

**Innsette i fengsel:**  
Samanhengen mellom kontrollplassering,  
utdanningsaktivitet og utdanningsønske

---

*Ei empirisk undersøkning i alle norske fengsel*

Masteroppgåve i pedagogikk, våren 2012

Av Beate Buanes Roth



Universitetet i Bergen, Det psykologiske fakultet  
Institutt for pedagogikk

## Samandrag

Innsette i norske fengsel har same retten til utdanning og opplæring som alle andre. Det går fram av politiske retningslinjer at fengsla og skulen i fengsla skal arbeide med å fremje deira deltaking i utdanning under soning. For at dette skal imøtekomast best mogeleg, er det eit uttalt behov for meir forskingsbasert kunnskap om innsette sin motivasjon, og kva som påverkar deira ønske og val i høve til utdanning. Denne masteroppgåva rettar fokus på korleis innsette si kontrollplassering (*Locus of Control*) påverkar deira utdanningsaktivitet og utdanningsønske i norske fengsel. Kontrollplassering er ein kognitiv variabel som vert antekt å ha implikasjonar for motivert åtferd.

Undersøkinga baserer seg på kvantitative data, samla inn av forskingsgruppa for kognisjon og læring (*Bergen Cognition and Learning Group - BCLG*) ved Det psykologiske fakultetet, Universitetet i Bergen. Datamaterialet omfattar informasjon frå 2065 innsette, innhenta ved bruk av standardiserte spørjeskjema. Logistiske regresjonsanalysar vart nytta for å undersøke effektane. Det var forventat at ei høgare indre kontrollplassering ville indikere meir utdanningsaktivitet og utdanningsønske i fengsel. Det vart også kontrollert for ei rekkje bakgrunnsvariablar, høvesvis alder, fødeland, soningstid, fullført utdanningsnivå og opplevde lærevanskar i lesing, skriving og matematikk.

Resultata viste at dei innsette si kontrollplassering ikkje er signifikant relatert til deira utdanningsaktivitet i fengsel. Alder, fødeland, soningstid, fullført utdanningsnivå og opplevde lesevanskar viser seg å vere signifikante forklaringsvariablar. Vidare viste resultata at dei innsette si kontrollplassering har ein signifikant effekt på deira utdanningsønske. Retninga av samanhengen går derimot motsatt veg enn det som var forventat. Meir presist indikerar ei høgare ytre kontrollplassering meir ønske om utdanning i fengsel. I tillegg gav bakgrunnsvariablane fødeland og soningstid signifikante forklaringsbidrag.

Funna vert diskutert i lys av teori om kontrollplassering og attribusjon, samt tidlegare forskning på utdanningsmotivasjon og kontrollplassering hos innsette.

## Summary

Prisoners have the same right to education as all other citizens in Norway. In accordance to political guidelines, the prisons and prison schools have a responsibility to promote inmates' participation in education while incarcerated. In order to meet with this direction in best possible ways, there is a pronounced need for more research-based knowledge about inmates' motivation and what affect their wishes and choices regarding education. This master thesis focuses on how inmates' locus of control affect their educational participation and educational wishes in Norwegian prisons. Locus of control is a cognitive variable postulated to have implications for motivated behavior.

The study is based on quantitative data, collected by the Bergen Cognition and Learning Group (BCLG) at the Faculty of Psychology, University of Bergen. The data includes information from 2065 inmates in Norwegian prisons, obtained using standardized questionnaires. Logistic regression analysis was used in order to examine the variable effects. It was expected that a higher internal locus of control would indicate more educational participation and educational wishes in prison. In addition, several other background variables were controlled for, namely age, country of birth, length of sentence, completed level of education, and experienced learning difficulties in reading, writing and mathematics.

The results showed that the inmates' locus of control is not significantly related to their educational participation in prison. Age, country of birth, length of sentence, completed level of education, and experienced reading difficulties appear to be significant explanation variables. Furthermore, the results showed that the inmates' locus of control have a significant effect on their educational wishes. However, the direction of the relationship goes in the opposite direction of what was expected. More precisely, a higher external locus of control indicates more educational wishes in prison. Of background variables, country of birth and length of sentence gave additional significant explanatory contribution.

The findings are discussed in light of theory on locus of control and attribution, as well as previous research on educational motivation and locus of control amongst prison inmates.

## **Føreord**

Denne masteroppgåva markerar slutten på mi femårige utdanning i pedagogikk ved universitetet i Bergen. Eg vil takke alle som har vore involvert i mitt masterprosjekt i ulike fasar, og som på ulike måtar har vore til hjelp.

Takk til min hovudrettleiar Terje Manger som med engasjement, fagleg innsikt, gode idear og nyttige tilbakemeldingar, har hjelpt meg fram til eit endeleg sluttprodukt. Takk også for tilliten eg vart vist ved å få tilgang til forskingsdata.

Takk til min medrettleiar Kariane Westrheim for stadig støttande og oppmuntrande ord i ein krevjande prosess.

Takk til Ole-Johan Eikeland for all praktisk hjelp med den statistiske delen av oppgåva.

Sist, men ikkje minst, takk til min bror, far og mor, for uvurderleg støtte, hjelp og tiltru til meg, som alltid!

Beate Buanes Roth

Bergen 08.02.12

# Innhald

	side
<b>Samandrag .....</b>	<b>ii</b>
<b>Summary .....</b>	<b>iii</b>
<b>Føreord .....</b>	<b>iv</b>
<b>Oversikt over tabellar og figurar .....</b>	<b>vii</b>
<b>1 INNLEIING .....</b>	<b>8</b>
1.1 Verdien av utdanning i fengsel .....	8
1.2 Innsette sine behov for utdanning .....	9
1.3 Forsking om utdanning hos innsette .....	10
1.3.1 <i>Faktorar som påverkar utdanningsaktivitet og utdanningsønske</i> .....	10
1.3.2 <i>Innsette sin motivasjon for utdanning i fengsel</i> .....	11
1.4 Problemområde og forskingsspørsmål .....	12
1.5 Kort om teoretisk utgangspunkt og empirisk grunnlag .....	14
1.6 Mål med undersøkinga .....	14
1.7 Oppgåva si oppbygging og struktur.....	15
<b>2 TEORETISK RAMMEVERK .....</b>	<b>16</b>
2.1 Generelt om motivasjon.....	16
2.2 Historiske endringar på motivasjonsfeltet .....	18
2.2.1 <i>Frå behavioristisk til kognitiv teori</i> .....	18
2.3 Sosial læringsteori og kontrollplassering.....	19
2.3.1 <i>Kontrollplassering og motivasjon</i> .....	21
2.4 Attribusjonsteori .....	22
2.4.1 <i>Weiner sin attribusjonsteori om motivasjon</i> .....	23
2.5 Oppsummering og hypotesar .....	25
<b>3 METODE .....</b>	<b>26</b>
3.1 Kvantitativt forskingsdesign .....	26
3.1.1 <i>Vitskapsteoretisk ståstad</i> .....	26
3.1.2 <i>Undersøkinga</i> .....	27
3.1.3 <i>Instrument</i> .....	27
3.1.4 <i>Prosedyre</i> .....	28
3.2 Fråfall og representativitet.....	28
3.3 Datamaterialet.....	29
3.3.1 <i>Avhengige variablar</i> .....	29
3.3.2 <i>Uavhengige variablar</i> .....	30

3.4	Datakvalitet.....	32
3.4.1	<i>Reliabilitet</i> .....	32
3.4.2	<i>Validitet</i> .....	33
3.4.3	<i>Tilhøvet mellom reliabilitet og validitet</i> .....	35
3.5	Empirisk strategi.....	36
3.5.1	<i>Deskriptiv statistikk</i> .....	36
3.5.2	<i>Eksplorerende faktoranalyse</i> .....	36
3.5.3	<i>Logistisk regresjonsanalyse</i> .....	37
3.6	Etiske omsyn.....	40
3.6.1	<i>Godkjenning</i> .....	40
3.6.2	<i>Informasjon og samtykke</i> .....	41
3.6.3	<i>Val av analyseteknikkar</i> .....	41
3.7	Avsluttande metodologiske betraktningar.....	42
<b>4</b>	<b>RESULTAT</b> .....	<b>43</b>
4.1	Deskriptiv statistikk.....	43
4.1.1	<i>Avhengige variablar</i> .....	43
4.1.2	<i>Uavhengige variablar</i> .....	43
4.2	Eksplorerende faktoranalyse.....	46
4.3	Logistisk regresjonsanalyse.....	49
4.3.1	<i>Utdanningsaktivitet</i> .....	50
4.3.2	<i>Utdanningsønske</i> .....	52
<b>5</b>	<b>DISKUSJON</b> .....	<b>55</b>
5.1	Oppsummering av hovudfunn.....	55
5.1.1	<i>Faktorstruktur og gjennomsnitt av kontrollplassering</i> .....	55
5.1.2	<i>Kontrollplassering, utdanningsaktivitet og utdanningsønske</i> .....	56
5.1.3	<i>Bakgrunnsvariablar, utdanningsaktivitet og utdanningsønske</i> .....	57
5.2	Nærare teoretisk diskusjon.....	58
5.2.1	<i>Kontrollplassering og utdanningsaktivitet</i> .....	59
5.2.2	<i>Kontrollplassering og utdanningsønske</i> .....	59
5.3	Andre forhold som påverkar utdanningsaktivitet og utdanningsønske.....	61
5.4	Avgrensingar ved undersøkinga.....	62
5.5	Praktiske følgjer for motivasjonsarbeid i fengsel.....	63
5.6	Vidare forskning.....	64
	<b>Litteratur</b> .....	<b>66</b>
	<b>Appendiks</b> .....	<b>73</b>

## Oversikt over tabellar og figurar

	side
<b>Tabell 4.1:</b> Fordeling etter utdanningsaktivitet.....	43
<b>Tabell 4.2:</b> Fordeling etter utdanningsønske .....	43
<b>Tabell 4.3:</b> Gjennomsnitt, standardavvik, skewness og kurtosis for kontrollplassering	44
<b>Tabell 4.4:</b> Fordeling etter kjønn .....	44
<b>Tabell 4.5:</b> Fordeling etter fødeland .....	44
<b>Tabell 4.6:</b> Gjennomsnitt, standardavvik, skewness og kurtosis for alder .....	44
<b>Tabell 4.7:</b> Fordeling etter soningstid .....	45
<b>Tabell 4.8:</b> Fordeling etter fullført utdanningsnivå.....	45
<b>Tabell 4.9:</b> Fordeling etter lesevanskar.....	45
<b>Tabell 4.10:</b> Fordeling etter skrivevanskar .....	45
<b>Tabell 4.11:</b> Fordeling etter matematikkvanskar .....	45
<b>Tabell 4.12:</b> Prinsipal faktoranalyse med oblik rotasjon av kontrollplassering. Faktorladingar og kommunalitetar ( $h_2$ ) .....	47
<b>Tabell 4.13:</b> Logistisk regresjon. Effekten av kontrollplassering på utdanningsaktivitet. Kontrollert for kjønn, alder, fødeland, soningstid, fullført utdanningsnivå og opplevde lærevanskar .....	51
<b>Tabell 4.14:</b> Logistisk regresjon. Effekten av kontrollplassering på utdanningsønske. Kontrollert for kjønn, alder, fødeland, soningstid, fullført utdanningsnivå og opplevde lærevanskar .....	53
<b>Figur 2.1:</b> Attribusjonskategoriar etter Weiner sin modell.....	23
<b>Figur 3.1:</b> Forholdet mellom reliabilitet og validitet .....	35
<b>Figur 4.1:</b> Illustrasjon av logistisk regresjonsmodell. ....	49

# 1 INNLEIING

Denne masteroppgåva dreier seg om innsette sin motivasjon for utdanning i norske fengsel, slik det kjem til uttrykk i form av utdanningsaktivitet og utdanningsønske. Fokus er retta mot betydinga av kontrollplassering (*Locus of Control*). Dette er ein kognitiv faktor som har samanheng med motivasjon.

Mi interesse for utdanning i fengsel tar først og fremst utgangspunkt i kjennskap til tidlegare innsette som både har og ikkje har tatt utdanning under soning. Det styrte mi merksemd mot fengselsarenaen som eit aktuelt pedagogisk forskingsområde. Med utdanning i fengsel som overordna tematikk vart eg i januar 2010, via Kariane Westrheim, førsteamanuensis ved Institutt for pedagogikk, Det psykologiske fakultet, sett i kontakt med Terje Manger, professor ved Institutt for samfunnspsykologi, Det psykologiske fakultet, Universitetet i Bergen. Manger er medlem av Forskingsgruppa for kognisjon og læring (*Bergen Cognition and Learning Group - BCLG*)<sup>1</sup>. Denne forskingsgruppa har over fleire år arbeidd med å kartlegge ulike lærings- og utdanningsforhold blant innsette i norske fengsel. Undersøkingane har blitt utført etter oppdrag frå Utdanningsavdelinga v/Fylkesmannen i Hordaland, som er delegert det nasjonale ansvaret for opplæring innanfor kriminalomsorga (Fylkesmannen i Hordaland, 2010). Gjennom Manger fekk eg tilgjenge til aktuelle data frå eit pågåande prosjekt, som hadde sin oppstart i 2009. Dette var ei landsomfattande undersøking av ulike forhold knytt til mellom anna utdanningsaktivitet, utdanningsønske og motivasjon for utdanning blant innsette i norske fengsel. Mål på kontrollplassering hos dei innsette var del av denne kartlegginga. Dette danna grunnlaget for problemområdet i mitt masterprosjekt.

## 1.1 Verdien av utdanning i fengsel

Innsette i norske fengsel har ein lovfesta rett til utdanning og opplæring på lik line med befolkninga elles i landet. Denne retten er nedfelt og regulert i mellom anna Opplæringslova (1998), Straffegjennomføringslova (2001), og i internasjonale tilrådingar og konvensjonar (Eikeland, Manger & Asbjørnsen, 2010). Retten til utdanning og opplæring vert legitimert på ulike måtar. Frå eit humanistisk perspektiv er

---

<sup>1</sup> <http://www.uib.no/fg/bclg>



utdanning viktig i eit sivilisert samfunn, og ikkje minst for dei som sit i fengsel (Manger & Eikeland, 2008a). Tileigning av kunnskap og ferdigheiter er ein del av heilskapen for mennesket, og har med dette stor eigenverdi. Frå eit personleg og sosialt perspektiv vil det å ta utdanning bidra til personleg utvikling, og fremje evna til å meistre tilværet etter avslutta soning (Manger & Eikeland, 2008a). Å ta utdanning i fengsel gjev moglegheiter for vidare utdanning og sysselsetting utanfor murane. Dette vil i sin tur kunne bidra til lågare risiko for gjenteke kriminalitet (*residiv*) (t.d. Steurer & Smith, 2003; Stevens & Ward, 1997). Frå eit samfunnsøkonomisk perspektiv vil mangelfull utdanning, og følgjeleg mangel på arbeid, føre til at innsette vert meir avhengig av sosiale ytingar (Manger, Eikeland & Asbjørnsen, 2008). At innsette tek utdanning i fengsel vil såleis vere av stor økonomisk vinst for samfunnet deretter. Som det heiter i Stortingsmelding nr. 27 (2004-2005) *Om opplæring innanfor kriminalomsorga "Enda en vår"* kan utdanning og opplæring "samla sett ha stor betydning som del av en vellykket rehabilitering og er derfor en investering for fremtiden" (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005, forord), både for den einskilde innsette og samfunnet som heilskap. Føresetnaden er difor at innsette nyttar seg av sine rettar, og deltek i utdanning og opplæring som fengsla har å tilby.

## **1.2 Innsette sine behov for utdanning**

I Stortingsmelding nr. 27 (2004-2005) framheva det dåverande Utdannings- og forskningsdepartementet (2005) at fengselet og skulen bør prioritere dei innsette sin motivasjon for å ta utdanning under soning. Dette vert særleg grunngeve med eit gjennomgåande lågt utdanningsnivå blant innsette i norske fengsel samanlikna med befolkninga elles. Ei undersøking frå 2009 kunne vise at nær ein av fire innsette hadde grunnskuleopplæring som høgast fullført utdanning (Eikeland mfl., 2010). I tillegg rapporterte heile ti prosent av dei innsette at dei ikkje hadde avslutta noko form for utdanning. I følgje dagens definisjon på høgast fullført utdanning, slik det vert brukt av Statistisk sentralbyrå (SSB), kjem dei innsette dårlegare ut enn den norske befolkninga før 1970, når det gjeld vidaregåande opplæring (Eikeland mfl., 2010). Med omsyn til høgare utdanning ligg derimot dei innsette av i dag på nivå med busetnaden i Noreg i 1990. Tek ein i betraktning at innsette har lågare gjennomsnittsalder enn den totale busetnaden, vert skilnaden i utdanningsnivå endå større (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005). At det er ei kopling mellom straffedømde og

mangelfull utdanning viser seg også i internasjonale undersøkingar (t.d. Batchelder & Pippert, 2002; Gathright, 1999).

Mangel på utdanning hos dei innsette indikerar eit monaleg behov for formell skulegang. Eit viktig arbeid for kriminalomsorga er difor å motivere for, og stimulere innsette til deltaking i utdanning og opplæring i fengselet (Straffegjennomføringsloven, 2001). Fengselet og skulen skal i samhandling avdekkje manglar og behov for opplæring, og arbeide fram opplæringstilbod som kjem dei innsette sine behov i møte. For å få ei auka forståing av korleis utdanningsprogram kan tilpassast ulike behov og ulike kategoriar av innsette, er det nødvendig med meir kunnskap om innsette sine ønske og motivasjon for utdanning, og kva forhold som påverkar innsette sine val i høve til utdanning (Manger & Eikeland, 2008a). Dette behovet markerer seg både nasjonalt og samla internasjonalt (sjå t.d. GHK, 2011).

### **1.3 Forsking om utdanning hos innsette**

#### ***1.3.1 Faktorar som påverkar utdanningsaktivitet og utdanningsønske***

I regi av Utdannings- og forskningsdepartementet er det utført fleire nasjonale kartleggingsundersøkingar av forhold knytt til utdanning og opplæring blant innsette i norske fengsel (Eikeland & Manger, 2004; Eikeland mfl., 2010; Eikeland, Manger & Diseth, 2006). Den seinaste undersøkinga er frå 2010, og er også den undersøkinga som denne masteroppgåva byggjer på. Føremålet med 2010-undersøkinga var mellom anna å synleggjere korleis naturleg varierende forhold blant dei innsette heng saman med deira utdanningsaktivitet og utdanningsønske i fengsel.

2010-undersøkinga viser at 45,6 prosent av dei innsette tek utdanning i fengsel. Innsette med ønske om å ta utdanning utgjer ein prosentdel på heile 71,4. Når det gjeld kjønn har menn ei noko lågare deltaking i utdanning enn kvinner, men dei uttrykkjer i større grad ønske om utdanning. Vidare gjev undersøkinga indikasjonar på at dess eldre dei innsette er, dess mindre utdanning tek dei. Prosentdelen innsette med utdanningsønske vert derimot lågare med alderen. I høve til geografisk bakgrunn tek innsette med nordiske fødeland i mindre grad utdanning samanlikna med innsette frå andre land. Innsette med ikkje-nordisk bakgrunn har også generelt meir ønske om utdanning i fengsel. Ytterlegare viser det seg at innsette med korte domar i mindre grad tek utdanning,

jamført med innsette med lengre domar. Dette mønsteret gjentek seg også for utdanningsønske. I høve til fullført utdanningsnivå, peikar undersøkinga på at innsette med mest utdanning også er den gruppa som i størst grad ønskjer å ta utdanning, og som deltek i utdanningsaktivitetar under soning.

Høg førekomst av lærevanskar har vist seg å vere eit gjennomgåande trekk ved innsette i fengsel (Manger mfl., 2008). I 2010-undersøkinga vart det difor også undersøkt for lærevanskar, slik dei innsette opplever det. Det vart funne at 43,2 prosent av dei innsette har vanskar når det gjeld lesing, og meir enn halvparten opplever å ha skrivevanskar. I høve til matematikk rapporterte om lag sju av ti innsette om vanskar på dette området. Det er rimeleg å anta at opplevde lærevanskar vil ha innverknad på dei innsette sin utdanningsaktivitet og utdanningsønske i fengsel. I 2010-undersøkinga vart det derimot ikkje teke høgde for å sjå etter slike samanhengar. Ei undersøking som dels følgjer opp dette spørsmålet finn ein tilbake i 2006 (Manger, Eikeland, Asbjørnsen & Langelid, 2006). Her kom det fram at innsette med lese- og skrivevanskar hadde meir ønske om å ta vidaregåande opplæring enn innsette utan vanskar på desse områda. Dette funnet var noko uventa, då ein skulle tru at slike vanskar vil før fungere som eit hinder for å ta, eller ønskje å ta utdanning i fengsel. Når det gjeld matematikkvanskar var det derimot meir truleg at innsette utan slike vanskar ønskte å ta til med utdanning i fengsel (her i form av høgare utdanning) (Manger mfl., 2006).

### ***1.3.2 Innsette sin motivasjon for utdanning i fengsel***

Utdanningsaktivitet og utdanningsønske blant innsette er begge forhold som er uttrykk for motivasjon. Når det gjeld kva som påverkar desse forholda er det vist til at faktorar som kjønn, alder, fødeland, soningstid, fullført utdanningsnivå og lærevanskar er av betydning. I høve til forskning om utdanningsmotivasjon i fengsel, viser søk i forskingsdatabasar som Eric, JSTORE, PsycInfo, og ScienceDirect at denne er relativt sparsam. Dette gjeld både i ein nasjonal og internasjonal kontekst. Ein ser derimot konturane av ei auka vitenskapleg interesse for dette problemområdet. Av forskning som er gjort på feltet, har denne i stor grad vore retta mot å avdekkje kva grunnar eller motiv innsette har for å ta til med utdanning under soning.

I si undersøking fann Parsons og Langenbach (1993) at fire underliggande faktorar låg til grunn for innsette sin utdanningsmotivasjon. Desse var ”kognitiv kontroll” (orientert mot læring), ”målorientering” (utdanning som middel mot eit mål), ”aktivitetsorientering” (aktivitet for sosial kontakt og integrering) og ”unngåande motiv” (å unngå sider ved situasjon eller miljø). Sistnemnde motiv var unik til fengselskonteksten samanlikna med motiv for utdanning i samfunnet elles. Motivet hadde derimot minst å seie av dei fire motivfaktorane for det å ta utdanning. Parsons og Langenbach vurderte det slik at innsette stort sett hadde lik orientering mot utdanning som folk flest. Basert på spørjeskjema til alle innsette i norske fengsel, fann Manger, Eikeland og Asbjørnsen (2010) tre motivfaktorar for utdanning i fengsel, som i stor grad samsvara med Parsons og Langenbach sine funn. Desse var ”endring og meistring av framtida”, ”sosiale og situasjonsprega grunnar” og ”tileigning av kunnskapar og dugleik”. Den første kategorien hadde mest å seie for utdanningsaktivitet i fengsel. Dei viktigaste einskildmotiva for å ta utdanning var å bruke tida til noko fornuftig og nyttig, å tileigne seg fagleg kunnskap, og for lettare å kome seg i arbeid etter avslutta soning. Også Tootoonchi (1993) fann i sin studie at dei innsette var særleg opptekne av kva utdanning ville ha å seie for deira framtid. Læring og tileigning av kompetanse vart vektlagt som essensielt for ei vellukka tilbakeføring til samfunnet, og for å unngå residiv. Utdanning i fengsel medverka mellom anna til å endre innsette sine haldningar til livet generelt, og leia til betre sjølvkjensle og tryggleik på eigen person. I følgje Tootoonchi gav samla funn indikasjonar på at dei innsette tok utdanning av ei hensikt, og mest truleg som del av ein framtidsvisjon.

#### **1.4 Problemområde og forskingsspørsmål**

Motivasjonsforskning som vektlegg innsette sine grunnar eller motiv for å ta, eller ønskje å ta utdanning, bidreg nødvendigvis til verdfull informasjon og kunnskap som kan ha betydning for tilrettelegging av opplæring og motivasjonsarbeid i fengselet. Ein må likevel forstå dette som eit av fleire motivasjonsforhold med betydning for innsette sin utdanningsaktivitet og utdanningsønske. Andre forhold med tenkjeleg påverknad er innsette sine personlege eigenskapar knytt til meistring og prestasjon, så vel som andre motiverande og ikkje-motiverande faktorar i form av individuelle karakteristika. Ei samla vurdering av den eksisterande fengselsforskinga er at denne i liten grad har vektlagt betydninga av indre mentale prosessar for utdanningsmotivasjon hos innsette.

Denne masteroppgåva har som mål å undersøke forholdet mellom kontrollplassering, utdanningsaktivitet og utdanningsønske hos innsette i norske fengsel. Kontrollplassering (*locus of control*) er ein kognitiv variabel og teoretisk konstruksjon, som i korte trekk handlar om å oppfatte at årsakene til det som skjer vert styrt av indre forhold eller faktorar i miljøet (indre og ytre kontrollplassering) (Rotter, 1966). Med andre ord handlar det om i kva grad personar opplever at dei sjølv er årsak til, eller har ansvar for det som skjer med dei. Mi tilnærming byggjer på ei antaking om at “the degree to which individuals believe they can change and control their own lives may be one factor influencing inmate participating in institutional programs” (Groh & Goldenberg, 1976, s. 169). Den sentrale problemstillinga i mi masteroppgåve er formulert som følgjer:

*Korleis påverkar dei innsette si kontrollplassering deira utdanningsønske og utdanningsaktivitet i norske fengsel, når det er kontrollert for andre forhold?*

Bakgrunnen for å sjå nærare på kontrollplassering i høve til utdanning i fengsel er mellom anna tidlegare forskning som indikerar at denne kognitive faktoren har betydning for dei innsette si deltaking i ulike aktivitetar i fengsel, tilpassing til og meistring av fengselstilveret, og tilbakeføring til samfunnet. Mellom anna fann Groh og Goldenberg (1976) at innsette med ei indre kontrollplassering i større grad deltek i arbeid, utdanning og ulike rehabiliterande program under soning (samanlikna med ytre kontrollplasserte innsette), og vil i følgje Levenson (1975) sin studie i større grad fullføre intensivbaserte behandlingsprogram. Vidare fann Pugh (1993) i si undersøking at innsette med ei indre kontrollplassering viser betre problemløysande evner enn kva gjer ytre kontrollplasserte innsette. I følgje Seeman (1963) si undersøking vil innsette som opplever høg grad av personleg kontroll (indre kontrollplassering) også tileigne seg meir informasjon, med relevans for å oppnå personlege mål. Ytre kontrollplasserte innsette er på si side meir passive i form av å demonstrere større grad av lært hjelpeløysse (Seeman, 1963). Wright, Holman, Steele og Silverstein (1980) fann i sin studie at innsette som er indre kontrollplassert er meir motivert for, og går meir aktivt inn for å meistre og kontrollere eige tilvere. Når det gjeld overgang frå fengsel til samfunn fann Goodstein (1979) at innsette med ei indre kontrollplassering har ei signifikant betre tilbakeføring, og vil mindre i mindre grad returnere til fengselet (residiv) (t.d. Ingram, Marchoni, Hill, Caraveo-Ramus & McNeil, ref. i Pugh, 1993). Ytterlegare finn ein pedagogisk forskning

som indikerar at opplevd kontroll påverkar akademisk meistring og prestasjon, ved å fremje eller hemme aktivt engasjement i læringa (Pintrich & Schunk, 2002).

### **1.5 Kort om teoretisk utgangspunkt og empirisk grunnlag**

Teorigrunnlaget i undersøkinga vil fortrinnsvis basere seg på Julian B. Rotter sin teori om kontrollplassering, og Bernard Weiner sin attribusjonsteoretiske tilnærming til motivasjon. Kontrollplassering er eit integrert element i Weiner sin teori. Tidlegare forskning på kontrollplassering hos innsette har vore med på å danne grunnlaget for undersøkinga si problemstilling. Motivasjonsforskning som omhandlar kvifor innsette vel å gå i gang med utdanning, inngår også som teoretisk og empirisk grunnlag.

Undersøkinga er ei empirisk og kvantitativ spørjeundersøking av populasjonen innsette i norske fengsel. Datamaterialet, som eg har fått tilgang til, er låna frå forskingsgruppa for kognisjon og læring (*BCLG*) ved Det psykologiske fakultetet, Universitetet i Bergen. Her finn ein ei rekkje opplysningar om dei innsette, henta inn på eit bestemt tidspunkt i 2009. Sentralt for undersøkinga er data knytt til kontrollplassering, utdanningsaktivitet og utdanningsønske. Av anna relevans er demografiske data samt opplysningar om fullført utdanning, soningstid og opplevde lærevanskar hos dei innsette.

### **1.6 Mål med undersøkinga**

Mi masteroppgåve har både ei teoretisk og ei praktisk-pedagogisk grunngeving. Det er eit mål at mitt arbeid skal kunne bidra med auka kunnskap om kva som påverkar dei innsette sin utdanningsmotivasjon i fengsel, slik det kjem fram av utdanningsaktivitet og utdanningsønske. Til no er det gjort særleg lite forskning på innsette si kontrollplassering, og kva betydning denne faktoren har for slike forhold. Ut over dette har eg som ambisjon at kunnskapen som denne undersøkinga vil bringe fram, skal kunne omsetjast til praktisk-pedagogisk handling som kan bidra til å fremje utdanningsmotivasjon hos dei innsette. Dette vil vere aktuelt både i høve til å hjelpe innsette inn i utdanning, og for innsette som allereie er i gang med utdanning.

## 1.7 Oppgåva si oppbygging og struktur

Denne masteroppgåva er skriven som monografi og består av fem kapittel: *Første kapittel* har vore ein innleiande del. Dette inkluderer introduksjon til tema og presentasjon av problemstilling. Det er blitt gjeve ein bakgrunn for problemområdet og kva antakingar problemstillinga baserar seg på. *Andre kapittel* omhandlar oppgåva sitt teoretiske rammeverk. Her vert det gjort greie for teoretiske perspektiv som ligg til grunn for undersøkinga, og som dei empiriske resultata vil sjåast i lys av. *Tredje kapittel* gjennomgår undersøkinga sitt metodiske grunnlag og framgangsmåte. Dette inneber ein nærare presentasjon av undersøkinga og dei statistiske analysar som vert nytta for å gje svar på oppgåva si problemstilling. I kapittelet inngår også vurderingar av datakvalitet samt etiske og metodologiske betraktningar. *Fjerde kapittel* omfattar behandling av empiriske data og resultata frå analysane. Dette vil vere ein rein presentasjon med fråver av diskusjon. *Femte kapittel* oppsummerar dei empiriske funna, og der desse vert tolka og diskutert opp mot undersøkinga sitt teoretiske grunnlag og tidlegare empirisk forskning på feltet. Det visast også til avgrensingar ved undersøkinga og praktiske implikasjonar. Avslutningsvis vert det gitt nokre kommentarar til vidare forskning.

## 2 TEORETISK RAMMEVERK

I dette kapittelet vil eg gjere greie for teoretiske perspektiv som ligg til grunn for undersøkinga, og som dei empiriske resultatane vil sjåast i lys av. Eg vil byrje med ein generell presentasjon av motivasjonsfeltet. Dette inkluderar ei kort omtale av motivasjon, eksemplifisert med nokre generelle definisjonar av omgrepet. Det vil også visast til den historiske framveksten av kognitiv motivasjonsteori. Dette vil hovudsakeleg basere seg på Graham og Weiner (1996) si framstilling. Presentasjonen er ikkje meint som nokon grundig gjennomgang av motivasjonsfeltet. Den skal før fungere som ei overordna råde som leiar mot dei sentrale teoretiske perspektiva i denne undersøkinga. Dette omfattar Rotter (1966) sin teori om kontrollplassering, og Weiner (1986) sin attribusjonsteori i høve til motivasjon, der kontrollplassering er eit integrert element.

### 2.1 Generelt om motivasjon

Med rot i psykologien er motivasjon (av lat. *movere*, å bevege) eit omgrep som rettar seg mot grunnlaget for menneskeleg handling (Lillemyr, 2007). Føremålet med motivasjonsteori og forskning på motivasjon er å kunne forstå, forklare og predikere menneskeleg åtferd i ulike situasjonar og kontekstar. Å ha kunnskap om motivasjon kan i pedagogiske samanhengar vere av stor verdi, då dette dannar eit betre grunnlag for å forstå tenking, handlingar og avgjersler (Lillemyr, 2007). Dette opnar i tillegg for å kunne påverke andre til ønskjeleg åtferd, og til å oppmode eller oppmuntre til initiativ og aktiv deltaking i ulike aktivitetar og tiltak retta mot læring.

I faglitteraturen finn ein fleire generelle definisjonar av motivasjon, som alle søkjer å fange inn kva som ligg i omgrepet. Eit utval av desse er:

*“To be motivated means to be moved to do something”*  
(Ryan & Deci, 2000, s. 54)

*“Motivation is the study of why people think and behave as they do”*  
(Graham & Weiner, 1996, s. 63)

*“Motivation is the process whereby goal-directed activity is instigated and sustained”*  
(Pintrich & Schunk, 2002, s. 5)



Motivasjon er av desse definisjonane eit samleomgrep for dei krefter som driv mennesket til handling. Fokus ligg på motivasjon som ein prosess heller enn eit produkt. Motivasjon inneber mål som gjev retning til åtferd. Til sist vert motivert aktivitet sett i gang og halde ved like. Merksemda vert i tillegg retta mot kvifor mennesket tenkjer og handlar som det gjer.

I motivasjonsteorien finn ein eit klassisk teoretisk skilje mellom motivasjon som indrebasert og ytrebasert (Woolfolk, 2010; Ryan & Deci, 2000). Indre motivasjon signaliserar ein type motivasjon med kjelde i individet. Det er ein naturlege tendens til å søkje og meistre utfordringar av personleg interesse, og vidare demonstrere sin evner (Woolfolk, 2010). Ytre motivasjon er basert på faktorar som ikkje er relatert til aktiviteten per se, men av korleis aktiviteten vil gagne individet i form av ytre belønning. Overført til fengselskonteksten kan innsette ta del i utdanningsaktivitetar, eller ha ønskje om dette, på grunnlag av fagleg interesse og behov for ei kjensle av meistring og sjølvutvikling. Dei innsette er då indre motivert. På ei anna side kan det å ta utdanning, eller ha ønske om å ta utdanning, vere assosiert med framtidige vederlag, noko som indikerar ytre motivasjon. For innsette kan dette vere tileigning av kunnskap og kompetanse som vil bidra til mellom anna å lette soningstida, eller å vere rusta for arbeidsmarknaden etter avslutta soning, og leve eit liv fritt for kriminalitet. Mykje av den tidlegare motivasjonsforskninga i fengsel kan i stor grad forståas innanfor rāmene av den teoretiske skiljet mellom indre og ytre motivasjon.

Det eksisterar ingen samlande og dekkjande teori om menneskeleg motivasjon og kva som påverkar dette forholdet (Imsen, 2005). Med utgangspunkt i ulike psykologiske retningar finn ein eit mangfald teoriar som vektlegg ulike sider og grunngevingar for åtferd. I eit historisk perspektiv har motivasjon blitt forklart som mellom anna ibuande krefter, åtferdsresponsar på stimuli, stabile personlegdomstrekk, og i form av tankar, oppfattingar og emosjonar (Pintrich & Schunk, 2002). Motivasjonsteoriar av dag er i stor grad orientert mot betydinga mentale prosessar for motivasjon. Kognitiv teori legg vekt på relasjonen mellom kognisjon og åtferd, og korleis kognisjon medverkar til å forme motivasjon (Graham & Weiner, 1996). Eit område som særleg gjer seg gjeldande er mennesket si oppleving og tolking av årsakssamanhengar, og kva betyding dette har i motivasjonssamanheng (Asbjørnsen, Manger & Ogden, 1999).

## **2.2 Historiske endringar på motivasjonsfeltet**

I løpet av siste halvdel av førre hundreår var det motivasjonsteoretiske feltet gjenstand for to sentrale skifte (Graham & Weiner, 1996). For det første skjedde det ei generell endring frå utvikling av altomfattande og breie teoriar, til meir avgrensa miniteoriar og analyse av særreigne sider ved motivert åtferd. Vidare bevega motivasjonsfeltet seg vekk frå mekanisme og mot kognisjon. I mekanistiske motivasjonsteoriar står mennesket fram som ein passiv organisme, styrt av ein interaksjon mellom fysiologiske drifter og miljømessig stimuli (Deci & Ryan, 1985). I kontrast til dette legg kognitive tilnærmingar vekt på mennesket som aktivt søkande og reflektert, med kjensler og verdiar (Graham & Weiner, 1996).

### **2.2.1 Frå behavioristisk til kognitiv teori**

I den mekanistiske perioden, frå 1930 til 1960, dominerte behavioristiske tilnærmingar til motivasjon (Graham & Weiner, 1996; Stipek, 1996). Åtferd vart typisk assosiert med mekaniske omgrep som instinkt, drifter, behov og energi (Graham & Weiner, 1996). Særleg sette forsterkingsteori sitt preg på faglitteraturen i denne tidsperioden (Stipek, 1996). I følge behavioristiske prinsipp måtte forklaring av motivasjon skje på eit observasjonsmessig grunnlag (Pintrich & Schunk, 2002). Det vart såleis ikkje via merksemd til mentale hendingar, men til åtferd som kunne observerast direkte. Behaviorismen forstod åtferd ut frå mekaniske idear om stimulus og respons. Meir presist er åtferd ein funksjon av tidlegare relevant forsterking i form av vederlag eller straff (Stipek, 1996). Motivasjon syner seg som auka åtferdsfrekvens, eller endring i åtferdsform, som resultat av hendingar og stimuli i omgjevnaden (Pintrich & Schunk, 2002).

Tidleg på 1960 talet fann fleire motivasjonsteoretikarar slike mekanistiske antakingar om åtferd utilfredstillande (Stipek, 1996). Det skjedde eit skifte i fokus til betydinga av *mentale prosessar* for motivasjon. Kognitiv teori legg vekt på relasjonen mellom kognisjon og åtferd, og korleis kognisjon medverkar til å forme motivasjon. Til grunn for dette ligg forståinga av mennesket som nyfiken, undersøkande og aktivt, i motsetning til passivt i behavioristiske termar (Graham & Weiner, 1996). Motivasjon vert lokalisert internt i individet, og kan ikkje observerast direkte, berre via åtferd (Pintrich & Schunk, 2002). Den kognitive tilnærminga utelukkar likevel ikkje betydinga

av ytre forsterking i forhold til motivasjon (Stipek, 1996). Det vert derimot hevda at det er mentale strukturar, som til dømes *forventningar* om framtidig forsterking, som ligg til grunn for åtferd: "What is important is not whether one has been rewarded in the past for the behavior but whether one expects to be rewarded in the future" (Stipek, 1996, s. 85). Med andre ord vil individet, på bakgrunn av erfaring, forme forventningar om framtidige nytterresultat, og som såleis styrer individet sine handlingar.

Tilkomsten av den kognitive orienteringa til motivasjon førte til ei større merksemd retta mot situasjon- og åtferdsspesifikk motivasjon (Graham & Weiner, 1996). Særleg oppstod det ei auka interesse og fokus mot betydinga av forventning og verdi for motivasjon. Dette resulterte i ei framvekst av forventning- og verditeoriar (*expectancy-value theories*), som reflekterar eit generelt kognitivt perspektiv på motivasjon (Pintrich & Schunk, 2002). Grunntanken i forventning- og verditeoriar er at åtferd er avhengig av eit oppfatta sannsyn om at ei handling vil leie til eit bestemt resultat, samt den subjektive verdien som vert tillagt dette resultatet. Forventning og verdi i høve til motivasjon vart forstått som avgjerande for å kunne predikere framtidig åtferd som val, engasjement, uthald og faktiske prestasjonar (Pintrich & Schunk, 2002). Det vart også eit auka fokus på individuelle forskjellar, karakterisert mellom anna som høge eller låge prestasjonsbehov, og høg eller låg indre kontroll. Forventning- og verdi teori blei tatt i bruk av mellom anna Rotter (ref. i Graham & Weiner, 1996). Hans sosiale læringsteori og teori om kontrollplassering prega i stor grad motivasjonsforskninga i tidsperioden 1960 til 1980.

Rotter sin teori om kontrollplassering er hovudperspektivet i denne undersøkinga. I neste avsnitt vil dette teoretiske konseptet førast fram. For ei best mogeleg innsikt i kontrollplassering sin eigenart, er det ein fordel å ha noko kjennskap til konseptet sitt opphav. Avsnittet byrjar difor med ein kort presentasjon av Rotter sin sosiale læringsteori, innan kontrollplassering vert gjort nærare greie for.

### **2.3 Sosial læringsteori og kontrollplassering**

Konseptet *kontrollplassering* har sitt teoretiske utgangspunkt i Rotter sin sosiale læringsteori (Rotter, 1966). Med denne teorien søkte Rotter å integrere element frå forsterkingsteori og kognitiv teori, med mål om å forklare individet sine handlingsval i

bestemte situasjonar (Graham & Weiner, 1996). Rotter (1954) argumenterte for eit motivasjonsprinsipp om at åtferd er målretta og sluttar seg til effekten av forsterking. Meir eintydig er motivasjon ein funksjon av den verdi eit resultat har for individet, og individet si forventning til at resultatet vil oppstå. Rotter sin sosiale læringsteori vert med dette plassert innanfor tradisjonen av forventning- og verditeori.

Rotter (1971) sin sosiale læringsteori byggjer på ei antaking om at mennesket er eit kategoriserande vesen. Med dette meinast tendensen individet har til å innordne ulike situasjonar i grupper eller kategoriar basert på persiperte likskapstrekk (Weiner, 1992). Der likskap vert oppfatta, ligg også fundamentet for generalisering (Rotter, 1971). I følgje Rotter spelar denne grunntanken ei viktig rolle i høve til individet sine forventningar om resultat. Rotter hevdar at forventningar er ein konsekvens av individet si subjektive vurdering av den aktuelle situasjonen kombinert med erfaringar frå liknande eller tilsvarande situasjonar (Rotter, 1975). I nye situasjonar vil forventningar om resultat basere seg på individet sine samla erfaringar. Med andre ord vil både spesifikke og generaliserte forventningar leggje føringar for åtferd, avhengig av type situasjon.

Rotter (1996) utvida sin sosiale læringsteori med omgrepet "locus of control", eller kontrollplassering i norsk oversetting (t.d. Asbjørnsen mfl., 1999). Omgrepet vart introdusert av Rotter med kollegaer i rapporten "*Psychological Monographs*" i 1966, den gang under namnet "generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement" (Rotter, 1966). I teorien referer kontrollplassering til korleis individet klassifiserar situasjonar ut frå oppfatta årsaker til hendingar. På bakgrunn av samla erfaringar vil individet forme generaliserte forventningar om kven eller kva som kontrollerar eller er ansvarleg for det som skjer. Ei slik oppfatting av årsaksforhold spring ut av ei erkjening av mennesket sitt behov for kontroll (Stipek, 1996; Goodstein, Mackenzie & Shotland, 1984). Kontroll er eit nøkkelomgrep i mange teoriar om motivasjon, der kontrollbehovet vert rekna som ein viktig predikator for åtferd, prestasjonar og suksess/nederlag på mange ulike livsdomene (Skinner, 1995).

Ifølgje Rotter (1966) vil individet plassere seg langs eit kontinuum, frå indre til ytre kontrollplassering. Den opphavlege definisjonen på kontrollplassering er som følgjer:

When a reinforcement is perceived by the subject as following some action of his own but not being entirely contingent upon his action, then, in our culture, it is typically perceived as the result of luck, chance, fate, or as under control of powerful others, or as unpredictable because of great complexity of the forces surrounding him. When the event is interpreted in this way by an individual, we have labeled this a belief in external control. If the person perceives that the event is contingent upon his own behavior or his own relatively permanent characteristics, we have termed this a belief in internal control. (Rotter, 1966, s. 1).

I tråd med definisjonen over refererer kontrollplassering til om ein tolkar årsaker til hendingar til indre forhold eller ytre omstende. Personar med ei indre kontrollplassering vil oppfatte at det som skjer er eit resultat av egne evner og innsats. I kontrast vil personar med ei ytre kontrollplassering tilskrive ansvaret for det som skjer til forhold i miljøet, som sjanse eller mektigare andre. Rotter (1966) reknar slike generaliserte forventningar som eit relativt stabilt trekk ved individet, og som individet ber med seg på tvers av situasjonar.

### **2.3.1 *Kontrollplassering og motivasjon***

Det vert antekt at kontrollplassering har betydning for læring, motivasjon og åtferd (Pintrich & Schunk, 2002). I følgje teorien vil personar med ei indre og ei ytre kontrollplassering tenkje og handle ulikt i motivasjonssamanheng på grunnlag av skilnadar i måten samanhengen mellom handling og resultat vert oppfatta. Eit rådande syn i forskingslitteraturen er at ei indre kontrollplassering har fleire motivasjonelle fordela samanlikna med ei ytre kontrollplassering (Lillemyr, 2007). I sin presentasjon av konseptet gjorde Rotter (1966) sjølv eit framlegg om at "it would seem a logical extension of the notion of internal-external control that those at the internal end of the scale would show more overt striving for achievement than those who felt they had little control over their environment" (s. 21).

Ein finn eit omfattande forskingsmateriale omkring kontrollplassering som predikator for menneskeleg åtferd i eit mangfald av ulike situasjonar og kontekstar<sup>2</sup>. Samla sett syner den empiriske kunnskapsbasen at personar med ei indre kontrollplassering er

---

<sup>2</sup> Med "locus of control" som søkekriterium i mellom anna forskingsdatabasen JSTORE, får ein opp i overkant av 80.000 treff.

generelt meir sjølvmotiverte og målretta, søker i større grad nye utfordringar, og handterer suksess og nederlag på ein gunstigare måte (t.d. Phares, 1976). Dei viser i tillegg meir motstand mot ytre påverknad, men nyttar tilbakemeldingar frå miljøet meir konstruktivt (t.d. Lefcourt, 1982). Personar med ei ytre kontrollplassering er meir uambisiøse, unnvikande og umotiverte (Phares, 1976). Dei vil generelt sett gå mindre aktivt inn for å betre sin situasjon. Dei demonstrerer også større grad av konform åtferd (Rotter, 1975). I høve til personar med ei ytre kontrollplassering finn ein derimot forskning som hevdar at desse kan differensierast i to undergrupper, høvesvis ”passive externals” og ”defensive externals” (t.d. Lloyd & Chang, 1979; Rotter, 1966; Wright mfl., 1980). Sistnemnde omfattar personar som skårar som ytre kontrollplasserte ”as a defence or rationalization for expected failures” (Rotter, 1975, s. 60), men handlar i tråd med ei indre kontrollplassering. ”Passive externals” skårar som ytre kontrollplasserte, då dette faktisk reflekterer eigne generaliserte forventningar.

Rotter sin teori om kontrollplassering danna eit viktig grunnlag for attribusjonsteori. Dette er ein kognitiv tilnærming til motivasjon, der fokus er retta mot korleis mennesket knyt årsaksforklaringar til det som skjer, og kva betydning dette har for seinare forventningar og motivasjon (Imsen, 2005).

## **2.4 Attribusjonsteori**

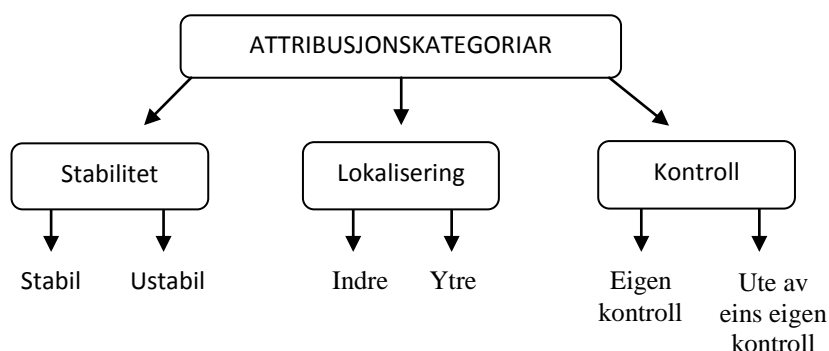
Omgrepet attribusjon vart opphavleg introdusert av Fritz Heider (1958) innanfor rãmene av naiv psykologi (*common-sense psychology*), som referer til analysar av korleis mennesket skapar meining i tilveret (Rand, 1991). Fokus ligg på korleis personar oppfattar, skildrar og grunngjev seg sjølv og sin omgjevning. Spesielt forsøker mennesket å finne kausale forklaringar mellom observert åtferd og resultat (Lillemyr, 2007). Gjennom sitt arbeid fann Heider (1958) at “the result of an action is felt to depend on two sets of conditions, namely factors within the person and factors within the environment” (s. 82). Med andre ord attribuerar (årsaksforklarar) mennesket resultat av eigne handlingar og utfall til indre forhold (t.d. evner, innsats) eller ytre faktorar (t.d. flaks, ei utfordring si vanskegrad). Attribusjon handlar såleis ikkje om årsakene til det som skjer, men om individet sine subjektive tolkingar av hendingar: ”Organisms act on a perceived, rather than an objective, world” (Lewing, sitert i Weiner, 1986, s. 8). Attribusjon kan seiast å vere eit typisk trekk ved menneskeleg kognisjon, og som får

konsekvensar for den einsskilde sin motivasjon, affekt og handling (Lillemyr, 2007; Pintrich & Schunk, 2002).

### 2.4.1 Weiner sin attribusjonsteori om motivasjon

Med sin attribusjonsteori vert Weiner rekna som den mest innflytelsesrike og betydingsfulle bidragsytaren innanfor det attribusjonsteoretiske feltet (Försterling, 2001). Weiner sitt fokus er særleg retta mot prestasjonssituasjonar med vekt på kva faktorar som vert attribuert til suksess og nederlag (Lillemyr, 2007). I følgje Weiner (1986) vil attribusjon få følgjer for emosjonar, forventningar og seinare motivert åtferd: "I contend that the interpretation of the past, that is, the perceived causes of prior events, determines what will be done in the future" (Weiner, 2010, s. 29). Attribusjonsmodellen er såleis dynamisk då den tek omsyn til endring over tid. Weiner (1985) påpeikar at teorien har eit generaliseringsfundament, og må slik også forståas i generelle termar i høve til motivasjon.

Til grunn for Weiner sitt teoriperspektiv ligg tidlegare omgrepsanalysar av Heider og Rotter (Imsen, 2005). Attribusjon kan etter Weiner (1986) sin modell kategoriserast langs tre årsaksdimensjonar: 1) lokalisering (*locus*), 2) stabilitet (*stability*) og 3) kontroll/ansvar (*controllability*). Dimensjonane vert forstått som bipolare kontinuum, og er høvesvis namngjeve intern-ekstern, stabil-ustabil og kontrollerbar-ukontrollerbar. Weiner sine tre dimensjonar er ei utviding av dimensjonen kontrollplassering, henta frå Rotter. Det viktigaste ved utvidinga er at dimensjonane har noko ulike konsekvensar i motivasjonssamanheng (Imsen, 2005). Weiner sine tre attribusjonskategoriar kan skisserast som følgjer:



Figur 2.1: Attribusjonskategoriar etter Weiner sin modell.

Dimensjonen **lokalisering** er nært knytt til Rotter sitt omgrep *kontrollplassering*, og handlar om kvar årsakene vert heimfesta – internt eller eksternt for individet (Weiner, 1986). Personar med ei indre kontrollplassering vil kjenne seg ansvarlege for det som skjer med dei. I kontrast vil personar med ei ytre kontrollplassering oppleve at det som skjer med dei er utanfor deira kontroll, og at dei slik ikkje kan stillast ansvarleg. I følgje Weiner vil attribusjon til indre eller ytre forhold vere bunde av om ein opplever suksess eller nederlag (Manger, Lillejord, Nordahl & Helland, 2009). Weiner føreset vidare at lokalisering har implikasjonar for personen si sjølvkjensle (Weiner, 1986). Attribusjon av suksess til indre forhold (t.d. evner, innsats) vil i større grad resultere i auka sjølvkjensle enn om dette vert attribuert til ytre faktorar (t.d. flaks, låge utfordringar). Eit slikt attribusjonsmønster vil i følgje teorien verke fremjande på motivasjon, då ein opplever at ein har meistra noko som resultat av noko ved ein sjølv. Tilsvarande vil nederlag attribuert til indre forhold føre til ei svekka sjølvkjensle og dårlegare motivasjon, i motsetning til om dette vert tilskrive forhold i miljøet (t.d. uflaks, innverknad frå andre).

**Stabilitet** representerar om årsaksforholda er stabile eller ustabile. Til dømes kan evner oppfattast som ein relativt stabil faktor, medan innsats kan variere på tvers av situasjonar. I følgje Weiner (1986) sin modell er det stabiliteten i årsaksforklaringane som primært er avgjerande for framtidige forventningar om eit resultat. Innsette som attribuerar suksess til eigne evner, vil ha forventningar om tilsvarande utfall i framtida. På ei anna side vil suksess attribuert til ustabile forhold ikkje føre til tilsvarande forventningar ved seinare høve. Dette stiller spørsmål ved om attribusjon er eit stabilt trekk ved individet, eller om det er ein temporær tilstand, eller eit situasjonelt aspekt (Pintrich & Shcunk, 2002). Stabilitetsdimensjonen er også knytt til kjensler av håp eller håpløyse. Weiner og Litman-Adizes (ref. i Weiner, 1986) fann mellom anna at attribusjon av nederlag til stabile faktorar, som eksempelvis dårlege evner, eller ei vanskeleg utfordring, vil føre til kjensler av håpløyse.

**Kontroll/ansvar** referer til i kva grad individet opplever å ha kontroll over årsaksforholda (Weiner, 1986). I følgje Rotter (1966) sin teori vil evner og innsats begge representere ei indre kontrollplassering med like konsekvensar. Weiner argumenterar imot dette resonnementet ved å todele kontrolldimensjonen til *lokalisering*



og *kontroll*. Personar vil forstå seg sjølv som ansvarlege dersom årsaker vert oppfatta som kontrollerbare (t.d. innsats). I kontrast vil ukontrollerbare årsaker, som evner, føre til ei oppfatting om mindre personleg ansvar for resultatet. Nederlag attribuert til dårlege evner vil etter Weiner sitt perspektiv føre til negative emosjonar som til dømes kjensler av skam (Weiner, 1986). Dette vil kunne medføre svekka engasjement og prestasjonar ved seinare høve. Om personen attribuerar nederlag til ein kontrollerbar årsak, som til dømes låg innsats, vil personen truleg oppleve ei kjensle av skuld. Dette vil etter Weiner sin teori medverke til ei auka framtidig innsats og suksess.

Weiner (1986) hevdar at attribusjon også må forståas innanfor omgjevnaden sine rårer. Både individ, kultur og samfunn vil kunne påverke korleis personar fortolkar det som skjer med dei. Eksempelvis kan det å leve under autoritære forhold påverke individet si oppleving av eiga evne til å kontrollere sitt liv (Asbjørnsen mfl., 1999). I fengsel lever dei innsette under strenge retningsliner. Kvardagen er i høg grad er prega av regulering og kontroll. Dette kan såleis bidra til å forsterke ei ytre kontrollplassering der innsette kan oppleve ei svekka kjensle av personleg kontroll og ansvar for eigne handlingar.

## 2.5 Oppsummering og hypotesar

Kontrollplassering er ein teoretisert kognitiv eigenskap som vert antekt å ha implikasjonar for motivasjon. Forsking viser at personar med ei indre kontrollplassering generelt er meir motivert og målretta enn personar med ei ytre kontrollplassering. På bakgrunn av dette, og i kombinasjon med den tidlegare fengselsforskninga på kontrollplassering (presentert i innleiande kapittel), er to bivariante forskingshypotesar arbeidd fram for statistisk testing.

**H1:** Det er ein samanheng mellom dei innsette si kontrollplassering og deira utdanningsaktivitet i fengsel.

**H2:** Det er ein samanheng mellom dei innsette si kontrollplassering og deira utdanningsønske i fengsel.

Implisitt i hypotesane ligg det ei forventning om at ei høgare indre kontrollplassering vil indikere meir utdanningsaktivitet og utdanningsønske i fengsel.

### **3 METODE**

Dette kapitlet omhandlar undersøkinga si metodiske tilnærming og framgangsmåte. Dette inneber omtale av forskingsdesign og vitskapsteoretisk ståstad samt sjølve gjennomføringa av undersøkinga. Det vert vidare gjort greie for utvalde variablar og den empiriske strategien som vert nytta for å belyse mi problemstilling. Vurdering av datakvalitet og etiske aspekt inngår også i dette kapitlet.

#### **3.1 Kvantitativt forskingsdesign**

Som masterstudent i pedagogikk ved Universitetet i Bergen har eg vore tilknytt eit fagmiljø som i stor grad har si forankring i den kvalitative forskingstradisjonen. Ei slik tilknytning vil naturleg nok leggje ei viss, men likevel ikkje absolutt føring for metodisk tilnærming i eige forskingsprosjekt. Mi masteroppgåve byggjer på datamateriale frå ei kvantitativ undersøking av innsette i norske fengsel. Dette har lagt metodiske premiss til grunn for mitt forskingsprosjekt, som såleis plasserer seg innanfor det kvantitative forskingsfeltet.

##### **3.1.1 Vitskapsteoretisk ståstad**

Med forankring i positivismen er kvantitativ forskning ei samleterm for studiar som siktar på å ”beskrive, kartlegge, analysere og forklare gjennom å uttrykke problemfeltet med variablar og kvantitative storleikar” (Befring, 2007, s. 29). Målet i ein slik forskingskontekst er hovudsakleg å finne fram til ein absolutt og objektiv kunnskap om verda (Befring, 2007). Etter eiga vurdering byggjer mi undersøking på ei *postpositivistisk* tilnærming til kunnskapsutvikling. Dette grunnar på ei personleg oppfatning om at ein ikkje kan ta avstand frå ein sosial realitet, men at ein også må vere medviten mennesket som aktør og entreprenør i eige liv. Eit postpositivistisk syn på vitskap uttrykkjer med dette det problematiske i å gjennomføre absolutte og kontrollerte målingar av den sosiale realiteten, det vil seie av det fenomen som står i fokus i ein forskingsprosess (Befring, 2007). Min vitskapsteoretiske ståstad er ytterlegare ei erkjenning om at den objektive og nøytrale forskar ikkje eksisterar, men at søket likevel ligg etter kunnskap som i minst mogleg grad er influert av subjektive vurderingar.

Undersøkinga si problemstilling er korleis dei innsette si kontrollplassering påverkar deira utdanningsaktivitet og utdanningsønske i norske fengsel, når det er kontrollert for andre forhold. Dette vert skildra og analysert ved bruk av formelle, strukturerte og standardiserte statistiske metodar. Undersøkinga byggjer på ein nomotetisk forskingsambisjon med mål om å fange inn ein generell samanheng eller mønster blant kategorien innsette i norske fengsel. Problemstillinga og hypotesar som skal testast empirisk er utleia frå teoretiske konklusjonar frå tidlegare forskning (t.d. Groh & Goldenberg, 1976). Til grunn for undersøkinga ligg såleis eit hypotetisk-deduktivt vitenskapssyn på korleis ein oppnår kunnskap (Befring, 2007).

### **3.1.2 Undersøkinga**

Mi undersøking baserer seg på data frå ei tidlegare undersøking av innsette i norske fengsel, gjennomført i 2009. Ansvarlege for undersøkinga var fagsjef Ole-Johan Eikeland, Eikeland forskning og undervising, og professorane Terje Manger og Arve E. Asbjørnsen, Forskingsgruppa for kognisjon og læring, Universitetet i Bergen (Eikeland mfl., 2010). Undersøkinga var ei spørjeundersøking (*survey*), gjennomført med skjema for sjølvutfylling. Denne skulle femne om alle fengsla i Noreg. Målpopulasjonen var alle innsette over 18 år som i veke 19 sona dom, sat i varetekt, eller var under forvaring. Innhenting av data skjedde hovudsakeleg i veke 19, frå 4. til 11. mai. Grunna lokale høve ved to av fengsla føregjekk dette derimot over to veker, frå 4. til 16. mai. På det aktuelle tidspunktet for datainnsamling var det i følgje rapportering frå Justisdepartementet 3 359 innsette (Eikeland mfl., 2010). Det vart estimert at 3 238 innsette fekk, eller burde ha fått spørjeskjemaet. Den endelege svarprosenten var 63,7, med 2065 returnerte og utfylde skjema.

### **3.1.3 Instrument**

Spørjeskjema er utforma av Eikeland, Manger og Asbjørnsen i samråd med ei arbeidsgruppe med medlemmer frå Utdanningsdirektoratet, Fylkesmannen i Hordaland, Justisdepartementet ved Kriminalomsorgens sentrale forvaltning og Nasjonalt senter for læring i arbeidslivet (VOX) (Eikeland mfl., 2010). Skjemaet baserer seg i stor grad på to tidlegare spørjeskjema som vart brukte i landsomfattande undersøkingar i norske fengsel i 2004 og 2006 (Eikeland & Manger, 2004; Eikeland mfl., 2006), og grundig testa ut i ein pilottest i Bergen fengsel i 2004. I tillegg har skjemaet med spørsmål frå ei

undersøking om lesedugleik, lesevanar og lesevanskar (Asbjørnsen, Manger & Jones, 2007). Dette skjemaet vart pilottesta i Bergen fengsel i 2007. Arbeidsgruppa vurderte difor denne gang at det ikkje var behov for pilottest av spørjeskjema. I appendiks er heile spørjeskjemaet presentert.

På tidspunktet for datainnhentinga var innsette frå 95 nasjonar representert i norske fengsel. Det ideelle hadde vore om spørjeskjema var utvikla på alle aktuelle språk. Dette vart derimot vekta som altfor ressurskrevjande (Eikeland mfl., 2010). Det vart difor berre supplert med ei engelsk utgåve av skjemaet, i tillegg til den norske versjonen.

#### **3.1.4 Prosedyre**

I kvart fengsel fekk éin person i oppgåve å administrere datainnsamlinga (Eikeland mfl., 2010). Leiaren for skuleavdelinga var her å føretrekke. Før utsending av spørjeskjema vart desse kontakta av Utdanningsavdelinga v/Fylkesmannen i Hordaland, dette for å sikre at dei same prosedyrane vart følgde i alle fengsel. Det vart ikkje sendt ordinær puring til dei einskilde som ikkje hadde svara. Fengsel som av ulike grunnar var seine med å returnere utfylde skjema, vart likevel påminna. Som nemnt hadde to av fengsla ei allereie utvida frist. Det vart presisert overfor desse at innsette som kom inn i fengslet etter den tiande mai, ikkje skulle vere med i undersøkinga, men utelukkande dei som var der i veke 19.

### **3.2 Fråfall og representativitet**

Survey metodikk er føremålsteneleg når ein skal få truverdig kunnskap om førekomstar og samanhengar i innfløkte sosiale kontekstar (Befring, 2007). Har ein å gjere med eit representativt utval, er det etter måten uproblematisk å avdekkje reelle forhold. Den aktuelle studien var ei populasjonsundersøking som var meint å inkludere alle innsette i norske fengsel. Svarprosenten var relativt høg (63,7), men den variererte noko frå dei einskilde fengsla. Fråfall vart knytt til mellom anna lokale forhold og ugunstige tidspunkt for undersøkinga for nokre av fengsla. Anna fråfall kan ha vore resultat av vanskar som innsette har innan ulike utdannings- og læringsforhold (Eikeland mfl., 2010). For å handtere denne problematikken best mogeleg, vart det under datainnsamling sett inn særlege ressursar for å få innsette med språkvanskar og lese-/skrivevanskar til å svare på spørjeskjema. Følgjeleg kan dette ha medført at innsette

med slike vanskar er overrepresentert i undersøkinga. Undersøkinga vert likevel vurdert for å gje eit adekvat bilete av innsette i norske fengsel, samt representativ for innsette på andre tidspunkt.

### **3.3 Datamaterialet**

Datamaterialet består av eit mangfald variablar. Dette er forhold som skildrar respondentane i undersøkinga (Befring, 2007; Ringdal, 2007). Kvar variabel har eit sett med verdiar, og definerer slik variasjonen blant dei innsette. I studiar av samanhengar, som intensjonen er med denne undersøkinga, ønskjer ein å undersøke om variasjon i ein avhengig variabel (Y) er resultat av ein eller fleire uavhengige variablar (X) (Befring, 2007).

Fleire av variablane i det aktuelle datamaterialet ingen direkte relevans for den valde problemstillinga. Desse har såleis vorte ekskludert frå dei statistiske analysane. I det følgjande vil det bli gjeve ein presentasjon av variablar som er teke med for å belyse mitt forskingsspørsmål.

#### **3.3.1 Avhengige variablar**

Utdanningsønske og utdanningsaktivitet er valt som avhengige variablar (Y). Utdanningsaktivitet er ein kategorivariabel, med sju verdiar på nominalnivå: (1) ”nei, jeg deltar ikke i noen utdanning”, (2) ”grunnskole”, (3) ”videregående opplæring, VG1”, (4) ”videregående opplæring, VG2”, (5) ”videregående opplæring, VG3”, (6) ”utdanning på universitet eller høyskole” og (7) ”annet (f.eks. språkkurs, datakurs, brevkurs)”. Likeins er utdanningsønske ein nominal kategorivariabel med sju verdiar: (1) ”jeg ønsker ikke utdanning i fengsel”, (2) ”grunnskole”, (3) ”videregående opplæring, 1. år”, (4) ”videregående opplæring, 2. år”, (5) ”videregående opplæring, 3. år”, (6) ”universitet- eller høyskoleutdanning” og (7) ”annet (f.eks. språkkurs, datakurs, brevkurs)”.

Fokus i undersøkinga ligg på om dei innsette tek eller ikkje tek utdanning i fengsel, og om dei ønskjer å ta utdanning eller ei. Kva type utdanning som er ønskjeleg, og kva type utdanning dei eventuelt tek, er i denne samanheng av liten betydning. Dei avhengige variablane er difor endra til dikotome variablar, også kalla dummyvariablar. Dette vil

seie at variablane berre tek to verdier (to utfall), vanlegvis koda som 0 og 1 (Ringdal, 2007). Alle former for utdanning og opplæring som dei innsette kunne hake av for i spørjeskjema vedrørende utdanningsaktivitet, er slått saman til éin kategori. Tilsvarande er gjort for utdanningsønske. Dei nye verdiane for dei avhengige variablane er:

Utdanningsaktivitet:

0 = tek ikkje utdanning

1 = tek utdanning

Utdanningsønske:

0 = ønskjer ikkje utdanning

1 = ønskjer utdanning

### 3.3.2 Uavhengige variablar

Dei uavhengige variablane (X) i undersøkinga skal målast opp mot dei avhengige variablane (Y). Det er teke med totalt åtte uavhengige variablar, høvesvis éin *forklaringsvariabel* og sju *kontrollvariablar*.

#### **Forklaringsvariabel**

Dei innsette si kontrollplassering representerar forklaringsvariabelen, og vert målt ved bruk av "The Prison Locus of Control Scale", utvikla av David N. Pugh (1994, 1998). Ei norsk oversetting av dette måleinstrumentet inngjekk i spørjeskjema. Følgjande spørsmål vart gjeve til alle innsette: "*Det å være i fengsel skaper ulike livssituasjoner. I hvilken grad føler du å ha eller ikke ha kontroll i disse situasjonene?*". Vidare vart dei innsette presentert for 25 utsegn (indikatorar), og som dei vart bedne om å vurdere opp mot spørsmålet. Vurderinga skulle gjerast på ein graderingsskala (Likertskala) som gjekk frå (0) 'heilt ueinig' til (10) 'heilt einig'. Døme på utsegn henta frå spørjeskjema er: "*Det meste av det som skjer med meg i fengsel er utenfor min kontroll*" og "*Jeg kan bruke nesten alle program til min fordel*". Fem av utsegna er fyllindikatorar (*filler items*), og har som hensikt å gjere føremålet med testen mindre openbar for respondentane. Med referanse til Pugh (1994) vert desse indikatorane utelete ved skåring av skalaen. Mogelege skalaskårer rangerer såleis frå 0 til 200. Låg verdi vil indikere høg indre kontrollplassering, medan høg verdi vil vere uttrykk for høg ytre kontrollplassering.

## Kontrollvariablar

Det primære føremålet med kontrollvariablane er å justere for deira potensielle verknad på forholdet mellom forklaringsvariabelen og dei avhengige variablane. Kontrollvariablane i undersøkinga består av kjønn, alder, fødeland, soningstid, fullført utdanningsnivå og opplevde lærevanskar (lesing, skriving, matematikk). Funn frå tidlegare undersøkingar viser at desse variablane har betydning for innsette sin utdanningsaktivitet og utdanningsønske i fengsel (sjå avsnitt 1.3.1). I tillegg ligg det føre forskning som tyder på at også forklaringsvariabelen er assosiert med kontrollvariablane (Miranda, Villaescusa & Vidal-Abarca ref. i Firth, Frydenberg & Greaves, 2008; Lefcourt, 1982; Schieman, 2001; Slagsvold & Sorenson, 2008). Eit unntak her er soningstid, men det er derimot funne samanhengar mellom kontrollplassering og kor lenge dei innsette *har* vore fengsla (Levenson, 1975). I denne undersøkinga er det dessverre ikkje undersøkt for ei slik tidslengd, men det er altså henta inn nærliggande opplysingar om kor lang dom dei innsette er idømt. På bakgrunn av dette er soningstid også teke med som kontrollvariabel i undersøkinga.

**Kjønn:** Variabelen kjønn ligg på nominalnivå, og gjev svara mann eller kvinne. Kjønn var opphavleg koda som (1) mann og (2) kvinne. Av hendige årsaker er variabelen endra og koda som ein dummyvariabel med verdiane 0 = kvinne og 1 = mann.

**Alder:** Dei innsette vart bedne om å opplyse om fødselsår. Informasjonen er rekna om til alder, og ordna til ein variabel på forholdstalsnivå, med 17 år som nullpunkt.

**Fødeland:** Dei innsette vart også bedne om å informere om sitt fødeland. Variabelen er endra til ein dummyvariabel med verdiane 0 = ikkje Norden og 1 = Norden. Norden representerar dei skandinaviske landa Noreg, Sverige og Danmark, samt dei ikkje-skandinaviske landa Finland og Island. Innsette i desse landa fordeler seg relativt likt på utdanningsaktivitet i fengsel (Manger & Eikeland, 2008b). Det er nærliggjande å tru at dette også lar seg gjelde for utdanningsønske. Det er difor valt å slå desse landa saman til éin felles kategori - "Norden".

**Soningstid:** Variabelen soningstid ligg på ordinalnivå med fire rangerte kategoriar: 1 = under 3 månader, 2 = 3 til 12 månader, 3 = 1 til 5 år, 4 = meir enn 5 år.

**Fullført utdanningsnivå:** Variabelen fullført utdanningsnivå ligg på ordinalnivå med sju kategoriar: 1) ”ikkje fullført utdanning”, 2) ”grunnskule”, 3) ”1. år vgs.”, 4) ”2.år vgs.”, 5) ”3. år vgs.”, 6) ”enkeltfag universitet/høgskule” og 7) ”grad universitet/høgskule”. Første til tredje år vgs. er slått saman til ”vidaregåande utdanning” som felles kategori. Variabelen tel no fire kategoriar: 1 = ikkje fullført utdanning, 2 = grunnskule, 3 = vidaregåande utdanning og 4 = universitet eller høgskule.

**Opplevde lærevanskar:** Dei innsette vart bedne om vurdere eigne lærevanskar i lesing, skrivning og matematikk. Kvar av variablane ligg på ordinalnivå med følgjande rangerte svaralternativ: ”ja, i svært stor grad”, ”ja, i noen grad”, ”ja, men bare litt” og ”nei, ikke i det hele tatt”. Variablane er endra til dummyvariablar og tar kvar verdiane 0 = ingen vanskar og 1 = vanskar. Sistnemnde kategori femnar om dei tre første svaralternativa.

### 3.4 Datakvalitet

I kvantitativ empirisk forskning er utvikling av gode mål sentralt. Måling kan etter Befring (2007) definerast som ”kvantifisering av eigenskapar etter fastlagde reglar” (s. 109). Ei samling av måleresultat utgjer det empiriske datamaterialet. Grad av tillit og truverde vert uttrykt ved å referere til undersøkinga sin reliabilitet og validitet (Befring, 2007). Desse omgrepa er sentrale innan all vitenskapleg forskning, og er avgjerande for bruken av empiriske data. Validitet og reliabilitet er begge empiriske spørsmål, men validitet krev i tillegg ei teoretisk vurdering (Ringdal, 2007). I kraft av rolla som forskar vil såleis mine subjektive vurderingar også bli sett på prøve.

#### 3.4.1 Reliabilitet

Reliabilitet syner til målinga si pålitelegheit (Grønmo, 2004). For å sikre solide resultat føreset dette at ein hentar inn stabile data. I kvantitative undersøkingar kan reliabilitet vurderast på tre måtar (Ringdal, 2007). Den første er basert på allmenn kjeldekritikk og kvalitetsmessig kontroll av data. Ved bruk av føreliggande data vil dette tilseie å få innsikt i korleis data er innhenta, og gjere etterkontroll av dataregistreringa. Vidare kan ein vurdere reliabilitet ved bruk av repeterte målingar (Ringdal, 2007), men dette er noko sjeldan i praksis. Til sist kan ein vurdere intern konsistens reliabilitet (Ringdal, 2007). Dette betyr å måle indre konsistens mellom indikatorar som inngår i ein skala.



Reliabiliteten vert her uttrykt ved Cronbachs alfa ( $\alpha$ ); ein statistisk storleik som varierer frå 0 til 1, der høg verdi indikerar god reliabilitet. Alfaverdien bør ideelt sett ligge over 0,7 (Pallant, 2005; Ringdal, 2007). I det neste vil det gjerast greie for korleis spørsmål om reliabilitet er søkt å bli løysa i denne undersøkinga.

### **Kjeldekritikk og kvalitetskontroll**

Mi undersøking baserer seg på føreliggande empirisk materiale. Tett korrespondanse mellom meg og ansvarlege forskarar for datainnsamlinga har difor vore nødvendig for å få innsikt i korleis data vart framskaffa. Datamaterialet er undergått kvalitetsmessig kontroll med omsyn til feil i dataregistreringa. Det vart ikkje identifisert problematiske forhold med behov for korrigerings. For ei best mogeleg tilpassing til mi problemstilling har eg måtte omkode data. For å få dette rett utført, var ei streng merksemd og etterkontroll viktige føresetnadar. At datamaterialet vart handsama på ein så forsvarleg måte som mogeleg, har vore eit ufråvikeleg krav på tvers av min forskingsprosess.

### **Intern konsistens reliabilitet**

I undersøkinga er det utført ein intern konsistens reliabilitetstest av måleinstrumentet for kontrollplassering. Dette er gjort for å undersøke om instrumentet eignar seg til å måle kontrollplassering i den aktuelle populasjonen. I Pugh (1994) sin studie av innsette i amerikanske fengsel hadde ”The Prison Locus of Control Scale” god intern konsistens, med ein rapportert Cronbachs alfaverdi på 0,88. Den oversette skalaen syner likeeins god intern konsistens, men har ein noko lågare alfaverdi, på 0,86. Skalaen vert vurdert som eit reliabelt instrument for å måle kontrollplassering hos innsette i norske fengsel.

#### **3.4.2 Validitet**

Validitet refererer til målinga si gyldigheit; at ein måler det ein faktisk ønskjer og seier at ein skal måle (Ringdal, 2007). Her ligg utfordringa i å hente inn data som kan svare på undersøkinga si problemstilling. I kvantitative undersøkingar er det vanleg å trå etter definisjonsmessig validitet (Grønmo, 2004). Eit valid mål indikerar ei dekkjande og påliteleg operasjonisering av det/dei fenomen som står i fokus. Operasjonisering viser til å konkretisere eller omsette omgrep til noko målbart (Ringdal, 2007). Vi skal i det neste sjå korleis spørsmål om validitet er vurdert i denne undersøkinga.

### **Definisjonsmessig validitet**

Problemstillinga som mi undersøking tek sikte på å belyse er korleis dei innsette si kontrollplassering påverkar deira utdanningsaktivitet og utdanningsønske i norske fengsel, når det er kontrollert for andre forhold. Forskingsspørsmålet er formulert og skal søkjast svar på med utgangspunkt i eksisterande forskingsdata. Følgjeleg er variablane operasjonalisert av andre forskarar. Dei har på si side inkludert variablane fordi tidlegare undersøkingar har gitt støtte til at dei er valide mål. Eg må difor feste lit til at målingane og registreringane vil kunne gje sannferdige svar på mi problemstilling. Nokre kommentarar vedrørande operasjonalisering av variablane er likevel på sin plass.

Dei avhengige variablane ”utdanningsaktivitet” og ”utdanningsønske” samt kontrollvariablane ”kjønn”, ”alder”, ”fødeland”, ”soningstid”, ”fullført utdanningsnivå” og ”opplevde lærevanskar”, representerar alle eigenskapar ved dei innsette som relativt lett let seg måle og registrere. Forklaringsvariabelen ”kontrollplassering” representerar derimot ei større utfordring kva angår operasjonalisering. Då kontrollplassering er ein teoretisert kognitiv eigenskap, kan denne utelukkande målast indirekte ved bruk av eit sett indikatorar (Befring, 2007). I undersøkinga vert dei innsette si kontrollplassering målt ved bruk av ein oversett versjon av ”The Prison Locus of Control Scale”. I utvikling av dette måleinstrumentet kunne Pugh (1998) stadfeste solid definisjonsmessig validitet. I tillegg vart måleinstrumentet også dokumentert for å ha god samtidig validitet.<sup>3</sup>

### **Systematiske målefeil**

Ein vanleg målefeil knytt til spørjeundersøkingar er tildrivet til å respondere på ein sosialt akseptert måte (*social desirability*) (Ringdal, 2007). Då ei slik feilkjelde er vanskeleg å motverke, kan dette utfordre validiteten til ei undersøking. Ei løysing er å korrigere for feilkjelda i spørjeskjema ved å inkludere mål som fangar opp fenomenet. Å svare sosialt ønskjeleg er tidlegare problematisert i tilknytning til mål på kontrollplassering (t.d. Groh & Goldenberg, 1976; Rotter, 1975; Seeman, 1963). I følge Seeman (1963) vil haldningar omkring personleg kontroll kunne aktivere kulturelle vestlege verdiar knytt til meistring og prestasjon. Dette vil kunne avle press til å

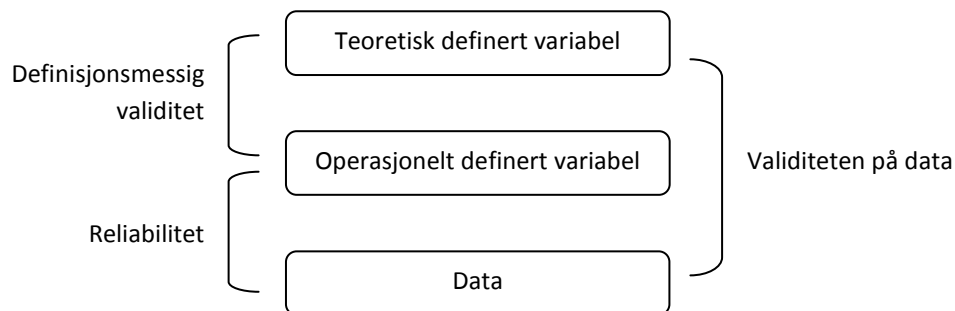
---

<sup>3</sup> Samtidig validitet referer til i kva grad eit testresultat samsvarar med andre aksepterte målemetodar for same fenomen (Langdridge, 2006).

respondere i tråd med ei indre kontrollplassering. I denne undersøkinga er det ikkje teke høgde for å måle sosialt ønskelege haldningar hos dei innsette. Dette er i utgangspunktet ei lite brukt tilnærming i norsk forskning (Ringdal, 2007). Å vere medviten denne problematikken har likevel sin plass innan det samfunnsvitskaplege forskingsfeltet, og såleis også i denne undersøkinga.

### 3.4.3 Tilhøvet mellom reliabilitet og validitet

Reliabilitet og validitet er kompletterande omgrep, då desse refererer til ulike føresetnadar for god datakvalitet. Forholdet mellom validitet og reliabilitet kan illustrerast på følgjande måte:



**Figur 3.1:** Forholdet mellom reliabilitet og validitet (etter Hellevik, 2002, s. 53).

Illustrasjonen syner at høg reliabilitet er ein føresetnad for at data skal ha høg validitet. Er datamaterialet upåliteleg, kan dette heller ikkje vere gyldig eller relevant for undersøkinga si problemstilling (Grønmo, 2004). På ei anna side vil ikkje høg reliabilitet gje nokon *garanti* for høg validitet. Eit datamateriale kan vere påliteleg, men likevel irrelevant for problemstillinga. Valide data føreset slik både høg reliabilitet, samt god definisjonsmessig validitet. I denne undersøkinga vert datakvaliteten vurdert som tilfredsstillande i høve til samla vitskaplege krav om reliabilitet og validitet.

### **3.5 Empirisk strategi**

All datahandsaming og statistisk analyse er i denne undersøkinga utført ved hjelp av statistikkprogrammet SPSS 18 (PASW)<sup>4</sup>. Dette inkluderar deskriptiv statistikk, reliabilitetstest og multivariate analysar i form av eksplorerande faktoranalyse og logistisk regresjon. I det neste følgjer ein presentasjon av dei statistiske metodane. Reliabilitetstesten er gjort greie for tidlegare (sjå avsnitt 3.4.1).

#### **3.5.1 Deskriptiv statistikk**

Deskriptiv statistikk vert utført for å få ei innleiande oversikt over variablane i undersøkinga. Dette inneber analyse av frekvensfordeling for kategorivariablar, og analyse av gjennomsnitt, standardavvik og normalfordeling for kontinuerlege variablar. Standardavvik er eit mål på einingane si spreiring rundt gjennomsnittet (Ringdal, 2007). Normalfordeling uttrykkjast ved "skewness" og "kurtosis". Verdier mellom +/- 2 vert rekna som akseptable (Christophersen, 2006).

#### **3.5.2 Eksplorerande faktoranalyse**

Som del av den innleiande analysen er det gjennomført ei faktoranalyse for å undersøke faktorstrukturen til den oversette "Prison Locus of Control Scale". Spørsmålet er om denne let seg replisere i den norske fangepopulasjonen, og såleis også stå i samsvar med den teoretiske modellen for kontrollplassering, sett fram av Rotter (1966).

Kort forklart er faktoranalyse ei felles nemning på ulike multivariate analyseteknikkar for datareduksjon (Clausen, 2009). Målet er å identifisere underliggande faktorar ved å kartlegge korrelasjonsstruktur hos eit sett indikatorar i ei datamatrix. Indikatorar med høg innbyrdes korrelasjon vil organiserast, og eventuelt reorganiserast til større faktorar. Om analysen avdekkjer indikatorar med lite samvariasjon, kan ein vurdere å fjerne desse frå datamatrixa (Clausen, 2009). Eit vanleg minstekrav er korrelasjonsverdier på 0,4 (Ringdal, 2007). Faktoranalyse er eit nyttig verkty for å identifisere menneskelege eigenskapar som ikkje let seg måle direkte, men berre via eit sett konstruerte indikatorar. Kontrollplassering er av denne typen eigenskap.

---

<sup>4</sup> <http://www-01.ibm.com/software/analytics/spss/products/statistics/>

Eksplorerande faktoranalyse er den mest nytta metoden for datareduksjon (Clausen, 2009; Ringdal, 2007), og er valt som overordna tilnærming, også i denne undersøkinga. Spesielt for denne metoden er at ein på førehand ikkje har noko formeining om tal på faktorar (Ulleberg & Nordvik, 2001). Bruk av eksplorerande framføre bekreftande<sup>5</sup> faktoranalyse vert mellom anna grunngjeve med at det i undersøkingar av kontrollplassering hos innsette er identifisert både tofaktor- og trefaktorløyningar (Griffith, 1985; Levenson, 1975; Pugh, 1992, 1994). Det er difor knytt noko usikkerheit til kor mange faktorar som her kan forventast.

For å trekkje ut faktorar er ei prinsipl faktoranalyse med Kaiser sitt kriterium<sup>6</sup> valt til dette føremålet. For ei meir enkel og forståeleg faktorløyning, er faktormatrisa vidare rotert ved hjelp av oblik (*oblimin*) rotasjon. Dette gjev ein enkel struktur basert på korrelerte faktorar (Ringdal, 2007). I resultatdelen vert faktorladingar (korrelasjonsverdiar) og kommunalitetar<sup>7</sup> presentert. Indikatorar med faktorladingar under 0,4 vert utelete frå tabellen. For å undersøke om faktorstrukturen er stabil over alternative metodar, er det også utført ei prinsipl komponentanalyse med ortogonal (*varimax*) rotasjon. Begge analysane gav samsvarande resultat.

### 3.5.3 Logistisk regresjonsanalyse

For å undersøke oppgåva si problemstilling og empirisk teste framsette hypotesar, er logistisk regresjonsanalyse teke i bruk. Dette er ein multivariat statistisk metode som kan nyttast for å undersøke samanhengar mellom variablar når den avhengige variabelen er kategorisk og dikotom (dummyvariabel) (Ringdal, 2007). I undersøkinga er utdanningsaktivitet og utdanningsønske representantar for denne typen avhengige variablar. Logistisk regresjon gjev mogelegheit til å estimere oddsen, og følgeleg sannsynet, for å tilhøyre ei gruppe (utfall) (Ringdal, 2007). I denne undersøkinga vil dette tilseie oddsen eller sannsynet for at innsette tek utdanning, eller har ønske om å ta utdanning i fengsel.

---

<sup>5</sup> Bekreftande faktoranalyse vert nytta for etterprøve ein bestemt teoretisk målemodell, der tal på faktorar er bestemt på førehand (Befring, 2007; Ringdal, 2007).

<sup>6</sup> I følge Kaiser sitt kriterium skal faktorar med eigenverdiar over 1 utelukkande trekkjast ut for nærare undersøking (Pallant, 2005).

<sup>7</sup> I prinsipl faktoranalyse er kommunalitetar uttrykk for delt varians mellom dei indikatorar som inngår i analysen (Clausen, 2009).

Undersøkinga omfattar både bivariat og multivariat logistisk regresjon. Bivariat analyse vert brukt for å undersøke kva effekt kontrollplassering (*forklaringsvariabelen*) isolert har på dei avhengige variablane. Multivariat analyse opnar for å reindyrke effekten av kontrollplassering, ved å justere for effekten av *kontrollvariablane*. Med dette vil vi kunne sjå om dei bivariate samanhengane er spuriøse eller konfundert av andre forhold (Skog, 2004). I dei multivariate analysane vert alle variablar lagt inn simultant. Undersøkinga tek ikkje høgde for å sjå nærare på eventuelle konfunderande effektar.

Prinsippa som ligg til grunn for logistisk regresjon er av avansert karakter. Det er valt å ikkje gje nokon utførleg skildring av metoden sin underliggande logikk. I det vidare presenterast informasjon som utelukkande vil vere til hjelp for å tolke analyseresultata. For ei nærare innføring i logistisk regresjon visast det til Ringdal (2007) og Skog (2004).

## **Resultatpresentasjon**

### ***Styrke og retning på samanheng***

Resultatpresentasjonen omfattar regresjonskoeffisientar (B) og oddsratio (OR). Regresjonskoeffisientane er mål på samanhengen mellom dei uavhengige og avhengige variablane, og vert estimert ved hjelp av sannsynsmaksimering (*Maximum Likelihood Estimation*)<sup>8</sup> (Ringdal, 2007). Retning av samanhengen kan lesast av forteiknet til regresjonskoeffisientane. Vidare kan regresjonskoeffisientane tolkast på tre ulike nivå. Det er valt å i all hovudsak tolke resultatata ut frå oddsskalaen, i oddsratio. Dette er det sentrale effektmålet i logistisk regresjon (Ringdal, 2007). Oddsratio angjev *i kva grad oddsen endrar seg når ein uavhengig variabel aukar med éi eining i verdi* (Eikemo & Clausen, 2007a). Tolking av oddsskalaen byggjer på følgjande prinsipp: Ein oddsratio på 1 tilseier at to utfall (0/1) er like sannsynleg. Er oddsratio over 1, er sannsynet for eit utfall (1) høgare enn sannsynet at utfallet ikkje er til stades (0). I kontrast vil ein oddsratio under 1 tilsvare at sannsynet for utfallet er til stades (1) er lågare enn sannsynet for at det ikkje er til stades (0).

---

<sup>8</sup> "Maximum Likelihood Estimation" er ein teknikk som går ut på å finne dei estimat av koeffisientar som mest sannsynleg har skapt resultatata (Ringdal, 2007).

I undersøkinga ligg to av kontrollvariablane, ”fullført utdanningsnivå” og ”soningstid”, på ordinalnivå, med fire kategoriar kvar. For å tolke slike variablar i logistisk regresjon føreset dette at desse vert koda om til dummyvariablar (Ringdal, 2007). Dette gjerast automatisk i SPSS når variablane vart lagt inn i analysen. Vidare må tolkinga av slike variablar alltid gjerast i høve til manuelt valde referansekategori (Skog, 2004). For variabelen ”fullført utdanningsnivå” er første kategori, *ikkje fullført utdanning*, valt som referansekategori. Variabelen ”soningstid” har fått første kategori, *under 3 månader*, som sin referansekategori.

### ***Hypotesetesting og signifikansnivå***

I undersøkinga er vi ikkje utelukkande interessert i retninga og storleiken på samanhengen mellom forklaringsvariabelen og dei avhengige variablane, men også om samanhengane er *statistisk signifikante*. På denne måten får vi testa dei aktuelle hypotesane. Til grunn for hypotesetesting ligg ei nullhypotese om at det ikkje er nokon samanheng mellom variablane ( $H_0$ ) (Ringdal, 2007). Det er denne hypotesen som vert testa og eventuelt forkasta, til fordel for dei alternative hypotesane  $H_1$  og  $H_2$ .

I resultatpresentasjonen vil signifikansverdien til regresjonskoeffisientane angjevast som  $P$ , og det vert tatt utgangspunkt i ein signifikans på 5 prosent-nivået ( $p < 0,05$ )<sup>9</sup>. Signifikansnivået angjev sannsynet for å forkaste ei sann nullhypotese ( $H_0$ ), og slik trekkje ukorrekte konklusjonar (Ringdal, 2007).

Det må påpeikast at for undersøkingar som inkluderar heile populasjonar vil det gje liten meining å signifikanteste resultat, då det ikkje er behov for å generalisere (frå eit utval) (Grønmo, 2004). Denne undersøkinga er hovudsakleg meint å omfatte heile den norske fangepopulasjonen, men tek vi i betraktning at fråfallet er på 36,3 prosent (sjå avsnitt 3.1.2), vil ein slik redusert svarprosent kunne føre til usikre resultat. Det vil difor vere på sin plass å i denne undersøkinga vurdere om samanhengane er statistisk signifikante. Dette vil gje best mogeleg grunnlag for å kunne seie noko om alle innsette i norske fengsel.

---

<sup>9</sup> Innanfor samfunnsvitskapen er det vanleg å nytte eit signifikansnivå på 5 prosent (Ringdal, 2007).

### ***Modellkvalitet (goodness-of-fit)***

I resultatpresentasjonen vil verdien ”-2 Log Likelihood” (-2LL) også bli oppgitt. Denne storleiken kan forståas som eit mål på kor adekvat regresjonsmodellen er med omsyn til å predikere dei observerte resultata før og etter at dei uavhengige variablane er innlemma i modellen (Skog, 2004). Med andre ord gjev verdien eit mål på regresjonsmodellen si forklaringskraft som heilskap. I dei bivariante analysane vil -2LL uttrykkje differansen mellom modellen med og utan forklaringsvariabelen. I dei multivariate analysane vil -2LL stå for endringa frå dei bivariante til dei multivariate modellane. Vert -2LL signifikant lågare frå ein modell til ein annan, er dette ein indikasjon på at den siste modellen har ei betre tilpassing til data, og er såleis av betre kvalitet (Skog, 2004). Etter regelen vert det tatt utgangspunkt i eit signifikansnivå på 0,05.

## **3.6 Ethiske omsyn**

Forskingsetikk er dei grunnleggjande moralnormene for vitenskapleg praksis (Ringdal, 2007). Som forskar har ein ansvar for å ivareta etiske aspekt ved undersøkinga. Dette inneber å etterkomme lovbestemte etiske regelverk<sup>10</sup> og utvise god person- og fagetisk dømmekraft gjennom heile forskingsprosessen. Det vil her leggjast vekt på dei meir formelle sidene ved forkingsetikken. I dette ligg handtering av godkjenning og samtykkje, samt formidling av forskingsresultat.

### ***3.6.1 Godkjenning***

Spørjeundersøkinga er forskriftsmessig meldt til Personvernombodet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapleg datateneste AS (NSD), og er godkjent av Regional etisk komité for medisinsk og helsefagleg forskning, Region Vest (REK-Vest) (Eikeland mfl., 2010). Det har vore naudsynleg med godkjenning frå ulike etiske instansar, då innsette utgjer ei særleg sensitiv gruppe.

---

<sup>10</sup> I det norske lovverket finn ein mellom anna Forskningsetikkloven, Personopplysningsloven og Helseforskningsloven (Forskningsetiske komiteer, 2011).



### **3.6.2 Informasjon og samtykke**

Med omsyn til deltakarane i ei undersøking, er det eit generelt krav at innhenting av informasjon skal skje på eit fritt og informert grunnlag. Dette inneber at respondentane skal vere fullt orientert om det som vedkjem dei i undersøkinga. Målet er å hindre krenkingar av deltakarane sin personleg integritet (Befring, 2007).

Saman med spørjeskjema i undersøkinga følgde det med eit informasjonsskriv til dei innsette vedrørande anonymitet, fortrulegheit og bruk av data (Eikeland mfl., 2010). Det vart presisert ovanfor dei innsette at det var frivillig å svare på spørjeskjema. Deltakinga ville heller ikkje gje nokon personlege fordelar. Vidare vart det opplyst om at dei innsette kor tid som helst og utan grunngjeving hadde høve til å trekkje seg frå undersøkinga. Her vart det gjort tydeleg at dette ikkje ville få følgjer for soningsforholda. Om ønskjeleg kunne dei innsette nytte familie eller vener til å få informasjon om prosjektet og støtte til å fylle ut spørjeskjema. Dei som ikkje var støe i norsk kunne få ein engelsk versjon av skjemaet i tillegg. Ved behov var også fengselspersonalet tilgjengeleg for hjelp til utfylling av skjema.

Dei innsette vart bedne om å ikkje skrive namn på spørjeskjemaet, dette for å ivareta deltakarane sin anonymitet. Eit nummer for kva fengsel dei innsette tilhørde skulle derimot påførast ein konvolutt som innehaldt alle svar frå fengselet. Denne merkinga var naudsynleg for å få kunnskap om utdannings- og læringsforhold i dei einskilde fengsla. Det vart presisert at den forskar som skulle handsame spørjeskjema var underlagt teieplikt, og at alt vart behandla konfidensielt. Dei innsette vart opplysa om at det skulle skrivast rapportar og artiklar basert på alle svar, men at ingen einskildpersonar ville vere gjenkjenneleg i det skrivne.

### **3.6.3 Val av analyseteknikkar**

Val av analyseteknikk og framstillingsmåte avlar etiske problemstillingar. Eit gjentakande argument er at bruk av avanserte analyseteknikkar skapar vanskar for allmennheita med å vurdere soliditeten til forskingsresultat (Hellevik, ref. i Sletten, 2011, s. 46). I følgje Hellevik er det ein fordel å velje så lite innfløkte analyseteknikkar som mogeleg, så fremt utsikta til å nå solide svar på forskingsspørsmålet ikkje vert svekka. For å kunne svare på problemstillinga og framsette hypotesar i denne

undersøkinga, har bruk av logistisk regresjonsanalyse vore nødvendig. Dette er ein avansert analyseform, og resultata kan vere utfordrande å tolke utan kjennskap til teknikken. For å imøtekome denne problematikken har introduksjonen til metoden blitt tilpassa deretter.

### **3.7 Avsluttande metodologiske betraktningar**

Då mi masteroppgåve byggjer på datamateriale som på førehand er samla inn, har dette medført både fordelar og ulemper. Eit klårt føremon er at data allereie ligg klar for handsaming. Dette har for meg vore både kostnadssparande og tidsparande. Bruk av eksisterande data har derimot utfordra mi røyning av å ha eit retteleg eigeforhold til mitt forskingsarbeid. Særleg gjeld dette mitt fråver i innleiande del av forskingsprosessen med omsyn til planlegging av metodedesign, utforming av spørjeskjema, innsamling av informasjon, og plotting av data. Bruk av eksisterande data har også lukka for eigne supplement av spørsmål med tenkjeleg relevans for mi problemstilling, til dømes kva sosioøkonomisk bakgrunn dei innsette har, eller kor lenge dei innsette har vore fengsla. Mitt arbeid har såleis vore låst til dei råmene som datamaterialet representerar. Informasjon om korleis undersøkinga er gjennomført har eg i stor grad henta inn frå to publiserte rapportar som baserer seg på same datasett: *”Innsette i norske fengsel: Kompetanse gjennom utdanning og arbeid”* (Eikeland mfl., 2010) og *”Innsette i norske fengsel: Motiv for utdanning under soning”* (Manger mfl., 2010). Følgjeleg kan vi sjå likskapsteikn i det skrivne, mellom delar av mi framstilling, og delar av desse rapportane.

## 4 RESULTAT

I dette kapitlet vert data presentert og analysert i høve til den empiriske strategien som er skildra i det føregående kapitlet. Første del omfattar innleiande deskriptiv statistikk av alle variablar som inngår i dei statistiske analysane. Ei eksplorerande faktoranalyse av måleinstrumentet for kontrollplassering vert deretter presentert. Siste del tek sikte på å undersøke oppgåva si problemstilling. Det ligg føre to forskingshypotesar som skal testast statistisk ved bruk av bivariat og multivariat logistisk regresjon.

### 4.1 Deskriptiv statistikk

#### 4.1.1 Avhengige variablar

Utdanningsaktivitet og utdanningsønske er valt som avhengige variablar i undersøkinga. I tabell 4.1 kjem det fram at 45,5 prosent av dei innsette som svara, deltek i utdanningsaktivitetar i fengsel. 54,5 prosent av dei innsette tek ingen utdanning. Når det gjeld utdanningsønske (tabell 4.2), ønskjer om lag sju av ti innsette å ta utdanning under soning. Tre av ti innsette har såleis ingen ønske om utdanning.

**Tabell 4.1:** Fordeling etter utdanningsaktivitet.

UTDANNINGSAKTIVITET	Frekvens	Prosent
Nei	1086	54,5
Ja	908	45,5
<i>Total</i>	<i>1994</i>	<i>100</i>
<i>N = 2065, missing = 71</i>		

**Tabell 4.2:** Fordeling etter utdanningsønske.

UTDANNINGSØNSKE	Frekvens	Prosent
Nei	561	28,6
Ja	1402	71,4
<i>Total</i>	<i>1963</i>	<i>100</i>
<i>N = 2065, missing = 102</i>		

#### 4.1.2 Uavhengige variablar

##### Forklaringsvariabelen

Kontrollplassering representerar forklaringsvariabelen i undersøkinga. Tabell 4.3 syner at dei innsette har ein gjennomsnittleg totalskåre for kontrollplassering på 76,0. Dette indikerar at innsette i norske fengsel er klårt indre kontrollplassert. Variabelen er normalfordelt med akseptable verdiar for skewness og kurtosis. Standardavviket er tilfredsstillande samanlikna med andre undersøkingar som nyttar tilsvarende måleinstrument (t.d. Pugh, 1994; Pugh, 1998).

**Tabell 4.3:** Gjennomsnitt (M), standardavvik (SD), skewness og kurtosis for kontrollplassering.

	N	min	maks	M	SD	skewness	kurtosis
<b>KONTROLLPLASSERING</b>	1549	0	190	76.0	33.6	.217	-.264

### Kontrollvariablar

I undersøkinga inngår kjønn, alder, fødeland, fullført utdanningsnivå, soningstid og opplevde lærevanskar (lesing, skriving, matematikk) som kontrollvariablar.

### *Kjønn, alder og fødeland*

Tabell 4.4 syner at 92,6 prosent av dei innsette som svara er menn, medan kvinnelege innsette utgjer 7,4 prosent. Når det gjeld fødeland kjem om lag tre av ti innsette frå land utanfor Norden. Dette kjem fram i tabell 4.5. Prosentdelen innsette med eit nordisk fødeland er 68,9. Som vi kan lese i tabell 4.6 er den gjennomsnittlege alderen blant dei innsette 34,7 år. Variabelen er normalfordelt med fullgode verdiar for skewness og kurtosis.

**Tabell 4.4:** Fordeling etter kjønn.

KJØNN	Frekvens	Prosent
Mann	1910	92,6
Kvinne	153	7,4
<i>Total</i>	<i>2063</i>	<i>100</i>
<i>N = 2065, missing = 2</i>		

**Tabell 4.5:** Fordeling etter fødeland.

FØDELAND	Frekvens	Prosent
Ikkje Norden	637	31,1
Norden	1408	68,9
<i>Total</i>	<i>2045</i>	<i>100</i>
<i>N = 2065, missing = 20</i>		

**Tabell 4.6:** Gjennomsnitt (M), standardavvik (SD), skewness og kurtosis for alder.

	N	min	maks	M	SD	skewness	kurtosis
<b>ALDER</b>	1999	17.0	79.0	34.7	10.78	.776	.344

### *Fullført utdanningsnivå og soningstid*

Tabell 4.7 syner korleis dei innsette fordeler seg etter fullført utdanningsnivå. 10 prosent av dei innsette har ikkje fullført noko form for utdanning. Om lag halvparten av dei innsette (50,5 prosent) har grunnskule som høgast fullført utdanning. Nær ein av fire innsette har avslutta ei treårig vidaregåande utdanning (25,8 prosent). Delen innsette som har fullført ei høgare utdanning utgjer 13,7 prosent. I tabell 4.8 kan vi lese at 15,3 prosent av dei innsette har ei soningstid på 5 år eller meir. Flest innsette sonar ein dom

på 1 til 5 år (33,5 prosent). Innsette som sonar under 3 månader utgjør ein prosentdel på 23,5, medan 27,7 prosent av dei innsette sonar 3 til 12 månader.

**Tabell 4.7:** Fordeling etter fullført utdanningsnivå.

UTDANNINGSNIVÅ	Frekvens	Prosent
Ingen fullført utdanning	201	10,0
Grunnskule	1015	50,5
Vidaregåande	518	25,8
Universitet/høgskule	276	13,7
<i>Total</i>	<i>2010</i>	<i>100</i>
<i>N = 2065, missing = 55</i>		

**Tabell 4.8:** Fordeling etter soningstid.

SONINGSTID	Frekvens	Prosent
Under 3 månader	381	23,5
3 til 12 månader	450	27,7
1 til 5 år	543	33,5
5 år eller meir	249	15,3
<i>Total</i>	<i>1623</i>	<i>100</i>
<i>N = 2065, missing = 442</i>		

### ***Opplevde lærevanskar (lesing, skriving, matematikk)***

I tabell 4.9 ser vi korleis dei innsette fordeler seg i høve til opplevde lesevanskar. Prosentdelen innsette som rapporterar om slike vanskar er 43,2. Innsette utan opplevde lesevanskar utgjør 56,8 prosent. I tabell 4.10 kjem det fram at ein litt større del innsette opplever å ha skrivevanskar enn dei som ikkje gjer det (53,2 mot 46,8 prosent). Når det gjeld matematikk kan vi lese at heile sju av ti innsette opplever vanskar på dette området (tabell 4.11). Tre av ti innsette opplever såleis å ikkje ha matematikkvanskar.

**Tabell 4.9:** Fordeling etter lesevanskar.

LESING	Frekvens	Prosent
Ikkje vanskar	1098	56,8
Vanskar	836	43,2
<i>Total</i>	<i>1934</i>	<i>100</i>
<i>N = 2065, missing = 131</i>		

**Tabell 4.10:** Fordeling etter skrivevanskar.

SKRIVING	Frekvens	Prosent
Ikkje vanskar	904	46,8
Vanskar	1029	53,2
<i>Total</i>	<i>1933</i>	<i>100</i>
<i>N = 2065, missing = 132</i>		

**Tabell 4.11:** Fordeling etter matematikkvanskar.

MATEMATIKK	Frekvens	Prosent
Ikkje vanskar	571	29,5
Vanskar	1364	70,5
<i>Total</i>	<i>1935</i>	<i>100</i>
<i>N = 2065, missing = 130</i>		

## 4.2 Eksplorerande faktoranalyse

For å undersøke faktorstrukturen til den norske oversettinga av ”The Prison Locus of Control Scale”, er det utført ei prinsipal faktoranalyse med oblik rotasjon. Analysen gjev innleiingsvis ei løysing med fire faktorar. Den første faktoren har ein eigenverdi på 6.0. Denne forklarar 24 prosent av den totale variasjonen i svara frå dei innsette. Faktorladingar varierar frå 0,619 og 0,457. Den andre faktoren har ein langt lågare eigenverdi på 2,4, med ein forklart varians på 9,8 prosent. Faktorladingar varierar her mellom 0,678 og 0,450. Den tredje og den fjerde faktoren har lågast eigenverdiar på høvesvis 1,4 og 1,1. Desse forklarar 5,6 prosent og 4,5 prosent av variansen. Med eitt unntak, ligg alle faktorladingar her under 0,4. Inspeksjon av eit skreddiagram syner eit klårt brekk etter faktor tre. På grunnlag av ei samla vurdering av faktorane si betydning, er både den tredje og den fjerde faktoren ekskludert.

Vi sit no igjen med ei tofaktorløysing. Denne er presentert i tabell 4.12. Faktorane har ein tilfredstillande korrelasjon på -0,311 (Pallant, 2005), og forklarar samanlagt 33,8 prosent av variasjonen i svara frå dei innsette. Dei samansette indikatorane i faktor 1 relaterer seg til spørsmål om mellom anna fråver av personleg kontroll og mektigare andre (”systemet”, fengselstilsette, andre innsette). Dette er indikasjonar på plassering av kontroll til faktorar i miljøet. Faktor 1 får med dette merkelappen ”ytre kontrollplassering”. Faktor 2 namngjevast ”indre kontrollplassering”. Indikatorane her synes å stå i samanheng med sjølv effektivitet og opplevd personleg kontroll. Samansett er indikatorane såleis ein peikepinn på plassering av kontroll til indre forhold.

Ei løysing med to faktorar samsvarar med Pugh sine funn i framstillinga av ”The Prison Locus of Control Scale” (1994). Faktorstrukturen synes også å vere teoretisk meningsfull. Det oversette måleinstrumentet for kontrollplassering kan seiast å representere omgrepa ”indre kontrollplassering” og ”ytre kontrollplassering”, slik dei vart operasjonalisert av Pugh.

**Tabell 4.12:** Faktorstruktur i måleinstrumentet for kontrollplassering. Prinsippal faktoranalyse med oblik rotasjon. Faktorladingar og kommunalitetar ( $h_2$ ).

	Faktor 1	Faktor 2	$h_2$
6 Jeg klarer ikke å få de ansatte til å legge merke til at jeg oppfører meg bra	.619		.441
9 I fengsel kan du ikke tenke før du handler	.613		.403
21 Når en innsatt får problemer, er det vanligvis et resultat av at ansatte misbruker autoriteten sin	.589		.378
7 Det har lite for seg å planlegge noe mens man sitter inne for du vet aldri hva som vil skje	.589		.417
5 Uansett hvor hardt jeg prøver, så vil ikke systemet fire en tomme	.582		.524
4 Prøveløslatelse har mest med flaks å gjøre	.566		.388
2 Du kan ikke unngå trøbbel når du sitter inne, fordi det oppsøker deg	.562		.370
8 Det meste av det som skjer med meg i fengsel er utenfor min kontroll	.559		.348
20 En innsatt kan ikke forventes å bevare roen når han eller hun sitter inne	.549		.344
23 Fengsel er så negativt at jeg ikke kan hjelpe for at jeg bli påvirket på en negativ måte	.540		.349
11 Vold i fengsel kan ikke unngås	.539		.323
25 Gruppepresset fra andre innsatte er så sterkt at det hindrer meg fra å oppføre meg bra	.532		.370
16 Det er ikke mye jeg kan gjøre for å unngå å kjede meg	.500		.285
19 Samfunnet har fått meg hit, og samfunnet vil bestemme når jeg blir løslatt og om jeg vender tilbake til fengsel	.464		.222
3 Som oftest er det umulig å forholde seg til betjentene	.457		.252
17 Jeg er i stand til å snu dette fengselsoppholdet til min fordel		.678	.524
18 Det er i bunn og grunn opp til den innsatte om fengsel blir en mulighet eller en straff		.636	.426
24 Det skjer noe godt med innsatte som selv gjør noe godt		.595	.364
22 En innsatt har god kontroll over hvordan han eller hun blir behandlet		.512	.285
12 Jeg kan bruke nesten alle program til min fordel		.482	.236
13 Innsatte styrer sin egen skjebne		.482	.266
14 Hvordan jeg oppfører meg har betydning for hvor mye respekt betjentene viser med		.450	.282
1 Rehabilitering er mulig for meg når jeg sitter inne			.126
15 Fengselsledelsen burde lytte til innspill fra de innsatte			.197
10 Jeg kan ta ganske godt vare på meg selv i fengsel			.199

Note: Cronbachs alfa = 0,86; faktorladingar under 0,4 er utelete frå tabellen.

Ved utrekning av totalskåre vart indikator nummer 12, 13, 14, 17, 18, 22 og 24 reversert (tabell 4.12). Med dette ville skalaen gå lik veg som den opphavlege skalaen<sup>11</sup>: låg verdi = høg indre kontrollplassering; høg verdi = høg ytre kontrollplassering. I følgje retningsliner sett fram av Pugh (1994) skal alle 5 fyllindikatorar utelatast ved skåring av skalaen. Dette omfattar indikator nummer 1, 5, 10, 15 og 20. Som vi ser av tabell 4.12 har indikator nummer 5 og 20 faktorladingar over 0,4. Trass dette vart desse indikatorane, saman med nummer 1, 10 og 15 ekskludert, med tilvising til Pugh. Totalskåre for kontrollplassering er presentert i den deskriptive statistikken (sjå avsnitt 4.1.2).

---

<sup>11</sup> I den norske oversettinga av "The Prison Locus of Control Scale" er skalaen rangert frå "heilt ueinig" til "heilt einig". Den opphavlege skalaen rangerar frå "agree" til "disagree". Sjå appendiks, samt Pugh (1994).



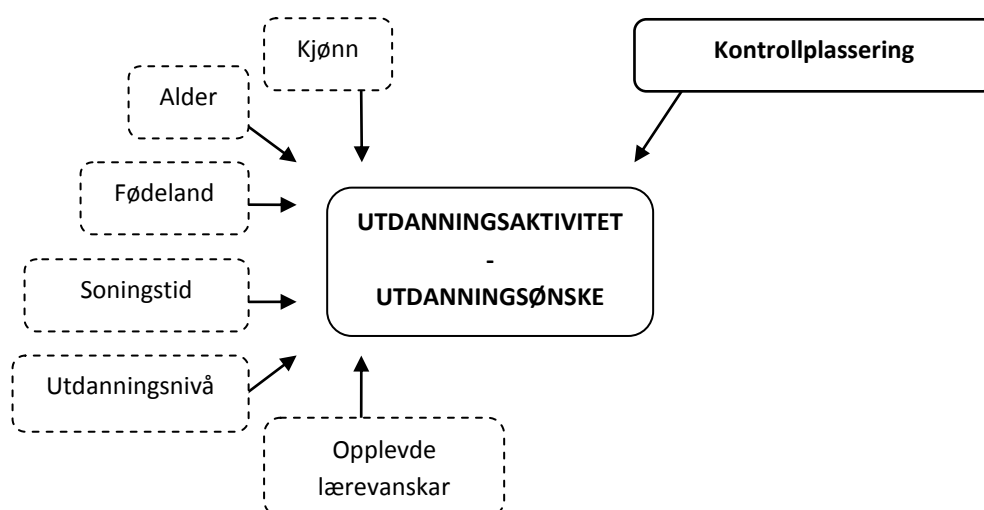
### 4.3 Logistisk regresjonsanalyse

I denne delen skal oppgåva si problemstilling belyst, nemleg korleis dei innsette si kontrollplassering påverkar deira utdanningsaktivitet og utdanningsønske i fengsel, når det er kontrollert for andre forhold. Bivariat og multivariat logistisk regresjon vert nytta for å estimere samanhengane. Forskingshypotesane som skal testast er:

**H1:** Det er ein samanheng mellom dei innsette si kontrollplassering og deira utdanningsaktivitet i fengsel.

**H2:** Det er ein samanheng mellom dei innsette si kontrollplassering og deira utdanningsønske i fengsel.

Kontrollvariablar er kjønn, alder, fødeland, utdanningsnivå, soningstid og opplevde lærevanskar (lesing, skriving, matematikk). Jamvel om vi substansielt er interessert i den reinskorne verknaden av kontrollplassering på utdanningsaktivitet og utdanningsønske, vil kontrollvariablane kommenterast ved statistisk signifikans. Dei teoretisk forventa effektane mellom variablane er illustrert i figur 4.1. Figuren er framarbeidd under føresetnad om kausalitet, med andre ord eit tilhøve av årsak og verknad.



**Figur 4.1:** Illustrasjon av logistisk regresjonsmodell.

Innleiingsvis er variablane undersøkt for multikollinearitet<sup>12</sup> og diskriminering<sup>13</sup>. Det vart ikkje funne problematiske forhold. Føresetnaden om fråvær av ikkje-lineære samanhengar mellom uavhengige og avhengige variablar (Eikemo & Clausen, 2007b) vert tilfredsstilt. Med tilvising til Ringdal (2007) er datamaterialet av ein slik storleik at eventuelle ekstremverdiar ikkje vil ha særleg stor innflytelse på resultatata.

Innsette som i spørjeskjema svarar at dei tek utdanning i fengsel, vil truleg også opplyse om slike ønske. Dette vert bekrefta i ei krysstabellanalyse av utdanningsaktivitet og utdanningsønske. Heile 94,6 prosent av innsette som tok utdanning hadde også ønske om å ta utdanning. At innsette som tek utdanning også kryssar av for at dei ønskjer å ta utdanning kan såleis, og i tråd med Klæboe (1994), tolkast som eit ”tvunge val”. For å best mogeleg sikre riktige estimat av regresjonskoeffisientar, er innsette som tek utdanning i fengsel ekskludert frå analysane vedrørande utdanningsønske.

#### ***4.3.1 Utdanningsaktivitet***

Den første hypotesen som vi skal teste er antakinga om ein samanheng mellom kontrollplassering og utdanningsaktivitet blant innsette i norske fengsel (H1). Tabell 4.13 viser resultatata frå den bivariante og den multivariante regresjonsanalysen.

#### **Modell 1 – bivariat analyse**

Vi skal byrje med å vurdere regresjonsmodellen si forklaringskraft. Då modell 1 er ei bivariat analyse, vil dette i praksis tilseie å vurdere samanhengen mellom kontrollplassering og utdanningsaktivitet. Vi ser at kontrollplassering ikkje har nokon statistisk signifikant effekt på det å ta utdanning i fengsel ( $p=.584$ ). Vi kan difor førebels gå god for nullhypotesen ( $H_0$ ). Vidare skal vi sjå om dette forholdet vil endre seg når vi utfører ei multivariat analyse, der alle kontrollvariablar vert innlemma i modellen.

---

<sup>12</sup> Multikollinearitet tilsvarar høg korrelasjon mellom to uavhengige variablar. Korrelasjonsverdiar bør vere under 0,8 (Pearsons korrelasjon) (Eikemo og Clausen, 2007b).

<sup>13</sup> Diskriminering viser til ugunstige samanfoll mellom gitte x- og y-verdiar (Eikemo og Clausen, 2007b).

**Tabell 4.13:** Logistisk regresjon. Effekten av kontrollplassering på utdanningsaktivitet. Kontrollert for kjønn, alder, fødeland, soningstid, fullført utdanningsnivå og opplevde lærevanskar.

	Modell 1			Modell 2		
	B	OR	P	B	OR	P
Konstant	-.141	.868	.321	.528	1.695	.267
Kontrollplassering (låg verdi = indre)	.001	1.001	.584	-.002	.998	.380
Kjønn (ref. = kvinne)				-.447	.640	.086
Alder (kontinuerleg)				-.020	.980	.002
Fødeland (ref. ikkje Norden)				-.497	.608	.002
Soningstid (ref. = under 3 mnd.)				-	-	.000
3 til 12 månader				.677	1.968	.000
1 til 5 år				.984	2.675	.000
Meir enn 5 år				2.289	9.867	.000
Fullf. utdanningsnivå (ref. = ingen utd.)				-	-	.113
Grunnskule				.192	1.212	.436
VGS				.271	1.311	.307
Høgare utdanning				.666	1.946	.029
Lesevanskar (ref. = ingen vanskar)				.506	1.658	.004
Skrivevanskar (ref. = ingen vanskar)				-.312	.732	.084
Matematikkvanskar (ref. = ingen vanskar)				-.170	.843	.284
-2 Log Likelihood	.301/.584			152.157/.000		
N	1169			1169		

Note: B = regresjonskoeffisient; OR = oddsratio; P = signifikansnivået til B og OR (utheva tal ved statistisk signifikans); -2 Log Likelihood = endring kjikvadrat/signifikans; metode: enter.

## Modell 2 – multivariat analyse

Resultatet frå den multivariate analysen viser ei signifikant endring i -2 Log Likelihood frå den bivariate modellen ( $p=.000$ ). Med ein signifikansverdi under den fastsette 0,05, tilseier dette at ein eller fleire variablar bidreg til å forklare dei innsette sin utdanningsaktivitet i fengsel. Den nye modellen har såleis ei betre tilpassing til data.

Kontrollplassering har ingen signifikant betyding for det å ta utdanning i fengsel, kontrollert for alle andre forhold ( $p=.380$ ). Vi kan igjen, og på eit sikrere grunnlag, godta nullhypotesen ( $H_0$ ). Resultatet viser vidare at fem av kontrollvariablane oppnår statistisk signifikans effekt på utdanningsaktivitet i fengsel. Dette gjeld alder, fødeland, soningstid, fullført utdanningsnivå i form av høgare utdanning, og opplevde

lesevanskar. Vi finn ingen signifikant samanheng mellom utdanningsaktivitet og variablane kjønn, skrivevanskar og matematikkvanskar.

Når det gjeld dei innsette sin alder er det slik at dess eldre dei er, dess signifikant mindre er sannsynet for at dei tek utdanning ( $p=.002$ ). Oddsratio viser at ved eit års auke i alder er det 0,980 gonger lågare odds for at innsette deltek i utdanningsaktivitetar i fengsel. Innsette sitt fødeland har også signifikant betyding for det å ta utdanning ( $p=.002$ ). Det er mindre sannsynleg at innsette med nordiske fødeland tek utdanning enn innsette frå andre land ( $OR = .608$ ). I høve til soningstid ser vi ein klår og signifikant trend at dess lengre domar dei innsette er idømt, dess meir sannsynleg er det at dei tek utdanning i fengsel. For innsette som sonar 3 til 12 månader er oddsen 1,968 gonger høgare for å ta utdanning samanlikna med innsette i referanse kategorien (soningstid under 3 månader) ( $p=.000$ ). Når det gjeld innsette som sonar frå 1 til 5 år, har desse 2,675 gonger høgare odds for å delta i utdanningsaktivitetar i høve til referanse kategorien ( $p=.000$ ). Sonar dei innsette meir enn 5 år er det heile 9,867 gonger høgare odds for at desse tek utdanning i fengsel enn innsette som sonar under 3 månader ( $p=.000$ ). Også fullført utdanningsnivå har ein signifikant effekt på det å ta utdanning i fengsel. Dette gjeld hovudsakleg høgare utdanning ( $p=.029$ ). Vi finn at innsette som har fullført utdanning på universitet- eller høgskulenivå har 1,964 gonger høgare odds for å delta i utdanningsaktivitetar jamført med innsette som ikkje har fullført noko form for utdanning (referanse kategorien). Når det gjeld opplevde lærevanskar viser det seg at innsette med vanskar i lesing meir truleg vil ta utdanning samanlikna med innsette utan slike vanskar ( $OR = 1,658$ ;  $p=.004$ ).

#### ***4.3.2 Utdanningsønske***

Den andre hypotesen som skal testast er antakinga om ein samanheng mellom kontrollplassering og utdanningsønske blant innsette i norske fengsel (H2). Resultata frå den bivariante og multivariate regresjonsanalysen er presentert i tabell 4.14.

#### **Modell 1 – bivariat analyse**

Forklaringskrafta til den bivariante regresjonsmodellen speglar seg i den effekt kontrollplassering har på utdanningsønske. Resultatet viser at kontrollplassering er ein signifikant forklaringsvariabel for det å ønske utdanning i fengsel ( $p=.000$ ). Vi kan med

dette førebels forkaste nullhypotesen (H0). Når innsette sin totalskåre for kontrollplassering aukar med éi eining i verdi, er det 1,010 gangar høgare odds for at dei ønskjer å ta utdanning. Dette tilseier at sannsynet er større for at dei innsette har utdanningsønske, dess meir ytre kontrollplassert dei er. Vi skal vidare sjå om samanhengendrar seg når vi kontrollerar for andre forhold.

**Tabell 4.14:** Logistisk regresjon. Effekten av kontrollplassering på utdanningsønske. Kontrollert for kjønn, alder, fødeland, soningstid, fullført utdanningsnivå og opplevde lærevanskar.

	Modell 1			Modell 2		
	B	OR	P	B	OR	P
<i>Konstant</i>	-.742	.476	.000	-1.492	.225	.025
Kontrollplassering (låg verdi = indre)	<b>.010</b>	<b>1.010</b>	<b>.000</b>	<b>.008</b>	<b>1.008</b>	<b>.003</b>
Kjønn (ref. = kvinne)				.590	1.803	.116
Alder (kontinuerleg)				-.009	.991	.313
Fødeland (ref. ikkje Norden)				<b>-.586</b>	<b>.557</b>	<b>.023</b>
Soningstid (ref. = under 3 månader)						<b>.002</b>
<i>3 til 12 månader</i>				.184	1.202	.406
<i>1 til 5 år</i>				<b>.546</b>	<b>1.726</b>	<b>.014</b>
<i>Meir enn 5 år</i>				<b>1.427</b>	<b>4.165</b>	<b>.001</b>
Fullf. utdanningsnivå (ref. = ingen utd.)						.266
<i>Grunnskule</i>				.299	1.349	.362
<i>VGS</i>				.483	1.621	.180
<i>Høgare utdanning</i>				.805	2.237	.062
Lesevanskar (ref. = ingen vanskar)				.107	1.113	.639
Skrivevanskar (ref. = ingen vanskar)				.320	1.377	.165
Matematikkvanskar (ref. = ingen vanskar)				.385	1.469	.079
-2 Log Likelihood	17.012/.000			44.307/.000		
N	599			599		

*Note:* B = regresjonskoeffisient; OR = oddsratio; P = signifikansnivået til B og OR (utheva tal ved statistisk signifikans); -2 Log likelihood = endring kjikvadrat/signifikans; metode: enter.

## Modell 2 – multivariat analyse

Resultatet frå den multivariate analysen viser ei signifikant endring i -2 Log likelihood frå den bivariante analysen (p=.000). Den nye modellen har såleis ei betre tilpassing til data, med fleire variablar som bidreg til å forklare utdanningsønske i fengsel.

Dei innsette si kontrollplassering har endå ein signifikant effekt på det å ønske utdanning, kontrollert for alle andre forhold ( $p=.003$ ). Nullhypotesen ( $H_0$ ) kan difor avkreftast på eit sikrere grunnlag. Oddsraten for kontrollplassering er i den multivariate analysen estimert til 1,008. Dette er berre minimalt mindre enn det vi fann i den bivariate analysen ( $OR = 1.010$ ). Samanhengen mellom kontrollplassering og utdanningsønske er såleis berre i ubetydeleg grad konfundert av ein eller fleire av kontrollvariablane. Igjen er det slik at meir ytre kontrollplassering indikerar meir utdanningsønske i fengsel.

Vidare viser resultata at innsette sitt fødeland oppnår statistisk signifikant effekt på utdanningsønske i fengsel ( $p=.023$ ). Det er mindre sannsynleg at innsette med nordiske fødeland ønskjer utdanning i fengsel samanlikna med innsette frå andre land ( $OR = .557$ ). Også innsette si idømte soningstid har signifikant betyding for utdanningsønske i fengsel. Vi ser også her, som ved utdanningsaktivitet, ein tendens til at lengre soningstid indikerar meir ønske om utdanning. For innsette som sonar 1 til 5 år er oddsen 1,726 gonger høgare for å ønske utdanning i fengsel samanlikna med innsette i referansekategori (soningstid under 3 månader) ( $p=.014$ ). Når det gjeld innsette som sonar meir enn 5 år, har desse 4,165 gonger høgare odds for å ønske utdanning enn innsette som sonar under 3 månader ( $p=.001$ ). Det er ingen signifikant skilnad mellom innsette i referansekategori og innsette som sonar 3 til 12 månader.

Kontrollvariablane kjønn, alder, fullført utdanningsnivå og opplevde lærevanskar i lesing, skriving og matematikk, har ingen signifikant effekt på dei innsette sine utdanningsønske i fengsel.

## 5 DISKUSJON

Denne undersøkinga har hatt som mål å bringe fram kunnskap om innsette sin motivasjon for utdanning under soning. Den presise tilnærminga til tema har vore å granske *korleis dei innsette si kontrollplassering påverkar deira utdanningsaktivitet og utdanningsønske i norske fengsel, når det er kontrollert for andre forhold*. I dette kapitlet vil resultat frå analysane sjåast i lys av undersøkinga sitt teoretiske rammeverk og anna empirisk forskning. Første del omfattar ei oppsummering og kommentering av undersøkinga sine viktigaste funn. Vidare følgjer ein nærare teoretisk diskusjon. Avslutningsvis visast det til avgrensingar ved undersøkinga, praktiske implikasjonar, og område for vidare forskning.

### 5.1 Oppsummering av hovudfunn

#### 5.1.1 Faktorstruktur og gjennomsnitt av kontrollplassering

Innleiande faktoranalyse viste at den originale faktorstrukturen av kontrollplassering har lete seg replisere i den norske populasjonen av innsette. Faktoranalysen resulterte i to dimensjonar, namngjeve indre og ytre kontrollplassering. Dette funnet synes å stå i samsvar med Rotter sin teori om kontrollplassering, som ligg til grunn for undersøkinga. Overført til fengselskonteksten vil innsette med ei indre kontrollplassering kjenne at dei har relativt god kontroll med situasjonen i fengsel. Dei opplever at det som skjer med dei er ein konsekvens av eiga åtferd, eller personlege karakteristika. Innsette med ei ytre kontrollplassering representerar ei gruppe som opplever at kontrollen ligg i miljøforholda. Det som skjer vert opplevd som urelatert til eigen åtferd, og slik utanfor personleg kontroll.

Vidare kom det fram av den deskriptive statistikken at innsette i norske fengsel i gjennomsnitt er klårt indre kontrollplassert. Dette funnet samsvarar med resultat frå ei tidlegare undersøking blant innsette i Bergen fengsel (Asbjørnsen, Jones & Manger, 2008). I kontrast viser studiar at innsette i mellom anna amerikanske fengsel er kjenneteikna av ei ytre kontrollplassering (t.d. Pugh, 1994). Desse motstridande funna kan vere rotfesta i kulturelle skilnadar og stor ulikskap mellom norske og amerikanske

fengselskontekstar.<sup>14</sup> Mellom anna er amerikanske fengsel i stor grad prega av å vere overfylte (Murphree, 2003), i motsetnad til norske fengsel (Pratt, 2008). Innskrenking av personleg sfære som følgje av "overcrowding" er ein miljømessig stressfaktor som viser seg å ha ein negativ innverknad på kontrollplassering og motivasjon (Evans & Stacker, 2004). I tillegg er norske fengsel (og nordiske fengsel generelt) særleg karakterisert av større mogelegheiter for autonomi blant dei innsette enn kva som er tilfelle i andre land (Pratt, 2008). Dette er ein faktor som kan tenkjast å fremje ei indre kontrollplassering. Meir tap av faktisk personleg kontroll vert anteke å gjere det motsette (Asbjørnsen mfl., 1999). I amerikanske fengsel er det også ein overrepresentasjon av afroamerikanske innsette (Christie, 2000). Forsking på kontrollplassering blant innsette i USA har vist at denne gruppa er kjenneteikna med ei sterkare ytre kontrollplassering samanlikna med kvite amerikanske innsette (t.d. Groh & Goldenberg, 1976). Den etniske samansettinga kan såleis bidra til å forklare kvifor innsette i amerikanske fengsel i gjennomsnitt er ytre kontrollplassert. Kvifor afroamerikanske innsette i større grad er ytre kontrollplassert kan mogeleg forklarast med at desse generelt er dårlegare stilt i høve til økonomiske og sosiale ressursar (Christie, 2000). Ein finn mellom anna støtte i forskingslitteraturen om at lågare sosioøkonomisk status er relatert til ei ytre kontrollplassering (Serin, Serin & Sahin, 2010). Det er derimot uklårt om kva som påverkar kva. Ytterlegare er fengselsstraffane i Noreg betydeleg kortare enn kva dei er i andre land (Manger mfl., 2010), inkludert USA (Kesteren, 2009). Høvet mellom soningstid og kontrollplassering har tidlegare blitt undersøkt, der det vart funne at dess lengre dei innsette hadde vore fengsla, dess meir ytre kontrollplassert var dei (t.d. Levenson, 1975). Det er ikkje umogeleg at skilnaden i lengde på fengselsstraff i Noreg og USA, også kan vere ein forklarande faktor for skilnaden i kontrollplassering mellom innsette i norske og amerikanske fengsel.

### **5.1.2 Kontrollplassering, utdanningsaktivitet og utdanningsønske**

For å undersøke oppgåva si problemstilling, vart to forskingshypotesar testa statistisk ved hjelp av logistisk regresjon. Den første hypotesen (H1) om ein samanheng mellom

---

<sup>14</sup> Det må nemnast i denne samanheng at tidlegare forskning på kontrollplassering i stor grad er gjennomført i nettopp amerikanske fengsel (USA), og utgjer slik eit naturleg grunnlag for samanlikning, for denne undersøkinga.



dei innsette si kontrollplassering og deira utdanningsaktivitet i fengsel, vart avkrefta i analysane. Den andre hypotesen (H2) om ein samanheng mellom dei innsette si kontrollplassering og deira ønske om utdanning i fengsel, fekk derimot støtte. Vidare viser det seg at dess meir ytre kontrollplassert dei innsette er, dess meir utdanningsønske har dei. Då begge forskingshypotesane hadde i seg ei antaking om at ei høgare indre kontrollplassering ville indikere meir utdanningsaktivitet og utdanningsønske i fengsel, dannar resultatata difor grunnlag for tre spørsmål til gjenstand for nærare diskusjon:

- Kvifor er det slik at innsette som er indre kontrollplassert verken tek meir utdanning, eller ønskjer meir utdanning enn andre?
- Kvifor ønskjer ytre kontrollplasserte innsette meir utdanning i fengsel enn innsette som er indre kontrollplassert?
- Kvifor deltek ikkje innsette med ytre kontrollplassering meir i utdanning i fengsel, når dei samstundes har høgare ønske enn andre om å ta slik utdanning?

### ***5.1.3 Bakgrunnsvariablar, utdanningsaktivitet og utdanningsønske***

I dei logistiske regresjonsanalysane vart det kontrollert for ein del bakgrunnsvariablar. Det kom fram av analysane at alder, fødeland, soningstid, fullført utdanningsnivå og opplevde lesevanskar gav signifikante forklaringsbidrag i forhold til innsette sin utdanningsaktivitet i fengsel. I høve til deira utdanningsønske, hadde fødeland og soningstid signifikante sjølvstendige effektar. Funna kan kort oppsummerast slik:

#### *Utdanningsaktivitet:*

- Dess yngre dei innsette er, dess meir truleg er det at dei tek utdanning.
- Innsette frå andre land enn Norden tek meir utdanning i fengsel enn innsette med nordisk bakgrunn.
- Lengre soningstid indikerar meir utdanningsaktivitet i fengsel.
- Innsette som har høgare utdanning som høgast fullført utdanningsnivå, tek meir truleg utdanning i fengsel samanlikna med innsette utan nokon form for fullført utdanning.
- Innsette med opplevde lesevanskar tek meir utdanning i fengsel enn innsette utan slike vanskar.

### *Utdanningsønske:*

- Innsette frå andre land enn Norden har meir utdanningsønske enn innsette med nordiske fødeland.
- Lengre soningstid indikerar meir ønske om utdanning i fengsel.

Variablane kjønn, opplevde skrivevanskar og opplevde matematikkvanskar hadde ingen statistisk signifikant effekt på verken utdanningsaktivitet eller utdanningsønske.

## **5.2 Nærare teoretisk diskusjon**

Det er eit uttalt mål for kriminalomsorga og skulen i fengsla å arbeide for å fremje innsette sin motivasjon for å ta utdanning under soning. Kunnskap om kva som kan påverke innsette sin utdanningsmotivasjon dannar såleis eit viktig fundament for slikt motivasjonsarbeid. Intensjonen med denne undersøkinga har vore å kaste lys over tilhøvet mellom dei innsette si kontrollplassering og deira utdanningsmotivasjon i fengsel, slik det kjem til uttrykk i form av utdanningsaktivitet og utdanningsønske. Utgangspunktet for å sjå på denne samanhengen har vore tidlegare fengselsforskning som peikar på at kontrollplassering er av betydning for mellom anna innsette si deltaking i utdanning og arbeid under soning, samt generell meistring av fengselstilveret. Samla viser undersøkingar at innsette med ei indre kontrollplassering klårt klarar seg betre i fengsel, og er meir engasjert i institusjonelle aktivitetar enn innsette som skårar som ytre kontrollplassert (t.d. Groh og Goldenberg, 1976; Levenson, 1975; Pugh, 1993; Seeman, 1963; Wright mfl., 1980). Slike funn støttar opp under teori om kontrollplassering og attribusjon (Rotter, 1966; Weiner, 1986), og korleis forskning har vist at kontrollplassering står i samheng med motivasjon; å inneha ei indre kontrollplassering har flest motivasjonelle fordelar (Asbjørnsen mfl., 1999; Lefcourt, 1982; Lillemyr, 2007; Phares, 1976). Ein kan, i tråd med Weiner, tenkje seg at indre kontrollplassering er relatert til innsats. Dette vil vere noko ustabil, men også kontrollerbart. Personar som opplever at dei kan påverke mellom anna læring eller meistring av eigen situasjon, har lettare for å lukkast, enn dei som opplever at dette primært er kontrollert av andre (Wormnes & Manger, 2005).

Empiriske funn frå denne undersøkinga synes å ikkje vere i tråd med den tidlegare forskinga på feltet og teori som ligg til grunn. For det første viste resultatane frå analysane

at dei innsette si kontrollplassering ikkje er signifikant relatert til deira utdanningsaktivitet i fengsel. Når det gjeld innsette sine utdanningsønske, er bilete noko annleis. Kontrollplassering viser seg her å vere av signifikant betydning. Eit uventa funn er sjølvve retninga av samanhengen, der ei høgare ytre kontrollplassering indikerar meir ønske om utdanning i fengsel. Spørsmålet vert difor korleis ein kan forklare desse funna.

### **5.2.1 Kontrollplassering og utdanningsaktivitet**

*Kvifor er det slik at innsette som er indre kontrollplassert verken tek meir utdanning, eller ønskjer meir utdanning enn andre?* Ein grunn til dette kan vere at innsette som er meir indre kontrollplassert allereie har meir utdanning enn innsette som er meir ytre kontrollplassert, og at dei difor opplever mindre behov for å ta utdanning. Ein slik tanke er også i tråd med forskning som viser at meir utdanning leiar til ei auka indre kontrollplassering (Slagsvold & Sorenson, 2008). Ein annan mogeleg grunn er at innsette som er indre kontrollplassert kan vere dei som har dei kortaste domane, og som slik har klart seg betre i samfunnet. Mellom anna kan lengde på dom seiast å generelt reflektere alvorsgrad i kriminalitet; dess meir alvorlege handlingar, dess lengre dom. Med dette som utgangspunkt, og saman med Majewski (2008) som fann at ei ytre kontrollplassering var relatert til meir alvorleg kriminalitet, kan ein anta at innsette som er indre kontrollplassert nettopp er dei som er idømt kortast soningstid. Resultat frå denne undersøkinga viste at innsette med kortare soningstider er dei som i minst grad tek utdanning, og ønskjer utdanning i fengsel.

### **5.2.2 Kontrollplassering og utdanningsønske**

*Kvifor ønskjer ytre kontrollplasserte innsette meir utdanning i fengsel enn innsette som er indre kontrollplassert?* Ei forklaring her kan vere knytt til sjølvve fengselskonteksten. Det kan tenkjast at innsette som ønskjer å ta utdanning av sosiale- og situasjonsprega grunnar, er meir kjenneteikna med ei ytre kontrollplassering. Dette er eit utdanningsmotiv som har vist seg å vere unik til fengselskonteksten samanlikna med samfunnet elles (Manger mfl., 2010). Spesielt for dette motivet er at innsette ønskjer å unngå visse deler av livet i fengsel, som til dømes keisemda ved ein monoton fengselskvardag. At dei søker mot utdanning kan difor seiast å vere uttrykk for ei aktiv unnvikande åtferd, framfor ei aktiv målretta åtferd mot utdanning og læring. Eit slikt

handlingsmønster kan forståast innan for rãmene av ei ytre kontrollplassering (t.d. Phares, 1976). Innsette som legg læring og tileigning av kunnskap til grunn for å ta utdanning i fengsel, vil gjerne vere meir indre kontrollplassert. Dette kan også gjelde motiv som har å gjere med endring og meistring av framtida. Ytterlegare kan innsette som er ytre kontrollplassert i større grad respondere positivt på oppmodingar frå fengselstilsette om å ta utdanning. Det viser seg nemleg at denne gruppa i større grad er konforme når dei opplever eit normativt ”press” til å handle på ein viss måte (Spector, 1983). Det er derimot funne at sosiale- og situasjonsprega grunnar har minst å seie for dei innsette sin utdanningsaktivitet og utdanningsønske (Manger mfl., 2010). Trass dette er det ikkje utenkjeleg at andre forhold ved fengselssituasjonen, og som det ikkje vart teke omsyn til i denne undersøkinga, kan vere ein forklarande faktor på kvifor ytre kontrollplasserte innsette ønskjer meir utdanning enn andre. Døme på dette kan vere informasjon om kor lang tid dei innsette *har* vore fengsla. Dette er eit forhold som er funne å vere relatert til kontrollplassering (t.d. Levenson, 1975).

Ei anna forklaring på at ytre kontrollplasserte har meir utdanningsønske kan ligge i sjølvve meiningsinnhaldet i ei ytre kontrollplassering. Forsking har vist at personar med ei ytre kontrollplassering kan differensierast i to undergrupper – ”*passive externals*” og ”*defensive externals*” (t.d. Lloyd & Chang, 1979; Rotter, 1975). Dette vil følgeleg også vere gjeldande for innsette i fengsel. Innsette som er ”*passive externals*” uttrykkjer ei tru på ytre kontroll, av di dette er deira faktiske oppleving. Innsette som er ”*defensive externals*” vil derimot handle i tråd med ei indre kontrollplassering, men vil verbalt uttrykkje ei tru på ytre kontroll, som ein beskyttande strategi, eller rasjonalisering av potensielle framtidige nederlag. På denne måten vil dei ”sleppe unna” attribusjon av nederlag til indre forhold. Dette vil fungere som eit vern av sjølvkjensla, noko som er i tråd med Weiner (1986) sitt syn på samanhengen mellom sjølvkjensle og attribusjon. Særleg gjeld dette attribusjon til evner, som vert opplevd som eit stabilt og ukontrollerbart forhold. Om det er slik at ein kan differensiere ytre kontrollplassering i desse to gruppene, kan det tenkjast at det var innsette med eit beskyttande attribusjonsmønster som slo signifikant ut i analysen av utdanningsønske. Om ei slik forklaring ligg til grunn, vil eit framtidig spørsmål vere kvifor dette ikkje let seg til å gjelde også for utdanningsaktivitet.

*Kvifor deltek ikkje innsette med ytre kontrollplassering meir i utdanning i fengsel, når dei samstundes har høgare ønske enn andre om å ta slik utdanning? Ei mogleg forklaring på dette kan liggje i skilnaden mellom det å aktivt gå inn for å ta utdanning, og det å uttrykkje ønskje om å ta utdanning. Mellom anna understrekar MacDonald (1971) at ”findings that persons do not *try* to improve their conditions (...) do not indicate that those persons do not *want* to improve their conditions” (s. 115). Innsette som er ytre kontrollplassert kan difor gjerne ha reelle ønske om å ta utdanning, men finn det vanskeleg å mobilisere seg og ta det faktiske steget inn i ein utdanningssituasjon. Dette kan kome av mellom anna låg sjølvmotivasjon, som synes å vere relatert til ei ytre kontrollplassering (Phares, 1976). Eit viktig spørsmål som reiser seg her, er om det er riktig å sidestille utdanningsaktivitet og utdanningsønske som like motivasjonelle uttrykk?*

### **5.3 Andre forhold som påverkar utdanningsaktivitet og utdanningsønske**

I undersøkinga av kontrollplassering sin effekt på utdanningsaktivitet og utdanningsønske, vart det også kontrollert for ei rekkje bakgrunnsvariablar. Mellom anna viser alder seg å vere signifikant relatert til utdanningsaktivitet. Yngre innsette tek i større grad utdanning i fengsel jamført med eldre innsette. Dette kan vere utslag av at dei yngste innsette er dei med lågast del fullført utdanning (Eikeland mfl., 2010). Det kan også tenkjast at det med alderen vert lettare å tenkje at det er for seint til å starte med ei utdanning, eller ta opp igjen utdanning som tidlegare er påbyrja (Eikeland, 2008). Både når det gjeld utdanningsaktivitet og utdanningsønske er det slik at dess lengre dom dei innsette er idømt, dess signifikant større er sannsynet for at dei både ønskjer og faktisk tek utdanning i fengsel. Dette kan ha mykje å gjere med at ein stor del innsette sonar relativt korte domar; rundt femti prosent av dei innsette sonar innanfor ei tidsramme på eitt år (sjå avsnitt 4.1.2). Kort soningstid kan mellom anna føre til at innsette ser det som lite verdfullt å ta til med utdanning som dei ikkje vil ha moglegheit til å fullføre innan dei vert lauslete (Manger & Eikeland, 2008b). Innsette med lengre domar har på si side meir tid på seg til å gjennomføre eit utdanningslaup, og difor tek meir utdanning og har meir ønske om dette.

Innsette med ikkje-nordisk bakgrunn både tek utdanning og ønskjer utdanning i signifikant større grad enn innsette med nordiske fødeland. Dette kan mellom anna

forklarast med at mange utanlandske innsette er dårlegare stilt utdanningsmessig (Eikeland mfl., 2010), og at dei no grip sjansen til å rette på dette forholdet, ein sjanse som dei gjerne ikkje har hatt tidlegare. I høve til fullført utdanningsnivå er det slik at innsette med høgare utdanning tek signifikant meir utdanning enn innsette utan nokon form for fullført utdanning. Ein slik skilnad kan forklarast med at innsette som allereie har tatt ei lang utdanning, sit med ei erfaring om at dette er noko dei meistrar godt, og difor har meir motivasjon for å ta meir utdanning. På den andre sida vil innsette som heilt manglar utdanning ikkje ha opparbeidd seg tilsvarende meistringserfaringar, og difor har mindre tru på at dei vil greie å fullføre eit utdanningslaup. Når det gjeld opplevde lærevanskar viser det seg at innsette med lesevanskar tek signifikant meir utdanning enn innsette utan slike vanskar. Ei forklaring på dette forholdet kan vere at dei er motivert av den nye sjansen som fengselsopphaldet gjev, då dei gjerne har falle ut av utdanning tidlegare, nettopp på grunn av slike vanskar (Manger & Eikeland, 2008b).

#### **5.4 Avgrensingar ved undersøkinga**

Den aktuelle undersøkinga har sine avgrensingar som bør gjerast til kjenne. Sjølv om responsraten var relativt høg, manglar det likevel kunnskap om korleis innsette som ikkje deltok i undersøkinga ville ha respondert, og følgjeleg korleis dette ville ha påverka resultatane. Vidare har avgrensingar i den metodiske tilnærminga berre gjort det mogeleg å presentere eit forenkla bilete av eit komplekst forhold. Forskingsdesignet har ikkje tillete å dra nokre vide konklusjonar av tolkinga av samvariasjonen mellom dei innsette si kontrollplassering, og deira utdanningsaktivitet og utdanningsønske i fengsel. Vidare er det viktig å ha in mente at mål på kontrollplassering i denne undersøkinga, er spesifikk til fengselskonteksten. Ein skal difor vere særleg varsam med å generalisere dei empiriske funna til andre kontekstar.

Vidare må det påpeikast at undersøkinga er basert på deltakarane si sjølvrapportering. Eit problem med dette er at somme kan vere tilbøyelege til å framstille seg sjølv i eit positivt lys, og respondere etter kva dei oppfattar er sosialt ønskjeleg. Dette er ein problematikk som har fått særleg merksemd i tilknytning til mål på kontrollplassering (Seeman, 1963). Det viser seg mellom anna, og som påpeika tidlegare, at personar med ei ytre kontrollplassering synes å vere meir konforme enn personar med ei indre kontrollplassering. Å svare sosialt ønskjeleg kan også problematiserast i høve til

utdanningsønske. Respondentar i denne undersøkinga kan ha søkt å teikne eit idealisert bilete av seg sjølv, ved å svare at dei ønskjer utdanning. På ei anna side var denne undersøkinga anonym. Deltakarane hadde slik ingen fordel av å framstille seg sjølve i ei positiv retning. Trass dette er problematikken høgst aktuell, også for anonyme undersøkingar (Gravdal & Sandal, 2004).

Av andre faktorar som med fordel kunne blitt innlemma som kontrollvariablar i analysane, kan det nemnast sosioøkonomisk bakgrunn, tidlegare læringserfaringar, kor lang tid dei innsette har vore fengsla, og kor mange gongar dei har hatt tilbakefall (residiv) til kriminalitet. Dette er forhold med truleg relevans for innsette sin motivasjon for utdanning og læring, og som også kan tenkjast å stå i eit bestemt forhold til kontrollplassering.

### **5.5 Praktiske følgjer for motivasjonsarbeid i fengsel**

I det føregåande er det søkt å gje nokre moglege forklaringar på funna i denne undersøkinga. Det er tydeleg at ulike forhold vil kunne ha medierande effektar på tilhøvet mellom dei innsette si kontrollplassering og deira ønske og val i høve til utdanning i fengsel. Dette vert her også vurdert som ei rimeleg tolking. Det er difor grunn til å vere varsam med å dra vide slutningar om kva implikasjonar resultatene i undersøkinga kan ha for pedagogisk praksis og motivasjonsarbeid i fengsel. Det er ei generell semje i forskingslitteraturen om at ei indre kontrollplassering har motivasjonelle fordelar, framføre ei ytre kontrollplassering. I lys av dette vil det difor vere lite hensiktsmessig å arbeide med å fremje ei tru på ytre kontroll hos dei innsette, slik det i yttarste grad kunne tolkast av denne undersøkinga.

Praktisk bruk av teori om kontrollplassering og attribusjon vil tvillaust vere ei nyttig tilnærming innanfor det motivasjonsretta pedagogiske arbeidet i fengsel. At måten personar attribuerar på kan påverkast utanfrå (Weiner, 1985), opnar for å stimulere til endring av ugunstige attribusjonsmønster hos innsette som verkar hemmande på motivasjon for utdanning og læring. Mange innsette har erfaringar med nederlag (Manger & Langelid, 2005). Dette gjeld både frå den generelle samfunnsdeltakinga og skulesituasjon. Over tid vil stadige nederlag kunne føre til ei aukande tru på at dette skuldast stabile og ukontrollerbare forhold, som manglande evner (Asbjørnsen mfl.,

1999). I dei tilfelle noko positivt måtte skje, vert årsaka gjerne tilskrive ytre forhold, som flaks eller hjelp frå andre. Slike måtar å tenke på viser seg å vere vanleg blant innsette (Manger & Langelid, 2005). Som yttarste konsekvens vil dette kunne føre til ei utvikling av lært hjelpeløysse (Asbjørnsen mfl., 1999). Ein slik tilstand er kjenneteikna med passive og likegyldige haldningar, og redusert motivasjon. Å attribuere nederlag til manglande evner vil også føre til dårlegare sjølvkjensle, mellom anna fordi evner har høg verdi i vårt samfunn (Skaalvik, Finbak & Pettersen, 2004).

Som det tidlegare er påpeika har ei indre kontrollplassering generelt vore sett på som den mest tenlege forma for attribusjon i høve til motivasjon. Det er derimot tydeleg at indre kontrollplassering også kan verke nedbrytande på motivert åtferd, avhengig av kvar suksess og nederlag vert attribuert. Attribuering til innsats og strategiar vert difor rekna som det mest fordelsaktige attribusjonsmønsteret, då dette vert oppfatta som noko ein har personleg kontroll over (Wormnes & Manger, 2005). Dette vil i mindre grad true sjølvoppfattinga, og gje motivasjon til å ta til med nye oppgåver, eller fortsette med det som allereie er påbyrja. I arbeid med å auke dei innsette sin motivasjon for utdanning og læring, vert det difor avgjerande at dei innsette sjølv opplever at dei kan påverke eiga læring og framgang. Det handlar slik om å skape gode rårer for dei innsette, der dei har mogelegheit til å utvikle ei større tru på at eigen innsats nyttar. Ikkje berre vil dette vere positivt i læringsssamanheng, men også for generell livsmeistring, både under soning og livet etter. Mellom anna viser forskning at innsette som er meir indre kontrollplassert, også har mindre tilbakefall til kriminalitet (Ingram mfl., ref. i Pugh, 1993). Det er også viktig å vere medviten om at innsette er ulike, også når det gjeld måten dei attribuerar på. Det er difor essensielt at alle innsette vert behandla som særleine individ, alle med kvar sine livserfaringar og læringshistorie.

## **5.6 Vidare forskning**

Resultata som er rapportert indikerar behov for vidare forskning. Då dei empiriske funna synes å stride mot konklusjonar i tidlegare fengselsforskning og teori som ligg til grunn for undersøkinga, vil fordelene med replikasjon difor framhevast. Dette gjeld særleg fordi det til no er gjennomført få slike undersøkingar, og fordi dei er gjort i kulturar der fengselssystem og fangebehandling er annleis enn i Noreg. Slik replikasjon vil kunne bidra til å styrkje eller svekkje validiteten i dei slutningar som her er gjort. Det kan også



vere fruktbart å nytte kvalitative tilnærmingar for seinare undersøkingar. Kvalitative tilnærmingar kan ha eit fortrinn når det gjeld å bringe fram kunnskap om situasjonelle og kontekstuelle særsegenskapar knytt til fengsel og soning. Dei kan også gi grunnlag for å stille andre og betre spørsmål i seinare kvantitative undersøkingar.

## Litteratur

- Asbjørnsen, A. E., Jones, L. Ø., & Manger, T. (2008). *Innsatte i Bergen fengsel: Delrapport 3: Lesferdigheter og grunnleggende kognitive ferdigheter*. Bergen: Fylkesmannen i Hordaland, Utdanningsavdelinga.
- Asbjørnsen, A., Manger, T., & Jones, L. Ø. (2007). *Innsatte i Bergen fengsel: Lesferdigheter og lesevansker*. Bergen: Fylkesmannen i Hordaland, Utdanningsavdelinga.
- Asbjørnsen, A., Manger, T., & Ogden, T. (1999). *Skole- og opplæringspsykologi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Batchelder, J. S., & Pippert, J. M. (2002). Hard Time or Idle Time: Factors Affecting Inmate Choices between Participation in Prison Work and Education Programs. *The Prison Journal*, 82(2), 269-280.
- Befring, E. (2007). *Forskingemetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Christie, N. (2000). *Kriminalitetskontroll som industri, mot Gulag vestlig type*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Christophersen, K. A. (2006). *Databehandling og statistisk analyse med SPSS*. Oslo: Unipub forlag AS.
- Clausen, S.-E. (2009). *Multivariate metoder for samfunnsvitere. Med eksempler i SPSS*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Deci, E.-L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Eikeland, O.-J. (2008). Forskjeller og likheter i Norden. I O.-J. Eikeland, T. Manger & A. Asbjørnsen (Red.), *Innsatte i nordiske fengsler: Utdanning, utdanningsønske og –motivasjon*. (s. 161-179). København: Nordisk Ministerråd.
- Eikeland, O.-J., & Manger, T. (2004). *Innsatte i norske fengsel: Utdanning og utdanningsønske*. Bergen: Fylkesmannen i Hordaland, Utdanningsavdelinga.
- Eikeland, O.-J., Manger, T., & Asbjørnsen, A. (2010). *Innsatte i norske fengsel: Kompetanse gjennom utdanning og arbeid*. Bergen: Fylkesmannen i Hordaland, Utdanningsavdelinga.
- Eikeland, O.-J., Manger, T., & Diseth, Å. (2006). *Innsatte i norske fengsel: Utdanning, utdanningsønske og rett til opplæring*. Bergen: Fylkesmannen i Hordaland, Utdanningsavdelinga.

- Eikemo, T. A., & Clausen, T. H. (2007a). Logistisk regresjon. I T.A. Eikemo & T. H. Clausen (Red.), *Kvantitativ analyse med SPSS. En praktisk innføring i kvantitative analyseteknikker*. (s. 82-110). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Eikemo, T. A., & Clausen, T. H. (2007b). Tester for forutsetninger for lineær og logistisk regresjonsanalyse. I T.A. Eikemo & T. H. Clausen (Red.), *Kvantitativ analyse med SPSS. En praktisk innføring i kvantitative analyseteknikker*. (s. 112-142). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Evans, G. E., & Stacker, R. (2004). Motivational consequences of environmental stress. *Journal of Environmental Psychology*, 24(2), 143-165.
- Firth, N., Frydenberg, E., & Greaves, D. (2008). Perceived Control and Adaptive Coping: Programs for Adolescent Students Who Have Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 31(3), 151-165.
- Forskningsetiske komiteer. (2011, 16. mars). Lover og retningslinjer. Henta frå <http://www.etikkom.no/no/FBIB/Praktisk/Lover-og-retningslinjer/>
- Försterling, F. (2001). *Attribution – an introduction to theories, research and applications*. East Sussex, England: Psychology press Ltd.
- Fylkesmannen i Hordaland. (2010, 5. november). Opplæring innanfor kriminalomsorga. Henta frå <http://fylkesmannen.no/fagom.aspx?m=20345>
- Gathright, G. (1999). Conflict management in prison: An educator's perspective. *Journal of Correctional Education*, 50(4), s. 142-147).
- GHK (2011). Prison education and training in Europe - a review and commentary of existing literature, analysis and evaluation. *Final Report*. Henta frå [http://ec.europa.eu/education/grundtvig/doc/conf11/ghk\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/grundtvig/doc/conf11/ghk_en.pdf)
- Goodstein, L. (1979). Inmate Adjustment to Prison and the Transition to Community Life. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 16(2), 246-272.
- Goodstein, L., Mackenzie, D. L., & Shotland, R. L. (1984). Personal Control and Inmate Adjustment to Prison. *Criminology*, 22(3), 343-369.
- Graham, S., & Weiner, B. (1996). Theories and principles of motivation. I D. C. Berliner & R. C. Calfee (Red.), *Handbook of Educational Psychology* (s. 63-84). New York: Macmillan.
- Gravdal, L., & Sandal, G. M. (2004). Sosial ønskverdighet: Marlowe-Crowne Social Desirability Scale i norsk forkortet utgave. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 41(9), 729-730.
- Griffith, J. (1985). Evidence of Unidimensionality of Locus of Control in Women Prisoners. *Journal of Offender Counseling Services Rehabilitation*, 9(1-2), 57-69.

- Groh, T. R., & Goldenberg, E. E. (1976). Locus of Control Within Subgroups in a Correctional Population. *Criminal Justice and Behavior*, 3(2), 169-178.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: John Wiley & Sons.
- Hellevik, O. (2002). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2005). *Elevers verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kesteren, J. V. (2009). Public Attitudes and Sentencing Policies Across the World. *European Journal on Criminal Policy and Research*, 15(1-2), 25-46.
- Klæboe, R. (1994). *Logistisk regresjon*. Arbeidsdokument av 24/2-1994 rev2. Q-84 Statistikk metodekurs. Henta frå <http://www.metodesider.info/m2/LOGREG6.doc>
- Langdridge, D. (2006). *Psykologisk forskningsmetode. En innføring i kvalitative og kvantitative tilnærminger*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Lefcourt, H. M. (1982). *Locus of control: current trends in theory and research*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Levenson, H. (1975). Multidimensional Locus of Control in Prison Inmates. *Journal of Applied Social Psychology*, 5(4), 342-347.
- Lillemyr, O. F. (2007). *Motivasjon og selvforståelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lloyd, C., & Chang, A. F. (1979). The usefulness of distinguishing between a defensive and a nondefensive external locus of control. *Journal of Research in Personality*, 13(3), 316-325.
- MacDonald, A. P., Jr. (1971). Internal-External Locus of Control: A promising Rehabilitation Variable. *Journal of Counseling Psychology*, 18(2), 111-116.
- Majewski, M. E. (2008). *Features of males on correctional supervision related to criminal behavior: Associations between executive functions, locus of control, perceived parental expectations, and severity of crimes committed* (Doktoravhandling). Chicago: Adler School of Professional Psychology.
- Manger, T., & Eikeland, O.-J. (2008a). Innledning. I O.-J. Eikeland, T. Manger & A. Asbjørnsen (Red.), *Innsatte i nordiske fengsler: Utdanning, utdanningsønske og -motivasjon*. (s. 15-17). København: Nordisk Ministerråd.

- Manger, T., & Eikeland, O.-J. (2008b). Diskusjon. I O.-J. Eikeland, T. Manger & A. Asbjørnsen (Red.), *Innsatte i nordiske fengsler: Utdanning, utdanningsønske og -motivasjon*. (s. 181-191). København: Nordisk Ministerråd.
- Manger, T., Eikeland, O.-J., & Asbjørnsen, A. (2008). Forskning om innsattes utdanning. I O.-J. Eikeland, T. Manger & A. Asbjørnsen (Red.), *Innsatte i nordiske fengsler: Utdanning, utdanningsønske og -motivasjon*. (s. 19-33). København: Nordisk Ministerråd.
- Manger, T., Eikeland, O.-J., & Asbjørnsen, A. (2010). *Innsatte i norske fengsel: Motiv for utdanning under soning*. Bergen: Fylkesmannen i Hordaland, Utdanningsavdelinga.
- Manger, T., Eikeland, O.-J., Asbjørnsen, A., & Langelid, T. (2006). Educational intentions among prison inmates. *European Journal on Criminal Policy and Research*, 12(1), 35-48.
- Manger, T., & Langelid, T. (2005). Behov for meistring. Kunnskap, mangfold og likeverd, også i fengsel. I T. Langelid & T. Manger (Red.), *Læring bak murene. Fagselsundervisningen i Norge*. (s. 47-69). Bergen: Fagbokforlaget.
- Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T., & Helland, T. (2009). *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Murphree, G. (2003). Does Anyone Care? Prison Overcrowding and Confinement Conditions in the United States and in Europe. *European Journal of Law Reform*, 5(3-4), 511-542.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). Henta frå <http://www.lovdatab.no/all/nl-19980717-061.html>
- Pallant, J. (2005). *SPSS Survival Manual*. Berkshire: Open University Press.
- Parsons, M., & Langenbach, M. (1993). The reasons Inmates Indicate They Participate in Prison Education Programs: Another Look on Boshier's PEPS. *Journal of correctional education*, 44(1), 38-41.
- Phares, E. J. (1976). *Locus of control in personality*. Morristown, NJ: General Learning.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education. Theory, research and applications*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Pratt, J. (2008). Scandinavian exceptionalism in an era of penal excess. Part I: The Nature and Roots of Scandinavian Exceptionalism. *British Journal of Criminology*, 48(2), 119-137.
- Pugh, D. N. (1992). Prisoners Locus of Control Scale: initial assessments of a specific scale. *Psychological Reports*, 70(2), 523-530.

- Pugh, D. N. (1993). The effects of problem-solving ability and locus of control on prisoner adjustment. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 37(2), 163-176.
- Pugh, D. N. (1994). Revision and further assessments of the prison locus of control scale. *Psychological Reports*, 74(1), 979-986.
- Pugh, D. N. (1998). Studies of validity for the Prison Control Scale *Psychological Reports*, 82(3), 739-744.
- Rand, P. (1991). *Mestringsmotivasjon: En teoristudie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rotter, J. B. (1954). *Social learning and clinical psychology*. New York: Prentice-Hall.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological monographs: general and applied*, 80(1), 1-28.
- Rotter, J. B. (1971). Generalized expectancies for interpersonal trust. *American Psychologist*, 26(5), 443-452.
- Rotter, J. B. (1975). Some Problems and Misconceptions Related to the Construct of Internal Versus External Control of Reinforcement. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43(1), 56-67.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Schieman, S. (2001). Age, education, and the sense of control: a test of the cumulative advantage hypothesis. *Research on Aging*, 23(2), 153-178.
- Seeman, M. (1963). Alienation and Social Learning in a Reformatory. *The American Journal of Sociology*, 69(3), 270-284.
- Serin, N. B., Serin, O., & Sahin, F. S. (2010). Factors affecting the locus of control of the university students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 449-452.
- Skaalvik, E. M., Finbak, L., & Pettersen, T. (2004). Undervisning i fengsel. På rett kjøp? I Fylkesmannen i Hordaland, Utdanningsavdelinga (Red.), *Evaluering av fengselsundervisninga. Kompendium med oppsummeringskapitla frå forskingsrapportane*. (s. 5-21). Bergen: Fylkesmannen i Hordaland, Utdanningsavdelinga.
- Skinner, E. A. (1995). *Perceived control, motivation, and coping*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Skog, O.-J. (2004). *Å forklare sosiale fenomener. En regresjonsbasert tilnærming*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Slagsvold, B., & Sorenson, A. (2008). Age, Education, and the Gender Gap in the Sense of Control. *The International Journal of Aging and Human Development*, 67(1), 25-42.
- Sletten, M. A. (2011). *Å ha, å delta, å være en del av gjengen* (Doktoravhandling). Oslo: Universitetet i Oslo.
- Spector, P. E. (1983). Locus of control and social influence susceptibility: Are externals normative or informational conformers? *Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 115(2), 199-201.
- Steurer, S., & Smith, L. (2003). Education Reduces Crime: Three-State Recidivism Study. Executive Summary. *Correctional Education Association*. Henta frå <http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED478452>
- Stevens, D., & Ward, C. (1997). College Education and Recidivism: Educating Criminals is Meritorious. *Journal of Correctional Education*, 48(3), 106-111.
- Stipek, D. J. (1996). Motivation and Instruction. I D. C. Berliner & R. C. Calfee (Red.), *Handbook of Educational Psychology* (s. 85-113). New York: Macmillan.
- Straffegjennomføringsloven. (2001). Lov om gjennomføring av straff mv. (straffegjennomføringsloven). Henta frå <http://www.lovdatab.no/all/hl-20010518-021.html>
- Tootoonchi, A. (1993). College Education in Prisons: The Inmates' Perspectives. *Federal Probation*, 57(1), 34-40.
- Ulleberg, P., & Nordvik, H. (2001). *Faktoranalyse. Innføring i faktorteori og faktoranalyse*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2005). *Om opplæring innenfor kriminalomsorgen "Enda en vår"*. St.meld. nr. 27 (2004-2005). Oslo: Departementet.
- Weiner, B. (1985). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573.
- Weiner, B. (1986). *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Weiner, B. (1992). *Human Motivation. Metaphors, Theories and Research*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Weiner, B. (2010). The Development of an Attribution-Based Theory of Motivation: A History of Ideas. *Educational Psychologist*, 45(1), 28-36.

- Woolfolk, A. (2010). *Educational psychology*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Wormnes, B., & Manger, T. (2005). *Motivasjon og mestring. Veier til effektiv bruk av egne ressurser*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Wright, T., Holman, T., Steele, W. G., & Silverstein, G. (1980). Locus of control and mastery in a reformatory: A field study of defensive externality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38(6), 1005-1013.



## **Appendiks**



### ***Til deg som får dette skjemaet***

Dette spørreskjemaet handler om utdanning, dataferdigheter og leseferdigheter. Det blir også stilt spørsmål om din bakgrunn, eventuelle lærevansker og psykisk helse. Slike forhold kan virke inn på læring og valg av utdanning.

Spørreskjemaet er sendt til alle personer over 18 år som sitter i norske fengsler. Undersøkelsen er et oppdrag fra Fylkesmannen i Hordaland, Utdanningsavdelinga. Universitetet i Bergen er ansvarlig for gjennomføringen.

Spørreskjemaet følger opp stortingsmeldingen (nr. 27, 2004-2005) om fengselsundervisning, og er et ledd i arbeidet med å utvikle opplæringen innenfor kriminalomsorgen. Her understrekes det at personer som sitter i fengsel har samme rett til opplæring som alle andre i samfunnet. Det vektlegges også at opplæringen i fengsel skal bygge på best mulig kunnskap, også fra forskning.

Det er frivillig å svare på skjemaet, og deltagelse vil ikke gi deg noen personlige fordeler. Du kan når som helst og uten å oppgi grunn trekke deg fra undersøkelsen. Dette vil ikke få konsekvenser for dine soningsforhold. Vi håper likevel at du vil være med. Høy svarprosent er viktig for at innsatte skal få sine rettigheter til utdanning ivaretatt og for at planleggingen av utdanning under og etter soning skal bli god.

Om du ønsker det kan familie eller venner hjelpe deg med å gi informasjon om prosjektet og med utfylling av spørreskjemaet. Fengselspersonalet kan også hjelpe dersom du ikke har noe i mot det.

Undersøkelsen er forskriftsmessig meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS, og godkjent av Den regionale komité for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk i Vest-Norge (REK-Vest). Du skal ikke skrive navnet ditt på skjemaet. Et nummer for fengselet du er i påføres en konvolutt med alle svarene fra ditt fengsel. Dette gjøres for å få kunnskap om opplæringen i det enkelte fengsel. Den forskeren som behandler skjemaene har taushetsplikt, og alt behandles konfidensielt. Det skal skrives rapporter og artikler basert på alle svarene. Ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i det som skrives. Innsamlede opplysninger vil bli slettet ved prosjektslutt, 31. desember, 2010.

Du skal svare på de fleste spørsmålene ved å krysse av i den ruten eller de rutene som passer best for deg. På noen spørsmål skriver du svaret på linjen bak spørsmålet.

*Takk for god og svært nyttig hjelp!*

Vennlig hilsen  
Arve Asbjørnsen og Terje Manger  
prosjektledere

### Først noen spørsmål om hvem du er:

1. *Kjønn:*  
Mann .....   
Kvinne .....
2. *I hvilket år ble du født? I 19.....*
3. *I hvilket land ble du født?*  
.....
4. *Hva regner du som ditt morsmål?*  
.....
5. *I hvilket eller hvilke land ble dine foreldre født?*  
.....
6. *Hva er ditt fengslingsgrunnlag? (Sett kryss i den ruten som passer for deg.)*  
Dom .....   
Sikring/forvaring .....   
Varetekt .....

### Sitter du i varetekt så gå direkte til spørsmål 9

7. *Om du er domfelt: hva er du dømt for nå?*  
.....  
.....
8. *Hvor lang dom har du nå? (Sett kryss i den ruten som passer for deg.)*  
Under 3 måneder .....   
3-12 måneder .....   
Mellom 1 og 5 år .....   
Over 5 år .....
9. *Om du sitter i varetekt: hva sitter du i varetekt for nå?*  
.....

10. *Har du tidligere vært domfelt?*

Ja .....

Nei .....

11. *Hvor mange ganger er du domfelt og for hva?*

Antall ganger:.....

For hva?.....

12. *Hvor gammel var du første gang du ble tatt av politiet?*

Under 12 år .....

12 - 15 år .....

15 - 18 år .....

Over 18 år .....

### Utdanning og arbeid

13. *Hva er den høyeste utdanning du har fullført? (Sett kryss i den ruten som passer for deg.)*

Jeg har ikke fullført noen utdanning .....

10-årig grunnskole eller kortere .....

1 år videregående opplæring (skole) .....

2 år videregående opplæring (skole) .....

3 år eller mer videregående opplæring (skole) .....

Enkeltfag på universitet eller høyskole .....

Gradsutdanning på universitet eller høyskole .....

14. *Hvis du har fullført videregående opplæring (skole), hvilken type tok du?*

Allmennfaglig

Yrkesfaglig

15. Deltar du i noen av utdanningene som er ført opp nedenfor nå mens du er i fengsel? (Sett kryss i den ruten som er aktuell.)

- Nei, jeg deltar ikke i noen utdanning.....
- Grunnskole.....
- Videregående opplæring, VG1 (før GK).....
- Videregående opplæring, VG2 (før VK1).....
- Videregående opplæring, VG3 (før VK2).....
- Utdanning på universitet eller høyskole.....
- Annet (f.eks. språkkurs, datakurs, brevkurs).....

16. Hvilken utdanning ønsker du å ta nå mens du er i fengsel? (Sett kryss i den ruten som er aktuell.)

- Jeg ønsker ikke utdanning i fengselet.....
- Grunnskole.....
- Videregående opplæring, VG1 (før GK).....
- Videregående opplæring, VG2 (før VK1).....
- Videregående opplæring, VG3 (før VK2).....
- Universitets- eller høyskoleutdanning.....
- Annet (f.eks. språkkurs, datakurs, brevkurs).....

17. Hva er ditt endelige ønske om høyeste fullført utdanning? (Sett kryss i den ruten som passer.)

- Jeg har ingen ønsker om mer utdanning.....
- Grunnskole.....
- Yrkesutdanning.....
- Allmennfaglig videregående opplæring.....
- Universitets- eller høyskoleutdanning.....

18. Hva slags arbeid har du hatt? (Sett kryss i den eller de rutene som passer for deg. For arbeid som du har krysset av for, skriver du hvor mange år og måneder du til sammen har hatt dette arbeidet.)

- Jeg har ikke hatt arbeid
- Ufaglært arbeid ..... år ..... måneder (mnd)
- Fagarbeid ..... år ..... mnd
- Arbeid som krever høyere utdanning.....år .....mnd
- Selvstendig næringsdrivende ..... år ..... mnd
- Hjemme som forelder ..... år ..... mnd
- Annet (skriv hva) .....  
..... år ..... mnd

### Hva du synes om utdanningen i

**fengsel.** (Spørsmål 19 skal bare besvares av deg som holder på med utdanning i fengsel.)

19. Hvordan opplever du utdanningen i fengsel?

	Helt enig	Litt enig	Usikker	Litt uenig	Helt uenig
Jeg er fornøyd med undervisningen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Den utdanningen som tilbys passer for meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg ønsker mer yrkesopplæring	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg ønsker flere teorifag	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### Om dine ferdigheter

(Sett ett kryss på hver linje i spørsmål 20 og 21.)

20. Hvordan vil du beskrive dine ferdigheter i:

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

21. Opplever du vansker med lesing, skriving eller matematikk?

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

22. Har du vært **henvist** for utredning (testing) eller **fått spesialundervisning** som følge av lese- og skrivevansker? (Her er flere kryss mulig.)

	Nei	Ja, i grunnskolen	Ja, i videregående	Ja, i høyere utdanning	Ja, i fengsel
Henvist for utredning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fått spesialundervisning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**I spørsmål 23 og 24 er flere kryss mulig**

23. Har du fått diagnostisert spesifikke lese- og skrivevansker/dysleksi?

- Ja, i grunnskolen .....
- Ja, i videregående opplæring (skole) .....
- Ja, på universitet/i høyere utdanning .....
- Ja, i fengselet .....
- Nei, aldri .....

24. Har du fått diagnostisert ADHD?

- Ja, i førskolealder .....
- Ja, i grunnskolen .....
- Ja, i videregående opplæring (skole) .....
- Ja, på universitet/i høyere utdanning .....
- Ja, i fengselet .....
- Nei, aldri .....

25. Hadde du eller dine foreldre kontakt med barnevernet under din oppvekst?

- Ja .....
- Nei .....

26. Kjenner du til at noen i din biologiske familie har lese- og skrivevansker?

- Ja Nei
- Mor .....
- Far .....
- Søsken (en eller flere) .....

**Grunner til å ta utdanning i fengsel**

Nedenfor følger noen grunner for å ta utdanning i fengsel. Enten du ta utdanning i fengselet eller ikke, hvor viktig vurderer du hver av grunnene? (Sett ett kryss på hver linje.)

	Svært viktig	Viktig	Liten betydning	Ingen betydning
For lettere å få jobb etter løslatelsen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
For å benytte tiden til noe fornuftig og nyttig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
For å tilfredsstille min lærelyst	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
For å lette soningen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
For å bruke skolen her som overgang til skole etter løslatelse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fordi venner går på skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
For å få større tro på meg selv	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fordi det er bedre enn å jobbe i fengsel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Å bli oppfordret av noen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
For å kunne delta i det sosiale miljøet på skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
For å få større frihet på dagtid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
For lettere å unngå lovbrudd etter løslatelsen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
For å ta eksamen/forbedre karakter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
For å tilegne meg faglig kunnskap	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
For å mestre tilværelsen etter løslatelse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

*Disse spørsmålene dekker en del dagligdagse erfaringer som kan være knyttet til det å lese og skrive. Svar Ja eller Nei på hvert spørsmål. Ikke hopp over noen. Om du er i tvil, svar det du synes er mest rett.*

		Ja	Nei
1.	Har du vansker med å si hva som er høyre og venstre?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Er det å lese kart, eller finne veien til en ukjent plass forvirrende?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Misliker du å lese høyt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Bruker du lenger tid enn du burde på å lese en side i en bok?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Synes du det er vanskelig å huske meningen i det du nettopp har lest?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Misliker du tykke bøker?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Er rettskrivingen din dårlig?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Er håndskriften din vanskelig å lese?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Blir du nervøs om du må snakke i en forsamling?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Synes du det er vanskelig å ta imot beskjeder på telefon, og gi de videre korrekt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Når du skal si et langt ord, synes du noen ganger at det er vanskelig å få alle lydene i rett rekkefølge?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Synes du det er vanskelig å regne i hodet uten å bruke fingrene eller papir?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Når du bruker telefonen, har du en tendens til å blande tallene når du slår nummeret?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Synes du det er vanskelig å si månedene i året etter hverandre på en flytende måte?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	Synes du det er vanskelig å si månedene i året baklengs?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	Blander du sammen datoer og tidspunkt slik at du går glipp av avtaler?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	Gjør du ofte feil når du skal fylle ut et skjema?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	Synes du at skjema er vanskelige og forvirrende?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	Blander du sammen tall som 95 og 59?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	Syntes du at det var vanskelig å lære gangetabellene på skolen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Disse spørsmålene dekker en del dataferdigheter (IKT-ferdigheter). Hvor mye synes du at du kan innen følgende områder? (Sett ett kryss for hvert utsagn.)

	Kan ikke noe	Kan litt	Kan ganske mye	Kan nesten alt	Kan alt
1. Bruke tastaturet på en datamaskin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Bruke musepekeren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Bruke joystick	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Bruke Internett til å søke etter informasjon eller opplysninger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Legge ut informasjon på Internett	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Skrive, sende og lese epost (email)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Sende bilder eller andre dokumenter med epost (som vedlegg)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Lage en egen personlig hjemmeside	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Bruke "chatte"-program (for eksempel MSN)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Sende bilder, dokumenter eller musikk på MSN	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Bruke datamaskin til å skrive brev	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Bruke grafikk eller tegneprogram	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Bruke minnepenn, cd eller diskett i datamaskinen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Bruke regneark (for eksempel Excel)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Bruke søkemotor (for eksempel Kvasir eller Google)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Finne ut hvem som har opphavsrett til informasjon (bilder, tekst) på Internett	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Laste ned og installere program på en datamaskin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Det å være i fengsel skaper ulike livssituasjoner. I hvilken grad føler du å ha eller ikke ha kontroll i disse situasjonene? (Vurder utsagnene på en skala fra 0 til 10. Tallet 0 betyr at du er "helt uenig" og tallet 10 at du er "helt enig". Skriv det tallet som tilsvarer din oppfatning bak hver enkelt påstand.)

Helt uenig ..... Helt enig  
 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

<i><b>Ta stilling til hvor enig eller uenig du er i utsagnene:</b></i>	<i>Vurdering</i>	<i><b>Ta stilling til hvor enig eller uenig du er i utsagnene:</b></i>	<i>Vurdering</i>
1. Rehabilitering er mulig for meg når jeg sitter inne.		14. Hvordan jeg oppfører meg har betydning for hvor mye respekt betjentene viser meg.	
2. Du kan ikke unngå trøbbel når du sitter inne, fordi det oppsøker deg.		15. Fengselsledelsen burde lytte til innspill fra de innsatte.	
3. Som oftest er det umulig å forholde seg til betjentene.		16. Det er ikke mye jeg kan gjøre for å unngå å kjede meg.	
4. Prøveløslatelse har mest med flaks å gjøre.		17. Jeg er i stand til å snu dette fengselsoppholdet til min fordel.	
5. Uansett hvor hardt jeg prøver, så vil ikke systemet fire en tomme.		18. Det er i bunn og grunn opp til den innsatte om fengsel blir en mulighet eller en straff.	
6. Jeg klarer ikke å få de ansatte til å legge merke til at jeg oppfører meg bra.		19. Samfunnet har fått meg hit, og samfunnet vil bestemme når jeg blir løslatt og om jeg vender tilbake til fengsel.	
7. Det har lite for seg å planlegge noe mens man sitter inne for du vet aldri hva som vil skje.		20. En innsatt kan ikke forventes å bevare roen når han eller hun sitter inne.	
8. Det meste av det som skjer med meg i fengsel er utenfor min kontroll.		21. Når en innsatt får problemer, er det vanligvis et resultat av at ansatte misbruker autoriteten sin.	
9. I fengsel kan du ikke tenke før du handler.		22. En innsatt har god kontroll over hvordan han eller hun blir behandlet.	
10. Jeg kan ta ganske godt vare på meg selv i fengsel.		23. Fengsel er så negativt at jeg ikke kan hjelpe for at jeg bli påvirket på en negativ måte.	
11. Vold i fengsel kan ikke unngås.		24. Det skjer noe godt med innsatte som selv gjør noe godt.	
12. Jeg kan bruke nesten alle program til min fordel.		25. Gruppepresset fra andre innsatte er så sterkt at det hindrer meg fra å oppføre meg bra.	
13. Innsatte styrer sin egen skjebne.			



Nedenfor er det en del utsagn som beskriver vansker med oppmerksomhet og konsentrasjon. Les hvert utsagn og ta stilling til hvordan du mener dette passet på deg som barn.

Her er et eksempel: La oss si at du mener at det ”stemmer i liten grad” at du som barn var rastløs og nervøs. Da setter du en ring rundt tallet 1 ved utsagn 2, slik:

0 **1** 2 3 4

<i>Som barn var jeg eller hadde jeg:</i>		Stemmer ikke i det hele tatt	Stemmer i liten grad	Stemmer i middels grad	Stemmer i stor grad	Stemmer i svært stor grad
1.	Konsentrasjonsvansker, kunne lett distraheres	0	1	2	3	4
2.	Rastløs og nervøs	0	1	2	3	4
3.	Uoppmerksom, dagdrømte ofte	0	1	2	3	4
4.	Godt organisert, renslig og skikkelig	0	1	2	3	4
5.	Sinneanfall og følelsesmessige utbrudd	0	1	2	3	4
6.	Problemer med å fullføre oppgaver, avbrøt oppgaver før tiden	0	1	2	3	4
7.	Trist, ulykkelig og depressiv	0	1	2	3	4
8.	Ulydig mot foreldrene, rebelsk og motarbeidende	0	1	2	3	4
9.	Dårlig selvtillit	0	1	2	3	4
10.	Irritabel	0	1	2	3	4
11.	Sterke humørsvinginger, lunefull	0	1	2	3	4
12.	Flink elev, kvikk og lærenem	0	1	2	3	4
13.	Ofte hissig og temperamentsfull, kort lunte	0	1	2	3	4
14.	God motorikk og koordinasjon, ble alltid valgt først som medspiller	0	1	2	3	4
15.	En tendens til å være umoden	0	1	2	3	4
16.	Mistet ofte selvkontrollen	0	1	2	3	4

Forsetter på neste side.

8/9

<i>Som barn var jeg eller hadde jeg:</i>		Stemmer ikke i det hele tatt	Stemmer i liten grad	Stemmer i middels grad	Stemmer i stor grad	Stemmer i svært stor grad
17.	En tendens til å være eller handle ufornuftig	0	1	2	3	4
18.	Upopulær blant andre barn, holdt ikke på venner, kom ikke overens med andre barn	0	1	2	3	4
19.	Redd for å miste kontrollen over meg selv	0	1	2	3	4
20.	Rømte hjemmefra	0	1	2	3	4
21.	Innblandet i slagsmål	0	1	2	3	4
22.	Problemer med autoriteter, problemer på skolen, sendt til rektor	0	1	2	3	4
23.	Problemer med politiet	0	1	2	3	4
24.	En svak elev, lærte langsomt	0	1	2	3	4
25.	Hadde venner og var godt likt	0	1	2	3	4

Takk for hjelpen!