

**Kvinnelige innsatte i norske fengsler og deres selvrapporterte motivasjon og hinder for  
å ta opplæring i fengsel**

Av

Helena Fossbakk og Siri Medhaug



**Masteroppgave**

**Masterprogram i helsefag, studieretning logopedi**

Institutt for biologisk og medisinsk psykologi

Det psykologiske fakultet

Universitetet i Bergen

Vår 2020

## **Forord**

Denne oppgaven markerer slutten på to lærerrike år ved logopedistudiet. Vi vil ta med oss mange gode erfaringer og ervervet kunnskap videre ut i arbeidslivet.

Vi ønsker å rette en stor takk til vår hovedveileder, Arve Asbjørnsen. Tusen takk for dine treffende innspill, for gode diskusjoner og for ditt faglige engasjement. Vi vil også takke vår biveileder Lise Jones for nyttige og gode tilbakemeldinger. Videre vil vi takke Paal Christopher Breivik og Terje Røstvær, seniorrådgivere ved Fylkesmannen i Vestland, for innspill til oppgaven. Takk til Ole Johan Eikeland for hjelpelighet med datamateriale.

Tusen takk til familie og venner for støtte og tålmodighet under masterarbeidet. Vi har satt stor pris på dere i løpet av prosessen, og gode samtaler og matpauser har gitt nytt pågangsmot i stressende perioder! En spesiell takk til Lydia Brunvoll Sandøy.

De siste månedene av arbeidet med masteroppgaven har vært preget av den nasjonale Korona-krisen. I denne tiden var Universitetsbiblioteket og andre bibliotek stengt, og det har derfor til tider vært utfordrende å få tak i aktuelle primærkilder, spesielt eldre bøker. Deler av litteraturen i denne studien vil derfor bestå av sekundærkilder. Dette er ikke ønskelig, men vi har gjort vårt ytterste for å bruke primærkilder.

Bergen, juni 2020

Helena Fossbakk og Siri Medhaug

## Innholdsfortegnelse

<b>Innledning</b> .....	<b>5</b>
<b>Bakgrunn</b> .....	<b>5</b>
<i>Fengselsundervisningens utvikling i Norge</i> .....	5
<i>Retten til utdanning: lover og reguleringer</i> .....	6
<i>Kvinner i fengsel</i> .....	7
<i>Kvinnelige innsattes soningsforhold</i> .....	8
<i>Hvorfor tar eller tar ikke kvinner utdanning?</i> .....	10
<i>Hensikt og problemstillinger</i> .....	11
<b>Teori</b> .....	<b>12</b>
<i>Kjennetegn på kvinnelige innsatte - internasjonal forskning</i> .....	12
<i>Motivasjon</i> .....	13
<i>Hinder</i> .....	17
<i>Dysleksi</i> .....	19
<b>Metode</b> .....	<b>22</b>
<i>Forskningsdesign</i> .....	22
<i>Datainnsamling i originalstudien</i> .....	23
<i>Utvalg</i> .....	24
<i>Statistiske analyser</i> .....	24
<i>Reliabilitet</i> .....	27
<i>Validitet</i> .....	29
<i>Etiske hensyn og godkjenning av prosjektet</i> .....	30
<i>Metodekritikk</i> .....	32
<b>Oppsummering av funn</b> .....	<b>34</b>
<i>Motivasjon</i> .....	34
<i>Hinder</i> .....	35
<b>Referanser</b> .....	<b>36</b>

## Artikkel

### Sammendrag

Dette er en delrapportering fra en undersøkelse utført av Eikeland, Manger og Asbjørnsen (2016). Data er hentet fra samme undersøkelse. Formålet med denne studien var å undersøke kvinnelige innsatte sine motivasjons- og hinderfaktorer for å delta i opplæring i fengsel. Studien vil undersøke om ulike soningsforhold medfører forskjeller i motivasjon i opplærings situasjoner, om rapportert dysleksi har konsekvenser for motivasjon i opplærings situasjoner, om ulike soningsforhold påvirker opplevde hinder for å ta opplæring, og om kvinnelige innsatte med og uten rapportert dysleksi opplever ulike hinder for opplæring. Utvalget besto av 79 kvinner i norske fengsel. Vi benyttet Principal Components Analysis, Mann-Whitney U test og reliabilitetsanalyser (Cronbachs alfa) for å undersøke hypotesene. Analysene avdekket ikke signifikante forskjeller i rapportert motivasjon mellom kvinner i kvinnefengsel og blandingsfengsel. Vi fant heller ikke signifikante forskjeller i motivasjon mellom kvinner med og uten rapportert dysleksi. Analysene avdekket forøvrig signifikante forskjeller i opplevde hinder. Kvinner i kvinnefengsel opplevde i større grad hinderfaktoren *Holdninger og preferanser* enn kvinner i blandingsfengsel. Kvinner med rapportert dysleksi opplevde i større grad faktorene *Råd og datatilgang* og *Vansker* som hinder for å ta utdanning enn kvinner uten dysleksi. Studien konkluderer med at soningsforhold og rapportert dysleksi ikke har konsekvenser for motivasjon for opplæring. Soningsforhold og rapportert dysleksi påvirker imidlertid opplevde hinder hos kvinnelige innsatte.

*Nøkkelord:* Motivasjon, hinder, dysleksi, fengselsopplæring, kvinnelige innsatte

### Abstract

The current study is part of a larger research project examining prison education in Norway. The data used in this study were collected by Eikeland, Manger and Asbjørnsen (2016). The aim of this study was to examine motivation and perceived barriers of female prisoners to participate in prison education. The study's hypotheses were that *different incarceration facilities lead to differences in motivation in educational situations*, that *reported dyslexia influences motivation in educational situations*, that *different incarceration facilities affect perceived barriers to participation in education*, and that *female inmates with and without reported dyslexia experience different barriers to participation*. To test the hypotheses, data collected from 79 women prisoners were analyzed using Principal Components Analysis, Mann-Whitney U test and reliability analyzes (Cronbach's alpha). The study did not reveal significant differences in reported motivation between prison inmates in women's prisons and mixed gender institutions and between inmates with and without dyslexia. The study revealed a significant difference in reported barriers between women in women's prisons and mixed prisons within the barrier factor *Attitudes and Preferences*. Further analyzes also revealed a significant difference within two barrier factors between inmates with and without dyslexia within the *Advice and Computer Access* and *Difficulties* factors. The study concludes that incarceration facilities and reported dyslexia does not influence motivation for participating in prison education. Incarceration facilities and reported dyslexia does, however, influence perceived barriers to participation in prison education.

*Key words:* Motivation, barriers, dyslexia, prison education, women prisoners

## **Innledning**

I denne masteroppgaven tar vi opp opplærings situasjonen for kvinnelige innsatte i Norge, med fokus på deres selvrapporterte motivasjon og hinder for å ta opplæring. Vi bygger på tidligere kartlegginger utført av forskergruppen for kognisjon og læring (BCLG) ved Universitetet i Bergen. BCLG har kartlagt opplæringen i kriminalomsorgen siden 2004 (Eikeland, Manger, & Asbjørnsen, 2016, s. 21). I 2015 utførte forskergruppen en kartlegging av norske innsatte sine utdanningsbehov, utdanningsbakgrunner og deltakelse i opplæring i norske fengsel, og har skrevet flere rapporter basert sine funn. Våre data er hentet fra Eikeland et al. (2016) sin undersøkelse fra 2015, og dette er en delrapportering fra samme undersøkelse. Kunnskap om innsattes opplærings situasjon er essensielt, da opplæring både er et middel for rehabilitering, men også en rettighet og en potensiell måte å oppfylle aktivitetsplikten på (Justis- og politidepartementet, 2008, s. 9, 107). For å belyse hvordan kvinnelige innsatte opplever opplæringsforholdene i norske fengsler, skal denne studien undersøke svarene fra de kvinnelige respondentene i mer detalj enn man har gjort tidligere.

I teorikapittelet vil vi ta for oss fengselsundervisningens utvikling i Norge som bakteppe for oppgaven. Vi vil deretter gå nærmere inn på kvinnelige innsatte sin opplærings situasjon i fengsel, og tidligere forskning på dette området. Videre vil problemstilling og hensikt med oppgaven presenteres. Dette vil suppleres med hva som kjennetegner kvinnelige innsatte i en internasjonal sammenheng. For å kunne drøfte rundt problemstillingene våre på en informativ måte, vil vi legge frem teori om motivasjon, hindringer og dysleksi.

## **Bakgrunn**

### **Fengselsundervisningens utvikling i Norge**

Opplæring har vært en viktig del av straffesystemet i Norge helt siden 1600-tallet, med varierende kvalitet og innhold (Langelid, 2016, s. 690). Etter andre verdenskrig skjedde det en viktig utvikling i fengselsopplæringen; tanken om utjevning og sosial likhet som preget skolepolitikken skulle også sette sitt preg på justispolitikken (Langelid, 2015, s. 111). I 1970 lanserte Nils Christie «import- og eksportmodellen» som en måte å organisere tjenestene i fengsel på (Christie, 1970). «Import- og eksportmodellen» handlet om at fengselsvesenet sin hovedoppgave skulle være å vokte de innsatte og ivareta sikkerheten, mens andre etater sto for tjenester som for eksempel undervisning og helseomsorg. Christie (1970, s. 75) så for seg at man ikke trengte egne fengselsleger eller fengselslærere, men vanlige leger og lærere, organisert i fagfelleskap utenfor fengselsetaten. Import- og eksportmodellen skulle sikre de innsatte tjenester med samme kvalitet som ellers i samfunnet.

I 1969 overtok Kirke- og undervisningsdepartementet skolevirksomhetene i fengslene. Dette førte til et bedre undervisningstilbud til de innsatte og mer åpenhet om fengselsvirksomheten (Justis- og politidepartementet, 2008, s. 33). I løpet av 1970-tallet ble fengselsundervisningen knyttet til lov om grunnskolen, lov om videregående opplæring og lov om voksenopplæring (Langelid, 2015, s. 131).

I norsk kriminalpolitikk blir fengselsstraff vurdert som en rehabiliteringsmulighet (se for eksempel Justis- og politidepartementet, 2008). Den innsatte skal komme ut fra fengselet med erfaringer og ny lærdom, som forhåpentligvis vil bidra til at vedkommende ikke faller tilbake i gamle mønstre med kriminalitet (Langelid, 2015, s. 78-91). Dette ble understreket i Norges første stortingsmelding om undervisning i fengsel, «Opplæringen innenfor kriminalomsorgen. Enda en vår.» (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005). I stortingsmeldingen vektlegges opplæring som sentralt for rehabilitering. Stortingsmeldingen understreker at opplæringen i fengsel, på samme måte som opplæring i ordinær skole, er en rettighet. Skoleverket skal tilrettelegge for tilpasset opplæring i tråd med Opplæringslova, også i fengsel (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005, s. 12). I stortingsmeldingen ble det anbefalt at skolene i større grad skulle tilby yrkesfaglig opplæring og kortere kurs for å gi innsatte større muligheter for arbeid etter endt soning. Det ble også understreket at mange innsatte rapporterer om lese- og skrivevansker og matematikkvansker, og at skolene i større grad burde gjennomføre utredninger av vansker med sikte på å kunne tilby spesialundervisning og differensiert undervisning. Det kom også frem at tilbudet for kvinnelige innsatte var dårlig organisert og tilrettelagt for deres behov (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005, s. 22). I stortingsmeldingen konkluderte man blant annet med at skole og fengsel burde rette særlig oppmerksomhet mot kvinnelige innsatte sitt behov for yrkesfaglig opplæring. Vedrørende høyere utdanning het det at «skolen i fengsel kan i rimelig grad bistå innsatte som arbeider med høyere utdanning» (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005, s. 36).

### **Retten til utdanning: lover og reguleringer**

Innsatte har lik rett til grunnskole- og videregående opplæring som den øvrige befolkningen, i tråd med Opplæringslova (1998; Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005, s. 12). Norge er også forpliktet av internasjonale konvensjoner, som Den europeiske menneskerettskonvensjonen, som slår fast at ingen skal bli nektet tilgang til utdanning (Europarådet, 1963). Opplæring er i tillegg opplistet som en mulig del av aktivitetsplikten i Straffegjennomføringsloven (2001, § 3).

Opplæringslova slår fast at opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte eleven (1998, § 1-3). I fengsel har man innsatte med ulike utdanningsnivåer. Noen har for eksempel ikke gjennomført grunnskolen, og disse har rett til å få grunnskoleopplæring (Opplæringslova 1998, § 4A-1). Videre har de som har fullført grunnskoleopplæring eller tilsvarende, rett til tre års videregående opplæring opp til man er 24 år gammel (Opplæringslova, 1998, § 3-1). Voksne og innsatte over 25 år som har fullført grunnskoleopplæring eller tilsvarende, har etter søknad rett til videregående opplæring for voksne, og opplæringen skal tilpasses behovet til den enkelte (Opplæringslova, 1998, § 4A-3). Opplæringslova (1998, §4A-2) sier også at voksne elever som ikke får tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet har rett til spesialundervisning.

For å kunne søke om høyere utdanning, må man ha studiekompetanse eller tilsvarende (Universitets- og høyskoleloven, 2005). Utdannings- og forskningsdepartementet (2005, s. 12) oppfordret i Stortingsmeldingen «Enda en vår» til at særlig unge innsatte med mangelfull utdanning skal motiveres til å delta i opplæring, og understreket at innsatte med studiekompetanse kan utføre aktivitetsplikten under straffegjennomføring gjennom å delta i høyere utdanning. Av de kvinnelige innsatte i undersøkelsen til Eikeland, Manger og Asbjørnsen (2016, s. 37) hadde 17,7% treårig videregående utdanning som høyeste fullførte utdanning, mens 13,9% hadde fagskoleutdanning og 7,6% hadde tatt enkeltfag ved universitet eller høyskole. Dette kan tyde på et behov for tilrettelegging for å ta høyere utdanning i løpet av straffegjennomføringen. Utdannings- og forskningsdepartementet (2005, s. 26) anbefalte tiltak som fjernundervisning for å møte behovet for å ta høyere utdanning under fengsling. Man rådet også Kriminalomsorgen til å samarbeide med andre etater for å minimere praktiske hindringer for deltakelse i høyere utdanning i mest mulig grad.

### **Kvinner i fengsel**

Langelid (2015, s. 151) skriver at kvinnelige innsatte ofte har havnet i skyggen av mannlige innsatte historisk sett. Han mener at dette delvis kan skyldes at de er en minoritet i fengsel, og dermed får mindre oppmerksomhet enn menn. I 1987 ble kvinners soningsforhold satt på dagsordenen, og Justisdepartementet oppnevnte et eget kvinnesoningsutvalg som fikk ansvar for å kartlegge og vurdere de kvinnelige innsatte sin situasjon og deres behov i fengsel. Dette resulterte i en rapport som ble utgitt i 1989. Kvinnesoningsutvalget konkluderte med at kvinner hadde dårligere vilkår ved opplæring enn menn (Justisdepartementet, 1989, s. 334). Utvalget viste til kjønns spesifikke opplæringstilbud som var mer tilrettelagt for menn enn kvinner, og hevdet at kvinnelige innsatte opplevde



manglende muligheter til å delta på lik linje med menn. De rapporterte at mannlige innsatte med lang soningstid og forvaring mottok et både kvantitativt og kvalitativt bedre undervisningstilbud enn kvinner. Utvalget mente også at praktiske faktorer, som tilgang til undervisningsrom og timeressurser, rammet kvinner hardere enn menn (Justisdepartementet, 1989, s. 334-341). Rapporten la frem en rekke forslag til å forbedre arbeids- og opplæringstilbudet for kvinner i Norske fengsler (Justisdepartementet, 1989, s. 339-345).

Den offentlige debatten om likeverdige forhold for kvinnelige og mannlige innsatte har blusset opp med jevne mellomrom siden Kvinnesoningsutvalget sitt arbeid i 1989. De siste årene har det kommet flere rapporter og undersøkelser som tar for seg forholdene i fengsel for kvinnelige innsatte. Alt i alt tegnes det ulike bilder av deres sin situasjon. Vi skal i denne delen av teksten kort oppsummere de viktigste funnene fra tidligere forskning på kvinnelige innsatte i norske fengsler, med et særlig blick på kvinnelige innsatte sin opplæringssituasjon.

### **Kvinnelige innsattes soningsforhold**

Både Kriminalomsorgen (Lundeby et al., 2015), Sivilombudsmannen (2016) og Juridisk rådgivning for kvinner, JURK, (Vige, 2018) har de siste årene undersøkt kvinnelige innsatte sine soningsforhold i Norge. Lundeby et al. (2015) kartla kriminalomsorgens hovedutfordringer for å sikre likeverdig og tilrettelagt straffegjennomføring for kvinner, og kartla sentrale behov hos kvinner under straffegjennomføring. Kartleggingen ble utført ved hjelp av en spørreundersøkelse og strukturerte intervju. Under de strukturerte intervjuene ble informantene bedt om å vurdere blant annet aktivitetstilbud og tjenestetilbud i fengselet. Noen av de viktigste behovene som kom frem i intervjuene, var behov for et tilstrekkelig, variert og relevant aktivitetstilbud på dagtid og behovet for å kunne delta på fritidstilbud på lik linje med menn. De fleste kvinnene ønsket å sone i kvinnefengsel, og informantene rapporterte å bli nedprioritert i blandingsfengslene. De opplevde at de i større grad var innelåst på cellene enn menn, og at de hadde et dårligere arbeidstilbud enn menn. De ønsket også et mer variert skoletilbud. Lundeby et al. (2015, s. 4-6) hevdet at det gjenstod en stor innsats for å sikre likeverdige forhold mellom kvinner og menn i fengsel – og at forslag fra tidligere rapporter og innstillinger, som fra Kvinnesoningsutvalget i 1989, enda ikke har blitt tatt til følge. De anbefalte blant annet større bredde i arbeidstilbudet tilpasset kvinners behov og ønsker, praksisnær opplæring i grunnleggende ferdigheter, et styrket opplæringstilbud, større bredde i yrkesfaglig opplæring og bedre tilrettelegging for å ta høyere studier.

Sivilombudsmannen utga en temarapport om kvinner i fengsel i 2016. Rapporten ble utarbeidet på grunnlag av besøk i 14 fengsler med høyere sikkerhetsnivå der kvinner kan bli plassert. Det ble også utført en spørreskjemaundersøkelse blant fengselsledelsen i alle norske fengsler. Temarapporten fra Sivilombudsmannen (2016) viser til lignende problematikk som man pekte på hos Kvinnesoningsutvalget i 1989. Sivilombudsmannen fant at arbeidstilbudet for de kvinnelige innsatte var preget av kjønnsstereotypiske aktiviteter, som systue og rengjøring. Relatert til sine funn viste Sivilombudsmannen (2016, s. 35) til Stortingsmelding nr. 37 (2008, s. 151), som påpekte at det må legges bedre til rette for at kvinner tilbys variert arbeid og aktiviteter. Kragerø fengsel tilbydde for eksempel pakking av skruer som eneste arbeidstilbud. Arbeidet er rutinepreget og gir ingen kvalifikasjoner som kan nyttiggjøres etter endt soning (Sivilombudsmannen, 2016, s. 35). I Bergen fengsel fant man at flertallet av de kvinnelige innsatte verken hadde arbeid eller skoleplass. Videre viste Sivilombudsmannen til Lundeby et al. (2015), som har rapportert at det finnes færre typer arbeidstilbud i kvinnefengsel enn mannsfengsel, og at ressurs- og sikkerhetshensyn kan begrense kvinners deltakelse i tilbudene ved blandingsfengsler (Sivilombudsmannen, 2016, s. 36).

Juridisk rådgivning for kvinner (JURK) gjennomførte en spørreundersøkelse om kvinners soningsforhold i Norge i 2017. Spørreundersøkelsen ble gjennomført i perioden april-juni og hadde 120 deltakere. Deltakerne hadde ulike statsborgerskap og morsmål. Rapporten de utarbeidet tok for seg mange aspekter ved soningsforholdene, slik som eksempelvis demografisk informasjon om kvinnene, utdanningstilbud og arbeidsforhold (Vige, 2018). Noe av grunnlaget for rapporten var antakelsen om at kvinner ikke hadde like gode soningsforhold som menn (Vige, 2018, s. 8). Et av de spesifikke områdene som ble undersøkt i JURK sin rapport, var arbeid- og utdanningstilbud.

JURK fant at 60% av utvalget oppga å ha fullført utdanning på videregående eller høyere nivå (Vige, 2018, s. 11). Dette er en større andel enn Eikeland et al. (2016) fant bare to år tidligere, i 2015. Årsakene til denne diskrepansen i utdanningsnivå er vanskelig å si noe om, men ulike inklusjonskriterier av deltakere, varighet på studiene og tidspunkt for undersøkelsene (ferieavvikling kontra resten av året) kan være noen mulige forklaringer.

I JURK sitt utvalg var det flere respondenter som mente at opplæringstilbudet var lite relevant, enn de som mente det var relevant. JURK pekte på flere aktuelle hinder for å delta i opplæring, som mangel på IKT-tilgang, overføring mellom fengsler, høy alder og kort soningstid. Videre viste de til en skoleavdeling i et blandingsfengsel som hadde uttalt at sikkerhetshensyn kunne være et hinder for deltakelse. De mente også at arbeidstilbudene var bedre og av større omfang i blandingsfengsler enn i kvinnefengsler, og kritiserte tilbudene i

kvinnefengslene for å være kjønnsstereotype (Vige, 2018, s. 11-12). Ifølge JURK oppga flere kvinnelige innsatte at de ønsket å ta fagbrev under soning, men bare fem respondenter hadde fått tilbud om dette. Disse fem sonet alle i blandingsfengsel (Vige, 2018, s. 38).

Arbeidsdriften i fengsel skal gi kvalifikasjoner til arbeidslivet, men bare 39% av respondentene til JURK rapporterte at det var tilbud om arbeid i fengselet (Vige, 2018, s. 40). Alle fengslene i undersøkelsen hadde tilbud om videregående opplæring (VGS), men i de ulike fengslene var det alt fra ett til ti ulike studieretninger (Vige, 2018, s. 37).

Det er imidlertid ikke alle som er enige i fremstillingen av kvinnes situasjon. Ragnar Kristoffersen ved Kriminalomsorgens Høgskole og Utdanningscenter skrev i starten av 2019 en kronikk hvor han hevdet at kvinnelige innsatte ikke har et dårligere soningstilbud enn menn. Han viste til statistikk fra kriminalomsorgens eget etatsregister, som inneholder antall sysselsatte i dagsverk. Ifølge disse tallene utgjorde kvinnelige innsatte en høyere andel av sysselsatte enn mannlige innsatte innenfor undervisningsaktivitet. Kristoffersen (2019) mener at det ikke er kjønn i seg selv, men heller forskjell i gjennomsnittlig soningstid, som er avgjørende for å få på plass ulike tilbud under soning. I kronikken viste han til at gjennomsnittlig soningstid for løslatte kvinner i årene 2010-2014 var 85 dager, mot 136 for menn. Kristoffersen (2019) konkluderte sitt innlegg med at kvinner samlet sett kommer bedre ut enn menn, spesielt med tanke på gunstige soningsvilkår (for eksempel soning med fotlenke), kortere dommer og mindre grad av tilbakefall.

### **Hvorfor tar eller tar ikke kvinner utdanning?**

Opplæringssituasjonen for kvinner i forhold til menn har, som vi ser, blitt gjenstand for diskusjon. *Hvorfor* de kvinnelige innsatte tar eller ikke tar utdanning er også et tema som har fått fokus de siste årene. Langelid (2015, s. 199) beskriver at forskning og kartlegging av fangebefolkningen har endret seg over tid. Trenden har beveget seg fra fangen som «vitensobjekt» til å utrede hvilke behov de innsatte selv rapporterer at de har for opplæring. Idealet i dag er en kunnskapsbasert praksis med mål om å tilpasse opplæringen til de innsattes behov (Langelid, 2015, s. 199). Statens utdanningskontor i Hordaland fikk formelt ansvar for fengselsundervisningen i 1993. Kontoret skulle blant annet følge opp tilsyn og kontroll av ressursbruk, faglig kvalitet og pedagogisk oppfølging (Langelid, 2015, s. 178-179). Fylkesmannen i Hordaland initierte en forsknings- og utviklingsavtale med Universitetet i Bergen og Forskergruppen for kognisjon og læring (BCLG) etter at stortingsmeldingen om opplæring i fengsel kom i 2005 (Langelid, 2015, s. 235). Universitetet i Bergen og BCLG har

gjennomført kartlegginger av de innsattes utdanningsbehov, ønsker og utdanningsbakgrunner siden 2004 (Eikeland et al., 2016, s. 21).

Den siste kartleggingen ble utført i 2015, og har resultert i flere rapporter. Målgruppen for undersøkelsen i 2015 var alle innsatte over 18 år med norsk statsborgerskap. En av rapportene utarbeidet fra kartleggingen tar samlet for seg de innsattes utdanning, arbeidserfaring, ønsker og fremtidsplaner (Eikeland et al., 2016). En annen rapport belyser situasjonen rundt de innsattes motivasjon for utdanning og hva de opplever som hinder for utdanning (Manger, Eikeland, & Asbjørnsen, 2016).

### **Hensikt og problemstillinger**

I vår oppgave vil vi undersøke kvinnelige innsattes selvrapporterte motivasjon og hinder for å ta utdanning i fengsel, med utgangspunkt i arbeidet til Manger et al. (2016). For å fortsette i ånden om kunnskapsbasert praksis i opplæringen, ønsker vi å se nærmere på hva kvinneutvalget har svart i spørreundersøkelsen. Tidligere undersøkelser utført av blant annet JURK og Sivilombudsmannen tyder på at kvinnelige innsatte opplever at det er flere relevante opplærings- og arbeidstilbud i blandingsfengsler, men at mange likevel ønsker å sone i rene kvinnefengsler. JURK, Sivilombudsmannen og ulike arbeidsgrupper har alle pekt på fordeler og ulemper ved å sone i henholdsvis kvinnefengsel og blandingsfengsel. Det faktum at det finnes så ulike fremstillinger av kvinnelige innsatte sine soningsforhold kan tyde på at området har behov for videre undersøkelse. Vi ønsker spesielt å undersøke om motivasjon og hinder for utdanning blant kvinnelige innsatte skiller seg mellom de som soner i rene kvinnefengsler og de som soner i blandingsfengsler. Litteratur og forskning viser til at mange innsatte rapporterer at de har lese- og skrivevansker, og vi ønsker å undersøke hvordan dette oppleves i en opplæringssituasjon for de kvinnelige innsatte. Det kan være av særlig interesse å undersøke hvordan innsatte med diagnostisert dysleksi opplever sin opplæringssituasjon. Denne gruppen kan ha behov for tilrettelegging i form av kompensierende teknologi og andre tiltak. Kunnskap om hvordan vansker som dysleksi påvirker opplæringssituasjonen, gir økte muligheter for å kunne gi et opplæringstilbud som kommer til gode for flest mulig innsatte.

Basert på Manger et al. (2016) sine tidligere rapporter, tar vi utgangspunkt i følgende antagelser:

1. *ulike soningsforhold medfører forskjeller i motivasjon i opplæringssituasjoner.*
2. *opplevde lærevansker har konsekvenser for motivasjon i opplæringssituasjoner*

*3. ulike soningsforhold påvirker opplevde hinder for å ta opplæring*

*4. kvinnelige innsatte med og uten rapportert dysleksi opplever ulike hinder for opplæring*

## **Teori**

I denne delen av oppgaven vil vi presentere teori og tidligere forskning som er relevant bakgrunnsstoff for å kunne undersøke og besvare problemstillingene våre. Kapitlet vil gi en innføring i kjennetegn ved kvinnelige innsatte, før vi går i dybden på motivasjon- og hinderteori som ligger til grunn for store deler av undersøkelsene våre. Vi vil deretter gå gjennom dysleksi som lærevanske, og forekomsten av dysleksi i fengsler.

### **Kjennetegn på kvinnelige innsatte - internasjonal forskning**

Det er gjennomført enkelte studier som omhandler kjennetegn ved kvinnelige innsatte på tvers av landegrensene. Fair (2007) har blant annet skrevet en artikkel basert på en review-studie om hvordan kvinnefengsler er organisert i forskjellige land. I studien så man på forhold i Australia, Canada, Danmark, Tyskland, New Zealand, Sverige og tre delstater i USA. Fair (2007) fant at kvinner var en minoritet i fengsler over hele verden, og hevdet i rapporten at fengselssystemene var organisert på grunnlag av mannlige innsattes behov. Dette gjelder arkitektur, sikkerhet og alle andre fasiliteter. Videre beskriver hun at funn fra review-studien tyder på at kvinnelige innsatte er en vanskeligstilte gruppe (Fair, 2007). Fair nevner ikke utdanningsbakgrunn eksplisitt, men hevdet at kvinnelige innsatte generelt er blant de mest marginaliserte gruppene i samfunn over hele verden. Mange kvinnelige innsatte har en bakgrunn preget av misbruk og vold, uavhengig av land. Review-studien viste generelt at det er en proporsjonalt stor grad av fysiske og psykiske helseproblemer blant kvinnelige innsatte over hele verden. Gjennomsnittsalderen for kvinner i fengsel er 30 år eller mer, og narkotikalovbrudd og andre ikke-voldelige lovbrudd er gjennomgående (Fair, 2007). Oppsummert hevdet Fair at det gjenstår et arbeid med å endre kulturen ved fengslene. Kvinnelige innsatte kommer ofte fra vanskeligstilte grupper, de er ofte dømt for ikke-voldelige lovbrudd, og de har ofte en omsorgsrolle for barn eller andre. Dette må man anerkjenne og handle etter, mener Fair (2007). Hun anbefalte også at fengslene skal bidra til å bygge opp selvfølelsen og ferdighetene til kvinnelige innsatte gjennom utdanning og programmer (Fair, 2007).

Stathopoulos, Quadara, Fileborn og Clark (2012) fant også at det er noen kjennetegn som er felles for kvinnelige innsatte på tvers av land. De har forsket på den kvinnelige fengselspopulasjonen i Australia, og hevder at deres funn sammenfaller med studier fra både

Canada, USA og Storbritannia. De peker på at kvinnelige innsatte som gruppe har en høyere grad av tidligere belastende livshendelser, rusmisbruk, arbeidsløshet og manglende utdanning enn mannlige innsatte. Stathopoulos et al. (2012) rapporterer at kvinnelige innsatte i snitt har kortere, men hyppigere perioder i fengsel enn mannlige innsatte. Kort soningstid kan som kjent være en utfordring for å begynne og fullføre utdanning i fengsel (Kristoffersen, 2019). Jones (2019, s. 169) skriver at funn fra internasjonal forskning samsvarer med det man finner i forskning på norske forhold, men at man samtidig må ta forbehold om at innsatte er en heterogen gruppe. Stathopoulos et al. (2012) finner også at kvinnelige innsatte har mindre arbeidserfaring og lavt utdanningsnivå sammenlignet med mannlige innsatte. Dette bildet synes å være mindre entydig i Norge, hvor man blant annet har funnet at en høyere andel norske kvinnelige innsatte rapporterer å ha fullført en grad innen høyere utdanning enn den mannlige fengselspopulasjonen (Eikeland et al., 2016, s. 37). Eikeland et al (2016, s. 36) fant i sin undersøkelse at kvinnelige og mannlige innsatte hadde en like stor prosentandel med grunnopplæring som høyeste fullførte utdanning. Videre fant de at det var en omtrent like stor prosentandel kvinner og menn som ikke hadde fullført grunnopplæring (henholdsvis 7,6% og 8,0%).

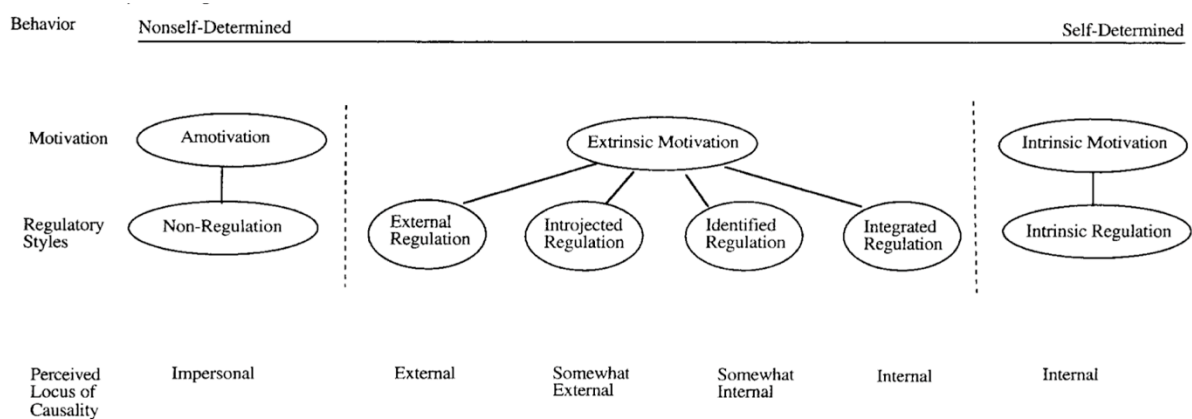
### **Motivasjon**

Manger et al. (2016, s. 28-33) undersøkte i sin rapport motivasjon for å ta utdanning hos innsatte, og tok utgangspunkt i et motivasjonsskjema (Vallerand, Blais, Brière, & Pelletier, 1989) som bygger på motivasjonsteori definert av Deci og Ryan (1985). Motivasjon kan forklares som de indre prosessene som gir energi, retning og varighet/utholdenhet til en atferd. Dette vil si at atferden har en energikilde som driver den fremover i en bestemt retning mot et mål, og at den vedvarer på tvers av tid og ulike situasjoner (Reeve, 2015, s. 9). Motivasjon er en nødvendig forutsetning for læring (Manger & Wormnes, 2015, s. 28), og er derfor et viktig element i opplæringssituasjoner.

Motivasjonsbegrepet kan teoretisk sett deles inn i indre og ytre motivasjon. Indre motivasjon springer ut av interesse og/eller at atferden gir glede. Handlingen er lystbetont og oppleves som belønnende i seg selv (Deci & Ryan, 2000; Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 147). Ved ytre motivasjon er det ikke atferden i seg selv som gir glede, men handlingen tar form på grunn av ulike former for ytre påvirkning. Atferden initieres på grunn av et ønske om å oppnå en belønning, føle god samvittighet, unngå straff eller lignende (Deci & Ryan, 2000; Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 147).

**Selvbestemmelsesteori.** Deci og Ryan (1985) har utviklet en teori om motivasjon, som bygger på tanken om at mennesket har grunnleggende psykologiske behov. Teorien forklarer hvordan indre motivasjon er en funksjon av tre universelle psykologiske behov: behov for autonomi, behov for kompetanse og behov for tilhørighet (Deci & Ryan, 2000). Basert på dette kan kun indre motivasjon opprettholdes og vedvare så lenge behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet blir tilfredsstilt. Autonomibehovet kan forklares som behovet for å føle selvbestemmelse og kontroll over initiering og regulering av egen atferd, og er behovet som Deci og Ryan (2000) legger mest vekt på vedrørende indre motivasjon. Kompetansebehovet innebærer opplevelsen av å føle seg effektiv i interaksjoner med miljøet, og er viktig for utholdenheten når oppgaver blir krevende. Til sist har vi behovet for tilhørighet, som omhandler å oppleve nære positive relasjoner og å føle seg sett, verdsatt og akseptert av andre.

**Ulike typer motivasjon.** Ryan og Deci (2000) og deres selvbestemmelsesteori (SDT) legger frem at vi har tre typer motivasjon: amotivasjon, ytre motivasjon og indre motivasjon, som kan plasseres langs et kontinuum i den rekkefølgen (se figur 1). Graden av opplevd autonomi stiger tilsvarende fra amotivasjon til indre motivasjon. De som opplever amotivasjon opplever kun ytre kontroll og ingen innflytelse på sin situasjon, mens de som føler indre motivasjon i andre enden av kontinuumet i høy grad opplever selvbestemmelse og kontroll (Ryan & Deci, 2000; Reeve, 2015, s. 143).



Figur 1. Motivasjonkontinuum basert på selvbestemmelsesteori. (Ryan og Deci, 2000, s. 72).

Amotivasjon vil si at en person ikke har en intensjon eller plan om å utføre en spesifikk atferd (Ryan & Deci, 2000). Den spesifikke grunnen til amotivasjon hos et individ

kan være kompleks, da amotivasjon består av fire komponenter: 1) Lav evne: Jeg har ikke evnene til å klare dette. 2) Lav innsats: Jeg har ikke energi til å utføre dette. 3) Lav verdi: Oppgaven har ingen verdi for meg, hvorfor skal jeg utføre den? 4) Ikke-interessant oppgave: Oppgaven er kjedelig, jeg ser ikke noe poeng i å bruke tiden min på dette (Reeve, 2015, s. 147; Ryan & Deci, 2000). Reeve (2015, s. 147) referer til flere studier som legger frem at amotivasjon hos elever generelt predikerer høy frafalls-prosent, dårlige prestasjoner, dårlige læringsstrategier og opplevd negativ affekt. Da kan man også anta at man finner lignende tendenser hos en fengselspopulasjon.

Ytre motivasjon handler som nevnt om at en person initierer en atferd for å oppnå en positiv konsekvens, eller eventuelt for å unngå negative konsekvenser.

Selvbestemmelsesteori foreslår at det finnes fire typer regulering innen ytre motivasjon, som er avhengig av graden av opplevd autonomi (Reeve, 2015, s. 143-147; Ryan & Deci, 2000). De fire formene for ytre motivasjon er ekstern regulering (ingen autonomi), introjeksjon regulering/indre tvang (noe autonomi), identifisert regulering (adekvat nivå av autonomi) og integrert regulering (stor grad av autonomi).

Ytre regulering forekommer når en gjør noe for oppnå en belønning, unngå en straff eller på en eller annen måte imøtekomme et ytre krav. Individet vil i denne situasjonen ikke handle før han eller hun er absolutt nødt, og har en eller annen ytre påvirkning som presser individet til å handle. Av de fire typene regulering predikerer ekstern regulering dårligst utfall i form av fungering og prestasjoner (Reeve, 2015, s. 145; Ryan & Deci, 2000).

Ved introjeksjonsregulering (indre tvang) har individet internalisert andre menneskers eller samfunnets holdninger og forventninger, og handlinger er preget av «jeg burde» eller «jeg må». Motivasjonen i dette tilfellet handler om emosjonelle reaksjoner, hvor gjennomføring av oppgaver skaper stolthet eller lettelse, og hvor en ønsker å unngå skyldfølelse (Reeve, 2015, s. 145; Ryan & Deci, 2000).

Identifisert regulering inneholder en større grad av opplevd autonomi, og forekommer når en ser nytteverdi og fornuft i handlinger. Individet synes fortsatt ikke at oppgavene han eller hun skal utføre er særlig interessante, men man ser nytten av å utføre handlingen. For mange kommer også trening inn under identifisert regulering. Trening er ikke noe man nødvendigvis liker, men mange er likevel motivert nok til å utføre treningen ettersom de opplever positive følelser og mestring etterpå (Reeve, 2015, s. 145; Ryan & Deci, 2000).

Ved integrert regulering er handlingene assimilert inn i ens opplevde «selv». Handlingen oppleves da å være i kongruens med eksisterende verdier og behov (Ryan & Deci, 2000). Individet vil frivillig akseptere nytten av en holdning eller atferd ettersom



atferden blir sett på som nyttig eller viktig (Reeve, 2015, s. 145). Et eksempel er en student som vil legge inn ekstra tid på å jobbe med matematikk, for å bestå et fag og motta vitnemål. Av de fire ytre reguleringstypene er dette den mest fordelaktige (Ryan & Deci, 2000).

Indre motivasjon vil være helt autonomistyr, og ansees dermed å være den optimale formen for motivasjon (Ryan & Deci, 2000). Ryan og Deci (2000) skriver at ingen andre fenomener reflekterer det positive potensialet vi mennesker besitter slik som indre motivasjon gjør, da det får frem vår innebygde tendens til å søke nye erfaringer og utfordringer, å utvide og bruke ens ferdigheter, å utforske og lære.

Det er mulig å bytte mellom eller forflytte seg mellom de ulike reguleringstypene, noe som er avhengig av blant annet mengden autonomi som oppleves (Ryan & Deci, 2000). En kan altså gå fra å være ytre motivert, til indre motivert over tid dersom forholdene ligger til rette for det. Mange opplever spesielt at aktiviteter som først var ytre motiverte, kan oppleves som mer identifisert eller integrert regulert. Et eksempel kan være trening, hvor man i oppstarten kun gjør det grunnet ytre press. Over tid vil aktiviteten skape mestring og glede, og en vil se at treningen gir gode resultater psykisk og fysisk. Valget om å gå på trening vil da bli mer autonomt og lystbetont, og kan eventuelt oppleves som en integrert del av ens personlighet og hverdag. Prosessen kan også gå motsatt vei. En redusert opplevelse av autonomi, og økt grad av ytre regulering vil kunne undergrave indre motivasjon (Ryan & Deci, 2000). Derfor er det viktig i en opplærings situasjon å legge opp til at individer kan oppleve indre motivasjon for læring hvor dette er mulig, fremfor ytre motivasjon.

**Motivasjon og utdanning i fengsel.** Skaalvik og Skaalvik (2014, s. 149) forklarer at pedagogisk litteratur ofte fremstiller indre motivasjon som en motsetning til ytre motivasjon, og som den mest ideelle formen for motivasjon. Imidlertid er det slik at ikke alle aktiviteter i skolen oppleves som interessante eller lystbetonte for elevene, og skolen kan derfor ikke kun ta utgangspunkt i indre motivasjon for at elevene skal engasjere seg. Det blir derfor viktig å fremme autonom ytre motivasjon (identifisert- og integrert regulering) hvor det er mulig. Indre motivasjon og autonom ytre motivasjon har til felles at eleven føler høy grad av autonomi, og ikke er spesielt avhengig av belønninger for å utføre oppgaver. Denne tankegangen kan videreføres til de innsatte som tar utdanning, og understreker viktigheten av autonomi.

Gagné og Deci (2005) legger frem at arbeid - og opplærings situasjoner generelt bør fokusere på autonomistøtte for å at individ skal utvikle indre motivasjon og autonomregulert ytre motivasjon. Eksempler på tiltak som kan sørge for autonomistøtte er å gi positive konstruktive tilbakemeldinger, passe utfordrende oppgaver, opplevde valgmuligheter, og å gi

støtte til å finne relevans og nytte av oppgaver og pensum. Disse tiltakene kan fremme autonomi og indre motivasjon, men man kan også tilrettelegge for en autonomregulert ytre motivasjon, for eksempel ved å rasjonalisere hva en oppgave omhandler. I hvilken grad disse momentene forekommer i fengselsopplæringen er uvisst, og opp til den enkelte underviser.

Ytre kontroll vil som nevnt foregående kunne undergrave indre motivasjon (Ryan & Deci, 2000). Dette kan være en utfordring i en fengselsituasjon, hvor mye av personens frihetmidlertidig blir begrenset. I tillegg kan det t være svært variabelt hvor mange utdanningsmuligheter som finnes i de ulike fengslene. Opplevelsen av å ikke ha kontroll og valg over egen utdanningssituasjon kan i teorien derfor være med på å minske de innsattes (indre og autonome) motivasjon til utdanning. I verste fall kan en elev eller innsatt føle amotivasjon eller helt ytre regulering, som gjør sjansen for oppstart eller fullføring av et utdanningsløp usannsynlig. Tilrettelegging vil derfor være svært viktig, for å skape et autonomistøttende miljø og unngå amotiverte innsatte.

## Hinder

I tillegg til å undersøke hva som motiverer innsatte til å delta i opplæring, kan det være vel så viktig å undersøke hva som hindrer deltakelse. Innen forskning på generell voksenopplæring har det vært vanlig å dele hinder inn i ulike kategorier. Mye av litteraturen (se for eksempel Flynn, Brown, Johnson, & Rodger, 2011) refererer til Cross (1981), som deler hinder inn i *situasjonelle*, *disposisjonelle* og *institusjonelle hinder*. Dette er også rammeverket som er blitt benyttet av Manger et al. (2016). Det har vært ulike tolkninger av hvor mange hinderkategorier som er aktuelle i en opplæringssituasjon. Johnstone og Rivera (referert i Brosens, De Donder, Dury, & Verté, 2015, s. 9) skrev i 1965 om to typer hinder for å ta utdanning: interne og eksterne barrierer. De beskrev interne barrierer som barrierer knyttet til holdninger, eller disposisjonelle hinder. Eksterne barrierer er knyttet til faktorer utenfor individets kontroll, eller situasjonelle hinder. Cross referert i Brosens et al. (2015, s. 9) foreslo en tredje hinderkategori, som hun kalte institusjonelle hinder. Denne kategorien er knyttet til forhold ved utdanningsinstitusjonen. Cross referert i Brosens et al. (2015, s. 9) delte videre institusjonelle hinder inn i fem typer: problemer med timeplanen, problemer med transport eller lokalitet, mangel på relevante opplæringstilbud, problemer med tidskrav og mangel på informasjon om tilbudene. Darkenwald og Merriam referert i Brosens et al. (2015, s. 9) betraktet *mangel på informasjon* som en egen hinderkategori. Brosens et al. (2015) skriver at det stort sett er varianter av dette teoretiske rammeverket (institusjonelle-,

situasjonelle- og disposisjonelle hinder) som tas i bruk i litteraturen om hinder for å delta i ulike utdanningstilbud for voksne.

Flynn et al. (2011) har utført en studie på hinder for å ta utdanning blant *marginaliserte voksne*. Deltakerne i studien var voksne som hadde falt fra ordinære opplæringstilbud for voksne på grunn av kjønn, kultur og sosioøkonomiske faktorer. De hadde vært ute av utdanningssystemet i alt fra ett til 43 år, og samtlige hadde tidligere vært involvert i ulovlige handlinger. Noen var domfelt og hadde tidligere vært i fengsel, og alle hadde opplevd ustabile bosituasjoner. Flynn et al. (2011) skriver at *situasjonelle hinder* har med individets livssituasjon å gjøre. Fattigdom, vold og bosituasjon kan være situasjonelle hinder for å ta utdanning. Manglende støtte fra familie og venner kan også være et situasjonelt hinder. Situasjonelle hinder mot å delta i utdanning kan igjen bli forsterket av *institusjonelle hinder*, som for eksempel forhold ved opplæringstilbudet, lærerne og tilrettelegging av undervisningen. Politiske føringer, lovverk og økonomiske midler kan også være institusjonelle faktorer som påvirker tilgang til utdanning. Flynn et al. (2011) knytter *disposisjonelle hinder* til motivasjon. Disposisjonelle hinder handler om tidligere erfaringer med utdanning, samt personlige, akademiske og arbeidsrelaterte motiver for utdanning.

Litteraturen (se for eksempel Brosens et al., 2015) rapporterer at det er vanlig å bruke analytiske rammeverk fra teori om generell voksenopplæring også i forskning på hinder for å delta i fengselsopplæring. Typiske situasjonelle hinder for å ta opplæring i fengsel kan være manglende tilrettelegging for å fullføre kurs etter endt soning, overføring mellom fengsler og korte dommer (Costelloe & Langelid, 2011, s. 8-9). Institusjonelle hinder i fengsel kan handle om manglende ressurser, lange ventelister og lite bredde i opplæringstilbudet (Brosens, Croux, & De Donder, 2019). Innsatte kan også oppleve disposisjonelle hinder, som lærevansker og negative erfaringer fra tidligere skolegang (Costelloe, Langelid, & Wilson, 2012, s. 61).

Callan og Gardner (2005) utførte en studie om fasilitering og hinder for å ta yrkesutdanning i fengsel. De fant at de mest gjennomgående grunnene til å ikke ta yrkesutdanning i fengsel handlet om forhold som at yrkesutdanning ble nedprioritert til fordel for andre programmer, forhold ved fengselsinstitusjonen som påvirket tilgang til yrkesrettet trening, vansker med timeplanen og at den innsatte ikke fikk fullføre opplæringen på grunn av overføring til andre fengsler eller korte straffer (Callan & Gardner, 2005, s. 6). Brosens et al. (2015) har også undersøkt hinder for å ta yrkesopplæring i fengsel, og delt hinder inn i kategoriene *situasjonelle hinder*, *informasjonsbarrierer*, det å ha *andre preferanser*, *manglende behov*, *institusjonelle hinder* og *disposisjonelle hinder*. De hyppigst rapporterte

grunnene til ikke å delta i yrkesopplæring hørte til i kategoriene situasjonelle hinder og informasjonsbarrierer. I 2019 undersøkte Brosens et al. videre ulike hinder for å delta i fengselsopplæring. Brosens et al. (2019) identifiserte fem hinderkategorier; *situasjonelle hinder*, *disposisjonelle hinder*, *institusjonelle hinder*, *informasjonsbarrierer* og det å ha *andre preferanser* (enn å delta i opplæring). Den største andelen av innsatte som ikke deltok i opplæring, rapporterte om *situasjonelle hinder*, for eksempel at de hadde vært i fengselet i kort tid. Det å ha *andre preferanser* enn å delta i opplæring, var også et mye rapportert hinder (Brosens et al., 2019).

I undersøkelsen til Manger et al. (2016) kunne respondentene som ikke deltok i opplæring i fengsel svare på en rekke utsagn om grunner til ikke å ta utdanning. For å kunne klassifisere de ulike typene av grunner til ikke å ta utdanning, utførte Manger et al. (2016, s. 40-41) en prinsippal komponentanalyse, og fant at grunnene kunne deles inn i seks hinderkategorier: *holdning*, *opplæringstilbud*, *vansker*, *utdanningsbehov*, *råd* og *soningsforhold*. Blant de viktigste grunnene til ikke å ta utdanning, var blant annet mangelfull tilgang til programvare og et ønske om å jobbe i stedet for å ta utdanning. Mange innsatte rapporterte at straffegjennomføringen ville bli avsluttet før man fikk fullført opplæringen (Manger et al., 2016, s. 39).

Studiene til Brosens et al. (2015), Manger et al. (2016) og Brosens et al. (2019) kan gi inntrykk av at de «klassiske» tre hinderkategoriene fra voksenopplæringslitteraturen ikke er tilstrekkelig for å beskrive situasjonen innen fengselsopplæringen. I et nyere arbeid argumenterer Manger, Eikeland og Asbjørnsen (2019) imidlertid for at utsagn som tidligere har vært kategorisert som *holdning* og *utdanningsbehov* (Manger et al., 2016), og som ved første øyekast kan synes å regnes som disposisjonelle, eller forhold knyttet til personlige motiv og holdninger, kan kategoriseres som situasjonelle hinder. Manger et al. (2019) forklarer dette med at utsagn som at «*Utdanning vil ikke gjøre en forskjell etter endt soning*» heller speiler en vurdering av situasjonelle forhold enn disposisjonelle forhold.

## Dysleksi

Dysleksi kan forstås som en medfødt disposisjon som gjør at lesing og/eller skriving blir vanskelig (Helland, 2019, s. 112). Det finnes flere teorier om hvordan dysleksi kan forklares, og en har ikke funnet en entydig årsakssammenheng (Helland, 2019, s. 108-112). Dette har ført til at forskere har operert med ulike kriterier for hva som kjennetegner dysleksi (Helland, 2019, s. 108; Rice & Brooks, 2004, s. 16). Rice og Brooks (2004) har beskrevet de mest sentrale teoriene som søker å forklare hva dysleksi er. En teori handler om dysleksi og

vansker med fonologisk bevissthet, eller fonologiske vansker. Fonologiske vansker kan defineres som en nedsatt evne til å oppfatte og prosessere talelyder (Rice & Brooks, 2004, s. 50). Den andre teorien som Rice og Brooks (2004, s. 55) beskriver, handler om at dysleksi innebærer både fonologiske vansker og vansker med hurtig benevning. En annen teori handler om at dysleksi har sammenheng med avvik i cerebellum, som igjen fører til vansker med å automatisere kognitive og motoriske ferdigheter (Rice & Brooks, 2004, s. 61). Den siste teorien handler om at dysleksi kan være forårsaket av en temporal prosesseringssvikt (Rice & Brooks, 2004, s. 63). Rice og Brooks (2004) konkluderte med at ingen av disse teoriene alene kan forklare dysleksi. Pennington og Bishop (2009) mener at det ikke er hensiktsmessig å lete etter en enkelt årsak til tilstander som dysleksi. Dysleksi må forstås som en kompleks og multifaktoriell vanske, både med tanke på genetiske og miljømessige årsaker og underliggende kognitive forhold (Pennington & Bishop, 2009, s. 301).

Dysleksi kan defineres både smalt og bredt. I Verdens helseorganisasjon (WHO) sin diagnosemanual, ICD-10, brukes termene «spesifikk lesevanske» og «utviklingsmessig dysleksi» (World Health Organization, 2019). Her defineres spesifikk lesevanske som en vanske som er kjennetegnet av en spesifikk og betydelig hemning i utviklingen av leseferdigheter. De svake leseferdighetene skal ikke ha sammenheng med mental alder, synsvansker eller manglende skolegang. Diagnosemanualen peker på at ferdigheter som leseforståelse, ordavkoding og høytlesing kan bli påvirket av en spesifikk lesevanske. Vansken er ofte kjennetegnet av utfordringer med rettskriving og kan føre med seg emosjonelle og atferdsmessige vansker i skolealder (Verdens helseorganisasjon, 2019). Statped (2020b) bruker en bredere definisjon, og forstår dysleksi som en medfødt vanske med lesing og skriving.

Helland (2019, s. 293) slår fast at alle aktiviteter i skolen er sentrert rundt språk, lesing og skriving. Språk er dermed et viktig område for en veltilpasset skolegang og utvikling, og dysleksi er en spesifikk vanske som nettopp affiserer språket (Helland, 2019, s. 293). Som nevnt har alle elever rett til tilpasset opplæring (Opplæringslova, 1998, § 1-3), og elever som ikke får forsvarlig utbytte av ordinær undervisning har rett til spesialundervisning (Opplæringslova, 1998, § 5-1). Personer med dysleksi er like forskjellige som andre mennesker, og kan ha ulike interesser, evner og anlegg - undervisningen må tilpasses i samarbeid med eleven (Helland, 2019, s. 293). Helland (2019, s. 297-298) råder generelt til at elever med dysleksi må møtes med aksept både hjemme og i skolesammenheng, og peker på at fag som engelsk og matematikk kan være ekstra utfordrende for elever med dysleksi. Informasjonsteknologi spiller en sentral rolle både som hjelpemiddel og metode for elever

med dysleksi; spesielt programvare som stavekontroll og bruk av tilpassede skrifttyper. Statped (2020a) skriver at elever med dysleksi kan ha vansker med å tilegne seg kunnskap ved å lese, og anbefaler å bruke kompenserende læringsressurser. Teknologiske ressurser som talesyntese, digitale lærebøker og skanning kan gi bedre tilgang til tekst. Digitale tankekart, bilder, video og digitale ordbøker kan støtte forståelsen (Statped, 2020c). På videregående trinn jobber man gjerne mindre med lese- og skriveopplæring, og god tilpasning handler i stor grad om å hjelpe elevene til å bruke teknologi effektivt (Statped, 2020a).

Dysleksi og språkvansker kan utarte seg på ulike måter, avhengig av individuelle forutsetninger, miljø og ulike utviklingsfaser i livet, og kan prege livet i varierende grad (Helland, 2019, s. 320-329). Forskning tyder på at elever i grunnskolealder med spesifikke lærevansker kan oppleve et høyere nivå av angstsymptomer sammenlignet med jevnaldrende (Nelson & Harwood, 2011). Litteraturen tyder også på at dysleksi kan påvirke individets egen tro på akademisk mestring (Burden, 2008). Forskning har også funnet at dysleksi kan påvirke individet inn i voksenalder (se for eksempel Undheim, 2009). Hellendoorn og Ruijsenaars (2000) utførte dybdeintervjuer med 27 voksne personer med diagnostisert dysleksi. Formålet med studien var blant annet å undersøke hvordan voksne opplever å leve med dysleksi. Deltakerne rapporterte i stor grad at dysleksi påvirket dagliglivet også i voksenalder. Størsteparten av deltakerne hadde opplevd vansker i forbindelse med utdanning og karriere, selv om flere av deltakerne deltok i utdanning på høyt nivå eller hadde prestisjefylte jobber. Mange oppga å oppleve stress og emosjonelle vansker. Samtidig hadde de fleste et positivt selvbilde i voksenalder (Hellendoorn & Ruijsenaars, 2000). Med utgangspunkt i WHO sin internasjonale klassifisering av helsekomponentene i funksjon og funksjonshemming (ICF) undersøkte de Beer, Engels, Heerkens og van der Klink (2014) hvilke faktorer som kan påvirke voksne personer med dysleksi sin deltakelse i arbeidslivet. De Beer et al. (2014) fant at dysleksi kan påvirke alle funksjonsområder i arbeidslivssammenheng, og at påvirkningen blir større utover i livet. Blant de potensielle negative konsekvensene av å ha dysleksi, var faktorer som varige vansker med lesing og skriving, negative holdninger og følelser rundt dysleksi, og vansker med å finne og beholde en jobb (de Beer et al., 2014).

Samlet tyder disse studiene på at dysleksi kan påvirke voksne i både arbeidsliv og studiesituasjon. Lese- og skrivevansker som dysleksi er hyppig rapportert blant innsatte i fengsel, og det er nærliggende å tro at vanskene kan ha betydning for hvordan mange innsatte opplever opplæringstilbudet.

**Dysleksi hos innsatte.** Lese- og skrivevansker er hyppig rapportert blant innsatte både i Norge og i resten av verden (Asbjørnsen, Manger, Jones, & Eikeland, 2017, s. 19). Flere

studier fra utlandet har funnet en betydelig høyere forekomst av dysleksi blant innsatte sammenlignet med den øvrige befolkningen (se for eksempel Alm & Andersson, 1997; Dalteg et al., 1997; Kirk & Reid, 2001; Lindgren et al., 2002). Rice & Brooks (2004, s. 20) mener imidlertid at flere av disse studiene ikke skiller presist nok mellom dysleksi og andre lesevansker. Samuelsson, Herkner og Lundberg (2003) har påpekt at forskjellige studier har brukt varierende operasjonaliseringer av dysleksibegrepet, og har argumentert for at en høy andel av lesevansker blant innsatte kan skyldes manglende opplæring og sosioøkonomiske forhold, heller enn dysleksi.

I en studie utført av Asbjørnsen et al. (2017) på det samme utvalget som vi bygger vår studie på, fant man at 26,3% av innsatte med norsk statsborgerskap oppga å ha blitt diagnostisert med dysleksi, uten at man kan fastslå sikkert om vanskene skyldes manglende opplæring eller en grunnleggende dysleksi (Asbjørnsen et al., 2017, s. 70). Asbjørnsen et al. (2017, s. 73) fant også en klar sammenheng mellom forekomst av lese- og skrivevansker og gjennomført formell utdanning. Av de innsatte som rapporterte at de ikke hadde fullført noen utdanning, rapporterte 42,3% at de hadde fått en dysleksidiagnose. Andelen i gruppen som rapporterte at de hadde fullført en grad i høyere utdanning var 16,3%. Blant de innsatte som ønsket grunnskoleopplæring under straffegjennomføring oppga 47,6% at de hadde lesevansker.

Asbjørnsen et al. (2017, s. 74) fant at en vanske i seg selv ikke ser ut til å påvirke deltakelse i opplæring under straffegjennomføringen. Funnene gav imidlertid grunn til å anta at det er et stort behov for individuell tilrettelegging og spesialpedagogisk kompetanse i fengselsundervisningen (Asbjørnsen et al., 2017, s. 77).

## **Metode**

### **Forskningsdesign**

I dette kapitlet vil vi beskrive vår metodiske tilnærming og fremgangsmåte for å undersøke studiens problemstillinger. Forskningsspørsmålene en stiller seg definerer et utgangspunkt for studien, og blir retningsgivende for hvilke metoder en kan benytte videre i prosessen og hvilke analyser som bør utføres (Thagaard, 2013, s. 49). Ettersom forskningsspørsmålene våre er kvantitative og omhandler forskjeller mellom grupper, vil det bli aktuelt å bruke inferensiell statistikk med mellom-gruppe design for å besvare spørsmålene (Polit & Beck, 2017, s. 166). Dette innebærer statistiske analyser som indikerer om en forskjell er statistisk signifikant eller ikke - at resultatene ikke er sannsynlig å ha skjedd tilfeldig (Polit & Beck, 2017, s. 382). Vi befinner oss dermed innenfor et

postpositivistisk vitenskapssyn, hvor man søker å oppnå mest mulig objektiv evidens (Polit & Beck, 2017, s. 9).

### **Datainnsamling i originalstudien**

Vi benyttet data samlet inn av Eikeland et al. (2016) i 2015. Spørreundersøkelsen ble gjennomført i uke 43 i 2015, og alle fengsler i Norge deltok. Målpopulasjonen var alle innsatte over 18 år med norsk statsborgerskap. Dette inkluderte både domfelte, personer i varetekt og personer i forvaring (Eikeland et al., 2016, s. 27). Eikeland et al. (2016, s. 27) oppga at det var 2619 norske innsatte i norske fengsler i den perioden undersøkelsen ble gjennomført. Av disse deltok 1475 respondenter, som vil si at undersøkelsen hadde en svarprosent på 56,3 % av målpopulasjonen. Av de 1475 respondentene var 79 innsatte kvinner. Spørreskjemaet var praktisk utformet, og krevde foruten fødselsdato kun avkryssing for å besvare spørsmål. De innsatte kunne også få hjelp til å lese spørsmålene ved behov.

**Måleinstrumenter.** Det overordnede spørreskjemaet var konstruert for å undersøke norske innsatte sin utdanning, deres utdanningsønsker og -planer. I sammenheng med dette kartla man også sosiodemografisk informasjon som kjønn, alder, utdanningsnivå og domslengde (Eikeland et al., 2016). Spørreskjemaet var utarbeidet i samarbeid med en arbeidsgruppe med medlemmer fra Utdanningsavdelingen hos Fylkesmannen i Hordaland, Utdanningsdirektoratet og Justis- og beredskapsdepartementet ved Kriminalomsorgsdepartementet (Manger et al. 2016, s. 27). Spørreundersøkelsen ble utført av forskergruppen BCLG.

Som del av spørreskjemaet inngikk et instrument for å kartlegge de innsatte sin motivasjon for å ta utdanning i fengsel. Instrumentet, «Academic Motivation Scale» (*AMS*), er lånt fra Vallerand et al. (1989). Skjemaet er basert på prinsipper fra Deci og Ryans selvbestemmelsesteori (Vallerand et al., 1993). *AMS* er ment å måle tre typer indre motivasjon, tre typer ytre motivasjon og amotivasjon, og er konstruert for de som deltar i utdanning (Vallerand et al., 1993). Manger et al. (2016) oversatte og tilpasset *AMS*-formularet etter avtale med Vallerand for bruk i en norsk fengselspopulasjon. Respondentene skulle ta stilling til 20 utsagn om grunner til å delta i utdanning i fengsel. Man kunne velge mellom syv svaralternativer på en skala fra (1) «passer ikke i det hele tatt» til (7) «passer helt».

Manger et al. (2016) rapporterte også opplevde hinder for å ta utdanning i fengsel. Manger et al. (2016, s. 23-24) deler hinder inn i institusjonelle, situasjonelle og disposisjonelle forhold. De innsatte som ikke deltok i utdanning, ble i skjemaet bedt om å ta



stilling til flere utsagn om hvorfor de ikke deltok i utdanning i fengsel. Deltakerne skulle ta stilling til utsagnene med et av fire svaralternativ på en skala fra (1) «stemmer ikke i det hele tatt» til (4) «stemmer helt». Utsagnene var basert på tidligere paneldrøftinger med innsatte og drøftinger i arbeidsgruppen med representanter fra Fylkesmannen i Hordaland, Kriminalomsorgen og forskerne (Manger et al., 2016, s. 28).

### Utvalg

De 79 kvinnene i vår studie utgjorde 5,4% av alle respondentene fra undersøkelsen (Eikeland et al., 2016, s. 28). Kvinnelige innsatte utgjorde totalt en andel på 5.9% av alle innsatte i perioden undersøkelsen ble gjennomført, og vi vurderer utvalget å være representativt for den generelle populasjonssammensetningen i norske fengsler. Ingen av de kvinnelige respondentene oppga at de sonet i forvaring på undersøkelsestidspunktet (Manger et al., 2016, s. 29). Respondentene sonet i rene kvinnefengsler som Ravneberget, Bredtveit, Kragerø eller Sandefjord (nedlagt i 2019), eller i blandingsfengsel, som er mannsfengsel med kvinneavdelinger. Slike kvinneavdelinger finnes i fengsler med høyt sikkerhetsnivå slik som Trondheim, Stavanger, Bergen og Kongsvinger og fengsler med lavere sikkerhetsnivå som Trondheim fengsel avdeling Leira, Verdal fengsel, Sandeid fengsel og Tromsø fengsel.

### Statistiske analyser

Som nevnt tidligere, ble en norsk og tilpasset versjon av *AMS* benyttet for å kartlegge de ansattes motivasjon for å ta utdanning i fengsel. Manger et al. (2016, s. 33) undersøkte internasjonale litteraturdatabaser og konkluderte med at instrumentet for måling av utdanningsmotivasjon utarbeidet av Vallerand et al. (1989) ikke var blitt brukt blant innsatte før. De valgte derfor å utføre en analyse for å se om den typiske klassifiseringen av de fem motivasjonsfaktorene var gyldig for deres utvalg. For å undersøke dette benyttet de en form for faktoranalyse (prinsippal komponentanalyse), og som resultat av analysen satt de igjen med: *Ytre og identifisert regulering*, *Indre motivasjon*, *Indre tvang* og *Amotivasjon*. To av de fem opprinnelige faktorene ble slått sammen, og dannet «*Ytre og identifisert regulering*».

Denne klassifiseringen av motivasjonsfaktorer er imidlertid hos Manger et al. (2016) basert på det vi har valgt å kalle fellesdata, eller data fra både menn og kvinner. Det samme gjelder faktorene utledet fra hinderskjemaet. Det vil derfor være interessant å se på hvordan motivasjons- og hinderfaktorene fordeler seg hos kun kvinner. Vi besluttet derfor å utføre nye analyser med våre data.

En prinsipl komponentanalyse (PCA) vil kunne kategorisere ulike variabler i kluster som korrelerer. Dette gjør større mengder data mer håndterbare ved å redusere mange variabler til mindre grupper (faktorer) (Pallant, 2013, s. 188), noe som også gjør videre analyser lettere. Imidlertid kan utvalgsstørrelsen vår gjøre dette vanskelig. Først og fremst krever en PCA et relativt stort utvalg - dess flere jo bedre. Vi har i vårt utvalg bare 79 kvinner, hvor omtrent halvparten har svart på hinderskjema og andre halvpart har svart på motivasjonsskjema - noe som ikke er optimalt. Imidlertid refererer for eksempel Pallant (2013, s. 190) til forskning som støtter at analyser kan utføres med et mindre utvalg på rundt 150, dersom det forekommer høye faktorladninger på rundt 0.80. Arbeid av de Winter, Dodou og Wieringa (2009) støtter også at PCA under de rette omstendigheter kan benyttes på små utvalg, selv med  $N < 50$ . Statistiske målinger som SPSS genererer innad i analysen - Bartlett's test of sphericity og Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) - vil også kunne gi oss indikatorer på om dataene er egnet for PCA (Pallant, 2013, s. 190). Vi utførte derfor noen eksplorerende analyser for å se hvordan resultatene så ut.

Det finnes to hovedtilnærminger for faktoranalyser – eksplorerende og konfirmerende. Den eksplorerende faktoranalysen brukes gjerne i startfasen av forskning for å samle informasjon og undersøke sammenhengen mellom et sett variabler. Konfirmerende faktoranalyse er derimot en mer kompleks teknikk som gjerne blir brukt i de senere stadiene av forskningsprosessen for å bekrefte spesifikke hypoteser eller teorier (Pallant, 2013, s. 188-189). Vi ønsket kun å systematisere og undersøke dataene vår uten en veldig spesifikk hypotese eller teori i tankene, og vi benyttet derfor en eksplorerende form for faktoranalyse (Principal components analysis, PCA).

Faktoranalyser er «datareduksjonerende» teknikker (f.eks. PCA). Faktoranalyser lar oss ta et stort antall variabler og se om det finnes måter å redusere eller summere dataene ved å bruke et mindre antall faktorer eller komponenter. Analysen gjør dette ved å se etter kluster eller grupper av interkorrelasjoner i variabelsettet. Vi kan oppsummert si at analysen inneholder tre hovedelementer: 1) undersøke i hvilken grad dataene egner seg for faktoranalyse, 2) faktorekstraksjon og 3) faktorrotasjon og tolkning (Pallant, 2013, s. 188-192).

Steg 1 innebærer å undersøke utvalgsstørrelse, og skårer på Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) og Bartlett's test of sphericity. KMO og Bartlett's test of sphericity sier noe om i hvilken grad dataene er egnede for faktoranalyse. KMO gir indikasjon på mengden forklart varians i variablene som kan forklares av en felles underliggende faktor, mens Bartlett's test of sphericity sier noe om relasjonen mellom variablene (IBM Knowledge Center, u.å.).

KMO-indeksen går fra 0 til 1, og bør helst være over 0,6, mens Bartlett's test bør være signifikant ( $p < 0,05$ ) for at dataene regnes å være egnede for videre analyse (Tabachnick & Fidell referert i Pallant, 2013, s. 190). I steg 2, faktorekstraksjon, ønsker man å bestemme det minste mulig antallet faktorer som kan bli brukt for å representere fordelingen og korrelasjonene i variabelsettet. Det finnes flere måter å identifisere antall underliggende faktorer, hvor Kaisers kriterie og Scree-test er mye brukt ved PCA (Pallant, 2013, s. 190-191). Kaisers kriterie, eller egenverdi-regelen, sier at kun faktorer med en egenverdi på 1.0 eller mer blir beholdt for videre undersøkelser. En annen måte å avgjøre antall faktorer på er ved hjelp av Monte Carlo simulering (Pallant, 2013, s. 200). Vi har imidlertid for lite utvalg til at simuleringen vil produsere gode løsninger, og valgte derfor å benytte oss av Kaisers kriterie og Scree-test. Steg 3 består av faktorrotasjon og tolkning av dataene. Når antallet faktorer har blitt bestemt, vil man videre prøve å tolke dem. For å hjelpe denne prosessen videre, «roterer» man faktorer. Pallant (2013, s. 192) påpeker at rotasjonen ikke endrer den underliggende løsningen, men at den viser oss et mønster av ladninger på en måte som er lettere å tolke. En må selv tolke resultatene av PCA, men resultatene viser oss hvilke variabler som danner kluster eller grupper. Pallant (2013, s.192) forklarer også at det finnes to hovedtilnærminger til rotasjon: orthogonal (ukorrelert) og oblique (korrelert). Innen de to hovedkategoriene er det flere teknikker man kan benytte. Innen orthogonal benyttes Varimax, Quartimax, Equamax (orthogonal) og innen oblique bruker man Direct Oblimin og Promax. Den mest brukte tilnærmingen innen orthogonal er varimax-metoden, som prøver å minimere antallet variabler som har høye ladninger på flere faktorer. Ettersom vi antar at våre motivasjonsfaktorer ikke er spesielt korrelerte, benytter vi oss derfor av en orthogonal tilnærming, med varimax rotasjon. Vi krysset også av for «Suppress small coefficients» i analysen, og satte minste verdi på 0.5. Slik ville vi kun få opp faktorladninger på over 0,5 og gjøre den roterte matrisen lettere å lese.

**Undersøke forskjeller mellom grupper.** Før man starter med inferensielle statistiske analyser er det anbefalt å undersøke og vurdere datasettet for å fastsette hvilke analyser som er aktuelle, noe som er avhengig av flere forhold (Bjørndal & Hofoss, 2015, s. 84; Pallant, 2013, s. 106). Bjørndal og Hofoss (2015, s. 84) oppgir flere aspekt som må vurderes: størrelse på utvalg, dataens målenivå (nominal, ordinal, intervall), om en skal sammenligne forskjellige utvalg eller samme individer. Pallant (2013, s. 106-122) har systematisert prosessen og dannet en rekke steg i rekkefølge for å velge riktige analyser og undersøke utvalget. Første steg er å identifisere hvilke spørsmål en ønsker å stille. Vil man finne en sammenheng/et forhold mellom to variabler, eller ønsker man å undersøke forskjeller? Videre

er det viktig å være klar over hvilke variabler man har. Har man nominale-, ordinale- eller intervalldata? Til slutt må man avgjøre om man skal benytte en parametriske eller ikke-parametriske teknikk. Parametriske statistikk er mer kraftfull, men innebærer flere forutsetninger som må være til stede, blant annet at dataene er normalfordelte (Pallant, 2013, s. 115). Utledet fra stegene ovenfor, ønsket studien vår å undersøke forskjeller mellom grupper, mer bestemt mellom kvinner i kvinnefengsel og kvinner i blandingsfengsel, og mellom kvinner med dysleksi og kvinner som ikke har dysleksi. Utvalget besto av ordinale data, rangert i likertskalaer fra 1-7 og 1-4. Undersøkelser av datasettet i form av normalitetstester og inspeksjon av histogrammer viste at hoveddelen av dataene ikke var normalfordelt. Ettersom denne antakelsen om normalitet var brutt, anbefaler Pallant (2013, s. 116) å vurdere å benytte en ikke-parametriske test. De parametriske testene har flere tilsvarende ikke-parametriske «søstertester». Disse testene er gjerne ikke like kraftfulle, som vil si at de er mindre sensitive når det gjelder å oppdage et forhold eller en forskjell mellom grupper (Pallant, 2013, s. 116). Vi bestemte oss for å benytte den ikke-parametriske testen Mann-Whitney U. Testens formål er å undersøke forskjeller mellom to uavhengige grupper, og krever en nominal variabel med to grupper (f.eks. kvinnefengsel og blandingsfengsel), og en ordinal variabel (f.eks. skåre på motivasjonsskala). Mann-Whitney U testen vil kunne indikere om det finnes signifikante forskjeller i medianskårene blant gruppene (Bjørndal & Hofoss, 2015, s. 90-91; Pallant, 2013, s. 235).

Basert på faktorinndelingene fra faktoranalysene, kunne vi gå videre med undersøkelser for å besvare forskningsspørsmålene våre om 1. *ulike soningsforhold medfører forskjeller i motivasjon i opplærings situasjoner*, 2. *rapportert dysleksi har konsekvenser for motivasjon i opplærings situasjoner*, 3. *ulike soningsforhold påvirker opplevde hinder for å ta opplæring*, 4. *kvinnelige innsatte med og uten rapportert dysleksi opplever ulike hinder for opplæring*. Før vi utførte Mann-Whitney U testene lagde vi indekser for faktorene vi utarbeidet fra analysen. Indeksene ble laget ved å legge sammen ledd fra en faktor hver, og dele dette på antall ledd innad i faktoren.

### **Reliabilitet**

Reliabilitet handler om at måleinstrumenter skal være pålitelige og konsistente (Cozby & Bates, 2012, s. 96). Når man måler en antatt stabil egenskap, ønsker man dermed minst mulig variasjon i resultatene (Polit & Beck, 2017, s. 303). Dersom man eksempelvis administrerer en motivasjonsskala angående samme tema på en person flere ganger, bør man i teorien oppnå stabile resultater. Hvis måleinstrumentet gir forskjellige resultater hver gang

man administrerer den til den samme personen, til tross for like betingelser under hver test, kan vi regne måleinstrumentet som lite reliabelt, og med en lav test-retest-reliabilitet (Cozby & Bates, 2012, s. 96). I mange studier (inkludert vår) blir det benyttet tverrsnittstudier, og man vil derfor kun foreta en måling på en gruppe på et bestemt tidspunkt. Dette fjerner muligheten for test-retest, og gjør det desto viktigere å benytte et utprøvd og reliabelt instrument.

Indre konsistens er et sentralt begrep innen reliabilitet, og vektlegger at spørsmål som er ment til å måle samme egenskap, skal ha en høy interkorrelasjon. For å vurdere interkorrelasjon og indre konsistens beregner man gjerne Cronbach's alfa. En Cronbach's alfa på 0,80 eller over regnes som ønskelig (Polit & Beck, 2017, s. 307-308).

Når det gjelder reliabilitet i vår studie, er dataene vi benytter i vår studie innhentet ved hjelp av spørreskjema om motivasjon, basert på Vallerand et al. (1989) sitt instrument. Vallerand et al. (1993, s. 160) peker på at skalaen sin reliabilitet har blitt testet ut med tanke på intern konsistens og test-retest reliabilitet, og at man har funnet støtte for at måleinstrumentet er nøyaktig. Preliminære undersøkelser ble utført med mer enn 3000 respondenter, og studien fant et adekvat nivå av indre konsistens med en gjennomsnittlig alfaskåre på 0,80. Man fant også en test-retest korrelasjon på 0,75 (Vallerand et al., 1993, s. 161). Manger et al. (2016, s. 28) undersøkte også reliabiliteten til måleinstrumentet for motivasjon ved hjelp av Cronbachs alfa, som var 0.88 og tyder på god indre konsistens. Reliabilitet er imidlertid ikke en fast egenskap ved et instrument, men avhenger også av hvilken populasjon man anvender instrumentet på (Polit & Beck, 2017, s. 307). I vår studie vil vi kun se på svarene fra kvinnelige innsatte, og utvalget vil dermed være annerledes sammensatt enn utvalget til Manger et al. (2016). Nye Cronbachs alfa-verdier vil derfor bli utregnet for å vurdere reliabiliteten til de ulike skalaene i studien.

Når det gjelder hinderskjemaet er dette ikke like utprøvd som Vallerand (1989) sitt motivasjonsinstrument, da det kun er blitt benyttet i Norge. Eikeland et al. (2016, s. 42) har undersøkt den indre konsistensen i indeksene basert på prinsipal komponentanalyse av hinderskalaen (21 ledd). De fant seks indekser: *Holdninger*, *Opplæringstilbudet*, *Vansker*, *Utdanningsbehov*, *Råd* og *Soningsforhold og alder* med følgende Cronbachs alfa-verdier 0,72, 0,68, 0,69, 0,55, 0,49 og 0,44. Eikeland et al. (2016, s. 42) påpeker at verdiene er noe lavere enn man foretrekker, men referer til Pallant som skriver at indekser med få ledd gjerne får lavere verdier, og de beholdt derfor alle indeksene. Nyere undersøkelser av de samme dataene viste en Cronbachs alfa koeffisient på 0,63 ved en revidert variant av hinderskalaen, med ni utsagn eller ledd Manger et al. (2019). De tre indeksene (institusjonelle-,

situasjonelle- og disposisjonelle hinder) fikk Cronbachs alfaverdier på henholdsvis 0,77, 0,72 og 0,69. Vi kommer i vår studie til å beregne nye Cronbachs alfa-verdier for å vurdere den indre konsistensen i våre indekser, basert på data fra et rent kvinneutvalg.

### **Validitet**

Validitet sier noe om funn er «gyldige» eller «sanne», og i denne konteksten er validitetsspørsmålet om metodene vi velger virkelig måler de konseptene de er ment til å måle (Bjørndal & Hofoss, 2015, s. 38; Polit & Beck, 2017, s. 161).

Validitetsbegrepet kan teoretisk deles inn i to hovedtyper: indre- og ytre validitet. Indre validitet handler om å kunne trekke konklusjoner om kausale forhold fra resultatene i en studie. Høy indre validitet vil da bety sterke indikasjoner på at en variabel har skapt endringer hos den andre variabelen (Cozby & Bates, 2012, s. 85). Slike sterke kausale sammenhenger er lettest å undersøke og oppdage ved bruk av eksperimentell metode, noe vi ikke benytter i denne studien.

Ytre validitet dreier seg om i hvilken grad resultater kan bli generalisert til andre populasjoner og sammenhenger (Cozby & Bates, 2012, s. 85). Flere spørsmål blir her aktuelle: Kan resultatene av studien bli replikert med andre operasjonelle definisjoner av variablene? Kan resultatene bli replikert med ulike deltakere? Kan resultatene bli replikert i andre sammenhenger? Når man undersøker en spesifikk studie, ser en gjerne at intern validitet generelt er i konflikt med ytre validitet. En forsker som er interessert i å etablere at det er et kausalt forhold mellom variabler er mest interessert i indre validitet. En forsker som er mer interessert i ytre validitet i sin forskning vil gjerne utføre ikke-eksperimentell forskning med et utvalg tatt ut fra en mer variert populasjon (Cozby & Bates, 2012, s. 86). Vårt studie havner i hovedsak i den sistnevnte kategorien, som ikke-eksperimentell forskning og et ønske om mest mulig generaliserbare resultater. Kvinnepopulasjonen i fengsel i Norge ikke særlig stor, og det er ikke nødvendigvis lett å generalisere funnene til andre land - men vi håper likevel at vi kan avdekke utfordringer og motivasjonsfaktorer som kan være nyttige å vite om for fremtidige kvinnelige innsatte i Norge. Funnene kan også være interessante å sammenligne med kvinnelige innsatte i andre land, for å se hvilke felles utfordringer kvinnene eventuelt opplever.

Elementer som har styrket den ytre validiteten til den originale studien (Eikeland et al., 2016), og dermed vår, var blant annet at innsatte fikk komme med innspill til hvilke elementer i en opplæringskontekst de opplevde som utfordrende ved utarbeidingen av hinderskjemaet (Manger et al. 2016, s. 28). I tillegg ble skjemaene (hinder og motivasjon)

besvart av respondenter fra mange ulike fengsler, som gjør at man får et representativt utvalg fra innsatte fra hele landet. De største fengslene vil naturlig nok være noe mer representert, men med innspill fra både store og små fengsler fra hele landet vil man få et godt bilde av opplæringssituasjonen på landsbasis.

En annen form for validitet er innholdsvaliditet. Denne formen for validitet omhandler i hvilken grad instrumentets innhold klarer å fange opp den underliggende konstruksjonen eller årsaken man ønsker å måle (Cozby & Bates, 2012, s. 103; Polit & Beck, 2017, s. 310). Det er her viktig at man har passende spørsmål eller ledd som forsøker å fange opp den aktuelle underliggende konstruksjonen. Spørsmålene som er med i hinderskjemaet er i utgangspunktet godt utformede spørsmål, som fanger opp mange aspekter ved opplevde hinder i opplæringssituasjoner i fengsel. I kvinners situasjon kan man forøvrig vurdere det slik at det mangler noen spørsmål som kunne plukket opp mer kvinnespesifikke utfordringer. Et eksempel her kan være den påpekte utfordringen i henhold til institusjonelle og situasjonelle hinder, hvor ressurs- og sikkerhetshensyn kan påvirke kvinners opplæringssituasjon (Vige, 2018, s. 36-43).

Når det gjelder validitet, er det også viktig å unngå bias for å sørge for at funn skal være pålitelige og gyldige. Bias vil si en påvirkning i studiet som produserer en feil eller forvrenging i dataene (Polit & Beck, 2017, s. 161). Det er flere faktorer som kan skape bias, slik som for eksempel at deltakere oppgir feil informasjon (bevisst eller ubevisst), forskerens subjektivitet, ubalanse i utvalg og data, dårlige metoder for datainnsamling og utilstrekkelige studiedesign (Polit & Beck, 2017, 161-162). Hvordan ulike bias kan ha påvirket studien vår blir diskutert videre under «Metodekritikk».

### **Etiske hensyn og godkjenning av prosjektet**

Det originale forskningsprosjektet er godkjent av Kriminalomsorgen Region Vest og Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS, og vår studie vil derfor ikke kreve ytterligere søknader og godkjenninger. Vi har likevel reflektert over de etiske aspektene ved den opprinnelige studien med utgangspunkt i retningslinjer formulert av Polit og Beck (2017, s. 154). Polit og Beck (2017, s. 154) anbefaler blant annet å undersøke om en studie har blitt godkjent av et etisk råd, og om deltakere for eksempel har kommet til skade. De legger frem at man bør vurdere hvordan studien har ivaretatt personvern og sikret informert, frivillig deltakelse. En skal også være bevisst balansen mellom nytte og risiko, eller "risiko/fordel"-prinsippet, som innebærer at fordelene ved en studie skal veie opp for de negative aspektene som eventuelt kan forekomme, eksempelvis

økonomiske, fysiske, emosjonelle eller sosiale (Polit & Beck, 2017, s. 142). Risiko/fordel-prinsippet er i tråd med punkter fra Helsinkideklarasjonen (WMA, 2018) som understreker viktigheten av informert samtykke, samtidig som det alene ikke rettferdiggjør å utsette et forskningssubjekt for unødvendig risiko eller ubehag. Subjektets livskvalitet og velvære skal være hovedfokus, og inngripen som utsetter subjektet for negative elementer må derfor overveies nøye.

Hensikten med undersøkelsen av motivasjon og hinder var å få kunnskap om hvilke motiv som ligger bak utdanningsvalg og hvilke faktorer som hindrer innsatte å ta utdanning, for å kunne sette i gang praktisk-pedagogiske tiltak som når flest mulig (Manger et al., 2016, s. 19). Kunnskap om hinder er og viktig med tanke på å forstå og kunne hjelpe de som velger å ikke ta utdanning. I henhold til personvern og samtykke, var det på forsiden av spørreskjemaene var det lagt ved et skriv med informasjon om hensikten med studien og om hvordan funnene ville bli brukt (Eikeland et al., 2016, s. 75). Det ble opplyst at man ville skrive rapporter og artikler basert på de samlede svarene, og at skjemaene skulle makuleres ved prosjektslutt. Det ble også understreket skriftlig at deltakerne kunne trekke seg fra studien når som helst, uten konsekvenser for forhold under gjennomføring av straff eller varetekt. Deltakerne samtykket gjennom å fylle ut spørreskjemaet. Man ba ikke om underskrift for samtykke, for i størst mulig grad å kunne ivareta anonymitet. Man ønsket også å trygge deltagerne på at svarene ville være anonyme. Utfylte spørreskjema ble samlet i en konvolutt, med et fengselsnummer på. På denne måten kunne man knytte svar til enkeltfengsler, men man kunne ikke knytte svar til enkeltdeltakere. Forskerne hadde taushetsplikt.

Deltakerne var innsatte over 18 år med norsk statsborgerskap. Innsatte utgjør, som vi har understreket tidligere, en sårbar gruppe. Spørsmålene på spørreskjemaet samlet til dels sensitive opplysninger, for eksempel om domslengde og diagnoser som ADHD og dysleksi. Samtidig som utsatte deltakere og sensitive opplysninger fordrer ekstra varsomhet, kan det være et gode at sårbare grupper får komme til orde og rapportere om sin situasjon og sine behov.

Oppsummert tolker vi det i lys av risiko/fordel-prinsippet at det å var få negative aspekter i studien, da spørreundersøkelsen var en engangshendelse som ikke bør ha påvirket respondentene på negative måter verken i forkant eller etterkant. Ethiske hensyn i henhold til personvern ble etterlevd i studien, i form av informert samtykke og ivaretatt anonymitet (bruk av fengselsnummer og ikke navn). Vi håper at denne studiens funn kan komme de innsatte til gode ved å avdekke mønster i deres ønsker, motivasjonsfaktorer og hindringer slik at



fremtidig fengselsundervisning i større grad kan tilrettelegges kvinnenenes situasjon.

### Metodekritikk

**Spørreskjema.** Studien vår benytter seg av ferdig innsamlede data fra spørreskjema, og disse dataene danner bakteppet for vår studie. Spørreskjema som metode har mange gode kvaliteter; det er en enkel og kostnadseffektiv måte å administrere undersøkelser til et større antall respondenter på. Man er ikke begrenset av geografi ettersom spørreskjema kan distribueres både via telefon eller nett, og respondenter kan være anonyme (Polit & Beck, 2017, s. 243). Spørreskjema som metode kan imidlertid ha noen feilkilder som er vanskelige å kontrollere for. Cozby og Bates (2012, s. 130) påpeker at en av hovedutfordringene med spørreskjema er at man ikke kan vite om det respondenten svarer er sant eller reelt. Det er flere faktorer som kan påvirke dette. En faktor er at noen respondenter kan svare med et bestemt responsmønster, hvor de viser en tendens til å svare på alle spørsmål fra et spesifikt perspektiv heller enn å gi reelle svar. På denne måten kan responsmønster påvirke resultatene fra selvrapporteringer og redusere validiteten. Det vanligste responsmønsteret kalles «social desirability» eller «faking good». Dette betyr at respondenten ønsker å svare på en måte som er mest mulig sosialt akseptert - å svare på den måten som folk flest ville svart eller å svare på en måte som fremstiller individet på best mulig måte. «Social desirability» kan være et problem innen mange forskningsområder, men blir mest synlig når spørsmålene omhandler sensitive tema, slik som voldelig eller aggressiv atferd, rusmisbruk eller sex (Cozby & Bates, 2012, s. 131). I spørreskjemaet som vi henter våre data fra, ble det blant annet spurt om sensitive forhold som domslengde, oppmerksomhets- og konsentrasjonsvansker og lese-og skrivevansker. Vi kan ikke utelukke at noen av respondentene sine svar er påvirket av ønsket om “social desirability.” Som forsker kan man øke sjansene for at respondentene svarer sant når man åpent og ærlig forklarer hensikten og bruksområdene for forskningen og betrygger om at anonymitet og konfidensialitet vil ivaretas (Cozby & Bates, 2012, s. 131).

En lignende utfordring går på respondentens indre kvaliteter, som kan påvirke validiteten til resultatene. Det er viktig at respondentene fullt og helt forstår spørsmålene, klarer å holde konsentrasjonen oppe for å lese spørsmålene nøye (dersom det er et lengre spørreskjema) og at de beholder motivasjonen til å fullføre skjemaet (Cozby & Bates, 2012, s. 139). Humør og energi er en annen indre faktor som kan påvirke resultatene (Polit & Beck, 2017, s. 299). En annen utfordring har å gjøre med situasjonelle faktorer. Faktorer som temperatur i rommet, lysforhold, tid på dagen og lignende kan påvirke respondentens svar indirekte (Polit og Beck, 2017, s. 299).

Mange av disse situasjonelle faktorene er utenfor forskeres kontroll, men spørreskjemaet utviklet av Eikeland al. (2016) har tatt mange grep for å sørge for et mest mulig valid spørreskjema. Skjemaet er ikke unødvendig langt, spørsmålene er presise og kort formulert. De har også vært åpne om formålet med studien på fremsiden av spørreskjemaet, noe som øker sjansen for reelle svar og minsker sjansen for responsmønster. Skjemaene ble forøvrig distribuert av ansvarlig personell i hvert fengsel, og det kan være vanskelig å stadfeste hvordan skjemaene ble presentert for respondentene. Det er også vanskelig å si noe sikkert om hvilke forhold skjemaene ble besvart under; fikk respondentene for eksempel sitte i et stille og skjermet rom under undersøkelsen?

Ellers må det påpekes at instrumentet innad i Eikeland et al. (2016) sitt spørreskjema, basert på Vallerand (1989) sitt *AMS*, ikke er blitt benyttet på en fengselspopulasjon før. Det ble opprinnelig utviklet for skoleelever. Hadde skalaen vært utviklet for innsatte, ville det kanskje inneholdt andre spørsmål og plukket opp andre nyanser i opplærings situasjonen. Forøvrig, som et godt utviklet og mye brukt motivasjonsskjema blir det gjerne beste tilgjengelige alternativ for måling av motivasjon hos de innsatte.

Hinderskjemaet til Eikeland et al. (2016) er på sin side godt tilpasset målpopulasjonen, hvor innsatte blant annet har fått komme med innspill til skjemaet. Spørreskjemaet er ikke blitt testet ut i like stor og internasjonal grad som for eksempel *AMS*, noe som er naturlig med en nyutviklet skala. Ved videre bruk og eventuelle revideringer vil over tid øke spørreskjemaets reliabilitet og validitet.

**Type 1 feil, type 2 feil og power.** Meningen med inferensiell statistikk er å teste hypoteser. Som forsker bestemmer man om en skal akseptere eller avvise en nullhypotese ved å avgjøre hvor sannsynlig det er at observerte resultater skyldes tilfeldigheter (Polit & Beck, 2017, s. 380). Med slike statistiske analyser er det imidlertid alltid en fare for at man kommer frem til feil konklusjon. En test sin statistiske «power» eller styrke sier noe om testens evne til å oppdage reelle forhold mellom variabler (Polit & Beck, 2017, s. 221). Testens statistiske styrke er avhengig av flere forhold, slik som om det er en parametrisk eller ikke-parametrisk test som blir benyttet, men også av andre aspekter slik som alfa-nivå satt av forsker (0,05/0,01), effektstørrelse og utvalgsstørrelse (Pallant, 2013, s. 215). Når man har et lite utvalg, slik som vårt, pleier den statistiske styrken å være lav, og analysene man utfører kan mislykkes i å oppdage forhold mellom variabler (Polit & Beck, 2017, s. 221). Dette bringer oss videre til to begrep nært knyttet til statistisk styrke: type 1 og type 2 feil. Pallant (2013, s. 215) skriver at den første typen feil forekommer dersom man avviser nullhypotesen når den faktisk er sann, og kalles type 1 feil. Denne formen for falsk positiv forekommer når vi tror at

det er en forskjell mellom gruppene våre, men det i realiteten ikke er det. Den andre formen for feil, type 2, forekommer når vi mislykkes i å avvise en nullhypotese når den faktisk er usann. Ved en slik falsk negativ konklusjon tror man at gruppene ikke er forskjellige, mens de i virkeligheten er det. De to typene feil er nært relaterte, og når man prøver å kontrollere for type 1 feil vil man kunne øke sjansen for å gjøre en type 2 feil. Oppsummert er det derfor viktig at vi med både et lite utvalg og bruk av ikke-parametriske tester, slik som Mann-Whitney U, som er mindre kraftfulle enn parametriske tester, er klar over at dette øker sjansen for å ikke oppdage forskjeller der de faktisk forekommer, altså type 2 feil. Pallant (2013, s. 216) refererer til Stevens som foreslår at man i tilfeller med små utvalgsstørrelser kan vurdere å justere alfanivået (signifikantsnivået) for å kompensere. Dette vil da si å sette alfanivået til for eksempel 0,1 eller 0,15, istedenfor det mer «strengt» tradisjonelle 0,05-nivået. Vi har imidlertid valg å beholde alfanivået på 0,05 for at funnene våre skal være med sammenlignbare med øvrig litteratur, men vil være oppmerksomme på muligheten for type 2 feil når vi tolker resultatene våre.

**Oppsummert.** Avslutningsvis kan vi sammenfatte metodekritikken og studiens begrensinger. Først og fremst kan utvalgsstørrelse trekkes frem som en svakhet - samtidig som svarprosenten i den totale populasjonen er høy. Studien har som nevnt over en noe lav ytre validitet, da det vil være vanskelig å generalisere funnene til andre situasjoner og land, men det kan likevel være relevant for fremtidige kvinner i norske fengsler. Studien baserer seg i stor grad på selvrapporing, noe som kan gjøre at realiteten kan fortone seg annerledes enn det respondentene faktisk oppgir. Instrumentene benyttet for å undersøke motivasjon og hinder har begge sine styrker og svakheter, hvor tilpasning til en fengselspopulasjon og konkrete spørsmål rettet mot kvinner og elementer som kan forbedres ved instrumentene.

## Oppsummering av funn

### Motivasjon

Før vi undersøkte hypotesene våre med inferensiell statistikk, utførte vi en prinsippal komponentanalyse (PCA) for å kategorisere svarene fra motivasjonsskjemaet basert på et kvinneutvalg. En PCA produserte en firefaktorløsning: 1. *Ytre og identifisert regulering*, 2. *Amotivasjon* 3. *Indre tvang* og 4. *Indre motivasjon*. Faktorene forklarte henholdsvis 41,3%, 17,3%, 10,4% og 7,8% av variansen i utvalget. Indekser ble laget for alle fire faktorer ved å legge sammen leddene for hver enkelt faktor, og dele dette på antall ledd innad i den aktuelle faktoren. Som en samlet gruppe skårer kvinnene i gjennomsnitt høyest på *Indre motivasjon*,

tett fulgt av *Indre tvang*. Cronbachs alfa koeffisientene var 0,92, 0,89, 0,85 og 0,83 for henholdsvis *Ytre- og identifisert regulering*, *Amotivasjon*, *Indre tvang* og *Indre motivasjon*. Mann-Whitney U analyser ble benyttet for å undersøke hypotesene våre, og viste ingen signifikant forskjell i motivasjon mellom kvinnefengsler og blandingsfengsler, eller mellom kvinner med og uten rapportert dysleksi.

### Hinder

På samme måte som ved motivasjon, utførte vi en PCA for å kunne kategorisere svarene fra hinderskjemaet basert på et kvinneutvalg. PCA produserte en femfaktorløsning: 1. *Domslengde og livssituasjon*, 2. *Informasjonstilgang og opplæringsforhold*, 3. *Holdninger og preferanser*, 4. *Råd og datatilgang* og 5. *Vansker*. Indekser ble laget for hver av faktorene. Kvinneutvalget som en gruppe skåret høyest på *Holdninger og preferanser*, som vil si at dette er hinderet som flest kvinner opplever i størst grad. Cronbachs alfa koeffisientene var 0,73, 0,81, 0,83, 0,56 og 0,65 for henholdsvis *Livssituasjon og domslengde*, *Informasjonstilgang og opplæringsforhold*, *Holdninger og preferanser*, *Råd og datatilgang* og *Vansker*. Mann-Whitney U analyser avdekket en signifikant forskjell i hinderfaktoren *Holdninger og preferanser* mellom innsatte i kvinnefengsel ( $Md = 2,5$ ,  $N = 19$ ) og blandingsfengsel ( $Md = 1,25$ ,  $N = 16$ ),  $U = 73$ ,  $z = -2,65$ ,  $p = 0,007$ ,  $r = 0,45$ . Videre analyser avdekket også en signifikant forskjell innen faktorene *Råd og datatilgang* og *Vansker* mellom kvinnelige innsatte med og uten dysleksi. Faktor 4, *Råd og datatilgang*, hadde en signifikant forskjell hvor de som hadde dysleksi opplevde dette hinderet i større grad ( $Md = 2$ ,  $N = 4$ ) enn de som ikke hadde dysleksi ( $Md = 1$ ,  $N = 31$ ),  $U = 22,5$ ,  $z = -2,21$ ,  $p = 0,017$ ,  $r = 0,37$ . R-verdien viser en medium stor effektstørrelse. Videre var det en signifikant forskjell innen faktor 5, *Vansker*, hvor de som hadde dysleksi opplevde hinderet i større grad ( $Md = 3$ ,  $N = 4$ ), enn de som ikke hadde dysleksi ( $Md = 1$ ,  $N = 31$ ),  $U = 3$ ,  $z = -3,35$ ,  $p = 0,000$ ,  $r = 0,57$ . R-verdien viser en stor effekt. Det var ingen signifikante forskjeller mellom respondentene med og uten dysleksi innen de andre hinderfaktorene,  $p > 0,05$ .

### Referanser

- Alm, J., & Andersson, J. (1997). A study of literacy in prisons in Uppsala. *Dyslexia*, 3(4), 245-246. doi:10.1002/(SICI)1099-0909(199712)3:4<245::AID-DYS94>3.0.CO;2-2
- Asbjørnsen, A., Manger, T., Jones, L. Ø., & Eikeland, O. J. (2017). *Norske innsatte: Kartlegging av lesevaner og oppmerksomhetsvaner 2015*. (Fylkesmannen i Hordaland Rapport 2/2017). Hentet fra [http://www.oppikrim.no/Documents/Oppikrim/Dokument/FOU/publikasjoner/Rapport 2 2017.pdf](http://www.oppikrim.no/Documents/Oppikrim/Dokument/FOU/publikasjoner/Rapport%202017.pdf)
- Bjørndal, A., & Hofoss, D. (2015). *Statistikk for helse- og sosialfagene* (2nd utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Brosens, D., Croux, F., & De Donder, L. (2019). Barriers to prisoner participation in educational courses: Insights from a remand prison in Belgium. *International Review of Education*, 65, 735-754. doi:10.1007/s11159-018-9727-9
- Brosens, D., De Donder, L., Dury, S., & Verté, D. (2015). Barriers to Participation in Vocational Orientation Programmes among Prisoners. *Journal of Prison Education and Reentry*, 2(2), 8-22. doi:10.15845/jper.v2i2.817
- Burden, R. (2008). Is Dyslexia Necessarily Associated with Negative Feelings of Self-worth? A Review and Implications for Future Research. *Dyslexia*, 14, 188-196. doi:10.1002/dys.371
- Callan, V., & Gardner, J. (2005). *Vocational education and training provision and recidivism in Queensland correctional institutions*. (Rapport). Hentet fra <https://www.cmv-educare.com/wp-content/uploads/2012/07/Callan-and-Gardner-2005.pdf>
- Christie, N. (1970). Modeller for fengselsorganisasjonen. I R. Østensen (Red.), *I stedet for fengsel. Ideer og forsøk* (s. 70-78). Oslo: Pax Forlag.
- Costelloe, A., & Langelid, T. (2011). *Prison education and training in Europe - a review and commentary of existing literature, analysis and evaluation*. (Rapport). Hentet fra [https://www.exocop.eu/sixcms/media.php/13/JH\\_prison\\_education\\_Full\\_report-final-06\\_05\\_11.pdf](https://www.exocop.eu/sixcms/media.php/13/JH_prison_education_Full_report-final-06_05_11.pdf)
- Costelloe, A., Langelid, T., & Wilson, A. (2012). *Survey on Prison Education and Training in Europe – Final Report*. (Rapport). Hentet fra [https://www.epea.org/wp-content/uploads/NC3113979ENN.en\\_.pdf](https://www.epea.org/wp-content/uploads/NC3113979ENN.en_.pdf)
- Cozby, P. C., & Bates, S. C. (2012). *Methods in behavioral research* (11. utg.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Cross, P. K. (1981). *Adults as Learners. Increasing Participation and Facilitating Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dalteg, A., Rasmussen, K., Jensen, J., Persson, B., Lindgren, M., Lundqvist, A., . . . Levander, S. (1997). Prisoners use an inflexible strategy in a continuous performance test: A replication. *Personality and Individual Differences*, 23(1), 1-7. doi:10.1016/S0191-8869(97)00034-2
- de Beer, J., Engels, J., Heerkens, Y., & van der Klink, J. (2014). Factors influencing work participation of adults with developmental dyslexia: a systematic review. *BMC Public Health*, 14, 1-22. doi:10.1186/1471-2458-14-77
- de Winter, J. C. F., Dodou, D., & Wieringa, P. A. (2009). Exploratory Factor Analysis With Small Sample Sizes. *Multivariate Behavioral Research*, 44(2), 147-181. doi:10.1080/00273170902794206
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.

- Eikeland, O. J., Manger, T., & Asbjørnsen, A. (2016). *Norske innsette: Utdanning, arbeid, ønske og planar*. (Fylkesmannen i Hordaland Rapport 2/2016). Hentet fra [http://www.oppikrim.no/Documents/Oppikrim/Dokument/FOU/publikasjoner/Rapport\\_2\\_2016.pdf](http://www.oppikrim.no/Documents/Oppikrim/Dokument/FOU/publikasjoner/Rapport_2_2016.pdf)
- Europarådet. (1963). Den Europeiske menneskerettighetskonvensjonen. Tilleggsprotokoll nr. 4. Hentet fra [https://www.echr.coe.int/Documents/Convention\\_NOR.pdf](https://www.echr.coe.int/Documents/Convention_NOR.pdf)
- Fair, H. (2007). International review of women's prisons. *Prison Service Journal*, 184, 3-8. Retrieved from [https://www.prisonstudies.org/sites/default/files/resources/downloads/100047ceinternational\\_review\\_of\\_womens\\_prisons.pdf](https://www.prisonstudies.org/sites/default/files/resources/downloads/100047ceinternational_review_of_womens_prisons.pdf)
- Flynn, S., Brown, J., Johnson, A., & Rodger, S. (2011). Barriers to Education for the Marginalized Adult Learner. *Alberta Journal of Educational Research*, 57(1), 43-58. Retrieved from <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/ajer/article/view/55454>
- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 331-362. doi:10.1002/job.322
- Helland, T. (2019). *Språk og dysleksi* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hellendoorn, J., & Ruijssenaars, W. (2000). Personal Experiences and Adjustment of Dutch Adults with Dyslexia. *Remedial and Special Education*, 21(4), 227-239. doi:10.1177/074193250002100405
- IBM Knowledge Center. (u.å.). KMO and Bartlett's Test. Hentet 11. mai fra [https://www.ibm.com/support/knowledgecenter/SSLVMB\\_23.0.0/spss/tutorials/fac\\_teco\\_kmo\\_01.html](https://www.ibm.com/support/knowledgecenter/SSLVMB_23.0.0/spss/tutorials/fac_teco_kmo_01.html)
- Jones, L. Ø. (2019). Kvinner i fengsel. I K. G. Westrheim & H. M. K. Eide (Red.), *Kunnskapsbasert straffegjennomføring i kriminalomsorgen i Norge* (s. 167-174). Bergen: Fagbokforlaget.
- Justis- og politidepartementet. (2008). *Straff som virker – mindre kriminalitet – tryggere samfunn*. (St. Meld. nr. 37 (2007-2008)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/d064fb36995b4da8a23f858c38ddb5f5/no/pdfs/stm200720080037000dddpdfs.pdf>
- Justisdepartementet. (1989). *Kvinnens soningsforhold*. (Rapport). Hentet fra <https://www.nb.no/items/96fea891445a7a0d192d6f6929080bf1>
- Kirk, J., & Reid, G. (2001). An examination of the relationship between dyslexia and offending in young people and the implications for the training system. *Dyslexia*, 7, 77-84. doi:10.1002/dys.184
- Kristoffersen, R. (2019, 06. februar). Kvinnelige innsatte har ikke et dårligere soningstilbud, *Forskning.no*. Retrieved from <https://forskning.no/alkohol-og-narkotika-arbeid-kriminalitet/kvinnelige-innsatte-har-ikke-et-darligere-soningstilbud/1290441>
- Langelid, T. (2015). *Bot og betring? Fengselsundervisninga si historie i Noreg*. Oslo: Cappelen Damm.
- Langelid, T. (2016). Opplæring i fengsel - en ny sjanse? I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5th ed., s. 690-708). Oslo: Cappelen Damm.
- 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. doi:10.1080/140438502762467227
- Lundeby, H., Storvik, B. L., Skaug, L., Ødegård, T. R., Aaland, K., Melvold, H., & Five, S. (2015). *Likeverdige forhold for kvinner og menn under kriminalomsorgens ansvar*. (Rapport). Hentet fra <https://www.kriminalomsorgen.no/likeverdige-forhold-for-kvinner-og-menn.5706772-237613.html>

- Manger, T., Eikeland, O. J., & Asbjørnsen, A. (2016). *Norske innsette: Utdanningsmotivasjon og hinder for utdanning i fengsel*. (Fylkesmannen i Hordaland Rapport 1/2016). Hentet fra [http://www.oppikrim.no/Documents/Oppikrim/Dokument/FOU/publikasjoner/Rapport\\_1\\_2016\\_Utdanningsmotivasjon\\_og\\_hinder\\_for\\_uttanning\\_i\\_fengsel.pdf](http://www.oppikrim.no/Documents/Oppikrim/Dokument/FOU/publikasjoner/Rapport_1_2016_Utdanningsmotivasjon_og_hinder_for_uttanning_i_fengsel.pdf)
- Manger, T., Eikeland, O. J., & Asbjørnsen, A. (2019). Why do not more prisoners participate in adult education? An analysis of barriers to education in Norwegian prisons *International Review of Education*, 65, 711–733. doi:10.1007/s11159-018-9724-z
- Manger, T., & Wormnes, B. (2015). *Motivasjon og mestring. Veier til effektiv bruk av egne ressurser*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nelson, J. M., & Harwood, H. (2011). Learning Disabilities and Anxiety: A Meta-Analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 44(1), 3-17. doi:10.1177/0022219409359939
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Pallant, J. (2013). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS* (5th utg.). New York, NY: McGraw Hill.
- Pennington, B. F., & Bishop, D. V. M. (2009). Relations Among Speech, Language, and Reading Disorders. *Annual Review of Psychology*, 60, 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* (10th utg.). Philadelphia, PA: Lippincott Williams & Wilkins.
- Reeve, J. (2015). *Understanding motivation and emotion*. (6th utg.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Rice, M., & Brooks, G. (2004). *Developmental dyslexia in adults: a research review*. (Rapport). Hentet fra [https://dera.ioe.ac.uk/22476/1/doc\\_166.pdf](https://dera.ioe.ac.uk/22476/1/doc_166.pdf)
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. doi:10.1037/110003-066X.55.1.68
- 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
- Sivilombudsmannen. (2016). *Kvinner i fengsel. En temarapport om kvinners soningsforhold i Norge*. (Rapport). Hentet fra [https://www.sivilombudsmannen.no/wp-content/uploads/2017/05/Temarapport\\_Kvinner-i-fengsel.pdf](https://www.sivilombudsmannen.no/wp-content/uploads/2017/05/Temarapport_Kvinner-i-fengsel.pdf)
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2014). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Stathopoulos, M., Quadara, A., Fileborn, B., & Clark, H. (2012). *Addressing womens' victimisation histories in custodial settings*. (Rapport 13/2012). Hentet fra <https://aifs.gov.au/sites/default/files/publication-documents/i13.pdf>
- Statped. (2020a, 28. mai). Dysleksi og tilrettelegging. Hentet fra <https://www.statped.no/dysleksi/dysleksi---tilrettelegging-i-forskulealder/-4>
- Statped. (2020b, 2. juni). Hva er dysleksi? Hentet fra <https://www.statped.no/dysleksi/dysleksi/hva-er-dysleksi/>
- Statped. (2020c). Lesing og tilrettelegging. Hentet 28. april 2020 fra <https://www.statped.no/laringsressurs/sprak-og-tale/lesing-og-teknologi/>
- Straffegjennomføringsloven. (2001). *Lov om gjennomføring av straff*. (LOV-2001-05-18-21). Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2001-05-18-21 - KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2001-05-18-21-KAPITTEL_1)

- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (4th utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Undheim, A. M. (2009). A thirteen-year follow-up study of young Norwegian adults with dyslexia in childhood: reading development and educational levels. *Dyslexia*, 15(4), 291-303. doi:10.1002/dys.384
- Universitets- og høyskoleloven. (2005). *Lov om universiteter og høyskoler*. (LOV-2005-04-01-15). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-04-01-15>
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2005). *Om opplæringen innenfor kriminalomsorgen. «Enda en vår»*. (St. Meld. nr. 27 (2004-2005)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-27-2004-2005-/id407448/>
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., & Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'échelle de Motivation en Éducation (EME) [On the construction and validation of the French form of the Academic Motivation Scale]. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 21, 323-349. doi:10.1037/h0079855
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C., & Vallières, E. F. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. Evidence on the concurrent and construct validity of the Academic Motivation Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 159-172. doi:10.1177/0013164493053001018
- Vige, Å. M. (2018). *Kvinnens erfaringer med å sone i norske fengsler våren 2017* (JURK rapport 1/2018). Hentet fra <https://foreninger.uio.no/jurk/publikasjoner/rapport-jurk-kvinnens-erfaringer-med-a-soner.pdf>
- WMA. (2018, 9. juli). WMA declaration of Helsinki - Ethical principles for medical research involving human subjects. Hentet fra <https://www.wma.net/policies-post/wma-declaration-of-helsinki-ethical-principles-for-medical-research-involving-human-subjects/>
- World Health Organization. (2019). International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems (10th ed.). Hentet fra [https://icd.who.int/browse10/2019/en - /F81](https://icd.who.int/browse10/2019/en-/F81)



**Kvinnelige innsatte i norske fengsler og deres selvrapporterte motivasjon og hinder for  
å ta opplæring i fengsel**

Av

Helena Fosbakk og Siri Medhaug

Masterprogram i helsefag, studieretning logopedi

Institutt for biologisk og medisinsk psykologi

Det psykologiske fakultet

Universitetet i Bergen

2020

### Sammendrag

Dette er en delrapportering fra en undersøkelse utført av Eikeland, Manger og Asbjørnsen (2016), og datamateriale er hentet fra deres undersøkelse. Formålet med denne studien var å undersøke kvinnelige innsatte sine motivasjons- og hinderfaktorer for å ta eller ikke ta utdanning under soning. Studiens hypoteser angående motivasjon var at ulike soningsforhold medfører forskjeller i motivasjon i opplæringssituasjoner, og at rapportert dysleksi har konsekvenser for motivasjon i opplæringssituasjoner. Videre undersøkte studien to hypoteser om hinder for å ta opplæring i fengsel: at ulike soningsforhold påvirker opplevde hinder for å ta opplæring, og at kvinnelige innsatte med og uten rapportert dysleksi opplever ulike hinder for opplæring. Studien benyttet Principal Components Analysis, Mann-Whitney U test og reliabilitetsanalyser (Cronbachs alfa) for å undersøke hypotesene. Utvalget bestod av 79 kvinner i norske fengsel. Studien avdekket ikke signifikante forskjeller i rapportert motivasjon mellom innsatte i kvinnefengsel og blandingsfengsel, eller mellom innsatte med og uten dysleksi. Studien avdekket en signifikant forskjell i rapporterte hinder mellom kvinner i kvinnefengsel og blandingsfengsel innen faktoren *Holdninger og preferanser*. Videre analyser avdekket også en signifikant forskjell innad i to hinderfaktorer mellom innsatte med og uten dysleksi innen faktorene *Råd og datatilgang* og *Vansker*. Studien konkluderer med at utvalget opplever lik grad av motivasjon uavhengig av soningsforhold og rapportert dysleksi. Hvilke hinder de innsatte opplever for å ta opplæring blir derimot påvirket både av soningsforhold og rapportert dysleksi.

*Nøkkelord:* Motivasjon, hinder, dysleksi, fengselsopplæring, kvinnelige innsatte

### Abstract

The current study is part of a larger research project examining prison education in Norway. The data used in this study were collected by Eikeland, Manger and Asbjørnsen (2016). The aim of the present study was to examine the motivation and perceived barriers of female prisoners to participate in prison education. The study's hypotheses regarding motivation were that different incarceration facilities lead to differences in motivation in educational situations, and that reported dyslexia influences motivation in educational situations. In addition, the study examined two hypotheses about perceived barriers to participation in prison education: that different incarceration facilities affect perceived barriers to participation in education, and that female inmates with and without reported dyslexia experience different barriers to participation. The study used Principal Components Analysis, Mann-Whitney U test and reliability analyzes (Cronbach's alpha) to test the hypotheses. The sample consisted of 79 women in Norwegian prisons. The study did not reveal significant differences in reported motivation between prison inmates in women's prisons and mixed gender institutions, and between inmates with and without dyslexia. The study revealed a significant difference in reported barriers between women in women's prisons and mixed gender institutions within the factor *Attitudes and Preferences*. Further analyzes also revealed a significant difference within two barrier factors, *Advice and Computer Access* and *Difficulties*, between inmates with and without dyslexia. The study concludes that the inmates experience an equal degree of motivation regardless of prison conditions and reported dyslexia. On the other hand, the barriers experienced by inmates are affected by both different incarceration facilities and reported dyslexia.

*Key words:* Motivation, barriers, dyslexia, prison education, women prisoners

### **En kvantitativ studie av kvinnelige innsatte i norske fengsler og deres selvrapporterte motivasjon og hinder for å ta opplæring i fengsel**

Kvinner utgjør til enhver tid omtrent 6% av fangepopulasjonen i Norge (Kriminalomsorgen, 2019). De er dermed en minoritet i fengsel, og det er grunn til å hevde at kvinnelige innsatte på mange områder er en enda mer marginalisert gruppe enn mannlige innsatte (Friestad & Hansen, 2004, s. 77; Langelid, 2015, s. 151). Friestad og Hansen (2004) har rapportert at en større andel kvinnelige innsatte enn mannlige innsatte opplever psykiske helseproblemer, tungt rusmisbruk og en svakere tilknytning til arbeidslivet. Kvinnelige innsatte kan også oppleve andre utfordringer og ha andre forutsetninger enn mannlige innsatte i en opplæringsammenheng. For å kunne tilrettelegge fengselsopplæringen på et kunnskapsbasert grunnlag, er det desto viktigere å undersøke nærmere hva kvinnene rapporterer om opplæring i fengsel. Utdanningsnivået for innsatte i fengsel er noe lavere enn befolkningen forøvrig (Eikeland, Manger, & Asbjørnsen, 2016, s. 34).

Tidligere forskning på området har kartlagt flere aspekter av kvinners opplærings situasjon. I 1989 leverte Kvinnesoningsutvalget en rapport som slo fast at praktiske faktorer, som tilgang til undervisningsrom og timeressurser, rammet kvinnelige innsatte hardere enn mannlige innsatte. Utvalget hevdet også at mannlige innsatte med lang soningstid fikk et undervisningstilbud som var både kvantitativt og kvalitativt bedre enn det de kvinnelige innsatte fikk (Justisdepartementet, 1989, s. 334-341). Rapporten la frem en rekke forslag til å forbedre arbeids- og opplæringstilbudet for kvinner i norske fengsler (Justisdepartementet, 1989, s. 339-345). Siden den gang har det kommet flere rapporter som peker i samme retning. Lundeby et al. (2015, s. 57) fra kriminalomsorgen skrev i sin rapport at kvinnelige innsatte hadde mindre bredde i opplæringstilbudene i forhold til menn. De konkluderte med at anbefalingene til Kvinnesoningsutvalget ennå ikke var tatt til følge (Lundeby et al., 2015, s. 4-6). Sivilombudsmannen (2016, s. 35-36) har kritisert ensformige og lite arbeidskvalifiserende arbeidstilbud, og fant i sin undersøkelse at flertallet av de kvinnelige innsatte i Bergen fengsel verken hadde arbeid eller skoleplass. Det ble påpekt i rapporten at Kragerø fengsel, et rent kvinnefengsel, hadde et begrenset skoletilbud preget av selvstudium. Kvinnene etterspurte mer undervisning og leksehjelp, blant annet for å kunne fortsette på utdanning som var påbegynt ved andre fengsler (Sivilombudsmannen, 2016, s. 37). Sivilombudsmannen (2016, s. 36) la også frem at ressurs- og sikkerhetshensyn kan begrense kvinnelige innsatte sin deltakelse i opplæring- og arbeidstilbud, spesielt i blandingsfengsel. Juridisk Rådgivning for Kvinner (JURK) fant at bare fem kvinnelige

respondenter av 120 hadde fått tilbud om å ta fagbrev, og at alle som hadde mottatt tilbudet sonet i blandingsfengsel (Vige, 2018, s. 38). De fant også at opplæringstilbudet varierte vidt mellom ulike fengsler. Respondentene i JURK sin undersøkelse oppga forhold som manglende tilgang til IKT, overføring mellom fengsler, kort soningstid og høy alder som hinder for å ta opplæring i fengsel. En av skoleavdelingene i blandingsfengsel rapporterte om sikkerhetshensyn som en kvinnespesifikk barriere for å delta i opplæring (Vige, 2018, s. 36-43).

Kvinnelige innsatte soner enten i Norge i rene kvinnefengsler (slik som Ravneberget, Bredtveit, Sandefjord (nedlagt i 2019) eller Kragerø eller i blandingsfengsel, som er mannefengsel med kvinneavdelinger. Slike kvinneavdelinger finnes i fengsler med høyt sikkerhetsnivå slik som Trondheim, Stavanger, Bergen og Kongsvinger og fengsler med lavere sikkerhetsnivå som Trondheim fengsel avdeling Leira, Verdal fengsel, Sandeid fengsel og Tromsø fengsel. En undersøkelse av kvinnelige innsatte sitt utdanningsnivå, med respondenter fra begge soningsforhold, rapporterte at 19% av de kvinnelige innsatte at de hadde grunnskole som høyeste fullførte utdanning, 25,3% hadde fullført VG1 eller VG2, og 17,7% hadde fullført videregående skole som høyeste utdanning (Eikeland et al., 2016, s. 37). Videre hadde 13,9% tatt fagskoleutdanning og 8,9% hadde tatt en grad innen høyere utdanning. Dette er tilnærmet likt utdanningsnivåene hos mannlige innsatte, med unntak av en litt høyere prosentandel som hadde fullført videregående (23,7% hos menn mot 17,7% hos kvinner) (Eikeland et al., 2016, s. 36).

### **Opplæring i fengsel**

Kriminalomsorgen arbeider etter normalitetsprinsippet, hvor tanken er at overgangen fra fengsel til frihet blir lettere jo mindre forskjellen til livet utenfor fengselet er. En straffegjennomføring med fokus på rehabilitering minsker sjansen for tilbakefall, og kriminalomsorgen har som mål at den straffedømte etter endt soning kan lese, skrive og regne, har en sjanse på arbeidsmarkedet og kan leve uavhengig (Justis- og politidepartementet, 2008, s. 9). Utdanning ansees dermed som et sentralt element i rehabiliteringsarbeidet i fengsel (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005, s. 5), og inngår også som en del av aktivitetsplikten ved straffegjennomføring (Straffegjennomføringsloven, 2001, § 3). Internasjonal forskning støtter opp om at fengselopplæring reduserer sjansen for tilbakefall, og legger til at utdanning av innsatte også vil være økonomisk besparende over tid (se for eksempel Davis, Bozick, Steele, Saunders, & Miles, 2013, s. 15-18).

Det har foregått ulike former for opplæring i norske fengsler siden 1600-tallet, men det var først i 1969 at ansvaret for fengselsundervisningen ble overført fra fengselsvesenet til Kirke- og undervisningsdepartementet (Langelid, 2015, s. 119-127; 2016, s. 690). Siden den gang har fengselsundervisningen vært organisert etter «importmodellen» (Christie, 1970). Importmodellen innebærer at fengselsvesenet har som hovedoppgave å vokte innsatte og ivareta sikkerheten, mens etater som skolevesenet og helsevesenet står for undervisningstilbud og helsetjenester (Christie, 1970, s. 75). For de innsatte skulle dette innebære likestilte opplæringsvilkår og muligheter i tråd med resten av befolkningen forøvrig.

Retten til opplæring er i dag sikret gjennom Opplæringslova (1998). Foruten retten til grunnskoleopplæring og videregående opplæring, har alle elever rett til en tilpasset opplæring (Opplæringslova, 1998, §1.3). Opplæringslova (1998, § 4A-1; § 4A-2) slår fast at også voksne elever har rett til grunnskoleopplæring og spesialundervisning. Internasjonalt er Norge forpliktet av ulike konvensjoner som fastslår at tilgang til utdanning er en allmenn rettighet, blant annet Den internasjonale konvensjonen om økonomiske, sosiale og kulturelle rettigheter og Den europeiske menneskerettskonvensjonen (Menneskerettsloven, 1999, § 2). Europarådet har også utarbeidet De europeiske fengselsreglene, som gir anbefalinger for hvordan straff skal gjennomføres (Kriminalomsorgen, 2006). I De europeiske fengselsreglene heter det at «alle fengsler skal søke å gi alle innsatte adgang til utdanningsprogrammer som er mest mulig omfattende og som oppfyller de innsattes individuelle behov (...)» (Europarådet, 2006). Europarådet vedtok også en egen rekommandasjon om opplæring i fengsel, «Education in Prison,» i 1990 (Langelid, 2016, s. 693). «Education in Prison» inneholder anbefalinger om at opplæringstilbudet i fengsel skal være mest mulig likt tilbudet utenfor fengsel, og at særlig innsatte med lese- og skrivevansker bør vies ekstra oppmerksomhet (Council of Europe, 1990). I Norden finnes det i tillegg en generell konsensus om at innsatte skal behandles på en human måte, og tilgang til utdanning regnes som en del av dette (Manger, Eikeland, & Asbjørnsen, 2013).

Siden 2007 har det blitt gitt opplæringstilbud i alle norske fengsler (Eikeland, Manger, & Asbjørnsen, 2013, s. 19). Forskningsgruppen for kognisjon og læring (BCLG) ved Universitetet i Bergen har gjennom nasjonale surveys kartlagt innsatte sine utdanningsbehov, utdanningsbakgrunner og deltakelse i opplæring i norske fengsler siden 2004 (Eikeland et al., 2016, s. 21). Arbeidet er utført på oppdrag fra Fylkesmannen i Vestland (tidligere Hordaland), som har det nasjonale ansvaret for opplæring i kriminalomsorgen. Basert på BCLG sin kartlegging av innsattes utdanningsbehov, har Manger, Eikeland og Asbjørnsen

(2016) skrevet en rapport om innsattes motivasjon og hinder for å ta opplæring fengsel. Manger et al. (2016, s. 19) forklarer at det er viktig å vite hvilke grunner eller motiv som ligger bak utdanningsvalg, og hva som eventuelt kan hindre innsatte i å ta utdanning for å kunne iverksette praktisk-pedagogiske tiltak som kan nå flest mulig.

### **Ulike former for motivasjon**

Motivasjon kan forklares som de indre prosessene som igangsetter og driver atferd i en bestemt retning, og er en nødvendig forutsetning for læring (Manger & Wormnes, 2015, s. 28; Reeve, 2015, s. 9). Teoretisk kan motivasjon deles overordnet inn i indre og ytre motivasjon. Ved indre motivasjon er handlingen eller atferden i seg selv belønnende. Ved ytre motivasjon er ikke atferden i seg selv et mål, men heller et middel for å oppnå belønning eller unngå straff (Deci & Ryan, 2000; Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 147). Deci og Ryan (1985, 2000; Ryan & Deci, 2000) sin selvbestemmelsesteori beskriver motivasjon langs et kontinuum, med flere undertyper av motivasjon. Hvilken type motivasjon som oppstår påvirkes blant annet av graden autonomi eller selvbestemmelse man opplever. I den ene enden av kontinuumet har man amotivasjon, som vil si at man ikke har noen motivasjon til å handle og man opplever ingen autonomi. Videre på kontinuumet har man fire typer ytre motivasjon: ekstern regulering (ingen autonomi), indre tvang (noe autonomi), identifisert regulering (adekvat nivå av autonomi) og integrert regulering (stor grad av autonomi). I den andre enden av kontinuumet har man indre motivasjon, hvor man opplever full selvbestemmelse og gjør en handling av ren glede og opplevd tilfredsstillelse. Manger et al. (2016, s. 47) fant i sin studie at innsatte i størst grad opplever indre motivasjon knyttet til opplæring. De innsatte hadde også høy skåre på ytre og identifisert regulering. Oppsummert så innsattes motivasjonsprofil ut til å bestå av høy ytre motivasjon, knyttet til å øke kompetansen sin med tanke på å få seg arbeid og et annet liv. Hvordan Deci og Ryan (1985) sin modell fungerer for å beskrive motivasjon blant kvinnelige innsatte spesifikt er ikke tidligere blitt undersøkt i norske kartlegginger, og vil inngå som en del av vår studie.

### **Hinder for å ta opplæring i fengsel**

I tillegg til å kartlegge motiver for å ta utdanning, er det også viktig å undersøke hva som hindrer de innsatte i å ta opplæring under soning. Innen forskning på generell voksenopplæring refererer man gjerne til Cross' (1981) inndeling av hinder (se f.eks. Brosens, De Donder, Dury, & Verté, 2015; Flynn, Brown, Johnson, & Rodger, 2011). Cross (referert i Brosens et al., 2015, s. 9) har beskrevet tre hinderkategorier: situasjonelle-,

disposisjonelle- og institusjonelle hinder. Situasjonelle hinder handler om faktorer ved individets livssituasjon, som for eksempel fattigdom og bosituasjon (Flynn et al., 2011, s. 44). Disposisjonelle hindre er knyttet til holdninger, motivasjon og tidligere erfaringer hos den enkelte. Institusjonelle hindre er knyttet til forhold ved selve opplæringsinstitusjonen (Flynn et al., 2011, s. 45). Innen forskning på hinder for å delta i opplæring i fengsel har det vært vanlig å bruke den samme kategoriseringen av hinder som i forskning på generell voksenopplæring (se for eksempel Brosens et al., 2015; Manger et al., 2016, s. 24). I en fengselskontekst kan situasjonelle hinder være knyttet til forhold som overføring under soning, eller korte fengselsdommer som avsluttes før man får fullført opplæring (Manger et al., 2016, s. 24). Disposisjonelle hinder kan være knyttet til manglende interesse eller lærevansker, mens institusjonelle hinder kan handle om mangel på skoleplasser, lange ventelister for opplæringstilbud eller mangel på informasjon (Manger et al., 2016, s. 24). Utover den «tradisjonelle» inndelingen av hinder, har man også kommet med forslag om opp til seks forskjellige hinderkategorier i fengselssammenhenger, med ulikt innhold (Brosens et al., 2015; Brosens, Croux & De Donder, 2019; Manger et al., 2016). Nyere studier har også foreslått en ny kategorisering av utsagn innad i situasjonelle og disposisjonelle hinder (Manger, Eikeland & Asbjørnsen, 2019).

Foruten om motiver og hinder for å ta opplæring, har BCLG også i sine undersøkelser spurt om opplevde vansker, i form av lese- og skrivevansker eller vansker med matematikk. Resultatene ble delt inn i de som fått dysleksidiagnose som barn, som voksne eller aldri fått en diagnose (Eikeland et al., 2016, s. 80). Forekomsten av dysleksi og andre utfordringer er viktige å kartlegge, for å kunne følge opp retten til tilpasset opplæring og eventuelt spesialundervisning i tråd med evner og forutsetninger nevnt innledningsvis.

### **Dysleksi og opplæring**

I «Læreplan – overordnet del» har man definert fem grunnleggende ferdigheter som særlig nødvendige redskaper for læring og faglig forståelse (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 10). De fem ferdighetene er lesing, skriving, regning, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter. Skolen skal støtte elevenes utvikling av grunnleggende ferdigheter gjennom hele utdanningsløpet. De grunnleggende ferdighetene er viktige ikke bare for faglig forståelse, men også for å kunne delta i arbeid, utdanning og samfunnsliv (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 10). Vansker med grunnleggende ferdigheter som lesing og skriving kan derfor tenkes å hemme både faglig utvikling og deltakelse i arbeidslivet.



Dysleksi kan vidt betegnes som en medfødt disposisjon som kan føre til vansker med lesing og/eller skriving (Helland, 2019, s. 112). Lesevansker som dysleksi kan gi utslag på ulike måter, avhengig av individuelle forutsetninger, miljø og utviklingsfaser (Helland, 2019, s. 320). Opplærings situasjoner oppleves ofte spesielt krevende når man har dysleksi (Hellendoorn & Ruijsenaars, 2000). I forbindelse med dette kan elever med dysleksi ofte ha lav selvtillit og streve med motivasjon (Helland, 2019, s. 327). I de senere år har ny teknologi åpnet mange muligheter for elever med dysleksi. Digitale verktøy som talesyntese, digitale lærebøker og retteprogram kan bidra til å kompensere for vanskene (Statped, 2020).

Det finnes flere studier som tyder på en overhyppighet av dysleksi blant innsatte i fengsel sammenlignet med resten av befolkningen (se for eksempel Dalteg et al., 1997; Kirk & Reid, 2001; Lindgren et al., 2002), men forskningen er ikke entydig. Samuelsson, Herkner og Lundberg (2003) har argumentert for at tidligere studier på dysleksi blant innsatte har vært preget av metodologiske svakheter og upresise operasjonaliseringer av dysleksibegrepet. Samuelsson, Herkner og Lundberg (2003) fant ikke en overhyppighet av dysleksi blant innsatte sammenlignet med en kontrollgruppe med tilsvarende utdanningsnivå, leseerfaring og sosioøkonomisk status. Samuelsson et al. (2003) brukte forøvrig en smal definisjon på dysleksi, og la til grunn at fonologiske vansker var hovedkjennetegnet på dysleksi. En stor andel av de innsatte hadde vansker med lesing av andre grunner enn dette. Snowling, Adams, Bowyer-Crane og Tobin (2000) har også problematisert hvorvidt lesevansker blant innsatte kan skyldes manglende opplæring snarere enn dyslektiske vansker. I en kartlegging av norske innsatte utført av Asbjørnsen, Manger, Jones og Eikeland (Asbjørnsen, Manger, Jones, & Eikeland) fant man at 26,3 % av utvalget rapporterte at de hadde fått diagnosen dysleksi. Til sammenligning anslår Dysleksi Norge (2020a) at omtrent 5% av den norske befolkningen har dysleksi. Det er uklart om den høye forekomsten av rapportert dysleksi skyldes en spesifikk vanske eller manglende opplæring og leseerfaring, men funnene tyder på et behov for økt tilrettelegging for å utvikle leseferdigheter innen fengselsopplæringen (Asbjørnsen et al., 2017, s. 70-71). Forøvrig har man ikke funnet at lese- og skrivevansker er til hinder for å delta i opplæring under straffegjennomføring (Asbjørnsen et al., 2017, s. 16). Funnene deres er imidlertid basert på analyser av fellesdata (kvinner og menn), og man bør derfor undersøke hvorvidt lese- og skrivevansker i et kvinneutvalg er til hinder for å ta opplæring.

### **Hensikt og problemstillinger**

Med utgangspunkt i denne tematikken, ønsker vår studie å undersøke kvinnelige innsatte sine motivasjons- og hinderfaktorer for å ta eller ikke ta utdanning under soning.

Temaet er tidligere undersøkt av BCLG, og nærmere beskrevet i en rapport av Manger et al. (2016). Vi vil benytte oss av dataene samlet inn av Eikeland et al. (2016), og analysere svarene fra de kvinnelige respondentene i utvalget. Kvinnelige innsatte utgjør som nevnt en minoritet i fengsel, og denne gruppen kan ha andre behov og utfordringer enn de mannlige innsatte.

Tidligere forskning har pekt på ulike opplæringsforhold for kvinner og menn (f.eks. Vige 2018; Lundeby 2015), og det er nærliggende å tenke at soningsforhold (kvinnefengsel eller blandingsfengsel) kan påvirke kvinners opplevde motivasjon for å ta utdanning. Vi ønsker derfor å undersøke om *ulike soningsforhold medfører forskjeller i motivasjon i opplærings situasjoner*.

Asbjørnsen et al. (2017, s. 16) fant i sin studie at innsatte med lærevansker oftere rapporterer amotivasjon for å delta i opplæring enn innsatte uten lærevansker, og vi vil undersøke om dette bildet også stemmer når man avgrenset ser på svarene til kvinnelige respondenter. Vi ønsker derfor å undersøke om *rapporterte dysleksi har konsekvenser for motivasjon i opplærings situasjoner*.

På samme måte som ved motivasjon, kan ulike soningsforhold også tenkes å virke inn på hvilke barrierer eller hindringer man opplever for å starte opplæring i fengsel. Vi vil derfor undersøke om *ulike soningsforhold påvirker opplevde hinder for å ta opplæring*.

Videre har Asbjørnsen et al. (2017, s. 16) funnet at innsatte med lærevansker oppgir vanskene sine som en viktig grunn til å ikke delta i opplæring. Dette gjelder imidlertid et blandingsutvalg, og er ikke nødvendigvis representativt for en kvinnepopulasjon. En stor andel av innsatte har en form for lesevansker, og det vil være hensiktsmessig å undersøke hvilke hindringer kvinner med dysleksi opplever for å ta utdanning. Vi vil derfor undersøke om *kvinnelige innsatte med og uten rapportert dysleksi opplever ulike hinder for opplæring*.

## Metode

### Beskrivelse av utvalget

Vi har benyttet data fra de kvinnelige respondentene som deltok i kartleggingen av utdanning, arbeid, ønsker og planer, gjennomført av forskergruppen for kognisjon og læring i 2015 (se f.eks. Eikeland et al., 2016). Det totale utvalget bestod av 1475 deltakere, hvorav 79 personer var kvinnelige innsatte.

Av de 79 kvinnene, deltok 29 kvinner i utdanning og har besvart Manger et al. (2016) sitt reviderte motivasjonsskjema. Videre var det 35 respondenter som ikke deltok i utdanning, og som har fullført hinderskjemaet utviklet av Manger et al. (2016). Inndelt etter fengselstype

sonet 39 kvinner i blandingsfengsel og 40 kvinner i kvinnefengsel. Det fremkommer ingen store forskjeller i utdanningsnivå mellom de to gruppene. Kvinnene rapporterte sitt utdanningsnivå ved en sjudelt-skala fra 1 (ikke fullført utdanning) til 7 (gradsutdanning på universitet), hvor 5 tilsvarte fullført videregående opplæring. Gjennomsnittet i blandingsfengsel var 4,26 (SD= 2,06) sammenlignet med kvinnefengsel 4,30 (SD = 2,16). Gjennomsnittsalderen til respondentene i blandingsfengsel var 37,7 år (SD = 10,34) mot 40 år (SD = 11,82) hos de i kvinnefengsel.

Av det totale utvalget på 79, rapporterte 12 av kvinnene å ha fått diagnosen dysleksi som barn eller voksen, og 67 kvinner hadde ikke dysleksi. Av kvinnene som har dysleksi tok fem utdanning, mens fire ikke tok utdanning og har besvart tilhørende motivasjons- eller hinderskjema. De resterende tre kvinnene med dysleksi har ikke besvart verken motivasjonsskjema eller hinderskjema og er ikke inkludert i videre analyser.

Gjennomsnittsalderen til respondentene som ikke hadde dysleksi var 40,52 år (SD = 10,87) mot 28,73 år (SD = 5,68) hos de som har rapportert dysleksi. Utdanningsnivået i de to gruppene var noe ulikt. Innsatte med dysleksi hadde lavere gjennomsnittlig utdanningsnivå (3,42), sammenlignet med innsatte uten dysleksi (4,43). Hovedvekten av forskjellen kommer av antall respondenter som har tatt fag eller grad på universitetsnivå.

### **Prosedyre og spørreskjema**

I kartleggingen utført av Eikeland et al. (2016, s. 28) fikk en kontaktperson i hvert fengsel ansvar for administrere datainnsamlingen. Før utsending av spørreskjema, ble kontaktpersonene orienterte via brev og e-post fra Utdanningsavdelingen, Fylkesmannen i Hordaland. På denne måten sikret en at de samme prosedyrene ble fulgt i alle fengslene. Det totale spørreskjemaet i undersøkelsen til Eikeland et al. (2016) tok for seg flere aspekter, men vår studie vil konsentrere seg om selvrapporing av motivasjon og hinder for utdanning. I tillegg til informasjon om motivasjon og hinder ble det også innhentet sosiodemografisk informasjon som blant annet alder, nåværende utdanningsnivå og eventuell påvist dysleksidiagnose.

For å undersøke de innsattes motivasjon for utdanning oversatte og tilpasset Manger et al. (2016) «Academic Motivation Scale» (AMS) til bruk i en norsk fengselspopulasjon. AMS er utviklet av Vallerand, Blais, Brière og Pelletier (1989), og er basert på prinsipper fra Deci og Ryans (1985) selvbestemmelsesteori (Vallerand et al., 1993, s. 159). Instrumentet er ment for å måle ulike former for motivasjon, og er konstruert for respondenter som tar utdanning. Manger et al. (2016) sin tilpasning av skjemaet ønsket å måle fem typer

motivasjon: amotivasjon, ytre motivasjon, indre tvang, identifisert regulering og indre motivasjon. Skjemaet består av 20 utsagn om grunner til å delta i utdanning i fengsel. Utsagnene besvares med en likertskala, med syv svaralternativer fra 1 «passer ikke i det hele tatt» til 7 «passer helt».

I samme undersøkelse ønsket man også å undersøke hinder for å ta utdanning i fengsel. Dette skjemaet inneholdt 21 utsagn og grunner til å ikke ta utdanning i fengsel. Respondentene skulle ta stilling til utsagnene med et av fire svaralternativ på en likertskala fra 1 «stemmer ikke i det hele tatt», til 4 «stemmer helt». Utsagnene var basert på tidligere panelsamtaler med innsatte, og drøftinger i arbeidsgruppen med representanter fra Fylkesmannen i Hordaland, Kriminalomsorgen og forskerne (Manger et al., 2016, s. 28).

### **Godkjenning og statistiske analyser**

Forskningsprosjektet er godkjent av Kriminalomsorgen Region Vest og Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

For å besvare studiens forskningsspørsmål om forskjeller innen motivasjon og hinder ved opplæring for kvinnelige innsatte, benyttet vår studie Eikeland et al. (2016) sitt datasett fra undersøkelsen i 2015. Datafilen som ble brukt inneholdt kun data fra de kvinnelige respondentene. Vi benyttet IBM SPSS Statistics for Macintosh (version 25) for statistiske analyser. For å undersøke de psykometriske egenskapene til motivasjons- og hinderskalaen i studiens utvalg ble prinsippal komponentanalyse («principal component analysis», PCA) og reliabilitetsanalyser (Cronbachs alfa) utført. For å undersøke forskningsspørsmålene i forhold til gruppeforskjeller (kvinnefengsel/blandingsfengsel og dysleksi/ikke dysleksi) utførte vi Mann-Whitney U tester. En slik ikke-parametrisk test ble valgt grunnet ordinale data, små utvalg og ikke-normalfordelte variabler i motivasjons- og hinderskalaene.

## **Resultater**

Resultatene er delt inn i to hoveddeler, henholdsvis motivasjon og hinder. I begge delene ble PCA, reliabilitetsanalyse og Mann-Whitney U test benyttet.

### **Motivasjon for å ta opplæring**

Vi benyttet en PCA for å analysere svarene fra motivasjonsskjemaet. Den første analysen resulterte i fem faktorer med egenverdier over 1. Den femte faktoren hadde en egenverdi på 1,024, men scree-plottet viste en knekk i grafen mellom enten tre eller fire

faktorer. Den femte faktoren forklarte kun 5% av variansen, og det var kun to ledd som ladet innen faktoren. Grunnet dette ble det forsøkt med en tvungen firefaktorløsning. Denne analysen avdekket fire faktorer eller komponenter med fire egenverdier over en, og scree-plottet viste en knekk i grafen mellom faktor tre og fire. For videre analyser ble derfor fire faktorer brukt. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) var 0,657, og er over den anbefalte verdien 0,6 (Tabachnick & Fidel referert i Pallant, 2013, s. 190). Bartlett's test of sphericity var signifikant ( $p < 0,05$ ). De fire faktorene hadde egenverdier på 8,26, 3,47, 2,08 og 1,57, som samlet forklarte 76,9% av variansen. For å tolke inndelingene i de fire faktorene, ble en varimax rotasjon utført. Rotasjonsmatrisen viste en ren struktur, foruten en dobbel ladning ved et utsagn («for å bevise for meg selv at jeg er i stand til å fullføre en utdanning»), som ladet på både faktor en og faktor fire. Utsagnet ladet tilsynelatende likt i faktorene og innholdet passet kvalitativt sett godt i begge faktorene. Basert på disse vurderingene ble det besluttet å beholde utsagnet i både faktor en og fire. Grunnet innholdet i de fire faktorene fikk de følgende navn: 1. *Ytre og identifisert regulering*, 2. *Amotivasjon* 3. *Indre tvang* og 4. *Indre motivasjon*. Faktorene forklarte henholdsvis 41,3%, 17,3%, 10,4% og 7,8% av variansen. Tabell 1 viser de fire motivasjonsfaktorene, med tilhørende spørsmål og faktorladning.

Tabell 1 inn omtrent her

---

Fire indekser ble laget ved å legge sammen utsagnene (leddene) for hver faktor, og dele dette på antall utsagn (ledd) innad i faktoren. Dette resulterte i indekser med gjennomsnittskårer mellom 1 («passer ikke i det hele tatt») og 7 («passer helt»), basert på skåringen fra det originale spørreskjemaet. Indeksene ble tildelt navn i samsvar med sin tilhørende faktor. Gjennomsnittskårene for indeksene var 4,47 for *Ytre og identifisert regulering*, 1,52 for *Amotivasjon*, 5,05 for *Indre tvang* og 5,06 for *Indre motivasjon*. *Indre motivasjon*, tett fulgt av *Indre tvang* er således de motivasjonsformene som oppleves i størst grad av de kvinnelige innsatte som gruppe. Tabell 2 og 3 viser en fremstilling av gjennomsnittskårene basert på soningsforhold, dysleksi og ikke-dysleksi.

Tabell 2 og 3 inn omtrent her

---

Hver indeks kan brukes som en måleskala, hvor flere ledd innad i hver faktor er ment å undersøke det samme begrepet. Skalaenes reliabilitet ble undersøkt ved bruk av Cronbachs

alfa, som gir en indikasjon på skalaens indre konsistens og hvor godt variablene innad i skalaene passer sammen (Pallant, 2013, s. 101). Verdier over 0,7 ansees å være akseptable, men verdier over 0,8 er ønskelig (Pallant, 2013, s. 104). Cronbachs alfa koeffisientene var 0,92, 0,89, 0,85 og 0,83 for henholdsvis *Ytre- og identifisert regulering*, *Amotivasjon*, *Indre tvang* og *Indre motivasjon*.

En Mann-Whitney U test ble utført for å undersøke innvirkningen av soningsforhold på opplevd motivasjon for gruppene med kvinnelige innsatte i blandingsfengsel og kvinnefengsel. Hypotesen vår var *at ulike soningsforhold medfører forskjeller i motivasjon i opplæringssituasjoner*. Testen fant ingen signifikante forskjeller i motivasjon mellom gruppene, og funnene støttet derfor ikke antagelsen om at det å sone i kvinnefengsel eller blandingsfengsel medfører forskjeller i motivasjon i opplæringssituasjoner.

For å undersøke innvirkningen av dysleksi på opplevd motivasjon for de kvinnelige innsatte ble det også her utført en Mann-Whitney U test. Hypotesen vår var *at rapportert dysleksi har konsekvenser for motivasjon i opplæringssituasjoner*. Testen støtter ikke antakelsen vår, og viste at det ikke var noen signifikante forskjeller i ulike former for motivasjon innen opplæring mellom kvinner med og uten rapportert dysleksi.

### **Hinder for å ta opplæring**

En PCA av hinderspørsmålene avdekket fem faktorer eller komponenter med egenverdier over 1, og scree-plot hadde tydelig knekk etter den femte faktoren. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) var 0,444, og er under den anbefalte verdien 0,6. Bartlett's test of sphericity var imidlertid signifikant ( $p < 0,05$ ). De fem faktorene hadde egenverdier på 4,27, 3,48, 2,45, 2,32 og 1,52, som samlet forklarte 66,8% av variansen i utvalget. Analysen sorterte bort et ledd, som hadde en lavere ladeverdi enn vår cut-off på 0,5: «tilbudet jeg er interessert i finnes ikke». Igjen ble en varimax rotasjon utført for å bidra til å tolke faktorene. Rotasjonsmatrisen hadde en ren struktur, med unntak av en dobbeltladning ved et utsagn («jeg venter på plass»). Forøvrig ladet utsagnet noe sterkere på faktor tre, og den ble beholdt i faktor tre foreløpig. Basert på innholdet i faktorene, fikk de følgende navn 1. *Domslengde og livssituasjon* (soningslengde i fengselet, alder, sykdom), 2. *Informasjonstilgang og opplæringsforhold* (tilgang på informasjon og kvalitet på tilbud), 3. *Holdninger og preferanser* (opplever å ha nok utdanning, liten interesse eller vil heller jobbe), 4. *Råd og datatilgang* (råd om utdanning og tilgang på programvare/internett) og 5. *Vansker* (utfordringer med konsentrasjon, lesing, skriving, eller regning). De fem faktorene

forklarte henholdsvis 20,3%, 16,5%, 11,7%, 11% og 7,2% av variansen. Tabell 4 viser de fem hinderfaktorene med tilhørende spørsmål og faktorladninger.

Tabell 4 inn omtrent her

---

Ved bruk av samme framgangsmåte som med motivasjon, ble det dannet indekser for hinderfaktorene. Dette førte til indekser med gjennomsnittskåre mellom 1 («stemmer ikke i det hele tatt») og 4 («stemmer helt»), basert på skåringen fra det opprinnelige spørreskjemaet. Gjennomsnittskårene for de ulike indeksene var 1,65 for *Livssituasjon og domslengde*, 1,53 for *Informasjonstilgang og opplæringsforhold*, 2,04 for *Holdninger og preferanser* (1,46 med dobbeltladning inkludert), 1,47 for *Råd og datatilgang* og 1,47 for *Vansker*. Som en gruppe opplever dermed de kvinnelige innsatte faktoren *Holdninger og preferanser* som det største hinderet. Tabell 5 og 6 viser gjennomsnittskårene for hinderindeksene inndelt etter soningsforhold, dysleksi og ikke-dysleksi.

Tabell 5 og 6 inn omtrent her

---

En reliabilitetsanalyse avslørte at utsagnet «jeg venter på plass» reduserte indeks 3 sin reliabilitet, og det ble dermed besluttet å fjerne leddet fra indeksen. Utsagnet er derfor ikke med i videre analyser. Indeksenes endelige inndeling er presentert i tabell 4. Cronbachs alfa koeffisient var 0,73, 0,81, 0,83, 0,56 og 0,65 for henholdsvis *Livssituasjon og domslengde*, *Informasjonstilgang og opplæringsforhold*, *Holdninger og preferanser*, *Råd og datatilgang* og *Vansker*.

Vi utførte en Mann-Whitney U test for å undersøke innvirkningen av soningsforhold på opplevde hindre for kvinnelige innsatte i kvinnefengsel og blandingsfengsel. Vår hypotese var at *ulike soningsforhold påvirker opplevde hindre for å ta opplæring*. Resultatene fra testen viste at det var en signifikant forskjell innen faktor 3, *Holdninger og preferanser*, mellom kvinnefengsel ( $Md = 2,5$ ,  $N = 19$ ) og blandingsfengsel ( $Md = 1,25$ ,  $N = 16$ ),  $U = 73$ ,  $z = -2,65$ ,  $p = 0,007$ ,  $r = 0,45$ . R-verdi på 0,45 tilsvarer en medium til stor effekt (Cohen, 1988). De resterende faktorene hadde ingen signifikante forskjeller,  $p > 0,05$ .

Mann-Whitney U test ble også utført for å undersøke innvirkningen av dysleksi på opplevde hindre for de kvinnelige innsatte. Hypotesen vår var at *kvinnelige innsatte med og uten rapportert dysleksi opplever ulike hindre for opplæring*. Mann-Whitney U testen støttet

antakelsen, og viste at det var en signifikant forskjell innad i to faktorer mellom de med dysleksi og de uten dysleksi. Faktor 4, *Råd og datatilgang*, hadde en signifikant forskjell hvor de som hadde dysleksi opplevde dette hinderet i større grad ( $Md = 2, N = 4$ ) enn de som ikke hadde dysleksi ( $Md = 1, N = 31$ ),  $U = 22,5, z = -2,21, p = 0,017, r = 0,37$ . R-verdien viser en medium til stor effektstørrelse (Cohen, 1988).

Videre var det en signifikant forskjell innen faktor 5, *Vansker*, hvor de som hadde dysleksi opplevde hinderet i større grad ( $Md = 3, N = 4$ ), enn de som ikke hadde dysleksi ( $Md = 1, N = 31$ ),  $U = 3, z = -3,35, p = 0,000, r = 0,57$ . R-verdien viser en stor effekt (Cohen, 1988). Det var ingen signifikante forskjeller mellom respondentene med og uten dysleksi innen de andre hinderfaktorene,  $p > 0.05$ .

## Diskusjon

### Motivasjon

Vi ønsket å undersøke motivasjon i et kvinneutvalg, og hvordan deres motivasjon for opplæring blir påvirket av soningsforhold eller en rapportert dysleksidiagnose. En PCA avdekket en firefaktorløsning, som samsvarer med tidligere litteratur. Analysene våre avdekket ingen signifikante forskjeller i motivasjon mellom kvinner i kvinnefengsel og blandingsfengsel, eller mellom kvinner som har og ikke har dysleksi.

En PCA avdekket en firefaktorløsning for utvalget av kvinnelige innsatte: 1. *Ytre og identifisert regulering*, 2. *Amotivasjon*, 3. *Indre tvang* og 4. *Indre motivasjon*. Totalt forklarte de fire faktorene 76,9% av variansen, hvor den første faktoren forklarer 41,3% av variansen. Dette samsvarer i hovedtrekk med samme inndeling som Manger et al. (2016) tidligere har identifisert.

Oppfølgingsanalyser avdekket ingen signifikante forskjeller i motivasjon mellom kvinner i kvinnefengsel og blandingsfengsel, eller mellom kvinner som har og ikke har dysleksi. Manger et al. (2016, s. 36) fant i sine undersøkelser ingen forskjell i motivasjon mellom menn og kvinner, og det er derfor nærliggende å anta at det samme vil gjelde kvinner i kvinne- og blandingsfengsel fra samme utvalg. Funnene våre tyder på at de som først begynner å delta i opplæring i fengsel, føler seg motiverte til å fortsette, uavhengig av om en soner i kvinnefengsel eller blandingsfengsel. Asbjørnsen et al. (2017, s. 60) fant i sine undersøkelser av en norsk fengselspopulasjon fellesdata (både kvinner og menn) at innsatte med dysleksi opplevde større grad av amotivasjon enn de som ikke hadde dysleksi. Denne forskjellen forekom ikke i utvalget i vår studie. En årsak til dette kan være små utvalg, som



fører til et ikke-representativt utvalg. I gruppen som tar utdanning og har dysleksi er det kun fem kvinner. Dette gjør at man ikke plukker opp de variasjonene i motivasjon som Asbjørnsen et al. (2017, s. 47) fant hos sine 369 respondenter med dysleksi. Ut ifra våre funn, tyder det på at kvinner med dysleksi som tar utdanning ikke skiller seg signifikant fra kvinner uten dysleksi når det gjelder motivasjon. Man kan imidlertid se at kvinner med dysleksi i størst grad opplever *Indre tvang* som motivator, og ikke *Indre motivasjon* slik resten av kvinnene gjør (se tabell 3). *Indre tvang* inneholder blant annet utsagnene «Fordi jeg ønsker å vise meg selv at jeg kan lykkes i utdanningen min», «For å få bedre lønn senere» og «Fordi jeg vil ha et bedre liv senere». Dette kan tolkes som at kvinnelige innsatte med dysleksi er mer ytre motiverte enn kvinner uten dysleksi.

## Hinder

Vi ønsket å undersøke opplevde hinder i et kvinneutvalg, og hvordan opplevde hinder for opplæring blir påvirket av soningsforhold eller en rapportert dysleksidiagnose. I dette utvalget av kvinnelige innsatte avdekket PCA en femfaktorløsning, som skiller seg noe ut fra tidligere litteratur. Oppfølgingsanalysene viste signifikante forskjeller innen hinderkategorien *Holdninger og preferanser*, mellom kvinner i kvinnefengsel og blandingsfengsel. Vi fant også signifikant forskjell i rapporterte hinder mellom kvinner som har og ikke har dysleksi innen *Råd og datatilgang*, og *Vansker*.

Manger et al. (2016) fant ved en undersøkelse av hele fengselspopulasjonen en inndeling på seks faktorer, mens vår studie identifiserte fem: 1. *Livssituasjon og domslengde*, 2. *Informasjonstilgang og opplæringsforhold*, 3. *Holdninger og preferanser*, 4. *Råd og datatilgang* og 5. *Vansker*. Denne nye faktorinndelingen for kvinneutvalget kan tyde på at kvinnene svarer og vektlegger ulike hindre noe annerledes enn hva som kom frem i analyse av både kvinner og menn (fellesdata).

Som nevnt fordelte utsagnene seg noe annerledes hos oss enn i litteraturen forøvrig. Faktor 2 (*Informasjonstilgang og opplæringsforhold*) og faktor 5 (*Vansker*) samsvarer med tidligere litteratur, og består henholdsvis av institusjonelle hinder og disposisjonelle hinder (Se tabell 4). Faktor 1, *Livssituasjon og domslengde*, besto imidlertid av utsagn som kan kategoriseres å være både disposisjonelle og situasjonelle. To av utsagnene omhandler overføring før fullført straff og at straffegjennomføring fullføres før fullført utdanning, og kan ut ifra den tradisjonelle inndelingen tolkes å være situasjonelle hinder. De resterende utsagnene i faktoren kan vurderes som disposisjonelle hinder, slik som «jeg føler meg for gammel», «jeg er for syk» og «å ta opplæring er ikke bryet verdt». Vi har tolket det slik at

utsagnene har havnet i samme kategori ettersom utsagnene overordnet kan knyttes til den innsattes vurderinger av sin situasjon. De ulike utsagnene reflekterer på hver sin måte individets negative oppfatning av å påbegynne eller sannsynligheten for å fullføre en utdanning.

Faktor 3, *Holdninger og preferanser*, består av utsagn som ved første øyekast kan kategoriseres som disposisjonelle hinder (for eksempel «jeg er ikke interessert», «utdanning vil ikke være til hjelp etter endt soning»). Disse handler om personlige oppfatninger eller negative holdninger. Forøvrig påpeker Manger, Eikeland og Asbjørnsen (2019) at denne typen utsagn også kan tolkes å være situasjonelle hinder. Dette fordi de gjenspeiler forhold i personens vurderinger av situasjon og miljø, som igjen blir opphavet til den spesifikke holdningen. Manger et al. (2019) har valgt å kategorisere de to overnevnte utsagnene som situasjonelle hinder i sin faktorinndeling.

Faktor 4, *Råd og dataatilgang* består av tre utsagn, hvorav to omhandler råd fra andre om å ikke ta utdanning og et utsagn om mangelfull tilgang på programvare og internett. Tilgang til programvare og internett antas i den tradisjonelle inndelingen å være et institusjonelt hinder, men har i vår faktorinndeling havnet sammen med de situasjonelle hindrene «råd om å ikke ta utdanning». Vi har ikke en umiddelbar forklaring på hvorfor utsagnene har fordelt seg slik, men det kan tenkes at den lille utvalgsstørrelsen og dataenes egnethet har påvirket inndelingen.

Analysene avdekket videre en signifikant forskjell i hindre ved faktor 3, *Holdninger og preferanser*, hvor de innsatte i kvinnefengsel skåret høyere enn de i blandingsfengsel. Faktoren inneholder følgende utsagn «jeg har nok utdanning/opplæring», «jeg er ikke interessert», «jeg vil heller jobbe» og «utdanning/opplæring vil ikke være til hjelp for meg etter gjennomført straff». Dette kan tolkes å være disposisjonelle hindre, og omhandler de innsattes holdninger og tidligere erfaringer. Det er vanskelig å avdekke en konkret grunn for at respondentene i kvinnefengsel skårer høyere enn de i blandingsfengsel. En mulig forklaring kunne vært at utvalget i kvinnefengslene består av høyere utdannede kvinner, men frekvensfordelingen av utdanningsnivå innledningsvis i de to gruppene avkrefter dette. JURK (Vige, 2018, s. 36) fant i sin undersøkelse at en stor andel kvinnelige innsatte hadde fullført videregående skole, og at mange også hadde fullført en bachelorgrad. Eikeland et al. (2016, s. 37) fant i sin undersøkelse av kvinneutvalget fra 2015 at 19% hadde grunnskole som høyeste fullførte utdanning, 25,3% av de kvinnelige innsatte hadde fullført VG1 eller VG2, og 17,7% hadde fullført videregående skole som høyeste utdanning. Videre hadde 13,9% tatt fagskoleutdanning og 8,9% hadde tatt en grad innen høyere utdanning. Basert på disse tallene

vil en stor andel av kvinnene derfor kunne ha behov for mer videregående opplæring, da totalt 44,3% har grunnskole, VG1 eller VG2 som høyeste utdanning. Samtidig finnes det en betydelig andel som oppgir at de har fullført videregående skole. Denne gruppen kan da ha behov for tilgang til høyere utdanning. Litteraturen gir samlet et inntrykk av at fengslene i Norge i stor grad gir tilbud innen grunnskole og videregående fag, men at tilbudene varierer mye fra fengsel til fengsel (Vige, 2018, s. 11). Utsagnene «jeg er ikke interessert» og «jeg vil heller jobbe» kan ha bakgrunn i at man ikke finner opplæringstilbudene attraktive, men dette er vanskelig å si med sikkerhet. Våre funn peker muligens i retning av et behov for et bredere tilbud innen VGS-fag, men også mer tilrettelegging for å kunne ta høyere utdanning under soning i fengsel. De ulike utdanningstilbudene i fengslene bør undersøkes systematisk og sammenlignes med fokus på kvinnepopulasjonen for å kaste lys over saken. Dersom forskjell i tilbud ikke er årsaken til den rapporterte forskjellen blant kvinnefengsel og blandingsfengsel, er det er begrenset hva fengselsopplæringen kan tilrettelegge for. Hver person har rett til å ta sine egne valg, og dersom man er tilfreds med sin utdanning eller heller vil bruke tiden på å jobbe kan man ikke tvinges til å ta mer utdanning.

Analysene avdekket også en signifikant forskjell innen faktor 4, *Råd og datatilgang* og innen faktor 5, *Vansker*, mellom dysleksigruppen og de uten dysleksi. Kvinnene med dysleksi rapporterte *Råd og datatilgang* som et større hinder enn kvinnene uten dysleksi. Denne faktoren inneholder tre utsagn, og av disse er det «Det er mangelfull tilgang på programvare og internett» som er hinderet som veier tyngst ( $M=3,5$ , fra skala 1-4). De to utsagnene som omhandler råd fra innsatte og ansatte har gjennomsnittskårer på henholdsvis 1 og 1,5 for dysleksigruppen. Personer med dysleksi har i utdanningsammenhenger rett på hjelpemidler dersom det er behov (Dysleksi Norge, 2020b). Hjelpemidlene består ofte av datahjelpemidler i form av stavestøtte, lydbøker og talesyntese. Digitale hjelpemidler kan både støtte opp om utvikling av lese- og skriveferdigheter, men også kompensere for lese- og skrivevansker (Lyster & Frost, 2016, s. 358). Når innsatte med dysleksi opplever IKT-tilgang som en hindring for å ta utdanning i fengsel, kan dette tyde på at man ikke har tilstrekkelig tilgang til digitale læringsressurser for å kunne kompensere for vansker i faglig sammenheng. IKT-tilgang i fengsel var også et tema i Stortingsmeldingen «Enda en vår» (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005, s. 24). Utdannings- og forskningsdepartementet (2005, s. 24) poengterte at digitale ferdigheter inngår som en av de grunnleggende ferdighetene i norsk grunnskole, og at opplæring i fengsel skal være av samme nivå som ordinær utdanning. Man pekte også på IKT-støttet læring som et ledd i tilpasset opplæring for elever med lærevansker. At innsatte med dysleksi opplever hindre forbundet med egne vansker i større grad enn

innsatte uten dysleksi, kan også tyde på et behov for mer kartlegging, tilpasset opplæring og rådgivning. Dersom man ikke får tilgang på nødvendige hjelpemidler er det nærliggende å tenke at dette kan oppleves som et stort hinder for å ta utdanning i fengsel. Det må imidlertid påpekes at kun fire kvinner med dysleksi har besvart hinderskjemaet, og mangler på tilgang kan derfor ikke generaliseres til alle fengsler.

### **Feilkilder og begrensninger ved studien**

Ved en vurdering av begrensninger i vår studie, er det flere aspekter som kan påpekes. Først og fremst må det fremheves at utvalget i studien er lite. De statistiske analysene som ble utført delte det totale utvalget på 79 kvinner i mindre grupper som ble benyttet til ulike analyser. Vi håper likevel at studiens funn kan gi en pekepinn på hvor skoen trykker for de kvinnelige innsatte, og at dette kan hjelpe fremtidige kvinnelige innsatte i Norge.

Det lille utvalget gjorde også prosessen med å velge statistiske analyser utfordrende. Ved bruk av PCA anbefales det store utvalg, gjerne 150 personer og over (Pallant, 2013, s. 190). Testens reliabilitet, med vårt utvalg på rundt 40 kvinner (eller mindre) i hver gruppe, er derfor diskutert. Testen vil likevel kunne gi oss en indikasjon på hvordan en fordeling av utsagn kan se ut. I tillegg til små utvalg, var responsene på hovedandelen av utsagn ikke normalfordelte. Noen av undergruppene i utvalget var også svært skjevfordelt. Spesielt var undersøkelsen av opplevde motivatorer og hinder for kvinner med og uten dysleksi preget av skjeve utvalg (for eksempel var det 4 kvinner med dysleksi som svarte på hinderskjema, mot 31 som ikke hadde dysleksi). Parametriske tester anbefales å bruke når man kan, forutsatt at man oppfyller de kravene og antakelsene som følger med (Pallant, 2013, s. 221). Vårt utvalg oppfylte ikke disse kravene, og vi så oss derfor nødt til å bruke en ikke-parametrisk test (Mann-Whitney U) for å undersøke dataene. Pallant (2013, s. 221) anbefaler å bruke ikke-parametriske tester når dataen er ordinale og når man har små utvalg, noe som var tilfellet ved våre data. Faren ved å bruke ikke-parametriske tester er forøvrig at de er mindre sensitive og ikke nødvendigvis plukker opp reelle forskjeller i dataene.

En mer generell utfordring ved studien, er at informasjon er innhentet ved hjelp av selvrapporing. Svarene baserer seg på de innsattes subjektive opplevelser, og trenger ikke nødvendigvis være en reell gjenspeiling av situasjonen. Det kan i slike tilfeller være vanskelig å tolke den egentlige årsaken til respondentens svar. Et eksempel på denne typen utfordring kan være utsagnet «Jeg vil heller jobbe». Her er det vanskelig å vite om en respondent vil jobbe fordi selve jobben er interessant, fordi utdanningstilbudet er dårlig, eller fordi vedkommende allerede er tilfreds med sitt utdanningsnivå.

### **Konklusjon og implikasjoner**

Oppsummert tyder våre funn på at kvinnelige innsatte i både blandingsfengsel og kvinnefengsel opplever en lik grad av motivasjon når de først deltar i opplæring. Dette gjelder også kvinnelige innsatte med og uten rapportert dysleksi, med forbehold om et lite utvalg å trekke slutninger fra. Innsatte i kvinnefengsel opplevde i større grad *Holdninger og preferanser* som hinder for å ta opplæring i fengsel enn kvinnene i blandingsfengsel. Dette kan på ene siden tolkes å være disposisjonelle hinder, som handler om individuelle preferanser. Disposisjonelle hinder trenger nødvendigvis ikke være knyttet til manglende eller dårlige tilbud i fengslene. På den andre siden kan man diskutere hvorvidt *Holdninger og preferanser* kan knyttes til ytre forhold. Manger et al. (2019) argumenterer for at utsagn som «Utdanning vil ikke være til hjelp etter endt soning» og «Jeg er ikke interessert» kan være uttrykk for den innsatte sin vurdering av situasjonelle og institusjonelle forhold. Mangel på relevante tilbud, lite informasjon om utdanning og mangelfull tilrettelegging kan føre til at situasjonen oppleves som vanskelig og resulterer i resignasjon og manglende interesse. Funnet vårt kan også knyttes generelt til at en større andel innsatte i dag har fullført grunnskole og videregående skole, og at fengslene i stor grad tilbyr opplæring avgrenset til dette nivået. Det er mulig at flere innsatte hadde deltatt i opplæring hvis man hadde bedre tilbud om utdanning på høyere nivå, selv om høyere utdanning ikke er en lovfestet rett.

Kvinnelige innsatte med dysleksi rapporterer *Råd og datatilgang* som et hinder i større grad enn kvinnelige innsatte uten dysleksi, hvor spesielt utsagnet om tilgang til programvare og internett veide tungt. Dette kan tyde på at det fortsatt er et behov for å legge mer til rette for datatilgang og bruk av digitale verktøy i fengselsopplæringen. Digitale verktøy kan spille en viktig rolle i faglig utvikling og kompensering for lese- og skrivevansker. Datatilgang er også en forutsetning for å delta i fjernundervisning ved høyere utdanningsinstitusjoner. Studien vår fant også at kvinnelige innsatte med dysleksi større grad oppfatter egne *Vansker* som et hinder for å ta opplæring i fengsel enn innsatte uten dysleksi. Dette kan peke mot at denne gruppen innsatte har behov for mer rådgivning, individuell oppfølging og tilpasning enn det de opplevde å få på tidspunktet undersøkelsen foregikk.

**Implikasjoner.** Studien vår viser at kvinner i kvinnefengsel, blandingsfengsel, med og uten dysleksi ikke rapporterer signifikante forskjeller i motivasjon. Dette skiller seg fra Asbjørnsen et al. (2017, s. 60) sitt funn, hvor resultater fra fellesdata viser at innsatte med dysleksi opplevde signifikant større grad av amotivasjon enn de som ikke har dysleksi. Det ville derfor vært interessant å undersøke et kvinneutvalg med dysleksi mot et manneutvalg med dysleksi for å undersøke motivasjonssituasjonen nærmere. Når det gjelder hinder,

opplevde innsatte i kvinnefengsel og blandingsfengsel en signifikant forskjell innen *Holdninger og preferanser*. Noen av utsagnene innen faktoren kan tolkes å være flertydige (f.eks. «jeg er ikke interessert»), og videre studier kan gjerne inneholde en «åpent spørsmål»-del, hvor kvinnene kan utdype situasjonen mer. Det ville også vært interessant å se nærmere på tentative funn fra tidligere studier (se for eksempel Vige, 2018; Sivilombudsmannen, 2016), og undersøke systematisk om kvinnelige innsatte i blandingsfengsel har opplevd å bli hindret fra å delta i undervisning på grunn av forhold som ressursmangel og sikkerhetshensyn. Resultatene våre viste også at dysleksigruppen rapporterte *Råd og datatilgang* og *Vansker* som signifikant større hinder enn kvinnene uten dysleksi. For å kunne tilrettelegge opplæringen for de med dysleksi i større grad, kan man fremover kartlegge hvilke digitale verktøy de innsatte har tilgang til, og hvilke verktøy man mangler tilgang til. Det kan også være av interesse å kartlegge hvordan og i hvilken grad norske fengsler tilrettelegger for å ta høyere utdanning under straffegjennomføring i fengsel, da en stor prosentandel av det samlede kvinneutvalget har fullført videregående opplæring.

### Referanser

- Asbjørnsen, A., Manger, T., Jones, L. Ø., & Eikeland, O. J. (2017). *Norske innsatte: Kartlegging av lesevaner og oppmerksomhetsvaner 2015*. (Fylkesmannen i Hordaland Rapport 2/2017). Hentet fra [http://www.oppikrim.no/Documents/Oppikrim/Dokument/FOU/publikasjoner/Rapport\\_2\\_2017.pdf](http://www.oppikrim.no/Documents/Oppikrim/Dokument/FOU/publikasjoner/Rapport_2_2017.pdf)
- Brosens, D., Croux, F., & De Donder, L. (2019). Barriers to prisoner participation in educational courses: Insights from a remand prison in Belgium. *International Review of Education*, 65, 735-754. doi:10.1007/s11159-018-9727-9
- Brosens, D., De Donder, L., Dury, S., & Verté, D. (2015). Barriers to Participation in Vocational Orientation Programmes among Prisoners. *Journal of Prison Education and Reentry*, 2(2), 8-22. doi:10.15845/jper.v2i2.817
- Christie, N. (1970). Modeller for fengselsorganisasjonen. I R. Østensen (Red.), *I stedet for fengsel. Ideer og forsøk* (s. 70-78). Oslo: Pax Forlag.
- Cohen, J. W. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. utg.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Council of Europe. (1990). Council of Europe Recommendations on Education in Prison. Hentet 27. april 2020 fra <https://www.epea.org/council-of-europe-recommendations-on-education-in-prison/>
- Cross, P. K. (1981). *Adults as Learners. Increasing Participation and Facilitating Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dalteg, A., Rasmussen, K., Jensen, J., Persson, B., Lindgren, M., Lundqvist, A., . . . Levander, S. (1997). Prisoners use an inflexible strategy in a continuous performance test: A replication. *Personality and Individual Differences*, 23(1), 1-7. doi:10.1016/S0191-8869(97)00034-2
- Davis, L. M., Bozick, R., Steele, J. L., Saunders, J., & Miles, J. N. V. (2013). *Evaluating the Effectiveness of Correctional Education. A Meta-Analysis of Programs That Provide Education to Incarcerated Adults*. (Rapport). Hentet fra [https://www.rand.org/pubs/research\\_reports/RR266.html](https://www.rand.org/pubs/research_reports/RR266.html)
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Dysleksi Norge. (2020a). Fagstoff. Hentet 26. april 2020 fra <https://dysleksinorge.no/fagstoff/>
- Dysleksi Norge. (2020b). Rettigheter skole. Hentet fra <https://dysleksinorge.no/rettigheter-skole/>
- Eikeland, O. J., Manger, T., & Asbjørnsen, A. (2013). *Nordmenn i fengsel: Utdanning, arbeid og kompetanse*. (Fylkesmannen i Hordaland Rapport 3/2013). Hentet fra [http://www.oppikrim.no/Documents/Oppikrim/Dokument/FOU/publikasjoner/Rapport\\_3\\_2013\\_Utdanning\\_arbeid.pdf](http://www.oppikrim.no/Documents/Oppikrim/Dokument/FOU/publikasjoner/Rapport_3_2013_Utdanning_arbeid.pdf)
- Eikeland, O. J., Manger, T., & Asbjørnsen, A. (2016). *Norske innsatte: Utdanning, arbeid, ønske og planar*. (Fylkesmannen i Hordaland Rapport 2/2016). Hentet fra [http://www.oppikrim.no/Documents/Oppikrim/Dokument/FOU/publikasjoner/Rapport\\_2\\_2016.pdf](http://www.oppikrim.no/Documents/Oppikrim/Dokument/FOU/publikasjoner/Rapport_2_2016.pdf)
- Europarådet. (2006). Ministerkomiteens rekommandasjon Rec(2006)2 til medlemsstatene om de europeiske fengselsreglene. Hentet fra <https://rm.coe.int/16804c14b2>
- Flynn, S., Brown, J., Johnson, A., & Rodger, S. (2011). Barriers to Education for the Marginalized Adult Learner. *Alberta Journal of Educational Research*, 57(1), 43-58. Retrieved from <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/ajer/article/view/55454>

- Friestad, C., & Hansen, I. L. S. (2004). *Levekår blant innsatte*. (Forskningsstiftelsen Fafo rapport 429). Hentet fra [https://www.fafo.no/media/com\\_netsukii/429.pdf](https://www.fafo.no/media/com_netsukii/429.pdf)
- Helland, T. (2019). *Språk og dysleksi* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hellendoorn, J., & Ruijssenaars, W. (2000). Personal Experiences and Adjustment of Dutch Adults with Dyslexia. *Remedial and Special Education, 21*(4), 227-239. doi:10.1177/074193250002100405
- Justis- og politidepartementet. (2008). *Straff som virker – mindre kriminalitet – tryggere samfunn*. (St. Meld. nr. 37 (2007-2008)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/d064fb36995b4da8a23f858c38ddb5f5/no/pdfs/stm200720080037000dddpdfs.pdf>
- Justisdepartementet. (1989). *Kvinneres soningsforhold*. (Rapport). Hentet fra <https://www.nb.no/items/96fea891445a7a0d192d6f6929080bf1>
- Kirk, J., & Reid, G. (2001). An examination of the relationship between dyslexia and offending in young people and the implications for the training system. *Dyslexia, 7*, 77–84. doi:10.1002/dys.184
- Kriminalomsorgen. (2006, 2. juni). Nye europeiske fengselsregler på norsk. Hentet fra <https://www.kriminalomsorgen.no/nye-europeiske-fengselsregler-paa-norsk.328982-237613.html>
- Kriminalomsorgen. (2019). Kvinner i fengsel. Hentet 1. mai 2020 fra <https://www.kriminalomsorgen.no/kvinner-i-fengsel.475245.no.html>
- Langelid, T. (2015). *Bot og betring? Fengselsundervisninga si historie i Noreg*. Oslo: Cappelen Damm.
- Langelid, T. (2016). Opplæring i fengsel - en ny sjanse? I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5th ed., s. 690-708). Oslo: Cappelen Damm.
- 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. doi:10.1080/140438502762467227
- Lundeby, H., Storvik, B. L., Skaug, L., Ødegård, T. R., Aaland, K., Melvold, H., & Five, S. (2015). *Likeverdige forhold for kvinner og menn under kriminalomsorgens ansvar*. (Rapport). Hentet fra <https://www.kriminalomsorgen.no/likeverdige-forhold-for-kvinner-og-menn.5706772-237613.html>
- Lyster, S. A. H., & Frost, J. (2016). Lese- og skriveopplæring på språklig grunnlag: Forebygging av vansker, og tiltak for elever med spesielle behov. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5th ed., s. 341-369). Oslo: Cappelen Damm.
- Manger, T., Eikeland, O. J., & Asbjørnsen, A. (2013). Effects of Educational Motives on Prisoners' Participation in Education and Educational Desires. *European Journal on Criminal Policy and Research, 19*, 245–257. doi:10.1007/s10610-012-9187-x
- Manger, T., Eikeland, O. J., & Asbjørnsen, A. (2016). *Norske innsette: Utdanningsmotivasjon og hinder for utdanning i fengsel*. (Fylkesmannen i Hordaland Rapport 1/2016). Hentet fra [http://www.oppikrim.no/Documents/Oppikrim/Dokument/FOU/publikasjoner/Rapport 1 2016 Utdanningsmotivasjon og hinder for utdanning i fengsel.pdf](http://www.oppikrim.no/Documents/Oppikrim/Dokument/FOU/publikasjoner/Rapport%201%202016%20Utdanningsmotivasjon%20og%20hinder%20for%20utdanning%20i%20fengsel.pdf)
- Manger, T., Eikeland, O. J., & Asbjørnsen, A. (2019). Why do not more prisoners participate in adult education? An analysis of barriers to education in Norwegian prisons *International Review of Education, 65*, 711–733. doi:10.1007/s11159-018-9724-z
- Manger, T., & Wormnes, B. (2015). *Motivasjon og mestring. Veier til effektiv bruk av egne ressurser*. Bergen: Fagbokforlaget.



- Menneskerettsloven. (1999). *Lov om styrking av menneskerettighetenes stilling i norsk rett.* (LOV-1999-05-21-30). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa.* (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Pallant, J. (2013). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS* (5th utg.). New York, NY: McGraw Hill.
- Reeve, J. (2015). *Understanding motivation and emotion.* (6th utg.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. doi:10.1037/110003-066X.55.1.68
- 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
- Sivilombudsmannen. (2016). *Kvinner i fengsel. En temarapport om kvinners soningsforhold i Norge.* (Rapport). Hentet fra [https://www.sivilombudsmannen.no/wp-content/uploads/2017/05/Temarapport\\_Kvinner-i-fengsel.pdf](https://www.sivilombudsmannen.no/wp-content/uploads/2017/05/Temarapport_Kvinner-i-fengsel.pdf)
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2014). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Snowling, M. J., Adams, J. W., Bowyer-Crane, C., & Tobin, V. (2000). Levels of literacy among juvenile offenders: The incidence of specific reading difficulties. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 10, 229-241. doi:10.1002/cbm.362
- Straffegjennomføringsloven. (2001). *Lov om gjennomføring av straff.* (LOV-2001-05-18-21). Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2001-05-18-21 - KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2001-05-18-21 - KAPITTEL_1)
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2005). *Om opplæringen innenfor kriminalomsorgen. «Enda en vår».* (St. Meld. nr. 27 (2004-2005)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-27-2004-2005/id407448/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen.* Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2-undervisning-og-tilpasset-opplaring/>
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., & Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'échelle de Motivation en Éducation (EME) [On the construction and validation of the French form of the Academic Motivation Scale]. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 21, 323-349. doi:10.1037/h0079855
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C., & Vallières, E. F. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. Evidence on the concurrent and construct validity of the Academic Motivation Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 159-172. doi:10.1177/0013164493053001018
- Vige, Å. M. (2018). *Kvinnernes erfaringer med å sone i norske fengsler våren 2017* (JURK rapport 1/2018). Hentet fra <https://foreninger.uio.no/jurk/publikasjoner/rapport-jurk-kvinnernes-erfaringer-med-a-soner.pdf>

**Tabell 1***Grunner for å delta i opplæring. Rotasjonsmatrise. N=29*

	Faktorer				Communalities
	1	2	3	4	
Fordi jeg tror at utdanningen vil forbedre arbeidskompetansen min	0,89				0,88
Fordi det vil hjelpe meg til å ta et bedre valg når det gjelder yrkesvei	0,88				0,86
Fordi jeg trenger dokumentasjon på utdanning for å få en godt betalt jobb senere	0,82				0,75
Fordi det endelig vil gjøre meg i stand til å komme inn på arbeidsmarkedet på et felt jeg liker	0,82				0,78
For å få en mer prestisjefylt jobb senere	0,76				0,74
Fordi det å lykkes i utdanning får meg til å føle meg viktig	0,62				0,60
For å bevise for meg selv at jeg er i stand til å fullføre en utdanning	0,57			,56	0,76
Fordi jeg tror utdanning vil forberede meg bedre på den yrkesveien jeg har valgt	0,56				0,43
Ærlig talt, jeg vet ikke; jeg føler virkelig at jeg kaster bort tiden på utdanning		0,96			0,97
Jeg vet ikke; jeg forstår ikke hva jeg gjør på skolen		0,90			0,82
Jeg skjønner ikke hvorfor jeg tar utdanning, og ærlig talt bryr jeg meg ikke det minste		0,89			0,86
En gang hadde jeg gode grunner for å ta utdanning, men nå er jeg i tvil om jeg skal fortsette		0,85			0,82
Fordi jeg ønsker å vise meg selv at jeg kan lykkes i utdanningen min			0,85		0,83
For gleden jeg opplever ved å utvide kunnskapen min i fag jeg liker			0,80		0,87
For å få bedre lønn senere			0,71		0,86
Fordi jeg vil ha et bedre liv senere			0,64		0,65
For å vise meg selv at jeg er en intelligent person			0,54		0,68
For gleden jeg opplever ved å oppdage nye ting jeg aldri har visst om før				0,85	0,84
Fordi jeg opplever glede og tilfredsstillelse når jeg lærer nye ting				0,70	0,50
Fordi utdanningen gir meg mulighet til å fortsette å lære om mange ting som interesserer meg				0,67	0,88

Ekstraksjonsmetode: Prinsipal komponentanalyse

Rotasjonsmetode: Varimax med Kaiser Normalization.

**Tabell 2***Gjennomsnittskårer for motivasjonsindekser - Soningsforhold*

Soningsforhold		N	Gj.snitt	Std. Avvik
Kvinnefengsel	1. Ytre og identifisert regulering	14	4,53	1,70
	2. Amotivasjon	14	1,13	0,24
	3. Indre tvang	14	5,51	1,07
	4. Indre motivasjon	14	4,98	1,75
Blandingsfengsel	1. Ytre og identifisert regulering	15	4,41	1,78
	2. Amotivasjon	15	1,90	1,37
	3. Indre tvang	15	4,61	1,77
	4. Indre motivasjon	15	5,13	1,37

**Tabell 3***Gjennomsnittskårer for motivasjonsindekser - Dysleksi*

		N	Gj.snitt	Std. Avvik
Ikke dysleksi	1. Ytre og identifisert regulering	24	4,29	1,70
	2. Amotivasjon	24	1,34	0,71
	3. Indre tvang	24	4,98	1,47
	4. Indre motivasjon	24	5,10	1,54
Påvist dysleksi	1. Ytre og identifisert regulering	5	5,33	1,67
	2. Amotivasjon	5	2,40	1,95
	3. Indre tvang	5	5,36	1,88
	4. Indre motivasjon	5	4,85	1,72

Tabell 4

*Grunner til å ikke ta utdanning. Rotasjonsmatrise. N=35*

	Faktor					Communalities
	1	2	3	4	5	
Å ta utdanning/opplæring er ikke bryet verd	,81					0,71
Overføring under gjennomføring av straffen gjør det vanskelig å ta utdanning/opplæring	,74					0,83
Jeg er for syk til å ta utdanning/opplæring	,70					0,65
Straffegjennomføringen avsluttes før jeg får fullført utdanningen/opplæringen	,59					0,37
Jeg føler meg for gammel	,53					0,63
Opplæringsforholdene er for dårlige		,86				0,80
Jeg får ikke nok informasjon om utdanning/opplæring		,83				0,74
Jeg forstår ikke informasjonen som blir gitt		,75				0,69
Det er vanskelig å kombinere jobb og skole		,66				0,60
Jeg har nok utdanning/opplæring			,85			0,76
Jeg er ikke interessert			,78			0,78
Jeg vil heller jobbe			,74			0,69
Utdanning/opplæring vil ikke være til hjelp for meg etter gjennomført straff			,68			0,74
Jeg venter på plass			<b>-,55</b>		<b>,51</b>	0,60
Jeg har fått råd fra ansatte i fengslet om å ikke ta utdanning/opplæring				,82		0,79
Jeg har fått råd fra andre innsatte om å ikke ta utdanning/opplæring				,70		0,64
Det er mangelfull tilgang på programvare og internett				,56		0,47
Tilbudet som jeg er interessert i finnes ikke						0,38
Jeg har store vansker med lesing og skriving					,84	0,76
Jeg har store vansker med regning eller matematikk					,74	0,80
Det er vanskelig å konsentrere seg i fengslet					,70	0,61

Ekstraksjonsmetode: Prinsipal komponentanalyse

Rotasjonsmetode: Varimax med Kaiser Normalization

**Rød skrift:** Dobbeltladning som ble fjernet før videre analyser

**Tabell 5***Gjennomsnittskårer for hinderindekser - soningsforhold*

Soningsforhold		N	Mean	Std. Avvik
Kvinnefengsel	1. Domslengde og livssituasjon	18	1,69	0,84
	2. Informasjonstilgang og ...	18	1,47	0,65
	3. Holdninger og preferanser	19	2,43	1,12
	4. Råd og datatilgang	18	1,31	0,42
	5. Vansker	18	1,61	0,86
Blandingsfengsel	1. Domslengde og livssituasjon	16	1,60	0,58
	2. Informasjonstilgang og ...	16	1,59	0,82
	3. Holdninger og preferanser	16	1,58	0,69
	4. Råd og datatilgang	17	1,63	0,81
	5. Vansker	17	1,31	0,46

**Tabell 6***Gjennomsnittskårer for hinderindekser - dysleksi*

		N	Mean	Std. Avvik
Ikke dysleksi	1. Doms lengde og livssituasjon	31	1,68	0,74
	2. Informasjonstilgang og ...	31	1,50	0,74
	3. Holdninger og preferanser	32	1,95	0,94
	4. Råd og datatilgang	31	1,40	0,63
	5. Vansker	31	1,28	0,40
Påvist dysleksi	1. Doms lende og livssituasjon	3	1,33	0,42
	2. Opplæringstilbud	3	1,83	0,58
	3. Utdanningsbehov	3	3,08	1,59
	4. Råd og datatilgang	4	2,00	0,54
	5. Vansker	4	2,92	0,88