, 2003). Ein har særleg stilt spørsmål om dei innsette aktivt søker utdanning eller let seg styra inn i utdanning av forhold i fengselstilveret. I undersøkinga som denne rapporten omhandlar bad vi alle innsette under utdanning i norske fengsel om å svara på spørsmål om grunnar til at dei tok til med utdanninga. Spørsmåla var stilte på ein slik måte at det vil vera mogleg å drøfta resultatata i lys av om dei innsette aktivt hadde valt utdanning fordi dei innsåg verdien av det eller om dei hadde andre grunnar for vala sine. For å setja i gang differensierte praktisk-pedagogiske tiltak er det viktig å vita kva sort motivasjon som ligg bak utdanningsval, til dømes om det er sjølve faget som lokkar eller om det er utanomfaglege omsyn som tel mest. Slik kunnskap er også viktig med tanke på å skjøna og dinest hjelpe dei som ikkje tek utdanning.

Forskinga om innsette sin utdanningsmotivasjon har også vore opptatt av kva som er hinder for deltaking i utdanning (t.d. Costelloe, 2003). I denne rapporten har eitt av hovudspørsmåla eit slikt utgangspunkt, og vi bad alle innsette som ikkje tek utdanning om å kryssa av for grunnar til dette. Samla handlar dermed rapporten om kva som er grunnar til at innsette vel utdanning og kva som er grunnar til at dei ikkje tek utdanning. Som del av den førstnemnde problemstillinga søker vi å finna svar på om det er breiare motivasjonskategoriar bak vala, og om dei i så fall avspeglar at innsette anten blir drivne av verdien av utdanning eller av forhold som har mindre med sjølve utdanninga å gjera.

Motivasjon for utdanning hos innsette i fengsel

I engelskspråkleg litteratur er såkalla 'push factors' og 'pull factors' brukte for å skildra forhold som påverkar utdanningsval. Omgrepa skriv seg mellom anna frå migrasjonsforsking, for å synleggjera kvifor folk flyttar. I fattige land kan flytting frå landsbygda til byen forklarast med noko som ufriviljug driv ein bort, slik som svolt og krig, eller noko som tiltrekkjer ein, til dømes utsikter til å få passande arbeid. I utdanningsforsking blir omgrepa brukt litt annleis: Om forhold som nokså uavhengig av folk sin eigen vilje styrer dei mot utdanning ('push factors'), eller om forhold som meir aktivt trekkjer dei mot skular og universitet fordi dei vil det ('pull factors').

Sosiale normer og forventningar frå foreldre, eller at ein tek utdanning for å sleppa å gjera noko anna, til dømes ufaglært arbeid, blir ofte rekna som 'push factors'. Tilsvarande kan mange innsette i fengsel bli førde mot utdanning, ikkje av eigen klare vilje, men til dømes for å letta soninga. I denne rapporten vil vi skriva at slike innsette blir 'dytta' mot utdanning. Omgrepet er då meint å dekkja den engelskspråklege litteraturen sitt omgrep 'push', og det viser til noko ein mottek (her: utdanning) utan å primært ha tatt initiativet til det sjølv. Motsett, når ein aktivt vel utdanning, kan dette ha rot i ønske om å læra noko eller sikra framtida. Innsette i fengsel kan bli tiltrekte av utdanning, fordi utsiktene til jobb og eit lovlydig liv dermed aukar. I denne rapporten vil vi skriva at innsette med ein slik motivasjon blir 'dregne' mot utdanning. Omgrepet vert då brukt der ein på engelsk brukar 'pull', og det viser til situasjonar eller forhold der individet sjølv er den primære initiativtakaren. Det kan også brukast om at visse forhold (kunnskapslyst, sikring av framtida) trekkjer personen mot utdanning som eit gode.

Utdanningsåtferd kan altså vera påverka av forhold individet ikkje rår særleg godt med sjølv eller resultat av medvitne val (Elster, 1979; Gambetta, 1987). Den første sorten årsaker kan delast i to hovudgrupper, som begge inneber at det er klare grenser for individuell valfridom: 1) Åtferda kan forklarast med ytre tvang. Ein har ikkje noko val, men grip til det som er tilgjengeleg ("the structuralist view"). Ifølgje eit slikt syn er det irrelevant om folk har medvit eller ikkje om kva krefter som styrer dei. 2) Åtferda er ein følgje av årsaker, sosiale eller psykologiske, som 'dyttar' ho eller han mot visse handlingar ("the pushed-from-behind-view"). På ulike måtar er det her tale om ytre krefter som påverkar individa og får dei til å velja som dei gjer. Teorien føreutset at individet i liten grad er medviten om kva som 'dyttar' (men ikkje så viljelaust offer som strukturalistane meiner). Eit døme, som ikkje gjeld utdanning, vil vera at folk gjer lovbrøt fordi normer i subkulturen dei tilhøyrrer meir eller mindre fører dei på kant med lova. Motsett av 1) og 2), når utdanningsåtferd er resultat av medvitne val, inneber det at individet vil vega alternativ mot kvarandre og velja i tråd med visse forventa framtidige påskjøningar for å ta nettopp ei utdanning ("the pulled-from-the-front view"). Slik vinning kan vera inntekt, eit prestisjefyllt yrke eller interessant lærdom.

Gambetta (1987) hevdar at det er utilstrekkeleg å generalisera, slik strukturalistane ofte gjer, at individet ikkje har noko val når det gjeld utdanning. I tillegg meiner han at "dytt-bak-ryggen-synet" er å undervurdera folk sine grunnar for å handla som dei gjer. På den andre sida ser han det som eit overoptimistisk syn at alle sosiale handlingar har rot i individuell fridom eller at årsakene til handlingane alltid er medvitne for folk. Gambetta lanserer hypotesen om at menneske prøver å oppfylla intensjonane sine med utdanning og nå

forventa resultat. Framføre alt meiner han at alle, uansett bakgrunn, vil reflektera over framtida og alternativa dei står ovanfor. På same tid er han open for at forhold som 'dyttar', slik som normer, tradisjonar og sosiale klasseverdiar, kan snevra inn alternativa ein reelt sett står ovanfor. Derimot trur han ikkje at desse forholda i detalj vil avgjera kva utdanning som blir valt. Gambetta finn sjølv empirisk støtte for at det ligg rasjonelle vurderingar bak utdanningsval hos unge menneske. Dei unge vurderer til dømes kostnader, eigne skulefaglege evner og framtidig arbeid. Slike vurderingar er påverka av personleg preferanse og mål i livet, noko som igjen er påverka av personlegdom og sosiale forhold, til dømes kva sosial klasse dei unge tilhøyrer.

I undersøkingar av motivasjonskategoriar knytt til utdanning hos innsette i fengsel finn ein også teori og forskingsresultat som i større eller mindre grad legg vekt på at menneske anten passivt tek til med utdanning eller meir aktivt vel utdanningsvegar. Forster (1981, 1990) finn at innsette som har god utdanning i utgangspunktet er godt motiverte for å studera. Dei veit kva dei vil med å ta utdanning og dei er i stand til å klara seg, gjennom å studera på same måten som før. Dei som ikkje tidlegare har fullført utdanning er først og fremst motiverte av å unngå keisemd og det trasige ved fengselsrutinar. Dei søkjer ikkje aktivt til utdanning for utdanninga sin eigenverdi eller framtidsverdi. Mange i denne gruppa tek likevel etterkvart til å innsjå at fengselsopphaldet gjer det mogleg for dei å ta utdanning og staka ut "ny kurs". Med andre ord endrar den innleiande motivasjonen seg frå å vera prega av å passivt ha blitt 'dytta' inn i utdanning, til aktivt å oppleve å bli 'drege' mot utdanning.

I ei irsk undersøking blant innsette som tek høgare utdanning klassifiserer Costelloe (2003) motivasjon i to breie kategoriar, nemleg forhold som 'dyttar' ('push factors') og 'dreg' ('pull factors') ein mot utdanning. Costelloe sin hypotese var at innsette som tradisjonelt har låg eller avbroten utdanning primært er motiverte av det som 'dyttar', medan dei som har god utdanning vert påverka av det som 'dreg'. (I Irland har også innsette utan formell studiekompetanse høve til å følgja kurs innan høgare utdanning, og i denne undersøkinga var både innsette med låg og høg utdanning med.) Ifølgje Costelloe tek innsette utdanning 1) for å unngå å ha det keisamt, 2) for å fremja ei kjensle av sjølvutvikling, 3) for å stadfesta ei kjensle av å prestera noko, 4) for å lettare få jobb etter avslutta soning, 5) for å gjera familien stolt, 6) for å nytta tida i fengsel til noko konstruktivt, 7) for å styrkja eiga sak i retten og 8) for å ta opp att gamle interesser og utvikla nye. I intervju med dei innsette vart den førstnemnde grunnen oftast trekt fram, gjerne saman med den andre grunnen. Dei eldste, utdanningsmessig mest privilegerte innsette, legg ofte vekt på ønsket om å opprusta seg fagleg for å betre møta arbeidsmarknaden etter avslutta soning. Dei er altså i større grad enn

dei andre tiltrekte av utbyttet ved utdanning. Dei yngste, med avbroten skulegang, legg ofte vekt på at det er viktig å få tida til å gå. Dei er altså i større grad 'dytta' mot utdanning. Av og til er dette motivet blanda med eit behov for å rusta seg for framtidig arbeid. Medan dei med god utdanning frå før har tru på at utdanning vil rusta dei for arbeidsmarknaden, har dei med dårleg utdanning derimot mindre tru på at utdanning nyttar.

Både det som 'dyttar' og 'dreg' innsette mot utdanning vil vera sterkt påverka av situasjonen dei er i, eller konteksten som eit fengsel utgjer. Basert på intervjudata og spørjeskjema til eit mindre utval personar i eit norsk fengsel skil Skaalvik og medarbeidarar (2003) mellom to kategoriar av situasjonsrelaterte motiv. Den eine kategorien er kjenneteikna av at innsette søkjer seg bort frå noko som dei opplever som svært negativt. Den andre kategorien inneber at ein er opptatt av kva ein kan oppnå gjennom å delta i opplæringa i fengslet, slik som kunnskap, formell kompetanse, nytteverdi og livsmeistring. Det å søkja seg bort frå noko, til dømes det utolelege ved fengselsrutinar og arbeid i fengsel, inneber ikkje den ideelle motivasjonen for utdanning. Likevel kan ein slik motivasjon gi læraren eit godt utgangspunkt for å stimulera trua på at utdanning er viktig og noko ein bør halda fram med. Den andre kategorien av situasjonsrelaterte motiv gir derimot eit meir direkte utgangspunkt for opplæring, som skulen og lærarane kan utnytta.

I ei intervjuundersøking av eit utval innsette i to norske fengsel ser Ravneberg (2003, 2005) dei innsette sitt val av utdanning i lys av omgrepet sjølvforvaltning, slik det mellom anna blir brukt av Foucault. Omgrepet skildrar individuelle dannelsingsprosessar, der personen sjølv, med hjelp frå andre, gjer noko for å ta ansvar for og endra livet sitt. Ravneberg finn fram til fire mønster, etter sjølvpresentasjon med utgangspunkt i kva mål dei innsette har med skulegang og utdanning i fengsel: 1) sjølvforvaltning for å tryggja framtida, 2) sjølvforvaltning som sjølvutvikling, 3) sjølvforvaltning for å ha noko å falla tilbake på og 4) sjølvforvaltning som aktivisering. Det første mønsteret avspeglar ein ambisjon om å kunne forsørgja seg sjølv og familien etter avslutta soning. Det andre inneber ein klart medviten strategi med mål å fylla soningstida med aktivitetar som er sjølvutviklande. Det tredje er typisk for dei som Ravneberg kallar dei håpefulle. Dette er helst unge innsette som er usikre på kva liv dei kjem til å leva etter soning, men sikre på at utdanning kan koma godt med. Det fjerde mønsteret handlar om at innsette går på skule for å slå tida i hel, for å få dagpengar eller for å unngå den keisame arbeidsdrifta.

Både Forster (1990), Costelloe (2003) og Skaalvik m.fl. (2003) finn at dei med høg utdanning har ein motivasjon som er klart knytt til verdien av utdanning i seg sjølv og kva utdanning kan ha å seia for framtida. Dei finn likevel at den motivasjonen som primært er

styrt av det å søkja seg bort frå noko, kan vera den aller første motivasjon for utdanning desse innsette nokon gong har hatt. Dermed blir det som først langt frå var den ideelle motivasjonen, eit godt utgangspunkt for læring. Ravneberg (2003, 2005) understrekar også at utdanning i fengsel kan styrkja dei innsette sin kapasitet til sjølvforvaltning. Ho skil i mindre grad mellom innsette med høg og låg utdanning, men skildrar spennvidda i deira motiv for utdanning. Medan somme har klare motiv knytte til framtida er andre motiverte for å koma seg bort ifrå det negative ved fengselstilværet. Sjølv om framtidsplanane til mange kan vera diffuse og fulle av hinder, meiner Ravneberg at kapasiteten til sjølvforvaltning kan styrkjast gjennom eit godt og tillitsfullt forhold til lærarane. Ho illustrerer gjennom intervju med innsette korleis slik tillit kan omgjera ein motivasjon ”bort ifrå noko” til ein motivasjon som er meir retta mot utdanning som ein reiskap til jobb og ei betre framtid.

Hinder for utdanning i fengsel

Forskingslitteraturen viser at sosioøkonomiske og kulturelle barrierar hindrar vanskelegstilte personar, slik som innsette i fengsel, frå å ta utdanning ut over obligatorisk skule (t.d. Costelloe, 2003; Quigley og Arrowsmith, 1997). Dei som tidlegare har hatt mange nederlag i skule og utdanning opplever i særleg grad desse sperrene mot å ta meir utdanning. Motsett vil dei som tidlegare har gjort det godt i skule og utdanning vera dei som oftast er viljuge til å ta meir utdanning. Slike sosioøkonomiske og kulturelle hinder for utdanning er også velkjente frå den generelle litteraturen om utdanning, familie og sosial klasse (t.d. Marks, 2005; Aakvik, Salvanes og Vaage, 2005).

Generelt er hinder mot å ta utdanning blitt klassifiserte som 1) situasjonsavhengige, 2) institusjonelle og 3) disposisjonelle (Carp, Peterson og Roelfs, 1974; Cross, 1981).

Situasjonsavhengige hinder er knytt til kva livssituasjon ein er i, slik som mangel på tid til utdanning, mellom anna fordi lønsarbeid eller ansvar for born krev sitt. Overført til utdanning i fengsel vil situasjonsavhengige hinder kunne ha å gjera med at soninga har ført til avbrot i utdanning eller beint fram at tankar om familien utanfor murane uroar konsentrasjonen om utdanning. Institusjonelle hinder har til dømes å gjera med at institusjonen ein er del av ikkje tilbyr utdanning eller ikkje tillet at tida blir brukt til utdanning. I somme fengsel finst det ikkje utdanningstilbod, eller det er ikkje tilbod som passar alle innsette. Til dømes kan utdanningstilboda meir vera styrt av praktiske omsyn, økonomi og lærarstaben sine kvalifikasjonar enn av dei innsette sine behov. Disposisjonelle hinder har å gjera med personen si negative haldning til å ta utdanning, som ofte er eit resultat av sosio-økonomiske

forhold, kultur og tidlegare skule- og utdanningsnederlag. Innsette kan utifrå tidlegare dårlege opplevingar ha motvilje mot å ta utdanning eller dei synest at dei har for store lærevanskar til å klara utdanning. Costelloe (2003) skriv at medan utdanning i den vestlege verda er sett på som ein avgjerande reiskap til å forbetra livet og få større del av samfunnet sine ressursar, er problemet at mange menneske har ein aversjon mot å ta i bruk denne reiskapen, sjølv om dei får fri tilgang til han. Innsette i fengsel har også denne motviljen, men for mange fører nettopp den nye situasjonen dei kjem i til at dei tek til med utdanning. Etter kvart endrar dei også haldning til å ta utdanning (Costelloe, 2003; Forster, 1990).

Problemstillingar

I denne rapporten søkjer vi svar på følgjande hovudspørsmål: 1) Kva er grunnar til at innsette tek utdanning i fengsel og 2) kva er opplevde hinder for å starta med utdanning under soning. Under 1) ønskjer vi å klassifisera grunnane i breiare motivasjonskategoriar, for så å undersøka kor gyldige desse motivasjonskategoriane er for innsette som har ulik utdanningsbakgrunn (t.d. grunnskule, vidaregåande opplæring eller høgare utdanning) og ulike utdanningsønske. Under 2) ønskjer vi å kartleggja ein del forhold knytt til situasjon, institusjon og person som hindrar at innsette startar med utdanning.

II. Undersøkinga

Respondentane

Undersøkinga vart gjennomført andre til niande februar i 2006. Alle innsette over 18 år som i *denne tidsperioden* sona dom, sat i varetekt eller var under forvaring, var i målpopulasjonen for undersøkinga. I praksis er altså dette ei populasjonsundersøking (ni innsette var under 18 år og er såleis ikkje med her). Nemninga 'innsette' blir brukt om alle tre kategoriane. I følgje rapportering frå dei einskilde fengsla var det 3 289 innsette på dette tidspunktet. Ein del var på permisjon eller var opptekne med andre ting, så som rettssaker. Dei var såleis ikkje mogeleg å få fatt i. Det var 117 innsette som av slike ulike årsaker ikkje fekk skjemaet; 3 172 fekk det.

Svarprosenten kan reknast ut på fleire måtar: i prosent av dei som skulle ha fått skjemaet (68,6 prosent); i prosent av dei som fekk det (71,1 prosent) og som eit uvekta gjennomsnitt av fengsla (75,9 prosent). Samanlikna med 2004-undersøkinga (Eikeland og Manger, 2004) var det ein litt større del som svarde på undersøkinga denne gongen (71,1 prosent av dei som fekk skjemaet) enn i 2004 (69,8 prosent).

I den delen av undersøkinga som denne rapporten omhandlar tok vi i første delen (kapitel III) berre med dei som gjekk på skule eller tok utdanning i fengsel og i den andre delen (kapitel IV) tok vi berre med dei som ikkje hadde begynt på utdanning i fengsel.

Instrument

Data vart samla inn ved hjelp av spørjeskjema (sjå vedlegg i rapporten "Innsette i norske fengsel: Utdanning, utdanningsønske og rett til opplæring"). Skjemaet vart laga i samråd med ei arbeidsgruppe, som etter oppdrag frå det dåverande Utdannings- og forskingsdepartement, skulle utarbeida ein plan for oppfølging av stortingsmelding 27 (2004-2005). Arbeidsgruppa hadde medlemmer frå Utdanningsdirektoratet, Fylkesmannen i Hordaland, Justisdepartementet ved Kriminalomsorga si sentrale forvaltning og Vox. I tillegg hadde ein representant frå Kunnskapsdepartementet innspel til spørjeskjemaet. Eitt av instrumenta, som omhandlar grunnar til å ta til med utdanning i fengsel (spørsmål 24), er lånt frå Einar M. Skaalvik (sjå Skaalvik m.fl., 2003). Denne rapporten sitt datagrunnlag vil i stor grad byggja på dette instrumentet.

Eit gjennomarbeidd utkast av skjemaet vart prøvd ut på ti innsette i Bergen fengsel. Testen la grunnlag for ein del endringar i spørjemåte, svarkategoriar og utdanningstypar. Vi valde likevel ikkje å endra svarkategoriene og svaralternativa i den delen av skjemaet som var utvikla av Skaalvik m.fl. (2003).

Ikkje alle innsette i norske fengsel kan norsk. Ideelt sett burde vi ha utvikla skjema på alle aktuelle språk. Dette ville ha blitt for ressurskrevjande, og berre ein engelsk versjon av skjemaet vart laga i tillegg til den norske. Begge versjonane av skjemaet var med i denne utprøvinga. Det vart ikkje utført pilotundersøking etter dette.

Prosedyre

I kvart fengsel fekk *ein* person ansvaret for å administrera datainnsamlinga. Alle kontaktpersonane vart like før utsending av spørjeskjemaet oppringt av Utdanningsavdelinga, Fylkesmannen i Hordaland. På denne måten sikra ein at dei same prosedyrane vart følgde i alle fengsel. Det vart ikkje sendt ordinær purring til dei einskilde som ikkje hadde svart. Fengsel som av ulike grunnar var seine med å senda tilbake utfylte spørjeskjema, fekk likevel ei påminning og ein utvida frist. Det vart då presisert at innsette som eventuelt kom inn i fengslet etter den niande februar, *ikkje* skulle vera med i undersøkinga, men berre dei som var der i den aktuelle avgrensa perioden.

Innsette som ikkje var støe i norsk, fekk den engelske versjonen av spørjeskjemaet i tillegg. For å hindra dobbeltrapping, vart det då presisert at berre den eine av versjonane skulle returnerast. Utover det fekk dei som trong det, hjelp til å forstå skjemaet og fylla det ut. Det var inga individuell identifisering av dei einskilde skjema, men dei vart identifiserte med eit fengselsnummer. Undersøkinga er meldt til Personvernombodet for forskning, Norsk samfunnsvitskapleg datateneste AS.

Kjenneteikn ved respondentane

Berre ein liten del av dei som er med i undersøkinga er under forvaring (41 personar, dvs. 1,8 prosent). Ein av åtte er i varetekt. Dette er litt mindre enn kva som var den faktiske situasjonen i norske fengsel på siste dagen for undersøkinga (niande februar 2006) jamført med Justisdepartementet sine tal (då sat 17,5 prosent i varetekt). Slik sett er innsette med dom litt overrepresenterte i undersøkinga. Kvinnene utgjorde 4,7 prosent av populasjonen innsette den niande februar; i undersøkinga utgjer dei seks prosent. Åttifem kommar sju prosent har oppgitt norsk statsborgarskap; 84,1 sa at Noreg har vore oppvekstlandet. (I følgje

Justisdepartement var det 83,2 prosent innsette med norsk statsborgarskapen siste dagen i undersøkinga.) Der er innsette med 67 ulike statsborgarskap i undersøkinga. Innsette frå land utanfor Europa utgjer ein større del av dei i varetekt enn gjennomsnittet. Gjennomsnittsalderen til dei innsette er 35 år (standardavvik 10,1).

III. Grunnar til å ta utdanning i fengsel

Dei innsette som tok utdanning i fengslet fekk dette spørsmålet: ”Nedenfor følger noen mulige grunner til at du begynte på utdanning i fengslet. Hvor viktige var hver av disse grunnene for den utdanninga *du nå har begynt på?*” Dei vart så presenterte for femten moglege grunnar til at dei begynte å ta utdanning. For kvar grunn vart det gitt tre svaralternativ: ’svært viktig’, ’en viss betydning’ og ’ingen betydning’. Denne delen av undersøkinga er ei gjentakning av ei undersøking som tidlegare vart gjennomført med det same instrumentet, fylt ut av 65 innsette i Trondheim fengsel (Skaalvik m.fl., 2003). I høve til undersøkinga i Trondheim er sjølve spørsmålsstillinga noko endra, men dei opplista grunnane og svaralternativa er dei same. (I Trondheim vart følgjande spørsmål stilt: ”Ta stilling til hvor viktig hver av de mulige årsakene var da du bestemte deg for å starte på skolen i fengslet.”) Tabell III.1 viser svarfordelinga i undersøkinga vår.

Tre forhold vart oppgitt som ’svært viktig’ grunn til å ta utdanning i fengsel av over halvdel av dei innsette. Den grunnen som flest personar kryssa av for, ’for å nytta tida til noko fornuftig og nyttig’, er ein grunn som er klart prega av den situasjonen dei som svara er i, nemleg at dei set i fengsel. Den nest viktigaste grunnen, som også over halvdel av dei innsette gav opp, er ’for å tileigna meg fagleg kunnskap’, og den tredje viktigaste grunnen er ’for lettare å få jobb etter avslutta soning’. Mellom 40 og 50 prosent av dei som svara kryssa av som ’svært viktig’ ein del andre grunnar som klart har å gjera med framtidig nytteverdi (’for å ta eksamen/forbetra karakterane’), verdien av kunnskapar (’for å tilfredstilla lærelysten’), kvardagen etter fengselsopphaldet er ferdig (’for å meistra tilværet etter avslutta soning’ og ’for å unngå lovbrøt etter avslutta soning’) og situasjonen ein innsett er i (’for å letta soninga’).

Mange kryssa av for fleire grunnar som ’svært viktig’. I gjennomsnitt kryssa dei innsette som tok utdanning av for 5,5 grunnar som ’svært viktig’. På same måten kryssa dei innsette i gjennomsnitt av for 3,8 grunnar som ’hadde noko å seia’ og 4,8 grunnar som ’hadde ingenting å seia’. Det er altså vanlegvis fleire ’svært viktige’ grunnar til at innsette tek utdanning. Dess høgare utdanning dei som svara hadde, dess fleire grunnar vart oppgitt å ha ’ingen betydning’.

Tabell III.1. Prosentvis fordeling av svar på spørsmål om grunnar til at dei innsette tok til med utdanning i fengslet. N=537.

Dei innsette sine grunnar for å ta utdanning i fengsel	Svært viktig	Hadde noko å seia	Hadde ingenting å seia
For å nytta tida til noko fornuftig og nyttig	80,5	18,2	1,3
For å tileigna meg fagleg kunnskap	73,6	23,1	3,4
For lettare å få jobb etter avslutta soning	56,7	27,2	16,1
For å ta eksamen/forbetra karakterane	48,8	26,7	24,6
For å tilfredstilla lærelysten min	47,7	42,0	10,2
For å meistra tilværet etter avslutta soning	47,1	25,1	27,8
For å letta soninga	44,2	40,1	15,7
For lettare å unngå lovbrøt etter avslutta soning	41,6	20,2	38,2
For å bruka denne skulen som overgang til skule etter avslutta soning	33,1	29,9	37,0
Fordi det er betre enn å jobba i fengslet	30,7	25,5	43,9
For å få større tru på meg sjølv	29,6	38,4	32,1
Fordi eg ville delta i det sosiale miljøet på skulen	17,1	31,2	51,7
For å få større fridom på dagtid	16,8	24,9	58,3
Eg vart oppmoda	6,7	17,5	75,8
Fordi eg hadde vener som gjekk på skulen	4,0	12,1	84,0

For å få eit meir oversiktleg bilete av grunnane for å ta utdanning i fengsel, blei svara klassifiserte i færre kategoriar, gjennom bruk av faktoranalyse. I denne analyseforma blir eit større tal variablar behandla slik at dei bli reduserte eller samanfatta til eit mindre tal variablar eller dimensjonar (her: hovudgrunnar til å ta utdanning). Faktoranalysen gjer dette ved å sjå etter klynger eller grupper av variablar som heng saman med kvarandre (korrelerer).

Vi brukte ein prinsippal komponentanalyse (varimax rotasjon) og Kaiser sitt kriterium for utveljing av faktorar (faktorar som har ein eigenverdi større enn 1,0). Analysen viste at dei innsette som tek utdanning i fengsel kan forståast på tre måtar, eller langs tre dimensjonar, når det gjeld motivasjon for utdanning (tabell III.2). Dei tre motivasjonskategoriane kan kallast 1) 'endring og meistring av framtida', 2) 'sosiale og situasjonsprega grunnar' og 3) 'tileigning av kunnskapar og dugleik'. Den første kategorien er den viktigaste når det gjeld å forklara motivasjonsstrukturen hos dei innsette. Han er dobbelt så viktig som den andre kategorien og viktigare enn kategori to og tre til saman. (Statistisk forklarar den første

kategorien 25,6 prosent, den andre 13,7 prosent og den tredje 9,3 prosent av variasjonen i svara frå dei innsette.)

Tabell III.2. Motivasjonskategoriar, grunnar til å ta utdanning og faktorlading. N=467.

Motivasjonskategoriar	Grunnar til å ta utdanning	Faktorlading
1) Endring og meistring av framtida	For å meistra tilveret etter soning	.78
	For lettare å unngå lovbrøt etter soning	.76
	For lettare å få jobb etter soning	.69
	For å ta eksamen/forbetra karakterane	.58
	For å bruka skulen som overgang til skule etter soning	.53
	For å få større tru på meg sjølv	.47
2) Sosiale og situasjonsprega grunnar	Fordi eg vil delta i det sosiale miljøet på skulen	.76
	For å få større fridom på dagtid	.76
	Fordi eg hadde vener som gjekk på skulen	.63
	Fordi det er betre enn å jobba i fengslet	.55
	Fordi eg vart oppmoda	.54
	For å letta soninga	.53
3) Tileigning av kunnskapar og dugleik	For å tilfredstilla lærelysten min	.71
	For å nytta tida til noko fornuftig og nyttig	.70
	For å tileigna meg fagleg kunnskap	.55

Ein av grunnane som vart plassert under tileigning av kunnskapar og dugleik, nemleg 'for å nytta tida til noko fornuftig og nyttig', kan ved første augekast seiast å falla utanfor denne kategorien. På den andre sida er det å skaffa seg kunnskapar ein måte å bruka tida fornuftig.

Er det skilnad i skåre på dei tre motivasjonskategoriane, alt etter om dei innsette har høg eller låg utdanning? Vi nytta høgaste fullførte utdanningsnivå som utgangspunkt, og delte dei innsette inn i fem grupper; dei som ikkje har fullført noko utdanning, dei som har fullført grunnskule, dei som har fullført vidaregåande opplæring, dei som har fullført einskildfag ved universitet/høgskule og dei som har fullført grad ved universitet/høgskule. Grunnen til at vi tok med to kategoriar for høgare utdanning er at vi kan tenkja oss at motivasjonen for å ta utdanning kan vera annleis for dei som har fullført ein grad samanlikna med dei som er i gang med ei universitets- eller høgskuleutdanning.

For å måla samanhengen mellom motivasjonskategoriane og utdanningsnivå brukte vi kjikvadrattest. Det var ikkje signifikant skilnad mellom innsette med ulikt fullført utdanningsnivå når det gjeld motivasjonskategori 1. Dei med lågare utdanning var ikkje mindre motiverte til å endra og meistra framtida enn dei med høg utdanning (eller omvendt). Derimot fann vi signifikante skilnader mellom utdanningsnivåa når det gjeld

motivasjonskategori 2 (kjikvadrat = 20,28, $p < .01$). Tabell III.3 viser resultatet. Høg motivasjon vil seia skåre blant dei 25 prosent høgast motiverte; tilsvarande vil låg motivasjon seia skåre blant dei 25 prosent med lågast motivasjon.

Tabell III.3. Høg, medels og låg skåre på motivasjonskategorien 'sosiale og situasjonsprega grunnar' hos innsette med ulik fullført utdanning. Prosent. N=467.

	Inga fullført utdanning (N=25)	Fullført grunnskule (N=125)	Fullført vidaregåande opplæring eller tilsv. (N=233)	Fullført fag, universitet/høgskule (N=43)	Fullført grad, universitet/høgskule (N=41)
Høg motivasjon	40,0	29,6	27,5	9,3	9,8
Medels motivasjon	44,0	50,4	47,2	55,8	48,8
Låg motivasjon	16,0	20,0	25,3	34,9	41,5

Tabell III.3 viser at dess høgare utdanning dei innsette har, dess mindre var dei motiverte av sosiale og situasjonsprega grunnar. Det var med andre ord dei med ingen eller låg utdanning som var motiverte av slike grunnar. Vi fann også ein signifikant skilnad mellom innsette med ulik utdanning når det gjeld den tredje motivasjonskategorien, som handlar om tileigning av kunnskapar og dugleik (kjikvadrat = 19,28, $p < .01$). Tabell III.4 viser resultatata. Innsette med høg utdanning var i særleg grad motiverte av å tileigna seg kunnskapar og dugleik.

Tabell III.4. Høg, medels og låg skåre på motivasjonskategorien 'tileigning av kunnskapar og dugleik' hos innsette med ulik fullført utdanning. Prosent. N=467.

	Inga fullført utdanning (N=25)	Fullført grunnskule (N=125)	Fullført vidaregåande opplæring eller tilsv. (N=233)	Fullført fag, universitet/høgskule (N=43)	Fullført grad, universitet/høgskule (N=41)
Høg motivasjon	28,0	26,4	21,0	39,5	31,7
Medels motivasjon	32,0	42,4	53,2	44,2	58,5
Låg motivasjon	40,0	31,2	25,8	16,3	9,8

Vi stilte oss følgjande spørsmål om samanhengen mellom utdanningskategoriane og utdanningsønske: Skil innsette med utdanningsønske på ulike nivå (grunnskule, vidaregåande

opplæring, fag i høgare utdanning og grad i høgare utdanning) seg frå kvarandre med omsyn til motivasjonskategoriane? Har innsette med meir langsiktige ønske – det vil seia dei som ønskjer utdanning ut over den nærast moglege utdanninga – ein annan motivasjon enn dei med meir kortsiktige ønske? Vi fann ingen signifikante skilnader i motivasjon for å ta utdanning mellom innsette etter kva ønske dei hadde.

Vi hadde også opplysningar om kor lang dom dei innsette sona: Under tre månader, tre til tolv månader, mellom eitt og fem år og fem år eller meir. Det var signifikant skilnad mellom gruppene knytt til motivasjonskategorien 'endring og meistring av framtida' ($F = 5,86, p < .001$). Dei som sona lang dom hadde høgare motivasjon knytt til denne kategorien enn dei som sona kortare dommar. Det var også signifikant skilnad mellom gruppene i skåre på kategorien 'sosiale og situasjonsprega grunnar' ($F = 2,99, p < .03$). Dei med kortare dommar, særleg dei som sona tre til tolv månader, skåra høgare enn dei med lengre dommar. Det var ingen signifikant skilnad mellom lengde på dommen i skåre på 'tileigning av kunnskapar og dugleik'.

Det var heller ingen signifikante kjønsskilnader med omsyn til motivasjonskategoriar, men det var ein signifikant skilnad mellom aldersgruppene for kategorien 'sosiale- og situasjonsprega grunnar'. Dei yngste skåra høgast og dei eldste lågast på denne motivasjonskategorien ($F = 6,69, p < .001$).

IV. Grunnar til å ikkje ta utdanning i fengsel

Dei innsette som ikkje tok utdanning i fengsel på det tidspunktet undersøkinga vart gjennomført fekk spørsmål om kva grunnen eller grunnane til det var. Åtte grunnar vart lista opp. Desse åtte grunnane vart sette opp på bakgrunn av våre vurderingar, ei arbeidsgruppe (sjå "Instrument" i kapitel II) sine forslag og utprøving av skjemaet i eitt fengsel. Dei som svara kunne setja kryss for ein eller fleire grunnar, og kategorien 'andre forhold' fanga inn grunnar som ikkje var lista opp. På ei eiga line kunne dei som svara presisera kva 'andre forhold' det var tale om. Tabell IV.1 viser svarfordelinga.

Tabell IV.1. Grunnar til ikkje å ta utdanning i fengsel. N=1509.

Grunnar til ikkje å ta utdanning	Prosent*
Fengslet har ikkje utdanningstilbod i det heile tatt	20,7
Eg får ikkje informasjon om utdanningstilbod	17,7
Fengslet har ikkje utdanningstilbod som passar meg	17,1
Eg er ikkje interessert i å ta utdanning i fengslet	11,4
Skule- og studieforholda i fengslet er dårlege	9,4
Eg har god nok utdanning frå før av	8,5
Eg synest eg har for store lærevanskar	6,9
Utdanning gir meg ikkje nok utbyte i forhold til innsatsen	1,5
Andre forhold	19,5

*Kvar celle i tabellen er sjølvstendig; 100 prosent minus celledalet er prosentdelen som ikkje kryssar av for grunnen.

Det var 64,4 prosent som kryssa av for berre ein grunn, medan 19,7 prosent kryssa av for to eller fleire grunnar (svært få, 6,2 prosent, kryssa av for fleire enn to grunnar). Som tabell IV.1 viser var det ein femdel som kryssa av for at dei ikkje tek utdanning fordi fengslet ikkje har utdanningstilbod i det heile. Eit slikt svar må sjåast i lys av at det i 13 av 47 norske fengsel ikkje blir gitt utdanning. Dei to nest hyppigaste grunnane til ikkje å ta utdanning var at ein ikkje får informasjon om utdanningstilbod og at fengslet ikkje har utdanningstilbod som passar ein. Det var ein låg prosent av dei innsette som kryssa av for eigne lærevanskar som grunn til å ikkje ta utdanning, sjølv om lærevanskar er svært vanlege blant innsette. Av 'andre forhold' er for kort soningstid det forholdet som vart nemnt oftast.

Det var ingen kjønnskilnader, bortsett frå at kvinner oftare enn menn kryssa av for 'andre forhold'. Korte dommar var den hyppigaste grunnen som vart oppgitt under 'andre forhold'. Vi fann signifikante skilnader mellom aldersgruppene for svara på 'eg får ikkje informasjon om utdanningsval' og 'eg synest eg har for store lærevanskar'. I begge tilfella var det dei yngste som oftast kryssa av for desse forholda som grunnar til å ikkje ta utdanning i fengsel. Svara på utsegna 'eg får ikkje informasjon om utdanningsval' viste store variasjonar mellom fengsla. I sju av fengselsavdelingane var det såleis ingen innsette som kryssa av for at dette var ein grunn til at dei ikkje tok utdanning, medan det i fire fengselsavdelingar var meir enn 30 prosent som kryssa av for denne grunnen (det var 47 fengsel, men 54 fengselsavdelingar med i undersøkinga).

Det var også to signifikante skilnader knytt til soningslengd. Dess lengre soning, dess oftare svara innsette at fengslet ikkje har utdanningstilbod som passar dei og at skule- og studieforholda i fengslet er for dårlege. Vi delte også dei som svara inn etter grupper av oppvekstland, Noreg, Norden elles, Europa elles eller land utanfor Europa. Det var ingen signifikante skilnader mellom innsette frå desse regionane med tanke på dei oppgitte grunnane til å ikkje ta utdanning i fengsel.

V. Oppsummering og drøfting

I denne undersøkinga var det med både innsette som gjekk på skule eller tok utdanning i fengsel og innsette som ikkje gjorde det. Dei førstnemnde representerte dermed ei gruppe som på eit eller anna tidpunkt hadde bestemt seg for å ta utdanning. Det var grunnane deira for å ta utdanning vi var interesserte i å få kjennskap til. Difor vart kvar innsett under utdanning beden om å kryssa av for kor viktige kvar av femten sentrale grunnar for å ta utdanning var for dei. Samstundes såg vi det som viktig å få kjennskap til kva grunnane var til at mange innsette ikkje tok utdanning. Etter utprøving av spørjeskjemaet blant sentrale fagfolk og ei gruppe innsette i eitt fengsel, kom vi fram til åtte aktuelle grunnar som vi ville dei innsette skulle ta stilling til. I tillegg hadde vi med kategorien 'andre forhold' og ei line der dei kunne skriva kva det var.

Spørsmål om fakta, haldningar og motiv

Bruk av spørjeskjema til å avdekka faktiske forhold er relativt uproblematisk så sant utvalet ein har er representativt. Når til dømes dei innsette svarar på kva utdanning dei har fullført, kan vi gå ut frå at svara vi får er til å stola på – dei avspeglar det som er den faktiske situasjonen for den einskilde. Det er nemleg langt lettare for ein respondent å referera eit faktisk forhold og vanskelegare å lyge om det, så sant at ein medvite ikkje set seg føre å seia noko som ikkje er sant. Det same resonnementet kan brukast når det gjeld kva utdanning eller opplæring dei innsette held på med i fengslet. Meir problematisk er det når det er framtidige forhold ein vil kasta lys over. Slik sett har vi neppe like gode data når det gjeld dei innsette sine utsegner om kva dei *vil* ta av utdanning eller *vil* ha av opplæring som når det gjeld kva dei har gjort og kva dei held på med. Såkalla framtidsscenario spørsmål skaper nemleg ein annan type variasjon blant respondentar enn kva som er tilfelle for spørsmål som rettar seg mot faktisk forhold. I denne undersøkinga er dette til dømes noko vi må ta omsyn til når vi tolkar svara som viser at det ikkje er samheng mellom motivasjonskategoriane og utdanningsønske.

Om vi seinare skulle koma til å få høve til å kontrollere om dei innsette faktisk gjorde som dei sa dei ville, ville det vera eit langt større empirisk sprik der enn det som er mellom kva dei seier dei har gjort og vår kontroll av det faktum (Haraldsen, 1999). Det er tre hovudgrunnar til dette: For det første er folk generelt sett dårlege til å kunne seia noko om si eiga framtid, til og med den nærare framtida. (Uttrykket "ingen kjenner dagen før sola går

ned” er ikkje grunnlaust.) Det ein i dag ønskjer seg om framtida er ofte langt frå det ein får realisert. For det andre har folk ulike føresetnader for i dag å kunne seia noko om si eiga framtid, kva ønske dei har, kor realistiske dei er, osb. For det tredje har folk ofte ulike føresetnader for å kunne skaffa seg dei ressursar som vert kravt for å realisera ønska sine. Dermed vil den variasjonen vi får fram i slike data vera annleis enn der variasjonen dreiar seg om faktiske forhold.

Kva er det så som får folk til å velja som dei gjer? I vårt tilfelle dreiar spørsmålet seg om kva grunnar dei innsette har for å ta til på den utdanninga dei held på med i fengslet. Her kan vi stå overfor blandingar av motiv og grunnar, blandingar som har ulik styrke og intensitet. For nokon kan det vera slik at dei allereie før dei vart innsette hadde etablert grunnar for å skulle gjera noko med livet sitt gjennom dei utdanningssjansane som fengslet (eventuelt) ville gje dei. For andre kan det vera at dei etter kvart såg at fengslet sitt utdanningstilbod kunne gje dei noko dei ikkje visste om då dei vart innsette. Slik sett kan nokre motiv vera baserte på haldningar som er etablerte hos dei innsette før dei kjem i fengslet, for andre kan det vera sjølve konteksten som dei kjem inn i som er med på å etablera haldningar og oppfatningar om vala dei tek. Både intensitet og styrke i dei utsegnene dei blir bedne om å ta stilling til kan variera. Det same kan altså også tida mellom når den etablerte haldninga vart skapt og når den blir oppgitt (her i spørjeskjema).

Dei femten grunnane som dei innsette fekk oppgitt å skulle ta stilling til i spørjeskjemaet er heller ikkje uttømmende for alle tenkjelege grunnar dei kan ha for å ta utdanning i fengslet. På den andre sida er dette relevante og teoretisk funderte grunnar for utdanning og opplæring som kvar og ein lett vil kunne ta standpunkt til om dei har eller hadde noko å seia eller ikkje. Det er også ein styrke at denne delen av spørjeskjemaet er prøvt ut og funne velfungerande i ei anna undersøking (Skaalvik m.fl., 2003)

Som vi har sett er det ein delvis samanheng mellom motivasjonsdimensjonane for å ta utdanning blant innsette og kva utdanning dei har og kva utdanning dei tek. Vi har sett at når det gjeld kva utdanning eller opplæring dei ønskjer seg, er vi ikkje i stand til å avdekka ein slik empirisk samanheng. Forklaringa på dette kan dels ha å gjera med det vi her har skrive, at det er lettare å seia kva ein gjer og kvifor ein gjorde det enn å seia kva ein vil gjera i framtida.

Motiv for utdanning

Mest alle som tek utdanning, også innsette, har fleire grunnar til å gjera dette. I undersøkinga vart altså dei innsette presenterte for eit utval grunnar til å ta utdanning i fengsel, og skulle

kryssa av for kor viktig kvar av grunnane var for den utdanninga dei no hadde starta. Dei einskildgrunnane som av flest innsette vart nemnde som svært viktige var 1) 'for å nytta tida til noko fornuftig og nyttig', 2) 'for å tileigna meg fagleg kunnskap' og 3) 'for lettare å få jobb etter avslutta soning'. I Skaalvik m.fl. (2003) si undersøking var også 'for å nytta tida til noko fornuftig og nyttig' den einskildgrunnen som vart kryssa av som 'svært viktig' av flest innsette under utdanning. Dinest følgde 'for å letta soninga' og 'for å tileigna meg fagleg kunnskap' (det var over halvdel av dei innsette som kryssa av for kvar av desse grunnane). Svara i dei to undersøkingane er altså nokså like.

Ein faktoranalyse av dei femten grunnane respondentane kunne kryssa av for i spørjeskjemaet vårt resulterte i tre klare motivasjonskategoriar, nemleg 'endring og meistring av framtida', 'sosiale og situasjonsprega grunnar' og 'tileigning av kunnskapar og dugleik'. I kategorien 'endring og meistring av framtida' inngjekk delmotiv som å meistra tilveret etter soning, å unngå lovbrot etter soning og å lettare få jobb. 'Sosiale og situasjonsprega grunnar' var ein kategori grunnar som innebar at ein tok utdanning fordi andre gjorde det eller fordi det letta soninga eller var betre enn å arbeida i fengsel. 'Tileigning av kunnskapar og dugleik' handla mellom anna om å tilfredstilla lærelysten sin. 'Endring og meistring av framtida' var den klart viktigaste motivasjonskategorien når det gjeld å forklara variasjonen i svara på kvifor innsette tek utdanning i fengsel. Skaalvik m.fl. (2003) gjorde også ein faktoranalyse av 65 innsette i eitt fengsel sine svar på dei femten utsegnene. Desse fire faktorane kunne tolkast meiningsfylt: 'kunnskapar og ferdigheter', 'fremtidig nytteverdi', 'mestring av hverdagen etter løslatelse' og 'situasjonsbetingede grunner'. Den førstnemnde og sistnemnde faktoren har klar overlapp med faktorane med tilsvarande namn i vår undersøking. Dei to andre faktorane har klar overlapp med den faktoren vi har kalla 'endring og meistring av framtida'. Skilnadene i faktorstruktur kjem truleg av at dei to analysane er baserte på svært ulike utval innsette. Vår analyse er basert på svara frå eit høgt tal (467) innsette i alle norske fengsel, medan Skaalvik m.fl. analyserer svara frå eit lågt tal (65) innsette i eitt fengsel.

Den første motivasjonskategorien i undersøkinga vår er retta mot framtida, men er likevel, slik Skaalvik m.fl. (2003) framhevar, prega av konteksten dei som svarar er i. Dei innsette ønskjer å retta på ein situasjon som har ført dei og andre ut i vanskar. Dette er menneske som har ambisjonar om ei betre framtid, og skule og utdanning skal oppfylla intensjonane, slik Ravneberg (2003, 2005) finn. Ein kan seia at dei blir 'dregne' mot utdanning som eit gode ('pull factor'). Resultata våre viste at innsette med lågt utdanningsnivå ikkje var signifikant mindre motiverte av endring og meistring av framtida enn dei med høgare utdanningsnivå. Kategorien 'sosiale og situasjonsprega grunnar' er i

høgste grad prega av konteksten dei innsette er i, og dette er ein typisk 'dytt'-kategori ('push factor'). For å fylla fengselslivet sine rutinar med noko meiningsfylt, eller fordi andre dei kjenner tek utdanning i fengsel, blir dei også 'dytta' mot det same. Kategorien 'tileigning av kunnskapar og dugleik' er mindre prega av konteksten fengsel, sjølv om situasjonen dei innsette er i kan ha 'drege' dei mot kunnskapar og dugleik, og dermed utdanning. Innsette med låg utdanning var signifikant meir motiverte enn dei med høg utdanning av sosiale og situasjonsprega grunnar. Dei var også mindre motiverte av å tileigna seg kunnskapar og dugleik, slik innsette med høg utdanning var. Dei med korte dommar var også signifikant meir motiverte av sosiale og situasjonsprega grunnar enn dei med lange dommar.

For mange innsette kan det på same tid både liggja 'dra'- og 'dytt'-faktorar bak utdanningsval. For andre kan anten det som 'dreg' eller det som 'dyttar' vera det viktigaste. Samla sett ser det ut som om innsette som tek utdanning i norske fengsel i stor grad er motiverte av den framtidige nytteverdien utdanning kan ha når det gjeld å endra og meistra framtida. Både i Ravneberg (2003, 2005) og Skaalvik m.fl. (2003) sine undersøkingar står motivasjonskategoriar knytte til framtida etter soning fram som viktige. Slike funn støttar også opp under Gambetta (1987) sin kritikk mot det strukturalistiske synet (individua har ikkje noko val, men grip til det tilgjengelege) og "the pushed-from-behind-view" (individua er i liten grad medviten om kva som skjer med dei). Gambetta ser på mennesket som meir rasjonelt, og han understrekar at individet gjerne vil oppfylle intensjonane sine. Han er likevel open for at forhold som 'dyttar' kan snevra inn utdanningsval, til dømes ved at unge frå typiske arbeidarmiljø opplever at høgare utdanning ikkje er for "folk som oss". I fengsel kan slike opplevingar av å ikkje vera som "dei andre" ute i samfunnet slå tydeleg ut. Motsett meiner Gambetta at det er overoptimistisk, og ei undervurdering av hindringar, å tru at dei frie vala til utdanning ligg opne framføre føtene på ein. I fengsel er slike val av utdanning meir avgrensa enn utanfor murane. Undersøkingar som berre er gjort medan dei innsette er i fengsel, slik som vår undersøking, har avdekka motiv for det dei innsette held på med der og då, men har ikkje hatt høve til å følgja opp kva som fremjar og avgrensar vidare val etter soning.

Både Forster (1990) og Costelloe (2003) legg vekt på at det å vera i fengsel klart vil påverka utdanningsval. Dette gir seg utslag i at innsette føreteik val dei ikkje ville ha tatt i ein vanskeleg livssituasjon utanfor fengsel. Det kan vera fleire forhold som 'dyttar' ein mot å ta utdanning i fengsel, slik som at det er lite å ta seg til elles. I tillegg er dei andre alternativa, til dømes arbeid ("pallespikring"), lite attraktive. På den andre sida kan innsette bli 'dregne' mot utdanning i fengsel, fordi det å vera innesperra gjer at dei tenkjer på framtida eller får lyst til å læra meir eller betra tidlegare eksamensresultat. Samla sett meiner både Forster og Costelloe

at dette skaper ein gunstig situasjon for dei som underviser i fengsel. Dei får nemleg å gjera med mange personar som ser skule og utdanning i eit nytt og meir positivt lys.

Forster (1990) legg vekt på at både for dei med låg og høg utdanning i fengsel vil vurderingane kring utdanningsval bli sterkt påverka av situasjonen dei er i. Dei med etter måten høg utdanning ville kanskje aldri ha tatt vidare- eller etterutdanning, heller ikkje tenkt på å endra utdanningskarriere, om det ikkje var for at dei var i fengsel. Forster viser at personar som sonar og har høgare utdanning gjerne ser på livet som ein stige dei kan klyva vidare i. Dei kan ta meir utdanning eller heilt ny utdanning, dette siste fordi brotsverket kan ha stengt dei ute frå tidlegare karriere. Motsett ville dei med lite utdanning gjerne aldri ha tenkt på å ta meir utdanning om det ikkje var for at dei under soning fekk mykje fritid som måtte fyllast på ein eller annan måte. I undersøkinga vår fann vi at sosiale og situasjonsprega grunnar til å ta utdanning hadde signifikant meir å seia for dei som har lite utdanning enn dei som har mykje utdanning frå før. Dette er i utgangspunktet ikkje den ideelle motivasjonen for utdanning, fordi han gjerne har rot i at ein vil unngå visse sider av livet i fengsel meir enn å aktivt søkja noko ein set pris på. På den andre sida peikar Forster på at ein slik motivasjon etter kvart får innsette til å innsjå at utdanning har andre verdier enn dei før har vore merksame på. Konsekvensen for skulen i fengsel er at ein ikkje må undervurdera ein slik motivasjon, men sjå han som eit kjærkome høve til å møta dei mest vanskelegstilte innsette.

Costelloe (2003) skil klart mellom 'dytt'- og 'dra'-faktorar når ho skal forklara innsette sin motivasjon for å ta utdanning. Dei "tradisjonelle ikkje-deltakarane" er i utgangspunktet motiverte av å unngå visse sider av livet i fengsel som gjer kvardagen keisam. Med andre ord er det forhold i fengselet som 'dyttar' dei mot å ta til med utdanning. Costelloe meiner at dei ikkje ville ha vurdert å ta meir utdanning om det ikkje var for at dei var i fengsel. Utanfor murane ville tidlegare negative røynsler med skule, låg sosio-økonomisk bakgrunn og kaotisk livsstil truleg medverka til at dei haldt seg borte frå tradisjonell skule og utdanning. Dei som har bra med utdanning frå før er derimot meir motiverte av å betra situasjonen sin på arbeidsmarknaden etter avslutta soning. Skule og utdanning vert eit middel til å nå mål knytt til yrkeskarriere. Med andre ord vert dei i større grad enn dei lågt utdanna 'dregne' mot utdanning som noko attraktivt.

Ei forklaring på at vi ikkje fann signifikant skilnad mellom dei med låg og høg utdanning når det gjeld motivasjon for endring og meistring av framtida, kan vera at i eit samfunn som legg stor vekt på utdanning vil også dei som manglar mykje utdanning motiverast av tankar om ei betre framtid. Behovet for å utvikla seg er også grunnleggjande i menneske, og kjem til uttrykk uavhengig av bakgrunn. Det ser altså ut som om dei med låg

utdanning har teke til med utdanning i fengsel fordi dei tenkjer på framtida, kombinert med at det er forhold i fengslet som 'dyttar' dei til skulebenken. Med bakgrunn i data våre kan vi gjerne seia at dei med lite utdanning er motiverte av å letta soninga (situasjonsprega grunn), men dei vil også gjerne utnytta tida på ein slik måte at dei kan få seg ein jobb og betre meistra livet etter avslutta soning. Dette er tryggingstrategien i sjølvforvaltning, men også sjølvforvaltning gjennom at ein vil ha noko å falla tilbake på (Ravneberg, 2003, 2005). Når dei innsette tek utdanning fordi dei søker seg bort frå noko dei opplever som negativt, er dette eit resultat av den situasjonen eller konteksten dei er i som straffedømde. På same måten er det slik at når dei innsette vektlegg kva som kan oppnåast gjennom å delta i fengselsundervisninga, til dømes formell kompetanse, kunnskap og livsmeistring, har dette også rot i den situasjonen soninga har skapt for dei, slik Skaalvik m.fl. (2003) si undersøking også viser.

Hinder for utdanning

Dei innsette som ikkje tok utdanning fekk spørsmål om å kryssa av for ein del oppgitte grunnar for ikkje å ta utdanning i fengsel. Ein femdel av desse innsette kryssar av for at fengslet ikkje har skule (13 av 47 norske fengsel har ikkje skule), og mest like mange kryssa av for at fengslet ikkje har utdanningstilbod som passar dei. Det var særleg dei med lang soning som opplevde at fengslet ikkje har utdanningstilbod som passar dei.

I 2005 var 54 prosent av elevplassane i vidaregåande opplæring i fengsel innan allmenne, økonomiske og administrative fag. Samla for opplæringa i kriminalomsorga (medrekna oppfølgingsklassane) er prosenten 60. I ein annan del av denne undersøkinga fann vi at heile 63 prosent av dei innsette som ønskjer å ta vidaregåande opplæring ønskjer yrkesfagleg studieretning (Eikeland, Manger og Diseth, 2006). Det er altså både mangel på skuleplassar og mangel på samsvar mellom ønske og tilbod. Slike *institusjonelle hinder* yter klare bidrag til at dei som er motiverte ikkje tek til med utdanning. Det er også ein institusjonell veikskap at nær ein femdel av dei innsette som ikkje tek utdanning seier at dei ikkje får informasjon om utdanningsval. Det var i særleg grad dei yngste som opplevde mangelfull informasjon. Svara deira kan både avspegla at det er gitt lite informasjon og at informasjonen har vore gitt på ein måte som er vanskeleg å skjøna. Her er det likevel store variasjonar mellom fengsla, og i mange fengsel vert ikkje dette sett på som noko problem.

Det kan også vera *disposisjonelle hinder* for å ta utdanning i fengsel, til dømes det at ein ikkje har lyst, har negativ haldning til utdanning eller har lærevanskar. Kring ein av ti

innsette som ikkje tek utdanning i fengsel er ikkje interessert i å ta utdanning. Mest like mange meiner at dei har nok utdanning frå før. Slike svar må ein sjølv sagt sjå i lys av spørsmålet om meir skule og utdanning er ei plikt og noko alle må skaffa seg. Det kan vera mange akseptable grunnar for at ein ikkje vil ta utdanning, men det kan også i høgste grad vera slik at dei som ikkje tek utdanning har hatt så dårleg utbyte av tidlegare utdanning og opplevd så mange nederlag at ein må forstå svara deira mot ein slik bakgrunn. Undersøkinga vår gir likevel ikkje støtte til Jonsson og Gähler (1996), som fann at vanskelegstilte grupper i samfunnet ikkje deltek i utdanning fordi dei opplever at slik deltaking ikkje gir nok utbyte i forhold til innsatsen. Berre 1,5 prosent av dei som ikkje tok utdanning i norske fengsel gav opp dette som grunn til at dei ikkje deltok.

Trettisju prosent av alle innsette rapporterte at dei har 'litt' eller 'mykje' lese- eller skrivevanskar og mest halvdelen opplyser at dei har 'litt' eller 'mykje' rekne- eller matematikkvanskar (Eikeland m.fl., 2006). Det var likevel berre sju prosent av dei som ikkje tek utdanning i fengsel som kryssa av for at grunnen til dette er at dei har for store lærevanskar. Dette funnet kan synast overraskande, men finn likevel støtte i ei tidlegare undersøking (Manger, Eikeland, Asbjørnsen og Langelid, 2006). Der fann vi at innsette som hadde lese- eller skrivevanskar signifikant oftare enn andre rapporterte eit ønske om å ta vidaregåande opplæring. Vi tolka dette funnet slik at lese- eller skrivevanskar både kan forklara tidlegare avbrot i skulegang og seinare ønske om å ta igjen tapt utdanning når konteksten endrar seg. Ei slik tolking kan også samsvara med at det under soning oppstår forhold som 'dyttar' ein mot utdanning, og som seinare kanskje også endrar motivasjonen til ei meir aktiv tilnærming (ein blir 'drege') til utdanning. Ein skal her likevel vera merksam på at dei yngre oftare enn dei eldre innsette kryssa av for lærevanskar som ein grunn til å ikkje ta utdanning. Den same aldersgruppa opplevde, som nemnt tidlegare, også oftare enn andre mangel på informasjon om utdanningstilbod som ein grunn til ikkje å ta utdanning. Desse funna fortel at utdanningstilboda ikkje når godt nok fram til unge med lærevanskar.

Mangel på lyst til å ta utdanning kan også hengja saman med *situasjonelle hinder*. Det å sona kan ha ført til uønskte avbrot i utdanninga eller at ein ikkje klarer å konsentrera seg om skule og utdanning. At soninga er for kort til å ta opp att utdanning eller starta på ny utdanning, er også eit forhold som blir nemnt av mange under svarkategorien 'andre forhold'. Særleg ser det ut som om ein del kvinner som sonar opplever dette som hinder for meir utdanning.

Følgjer for utdanning i fengsel

Dei som har bra med utdanning frå før utnyttar situasjonen soninga skaper til å ta meir og gjerne ny utdanning. Desse innsette synest å ha ein klar motivasjon, som er knytt til det å gjera det lettare å sikra framtida eller å tileigna seg kunnskapar og dugleik. Dei veit kva dei vil med utdanning og har fått det til før. Difor er det viktig at lærarane i fengselsundervisninga kan støtta opp under slik motivasjon, og at universitet og høgskular i samarbeid med kriminalomsorga legg til rette for utdanning. Desse innsette blir 'dregne' mot noko som er attraktivt for dei, og dei er avhengige av at det er eit utdanningstilbod som passar dei, både innanfor vidaregåande opplæring og høgare utdanning. Det vil vera svært synd om til dømes kvalitetsreforma innanfor høgare utdanning, som mellom anna inneber tettare oppfølging av studentane og meir innlevering av oppgåver, skapar hinder for dei som studerer i fengsel.

Langt verre stilte enn dei med høg utdanning er likevel innsette med avbroten skulegang og låg fullført utdanning. Deira sosiale og situasjonsprega grunnar for å ta til med utdanning er i utgangspunktet ikkje den ideelle motivasjonen, men ein slik motivasjon kan opna for ein meir fruktbar motivasjon seinare. Det som 'dyttar' innsette mot utdanning kan i neste omgang føra til at dei blir 'dregne' mot utdanning, fordi dei opplever det som meiningsfylt å kvalifisera seg og få ny lærdom. Det er viktig at dei som er lærarar i fengsel er medvitne om ei slik mogleg utvikling og er budde på å leggja undervisninga til rette for den kvalitative endringa i motivasjon. Ein slik strategi frå kriminalomsorga og skulen i fengsel er også viktig overfor dei som sonar kort tid. Mange stiller spørsmål ved om det er nyttig, naudsynt eller føremålstenleg å gje innsette som sonar korte dommar opplæring. Det at desse innsette skårar jamt over høgt på sosiale og situasjonsprega grunnar for å ta utdanning, kan både føra dei inn i utdanning som dei før har avvist og vera ein kime til ein annan og meir ideell motivasjon seinare.

Resultata frå den delen av undersøkinga vår som omfattar dei som ikkje tek utdanning i fengsel, fortel oss at det særleg er dei institusjonelle hindringane for å ta utdanning i fengsel som kan gjerast noko med. Det må bli gitt tilbod om skule og utdanning i alle fengsel. Det vil seia at dei 13 fengsla som ikkje tilbyr utdanning må få slike tilbod snarast råd. Når det gjeld dei fengsel som har skule, er det svært viktig at dei yrkesfaglege utdanningsprogramma blir bygde ut, særleg dei som er etterspurde på arbeidsmarknaden. Undersøkinga vår viser at det no er ein ubalanse mellom det dei innsette etterspør og det tilbodet som finst. Medan over halvdel av elevplassane i vidaregåande opplæring i fengsel er studieførebuande utdanningsprogram, ønskjer to tredelar av dei innsette å ta til med yrkesfaglege

utdanningsprogram. Undersøkinga viser også at informasjonen om utdanningstilbod blir opplevd som mangelfull av nær ein femdel av dei innsette, særleg dei yngste, som ikkje tek utdanning i fengsel. Her er det store variasjonar i svara etter kor ein sonar, og det er viktig at gode informasjonsopplegg blir utarbeidd i alle fengsel.

Dei innsette sin motivasjon, slik han kjem fram blant dei som tek utdanning i fengsel, må også få følgjer ut over soningstida. Ravneberg (2005) understrekar at ei diffus framtid, full av hinder, og tanken på at ein gjerne utdannar seg til arbeidsløyse, er demotiverande for utdanning. Ho meiner at innsette sin kapasitet for sjølvforvaltning under soning vil kunne styrkjast dersom skulen tek del i eit forpliktande samarbeid med fengslet og andre instansar utanfor fengslet i samband med avslutta soning og individuelle framtidsplanar. Costelloe (personleg kommunikasjon, 23. september, 2006) seier at mange av dei innsette som deltok i undersøkinga hennar hadde høg motivasjon knytt til ei betre framtid, men opplevde ei lågare tru på at denne motivasjonen kunne oppretthaldast etter avslutta soning. Det er difor heilt naudsynt at ein i langt større grad enn no lagar strukturerte opplegg for utdanning og arbeid som både omfattar soningstida og tida etter soning. Slik oppfølging er svært avgjerande for at den einskilde innsette kan halda på motivasjonen sin og sjå lysare på framtida. Til no har dette vore eit forsømt område i kriminalomsorga.

Skule og utdanning er utan tvil den ressursen som best legg grunnlag for å klara seg i arbeid og samfunn. Difor er det svært viktig at dei som sonar får støtte for motivasjonen sin til å ta utdanning, og at det i god tid før avslutta soning vert lagt til rette for vidare opplæring eller arbeid. Både den dokumenterte mangelen på utdanning blant innsette og innsette sine klare ønske om å ta utdanning (Eikeland og Manger, 2004; Eikeland m.fl., 2006), tilseier at dei har behov for meir skule og utdanning. Desse behova kan både ivaretakast gjennom opplæringstilboda i fengsel og gjennom hjelp med å realisera utdanningsønske etter soning. I opplæringa innan kriminalomsorga er denne utfordringa større enn i noko anna skuleslag, fordi fleirtalet av dei som møter til soning sit inne med kunnskap som fortel dei at dei ikkje har lukkast å læra det skulen ville dei skulle læra. Det er difor viktig å hjelpa dei som sonar med å byggja opp interesser, motivasjon og meistring, både innanfor og utanfor tradisjonelle skulefaglege område. Utdanning har både verdi i seg sjølv og er ei investering i framtida.

Litteratur

- Carp, A., Peterson, R. & Roelfs, P. (1981). Adult learning interests and experiences. I Cross, K. P. (red.), *Adults as Learners. Increasing participation and facilitating learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cross, K. P. (1981). *Adults as Learners. Increasing Participation and Facilitating Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Costelloe, A. (2003). *Third level education in Irish prisons: Who participates and why?* Unpublished doctoral thesis. Milton Keynes: The Open University.
- Eikeland, O.-J. & Manger, T. (2004). *Innsette i norske fengsel: Utdanning og utdanningsønske*. Bergen: Fylkesmannen i Hordaland, Utdanningsavdelinga.
- Eikeland, O.-J., Manger, T. & Diseth, Å. (2006). *Innsette i norske fengsel: Utdanning, utdanningsønske og rett til opplæring*. Bergen: Fylkesmannen i Hordaland, Utdanningsavdelinga.
- Elster, J. (1979). *Ulysses and the sirens*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Forster, W. (red.) (1981). *Prison education in England and Wales*. Leicester: National Institute of Adult Education.
- Forster, W. (1990). The higher education of prisoners. In S. Duguid (red.), *Yearbook of correctional education 1990*, 3-43. Burnaby, BC: Institute for the Humanities, Simon Fraser University.
- Gambetta, D. (1987). *Were they pushed or did they jump? Individual decision mechanisms in education*. Cambridge: Cambridge University Press. Oslo: Norwegian University Press.
- Jonsson, J. & Gähler, M. (1997). Family dissolution, family reconstitution, and childrens' educational careers: Recent evidence from Sweden. *Demography*, 34, s. 277- 293.
- Haraldsen, G. (1999). *Spørreskjemametodikk: etter kokebokmetoden*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Manger, T., Eikeland, O.-J., Asbjørnsen, A. & Langelid, T. (2006). Educational intentions among prison inmates. *European Journal of Criminal Policy and Research*, 12.
- Marks, G. N. (2005). Cross-national differences and accounting for social class inequalities in education. *International Sociology*, 20, 483-505.

- Quigley, A., & Arrowsmith, S. (1997). The non-participation of undereducated adults. I P. Belanger & A. Tujinman (red.), *New Patterns of Adult Learning: A Six-country Comparative Study*. New York: Elsevier Science.
- Ravneberg, B. (2003). *Undervisning og opplæring i det moderne fengslet. Dannende eller disiplinierende?* Bergen: Fylkesmannen i Hordaland, Utdanningsavdelinga.
- Ravneberg, B. (2005). Dannelse eller disiplinering. Selvforvaltningsstrategier hos elever i fengsel. I T. Langelid & T. Manger (red.), *Læring bak murene*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skaalvik, E. M., Finbak, L. & Pettersen, T. (2003). *Undervisning i fengsel. På rett kjøp?* Rapport nr. 3. Pedagogisk institutt, NTNU, og VOX (Voksenopplæringsinstituttet). Bergen: Fylkesmannen i Hordaland, Utdanningsavdelinga.
- Aakvik, A., Salvanes, K. G. & Vaage, K. (2005). Educational attainment and family background. *German Economic Review*, 6, 377-394.

ISBN-13: 978-82-92828-00-7
ISBN-10: 82-92828-00-1