

# **Innsatte i norske fengsler: Ønske om fengselsopplæring, med kommunikasjonsvansker som barriere**

Ingrid Berge Bekken, Iselin Kavli Paulsen og Victoria Espelid



**Masteroppgave**

**LOGO345, masterprogram i logopedi,**

**ved**

**UNIVERSITETET I BERGEN**

**INSTITUTT FOR BIOLOGISK OG MEDSINSK PSYKOLOGI**

**DET PSYKOLOGISKE FAKULTET**

**VÅR 2024**

Antall ord: 11558

Veileder: Arve Egil Asbjørnsen, Institutt for Biologisk og Medisinsk Psykologi

ved UiB

Biveileder: Lise Øen Jones, Institutt for Samfunnspsykologi ved UiB

## Forord

Denne masteravhandlingen markerer ikke bare avslutningen på to spennende og intense år på logopedistudiet, men begynnelsen på ett kapittel i livene våre som logopeder. Det har vært lærerikt å få innsikt i prosjektet som tar for seg fengselsopplæring, og logopediske aspekter tilknyttet dette.

Først og fremst ønsker vi å rette en stor takk til vår veileder, Arve Egil Asbjørnsen, for grundig kunnskapsformidling og gode tilbakemeldinger. Det rettes også en stor takk til biveileder Lise Øen Jones som har gitt god veiledning.

En spesiell takk går til alle som har bidratt til at denne studien ble mulig, spesielt respondentene som besvarte spørreundersøkelsen. Til korrekturlesere, tusen takk for god hjelp og friske øyne. Vi vil også takke de rundt oss for at dere var tålmodige med oss i utarbeidelsen av masteravhandlingen.

Til slutt vil vi takke hverandre for godt samarbeid, tålmodighet og oppmuntring gjennom arbeidet. Vi hadde ikke klart oss uten hverandre.

Bergen, mai 2024

Ingrid Berge Bekken, Iselin Kavli Paulsen og Victoria Espelid

## Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b> .....	<b>1</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>2</b>
<b>Introduksjon</b> .....	<b>3</b>
<i>Opplæringen innenfor kriminalomsorgen</i> .....	5
<i>Barrierer for deltakelse i opplæring</i> .....	6
<i>Institusjonelle barrierer for fengselsopplæring</i> .....	7
<i>Situasjonelle barrierer for fengselsopplæring</i> .....	11
<i>Disposisjonelle barrierer for fengselsopplæring</i> .....	12
<b>Kommunikasjon</b> .....	<b>14</b>
<i>Kommunikasjon som sekundær vanske</i> .....	17
<i>Identifikasjon av kommunikasjonsvansker blant innsatte</i> .....	19
<i>Relevans til logopedi</i> .....	22
<b>Mål og problemstilling</b> .....	<b>24</b>
<b>Metode</b> .....	<b>25</b>
<i>Utvalg</i> .....	26
<i>Spørreundersøkelse som metode</i> .....	26
<i>Måleinstrumenter</i> .....	27
<i>La Trobe Communication Questionnaire</i> .....	27
<i>Grunner til ikke å delta i opplæring</i> .....	29
<i>Analyse av data</i> .....	29

<i>Prinsipal komponentanalyse</i> .....	31
<i>Valg av komponenter i prinsipal komponentanalyse</i> .....	31
<i>Variansanalyse med repeterte målinger</i> .....	32
<i>Metodekritikk</i> .....	33
<i>Reliabilitet</i> .....	36
<i>Validitet</i> .....	36
<i>Etiske aspekter</i> .....	38
<b>Resultater som ikke er anvendt i artikkelen</b> .....	<b>39</b>
<b>Referanser</b> .....	<b>41</b>

### Sammendrag

Tidligere forskning avdekker i liten grad hvilke barrierer som oppleves av innsatte med kommunikasjonsvansker som ikke tar del i fengselsopplæring. Formålet med denne kvantitative studien var å undersøke hvilke barrierer som ligger til grunn for at norske mannlige innsatte med kommunikasjonsvansker ikke deltar i fengselsopplæringen i Norge. I tillegg ønsket vi å sammenligne dette med innsatte uten kommunikasjonsvansker som ikke tar del i fengselsopplæring. Kappen inkluderer en teoretisk forankring, metodekritikk og resultater som ikke er anvendt i artikkelen grunnet omfang.

Artikkelen presenterer studiens hovedfunn. Datamaterialet for denne studien baserer seg på innhentet svar fra en spørreundersøkelse som ble distribuert til norske fengsler i 2021. Fra denne spørreundersøkelsen har vi hentet data fra spørsmålet *La Trobe Communication Questionnaire (LCQ)* og spørsmålet *Grunner til ikke å delta i opplæring*. Basert på innhentet data (n=823), fikk vi et utvalg på 319 innsatte. Utvalget ble delt i to LCQ-grupper basert på total LCQ-skår. Vi gjennomførte analyser for å kunne sammenligne de to LCQ-gruppene. Denne studien belyser at det er et behov for økt forskning relatert til problemstillingen.

### Abstract

Previous research reveals to a small extent what barriers are experienced by inmates with communication difficulties when faced with prison education. The purpose of this quantitative study was to investigate which barriers are the reason why Norwegian male inmates with communication difficulties do not participate in prison education in Norway. This will then be compared with inmates without communication difficulties who do not take part in prison education. The following document includes a theoretical grounding, method criticism and results that are not included in the article.

The article presents the study's main findings. The data material for this study is based on response obtained from a survey that was distributed to prisons in 2021. From this survey we obtained data from the question *La Trobe Communication Questionnaire (LCQ)* and the question Questions about perceived barriers to education. Based on the collected data (n=823), we obtained a sample of 319 inmates. The sample was divided into two LCQ groups based on the total LCQ score. We conducted an analysis to be able to compare the LCQ groups. This study highlights that there is a need for increased research related to the issue.

### Introduksjon

Ifølge Kriminalomsorgen (2021a) satt det i snitt 3067 mennesker i fengsel i Norge i 2021, med en gjennomsnittlig domslengde på 399 dager. Av disse er 95% menn (Kriminalomsorgen, 2021a). I Meld.St. 37 (2007-2008) fremmes det at regjeringen har som mål at soning skal forhindre at gjentatte lovbrudd blir begått etter endt soning. Tiltakene i rehabiliteringen er blant annet tilbud om opplæring. Retten til opplæring er den samme for innsatte, som alle andre borgere i samfunnet vårt (Meld. St. 39 (2020–2021)). Det er to kategorier av rettigheter til opplæring, *ungdomsretten* og *voksenretten*. Ungdomsretten gir rett på videregående opplæring ut det skoleåret en fyller 24 år (Opplæringslova, 1998, § 3-1). Dette vil si at innsatte under 25 år som sitter i norske fengsler kan søke om å få fullført videregående opplæring. Voksenretten er ifølge opplæringsloven § 4A-3 at de som ikke har fullført videregående opplæring før fylte 25 år kan søke om å få dette innvilget (Opplæringslova, 1998, § 4A-3). Eikeland et al. (2022) rapporterer at det er 51% innsatte som ikke deltar i fengselsopplæring i Norge. Imidlertid viser funnene deres at hele 78% har ønske om å delta i fengselsopplæring (Eikeland et al., 2022).

Deltakelse i fengselsopplæring anses å være en nyttig aktivitet. Denne aktiviteten kan ifølge Chalatsis (2016, s. 1) forbedre sjansen til jobb etter straffegjennomføring, gjøre overgangen fra fengsel til løslatelse enklere og bidra til personlig utvikling. Vryonides (2016, s. 69) hevder at fengselsopplæring har en verdi i seg selv, uavhengig av intensjonen til fengselssystemet. Videre fremhever Vryonides (2016, s. 69) at opplæring i fengsel kan gi en slags normalitet innenfor fengselets abnormalitet, hvor fokuset legges på individets potensiale gjennom oppmuntring av deltakelse i en meningsfull aktivitet.

I norske fengsler organiseres fengselsopplæringen gjennom det ordinære skoleverket, kjent som importmodellen eller forvaltningssamarbeidsmodellen (Deloitte, 2017).

Importmodellen har til hensikt å muliggjøre deltakelse for innsatte i velferdstjenestene de har

rett på under soning i fengsel. Da norsk straffegjennomføring har to mål, straff og rehabilitering, så en verdien av å implementere importmodellen for sørge for at innsatte fikk tilgang til velferdstjenestene (Fridhov & Langelid, 2017). Fra 2007 har det vært skoler tilknyttet alle norske fengsler. I 2015 var det 392 lærere ansatt på hel- og deltid. Fridhov og Langelid (2017) trekker frem at det i begynnelsen var flest innsatte som tok videregående opplæring, men at det i senere tid har blitt et skifte mot yrkesfaglig opplæring, samt høyere utdanning. Importmodellen er i dag av stor betydning for å blant annet hindre tilbakefall til fengsel (Fridhov & Langelid, 2017).

I Europa er det en stor andel innsatte som har hatt tilbakefall til fengsel (Hawley et al., 2013). Hawley et al. (2013) legger vekt på opplæring som én av de viktigste tiltakene for å forhindre tilbakefall. Videre løfter Hawley et al. (2013) frem fengselsopplæring som viktig for mange i en rehabiliteringsprosess for å bli reintegrert i samfunnet. Det trekkes også frem at positive møter med læring kan bidra til å forbedre ferdigheter, fremme utvikling av egne holdninger og oppfatninger, samt øke muligheter for jobb etter gjennomført straff (Hawley et al., 2013).

Brosens et al. (2015) viser til tidligere forskning som fremmer deltakelse i yrkesfaglig opplæring som et forebyggende tiltak mot tilbakefall (Lawrence et al., 2002; Vacca, 2004). Opplæring kan ha ulike fordeler for både individ og samfunn, slik som færre overtredelser innad i fengselet, samt bedre sjanse for ansettelse etter løslatelse (Brosens et al., 2015).

Davis et al. (2013) undersøker tilbakefall til fengsel tilknyttet fengselsopplæring og jobbmuligheter etter løslatelse. Resultatene fra studien avdekker at det er 43% lavere sjanse for å begå nye lovbrudd ved deltakelse i fengselsopplæring. Funnene peker på at det er 13% større sjanse for å få jobb etter løslatelse for innsatte som deltar i opplæring, sammenlignet med de som ikke deltar i opplæring. Disse funnene kan samsvare med Ellison et al. (2017) som rapporterer at fengselsopplæring reduserer tilbakefall og har en positiv effekt på



jobbmuligheter etter løslatelse. Esperian (2010) undersøker effekten opplæring har for å forhindre tilbakefall. I likhet med Davis et al. (2013) løfter Esperian (2010) frem fengselsopplæring som et kostnadseffektivt tiltak for å redusere gjentatte lovbrudd.

Basert på Eikeland et al. (2022) sine funn er det 51% innsatte som ikke deltar i fengselsopplæring i Norge, men 78% har et ønske om deltakelse. Derfor finner vi det interessant å undersøke hvilke barrierer innsatte opplever for å ikke ta del i fengselsopplæring.

### **Opplæringen innenfor kriminalomsorgen**

Statsforvalteren i Vestland har nasjonalt ansvar for all opplæring innenfor kriminalomsorgen. Siden tidlig 2000-tallet har de samarbeidet med Universitetet i Bergen i forbindelse med forskning på opplæring innen kriminalomsorgen. Fra 2004 og frem til 2021 har det blitt gjennomført seks spørreundersøkelser i norske fengsler knyttet til fengselsopplæring (Eikeland et al., 2022). Spørreundersøkelsen fra 2021 tar for seg opplæringsbakgrunnen, opplæringsaktivitet og opplæringsønske til mannlige innsatte med norsk statsborgerskap, som blir presentert i en rapport fra Eikeland et al. (2022). Da spørreundersøkelsen til Eikeland et al. (2022) ble distribuert på våren 2021, var det i gjennomsnitt 2159 innsatte i norske fengsler. Det foreligger ifølge Meld. St.12 (2014-2015) ingen konkret oversikt over antall innsatte i norske fengsler som har innvandrerbakgrunn og norsk statsborgerskap. Basert på nøkkeltall til Kriminalomsorgen (2021b) er det imidlertid omtrent 24% innsatte som har utenlandsk statsborgerskap (Kriminalomsorgen, 2021b). Innsatte med utenlandsk statsborgerskap ble ekskludert fra spørreundersøkelsen til Eikeland et al. (2022), da ett av inklusjonskriteriene var mannlige innsatte med norsk statsborgerskap. 823 norske mannlige innsatte svarte på spørreundersøkelsen til Eikeland et al. (2022). Dette utgjør 38% av fengselspopulasjonen i Norge i 2021. Eikeland et al. (2022) rapporterer at av 823 norske mannlige innsatte, er det 5% som ikke har fullført grunnskolen. 47% av utvalget

opp mot 25% av innbyggerne i Norge, har grunnskole som høyeste fullførte opplæring.

Årsrapporten fra Kriminalomsorgen (2021c) viser at aktivitetsnivået i fengsel, bestående av arbeid, opplæring og andre tiltak, ble redusert med 6% fra 2018 til 2021. I 2021 var aktivitetsnivået på 76%, hvorav 19% av aktivitetsnivået var opplæring. Rapporten knytter nedgangen i aktivitetsnivået til tiltak innført for å hindre smitte av covid-19-viruset. I fengselsopplæring er det 51% deltakere i videregående opplæring. 12% tar heltidsopplæring, mens 88% tar opplæring på deltid (Riksrevisjonen, 2022).

Asbjørnsen et al. (2023) utga en rapport som tok for seg kommunikasjonsferdigheter blant mannlige innsatte med norsk statsborgerskap i Norge. Rapporten avdekker at innsatte med kommunikasjonsvansker ofte har lærevansker og lav utdanning. Funnene indikerer at det ikke er en direkte interaksjon mellom kommunikasjonsferdigheter og deltakelse i opplæring. Til tross for dette fremhever Asbjørnsen et al. (2023) at innsatte som ikke deltar i opplæringen rapporterer om en høyere forekomst av kommunikasjonsvansker. Innsatte erfarer i tillegg en manglende forståelse for den gitte informasjonen om opplæringstilbudet. Asbjørnsen et al. (2023) konkluderer med at det er en sammenheng mellom kommunikasjonsvansker og tilbakefall til fengsel hos enkelte innsatte.

Deltakelse i fengselsopplæring anses å være en viktig del av rehabiliteringsprosessen mot reintegrering i samfunnet. Likevel viser forskningen at omtrent halvparten av innsatte ikke tar del i opplæring. Innsatte som ikke tar del i fengselsopplæring, rapporterer også en høyere forekomst av kommunikasjonsvansker. På bakgrunn av dette har vi valgt å gjennomføre en studie om hvilke barrierer norske mannlige innsatte med kommunikasjonsvansker opplever for fengselsopplæring.

### **Barrierer for deltakelse i opplæring**

I møte med opplæring kan enkelte oppleve hindre eller barrierer for å delta. Cross (1981, s. 54) baserer seg på statistikk fra voksenopplæringen i USA i 1981. Det vektlegges av

Cross (1981, s. 97) at det er like viktig å forstå hvorfor noen voksne ikke deltar i opplæring, som å forstå hvorfor noen velger å delta. Johnstone og Rivera (1965), som Brosens et al. (2019) henviser til, delte grunner til ikke å delta inn i to barrierer, indre barrierer og ytre barrierer. De indre barrierene omhandler egen motivasjon og kan knyttes til tro, verdier og holdninger. De ytre barrierene forbindes til egen situasjon med vekt på finansiell situasjon, familie og tid (Brosens et al., 2019; Johnstone & Rivera, 1965). Cross (1981, s. 98) bygde videre på de indre og ytre barrierene og la til institusjonelle barrierer som en ytre barriere. Barrierene blir omtalt som institusjonelle barrierer (ytre), situasjonelle barrierer (ytre) og disposisjonelle barrierer (indre) (Cross, 1981, s. 98). Institusjonelle barrierer knyttes av Cross (1981, s. 98) til det praktiske rundt opplæringsinstitusjonen, som timeplan, tilgang på opplæring, relevante kurs og mangel på informasjon. De situasjonelle barrierene kan oppstå ut ifra livssituasjonen til den enkelte på et gitt tidspunkt, slik som tid eller penger. De disposisjonelle barrierene relateres til individets selvoppfattelse og deres holdninger til opplæring. Eksempelvis kan enkelte føle seg for gamle, ha manglende mestringstro, ha underliggende vansker eller en begrenset interesse for å delta i opplæring (Cross, 1981, s. 98). De nevnte barrierene, er senere blitt tilknyttet grunner til ikke å delta i fengselsopplæring, både nasjonalt og internasjonalt.

### ***Institusjonelle barrierer for fengselsopplæring***

De institusjonelle barrierene omhandler institusjonen, altså skolene sitt opplæringstilbud som fengselet har tilgang til. Dette kan innebære mangel på relevante kurs, kompetente lærere eller utilstrekkelig informasjon. Mangel på relevante kurs kan inkludere manglende opplæringsplasser på skolene. Riksrevisjonen (2022) utga en rapport som undersøker helse-, opplærings-, og velferdstjenester til innsatte. Tilgangen til opplæringstjenester blir blant annet inkludert. Rapporten konstaterer med at det er store forskjeller på opplæringstilbudet fengslene har tilgang til når det gjelder plasskapasiteten, her

kalt dekningsgrad, på skolene (Riksrevisjonen, 2022). Fengslene med lavest dekningsgrad er Verdal fengsel og Haugesund fengsel. Disse har kun plass til 17% og 22% på skolen av den totale soningskapasiteten i fengselet. Innlandet fengsel, avdeling HS Gjøvik, og Hustad fengsel hadde høyest dekningsgrad med 83% og 90%. I Norge har vi i tillegg to ungdomsenheter, hvor begge har 100% dekningsgrad (Riksrevisjonen, 2022). Dette tyder på at selv om noen innsatte har rett til videregående opplæring gjennom enten ungdomsretten eller voksenretten, er det langt fra alle fengsler som har dekningsgraden som kreves for å realisere dette. Dekningsgraden kan med dette oppleves som en institusjonell barriere ved at det kan være manglende kapasitet til ønsket opplæringsaktivitet.

I Eikeland et al. (2022) sin rapport kommer utilstrekkelig informasjon frem i lyset som en barriere for opplæring. Av 823 norske mannlige innsatte avdekker Eikeland et al. (2022) at 49% tok opplæring i fengsel, 78% hadde et ønske om opplæring, 76% var fornøyde med fengselsopplæringen, mens 39% som ikke tok opplæring oppga at dette skyldtes utilstrekkelig informasjon om fengselsopplæringen (Eikeland et al., 2022). Dette samsvarer med Eikeland et al. (2009) sin nordiske studie som inkluderer Danmark, Finland, Island, Norge og Sverige. Eikeland et al. (2009) undersøker blant annet institusjonelle barrierer for å ikke delta i fengselsopplæring. Dekningsgraden er dog ikke tatt høyde for som en barriere. De institusjonelle barrierene som blir trukket frem er mangel på passende tilbud og mangel på informasjon om tilgjengelige opplæringsmuligheter (Eikeland et al., 2009). Tilsvarende oppgir ansatte innenfor kriminalomsorgen at de opplever mangelfull informasjon som en barriere for å imøtekomme opplæringstilbudet til de innsatte, belyses det i Deloitte (2017) sin rapport. Rapporten ser på resultatene av tilskuddsordningen i kriminalomsorgen, og hvordan fengselsopplæring fungerer (Deloitte, 2017). Deloitte (2017) fremhever at ansatte mangler informasjon om skolene sitt opplæringstilbud. Det rapporteres at dersom mer skiftelig informasjon om tilbudet hadde vært tilgjengelig, kunne dette hatt en positiv virkning i

formidlingen av informasjon overfor de innsatte (Deloitte, 2017). Samtidig opplyses det i rapporten at det er utfordrende å formidle informasjon til «de svakeste», som blant annet omhandler rettighetene deres til opplæring. «De svakeste» defineres som de innsatte som er vanskelige å rekruttere og gi et godt opplæringstilbud til. I tillegg mangler de som oftest grunnleggende ferdigheter i blant annet lesing og skriving og mangler selvtillit når det kommer til læringssituasjoner (Deloitte, 2017). «De svakeste» får som regel ikke påbegynt opplæringen da det oppgis at det er de «ressurssterke» innsatte selv som tar kontakt med skolene, uavhengig av om de har fått tilstrekkelig med informasjon. Dermed kan manglende informasjon oppstå som en barriere for de innsatte som rapporten definerer som «de svakeste». Deloitte (2017) konkluderer med at dette bør undersøkes nærmere, hvordan de «svake» kan rekrutteres og hvordan det kan tilbys et relevant opplæringstilbud for dem (Deloitte, 2017). Det kan dermed tenkes at utilstrekkelig informasjon om fengselsopplæring kan oppleves som en institusjonell barriere for norske mannlige innsatte i norske fengsler.

Manger et al. (2019) undersøker blant annet hva som ligger til grunn for at et utvalg på 838 norske innsatte ikke tar del i fengselsopplæring. Det rapporteres av Manger et al. (2019) at innsatte som ønsket å delta i fengselsopplæring hadde en større sannsynlighet enn andre til å møte på institusjonelle barrierer, og mindre sannsynlighet for å oppleve situasjonelle barrierer. Videre sammenligner Manger et al. (2019) barrierene for innsatte med en domslengde på fem år eller mer, og barrierene for innsatte med en domslengde på 3 måneder og mindre. Resultatene indikerer at innsatte med en dom på fem år eller mer i større grad opplevde institusjonelle barrierer enn situasjonelle barrierer (Manger et al., 2019).

Brosens et al. (2015) undersøker barrierer knyttet til yrkesfaglig opplæring i fengsel. Studien tar utgangspunkt i en undersøkelse av 486 innsatte fra belgiske fengsler. Brosens et al. (2015) rapporterer at det er begrenset med forskning på dette området. Den eksisterende forskningen viser imidlertid at en oftest knytter situasjonelle barrierer opp mot å ikke delta i

yrkesfaglig opplæring i fengsel. Brosens et al. (2015) avdekker at innsatte hovedsakelig opplever situasjonelle barrierer. I tillegg opplever noen innsatte enkelte institusjonelle barrierer som mangel på ressurser og lærere, lange ventelister og mangelfull informasjon (Brosens et al., 2015). Brosens et al. (2019) tar for seg samme undersøkelse fra Brosens et al. (2015) med samme utvalg, men undersøker barrierer for all opplæring. Brosens et al. (2019) henviser til studien til Giles et al. (2016), som fremhever at institusjonelle barrierer kan tilknyttes dekningsgraden til skolene som fengselet har tilgang til. Dette kom eksempelvis frem i Australia, da kapasiteten og budsjettet for fengselsopplæring forble det samme, til tross for at antallet innsatte i fengselet økte over tid (Giles et al., 2016). Chalatsis (2016, s. 8) hevder at det innad i ulike land i Europa ikke tilbys like opplæringsmuligheter eller at fengslene ikke har tilgang på lik kapasitet på skolene. Ved overføring fra et fengsel til et annet vil innsatte dermed ikke følge samme lineære utdanningsløp, og kan risikere å måtte ta kurs om igjen eller avslutte kurs før de er fullført. Brosens et al. (2019) tillegger at en begrenset læreplan, hvilket nivå kursene har og fravær av samarbeid mellom jobb og fengselsopplæring, kan oppleves som institusjonelle barrierer. For innsatte som ikke deltok i fengselsopplæring, finner Brosens et al. (2019) at institusjonelle barrierer er den nest største barrieren som ble opplevd i form av lange ventelister.

Slater et al. (2023) gjennomførte en kvalitativ studie gjort gjennom intervju av 24 menn fra Storbritannia dømt for seksuallovbrudd, som ikke deltok i opplæring. Studien hadde til hensikt å avdekke hva som hindret utvalget i å delta. Barrierene som hindret utvalget i å delta var dårlig kvalitet på fengselsopplæringen og stigmaet de opplevde rundt å være en seksualforbryter. Den dårlige kvaliteten på fengselsopplæringen medførte at de manglet tro på at deltagelse ville gi resultater (Slater et al., 2023).

### ***Situasjonelle barrierer for fengselsopplæring***

Situasjonelle barrierer for å ikke delta i fengselsopplæring knyttes til innsattes egen situasjon. Manger et al. (2019) fremhever at innsatte uten fullført utdanning opplevde mer av situasjonelle barrierer enn innsatte med fullført utdanning. Resultatene til Brosens et al. (2015) avdekker at innsatte som ikke deltok i yrkesfaglig opplæring opplevde mest situasjonelle barrierer. Dette i form av lengde på dommer, mulighet for tidlig løslatelse, samt mulighet for overføring til andre fengsler (Brosens et al., 2015). Studien til Brosens et al. (2019) inkluderer barrierer tilknyttet all fengselsopplæring. Brosens et al. (2019) rapporterer at innsatte i størst grad opplevde situasjonelle barrierer. Funnene fra studien viser at innsatte hovedsakelig opplevde situasjonelle barrierer ved nylig ankomst, i form av usikker soningstid, samt usikkerhet rundt aktivitetsønske (Brosens et al., 2019). Doms lengde var en avgjørende faktor da innsatte med kortere dommer var mer utsatt for situasjonelle barrierer enn innsatte med en lengre dom (Brosens et al., 2019). Kort soningstid og usikkerhet rundt domslengde kan derfor være situasjonelle barrierer for fengselsopplæring. I rapporten til Deloitte (2017) opplyses det om at varetektsinnsatte og innsatte i fengsel kan falle utenfor opplæringstilbudet grunnet en kortvarig soningstid. Til tross for at enkelte innsatte med kort soningslengde ikke ønsker å delta i opplæringen, er det ikke nødvendigvis alltid slik at skolene tilknyttet fengslene kan gi et godt nok opplæringstilbud for denne gruppen (Deloitte, 2017). Cross (1981, s. 54) synliggjør at det med økende alder er synkende deltakelse, til kontrast fra høyere utdanning som har økende deltakelse. Basert på funnene kan en antyde at erfaring med utdanning øker sjansen for å velge fengselsopplæring, og at yngre har en høyere sannsynlighet enn eldre til å delta (Cross, 1981, s. 54).

### ***Disposisjonelle barrierer for fengselsopplæring***

Disposisjonelle barrierer handler om den enkeltes motivasjon, interesser og selvtillit (Cross, 1981, s. 54). Cross (1981, s. 54) tilknytter også underliggende vansker mot disposisjonelle barrierer. I denne studien kobler vi utfordringer med språk og kommunikasjon som underliggende vansker opp mot disposisjonelle barrierer, og tar derfor for oss studier som undersøker dette.

Flere studier undersøker utfordringer med språk og kommunikasjon blant innsatte i fengsler. Studiene inkluderer innsatte under 20 år, i noen tilfeller under 25 år (Anderson et al., 2016; Chitsabesan et al., 2007; Chow et al., 2022). Chitsabesan et al. (2007) tar for seg en tverrsnittstudie fra England og Wales med et utvalg på 300 unge lovovertridere i alderen 13-18 år. 150 var innsatte og 150 sonet ute i samfunnet. Funnene fra studien til Chitsabesan et al. (2007) viser at én av ti hadde en IQ under 70 og at over 50% har vansker med både lesing og skriving. Videre viser resultatene at flere unge lovovertridere har en lærevanske og lavere lese- og skriveferdigheter enn det som forventes i denne alderen (Chitsabesan et al., 2007). Anderson et al. (2016) har også tatt for seg unge lovovertridere i en systematisk gjennomgang som inkluderer 17 studier utført i tidsrommet 1982 til 2016. Studiene er fra USA, Australia og Storbritannia. Aldersspennet for de inkluderte i studiene strekker seg fra 7-21 år. Anderson et al. (2016) konkluderer med at det er en betydelig sammenheng mellom unge lovovertridere og vansker med språk. Videre avdekket Anderson et al. (2016) at unge lovovertridere presterte dårligere enn jevnaldrende på tester som måler språkferdigheter. Chow et al. (2022) gjennomførte en metaanalyse hvor de undersøkte språkkunnskapene hos 3000 unge lovovertridere hvor gjennomsnittsalderen lå mellom 15-17 år, i 18 ulike studier. Her avdekker Chow et al. (2022) at unge lovovertridere hadde signifikant lavere språkferdigheter enn den generelle befolkningen. 63% viste tegn på både milde og alvorlige språkvansker.



Det finnes begrenset forskning om utfordringer med språk og kommunikasjon for den voksne fengselspopulasjonen og den øvrige befolkningen. Det finnes imidlertid noe forskning på lese- og skrivevansker. Samuelsson et al. (2000) undersøkte forekomsten av dysleksi blant mannlige innsatte i svenske fengsler. Hensikten var å avdekke om det var en høyere forekomst av dysleksi blant innsatte enn i den øvrige befolkningen. Utvalget besto av 48 deltakere med en gjennomsnittsalder på 33 år. Funnene til Samuelsson et al. (2000) viser at lese- og skriveferdighetene til utvalget var på samme stadiet som 12 år gamle gutter. Videre viser funnene at forekomsten av fonologiske vansker som grunn til lesevansker hos mannlige innsatte ligner forekomsten i den generelle befolkningen. Til tross for at forekomsten ligner på den generelle befolkningen, er lese- og skrivekunnskapene noe dårligere blant innsatte, enn i den øvrige befolkningen (Samuelsson et al., 2000).

Morken et al. (2021) kartlegger omfanget av studier utført i løpet av de siste 20 årene som omhandler språk-, lese- og skriveforstyrrelser i den voksne fengselspopulasjonen. 18 studier ble inkludert hvorav 15 tok for seg tekstbrukskompetanse (Morken et al., 2021). Tekstbrukskompetanse er evnen til å forstå og bruke skriftlig informasjon (Flynn et al., 2011). De tre resterende studiene undersøkte språk og konkluderte med at det var en klar prevalens av språkforstyrrelser blant innsatte (Morken et al., 2021). Et av hovedfunnene til Morken et al. (2021) er at det foreligger begrenset forskning angående språkkompetanse blant innsatte. Dette er også gjeldene for forskningen om utfordringer med kommunikasjon for den voksne befolkningen både i og utenfor fengselet.

Marsh (1983) sin studie hadde til hensikt å undersøke om det var en høyere forekomst av kommunikasjonsvansker i fengselet enn i den øvrige befolkningen i Texas. Utvalget, bestående av mannlige innsatte, fordelte seg på to grupper som ble sammenlignet med den generelle befolkningen. Den ene gruppen besto av 96 menn som skulle inn i fengsel, og den andre besto av 86 menn som skulle ut av fengsel. Marsh (1983) konkluderer med at

forekomsten av kommunikasjonsvansker er høyere i fengselet, men ikke betydelig.

Det fremheves i studien til Brosens et al. (2019) at innsatte i minst grad opplever disposisjonelle barrierer. Selv om de disposisjonelle barrierene var lavest representert, var det fortsatt 19% som opplevde denne barrieren. Innsatte som oppga at de ikke hadde ønske om å delta i opplæring ga ikke noe begrunnelse for hvorfor de ikke ønsket å delta (Brosens et al., 2019).

En case-studie fra Hellas undersøkte frafall i skolen blant 18 innsatte (Papaioannou et al., 2016). Funnene til Papaioannou et al. (2016) indikerer at 16 av 18 innsatte hadde stor motivasjon for å delta i fengselsopplæring og dermed ikke opplevde barrierer. Det skal imidlertid nevnes at den største motivasjonsfaktoren var at de fikk redusert tid i fengsel dersom de tok del i opplæring. Likevel kom Papaioannou et al. (2016) frem til at to innsatte opplevde disposisjonelle barrierer. På bakgrunn av denne studien kan det derfor stilles spørsmål ved om mangelfull motivasjon hos innsatte kan være en barriere for å ta fengselsopplæring.

Forskningen som foreligger om utfordringer med språk og kommunikasjon baserer seg ofte på unge lovovertridere. Forskningen viser en noe høyere forekomst av kommunikasjonsvansker blant innsatte enn i den øvrige befolkningen. I tillegg tar forskningen i liten grad for seg om det er en interaksjon mellom innsatte med kommunikasjonsvansker og deres opplevelse av disposisjonelle barrierer. Derfor ser vi det som aktuelt å undersøke om vansker med kommunikasjon kan være en barriere for fengselsopplæring.

## **Kommunikasjon**

Kommunikasjon kan defineres som en aktiv prosess hvor informasjon og ideer blir utvekslet (Owens, 2014, s. 31). Nesten all menneskelig aktivitet inneholder kommunikasjon og kan ha ulike hensikter og former basert på det som formidles. Kommunikasjon har en

gjensidig påvirkning på individer, hvorav hvert individ har ulik forståelse og ulike erfaringer (Kjølaas, 2001, s. 63). Den mest effektive formen for kommunikasjon foregår gjennom språk (Kjølaas, 2001, s. 66). Språk er et komplekst system bestående av symboler og grammatikk (Lind & Kristoffersen, 2014, s. 11; von Tetzchner, 2019, s. 249). Språket har en avgjørende betydning for å blant annet lykkes i det sosiale livet, i opplæring og i arbeidslivet (Rohrer-Baumgartner & Urnes, 2018, s. 289).

Bloom og Lahey (1978) sin språkmodell blir ofte brukt for å forstå språk. De kategoriserer språket inn i tre hovedkomponenter: *form*, *innhold* og *bruk* som er gjensidig avhengig av hverandre. Formsiden av språket favner fonologi, morfologi og syntaks, altså hvordan språket er bygd opp. Innholdssiden består av semantikk (Helland, 2019, s. 17). Semantikken omfatter ord og setninger og hva de faktisk betyr (Lind & Kristoffersen, 2014, s. 155).

Språkets bruk, også kalt pragmatikk, omhandler evnen til å oppfatte mimikk, kroppsholdning og gester som vil være avgjørende for å bruke og forstå språket i ulike kontekster. Svikt i pragmatikk kan føre til misforståelser, konflikter og utenforskap (Urnes & Urnes, 2018, s. 83). Pragmatikk blir forklart som «*studiet av hvordan kommunikasjonssituasjonen påvirker både bruken og tolkningen av språklige ytringer*» (Sveen, 2005, s. 96). Sveen (2005, s. 96) løfter frem viktigheten av kontekst for å forstå ytringer og ytringens mening. Det er konteksten som bestemmer hvordan vi tolker språket. Pragmatikk inneholder også språkhandlinger. Språkhandlinger kan sees på som handlinger som ikke kan utføres uten språk, eksempelvis spørsmål eller kommandoer (Sveen, 2005, s. 101-102). I tillegg nevner Sveen (2005, s. 106) indirekte språkhandlinger. Disse språkhandlingene foregår indirekte ved at kontekstens opprinnelige mening skifter betydning. Eksempelvis ved bruk av ironi (Sveen, 2005, s. 106).

Tale og språk er en viktig del av kommunikasjonen. I tillegg til tale og språk kommer

paralingvistikk, nonlingvistikk og metalingvistikk som viktige elementer i kommunikasjon (Owens, 2014, s. 31). I paralingvistikk inngår blant annet intonasjon, stress, leveringshastighet, pause og nøling. I nonlingvistikk inngår gester, kroppsholdning, ansiktsuttrykk, øyekontakt, kroppsbevegelser og fysisk avstand. Metalingvistikk er ferdigheter som lar oss snakke om, analysere, tenke på, separere og dømme språk (Owens, 2014, s. 31-32). Dette kan være elementer for vellykket kommunikasjon. Dersom en strever innenfor noen av disse elementene, kan en ha utfordringer med språk og kommunikasjon.

ICD-11 beskriver kommunikasjonsvansker som utfordringer med å forstå eller produsere non-verbal eller verbal informasjon. Vanskene kan berøre bruken av språk og kommunikasjon i ulike kontekster der formålet avviker fra normalen av det som forventes for både alder og intellektuell funksjonsnivå (World Health Organization, 2023). Utfordringer med kommunikasjon og pragmatikk kan blant annet vise seg gjennom at en misforstår det som blir ytret i en viss situasjon (Ahlsén, 2008, s. 190). Vanskene blir derfor preget av at en ikke forstår indirekte språkhandlinger eller det paralingvistiske, samt kroppsspråk og konteksten ytringen forekommer i. Slike vansker kan også komme til syne gjennom blant annet unormal bruk av intonasjon og stress (Bishop et al., 2017). Vansker med språkbruk, som ved kommunikasjonsvansker og pragmatiske språkvansker, faller under diagnosen Developmental Language Disorder (DLD). Kriteriene for å stille diagnosen DLD er blant annet merkbart svekket forståelse og evne til å bruke språk i sosiale settinger, med relativt svekket reseptivt og ekspressivt språk uten at det er tilknyttet en annen diagnose (World Health Organization, 2023). Forskning viser at DLD er overrepresentert i ungdomsrettslige populasjoner (Bryan et al., 2007; Hughes et al., 2017; Lount et al., 2017; Snow & Powell, 2011). Kommunikasjonsvansker kan opptre som en primær vanske eller en sekundær vanske. Owens Jr et al. (2014, s. 45) vektlegger at de fleste kommunikasjonsvansker ofte er sekundære vansker.

***Kommunikasjon som sekundær vanske***

Cummings (2017, s. 350) anslår basert på tidligere forskning at det er en høyere forekomst av kommunikasjonsvansker blant innsatte enn i den generelle befolkningen, som kan knyttes til en rekke diagnoser (Anckarsäter et al., 2008; Cahill et al., 2012; Copur et al., 2005; Davies et al., 2012; Frost et al., 2013; Ginsberg et al., 2010; Harzke et al., 2012; Scragg & Shah, 1994; Shiroma et al., 2010; Siponmaa et al., 2001; Slaughter et al., 2003; Usher et al., 2013; Williams et al., 2010; Zhou et al., 2012). Eksempelvis hadde alvorlig atferdsforstyrrelse en gjennomsnittlig forekomst på 4% i den generelle befolkningen, mens forekomsten blant innsatte varierte fra 25% opp til 87% (Cummings, 2017, s. 359).

Mennesker med alvorlig atferdsforstyrrelse kan ha svekkede pragmatiske språkferdigheter, med likhetstrekk til mennesker med autismspekterforstyrrelse (ASF) (Cummings, 2017, s. 360). Videre rapporterer Cummings (2017, s. 360) om en høyere prevalens av ASF i fengselspopulasjonen, hvorav forekomsten er 2-25%, mot 1% i den generelle befolkningen.

Mennesker med ASF kan ifølge Cummings (2017, s. 352) ha vansker med ironi og metaforer, og bryte med Grice sine fire maksimer. Grice (1975, s. 45) sine fire maksimer er Quantity, Quality, Relation og Manner og er knyttet til samtale og kommunikasjon. Quantity dreier seg om å dele rett informasjonsmengde, Quality omhandler å snakke sant, Relation handler om å holde samtalen relevant og Manner dreier seg om å uttrykke seg tydelig og gjøre seg forstått (Grice, 1975, s. 45-46). Mennesker med ASF kan også ha vansker med Theory of mind (ToM) (Cummings, 2017, s. 352). ToM er bevissthet rundt egen tenkning, tro, følelser og meninger, og evnen til å forstå at andre kan ha andre oppfatninger eller opplevelser enn en selv (Torkildsen & Morken, 2021, s. 69; Urnes, 2018a, s. 279). Forekomsten av ADHD i fengselspopulasjonen er funnet å ligge på 11-40%, til sammenligning forekommer det hos 5% av barn og 3% av voksne i den generelle befolkningen (Cummings, 2017, s. 356-357).

Pragmatiske vansker hos mennesker med ADHD kommer til uttrykk gjennom deling av for

mye eller irrelevant informasjon, svekket turtaking, uorganisert formidling, dårligere oppfatning av mimikk og prosodi (Cummings, 2017, s. 357). Selv om forekomsten av pragmatiske språkvansker ikke er undersøkt, antyder Cummings (2017, s. 357) at dette også er overrepresentert blant innsatte. Cummings (2017, s. 357) anslår dette basert på at de nevnte diagnosene kan medføre vansker med pragmatikk. En forhøyet forekomst er også funnet for mennesker med traumatisk hjerneskade, som lå på 12% i den generelle befolkningen, men er funnet hos omtrent 60-90% av innsatte (Cummings, 2017, s. 358). Ifølge Cummings (2017, s. 358-359) kan mennesker med traumatisk hjerneskade ha vansker med å dele riktig informasjonsmengde, holde samtalen relevant og gjøre seg forstått etter Grices maksimer.

Urnes (2018b, s. 93) presiserer at det er vanlig å finne svikt i eksekutive funksjoner hos mennesker med ervervede hjerneskader, nevropsykiatriske tilstandsbilder og nevroutviklingsforstyrrelser. Begrepet eksekutive funksjoner brukes som et samlebegrep om overordnede kognitive prosesser (Bøen & Tamnes, 2021, s. 150; Urnes, 2018b, s. 91). Urnes (2018b, s. 94) deler eksekutive funksjoner inn i arbeidsminne, impulshemming, kognitiv fleksibilitet, vedvarende oppmerksomhet, planlegging og organisering, informasjonsprosessering og selvregulering. Disse funksjonene styres overordnet av området i hjernen kalt prefrontal cortex, med forbindelser til andre hjerneområder som sammen støtter tanker, emosjoner og atferd (Urnes, 2018b, s. 93). Prefrontal cortex er et sårbart område hos mennesker grunnet lang utviklingstid, og er ikke forventet utviklet før i 20-årene eller senere (Urnes, 2018b, s. 93). Dermed vil en eventuell svikt ikke forventes å bli avdekket før modning er oppnådd (Urnes, 2018b, s. 93). Sen avdekking kan medføre at den enkelte ikke har fått den hjelpen den trenger som kan ha resultert i eksempelvis ufullstendig skolegang. Bøen og Tamnes (2021, s. 155) skriver at frontale og parietale hjerneområder er påvirket ved traumatisk hjerneskade, og forbundet med svikt i eksekutivfunksjonen. Eksekutive funksjoner har betydning for evnen til sosial fungering og skoleferdigheter (Urnes, 2018b, s. 92).

Nevnte studier har vist at det er en høyere forekomst av diagnoser i fengsler, som kan knyttes til kommunikasjonsvansker, enn i den generelle befolkningen. En sen avdekking kan føre til at mennesker ikke får den hjelpen de har behov for. Dermed kan det tenkes at en tidlig identifikasjon av kommunikasjonsvansker blant innsatte vil være nyttig.

### ***Identifikasjon av kommunikasjonsvansker blant innsatte***

Holland et al. (2023) sin studie tar for seg tidlig identifisering av kommunikasjonsvansker i varetekt i England. Utvalget i studien til Holland et al. (2023) inkluderer 1052 mennesker som ble screenet for kommunikasjonsvansker ved inntreden i rettssystemet mellom september 2019 og september 2020. Omtrent to tredjedeler av utvalget er voksne (Holland et al., 2023). Screeningsverktøyet er utformet av en logopedtjeneste, hvorav hensikten med screeningen er å fange opp mennesker som potensielt har en form for kommunikasjonsvanske, slik at de kan kartlegges videre. Det rapporteres av Holland et al. (2023) at over én av fem sårbare mennesker i politiets varetekt har en form for kommunikasjonsvanske. Holland et al. (2023) konkluderer med at det er et klart behov for en kartlegging av kommunikasjonsvansker ved inntreden i rettssystemet, da spesielt for voksne med en uidentifisert kommunikasjonsvanske. Mennesker med og uten diagnostiserte kommunikasjonsvansker kan oppleve manglende rettferdighet i varetekstprosessen. Dette er grunnet vansker med å kunne uttrykke seg eller forstå den strafferettslige prosessen. Holland et al. (2023) viser til studien til Milne og Bull (2003), som beskriver at ved å fjerne barrierer for mennesker med kommunikasjonsvansker i rettssystemet, kan blant annet informasjon bli forstått. Tidlig avdekking av kommunikasjonsvansker ved inntreden i rettssystemet vil potensielt fjerne barrierer, gi rettferdige utfall og redusere tilbakefall for mennesker med kommunikasjonsvansker (Holland et al., 2023). En studie som også ser på tidlig identifisering av kommunikasjonsvansker ved inntreden i rettssystemet, er studien til Bryan et al. (2015). Studiens utvalg inkluderer 118 unge mannlige lovovertridere i alderen 11-17 år i

Storbritannia. Bryan et al. (2015) konkluderer med at 60% av utvalget har en form for kommunikasjonsvanske som for det meste er uidentifisert. Videre oppfordrer Bryan et al. (2015) til tidligere identifisering av kommunikasjonsvansker hos barn i skolen for å forebygge kriminalitet.

Fitzsimons (2019) undersøkte forekomsten av språkvansker blant ni unge lovovertridere i varetekt i en institusjon i Skottland gjennom standardiserte språktester. I tillegg undersøkte Fitzsimons (2019) deltakernes egne oppfatninger av språk og kommunikasjon gjennom selvevaluering. Innsattes erfaringer med fagfolk innenfor rettssystemet og samhandling med andre i institusjonen ble kartlagt gjennom semistrukturerte intervjuer. Resultatene fra ulike tester som kartlegger språk viste at 44% av deltakerne hadde språkvansker, hvorav 22% hadde alvorlige språkvansker (Fitzsimons, 2019). Deltakerne anså seg selv som over gjennomsnittlige gode til å kommunisere, sterkere knyttet opp til interaksjoner med familie og venner enn i rettssystemet. Fitzsimons (2019) relaterer dette til ulike krav for kommunikasjon i de ulike situasjonene. Flere av deltakerne beskrev hva god kommunikasjon krever, men oppfylte ikke disse kravene selv. Dette kan vise en svekket selvoppfattelse (Fitzsimons, 2019). Fitzsimons (2019) konkluderer med at en hovedfaktor for å kunne tilrettelegge for å forbedre utfallet til unge lovovertridere er ved å identifisere språkvansker.

En studie gjennomført av Bryan et al. (2007) inkluderte et utvalg på 58 unge mannlige lovovertridere på 17 år i Storbritannia. Deltakerne ble evaluert i grammatisk forståelse, ordforståelse og skriftlig og muntlig språk gjennom standardiserte tester, samt selvoppfattelse av vansker. 90% av utvalget hadde avbrutt deltakelse i opplæring før fylte 16 år. Resultatene viser at en stor andel hadde lavere språknivå enn forventet. Dette kan indikere at de ikke hadde nødvendige språkferdigheter for å håndtere tiltak som innebærer kommunikasjon rettet mot å redusere tilbakefall (Bryan et al., 2007). Det kan derfor stilles



spørsmål ved mulighetene innsatte med språk- og kommunikasjonsvansker har til å delta i fengselsopplæring på lik linje med andre i rehabiliteringsprosessen.

Kim et al. (2021) undersøker tilbakefall hos 4317 unge lovovertridere i perioden 2003-2012. Studien tar for seg unge lovovertridere med diagnoser som kvalifiserte seg for spesialundervisning. Kim et al. (2021) undersøker også hvilke risikofaktorer som kan relateres til tilbakefall. 40% av utvalget kvalifiserte seg for spesialundervisning, 42% av disse hadde to eller flere diagnoser. Resultatene viser at ungdom under prøvetid med behov for spesialundervisning hadde signifikant høyere forekomst av tilbakefall (Kim et al., 2021). Videre identifiserer Kim et al. (2021) tre risikofaktorer for tilbakefall. Dette er vansker med mental helse, lav selvreguleringsevne og erfaring med å bli ekskludert fra skolen.

Rack (2005, s. 2) undersøker «skjulte» lærevansker blant et utvalg på 357 innsatte i England og foreslår bedre tilpasning av utdanningen. De «skjulte» vanskene inkluderer dysleksi, dyskalkuli, dyspraksi, atferdsvansker og milde former for ASF. Identifisering av slike vansker kan forbedre tilretteleggingen av fengselsopplæring, åpne for arbeidsmuligheter og redusere muligheten for tilbakefall til fengsel. Utvalget til Rack (2005, s. 2) inkluderer menn og kvinner i fengsler, unge lovovertridere og innsatte i høysikkerhetsinstitusjoner. 20% tyder på å ha en form for skjult funksjonshemming som vil påvirke deres prestasjoner i opplæringen. Rack (2005, s. 2) antyder også at litt over halvparten av den totale fengselspopulasjonen (52%) har lese- og skrivevansker, som samsvarer med tidligere studier. Tiltak som fjerning av deltakelseshindringer blir anbefalt for å bedre tilgangen til fengselsopplæring, da omtrent halvparten vil trenge støtte. Rack (2005, s. 3) fremhever at bedre tilrettelegging, slik som god informasjon, kan bidra til at innsatte oppnår verdifulle kvalifikasjoner og øke mulighetene for å få arbeid bak murene. Tilretteleggingen kan resultere i å redusere tilbakefall (Rack, 2005, s. 3).

### **Relevans til logopedi**

Asbjørnsen et al. (2023) finner at innsatte med kommunikasjonsvansker hadde en høy sannsynlighet for å ha flere dommer. Videre fremmer Asbjørnsen et al. (2023) at kommunene bør ansette logopeder. Logopeder er viktige fagpersoner innen kriminalomsorgen for innsatte med kommunikasjonsvansker, konkluderes det med i studien til de França et al. (2023). Deres systematiske gjennomgang hadde til hensikt å identifisere de vanligste kommunikasjonsvanskene blant innsatte. de França et al. (2023) gjennomgår ulike studier fra de siste 38 årene, som til sammen hadde et utvalg bestående av 2188 innsatte med kommunikasjonsvansker. Resultatene fra de França et al. (2023) indikerer en høy forekomst av kommunikasjonsvansker blant innsatte, noe som kan medføre sårbarhet i møte med rettssystemet. de França et al. (2023) henviser til Fitzsimons og Clark (2021) sin studie, som i 2021 påviste at forekomsten av kommunikasjonsvansker fremdeles er hyppig blant innsatte og at det ikke har vært noen endringer på 40 år.

Flere studier konkluderer med at logopeder er viktige fagpersoner innen kriminalomsorgen. Resultatene fra studien til Snow (2019) viser at logopedi som profesjon spiller en viktig rolle for unge lovovertridere i rettssystemet. Studien tar for seg språk- og leseferdigheter til unge lovovertridere. Snow (2019) fremhever at unge lovovertridere antageligvis vil ha dårligere reseptive og ekspressive muntlige språkferdigheter enn ungdommer som ikke er i kontakt med rettssystemet. Resultatene indikerer at logopeder er viktige fagpersoner for denne sårbare unge gruppen (Snow, 2019). Snow (2019) hevder nødvendigheten av å implementere et styrket evidensgrunnlag for språk- og leseferdigheter i logopedisk praksis til unge lovovertridere. Dette er for å imøtekomme de ulike kommunikasjonsbehovene deres, både etter samfunnstjeneste og forvaringsordre (Snow, 2019).

Studien til Hughes et al. (2017) undersøkte 93 unge lovovertridere i en institusjon i

England, gjennom helsescreening, ordkunnskap og en rekke andre tester for kommunikasjon, kognisjon og nevroutviklingsmessige vansker. Resultatene viser at 47% av deltakerne hadde aspekter ved språkferdighetene som lå signifikant under gjennomsnittet for det som forventes i denne alderen. Mer enn én av fire ble identifisert med en vanske. Hughes et al. (2017) så en interaksjon mellom disse vanskene og utfordringer med kommunikasjon, nonverbal kognisjon, misbruk av stoffer og høyere risiko for selvskading. Det konkluderes med av Hughes et al. (2017), at det trengs en tidligere identifikasjon av språk- og kommunikasjonsvansker, noe som gjør at logopeder får en sentral rolle innenfor rettssystemet.

Lount et al. (2017) gjennomførte en studie som undersøker hørsels- og språkvansker. Utvalget består av 33 mannlige unge lovovertridere i en hovedgruppe og 39 jevnaldrende uten lovovertridelser i en kontrollgruppe. Testingen besto av ulike hørselstester, to standardiserte språktester, samt en ikke-verbal intelligens-test. Resultatene viser at 21 deltakere fra hovedgruppen, mot fire fra kontrollgruppen, ble identifisert med en språkforstyrrelse. Både resultatene fra språktestene og hørselstestene var betydelig dårligere hos hovedgruppen. Ni av deltakerne fra hovedgruppen mot syv fra kontrollgruppen oppfylte kriteriene for auditiv prosesseringsforstyrrelse. Bare én fra hovedgruppen mot fem fra kontrollgruppen hadde auditiv prosesseringsforstyrrelse uten språkforstyrrelse. Dermed konkluderer Lount et al. (2017) med at språk er et område med betydelige vansker for unge lovovertridere. I tillegg fant Lount et al. (2017) at det var en økt sannsynlighet for at vansker med auditiv prosessering opptrådte samtidig som språkforstyrrelser i hovedgruppen, sammenlignet med kontrollgruppen. Lount et al. (2017) konkluderer med at tilbud i form av logopedtjenester bør iverksettes, samt økt bevissthet om hørsels- og språkvansker.

Det nevnes i Meld.St. 37 (2007-2008) at innsatte er en heterogen gruppe hvor mange kan ha behov for spesiell tilrettelegging. Fra august 2024 vil det tre i kraft en ny

opplæringslov som skal sikre en utvidet rett til individuelt tilrettelagt opplæring (Opplæringslova, 2023, § 11-7). Retten skal sørge for en vektlegging av sakkyndig vurdering, hvor kompetansen til de som skal gi opplæring står sentralt (Opplæringslova, 2023, § 11-8). Ved innførelsen av den nye loven bør logopedens rolle i større grad bli belyst, da tidligere forskning har vist en forhøyet forekomst av utfordringer med språk og kommunikasjon blant innsatte (Asbjørnsen et al., 2023).

Flere studier rapporterer at logopeder innen kriminalomsorgen ikke er på plass, men bør iverksettes for å arbeide og imøtekomme kommunikasjonsbehovene til innsatte (Asbjørnsen et al., 2023; de França et al., 2023; Hughes et al., 2017; Lount et al., 2017; Snow, 2019).

### **Mål og problemstilling**

*Hvilke barrierer ligger til grunn for at norske mannlige innsatte med kommunikasjonsvansker ikke deltar i fengselsopplæring i Norge?* Studien har som hovedmål å undersøke hvilke barrierer som ligger til grunn for at mannlige innsatte med norsk statsborgerskap og kommunikasjonsvansker ikke deltar i opplæring i norske fengsler. Vi ønsket også å undersøke om det er forskjell i barrierene for innsatte med kommunikasjonsvansker, sammenlignet med innsatte uten. Vi brukte svar fra spørreundersøkelsen som ble benyttet i Eikeland et al. (2022) sin studie fra 2021. I spørreundersøkelsen tok vi utgangspunkt i spørsmålet som kartlegger hvordan innsatte opplever egne kommunikasjonsferdigheter. Spørsmålet som kartlegger kommunikasjon, er selvrapporteringskjemaet *La Trobe Communication Questionnaire (LCQ)*. Det andre spørsmålet vi tok utgangspunkt i var *Grunner til ikke å delta i opplæring*. Svarene fra spørsmålene legger grunnlaget for vår analyse, for å måle om det er en signifikant forskjell i barrierene til innsatte med og uten kommunikasjonsvansker som ikke deltar i opplæring. Basert på tidligere forskning som viser en overrepresentasjon av språk- og

kommunikasjonsvansker, forventer vi å finne høyere forekomst av disposisjonelle barrierer hos innsatte med symptom på kommunikasjonsvansker.

### **Metode**

I denne studien er hovedmålet å undersøke hvilke barrierer som ligger til grunn for at norske mannlige innsatte med kommunikasjonsvansker ikke deltar i opplæring. For å realisere dette formålet benytter denne studien seg av et kvantitativt forskningsdesign. I kvantitative forskningsdesign kan informasjonen operasjonaliseres i tall og analyseres statistisk (Polit & Beck, 2017, s. 11). Kvantitativ metode benyttes i forskningsdesign som har til hensikt å undersøke et fenomen hvor en kan utføre presise målinger av innhentet data som kan tallfestes og analyseres (Polit & Beck, 2017, s. 741). I et kvantitativt forskningsdesign samler en inn numerisk data, også kalt kvantitativ data, som må analyseres statistisk for å kunne besvare problemstillingen (Polit & Beck, 2018, s. 52). Kvantitative forskningsdesign er sterkt knyttet til positivismen som ofte benytter seg av disiplinerte prosedyrer for å innhente informasjon (Polit & Beck, 2017, s. 11). Positivismen vokste frem på 1800-tallet og la vekt på empiriske beskrivelser. Auguste Comte sees på som en opphavsmann for positivismen og mente at desto mer kompleks en vitenskap er, desto mindre generaliserbar er den (Berg, 2023, s. 64; Kvarv, 2021, s. 65). Comte hevdet også at vitenskapen skal føre til sosiale fremskritt og være et middel for dette fremskrittet (Berg, 2023, s. 65). Kvantitative forskningsdesign anvender ulike kontrollmetoder for å unngå skjevhet (bias). I tillegg er positivismen opptatt av empirisk evidens i kvantitative forskningsdesign (Polit & Beck, 2017, s. 11). Det innebærer at evidensen er forankret i virkeligheten og samlet inn gjennom empiriske observasjoner. Postpositivister stiller seg kritisk til positivismen ved at de reiser kritiske spørsmål til vitenskapen og objektiviteten til forskerne. Postpositivister legger vekt på at det ikke er mulig å være verken objektiv eller nøytral i møte med vitenskap. Videre anerkjenner postpositivister at det finnes utfordringer ved å vite hvordan virkeligheten faktisk

er, og søker heller etter å se hvordan virkeligheten muligens er (Kvarv, 2021, s. 73; Polit & Beck, 2021, s. 8). Denne studien har en postpositivistisk forankring da vi ikke kan konstatere en sikker bevist sannhet basert på det empiriske grunnlaget, men heller strebe mot å finne en mulig sannhet.

### **Utvalg**

Spørreundersøkelsen som ble distribuert i 2021 fikk totalt 823 svar, som tilsier 38% av den totale fengselspopulasjonen. Svarprosenten er det laveste hittil av spørreundersøkelsene som har blitt gjennomført fra 2004 til 2021 (Eikeland et al., 2022). Utvalget består av mannlige innsatte i norske fengsler over 18 år med norsk statsborgerskap. Disse inngår også i vårt utvalg, hvor vi avgrenset til innsatte som ikke tok del i opplæring. Dette resulterte i at vi fikk et utvalg på 51% av totalt 823 respondenter, som tilsvarer et analysegrunnlag på 419 respondenter. Etter analyser som utelukket respondenter med manglende svar, ble utvalget i denne studien redusert til 319 innsatte.

### **Spørreundersøkelse som metode**

Spørreundersøkelsen som ble distribuert består av 31 spørsmål innsatte skulle besvare. Denne studien tar for seg to av disse spørsmålene, *La Trobe Communication Questionnaire (LCQ)* og *Grunner til ikke å delta i opplæring*. En spørreundersøkelse har til hensikt å innsamle informasjon om et fenomen innen en populasjon. Dette er en metode som er hensiktsmessig når en på forhånd vet hva en ønsker å undersøke (Polit & Beck, 2018, s. 168). I et kvantitativt forskningsdesign er en opptatt av å innhente data som videre skal analyseres. En kan ta for seg ulike spørreundersøkelser for datainnsamling, basert på den type data en er ute etter (Polit & Beck, 2018, s. 167). LCQ er inkludert i denne studien for å innhente data om innsattes egenopplevde kommunikasjonsferdigheter gjennom selvrapportering. I en spørreundersøkelse kan en utarbeide spørsmål etter det en søker svar på. En spørreundersøkelse kan ta for seg både lukkede og åpne spørsmål (Polit & Beck, 2018, s.

168). I denne studien er det benyttet en spørreundersøkelse med lukkede spørsmål. Spørsmålene i spørreundersøkelsen består av flervalgsspørsmål, sjekklister-spørsmål og rangeringss spørsmål hvor svar baserer seg på hva som er aktuelt for den enkelte (Polit & Beck, 2017, s. 272; Polit & Beck, 2018, s 168). Spørsmålene som denne studien baserer seg på er begge rangeringss spørsmål. Spørsmålet *Grunner til ikke å delta* har svaralternativene *stemmer helt, stemmer godt, stemmer litt og stemmer ikke i det hele tatt*. Spørreskjemaet LCQ har svaralternativene *aldri eller sjeldent, noen ganger, ofte og som oftest eller alltid*. Svaralternativene blir gitt en skår slik at en kan få tallfestet svarene og lage en skala for å se samlet skår for de ulike respondentene (Polit & Beck, 2018, s. 168). Polit og Beck (2017, s. 282) legger vekt på at spørreundersøkelse som metode er allsidig hensiktsmessig for å innhente data som lett kan analyseres.

### **Måleinstrumenter**

Spørreundersøkelsen som blir anvendt i studiens analyse kartlegger opplæring og kompetanse hos respondentene. Dette inkluderer spørsmål om opplæring, ferdigheter, jobberfaring og kommunikasjonsferdigheter. Det var to måleinstrumenter fra spørreundersøkelsen vi tok utgangspunkt i for vår analyse, LCQ og *Grunner til ikke å delta i opplæring*.

### ***La Trobe Communication Questionnaire***

LCQ har to ulike skjemaer, ett for selvrappotering (LCQ-S) og ett for andre nære personer (LCQ-O) (Hansen et al., 2019). LCQ-S ble benyttet som en del av spørreundersøkelsen og baserer seg på selvrappotering av opplevde kommunikasjonssevner. LCQ er ikke et diagnostisk instrument. Det var opprinnelig utarbeidet for å måle kommunikasjonssevner hos mennesker med traumatisk hjerneskade (Douglas et al., 2000). LCQ tar utgangspunkt i Grice sine fire maksimer for kommunikatív atferd (Grice, 1975, s. 45). Spørreskjemaet ble i 2017 oversatt til norsk ved Universitetet i Oslo av Hansen et al.

(2019).

LCQ består av 30 spørsmål med fire svaralternativ i en Likert-type skala for hvert spørsmål. Svaralternativ 1 er *aldri eller sjeldent*, 2 er *noen ganger*, 3 er *ofte* og 4 er *oftest eller alltid*. Når respondentene besvarer spørsmålene, skal de ta utgangspunkt i alle kommunikasjonssituasjonene de møter i hverdagen. Ut ifra svarene utregnes en LCQ-skår hvor 30 er den laveste og 120 er den høyeste (Douglas et al., 2007b). Denne skåren kan gi en indikasjon på kommunikasjonsevnen til respondentene (Douglas et al., 2000).

Struchen et al. (2008) evaluerte LCQ ved å sammenligne resultatene på LCQ-skåren fra mennesker med traumatisk hjerneskade og resultater på LCQ-skår fra mennesker uten traumatisk hjerneskade. Videre fant de at gjennomsnittsskåren til kontrollpersoner i studien var 48,51 (Struchen et al., 2008). Struchen et al. (2008) konkluderer med at LCQ er et pålitelig spørreskjema som de hadde tillitt til. Dette kan samsvare med Hansen et al. (2019) sin randomiserte kontrollerte studie (RCT). Formålet med studien var å bestemme effekten av gruppeinteraktiv strukturert behandling for mennesker med en ervervet hjerneskade og sosiale kommunikasjonsvansker. Hansen et al. (2019) konkluderer med at LCQ-S gir svært gode resultater for mennesker med traumatisk hjerneskade og kan dermed være et lovende og pålitelig spørreskjema for mennesker som kan ha kommunikasjonsvansker. Dette er en tendens en ser videre i studien til Fisher et al. (2017), som evaluerer LCQ.

Det er gjennomført flere faktoranalyser for LCQ. Douglas et al. (2000) analyserte LCQ gjennom en faktoranalyse. Analysen viste at 25 variabler ble fordelt på seks komponenter, men at ingen av de gjenspeilet noen av Grice sine maksimer. Douglas et al. (2007a) gjennomførte en faktoranalyse som viste syv komponenter, hvorav 27 variabler ble fordelt på én av komponentene. Resultatene fra respondenter med traumatisk hjerneskade inkluderte mer varians og flere variabler enn resultatene fra kontrollgruppen. En faktoranalyse gjort av Struchen et al. (2008) illustrerte fire komponenter. Asbjørnsen et al.



(2023) gjennomførte en faktoranalyse av LCQ fra undersøkelsen blant norske mannlige innsatte i norske fengsler fra 2021. Analysen til Asbjørnsen et al. (2023) ga tre komponenter, som ble kalt samtaleflyt, impulsivitet og samtaleeffektivitet. Komponentene overlapper i hovedsak med tidligere gjennomførte faktoranalyser. Asbjørnsen et al. (2023) konkluderer med at LCQ er pålitelig for måling av kommunikasjonsferdigheter og gir valide resultater som samsvarer med resultater fra den originale utgaven av spørreskjemaet.

### ***Grunner til ikke å delta i opplæring***

Spørreundersøkelsen inkluderer spørsmålet *Grunner til ikke å delta i opplæring* og tilknyttes barrierer for å ikke delta i fengselsopplæring. Spørsmålet består av totalt 22 utsagn som skulle besvares av innsatte som ikke deltok i fengselsopplæring. Utsagnene rangeres ut ifra hvor godt det passer den enkelte. Svaralternativene er *stemmer helt, stemmer godt, stemmer litt* og *stemmer ikke i det hele tatt*. Spørsmålet besto opprinnelig av 13 utsagn som er utarbeidet i samarbeid med en fokusgruppe på 12 innsatte og videre drøftet av representanter fra Kunnskapsdepartementet, Justis- og beredskapsdepartementet, Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse og Fylkesmannen i Hordaland (Manger et al., 2019). I spørreundersøkelsen fra 2012, ble disse 13 utsagnene anvendt. Avkryssingsmulighetene var begrenset til om utsagnet passet eller ikke, og ikke i hvor stor grad utsagnet passet (Manger et al., 2016). Etter undersøkelsen fra 2012 ble de 13 utsagnene utvidet til 40 utsagn, og diskutert på nytt. Utsagnene som ble benyttet i spørsmålet *Grunner til ikke å delta i opplæring* fra undersøkelsen i 2015 ble redusert til 21 utsagn (Manger et al., 2019). For spørreundersøkelsen i 2021, ble det lagt til ett utsagn i tillegg til de 21 utsagnene, dette utsagnet var tilknyttet covid-19-pandemien.

### **Analyse av data**

I et kvantitativt forskningsdesign vil det være relevant å benytte seg av statistikkprogrammer som kan analysere innsamlet data. Statistikkprogrammet som ble valgt for analyser i denne

studien er IBM SPSS Statistics 29. SPSS er et dataprogram som blir brukt til å utføre statistiske analyser, samt hente ut statistiske funn (IBM, u.å). SPSS er anvendt i tidligere arbeid med samme datasett, vi fant det derfor relevant å benytte oss av SPSS. Vi har fått tilgang til en SPSS-fil med utvalgte variabler som inngår i denne studien.

I forkant av analysen i SPSS ble data og tall kvalitetssikret. Da vi skulle anvende innsattes LCQ-skårer, fant vi total skår på LCQ for hver enkelt innsatt (n=319) gjennom SPSS. I forbindelse med dette reverserte vi noen av verdiene 1-4 da det er lagt inn fem spørsmål i LCQ-S som skåres motsatt vei. Disse spørsmålene er positivt ladet, slik at høy skår tilsier ingen problemer. Videre fordelte vi utvalget på to grupper kalt LCQ-L (lav skår) og LCQ-H (høy skår) basert på utregnet LCQ-skår. Skåren ble utregnet gjennom SPSS. I fordelingen tok vi utgangspunkt i gjennomsnittsskåren for kontrollgruppen i studien til Struchen et al. (2008) som er 48,51. Basert på dette satt vi et skille for våre egne grupper på 50, da dette er ett standardavvik, 1,51 over gjennomsnittsskåren. Vi fikk med dette to grupper. LCQ-L hadde skår fra 49 og nedover, mens LCQ-H hadde skår fra 50 og oppover. Disse gruppene ble brukt i analysen for å undersøke om det er forskjell på opplevde barrierer blant norske mannlige innsatte. De ulike svaralternativene til utsagnene fra spørsmålet *Grunner til ikke å delta i opplæring* var i SPSS omgjort til verdiene 1-4. Svaralternativet *stemmer helt* fikk verdien 1, *stemmer godt* 2, *stemmer litt* 3 og *stemmer ikke i det hele tatt* 4. Lav skår indikerer at innsatte opplevde en barriere og høy skår indikerer at barrierer ikke ble opplevd.

22 variabler ble redusert til komponenter ved bruk av en faktoranalyse for å gi et hensiktsmessig analysegrunnlag. For å sammenligne to de ulike gruppene og ulike komponenter, benyttet vi oss av SPSS og variansanalyse med to grupper og repetert måling på de tre avhengige komponentene (Mixed Between-Within Subjects Analysis of Variance).

### ***Prinsipal komponentanalyse***

Det teoretiske grunnlaget for barrierer er hentet fra Cross (1981, s. 98) og er anvendt i en rekke studier etter dette (Brosens et al., 2015; Brosens et al., 2019; Manger et al., 2019). Prinsipal komponentanalyse ble benyttet for å finne antall komponenter fra utsagnene. Prinsipal komponentanalyse er en analyse som utføres når en skal foreta en reduksjon av data og analyserer hele variansen i et datasett (Pallant, 2016, s. 182; Polit & Beck, 2017, s. 740). Reduksjonen av data utføres for å få et brukbart sett med data som kan være enklere å benytte seg av i analyser (Pallant, 2016, s. 182). Antallet variabler reduseres dermed til færre komponenter som gir en operasjonalisering i datamaterialet (Tabachnick & Fidell, 2013, s. 660). Ifølge Pallant (2016, s. 183-186) er det tre steg for å gjennomføre en prinsipal komponentanalyse. Det første steget skal vurdere om innsamlet data er egnet for analysen. Det andre steget er utdrag av komponenter fra datasettet. Det tredje steget er tolkning av komponentene (Pallant, 2016, s. 183-186).

### ***Valg av komponenter i prinsipal komponentanalyse***

For at en prinsipal komponentanalyse skal være valid skal Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy (KMO) vise verdier over 0,6. I tillegg skal The Barlett's Test of Sphericity være signifikant ( $p < 0,05$ ) (Pallant, 2016, s. 181). Dette er to statistiske metoder generert av SPSS for å måle om dataene er egnet for komponentanalyse (Pallant, 2016, s. 181).

Det eksisterer en rekke retningslinjer for å bestemme antall komponenter fra en prinsipal komponentanalyse. Den ene retningslinjen omhandler egenverdi, som skal være  $>1$ , kjent som Kaiser-Guttman regelen (Pett et al., 2003, s. 32). I en prinsipal komponentanalyse må alle egenverdier være over 0, da egenverdier forklarer mengden varians i en prinsipal komponentanalyse. Komponentens egenverdi representerer mengden varians vi finner i det totale datasettet (Pett et al., 2003, s. 8). Vi har valgt å inkludere komponenter med egenverdi

på 1 eller høyere (Polit & Beck, 2021, s. 352). Et annet kriterium for å bestemme antall komponenter er kumulativ prosent av variansen som sikrer praktisk signifikans av komponentene. Pett et al. (2003, s. 33) hevder at det ikke er noen definitive grenser for hva denne verdien skal ligge på. Polit og Beck (2021, s. 352) fremhever at verdien bør være på 60%, i tillegg til at en komponent bør forklare minst 5% av variansen for å være meningsfull.

En retningslinje for å vurdere hvilke komponenter en skal inkludere er å se på Scree Plot for å se etter brytepunkter i fremstillingen av dataen (Pett et al., 2003, s. 34). Ved å benytte Scree Plot fant vi flere brytepunkter og ekskluderte komponenter med for lave egenverdier. Ulike Scree Plot kan være vanskelig å tolke og kan ha flere brytepunkter mellom komponentene. Det kan være uklart hvor brytepunktet er, i tillegg er litteraturen heller ikke helt tydelig på hvor brytepunktet bør være (Pett et al., 2003, s. 35). Ved å ta hensyn til disse retningslinjene sikrer vi oss i større grad en balansegang mellom å identifisere et minimum antall komponenter som kan forklare mest mulig av variansen i datasettet (Pallant, 2016, s. 182).

En vil ifølge Pallant (2016, s. 192), helst ha tre eller flere variabler på hver komponent. Dette ble gjort ved å se på den uroterte matrisen for komponentene i analysen. Faktorrotasjon er den andre fasen i en prinsippal komponentanalyse (Polit & Beck, 2021, s. 352). Ifølge Tabachnick og Fidell (2013, s. 673) brukes faktorrotasjon for å maksimere høye korrelasjoner og minimere lave korrelasjoner. Vi valgte varimax rotasjon med Kaiser normalization, en varians-maksimerende prosedyre, da dette er den vanligste formen for rotasjon (Polit & Beck, 2021, s. 352; Tabachnick & Fidell, 2013, s. 673).

### ***Variansanalyse med repeterte målinger***

For å undersøke hvilke barrierer som lå til grunn for at LCQ-L og LCQ-H ikke deltar i opplæring benyttet vi oss av en variansanalyse med to grupper og repetert måling på de tre avhengige komponentene (Pallant, 2016, s. 300). Denne analysen tester effekten for hver av

de uavhengige variablene og om interaksjonen mellom variablene er signifikante (Pallant, 2016, s. 282). Effekten blir målt gjennom tall for effektstørrelse. Tallene sier noe om hvor stor effektstørrelsen for variablene er. 0,01 tilsier en liten effektstørrelse, 0,06 tilsier en moderat effektstørrelse og 0,14 tilsier en stor effektstørrelse (Cohen, 1988, s. 284-287; Pallant, 2016, s. 287).

I analysen betraktet vi barrierene opp mot LCQ-L og LCQ-H for å undersøke en mulig interaksjon. Analysen testet signifikansen og fremstilte resultatene i en graf. Analysen består av to uavhengige variabler, Between-subjects og Within-Subjects variabel. LCQ-L og LCQ-H blir behandlet som Between-subjects variabel. De tre barrierene, *Institusjonelle barrierer*, *Situasjonelle barrierer* og *Disposisjonelle barrierer*, blir behandlet som Within-Subjects Variables.

### **Metodekritikk**

Datagrunnlaget i denne studien baseres på innhentet primærdata fra spørsmålet *Grunner til ikke å delta i opplæring* og LCQ-S. I studien til Douglas et al. (2000) konkluderes det med at det var en noe lavere forekomst av kommunikasjonsvansker rapportert av pårørende fremfor i selvrapporteringsskjemaet. En kan derfor stille spørsmål ved om LCQ-O burde vært inkludert som en del av spørreundersøkelsen, for å danne et mer nyansert bilde av kommunikasjonsferdighetene til innsatte.

Spørreundersøkelsen forutsetter at respondentene må tolke spørsmålene og gi svar basert på forstått informasjon. Dette kreves også i LCQ-S som benytter skriftlig kommunikasjon. Spørsmålene krever at respondentene må tolke og vurdere hvilken type informasjon spørreskjemaet faktisk er på utkikk etter. Ved distribusjon kan noen innsatte ha opplevd utfordringer med forutsetningene som kreves ved besvarelse av spørreundersøkelsen. Som et resultat av dette kan det stilles spørsmål ved om dette er en årsak til at flere har valgt å ikke delta. Spørreundersøkelse kan på den ene siden være en god metode å anvende da den

kan sikre anonymitet, frihet til deltakelse og er kostnadseffektivt. På den andre siden kan en stille spørsmål ved at en distribuerer en spørreundersøkelse til en sårbar gruppe som kan ha vansker med kommunikasjon og tekstbrukskompetanse.

Da undersøkelsen inkluderer innsatte som kan ha ulike utfordringer med språk og kommunikasjon, kan respondentene tolke spørsmål og informasjon ulikt. Feiltolkning av informasjon kan medføre feilkilder. Lange og omfattende spørsmål kan oppfattes som vanskelige for noen respondenter. Å lage entydige spørsmål ved å redusere fremmedord kan være med på å realisere klarhet for flest mulig (Dalland, 2017, s. 124; Ringdal, 2013, s. 203-204). Respondentene med pragmatiske språkvansker kan blant annet være for bokstavelig i sine tolkninger og dernest ha utfordringer med å tolke hva som menes med eksempelvis å miste tråden i *Mister du tråden i samtaler med mye støy* i LCQ-S.

Helland (2019, s. 319) oppgir at mennesker med dysleksi i et livsløpsperspektiv opplever lav selvtillit i mer eller mindre grad tilknyttet denne vansken. Det kan tenkes at dette er likedan for mennesker som opplever utfordringer med kommunikasjon. Lav selvtillit eller selvfølelse kan føre til at en underrapporterer seg selv, noe som ikke korresponderer med virkeligheten (Jacobsen, 2015, s. 267).

En annen konsekvens en bør ta i betraktning er risikoen for ulike responsskjevheter (Polit & Beck, 2021, s. 294). Responsskjevhet vil si at utvalget kan ha svart strategisk eller gjennom en spesiell rubrikk, da det er uforpliktende å svare, og de ikke får noen form for konsekvenser for hva de besvarer (Magnus & Bakketeig, 2013, s. 159). Dette er forsøkt forbeholdt ved at fem spørsmål i LCQ-S er reverserte som en intern responsskjevhet kontroll (Douglas et al., 2000). Dernest er det en risiko for at respondentene gir svar som baserer seg på hva de anser som akseptabelt innenfor de sosiale normene. Dette kan medføre at de feilrapporterer seg selv (Jacobsen, 2015, s. 267; Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 50; Magnus & Bakketeig, 2013, s. 159). Dermed bør en være observant på selvrappingens

responskjevhet, enten om respondentene overrapporterer eller underrapporterer seg selv. For å kvalitetssikre de selvrapporterte svarene kunne LCQ-O blitt inkludert.

Det foreligger grunnlag for å tvile på om hvor balanserte svaralternativene oppfattes av respondentene i spørsmålet som om omhandler *Grunner til ikke å delta i opplæring*. De rangordnede spørsmålene forutsetter at respondentene enten er for eller imot svaralternativene i form av *stemmer helt til stemmer ikke i det hele tatt*. Ved at det er tre nyanser av det som stemmer i motsetning til kun én nyanse av *stemmer ikke i det hele tatt* kan en dermed si at svaralternativene ikke er balanserte. På den ene siden kan for få nyanser føre til et større avvik på den ene siden (Jacobsen, 2015, s. 262). På den andre siden kan for mange nyanser av svaralternativer skape forvirring blant respondentene (Polit & Beck, 2021, s. 343). Derfor bør det bli utformet en balansegang, eller et midtpunkt slik at det er et like stort avvik på de positive og de negative sidene ved svaralternativene (Jacobsen, 2015, s. 262).

Denne studien benytter seg av en del eldre litteratur som både kan by på utfordringer, men også la seg nyttiggjøre. Det er valgt å inkludere eldre litteratur da det er begrenset med forskning om temaet som denne studien baserer seg på. En utfordring med å bruke eldre litteratur som primærkilde kan være at litteraturen har en feilrepresentasjon av det en ser i dag. Dette kan blant annet skyldes at det er tatt i bruk andre tilnærminger. Det kan imidlertid være nyttig å inkludere eldre litteratur for å få andre perspektiver og se hvordan utviklingen har vært. I denne studien har vi inkludert nyere aktuell litteratur som et supplement for den eldre, i forsøk på å danne en mer omfangsrik og oppdatert tilnærming til forskningen. Samtidig har vi vært kildekritiske til sekundærkilder da det opprinnelige perspektivet kan ha blitt forandret. Ved å inkorporere både eldre og nyere litteratur kan denne studien oppnå en mer balansert tilnærming (Dalland, 2017, s. 158-159).

## Reliabilitet

I denne studien er det nødvendig å vurdere kvaliteten. Kvaliteten vurderes ut ifra hvor reliabel og valid slutningene er (Anker, 2020, s. 108; Dalland, 2017, s. 55). Studiens reliabilitet avhenger av hvorvidt analysene er kvalitetssikret. Reliabiliteten anses som styrket ved at metoden presenteres og inkluderer eventuelle feilkilder som kan ha påvirket slutningene (Nyeng, 2012, s. 105-106; Polit & Beck, 2021, s. 801; Ringdal, 2013, s. 96). Resultatene som er innhentet fra LCQ-S kan være tillitvekkende dersom kommunikasjonsvansker kan måles (Krumsvik, 2015, s. 158-159). Hvorvidt forskere er objektive, kan være en annen mulig feilkilde. Kvarv (2021, s. 73) vektlegger at det ikke er mulig å ha nøytralitet overfor forskningen da en som forsker vil møte vitenskapen med forforståelser. Gjennom å ha en postpositivistisk tilnærming i denne studien har vi strebet etter en nøytral tilnærming til data og analysegjennomføringer.

For å sikre reliabilitet har vi gjennomført analyser individuelt, noe vi kan knytte opp mot *inter-rater reliabilitet*. Vi har gjennomført samme analyse individuelt av det samme datasettet og kommet frem til samme resultat. Dette kan indikere pålitelige analyser og utelukke tilfeldigheter og forskjeller mellom forskerne (Berg, 2023, s. 105; Polit & Beck, 2021, s. 318).

I kvantitative studier streber forskere etter høye konsistensmål gjennom Cronbachs alfa ( $\alpha$ ) for å sikre reliable funn (Polit & Beck, 2021, s. 343). Cronbachs  $\alpha$  er brukt som et indre konsistensmål for å vurdere reliabiliteten til komponentene.  $\alpha$ -verdien kan ligge på mellom 0 og 1. Høyere  $\alpha$ -verdi tilsier høyere indre konsistens, noe som kan tyde på reliable funn (Polit & Beck, 2021, s. 354). Verdier over 0,7 anses som akseptable.  $\alpha$ -verdiene fra våre analyser ligger over 0,7. Dette kan indikere at funnene hentet fra analysen er pålitelige.

## Validitet

Uavhengig av om målinger er nøyaktige, kan det stilles spørsmål ved om det som var



til hensikt å måle i denne studien, er det som faktisk ble målt (Haynes & Johnson, 2009, s. 93). Dermed blir validitetsbegrepet relevant. En skiller gjerne mellom to typer validitet, indre validitet og ytre validitet (Jacobsen, 2015).

Indre validitet omhandler i hvilken grad en kan trekke korrekte slutninger om kausalitet. I denne studien tilknyttet den indre validiteten om vi kan trekke gyldige slutninger basert på vårt utvalg (Berg, 2023, s. 102-103; Magnus & Bakketeig, 2013, s. 57). Utvalget vårt kan inkludere innsatte med norsk statsborgerskap og innvandrerbakgrunn. På bakgrunn av dette kan det stilles spørsmål ved deres språkferdigheter på norsk. Da spørreundersøkelsen ikke kartlegger respondentene sitt morsmål, kan vi derfor stille oss kritiske til om de skårer til symptomer på kommunikasjonsvansker som følge av svekkede norskkunnskaper.

LCQ er ment til å måle opplevde kommunikasjonsferdigheter. Til tross for hensikten, er det ikke nødvendigvis slik at dette blir oppfylt. Da studien tar for seg en sårbar gruppe som kan ha vansker med kommunikasjon, kan vi ikke konstatere at respondentene har forstått spørsmålenes hensikt. Har respondentene misforstått spørsmålene kan påliteligheten til våre slutninger reduseres. Respondentene kan ha avgitt svar som ikke stemmer overens med virkeligheten ved å underrapportere eller overrapportere seg selv (Jacobsen, 2015, s. 267). Det er dermed flere aspekter som kan påvirke undersøkelsens indre validitet.

Ytre validitet omhandler generaliserbarhet (Berg, 2023, s. 102; Nyeng, 2012, s. 109). Med andre ord, hvordan resultatene i vår studie kan overføres til lignende fengelspopulasjoner. Da det alltid vil være uunngåelig variasjon i et datasett, trengs et representativt utvalg for å kunne generalisere resultatene slik at det blir populasjonsrepresentativt (Berg, 2023, s. 102). Studiens inklusjonskriterier omfavner mannlige innsatte med norsk statsborgerskap over 18 år som ikke tar del i fengselsopplæring. Som et resultat av dette begrenses generaliserbarheten til å gjelde populasjoner som oppfyller samme inklusjonskriterier (Polit & Beck, 2021, s. 220). Da 24% av den totale

fengselspopulasjonen i Norge i 2021 var utenlandske statsborgere, kan dette forklare noe av den lave svarprosenten (38%) på spørreundersøkelsen til Eikeland et al. (2022) (Kriminalomsorgen, 2021b). Det kan derfor stilles spørsmål ved om resultatene kan overføres til hele fengselspopulasjonen i Norge eller i andre land. Vårt utvalg har en svarprosent på 10% av den totale fengselspopulasjonen. Uavhengig om vi kan trekke gyldige slutninger for vårt utvalg, kan svarprosenten være for lav til at funnene kan generaliseres til andre tilsvarende populasjoner.

### **Etiske aspekter**

Det er en rekke etiske aspekter som skal være overholdt ved deltakelse, da denne studien baserer seg på innhentet data fra spørreundersøkelsen til Eikeland et al. (2022). Dette gjelder all forskning som involverer mennesker og må dermed godkjennes av en etisk komité (Johansen & Vetlesen, 2000, s. 192; Ringdal, 2013, s. 454). Informasjonen i spørreundersøkelsen har blitt godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD), nå kalt Sikt, på forhånd av utsendelse. Det er tre etiske prinsipper som skal stå sentralt ovenfor respondentene som har deltatt i spørreundersøkelsen: autonomi, anonymitet og å ikke bli påført skade eller mulige belastninger (Magnus & Bakketeig, 2013, s. 170). Autonomi innebærer at deltakerne har fått tilstrekkelig informasjon om undersøkelsens innhold og formål, samt hva som innebærer eventuell deltakelse og belastninger (Magnus & Bakketeig, 2013, s. 158; Nilssen, 2012, s. 148). Frivillighet til deltagelse er belyst i informasjonsskrivet og det er fremhevet at det ikke gis noe form for konsekvenser dersom en ikke deltar i undersøkelsen. Til tross for tilstrekkelig med informasjon er dette innsatte som har mistet autonomien på mange områder. Dette kan medføre en opplevelse av begrensning i deres evne til å nekte samtykke (Polit & Beck, 2021, s. 144). Anonymiteten er ivaretatt gjennom at hver respondent fikk tildelt ett tall for å anonymiseres.

Respondentene er en sårbar gruppe. Forskerne bør i størst mulig grad sørge for at

informasjonen er fremlagt på en slik måte at en kan være sikker på at deltakerne er innforstått med den (Johansen & Vetlesen, 2000, s. 192). Dette gjelder spesielt for innsatte med kommunikasjonsvansker. Det kan derfor stilles spørsmål ved om informasjonsskrivet har blitt fulgt opp med en eller flere muntlige veiledninger, for å tilrettelegge for forståelse (Magnus & Bakketeig, 2013, s. 158).

Ettersom denne studien inkluderer en gruppe mennesker i en sårbar situasjon, har vi tatt hensyn til terminologien som vi anvender for å referere til dem. «Innsatte» er et begrep som er mye anvendt i litteraturen, og er valgt i denne studien med forsøk på ivaretagelse av respekt, rettferdighet og inkludering for disse sårbare menneskene, selv om de har begått straffbare handlinger (Meld.St. 37 (2007-2008)).

### **Resultater som ikke er anvendt i artikkelen**

Resultatene etter en utført deskriptiv statistikk for alle respondentene (n=823) ble ikke inkludert i artikkelen grunnet omfang. Basert på selvrapporterte svar fra LCQ-S fordelte vi innsatte (n=823) på to grupper da vi ønsket å se hvordan fordelingen av LCQ-gruppene var for alle respondentene. Den ene gruppen, kalt LCQ-L, besto av innsatte (n=355) som hadde LCQ-skår på <49. Den andre gruppen, kalt LCQ-H, besto av innsatte (n=459) som hadde LCQ-skår på >50. En skår på >50 kan antyde at en har symptomer på en kommunikasjonsvanske. Respondentene (n=823) fordelte seg med 43% i LCQ-L mot 56% i LCQ-H. I denne studien fordelte utvalget (n=319) seg med 146 i LCQ-L og 172 i LCQ-H. Det blir 46% mot 54%. Det vil si at den prosentmessige fordelingen er nokså lik i studiens utvalg (n=319), som for alle respondentene (n=823) i spørreundersøkelsen.

Ser en nærmere på gruppene inkluderer LCQ-L flest innsatte over 45 år, samt flest med høyere utdanning. I tillegg er det flest som har fullført videregående som høyeste opplæring. Sammenligner vi LCQ-L mot LCQ-H, ser vi at 70% av de som har gradsutdanning/universitet som høyeste fullførte utdanning tilhører LCQ-L. I LCQ-L har 7%

fått diagnosen ADHD som barn, mens 5% har fått samme diagnose som voksne. Dette er ikke inkludert i denne studien, men kan være relevant for videre studier tilknyttet fengselspopulasjonen. Fra opplæringsaktiviteten i fengsel er det flest som tar vg3 og korte kurs. Det forekommer omtrent like mange innsatte i fordelingen på vg1, vg2 og universitet/høgskole. Det er tydelig færrest som deltar i fagskoleopplæring.

I LCQ-H er det flest innsatte under 45 år. Her har flest videregående som høyeste fullførte opplæring. Dette utgjør 59% av alle som har videregående som høyeste fullførte opplæring. Følgelig er det flest på fullført vg1, hvor LCQ-H utgjør 74%. I LCQ-H er det 19% som ble diagnostisert med ADHD som barn og 17% fikk diagnosen som voksne. For deltakere i fengselsopplæring er det flertallet som tar vg3. Det er stor likhet mellom deltakelse i vg1 og vg2, deretter kortere kurs. Fagskoleopplæring og grunnskole har færrest deltakere.

Over halvparten av innsatte som er inkludert i spørreundersøkelsen har symptomer på en kommunikasjonsvanske. Ser vi dette opp mot litteraturen er det en overrepresentasjon av mennesker med symptomer på kommunikasjonsvansker i fengsel (Cummings, 2017, s. 351-360). Dette samsvarer med fordelingen av LCQ-gruppene, da vi ser at LCQ-H er den gruppen som inkluderer flest innsatte som opplever symptomer på kommunikasjonsvansker.

### Referanser

- Ahlsén, E. (2008). Språkstörningar hos vuxna (förvärvade språkstörningar) – allmän del. I L. Hartelius, U. Nettelbladt & B. Hammarberg (Red.), *Logopedi* (s. 187-198). Studentlitteratur
- Anckarsäter, H., Nilsson, T., Saury, J. M., Råstam, M. & Gillberg, C. (2008). Autism spectrum disorders in institutionalized subjects. *Nordic Journal of Psychiatry*, 62(2), 160-167. <https://doi.org/10.1080/08039480801957269>
- Anderson, S. A. S., Hawes, D. J. & Snow, P. C. (2016). Language impairments among youth offenders: A systematic review. *Children and Youth Services Review*, 65(2016-06), 195-203. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.04.004>
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis : en håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm akademisk.
- Asbjørnsen, A., Jones, L. Ø., Eikeland, O. J. & Manger, T. (2023). *Kommunikasjonsferdigheter blant norske innsatte* (Rapport 1/2023). Statsforvaltaren i Vestland. <https://www.oppikrim.no/siteassets/dokument/publikasjoner/statsforvaltaren-i-vestland-rapport-1-2023.pdf>
- Berg, H. (2023). *Vitenskapsteori : i psykologiske fag*. Fagbokforlaget.
- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A. & Greenhalgh, T. (2017). Phase 2 of CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1068-1080. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12721>
- Bloom, L. & Lahey, M. (1978). *Language Development and Language Disorders*. John Wiley & Sons Inc.

- Brosens, D., Croux, F. & De Donder, L. (2019). Barriers to prisoner participation in educational courses: Insights from a remand prison in Belgium. *International Review of Education*, 65(5), 735-754. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s11159-018-9727-9>
- Brosens, D., Donder, L., Dury, S. & Verté, D. (2015). Barriers to participation in vocational orientation programmes among prisoners. *Journal of Prison Education and Reentry*, 2(2), 8-22. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15845/jper.v2i2.817>
- Bryan, K., Freer, J. & Furlong, C. (2007). Language and communication difficulties in juvenile offenders. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 42(5), 505-520. <https://doi.org/10.1080/13682820601053977>
- Bryan, K., Garvani, G., Gregory, J. & Kilner, K. (2015). Language difficulties and criminal justice: The need for earlier identification. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 50(6), 763-775. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/1460-6984.12183>
- Bøen, R. & Tamnes, C. K. (2021). Utvikling av eksekutivfunksjoner fra spedbarnsalder til voksen alder: kvalitative og kvantitative endringer. I C. K. Tamnes (Red.), *Nevrokognitiv utviklingspsykologi* (s. 150-171). Gyldendal.
- Cahill, B. S., Coolidge, F. L., Segal, D. L., Klebe, K. J., Marle, P. D. & Overmann, K. A. (2012). Prevalence of ADHD and its subtypes in male and female adult prison inmates. *Behavioral Sciences and the Law*, 30(2), 154-166. <https://doi.org/10.1002/bsl.2004>
- Chalatsis, X. (2016). Education in penitentiary contexts. I F. Torlone & M. Vryonides (Red.), *Innovative learning models for prisoners* (s. 1-9). Firenze University Press. <https://doi.org/10.36253/978-88-6655-924-5>

- Chitsabesan, P., Bailey, S., Williams, R., Kroll, L., Kenning, C. & Talbot, L. (2007). Learning disabilities and educational needs of juvenile offenders. *Journal of Children's Services*, 2(4), 4-17.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.1108/17466660200700032>
- Chow, J. C., Wallace, E. S., Senter, R., Kumm, S. & Mason, C. Q. (2022). A systematic review and meta-analysis of the language skills of youth offenders. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 65(3), 1166-1182.  
[https://doi.org/https://doi.org/10.1044/2021\\_JSLHR-20-00308](https://doi.org/https://doi.org/10.1044/2021_JSLHR-20-00308)
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. utg.). L Erlbaum Associates. <https://doi.org/https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- Copur, M., Turkcan, A. & Erdogmus, M. (2005). Substance abuse, conduct disorder and crime: assessment in a juvenile detention house in Istanbul, Turkey. *Psychiatry and Clinical Neuroscience*, 59(2), 151-154. <https://doi.org/10.1111/j.1440-1819.2005.01350.x>
- Cross, K. P. (1981). *Adults as learners Increasing Participation and Facilitating Learning*. Jossey-Bass Inc.
- Cummings, L. (2017). Pragmatic Disorders in Forensic Settings. I F. Poggi & A. Capone (Red.), *Pragmatics and Law, Perspectives in Pragmatics, Philosophy & Psychology 10* (s. 349-377). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-44601-1\\_14](https://doi.org/10.1007/978-3-319-44601-1_14)
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Gyldendal akademisk.
- Davies, R. C., Williams, W. H., Hinder, D., Burgess, C. N. & Mounce, L. T. (2012). Self-reported traumatic brain injury and postconcussion symptoms in incarcerated youth. *The Journal of Head Trauma Rehabilitation*, 27(3), 21-27.  
<https://doi.org/10.1097/HTR.0b013e31825360da>

- Davis, L. M., Bozick, R., Steele, J. L., Saunders, J. & Miles, J. N. V. (2013). *Evaluating the Effectiveness of Correctional Education: A Meta-Analysis of Programs That Provide Education to Incarcerated Adults*. RAND Corporation. <https://doi.org/10.7249/RR266>
- de França, I., Monteiro, L., Rodrigues, B. & Melo, A. (2023). Communication disorders in the correctional system: a systematic review. *Revista Espanola de Sanidad Penitenciaria*, 25(2), 70. <https://doi.org/10.18176/resp.00070>
- Deloitte. (2017). *Evaluering av tilskudd til opplæring i kriminalomsorgen*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/evaluering-av-tilskudd-til-opplaring-i-kriminalomsorgen---endelig-rappor....pdf>
- Douglas, J. M., Bracy, C. A. & Snow, P. C. (2007a). Exploring the factor structure of the La Trobe Communication Questionnaire: Insights into the nature of communication deficits following traumatic brain injury. *Aphasiology*, 21(12), 1181-1194. <https://doi.org/10.1080/02687030600980950>
- Douglas, J. M., Bracy, C. A. & Snow, P. C. (2007b). Measuring Perceived Communicative Ability After Traumatic Brain Injury: Reliability and Validity of the La Trobe Communication Questionnaire. *The Journal of Head Trauma Rehabilitation*, 22(1), 31-38. [https://journals.lww.com/headtraumarehab/fulltext/2007/01000/measuring\\_perceived\\_communicative\\_ability\\_after.4.aspx](https://journals.lww.com/headtraumarehab/fulltext/2007/01000/measuring_perceived_communicative_ability_after.4.aspx)
- Douglas, J. M., O'Flaherty, C. A. & Snow, P. C. (2000). Measuring perception of communicative ability: the development and evaluation of the La Trobe communication questionnaire. *Aphasiology*, 14(3), 251-268. <https://doi.org/10.1080/026870300401469>



- Eikeland, O.-J., Manger, T., Asbjørnsen, A., Diseth, Å., Gunnlaugsson, H., Eriksson Gustavsson, A.-L., Koski, L., Koudahl, P., Ragnarsson, B. & Samuelsson, S. (2009). *Education in Nordic prisons: Prisoners' educational backgrounds, preferences and motivation* (TemaNord 508). Nordic Council of Ministers,. <https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A702625&dswid=-180>
- Eikeland, O. J., Jones, L. Ø., Manger, T. & Asbjørnsen, A. (2022). *Norske innsette: Utdanning før og under soning, ønske og planar* (Rapport 1/22). Statsforvaltaren i Vestland,. <https://www.oppikrim.no/siteassets/dokument/publikasjoner/rapport-1-2022-web.pdf>
- Ellison, M., Szifris, K., Horan, R. & Fox, C. (2017). A Rapid Evidence Assessment of the effectiveness of prison education in reducing recidivism and increasing employment. *Probation Journal*, 64(2), 108-128. <https://doi.org/10.1177/0264550517699290>
- Esperian, J. H. (2010). The Effect of Prison Education Programs on Recidivism. *Journal of Correctional Education*, 61(4), 316-334. <http://www.jstor.org/stable/23282764>
- Fisher, F., Philpott, A., Andrews, S. C., Maule, R. & Douglas, J. (2017). Characterizing social communication changes in amyotrophic lateral sclerosis. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 52(2), 137-142. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12267>
- Fitzsimons, D. (2019). *Pausing mid-sentence: Young offender perspectives on their language and communication needs* [Doktorgradsavhandling, Queen Margaret University]. <https://eresearch.qmu.ac.uk/handle/20.500.12289/9857>
- Fitzsimons, D. & Clark, A. (2021). Pausing mid-sentence: An ecological model approach to language disorder and lived experience of young male offenders. *International journal of environmental research and public health*, 18(3), 1225. <https://doi.org/https://doi.org/10.3390/ijerph18031225>

- Flynn, S., Brown, J., Johnson, A. & Rodger, S. (2011). Barriers to education for the marginalized adult learner. *Alberta Journal of Educational Research*, 57(1), 43-48.  
<https://ir.lib.uwo.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=1002&context=csmh-articles>
- Fridhov, I. M. & Langelid, T. (2017). Importmodellen i norsk fengselsvesen. *Nordisk tidsskrift for kriminalvidenskab*, 104(3), 259-288.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.7146/ntfk.v104i3.115050>
- Frost, R. B., Farrer, T. J., Primosch, M. & Hedges, D. W. (2013). Prevalence of traumatic brain injury in the general adult population: a meta-analysis. *Neuroepidemiology*, 40(3), 154-159. <https://doi.org/10.1159/000343275>
- Giles, M., Paris, L. & Whale, J. (2016). The role of art education in adult prisons: The Western Australian experience. *International Review of Education*, 62, 689-709.  
<https://www.jstor.org/stable/44980061?fbclid=IwAR3XBOyd1Q19yq6b7VVdYx46-rdTpMUjI76WxdMnHBUaT2rznMph4PQ2W54>
- Ginsberg, Y., Hirvikoski, T. & Lindefors, N. (2010). Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) among longer-term prison inmates is a prevalent, persistent and disabling disorder. *BMC Psychiatry*, 10(1), 112. <https://doi.org/10.1186/1471-244X-10-112>
- Grice, H. P. (1975). Logic and Conversation. I P. Cole & J. L. Morgan (Red.), *Syntax and Semantics* (3. utg., s. 41-58). Academic Press.
- Hansen, S. M., Stubberud, J., Hjertstedt, M. & Kirmess, M. (2019). Intensive and standard group-based treatment for persons with social communication difficulties after an acquired brain injury: study protocol for a randomised controlled trial. *BMJ open*, 9(9), e029392. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2019-029392>
- Harzke, A. J., Baillargeon, J., Baillargeon, G., Henry, J., Olvera, R. L., Torrealday, O., Penn, J. V. & Parikh, R. (2012). Prevalence of psychiatric disorders in the Texas juvenile

correctional system. *Journal of Correctional Health Care*, 18(2), 143-157.

<https://doi.org/10.1177/1078345811436000>

Hawley, J., Murphy, I. & Souto-Otero, M. (2013). *Prison education and training in Europe: current state-of-play and challenges*. European Commission.

[http://www.antonioacasella.eu/nume/hawley\\_ue\\_education\\_may13.pdf](http://www.antonioacasella.eu/nume/hawley_ue_education_may13.pdf)

Haynes, W. O. & Johnson, C. E. (2009). *Understanding research and evidence-based practice in communication disorders : a primer for students and practitioners*. Allyn & Bacon.

Helland, T. (2019). *Språk og dysleksi* (2. utg.). Fagbokforlaget.

Holland, C., Hutchinson, P. & Peacock, D. (2023). The importance of screening for speech, language and communication needs (SLCN) in police custody. *The Howard Journal of Crime and Justice*, 62(3), 295-312. <https://doi.org/10.1111/hojo.12514>

Hughes, N., Chitsabesan, P., Bryan, K., Borschmann, R., Swain, N., Lennox, C. & Shaw, J. (2017). Language impairment and comorbid vulnerabilities among young people in custody. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1106-1113.

<https://doi.org/10.1111/jcpp.12791>

IBM. (u.å). *IBM SPSS Statistics* [https://www.ibm.com/products/spss-](https://www.ibm.com/products/spss-statistics?fbclid=IwAR0AQgwMcHh-xE2v0oELZIH2_v_UvNDXwXGPwumoliERwb1X5EAIPppDk4A)

[statistics?fbclid=IwAR0AQgwMcHh-](https://www.ibm.com/products/spss-statistics?fbclid=IwAR0AQgwMcHh-xE2v0oELZIH2_v_UvNDXwXGPwumoliERwb1X5EAIPppDk4A)

[xE2v0oELZIH2\\_v\\_UvNDXwXGPwumoliERwb1X5EAIPppDk4A](https://www.ibm.com/products/spss-statistics?fbclid=IwAR0AQgwMcHh-xE2v0oELZIH2_v_UvNDXwXGPwumoliERwb1X5EAIPppDk4A)

Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? : innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Cappelen Damm akademisk.

Johansen, K. E. & Vetlesen, A. J. (2000). *Innføring i etikk* (8. utg.). Universitetsforlaget.

Johnstone, J. W. C. & Rivera, R. J. (1965). *Volunteers for Learning: A Study of the Educational Pursuits of American Adults*. Aldine Publishing Company.

- Kim, B.-K. E., Johnson, J., Rhinehart, L., Logan-Greene, P., Lomeli, J. & Nurius, P. S. (2021). The school-to-prison pipeline for probation youth with special education needs. *American Journal of Orthopsychiatry*, 91(3), 375-385.  
<https://doi.org/10.1037/ort0000538>
- Kjølaas, J. H. (2001). *Språk og kommunikasjonsvansker : språkvitenskapelig tenkning i det spesialpedagogiske fagfeltet*. Eureka forlag
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Kriminalomsorgen. (2021a). *Kriminalomsorgens årsstatistikk*. Kriminalomsorgsdirektoratet.  
<https://img3.custompublish.com/getfile.php/5083401.823.7ulwtlpumwlb7k/Kriminalomsorgen+%C3%A5rsstatistikk+2021.pdf?return=www.kriminalomsorgen.no>
- Kriminalomsorgen. (2021b, 04. August). *Nøkkeltall fra kriminalomsorgen*. Kriminalomsorgen.  
<https://www.kriminalomsorgen.no/noekkel-tall-fra-kriminalomsorgen.6399908-516313.html>
- Kriminalomsorgen. (2021c). *Årsrapport 2021*. Kriminalomsorgen.  
<https://img3.custompublish.com/getfile.php/5011968.823.ljwkp7uzmtwqqb/Kriminalomsorgen+%C3%A5rsrapport+2021+m.+vedlegg.pdf?return=www.kriminalomsorgen.no>
- Krumsvik, R. J. (2015). *Forskningsdesign og kvalitativ metode : ei innføring*. Fagbokforlaget.
- Kvarv, S. (2021). *Vitenskapsteori : tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (3. utg.). Novus forlag.
- Lawrence, S., Mears, D. P., Dubin, G. & Travis, J. (2002). *The Practice and Promise of Prison Programming*. Urban Institute: Justice Policy Center.  
[https://heinonline.org/HOL/Page?collection=journals&handle=hein.journals/wjor22&id=119&men\\_tab=srchresults](https://heinonline.org/HOL/Page?collection=journals&handle=hein.journals/wjor22&id=119&men_tab=srchresults)

- Lind, M. & Kristoffersen, K. E. (2014). *Når språket svikter : norsk grammatikk i et klinisk perspektiv*. Novus forlag.
- Lount, S. A., Purdy, S. C. & Hand, L. (2017). Hearing, auditory processing, and language skills of male youth offenders and remandees in youth justice residences in New Zealand. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 60(1), 121-135.  
[https://doi.org/10.1044/2016\\_JSLHR-L-15-0131](https://doi.org/10.1044/2016_JSLHR-L-15-0131)
- Magnus, P. & Bakketeig, L. S. (2013). *Epidemiologi* (4. utg.). Gyldendal akademisk.
- Manger, T., Eikeland, O. J. & Asbjørnsen, A. (2016). *Norske innsette: Utdanningsmotivasjon og hinder for utdanning i fengsel* (Rapport 1/16). Fylkesmannen i Hordaland.  
<https://www.oppikrim.no/siteassets/dokument/publikasjoner/rapport-1-2016.pdf>
- Manger, T., Eikeland, O. J. & Asbjørnsen, A. (2019). Why do not more prisoners participate in adult education? An analysis of barriers to education in Norwegian prisons. *International Review of Education*, 65(5), 711-733.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s11159-018-9724-z>
- Marsh, R. L. (1983). The incidence of communication disorders of male inmates in the Texas Department of Corrections. *Journal of Offender Counseling Services Rehabilitation*, 7(3-4), 67-86. [https://doi.org/https://doi.org/10.1300/J264v07n03\\_05](https://doi.org/https://doi.org/10.1300/J264v07n03_05)
- Meld. St.12 (2014-2015). *Utviklingsplan for kapasitet i kriminalomsorgen*. Justis- og beredskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-12-2014-2015/id2356059/?ch=8>
- Meld. St. 39 (2020–2021). *Kriminalomsorgsmeldingen – fremtidens kriminalomsorg og straffegjennomføring*. Justis- og beredskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-39-20202021/id2861926/?ch=3>

Meld.St. 37 (2007-2008). *Straff som virker – mindre kriminalitet – tryggere samfunn—*  
(*kriminalomsorgsmelding*) Justis- og beredskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-37-2007-2008-/id527624/?ch=2>

Milne, R. & Bull, R. (2003). Interviewing by the police. I D. Carson & R. Bull (Red.),  
*Handbook of psychology in legal contexts* (s. 109-125).

<https://doi.org/DOI:10.1002/0470013397>

Morken, F., Jones, L. Ø. & Helland, W. A. (2021). Disorders of language and literacy in the  
prison population: A scoping review. *Education Sciences*, 11(2), 1-25.

<https://doi.org/https://doi.org/10.3390/educsci11020077>

Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier : den skrivende forskeren*.  
Universitetsforlaget.

Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-  
07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Opplæringslova. (2023). *Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa*  
(LOV-2023-06-09-30). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>

Owens Jr, R. E., Farinella, K. A. & Metz, D. E. (2014). *Introduction to communication  
disorders: A lifespan evidence-based perspective*. Pearson Higher Ed.

Owens, R. E. (2014). Development of Communication, Language, and Speech. I N. B.  
Anderson & G. H. Shames (Red.), *Human communication disorders : an Introduction*  
(8. utg., s. 28-53). Pearson.

Pallant, J. (2016). *SPSS Survival Manual - A step by step guide to data analyses using IMB  
SPSS* (6. utg.). Routledge.

- Papaioannou, V., Anagnou, E. & Vergidis, D. (2016). Inmates' Adult Education in Greece--A Case Study. *International Education Studies*, 9(10), 70-82.  
<https://doi.org/10.5539/ies.v9n10p70>
- Pett, M., Lackey, N. & Sullivan, J. (2003). *Making Sense of Factor Analysis*. SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781412984898>
- Polit, D. F. & Beck, C. T. (2017). *Nursing Research : generating and assessing evidence for nursing practice* (10. utg.). Wolters Kluwer.
- Polit, D. F. & Beck, C. T. (2018). *Essentials of Nursing Research: Appraising Evidence for Nursing Practice* (9. utg.). Lippincott, Williams & Wilkins.
- Polit, D. F. & Beck, C. T. (2021). *Nursing research : generating and assessing evidence for nursing practice* (11. utg.). Lippincott Williams & Wilkins.
- Rack, J. (2005). *The incidence of hidden disabilities in the prison population: Yorkshire and Humberside research*. The Dyslexia Institute.
- Riksrevisjonen. (2022). *Riksrevisjonens undersøkelse av helse-, opplærings- og velferdstjenester til innsatte i fengsel* (Dokument 3:4(2022-2023)). Riksrevisjonen.  
<https://www.riksrevisjonen.no/globalassets/rapporter/NO-2022-2023/helse-opplarings-og-velferdstjenester-til-innsatte-i-fengsel.pdf>
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold : samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Rohrer-Baumgartner, N. & Urnes, A.-G. (2018). Språkforstyrrelser IA.-G. Urnes (Red.), *Den interaktive hjernen hos barn og unge : forståelse og tiltak ved nevroutviklingsforstyrrelser og nevropsykiatriske tilstander* (s. 289-302). Gyldendal.
- Samuelsson, S., Gustavsson, A., Herkner, B. & Lundberg, I. (2000). Is the frequency of dyslexic problems among prison inmates higher than in a normal population? *Reading*

*and writing*, 13(3-4), 297-312.

<https://doi.org/https://doi.org/10.1023/A:1026434631998>

Scragg, P. & Shah, A. (1994). Prevalence of Asperger's syndrome in a secure hospital. *British Journal of Psychiatry*, 165(5), 679-682. <https://doi.org/10.1192/bjp.165.5.679>

Shiroma, E. J., Ferguson, P. L. & Pickelsimer, E. E. (2010). Prevalence of traumatic brain injury in an offender population: a meta-analysis. *Journal of Correctional Health Care*, 16(2), 147-159. <https://doi.org/10.1177/1078345809356538>

Siponmaa, L., Kristiansson, M., Jonson, C., Nydén, A. & Gillberg, C. (2001). Juvenile and young adult mentally disordered offenders: the role of child neuropsychiatric disorders. *The journal of the American Academy of Psychiatry and the Law*, 29(4), 420-426.

Slater, J., Winder, B., O'Grady, A. & Banyard, P. (2023). 'There is nothing for me': A qualitative analysis of the views towards prison education of adult male prisoners convicted of a sexual offence. *The Howard Journal of Crime and Justice*, 62(3), 391-407. <https://doi.org/10.1111/hojo.12521>

Slaughter, B., Fann, J. R. & Ehde, D. (2003). Traumatic brain injury in a county jail population: prevalence, neuropsychological functioning and psychiatric disorders. *Brain Injury*, 17(9), 731-741. <https://doi.org/10.1080/0269905031000088649>

Snow, P. C. (2019). Speech-Language Pathology and the Youth Offender: Epidemiological Overview and Roadmap for Future Speech-Language Pathology Research and Scope of Practice. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 50(2), 324-339. [https://doi.org/https://doi.org/10.1044/2018\\_LSHSS-CCJS-18-0027](https://doi.org/https://doi.org/10.1044/2018_LSHSS-CCJS-18-0027)

Snow, P. C. & Powell, M. B. (2011). Oral language competence in incarcerated young offenders: Links with offending severity. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 13(6), 480-489. <https://doi.org/10.3109/17549507.2011.578661>



- Struchen, M. A., Pappadis, M. R., Mazzei, D. K., Clark, A. N., Davis, L. C. & Sander, A. M. (2008). Perceptions of communication abilities for persons with traumatic brain injury: Validity of the La Trobe Communication Questionnaire. *Brain Injury*, 22(12), 940-951. <https://doi.org/10.1080/02699050802425410>
- Sveen, A. (2005). Pragmatikk IK. E. Kristoffersen, H. G. Simonsen & A. Sveen (Red.), *Språk : en grunnbok* (s. 95-120). Universitetsforlaget.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6. utg.). Pearson New International Edition.
- Torkildsen, J. v. K. & Morken, F. (2021). Språkutvikling. I C. K. Tamnes (Red.), *Nevrokognitiv utviklingspsykologi* (s. 56-92). Gyldendal.
- Urnes, A.-G. (2018a). Autismespekterforstyrrelser. I A.-G. Urnes (Red.), *Den interaktive hjernen hos barn og unge : Forståelse og tiltak ved nevrouviklingsforstyrrelser og nevropsykiatriske tilstander* (s. 273-287). Gyldendal.
- Urnes, A.-G. (2018b). Eksekutive funksjoner. I A.-G. Urnes (Red.), *Den internaktive hjernen hos barn og unge : Forståelse og tiltak ved nevrouviklingsforstyrrelser og nevorpsykiatriske tilstander* (s. 91-102). Gyldendal.
- Urnes, Ø. & Urnes, A.-G. (2018). Sosial kognisjon. I A.-G. Urnes (Red.), *Den interaktive hjernen hos barn og unge : forståelse og tiltak ved nevrouviklingsforstyrrelser og nevropsykiatriske tilstander* (s. 81-90). Gyldendal.
- Usher, A. M., Stewart, L. A. & Wilton, G. (2013). Attention deficit hyperactivity disorder in a Canadian prison population. *International Journal of Law and Psychiatry*, 36(3-4), 311-315. <https://doi.org/10.1016/j.ijlp.2013.04.005>
- Vacca, J. S. (2004). Educated prisoners are less likely to return to prison. *Journal of Correctional Education*, 54(4), 297-305. <https://www.jstor.org/stable/23292095>

von Tetzchner, S. (2019). *Barne- og ungdomspsykologi : typisk og atypisk utvikling*.

Gyldendal.

Vryonides, M. (2016). The blended learning approach: Rationale and suitability for prison

settings. I F. Torlone & M. Vryonides (Red.), *Innovative Learning Models for*

*Prisoners* (s. 69-76). Firenze University Press. <https://doi.org/10.36253/978-88-6655->

[924-5](https://doi.org/10.36253/978-88-6655-924-5)

Williams, W. H., Mewse, A. J., Tonks, J., Mills, S., Burgess, C. N. & Cordan, G. (2010).

Traumatic brain injury in a prison population: prevalence and risk for re-offending.

*Brain Injury*, 24(10), 1184-1188. <https://doi.org/10.3109/02699052.2010.495697>

World Health Organization. (2023). *International Classification of Diseases, Eleventh*

*Revision (ICD-11)*. World Health Organization. <https://icd.who.int/browse11/l->

[m/en#/http://id.who.int/icd/entity/33269655](https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http://id.who.int/icd/entity/33269655)

Zhou, J., Cai, W., Chen, C., Wang, H., Zhang, S., Luo, Y., Qiu, C. & Wang, X. (2012).

Prevalence of mental disorders in the male juvenile detention centers of Hunan and

Sichuan. *Zhong Nan Da Xue Xue Bao Yi Xue Ban*, 37(3), 217-221.

<https://doi.org/10.3969/j.issn.1672-7347.2012.03.001>

**Innsatte i norske fengsler: Ønske om  
fengselsopplæring, med kommunikasjonsvansker  
som barriere**

Ingrid Berge Bekken, Iselin Kavli Paulsen og Victoria Espelid

Universitetet i Bergen, masterprogram i helsefag – logopedi

Forfattermerknad

Artikkelmanus for masteroppgave i Logopedi. Artikkelen ble utarbeidet ved  
Universitetet i Bergen, Institutt for Biologisk og Medisinsk Psykologi ved Det  
Psykologiske Fakultet

## Sammendrag

Tidligere forskning avdekker i liten grad hvilke barrierer som oppleves av innsatte med kommunikasjonsvansker som ikke deltar i fengselsopplæring. Formålet med denne kvantitative studien var å undersøke hvilke barrierer som ligger til grunn for at norske mannlige innsatte med kommunikasjonsvansker ikke deltar i fengselsopplæring i Norge. I tillegg ønsket vi å sammenligne dette med innsatte uten kommunikasjonsvansker som ikke tar del i fengselsopplæring. Datamaterialet for denne studien baserer seg på innhentet svar fra en spørreundersøkelse distribuert til norske fengsler i 2021. Denne studien benytter seg av to spørsmål fra spørreundersøkelsen, spørsmålet *La Trobe Communication Questionnaire (LCQ)* og spørsmålet *Grunner til ikke å delta i opplæring*. Basert på innhentet data (n=823), fikk vi et utvalg på 319. Utvalget ble delt i to grupper basert på total LCQ-skår. Vi gjennomførte en prinsippal komponentanalyse på barrierene, hvor vi fant en tre-faktors struktur. Komponentene kalte vi for *Institusjonelle barrierer*, *Situasjonelle barrierer* og *Disposisjonelle barrierer*, i samsvar med tidligere litteratur. Deretter gjennomførte vi en variansanalyse med repetert måling og sammenlignet barrierene for de to LCQ-gruppene. Resultatet viste signifikant forskjell på *Disposisjonelle barrierer*. Innsatte i gruppen med høyest skår på LCQ opplevde i høyere grad *Disposisjonelle barrierer*. Det var ingen signifikant forskjell når det kom til *Institusjonelle* eller *Situasjonelle barrierer*. Funnene våre kan derfor tyde på at norske mannlige innsatte med kommunikasjonsvansker i større grad opplever disposisjonelle barrierer for å ikke delta i fengselsopplæring, sammenlignet med innsatte uten kommunikasjonsvansker.

*Nøkkelord: Kommunikasjonsvansker, fengselsopplæring, barrierer, innsatte, La Trobe Communication Questionnaire*

### Abstract

The previous research reveals to a small extent what barriers are experienced by inmates with communication difficulties, when dealing with prison education. The purpose of this quantitative study was to investigate which barriers are the reason why Norwegian male inmates with communication difficulties do not participate in prison education in Norway. In addition, we would compare this with inmates without communication difficulties who do not take part in prison education. The data for this study is based on answers from the La Trobe Communication Questionnaire (LCQ) and questions about perceived barriers to education. Based on the data (n=823), we obtained a sample of 319. The sample was divided into two groups based on their total LCQ sum score. We conducted a *Principal Component Analysis* on the barriers, where we found a three-factor structure. We named the components *Institutional barriers*, *Situational barriers* and *Dispositional barriers*, in accordance with previous literature. Further we carried out Repeated Measures and compared the barriers for the two LCQ groups. The results showed a significant difference in *Dispositional barriers*. Inmates in the group with the highest score on the LCQ experienced *Dispositional barriers* to a greater extent. There was no significant difference between the groups on the *Institutional barriers* or *Situational barriers*. Our findings may therefore indicate that inmates with communication difficulties experience dispositional barriers to a greater extent encounter with prison education, compared to Norwegian male inmates without communication difficulties.

*Keywords: Communication difficulties, prison education, barriers, inmates, La Trobe Communication Questionnaire*

### **Ønske om fengselopplæring, med kommunikasjonsvansker som barriere**

I norske fengsler har mennesker som gjennomfører straff jf. straffegjennomføringsloven § 3, den samme muligheten og retten til å gjennomføre opplæring, som andre borgere i samfunnet vårt (Meld. St. 39 (2020–2021)). Grunnloven § 109 stadfester at «enhver» har rett til utdanning, som skal ivareta den enkeltes evner og behov (Grunnlova, 1814, § 109). Innsatte er en heterogen gruppe hvor flere kan ha behov for spesiell tilrettelegging i møte med opplæring (Meld.St. 37 (2007-2008)). Vansker med kommunikasjon kan medføre at informasjonen om opplæringstilbudet ikke nødvendigvis blir forstått, som kan resultere i at det blir en barriere for å ta del i fengselopplæring. Tidligere forskning avdekker i liten grad hvilke barrierer som oppleves av innsatte med kommunikasjonsvansker som ikke deltar i fengselopplæring. I tillegg er det begrenset forskning om generelle opplæringsbarrierer og hvilke grupper som opplever de ulike barrierene i norske fengsler. Derfor har denne studien til hensikt å belyse problemstillingen: *Hvilke barrierer ligger til grunn for at norske mannlige innsatte med kommunikasjonsvansker ikke deltar i fengselopplæring i Norge?* Studien vil også foreta en sammenligning av norske mannlige innsatte med og uten kommunikasjonsvansker som ikke deltar i fengselopplæring.

Ifølge internasjonale konvensjoner skal ingen bli nektet retten til å gjennomføre opplæring, inkludert mennesker som gjennomfører fengselsstraff (Statsforvalteren, 2023). Retten til opplæring er blant annet nedfelt i lov om grunnskolen og den videregående opplæringen (Opplæringslova, 1998, § 3-1), og lov om gjennomføring av straff (Straffegjennomføringsloven, 2001, § 3). Eksterne velferdsetater tilbyr i dag tjenestene sine til fengslene, kalt importmodellen. Importmodellen bidrar til at innsatte i større grad kan delta i velferdsordningene de har rett på, slik som skolegang (Fridhov & Langelid, 2017).

Opplæring er et av flere tiltak som inngår i aktivitetsplikten som blant annet kan gi et bedre utgangspunkt for å motvirke ny kriminalitet ved tilbakevending til samfunnet

(Straffegjennomføringsloven, 2001, § 3). En undersøkelse gjennomført av Deloitte (2017), viser likevel at de ulike skoleavdelingene i Norge har ulik grad av muligheter og rammer for å gi tilbud til alle. Hawley et al. (2013) fremmer fengselsopplæring som et forebyggende tiltak mot tilbakefall. I tillegg kan fengselsopplæring øke mulighet for å få jobb etter straffegjennomføring (Hawley et al., 2013). Andre studier konkluderer også med at deltakelse i fengselsopplæring kan redusere tilbakefall (Davis et al., 2013; Ellison et al., 2017; Esperian, 2010; Kim & Clark, 2013).

I 2021 gjennomførte Eikeland et al. (2022) en undersøkelse som kartlegger utdanningsbakgrunnen til 823 mannlige innsatte med norsk statsborgerskap i norske fengsler, overgangsboliger og de som sonet med elektronisk kontroll. I perioden for undersøkelsen satt det i snitt 2159 menn i fengsel (Eikeland et al., 2022). Det foreligger ifølge Meld. St.12 (2014-2015) ingen konkret oversikt over norske statsborgere med innvandrerbakgrunn i norske fengsler. Meld. St.12 (2014-2015) fremhever at det ikke nødvendigvis er en sammenheng mellom statsborgerskap og kulturell og språklig tilknytting. Innsatte med norsk statsborgerskap med innvandrerbakgrunn kan både være integrert i samfunnet og ha gode norskferdigheter, men de kan også være lite integrert og ha dårlige norskferdigheter (Meld. St.12 (2014-2015)). Statistikken viser imidlertid at 24% innsatte har utenlandsk statsborgerskap (Kriminalomsorgen, 2021). Innsatte med utenlandsk statsborgerskap ble ekskludert fra studien til Eikeland et al. (2022), da ett av inklusjonskriteriene var mannlige innsatte med norsk statsborgerskap. I henhold til resultatene fra undersøkelsen til Eikeland et al. (2022) hadde 47% av respondentene grunnskole som høyeste fullførte opplæring. 49% deltok i opplæring i fengsel og 78% hadde et ønske om opplæring under soning i 2021 (Eikeland et al., 2022). Følgelig rapporterte 7% å ha lesevansker og 8% rapporterte å ha skrivevansker. Til sammenlikning viste funnene at 58% av utvalget ikke opplevde vansker med lesing, mens 53% oppga at de ikke opplevde vansker med skriving. Et annet funn viste at

39% av respondentene som ikke deltok i fengselsopplæring, rapporterte at dette skyldes at de fikk utilstrekkelig informasjon om opplæringen (Eikeland et al., 2022).

Tidligere studier har avdekket at den generelle befolkningen opplever både *institusjonelle, situasjonelle og disposisjonelle barrierer* for å ikke delta i opplæring (Cross, 1981, s. 97; Johnstone & Rivera, 1965). Disse tre hovedtypene barrierer kan også stå i veien for deltakelse i fengselsopplæring (Brosens et al., 2015; Brosens et al., 2019; Manger et al., 2019). For å danne en oversikt over hvorfor enkelte norske mannlige innsatte ikke tar del i fengselsopplæring i Norge, går denne studien derfor nærmere inn på *institusjonelle, situasjonelle og disposisjonelle barrierer*. Det teoretiske grunnlaget for barrierene er hentet fra Cross (1981, s. 97) og baserer seg på voksenopplæringen i USA. Det ble blant annet brukt i undersøkelsen til Manger et al. (2019) og studiene til Brosens et al. (2015) og Brosens et al. (2019).

*Institusjonelle barrierer* omhandler mangel på relevante kurs, kompetente lærere eller mangelfull informasjon (Cross, 1981, s. 98). Institusjonelle barrierer en kan støte på i norske fengsler kan være manglende kapasitet på skolene, mangel på opplæringsinformasjon og hva som tilbys av opplæring (Eikeland et al., 2022). Innsatte kan også oppleve at det ikke finnes ønskelige opplæringstilbud (Eikeland et al., 2009). Riksrevisjonen (2022) påpeker at det er store forskjeller på opplæringstilbudet fengslene har tilgang til når det gjelder plasskapasiteten, her kalt dekningsgrad, på skolene. I studien til Manger et al. (2016) kommer mangelfull informasjon om fengselsopplæring frem i lyset som en institusjonell barriere for deltakelse for innsatte. Brosens et al. (2015) peker på at institusjonelle barrierer oppleves blant innsatte som ikke deltar i yrkesfaglig opplæring. Brosens et al. (2019) baserer seg på samme utvalg, hvor de konkluderer med at opplevelsen av institusjonelle barrierer også gjelder for all opplæring i fengsel. Fra begge studiene blir det rapportert om lange ventelister, mangel på ressurser og lite informasjon (Brosens et al., 2015; Brosens et al., 2019). Ansatte



innenfor kriminalomsorgen oppgir ifølge Deloitte (2017), at de også mangler informasjon om skolene sitt opplæringstilbud.

*Situasjonelle barrierer* tilknyttes den generelle livssituasjonen til de som skal delta i opplæring (Cross, 1981, s. 98; Manger et al., 2019). Livssituasjonen til den enkelte i fengsel kan ofte være preget av usikkerhet angående soningstid. Usikkerhet rundt domslengde kan dermed oppleves som en situasjonell barriere, da korte dommer ses å ha sammenheng med å ikke delta i opplæringsaktiviteter (Eikeland et al., 2022). En kortvarig dom kan begrense tid til å fullføre opplæring. Dermed kan en uviss soningstid, samt korte fengselsdommer, oppleves som situasjonelle barrierer (Brosens et al., 2015).

*Disposisjonelle barrierer* omhandler eget forhold til læring i form av interesser, ulike former for vansker eller lav selvtillit (Manger et al., 2019). Det kan også tilknyttes vansker med språk- og kommunikasjon, opplevelsen av utilstrekkelig med informasjon og manglende motivasjon til opplæring. Vansker med språk og hvordan en forstår informasjon kan derfor oppleves som en disposisjonell barriere for fengselsopplæring, men også for den generelle opplæringen (Morken et al., 2021).

Tilstrekkelig informasjon kan redusere tilbakefall og gi innsatte arbeidsmuligheter utenfor murene (Rack, 2005, s. 3). Rack (2005, s. 2) hadde til hensikt å studere skjulte vansker blant en fengselspopulasjon bestående av 357 innsatte. Basert på denne studien kan en ifølge Rack (2005, s. 2) antyde at litt over halvparten av den totale fengselspopulasjonen vil trenge støtte i fengselsopplæring. At informasjon har en påvirkning på fengselsopplæring, samsvarer med studier som tar for seg opplæring i fengsel (Brosens et al., 2015; Eikeland et al., 2009; Eikeland et al., 2022; Manger et al., 2016). Det er en interaksjon mellom forståelsen av gitt informasjon og kommunikasjonsutfordringer, har Asbjørnsen et al. (2023) konkludert med. Ifølge studien er blant annet ett av hovedfunnene at voksne under straffegjennomføring har en høyere forekomst av ulike former for utfordringer som kan påvirke den pragmatiske

siden ved språket og evnen til god kommunikasjon (Asbjørnsen et al., 2023).

Vansker med kommunikasjon kan opptre i ulike stadier i et utviklingsforløp. ICD-11 beskriver kommunikasjonsvansker som utfordringer med å forstå eller produsere non-verbal eller verbal informasjon. Vanskene kan påvirke hvordan en blant annet bruker språk og kommunikasjon i ulike kontekster der formålet avviker fra normalen av det som forventes for både alder og intellektuell funksjonsnivå (World Health Organization, 2023). Utfordringer med den pragmatiske siden av språket ved at en ikke forstår, blir forstått eller kan tilpasse seg i ulike kommunikasjonskontekster i samspill med andre, kan resultere i at en ikke lykkes i kommunikasjonsituasjoner. I tillegg til vansker med pragmatikken inkluderer kommunikasjonsvansker underkategoriene: språkforstyrrelse, språklødvanske, taleflytvanske, kommunikasjonsvanske og uspesifisert kommunikasjonsvanske (Næss & Zambrana, 2019, s. 284).

Cummings (2017, s. 350) anslår at det er en overrepresentasjon av pragmatiske kommunikasjonsvansker i fengselspopulasjonen, sammenlignet med den generelle befolkningen. Videre knyttes de pragmatiske vanskene opp mot ulike diagnoser. Diagnosene er blant annet autismespekterforstyrrelse (ASF), psykisk utviklingshemming, ADHD, alvorlig atferdsforstyrrelse og traumatisk hjerneskade (Cummings, 2017, s. 350).

Vansker med pragmatikk kan også opptre som en egen språkvanske. Utfordringer med bruken av språket, som ved pragmatiske språkvansker, er en underkategori av Developmental Language Disorder (DLD). Kriteriet for å sette diagnosen DLD er blant annet merkbart svekket forståelse og evne til å bruke språk i sosiale settinger, med relativt svekket reseptivt og ekspressivt språk uten at det er tilknyttet en annen diagnose (World Health Organization, 2023). Forskning som foreligger om språkvansker hos innsatte har i stor grad belyst diagnosen DLD eller språkforstyrrelser, og ikke eksplisitt kommunikasjonsvansker.

Internasjonal forskning viser at DLD er overrepresentert i ungdomsrettslige

populasjoner (Bryan et al., 2007; Hughes et al., 2017; Lount et al., 2017; Snow & Powell, 2011). Hos en stor andel unge lovovertridere forblir vansken uidentifisert, som resulterer i at de ikke får den hjelpen de trenger (Sanger et al., 2019; Winstanley et al., 2018). Resultater fra en systematisk gjennomgang og en metaanalyse, som inkluderte studier fra land som Storbritannia, USA, Australia og New Zealand, rapporterer at unge lovovertridere hadde lavere språkferdigheter, da de presterte dårligere enn sine jevnaldrende på språktester (Anderson et al., 2016; Chow et al., 2022). Morken et al. (2021) undersøker omfanget av studier om språk og lese- og skriveferdigheter hos innsatte fra de siste 20 årene. Hovedfunnet til Morken et al. (2021) er at det foreligger få studier om muntlige språkferdigheter i den voksne fengselspopulasjonen. Av totalt 18 studier, undersøkte bare tre språkferdigheter, hvor alle rapporterte en forhøyet forekomst av vansker i fengselspopulasjonen. I de tre studiene som Morken et al. (2021) nevner, undersøkte studiene språkferdighetene til unge lovovertridere (Bryan, 2004; Fitzsimons, 2019; Snow & Powell, 2011). Bryan (2004) undersøker 10% av beboerne i en institusjon for unge lovovertridere i Storbritannia, gjennom ulike språktester, samt selvrapportering av vansker. Resultatene indikerte at 43% av deltakerne hadde begrenset vokabular, 73% skåret signifikant lavere enn akseptabelt på grammatisk kompetanse og 23% skåret signifikant lavere enn akseptabelt på forståelse. 17% rapporterte at de hadde hørselsvansker, 50% oppga svekket minnefunksjon og 37% rapporterte vansker med leseferdigheter. Bryan (2004) konkluderer med at studien bekrefter en høy forekomst av tale-, språk- og kommunikasjonsvansker hos unge lovovertridere. Snow og Powell (2011) undersøker muntlig kommunikasjon, IQ, mental helse og straffens alvorlighetsgrad hos 100 unge lovovertridere i Australia gjennom standardiserte tester. I studien kommer det frem at 46% av deltakerne hadde språkvansker. Funnet løftes frem som støtte for den voksende internasjonale evidensen rundt uidentifiserte språkvansker hos ungdom fra høy-risiko bakgrunner (Snow & Powell, 2011).

Forskningsgruppen for kognisjon og læring (BCLG) har gjennom flere år gjennomført spørreundersøkelser i norske fengsler. Nasjonalt viser rapporter at diagnostiserte lesevansker varierte ut ifra aldersgrupper. Det var høyest forekomst i aldersgruppen 25-34 år og lavest forekomst i aldersgruppen 45 år og eldre (Asbjørnsen et al., 2014; Asbjørnsen et al., 2017). Når det gjaldt omfattende vansker med lesing, skriving og oppmerksomhet viser resultatene at det forekom hos én av fire i rapporten fra 2014 (Asbjørnsen et al., 2014) og én av åtte i rapporten fra 2017 (Asbjørnsen et al., 2017). I en nyere rapport undersøkte Asbjørnsen et al. (2023) kommunikasjonsvansker blant innsatte. Datagrunnlaget var spørreundersøkelsen fra 2021 med *La Trobe Communication Questionnaire (LCQ)* som instrument. Asbjørnsen et al. (2023) rapporterer om en høyere forekomst av kommunikasjonsvansker hos lavt utdannede. Følgelig er det høyere forekomst blant innsatte med lærevansker, språkførstyrrelser, lese- og skrivevansker og oppmerksomhets- og konsentrasjonsvansker. Videre indikerer resultatene at innsatte med flere dommer hadde svakere kommunikasjonsferdigheter. Asbjørnsen et al. (2023) løfter frem behovet for å gjennomføre kartlegging, gitt den høye forekomsten av språkvansker, kommunikasjonsvansker og lese- og skrivevansker i fengselspopulasjonen. Fitzsimons (2019) sin studie inkluderte unge lovovertridere i Skottland. Gjennom standardiserte språktester fant Fitzsimons (2019) språkvansker hos 44% av deltakerne. Konklusjonen er at en tidlig identifikasjon av språkvansker kan forbedre utfallet til unge lovovertridere (Fitzsimons, 2019).

Deltakelse i opplæring reduserer risikoen for tilbakefall (Hawley et al., 2013). Winstanley et al. (2021) undersøker tilbakefall hos unge lovovertridere med DLD og fant at de hadde mer enn dobbelt så stor sannsynlighet for tilbakefall, sammenlignet med de uten DLD. En annen studie, gjennomført av Winstanley et al. (2018), viser at tidlig identifikasjon og tiltak for språkvansker var med på å redusere risikoen for tilbakefall.

Ved inntreden i rettssystemet kan en tidlig identifisering av kommunikasjonsvansker

hos innsatte resultere i å overkomme hindringer, gi rettferdige utfall og hindre potensielle tilbakefall (Holland et al., 2023). Basert på funnene fant Holland et al. (2023) at over én av fem sårbare mennesker i politiets varetekt har en form for kommunikasjonsvanske. Studien til Hughes et al. (2017) inkluderer 93 unge lovovertridere. Hensikten var å undersøke språkferdigheter. Hughes et al. (2017) kommer frem til at det trengs tidligere identifikasjon av språkvansker da mer enn én av fire ble identifisert med en vanske. Også i studien til Bryan et al. (2015) oppfordres det til å tidlig identifisere kommunikasjonsvansker. De fastslår at 60% av et utvalg på 118 unge mannlige lovovertridere mellom 11-17 år har en uoppdaget kommunikasjonsvanske. Bryan et al. (2015) oppfordrer at den tidlige identifiseringen iverksettes allerede i skolen for å forebygge kriminalitet. Studien til Snow (2019) viser at logopedi som profesjon spiller en viktig rolle for denne sårbare gruppen for å imøtekomme de ulike kommunikasjonsbehovene deres, både ved forvaringsordre og etter samfunnstjeneste. Resultatene fra de França et al. (2023) sin systematiske gjennomgang indikerer at det er en høy forekomst av kommunikasjonsvansker blant innsatte. de França et al. (2023) henviser til Fitzsimons og Clark (2021) sin studie, som i 2021 avdekket at det ikke har skjedd en endring på 40 år og at kommunikasjonsvansker blant innsatte fremdeles er hyppig. Dette samsvarer med Asbjørnsen et al. (2023), som hevder at det er en høy forekomst av kommunikasjonsvansker blant fengselspopulasjonen.

Tidligere forskning fremhever at innsatte som ikke deltar i fengselsopplæring rapporterer om en høyere forekomst av kommunikasjonsvansker. Basert på tidligere forskning har vi derfor valgt å gjennomføre en studie om hvilke barrierer som ligger til grunn for at norske mannlige innsatte med kommunikasjonsvansker ikke deltar i fengselsopplæringen i Norge. Da tidligere forskning viser en overrepresentasjon av vansker med språk og kommunikasjon, forventer vi å finne høyere forekomst av disposisjonelle barrierer hos innsatte med symptom på kommunikasjonsvansker.

## Metode

### Utvalg

Utvalget (n=319) til denne studiens analyser er hentet fra en spørreundersøkelse som omfatter norske mannlige innsatte i norske fengsler. Spørreundersøkelsen ble gjennomført i to ulike uker i løpet av våren 2021, hvor det gjennomsnittlig var 2159 innsatte (Eikeland et al., 2022). Totalt fikk spørreundersøkelsen svar fra 823 mannlige innsatte med norsk statsborgerskap over 18 år. Dette ga en svarprosent på 38% av den totale fengselspopulasjonen. Dette er den laveste oppslutningen fra 2004 til 2021 (Eikeland et al., 2022). Eikeland et al. (2022) finner at gjennomsnittsalderen til respondentene var 39 år. De fleste var i alderen 25-34 år eller 45 år og eldre. Deretter 35-44 år og færrest med alderen 18-24 år. Høyeste fullførte utdanning blant de 823 respondentene varierer. 5% har ikke fullført noe utdanning, 15% har fullført grunnskolen, 28% har fullført videregående og 11% har fullført universitetsutdanning (Eikeland et al., 2022).

Av det totale antallet respondenter (n=823) oppga 419 innsatte at de ikke deltar i fengselsopplæring. Etter analyser som ekskluderte respondenter med manglende svar satt vi igjen med et utvalg på 319 innsatte. Dette la grunnlaget for utvalget til studiens analyser (n=319). Utvalget til denne studien består dermed av 10% av den totale fengselspopulasjonen.

### Innsamling av data

Spørreundersøkelsens hensikt var å samle inn informasjon for å få en oversikt over opplæringsbakgrunnen, opplæringsaktiviteten og opplæringsønske til norske mannlige innsatte i norske fengsler. Datamaterialet ble innsamlet gjennom en spørreundersøkelse som ble distribuert til norske fengsler i 2021. Spørreundersøkelsen er utarbeidet av en arbeidsgruppe som ble valgt av opplæringsavdelingen hos Statsforvaltaren (Eikeland et al., 2022). Deler av spørreundersøkelsen bygger på tidligere spørreundersøkelser som har blitt

gjennomført fra 2004 til 2015 (Eikeland et al., 2022). Grunnet covid-19-pandemien rapporterer Eikeland et al. (2022) om vansker med å distribuere spørreundersøkelsen til alle eksisterende fengsler i Norge, men det ble forsøk å nå alle. Svarene fra spørreundersøkelsene ble tallfestet slik at en kunne gjøre videre analyser.

### **Måleinstrumenter**

Måleinstrumentene som denne studien har anvendt, kommer fra spørreundersøkelsen distribuert av Statsforvaltaren i Vestland (Eikeland et al., 2022). Det ble tatt utgangspunkt i to måleinstrumenter fra spørreundersøkelsen, *La Trobe Communication Questionnaire (LCQ)* og *Grunner til ikke å delta i opplæring* (se vedlegg 1).

*LCQ* ble opprinnelig utviklet for å måle kommunikasjonsferdigheter hos mennesker med en traumatisk hjerneskade (Douglas et al., 2000). Skalaen er også egnet til å måle pragmatiske språkvansker (Douglas et al., 2000; Douglas et al., 2007; Struchen et al., 2008). *LCQ* består av ett selvrapporteringsskjema (*LCQ-S*) og ett pårønderapporteringsskjema (*LCQ-O*). *LCQ-S* tar for seg ulike sider ved den enkeltes måte å kommunisere på og måler selvopplevde kommunikasjonsferdigheter. *LCQ-S* består av 30 spørsmål som besvares gjennom en skala med svaralternativene *aldri eller sjelden, noen ganger, ofte og som oftest eller alltid*. Disse svaralternativene skåres fra 1-4, som videre ble utregnet til en total *LCQ*-skår, hvor høyere skår kan indikere vansker med kommunikasjon. For å vurdere kommunikasjonsevnen til respondentene, ble det utregnet en *LCQ*-skår basert på de avgitte svarene i spørreskjemaet (Douglas et al., 2000). For å sammenligne innsatte med og uten kommunikasjonsvansker ble det utarbeidet to grupper basert på den totale skåren fra *LCQ-S*. Fem av spørsmålene var kontrollører for skjevhet (bias), og ble derfor reversert. Svaralternativene *aldri eller sjeldent, noen ganger, ofte og som oftest eller alltid* ble omgjort til verdier fra 1-4, hvor de reverserte hadde verdiene 4-1. Verdiene ble summert til en *LCQ*-skår. Totalskåren kan variere mellom 30-120 hos respondentene. Ut ifra totalskåren fordelte

vi utvalget i to grupper. LCQ-L for de med skår <49 og LCQ-H for de med skår på >50, basert på Struchen et al. (2008) sin undersøkelse. Kontrollgruppen i studien til Struchen et al. (2008) hadde en gjennomsnittlig LCQ-skår på 48,51. Dermed satte vi grensen for gruppene på ett standardavvik opp, 1,51, på 50 og delte gruppene i to basert på dette. Skår på over 50 på LCQ kan indikere kommunikasjonsvansker. Denne totale LCQ-skåren er brukt i vår analyse.

*Grunner til ikke å delta i opplæring* var kun ment besvart av innsatte som ikke deltok i opplæring. Spørsmålet består av 22 utsagn som ble besvart gjennom å rangere hvor passende de ulike påstandene var for den enkelte. Svaralternativene er *stemmer helt, stemmer godt, stemmer litt og stemmer ikke i det hele tatt*. De ulike svaralternativene ble også her rangert fra 1-4. Lav skår indikerer at innsatte opplevde barrierer for fengselsopplæring. Utsagnene fra spørsmålet dannet grunnlaget for komponentene vi anvendte for de opplevde barrierene.

### **Analyseinstrumenter**

For å undersøke hvilke barrierer som ligger til grunn for at norske mannlige innsatte med kommunikasjonsvansker ikke deltar i opplæring, har vi benyttet oss av statistiske analyser. Prinsipal komponentanalyse ble anvendt i arbeidet med datasettet. Prinsipal komponentanalyse er en analyse som utføres når det skal foretas en såkalt reduksjon av data, og har til hensikt å analysere hele variansen i et datasett (Pallant, 2016, s. 182; Polit & Beck, 2017, s. 740). Ved å gjennomføre denne type analyse tas det et stort sett med data og reduseres til et mindre sett, bestående av komponenter. Analysen ble gjennomført for å få et brukbart sett med data som kan være enklere å benytte seg av i videre analyser (Pallant, 2016, s. 182). Etter den prinsipale komponentanalysen ble det utført en variansanalyse med to grupper og repetert måling på de tre avhengige komponentene (Mixed Between-Within Subjects Analysis of Variance). Utførelsen av dette hadde som mål å undersøke hvilke barrierer innsatte med høy skår på LCQ opplever for å ikke delta i fengselsopplæring.



Analysen ble også utført for å undersøke forskjeller i opplevde barrierer mellom de som har høy og lav skår på LCQ.

### ***Prinsipal komponentanalyse***

Vi foretok en prinsipal komponentanalyse av utsagnene fra spørsmålet *Grunner til ikke å delta i opplæring*. Prinsipal komponentanalyse ble benyttet for å fordele 22 utsagn på komponentene *Institusjonelle barrierer*, *Situasjonelle barrierer* og *Disposisjonelle barrierer* (Cross, 1981, s. 98). Det eksisterer ulike kriterier for å bestemme antall komponenter. Egenverdier skal være  $>1$ , den kummulative prosenten av variansen skal tas hensyn til og en skal vurdere brytepunktene i Scree Plot (Pett et al., 2003, s. 33-34). Ved gjennomføring av prinsipal komponentanalyse, anvendte vi en varimax faktorrotasjon for å undersøke mengden av utsagn som ladet på hver komponent.

### ***Variansanalyse med repeterte målinger***

Det ble benyttet en variansanalyse med to grupper og repetert måling på de tre avhengige komponentene, for å undersøke hvilke barrierer som ligger til grunn for at innsatte i LCQ-L og LCQ-H ikke deltar i fengselsopplæring. En slik analysemetode gjør det mulig å sammenligne flere grupper og gjøre denne sammenligningen opp mot flere komponenter. Analysen viser effekten for hver av de uavhengige variablene, interaksjonen mellom variablene, og om funnene er signifikante (Pallant, 2016, s. 282). Dette måles gjennom en effektstørrelse. Effektstørrelsen er ett tall som sier hvor sterk interaksjonen mellom variablene er. 0,01 er liten effektstørrelse, 0,06 er moderat effektstørrelse og 0,14 er stor effektstørrelse (Cohen, 1988, s. 284-287; Pallant, 2016, s. 287).

Basert på en variansanalyse med to grupper og repetert måling på de tre avhengige komponentene kan en finne ut av om det er en interaksjon mellom LCQ-skår og barrierer for opplæring. Analysen fremstilte funnene i en graf som viser fordelingen av LCQ-gruppene på

barrierene. Videre viser analysen om det er en signifikant forskjell i opplevde barrierer mellom LCQ-L og LCQ-H.

## Resultater

### Prinsipal komponentanalyse

Etter en utført prinsipal komponentanalyse, viste korrelasjonsmatrisen, som viser korrelasjon mellom utvalgte variabler, flere koeffisienter på 0,3 eller over. Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy hadde en verdi på 0,77. The Barlett's Test of Sphericity var signifikant ( $p = <0,001$ ). Dette tilsier at faktoranalysen er pålitelig. Den prinsipale komponentanalysen viste seks komponenter med en egenverdi på  $>1$ . Egenverdiene skal være  $>1$ , kjent som Kaiser-Guttman regelen (Pett et al., 2003, s. 32). Komponentene hadde verdier på 3,67, 3,25, 1,84, 1,39, 1,21 og 1,07. Da vi vurderte Scree Polt så vi en tydelig brytning mellom komponent tre og fire. Ved gjennomgang av den uroterte komponentmatrisen var det færre variabler som ladet på komponent fire, fem og seks. Komponent fire, fem og seks ble forkastet og vi endte opp med tre komponenter som sto for 40% av variansen. Da vi roterte komponentanalysen fant vi at komponent én hadde seks variabler, komponent to hadde seks variabler og komponent tre hadde fire variabler. Den roterte komponentanalysen inkluderte 16 av 22 spørsmål (se tabell 1).

---

Tabell 1 inn her

---

Komponent én hadde en egenverdi på 3,67 og står for 17% av variansen. Komponenten besto av seks spørsmål som blant annet omhandler manglende interesse for opplæring, samt alder. Betegnelsen for denne komponenten ble derfor *Situasjonelle barrierer*. Den andre komponenten hadde en egenverdi på 3,25 og står for 15% av variansen.

Komponenten omhandler institusjonelle forhold som påvirker opplæring, og ble kalt for *Institusjonelle barrierer*. Den tredje komponenten hadde en egenverdi på 1,83 og står for 8% av variansen og handler om ulike vansker tilknyttet læring og forståelse. Vi har valgt å kalle denne komponenten for *Disposisjonelle barrierer* (se tabell 2). Da vi undersøkte den indre konsistensen innad i de ulike komponentene fant vi at Cronbachs  $\alpha$  (alfa) lå på  $\alpha = 0,76$  for *Situasjonelle barrierer*,  $\alpha = 0,70$  for *Institusjonelle barrierer* og  $\alpha = 0,72$  for *Disposisjonelle barrierer*.

---

Tabell 2 inn her

---

### **Analyse av LCQ og Barrierer**

Vi utførte en variansanalyse med LCQ-gruppene og repetert måling på de tre avhengige komponentene for barrierer. Analysen viste at interaksjonseffekten for LCQ-gruppene var signifikant forskjellige på den kombinerte avhengige variabelen Barrierer x LCQgrupper,  $F = 27,961$   $p = <0,001$ ; Wilks Lambda = 0,85. Det gir en partial eta squared:  $\eta_p^2 = 0,15$ . En skår på  $\eta_p^2 = 0,15$  indikerer stor effektstørrelse og markante forskjeller mellom gruppene. Between subject effect, altså interaksjonseffekten mellom LCQ-gruppene, var signifikant og hadde en effektstørrelse på 0,09, noe som viser en moderat til stor effektstørrelse.

Da resultatene for barrierene ble vist separat, var den eneste barrieren som nådde signifikant forskjell mellom gruppene *Disposisjonelle barrierer*  $p = <0,001$ . Analysen viste ingen signifikans mellom LCQ-gruppene i *Situasjonelle barrierer* og *Institusjonelle barrierer* da de hadde over 0,05 i signifikans. Analysen for *Disposisjonelle barrierer* viser at LCQ-L hadde en gjennomsnittskår på 3,63. LCQ-H hadde en gjennomsnittskår på 2,96. For

*Situasjonelle barrierer* var gjennomsnittsskåren 3,06 for LCQ-L og 3,00 for LCQ-H. Innad i komponenten *Institusjonelle barrierer* var gjennomsnittsskåren 2,97 for LCQ-L og 2,91 for LCQ-H.

### Diskusjon

Studiens hensikt var å undersøke hvilke barrierer som ligger til grunn for at norske mannlige innsatte med kommunikasjonsvansker ikke deltar i fengselsopplæring i Norge. I tillegg ville vi sammenligne dette med innsatte uten kommunikasjonsvansker som ikke tar del i fengselsopplæring.

Etter å ha foretatt en gruppeinndeling basert på LCQ-skår har 173 innsatte i vårt utvalg >50 i skår på LCQ, noe som kan indikere symptomer på kommunikasjonsvansker. 146 innsatte hadde en LCQ-skår på <49. Grupperingen viser at over halvparten av norske mannlige innsatte som ikke deltar fengselsopplæring har symptomer på kommunikasjonsvansker i henhold til LCQ-skåren. Resultatene fra den prinsipale komponentanalysen viste at utsagnene fra spørreundersøkelsen ladet på de *Institusjonelle barrierer*, *Situasjonelle barrierer* og *Disposisjonelle barrierer*. Her så vi at uttrykksmåten i utsagnene var like innad i komponentene og at disse passet med de andre utsagnene i samme komponent. Ut ifra dette så vi utsagnene opp mot de ulike barrierene til Cross (1981, s. 98), og plasserte riktig utsagn til riktig barriere. Analysen viste at utsagn knyttet til overføring under gjennomføring av straffen ladet på komponenten *Institusjonelle barrierer*. Brosens et al. (2015) innlemmer overføring under straff som en *Situasjonell Barriere*. Vi kan derfor stille spørsmål ved om komponenten *Situasjonelle Barrierer* hadde vært opplevd i større grad dersom utsagnet om overføring hadde ladet på *Situasjonelle Barrierer* fremfor *Institusjonelle Barrierer*. I motsetning til Manger et al. (2019) inkluderte vi flere variabler i hver komponent. Flere av variablene for de ulike komponentene er likevel sammenfallende med variablene for komponentene fra deres analyse.

På bakgrunn av variansanalysen med repeterte målinger kunne vi se hvordan de ulike LCQ-gruppene hadde fordelt seg på de tre barrierene. *Figur 1* illustrerer at LCQ-gruppene fordeler seg jevnt på *Institusjonelle barrierer* og *Situasjonelle barrierer*. Det er innad i den *Disposisjonelle barrieren* at det er forskjeller mellom innsatte med lav og høy LCQ-skår. Til tross for ulikheter i opplevelsen av disposisjonelle barrierer, ligger gjennomsnittskårene for komponentene på rundt 3 for LCQ-L og 2 for LCQ-H. Skåren for LCQ-L og LCQ-H indikerer at de fleste innsatte forholdsvis opplever komponentene i mindre grad.

---

Figur 1 inn her

---

Komponenten *Institusjonelle barrierer* omhandler mangel på plasser, relevante kurs og utilstrekkelig informasjon. Komponentene *Situasjonelle barrierer* handler om manglende interesse, manglende tro på at opplæring vil la seg nyttiggjøre, samt alder. *Institusjonelle barrierer* og *Situasjonelle barrierer* oppleves relativt likt av begge LCQ-gruppene. Dette kan være en indikator på at kommunikasjonsvansker ikke påvirker opplevelsen av barrierene i like stor grad. Litteraturen løfter frem at mange innsatte i hovedsak opplever institusjonelle barrierer, nærmere bestemt mangelfull informasjon om opplæring (Brosens et al., 2019; Eikeland et al., 2022; Manger et al., 2016). Tiltak rettet mot å forebygge institusjonelle barrierer kan dermed være viktig.

Basert på analysene av vårt utvalg (n=319) finner vi at innsatte med lav skår på LCQ rapporterer først om *Institusjonelle barrierer*, deretter *Situasjonelle barrierer* og til slutt *Disposisjonelle barrierer*. Dette samsvarer ikke med funnene til Brosens et al. (2019) som rapporterer at innsatte som ikke deltar i opplæring opplever barrierene i rekkefølgen situasjonelle barrierer, institusjonelle barrierer og disposisjonelle barrierer. Dersom utsagnet

om overføring under gjennomføring av straff hadde ladet på *Situasjonelle barrierer* fremfor *Institusjonelle barrierer*, stiller vi spørsmål ved om rekkefølgen av opplevde barrierer for vårt utvalg kunne samsvart med rekkefølgen til Brosens et al. (2019). Fra vårt utvalg opplever innsatte med høy skår på LCQ i størst grad institusjonelle barrierer, deretter disposisjonelle barrierer og i minst grad situasjonelle barrierer. Dette kan tyde på at innsatte med høy skår på LCQ kan oppleve barrierene ulikt fra innsatte som har lav skår på LCQ.

I komponenten *Disposisjonelle barrierer* fremkommer det en signifikant forskjell mellom LCQ-L og LCQ-H. En kan anta at innsatte med høy skår på LCQ opplever større grad av vansker tilknyttet språk og kommunikasjon. Samtidig kan en stille spørsmål ved om utilstrekkelig informasjon, som er en institusjonell barriere, kan flyte over i disposisjonelle barrierer. Fire av fem oppgir at de opplever mangelfull informasjon om fengselopplæring (Eikeland et al., 2022). Da innsatte opplever utilstrekkelig informasjon blir dette plassert som en institusjonell barriere. Det oppgis i mindre grad at gitt informasjon er uforståelig. Litteraturen tar i liten grad for seg informasjonsformidling om opplæring til innsatte. Likevel rapporterer Deloitte (2017) at ansatte, som informasjonsformidlere til innsatte, oppgir utilstrekkelig informasjon om opplæringstilbudet. Dermed kan det tenkes at det er en svikt i informasjonsformidlingen, da de ansatte fungerer som et bindeledd som videreformidler informasjon om opplæring. Dette kan resultere i at innsatte og ansatte deler en felles opplevelse av utilstrekkelig informasjon. På en annen side kan en stille spørsmål ved om opplevelsen av utilstrekkelig informasjon hos innsatte skyldes manglende forståelse av presentert informasjon. Dette kan tilknyttes Asbjørnsen et al. (2023) sitt funn om at kommunikasjonsutfordringer kan påvirke hvordan en oppfatter informasjon. Da vi ser en signifikant forskjell mellom LCQ-L og LCQ-H i opplevelsen av disposisjonelle barrierer, hvor innsatte i LCQ-H opplever mer av dette, vil vansker med språk og kommunikasjon muligens kunne påvirke deres oppfatning av informasjon.

Studiens utvalg inkluderer mannlige innsatte med norsk statsborgerskap. Hvilket land de opprinnelig er fra, eller hvilket morsmål de har, er ikke kartlagt. Innsatte med norsk statsborgerskap kan ha utenlandsk opprinnelse og annet morsmål enn norsk. Det kan derfor stilles spørsmål ved om utilstrekkelig informasjon skyldes utfordringer på norsk, heller enn en kommunikasjonsvanske. I Meld. St.12 (2014-2015) fremheves det at tall knyttet til statsborgerskap i fengsel ikke nødvendigvis speiler kulturell og språklig tilknytning. På den ene siden vektlegges det at en kan være integrert i samfunnet og snakke flytende norsk selv om en har innvandrerbakgrunn. På den andre siden fremhever Meld. St.12 (2014-2015) at norske statsborgere kan være lite integrert og ha dårlige norskkunnskaper. Dette kan resultere i at det kan oppstå misforståelser eller en opplevelse av å ikke forstå språket som kan påvirke kommunikasjonssituasjoner. Som et resultat av dette kan en stille spørsmål ved om høy skår på LCQ hos innsatte kan være forklart med svekkede norskkunnskaper, heller enn en kommunikasjonsvanske.

Asbjørnsen et al. (2023) fremhever at innsatte med kommunikasjonsvansker hadde høyere sannsynlighet for å ha flere lovovertrедelser. Da kan det tenkes at tiltak rettet mot å forebygge disposisjonelle barrierer kan gagne innsatte med symptomer på kommunikasjonsvansker som ikke deltar i fengselsopplæring. Da fengselsopplæring anses som et godt tiltak mot tilbakefall kan det stilles spørsmål ved den manglende dekningsgraden for skoleplassene som fengselet har tilgang på. Dekningsgraden kan klassifiseres som en type institusjonell barriere. Dermed kan det tenkes at enkelte innsatte blir hindret i å ta del i fengselsopplæringen grunnet manglende kapasitet på skolene.

Uavhengig av om det er kapasitet på skolene, rapporter Rack (2005, s. 2) at litt over halvparten av utvalget i studien trengte støtte i fengselsopplæring. Tidligere studier peker på at det er en forhøyet forekomst og en overrepresentasjon av DLD og andre språk- og kommunikasjonsvansker blant unge lovovertrедere (Bryan et al., 2007; Hughes et al., 2017;

Lount et al., 2017; Snow & Powell, 2011). Disse vanskene oppleves i større grad av unge lovovertridere enn ungdom i den øvrige befolkningen. Ved sammenligning med våre funn, finner vi at litt over halvparten av vårt utvalg opplever kommunikasjonsutfordringer. Dette styrker funnene om at det kan opptre en forhøyet forekomst av kommunikasjonsutfordringer hos innsatte. Ifølge studien til Fitzsimons og Clark (2021) har det ikke skjedd en endring på 40 år i forekomsten av kommunikasjonsvansker hos innsatte. Som et resultat av dette bør forebyggende arbeid iverksettes. Forebyggende arbeid kan eksempelvis være tidlig innsats i fengslene, men også i skolene, for tidlig identifikasjon av kommunikasjonsvansker. Asbjørnsen et al. (2023) fremhever at kommunene bør ansette logopeder tilknyttet fengselsopplæring. Flere studier rapporterer at logopeder ikke arbeider innenfor kriminalomsorgen, men bør ansettes for å arbeide og imøtekomme kommunikasjonsbehovene til denne sårbare gruppen med mennesker (Asbjørnsen et al., 2023; de França et al., 2023; Hughes et al., 2017; Lount et al., 2017; Snow, 2019).

### Konklusjon

Studien hadde som mål å undersøke hvilke barrierer som ligger til grunn for at norske mannlige innsatte med kommunikasjonsvansker ikke deltar i fengselsopplæring i Norge. Basert på studiens funn opplever innsatte med kommunikasjonsvansker disposisjonelle barrierer i større grad enn innsatte uten kommunikasjonsvansker i norske fengsler. Innsatte med symptomer på kommunikasjonsvansker opplever barrierene tilnærmet likt. Det er innad i den *Disposisjonelle barrieren* at vi får signifikante verdier. De signifikante verdiene tilsier at vi kan bekrefte at innsatte med kommunikasjonsvansker opplever disposisjonelle barrierer i større grad. Innsatte med kommunikasjonsvansker kan dermed ha økt sannsynlighet for å oppleve lite motivasjon, vansker med språk og kommunikasjon, samt manglende mestringstro som barrierer for opplæring. Analysene viser at det ikke er signifikante forskjeller i



opplevelsen av institusjonelle og situasjonelle barrierer hos innsatte, med og uten kommunikasjonsvansker, som ikke deltar i fengselsopplæring. Det er viktig å presisere at det trengs mer forskning for å belyse problemstillingen, da denne enkeltstudien ikke er tilstrekkelig for å dra en endelig konklusjon. Studiens funn baserer seg på 10% av den totale fengselspopulasjonen fra 2021. Da dette er en lav svarprosent, kan en stille spørsmål ved funnernes generaliserbarhet til andre tilsvarende populasjoner i Norge og i andre land.

Da et flertall innsatte opplever utilstrekkelig informasjon, og innsatte med kommunikasjonsvansker har en høyere sannsynlighet for å misforstå informasjonen, kan tiltak rettet mot disposisjonelle barrierer være nødvendig. For å identifisere innsatte med kommunikasjonsvansker, kan logopeder være aktuelle for å kartlegge uoppdagede vansker og tilrettelegge for innsatte. Da opplæring anses som viktig for å forhindre tilbakefall kan logopeder være viktige fagpersoner inn mot opplæringstilbudet i fengsel. Det trengs imidlertid mer forskning for å belyse dette problemet.

### Referanser

- Anderson, S. A. S., Hawes, D. J. & Snow, P. C. (2016). Language impairments among youth offenders: A systematic review. *Children and Youth Services Review*, 65(2016-06), 195-203. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.04.004>
- Asbjørnsen, A., Jones, L. Ø., Eikeland, O. J. & Manger, T. (2023). *Kommunikasjonsferdigheter blant norske innsatte* (Rapport 1/23). Statsforvaltaren i Vestland, .  
<https://www.oppikrim.no/siteassets/dokument/publikasjonar/statsforvaltaren-i-vestland-rapport-1-2023.pdf>
- Asbjørnsen, A. E., Manger, T., Jones, L. Ø. & Eikeland, O. J. (2014). *Norske innsatte: Lesevansker og oppmerksomhetsvansker* (Rapport 2/14). Fylkesmannen i Hordaland.  
<https://www.oppikrim.no/siteassets/dokument/publikasjonar/rapport-2-2014.pdf>
- Asbjørnsen, A. E., Manger, T., Jones, L. Ø. & Eikeland, O. J. (2017). *Norske innsatte: Kartlegging av lesevansker og oppmerksomhetsvansker 2015* (Rapport 2/17). Fylkesmannen i Hordaland.  
<https://www.oppikrim.no/siteassets/dokument/publikasjonar/rapport-2-2017.pdf>
- Brosens, D., Croux, F. & De Donder, L. (2019). Barriers to prisoner participation in educational courses: Insights from a remand prison in Belgium. *International Review of Education*, 65(5), 735-754. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s11159-018-9727-9>
- Brosens, D., DeDonder, L., Dury, S. & Verté, D. (2015). Barriers to participation in vocational orientation programmes among prisoners. *Journal of Prison Education and Reentry*, 2(2), 8-22. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15845/jper.v2i2.817>

- Bryan, K. (2004). Preliminary study of the prevalence of speech and language difficulties in young offenders. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 39(3), 391-400. <https://doi.org/10.1080/13682820410001666376>
- Bryan, K., Freer, J. & Furlong, C. (2007). Language and communication difficulties in juvenile offenders. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 42(5), 505-520. <https://doi.org/10.1080/13682820601053977>
- Bryan, K., Garvani, G., Gregory, J. & Kilner, K. (2015). Language difficulties and criminal justice: The need for earlier identification. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 50(6), 763-775. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/1460-6984.12183>
- Chow, J. C., Wallace, E. S., Senter, R., Kumm, S. & Mason, C. Q. (2022). A systematic review and meta-analysis of the language skills of youth offenders. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 65(3), 1166-1182. [https://doi.org/https://doi.org/10.1044/2021\\_JSLHR-20-00308](https://doi.org/https://doi.org/10.1044/2021_JSLHR-20-00308)
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. utg.). L Erlbaum Associates. <https://doi.org/https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- Cross, K. P. (1981). *Adults as Learners: Increasing Participation and Facilitating Learning*. Jossey-Bass, Inc.
- Cummings, L. (2017). Pragmatic Disorders in Forensic Settings. I F. Poggi & A. Capone (Red.), *Pragmatics and Law, Perspectives in Pragmatics, Philosophy & Psychology 10* (s. 349-377). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-44601-1\\_14](https://doi.org/10.1007/978-3-319-44601-1_14)
- Davis, L. M., Bozick, R., Steele, J. L., Saunders, J. & Miles, J. N. V. (2013). *Evaluating the Effectiveness of Correctional Education: A Meta-Analysis of Programs That Provide Education to Incarcerated Adults*. RAND Corporation. <https://doi.org/10.7249/RR266>

de França, I., Monteiro, L., Rodrigues, B. & Melo, A. (2023). Communication disorders in the correctional system: a systematic review. *Revista Espanola de Sanidad Penitenciaria*, 25(2), 70. <https://doi.org/10.18176/resp.00070>

Deloitte. (2017). *Evaluering av tilskudd til opplæring i kriminalomsorgen*.

Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/evaluering-av-tilskudd-til-opplaring-i-kriminalomsorgen---endelig-rappor....pdf>

Douglas, J. M., Bracy, C. A. & Snow, P. C. (2007). Measuring Perceived Communicative Ability After Traumatic Brain Injury: Reliability and Validity of the La Trobe Communication Questionnaire. *The Journal of Head Trauma Rehabilitation*, 22(1), 31-38.

[https://journals.lww.com/headtraumarehab/fulltext/2007/01000/measuring\\_perceived\\_communicative\\_ability\\_after.4.aspx](https://journals.lww.com/headtraumarehab/fulltext/2007/01000/measuring_perceived_communicative_ability_after.4.aspx)

Douglas, J. M., O'Flaherty, C. A. & Snow, P. C. (2000). Measuring perception of communicative ability: the development and evaluation of the La Trobe communication questionnaire. *Aphasiology*, 14(3), 251-268.

<https://doi.org/10.1080/026870300401469>

Eikeland, O.-J., Manger, T., Asbjørnsen, A., Diseth, Å., Gunnlaugsson, H., Eriksson Gustavsson, A.-L., Koski, L., Koudahl, P., Ragnarsson, B. & Samuelsson, S. (2009). *Education in Nordic prisons: Prisoners' educational backgrounds, preferences and motivation* (TemaNord 508). Nordic Council of Ministers,. <https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A702625&dswid=-180>

Eikeland, O. J., Jones, L. Ø., Manger, T. & Asbjørnsen, A. (2022). *Norske innsette:*

*Utdanning før og under soning, ønske og planar* (Rapport 1/22). Statsforvaltaren i

Vestland,. <https://www.oppikrim.no/siteassets/dokument/publikasjoner/rapport-1-2022-web.pdf>

Ellison, M., Szifris, K., Horan, R. & Fox, C. (2017). A Rapid Evidence Assessment of the effectiveness of prison education in reducing recidivism and increasing employment. *Probation Journal*, 64(2), 108-128. <https://doi.org/10.1177/0264550517699290>

Esperian, J. H. (2010). The Effect of Prison Education Programs on Recidivism. *Journal of Correctional Education*, 61(4), 316-334. <http://www.jstor.org/stable/23282764>

Fitzsimons, D. (2019). *Pausing mid-sentence: Young offender perspectives on their language and communication needs* [Doktorgradsavhandling, Queen Margaret University]. <https://eresearch.qmu.ac.uk/handle/20.500.12289/9857>

Fitzsimons, D. & Clark, A. (2021). Pausing mid-sentence: An ecological model approach to language disorder and lived experience of young male offenders. *International journal of environmental research and public health*, 18(3), 1225. <https://doi.org/https://doi.org/10.3390/ijerph18031225>

Fridhov, I. M. & Langelid, T. (2017). Importmodellen i norsk fengselsvesen. *Nordisk tidsskrift for kriminalvidenskab*, 104(3), 259-288. <https://doi.org/https://doi.org/10.7146/ntfk.v104i3.115050>

Grunnlova. (1814). *Kongeriket Noregs grunnlov* (LOV-1814-05-17). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1814-05-17-nn>

Hawley, J., Murphy, I. & Souto-Otero, M. (2013). *Prison education and training in Europe: current state-of-play and challenges*. European Commission. [http://www.antonioacasella.eu/nume/hawley\\_ue\\_education\\_may13.pdf](http://www.antonioacasella.eu/nume/hawley_ue_education_may13.pdf)

Holland, C., Hutchinson, P. & Peacock, D. (2023). The importance of screening for speech, language and communication needs (SLCN) in police custody. *The Howard Journal of Crime and Justice*, 62(3), 295-312. <https://doi.org/10.1111/hojo.12514>

- Hughes, N., Chitsabesan, P., Bryan, K., Borschmann, R., Swain, N., Lennox, C. & Shaw, J. (2017). Language impairment and comorbid vulnerabilities among young people in custody. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1106-1113.  
<https://doi.org/10.1111/jcpp.12791>
- Johnstone, J. W. C. & Rivera, R. J. (1965). *Volunteers for Learning: A Study of the Educational Pursuits of American Adults*. Aldine Publishing Company.
- Kim, R. H. & Clark, D. (2013). The effect of prison-based college education programs on recidivism: Propensity Score Matching approach. *Journal of Criminal Justice*, 41(3), 196-204. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jcrimjus.2013.03.001>
- Kriminalomsorgen. (2021, 04. August). *Nøkkeltall fra kriminalomsorgen*. Kriminalomsoren.  
<https://www.kriminalomsorgen.no/noekkelstall-fra-kriminalomsorgen.6399908-516313.html>
- Lount, S. A., Purdy, S. C. & Hand, L. (2017). Hearing, auditory processing, and language skills of male youth offenders and remandees in youth justice residences in New Zealand. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 60(1), 121-135.  
[https://doi.org/10.1044/2016\\_JSLHR-L-15-0131](https://doi.org/10.1044/2016_JSLHR-L-15-0131)
- Manger, T., Eikeland, O. J. & Asbjørnsen, A. (2016). *Norske innsette: Utdanningsmotivasjon og hinder for utdanning i fengsel* (Rapport 1/16). Fylkesmannen i Hordaland.  
<https://www.oppikrim.no/siteassets/dokument/publikasjonar/rapport-1-2016.pdf>
- Manger, T., Eikeland, O. J. & Asbjørnsen, A. (2019). Why do not more prisoners participate in adult education? An analysis of barriers to education in Norwegian prisons. *International Review of Education*, 65(5), 711-733.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s11159-018-9724-z>

- Meld. St.12 (2014-2015). *Utviklingsplan for kapasitet i kriminalomsorgen*. Justis- og beredskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-12-2014-2015/id2356059/?ch=8>
- Meld. St. 39 (2020–2021). *Kriminalomsorgsmeldingen – fremtidens kriminalomsorg og straffegjennomføring*. Justis- og beredskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-39-20202021/id2861926/?ch=3>
- Meld.St. 37 (2007-2008). *Straff som virker – mindre kriminalitet – tryggere samfunn— (kriminalomsorgsmelding)* Justis- og beredskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-37-2007-2008-/id527624/?ch=2>
- Morken, F., Jones, L. Ø. & Helland, W. A. (2021). Disorders of language and literacy in the prison population: A scoping review. *Education Sciences*, 11(2), 1-25. <https://doi.org/https://doi.org/10.3390/educsci11020077>
- Næss, K.-A. B. & Zambrana, I. M. (2019). Kommunikasjon og kommunikasjonsvansker. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 279-300). Cappelen Damm akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Pallant, J. (2016). *SPSS Survival Manual - A step by step guide to data analyses using IBM SPSS* (6. utg.). Routledge.
- Pett, M., Lackey, N. & Sullivan, J. (2003). *Making Sense of Factor Analysis*. SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781412984898>
- Polit, D. F. & Beck, C. T. (2017). *Nursing Research : generating and assessing evidence for nursing practice* (10. utg.). Wolters Kluwer.
- Rack, J. (2005). *The incidence of hidden disabilities in the prison population: Yorkshire and Humberside research*. The Dyslexia Institute.

- Riksrevisjonen. (2022). *Riksrevisjonens undersøkelse av helse-, opplærings- og velferdstjenester til innsatte i fengsel* (Dokument 3:4(2022-2023)). Riksrevisjonen. <https://www.riksrevisjonen.no/globalassets/rapporter/NO-2022-2023/helse-opplarings-og-velferdstjenester-til-innsatte-i-fengsel.pdf>
- Sanger, D. D., Johnson, A. A., TenHulzen, P. N., Ritzman, M. J. & Lambert, M. C. (2019). Juvenile Offenders with Co-occurring Language and Behavior Problems: Language Suggestions. *Journal of Correctional Education*, 70(1), 20-35. <https://www.jstor.org/stable/26864120>
- Snow, P. C. (2019). Speech-Language Pathology and the Youth Offender: Epidemiological Overview and Roadmap for Future Speech-Language Pathology Research and Scope of Practice. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 50(2), 324-339. [https://doi.org/https://doi.org/10.1044/2018\\_LSHSS-CCJS-18-0027](https://doi.org/https://doi.org/10.1044/2018_LSHSS-CCJS-18-0027)
- Snow, P. C. & Powell, M. B. (2011). Oral language competence in incarcerated young offenders: Links with offending severity. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 13(6), 480-489. <https://doi.org/10.3109/17549507.2011.578661>
- Statsforvalteren. (2023, 03. Januar ). *Opplæring innen kriminalomsorgen*. Statsforvalteren. <https://www.statsforvalteren.no/portal/barnehage-og-opplaring/opplaring-innen-kriminalomsorgen/>
- Straffegjennomføringsloven. (2001). *Lov om gjennomføring av straff mv.* (LOV-2001-05-18-21). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2001-05-18-21>
- Struchen, M. A., Pappadis, M. R., Mazzei, D. K., Clark, A. N., Davis, L. C. & Sander, A. M. (2008). Perceptions of communication abilities for persons with traumatic brain injury: Validity of the La Trobe Communication Questionnaire. *Brain Injury*, 22(12), 940-951. <https://doi.org/10.1080/02699050802425410>



Winstanley, M., Webb, R. T. & Conti-Ramsden, G. (2018). More or less likely to offend?

Young adults with a history of identified developmental language disorders.

*International Journal of Language & Communication Disorders*, 53(2), 256-270.

<https://doi.org/10.1111/1460-6984.12339>

Winstanley, M., Webb, R. T. & Conti-Ramsden, G. (2021). Developmental language

disorders and risk of recidivism among young offenders. *Journal of Child Psychology*

*and Psychiatry*, 62(4), 396-403. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13299>

World Health Organization. (2023). *International Classification of Diseases, Eleventh*

*Revision (ICD-11)*. World Health Organization. <https://icd.who.int/browse11/l->

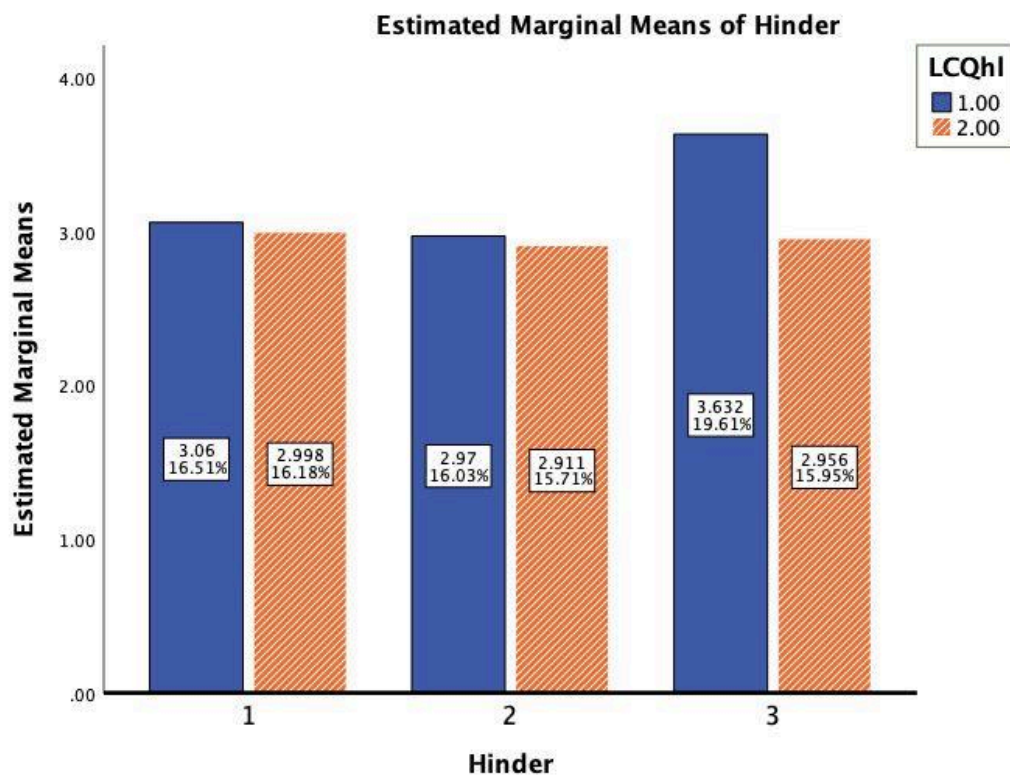
[m/en#/http://id.who.int/icd/entity/33269655](https://icd.who.int/browse11/l-en#/http://id.who.int/icd/entity/33269655)

**Tabell 1***Rotert komponentanalyse for barrierer*

#	Spørsmål	Egenverdi komponenter		
		1	2	3
Komponent 1: Situasjonelle barrierer				
16k	Jeg er ikke interessert	0,77		
16f	Jeg har nok opplæring/opplæring	0,68		
16v	Opplæring/opplæring vil ikke være til hjelp for meg etter gjennomført straff	0,68		
16p	Å ta opplæring/opplæring er ikke bryet verd	0,63		
16g	Jeg føler meg for gammel	0,62		
16e	Jeg vil heller jobbe	0,55		
Komponent 2: Institusjonelle barrierer				
16i	Opplæringsforholdene er for dårlige		0,71	
16r	Det er mangelfull tilgang på programvare og internett		0,66	
16c	Jeg får ikke nok informasjon om opplæring/opplæring		0,65	
16m	Overføring under gjennomføring av straffen gjør det vanskelig å ta opplæring/opplæring		0,57	
16u	Smittevernet i forbindelse med korona har hindret opplæring		0,52	
16b	Tilbudet som jeg er interessert i finnes ikke		0,51	
Komponent 3: Disposisjonelle barrierer				
16q	Jeg har store vansker med regning eller matematikk			0,79
16n	Jeg har store vansker med lesing og skriving			0,78
16o	Det er vanskelig å konsentrere seg her			0,64
16d	Jeg forstår ikke informasjonen som blir gitt			0,63
Varians (%)		16,70	14,79	8,36
Eigenvalues		3,67	3,25	1,84

**Tabell 2***Total varians forklart Prinsipal komponentanalyse*

Komponent	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	3,67	16,7	16,7	3,67	16,70	16,70	3,2	14,54	14,54
2	3,25	14,79	31,49	3,25	14,79	31,49	2,94	13,38	27,92
3	1,84	8,36	39,83	1,84	8,36	39,83	2,63	11,93	39,85

**Figur 1***LCQ-gruppenes opplevelse av barrierer*

*Notat.* Hinder viser komponentene for barrierer innsatte opplever. 1 er *Situasjonelle barrierer*, 2 er *Institusjonelle barrierer* og 3 er *Disposisjonelle barrierer*. LCQh1 viser de to LCQ-gruppene, 1 er LCQ-L og 2 er LCQ-H.

**Vedlegg 1***Spørreundersøkelsen***Utdanning og kompetanse 2021**  
Forskningsgruppen for kognisjon og læring, Universitetet i Bergen**Til deg som får dette spørreskjemaet**

Personer som gjennomfører straff har samme rett til opplæring som andre i samfunnet. Denne undersøkelsen gjennomføres for å få et best mulig grunnlag for å ivareta behovet for opplæring. Ditt bidrag er viktig for at tilbudet om utdanning og planleggingen av opplæringen skal bli god.

Spørreskjemaet handler om utdanning, ferdigheter og jobberfaring. Det blir også stilt spørsmål om din bakgrunn og forhold som kan virke inn på læring og valg av utdanning. Dette er opplysninger som lærevansker, andre aktiviteter du deltar i, og domslengde. Skjemaet går til de som er i fengsel, er i overgangsbolig eller soner straff med elektronisk kontroll (EK), er over 18 år og er norske statsborgere. Det skal besvares både av de som holder på med opplæring og de som ikke gjør det.

Det er frivillig å svare på skjemaet og du kan når som helst og uten å oppgi grunn trekke deg fra undersøkelsen. Dette får ikke konsekvenser for dine forhold under gjennomføringen av straffen eller varetekten. Vi håper at du uansett vil være med.

Du skal *ikke* skrive navnet ditt på skjemaet. Et nummer for enheten du er i påføres en konvolutt med alle svarene fra din enhet. Et tilsvarende nummer brukes for alle som soner med elektronisk kontroll. Dette gjøres for å få kunnskap om opplæringen i det enkelte fengsel og under EK samlet.

Du skal svare på de fleste spørsmålene ved å krysse av i den ruten eller de rutene som passer best for deg. Vi innhenter ikke annen informasjon om deg. Ansatte kan hjelpe deg med utfyllingen av skjemaet hvis du ønsker det.

Undersøkelsen gjennomføres i samarbeid med Statsforvalteren i Vestland, Utdanningsavdelinga og Kriminalomsorgsdirektoratet. Utdanningsavdelinga har nasjonalt ansvar for opplæringen innen kriminalomsorgen, etter oppdrag fra Kunnskapsdepartementet.

Forskeren som behandler skjemaene har taushetsplikt, og det er denne personen som vil ha tilgang til spørreskjemaene. Alle svar behandles konfidensielt. Universitetet i Bergen (UiB), ved professor Arve Asbjørnsen, er ansvarlig for gjennomføringen av selve undersøkelsen og for behandlingen av informasjonen etter gjeldende bestemmelser. Skjemaene blir makulert ved prosjektslutt, 31. desember, 2022. Anonymiserte data vil oppbevares for senere forskning.

UiB og prosjektleder har et selvstendig ansvar for å sikre at behandlingen av dine opplysninger har et lovlig grunnlag. Dette prosjektet har rettslig grunnlag i EUs personvernforordning, samt ditt samtykke. Vi kan normalt ikke finne tilbake til enkeltpersoner etter at skjemaet er sendt inn. Har du spørsmål eller ønsker å klage på behandlingen av dine opplysninger kan du kontakte prosjektleder på telefon 55589084, Norsk senter for forskningsdata (NSD) på telefon 55582117 eller Personvernombudet ved UiB på telefon 55582029.

Det skal skrives rapporter og artikler basert på sammenstilling av svarene. Ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i det som blir utgitt.

**Takk for god og svært nyttig hjelp!**

Vennlig hilsen  
Arve Asbjørnsen  
prosjektleder



## Utdanning og kompetanse 2021

Forskningsgruppen for kognisjon og læring, Universitetet i Bergen



*Jeg har lest informasjonen på siden foran og samtykker til å delta i undersøkelsen*.....

**1. I hvilket år ble du født?**

I.....

**2. Kjønn:**

Mann.....

Kvinne.....

**3. Hva er ditt grunnlag for straffegjennomføring? (Sett kryss.)**

Dom.....

Forvaring.....

Bot.....

Varetekt, før dom.....

Varetekt, har anket dom.....

**Hvis du er i varetekt før dom, gå da direkte til spørsmål 6.**

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

3 måneder eller kortere.....

Mer enn 3, til og med 6 måneder.....

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

Mer enn 1, til og med 2 år.....

Mer enn 2, til og med 3 år.....

Mer enn 3, til og med 4 år.....

Mer enn 4, til og med 5 år.....

Mer enn 5, til og med 6 år.....

Mer enn 6, til og med 7 år.....

Mer enn 7, til og med 8 år.....

Mer enn 8, til og med 9 år.....

Mer enn 9, til og med 10 år.....

Mer enn 10 år.....

**5. Hvor mye av denne dommen har du til nå gjennomført?**

Jeg har nettopp startet gjennomføring av

straffen.....

Kortere enn en tredjedel.....

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

Over to tredjedeler.....

**6. Har du tidligere vært domfelt?**

Nei, aldri.....

Ja, 1-2 ganger.....

Ja, 3 eller flere ganger.....

**7. Hadde du eller dine foresatte kontakt med barnevernet og/eller PPT under din oppvekst, og hvordan vurderer du hjelpen dere fikk? (Sett kryss for aktuell instans, og sett ring rundt tallet som angir hvilken grad dette var til hjelp.)**

		Hadde kontakt	Var til ingen hjelp		Var til svært god hjelp	
			0	1	2	3
a.	Barnevernet					
b.	PPT					

**8. Hva er den høyeste utdanning du har fullført?**

(OBS: Fagbrev og å ha gått i lære inngår i videregående opplæring. Fagskole er yrkesrettet opplæring som bygger på videregående opplæring.) (Sett kryss.)

Jeg har ikke fullført noen utdanning.....

10-årig grunnskole eller kortere.....

1 år videregående opplæring.....

2 år videregående opplæring.....

Har fullført videregående opplæring.....

Fagskoleutdanning.....

Enkeltfag på universitet eller høyskole.....

Gradsutdanning på universitet eller høyskole.....

**9. Har du fullført noen av utdanningene i spørsmål 8 mens du har gjennomført straffen?**

- Ja .....
- Nei .....
- Nei, men jeg deltar i utdanning/opplæring nå .....
- Nei, jeg har deltatt, men har sluttet .....

**10. Hvor mange timer per uke bruker du på ulike aktiviteter under gjennomføringen av straffen? (Sett ett kryss for hver linje.)**

	Deltar ikke	1-6 timer	7-15 timer	16-25 timer	Mer enn 25 timer
Jobb eller arbeidsdrift	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skole/opplæring/kurs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Program	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Annen aktivitet på dagtid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**11. Deltar du nå mens du gjennomfører straff i noen av utdanningene/opplæringene som er ført opp nedenfor? (OBS: Fagbrev og å gå i lære inngår i videregående opplæring. Fagskole er yrkesopplæring som bygger på videregående opplæring.) (Sett kryss.)**

- Nei, jeg deltar ikke i noen utd./opplæring .....
- Grunnskole .....
- Videregående opplæring, Vg1 .....
- Videregående opplæring, Vg2 .....
- Videregående opplæring, Vg3 .....
- Fagskoleutdanning .....
- Universitets- eller høyskoleutdanning .....
- Korte kurs .....

**12. Hvilken utdanning/opplæring ønsker du å ta nå mens du gjennomfører straff? (OBS: Fagbrev og å gå i lære inngår i videregående opplæring. Fagskole er yrkesopplæring som bygger på videregående opplæring.) (Sett kryss.)**

- Jeg ønsker ikke opplæring .....
- Grunnskole .....
- Videregående opplæring, Vg1 .....
- Videregående opplæring, Vg2 .....
- Videregående opplæring, Vg3 .....
- Fagskoleutdanning .....
- Universitets- eller høyskoleutdanning .....
- Korte kurs .....

**13. Hvis du ønsker videregående opplæring (se spørsmål 12), hvilken type ønsker du?**

- Studieforbereende program (allmennfaglig)
- Yrkesfaglig program (medregnet lære/fagbrev)

**14. Rådgiving om opplæring og utdanning ved straffgjennomføring**

	Helt enig	Litt enig	Usikker	Litt uenig	Helt uenig
Jeg får den rådgivningen som jeg trenger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**15. Undervisning og opplæring under straffgjennomføring. (Gjelder bare deg som holder på med utdanning/opplæring under straffgjennomføring.)**

	Helt enig	Litt enig	Usikker	Litt uenig	Helt uenig
Jeg er fornøyd med opplæringen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Smittevernet har lagt hinder for opplæringen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**16. Grunner til ikke å delta i opplæring. Denne delen gjelder bare deg som ikke deltar i opplæring/utdanning under straffegjennomføring/varetekt. Du som deltar i opplæring/utdanning hopper over dette og fortsetter med spørsmål 17.**

*Hvor godt stemmer hvert utsagn for deg og dine grunner til ikke å delta i opplæring?  
(Sett ett kryss for hvert utsagn.)*

		Stemmer helt	Stemmer godt	Stemmer litt	Stemmer ikke i det hele tatt
a.	Jeg venter på plass	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b.	Tilbudet som jeg er interessert i finnes ikke	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c.	Jeg får ikke nok informasjon om utdanning/opplæring	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d.	Jeg forstår ikke informasjonen som blir gitt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e.	Jeg vil heller jobbe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f.	Jeg har nok utdanning/opplæring	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g.	Jeg føler meg for gammel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h.	Det er vanskelig å kombinere jobb og skole	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i.	Opplæringsforholdene er for dårlige	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j.	Straffegjennomføringen avsluttes før jeg får fullført utdanningen/opplæringen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k.	Jeg er ikke interessert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l.	Jeg har fått råd fra ansatte i kriminalomsorgen om å ikke ta utdanning/opplæring	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m.	Overføring under gjennomføring av straffen gjør det vanskelig å ta utdanning/opplæring	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n.	Jeg har store vansker med lesing og skriving	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
o.	Det er vanskelig å konsentrere seg her	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
p.	Å ta utdanning/opplæring er ikke bryet verd	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
q.	Jeg har store vansker med regning eller matematikk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
r.	Det er mangelfull tilgang på programvare og internett	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s.	Jeg har fått råd fra andre innsatte om å ikke ta utdanning/opplæring	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
t.	Jeg er for syk til å ta utdanning/opplæring	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
u.	Smittevernet i forbindelse med korona har hindret utdanning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
v.	Utdanning/opplæring vil ikke være til hjelp for meg etter gjennomført straff	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



17. Her kommer en rekke spørsmål om det å mestre skolearbeid, lesing, skriving, regning og data. Vi ønsker at alle svarer her, også om du ikke holder på med opplæring under straffegjennomføringen.

Vi ber om at du på en skala fra 0 til 10 graderer hvor sikker du er på at du kan klare det som er beskrevet i utsagnene under. 0 betyr "Kan ikke i det hele tatt" og 10 betyr "Kan helt sikkert", slik dette er vist i linjen nedenfor her. Tallet som beskriver hvor sikker du er, skal du skrive i ruten bak hvert utsagn.

Kan ikke i det hele tatt

Kan halvveis

Kan helt sikkert

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

a.	Lese lærebøker	
b.	Lese aviser	
c.	Lese romaner	
d.	Ta notater i en skoletime	
e.	Lage ukeplaner for skolearbeid	
f.	Fullføre skolearbeid til tidsfrister	
g.	Skrive brev til en bekjent	
h.	Skrive et sammendrag av en bok som du har lest	

i.	Skrive ordene riktig på grunnlag av hvordan de blir uttalt	
j.	Bøye ord riktig i entall og flertall	
k.	Løse oppgaver der du må legge sammen eller trekke fra	
l.	Løse ligninger	
m.	Regne ut rentekostnader ved lån	
n.	Bruke søkemotor (f.eks. Google) for å søke etter opplysninger	
o.	Bruke regneark på datamaskin	
p.	Laste ned og installere program på en datamaskin	

18. Hvordan vil du beskrive dine ferdigheter? (Sett ett kryss på hver linje.)

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

19. Er lesing, skriving eller regning vanskelig for deg? (Sett ett kryss på hver linje.)

	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"/>
Regning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

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

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

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

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

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

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

23. *Spesifikke språkvansker er vansker med å bruke språket ditt og/eller forstå hva andre sier uten noen kjent årsak. Opplever du at du har slike vansker?*

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

24. *Er du noensinne undersøkt for slike vansker?*

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

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

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

26. *Hva slags arbeid har du hatt før straffegjennomføringen? (Flere kryss mulig.)*

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

27. *Hva er dine planer eller ønsker etter løslatelsen? (Sett ett kryss.)*

- Jeg har ingen planer eller ønsker.....
- Fortsette i jobben/yrket jeg har/hadde.....
- Fortsette utdanningen jeg har påbegynt.....
- Begynne på utdanning/kurs.....
- Skaffe meg jobb.....

**28. Disse spørsmålene tar for seg ulike sider ved din måte å kommunisere på.**

*For hvert spørsmål, sett kryss ved det svaret du mener best beskriver din måte å kommunisere på. Sørg for at du vurderer alle situasjonene du møter i dagliglivet ditt.*

*(Sett ett kryss for hver linje.)*

**Når du skal føre en samtale:**

		Aldri eller sjelden	Noen ganger	Ofte	Som oftest eller alltid
<b>a.</b>	Utelater du viktige detaljer?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>b.</b>	Bruker du mange vage ord eller uklare uttrykk som «du vet hva jeg mener» i stedet for å bruke det riktige ordet?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>c.</b>	Tar du opp samme tema flere ganger i en samtale?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>d.</b>	Skifter du samtaleemne for raskt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>e.</b>	Trenger du lang tid på å tenke før du svarer?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>f.</b>	Synes du det er vanskelig å se på den du snakker med?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>g.</b>	Har du vansker med å finne ordet du vil bruke?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>h.</b>	Snakker du for langsomt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>i.</b>	Sier eller gjør du ting som andre kan oppfatte som uhøflig eller pinlig?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>j.</b>	Nøler, pauser og/eller gjentar du deg selv i en samtale?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>k.</b>	Vet du når du skal snakke og når du skal lytte?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>l.</b>	Lar du deg avspore av uvesentlig informasjon i en samtale?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>m.</b>	Synes du det er vanskelig å følge med i gruppesamtaler?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>n.</b>	Trenger du at andre må gjenta det de har sagt før du kan svare?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

*Vurder også disse situasjonene når du skal føre en samtale:*

		Aldri eller sjelden	Noen ganger	Ofte	Som oftest eller alltid
<b>o.</b>	Gir du informasjon til andre som ikke stemmer?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>p.</b>	Trenger du flere forsøk på å formidle budskapet ditt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>q.</b>	Har du vansker med å bruke riktig tonefall når du vil formidle noe?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>r.</b>	Har du vansker med å starte samtaler?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>s.</b>	Holder du oversikt over hovedpunktene i en samtale?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>t.</b>	Gir du svar som ikke passer til spørsmålene som stilles?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>u.</b>	Er det lett for deg å tilpasse måten å snakke på (for eksempel stemmeleie, valg av ord) til situasjonen du er i?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>v.</b>	Snakker du for fort?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>w.</b>	Setter du sammen ideer/tanker på en logisk måte?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>x.</b>	Hender det du lar andre sitte igjen med feil inntrykk etter en samtale?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>y.</b>	Snakker du for lenge om et tema i samtaler?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>z.</b>	Har du vansker med å komme på ting å si for å holde en samtale i gang?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>æ.</b>	Svarer du før du har tatt deg tid til å tenke over hva den andre personen faktisk sa?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>ø.</b>	Gir du informasjon som er helt korrekt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>å.</b>	Mister du tråden i samtaler på steder med mye støy?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>aa.</b>	Har du vansker med å avslutte en samtale?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

29. *Hvordan var jeg som barn? Les hver påstand, og ta stilling til hvordan dette passet på deg som barn. Vurder hver av påstandene på en skala fra 0 til 4 (Sett en ring rundt det tallet som passer best for deg.)*

Eksempel: som barn hadde jeg i liten grad konsentrasjonsvansker. Sett derfor ring rundt skåren 1:

0  1 2 3 4

Skårer: 0 = stemmer ikke i det hele tatt  
 1 = stemmer i liten grad  
 2 = stemmer i ganske/nokså stor grad  
 3 = stemmer i stor grad  
 4 = stemmer i svært stor grad

<i>Som barn var jeg eller hadde jeg:</i>		Stemmer ikke i det hele tatt	Stemmer i liten grad	Stemmer i ganske/nokså stor grad	Stemmer i stor grad	Stemmer i svært stor grad
a.	Problemer med konsentrasjon, lett å distrahere	0	1	2	3	4
b.	Engstelig, bekymret	0	1	2	3	4
c.	Nervøs og urolig	0	1	2	3	4
d.	Uoppmerksom, dagdrømmende	0	1	2	3	4
e.	Hissig temperament, ble lett sint	0	1	2	3	4
f.	Sinneutbrudd, raseriutbrudd	0	1	2	3	4
g.	Vansker med å holde fast i oppgaver, fullføre ting som er startet	0	1	2	3	4
h.	Sta, sterk viljestyrke	0	1	2	3	4
i.	Trist, depriment. Ikke glad	0	1	2	3	4
j.	Ulydig mot foreldre, uforskammet, frekk	0	1	2	3	4
k.	Dårlig selvbilde	0	1	2	3	4
l.	Irritabel	0	1	2	3	4
m.	Humørsyk, svingende humør	0	1	2	3	4
n.	Sint	0	1	2	3	4
o.	Handlet uten å tenke, impulsiv	0	1	2	3	4
p.	Tendens til å være umoden	0	1	2	3	4
q.	Plaget av skyldfølelse og anger	0	1	2	3	4
r.	Lett for å miste kontrollen over meg selv	0	1	2	3	4
s.	Tendens til å være eller opptre ufornuftig	0	1	2	3	4
t.	Upopulær hos andre barn, hadde ikke langvarige vennskap, kom dårlig over ens med andre barn	0	1	2	3	4
u.	Vanskelig for å se ting fra andres synsvinkel	0	1	2	3	4
v.	Trøbbel med autoriteter, problemer på skolen, ble sendt til rektor	0	1	2	3	4
w.	Lite flink, lærte sent	0	1	2	3	4
x.	Problemer med matematikk eller tall	0	1	2	3	4
y.	Fikk aldri vist hva jeg kunne klare	0	1	2	3	4

**30. Får du tilbud og hjelp under straffegjennomføringen som du opplever gir deg muligheter til å leve et liv uten kriminalitet etter straffegjennomføringen?**

Kryss av for de tilbudene du har hatt, og på en skala fra 1 til 4 setter du en ring rundt tallet som best beskriver hvordan du vurderer dette tilbudet.

		<i>Dette tilbudet har jeg hatt</i>	<i>Har IKKE påvirket mine muligheter</i>		<i>Har STYRKET mine muligheter</i>	
			1	2	3	4
<b>a.</b>	Hjelp til rusmestring		1	2	3	4
<b>b.</b>	Skole og opplæring		1	2	3	4
<b>c.</b>	Arbeidstrening/jobb		1	2	3	4
<b>d.</b>	Behandling for psykiske vansker		1	2	3	4
<b>e.</b>	Hjelp til å rydde i økonomien min		1	2	3	4
<b>f.</b>	Kontakt med mitt sosiale nettverk		1	2	3	4
<b>g.</b>	Gjennomføring av program (endring av atferd, sinnemestring eller andre programmer)		1	2	3	4
<b>h.</b>	Fysisk aktivitet		1	2	3	4
<b>i.</b>	Støtte fra ansatte jeg møter under straffegjennomføringen		1	2	3	4
<b>j.</b>	Fellesskap med andre domfelte/innsatte		1	2	3	4
<b>k.</b>	Kontakt med frivillige organisasjoner (Røde Kors, WayBack eller andre organisasjoner)		1	2	3	4
<b>l.</b>	Gjenopprettende prosess (konfliktrådet)		1	2	3	4
<b>m.</b>	Andre tilbud (skriv hva): .....		1	2	3	4

**31. Denne siste siden gjelder bare deg som nå deltar i opplæring eller utdanning under straffegjennomføring.**

Bruk skalaen under. I ruten bak hvert utsagn skriver du det tallet som passer med grunnen til at du tar utdanning/opplæring under straffegjennomføringen

Passer ikke i det hele tatt	Passer litt	Passer delvis	Passer godt	Passer helt
1	2	3	4	5
				6
				7

**Hvorfor tar du utdanning eller opplæring under straffegjennomføringen?**

<b>a.</b>	Fordi jeg trenger dokumentasjon på utdanning for å få en godt betalt jobb senere	
<b>b.</b>	Fordi jeg opplever glede og tilfredsstillelse når jeg lærer nye ting	
<b>c.</b>	Fordi jeg tror utdanning vil forberede meg bedre på den yrkesveien jeg har valgt	
<b>d.</b>	Ærlig talt, jeg vet ikke; jeg føler virkelig at jeg kaster bort tiden på utdanning	
<b>e.</b>	For å bevise for meg selv at jeg er i stand til å fullføre en utdanning	
<b>f.</b>	For å få en mer prestisjefylt jobb senere	
<b>g.</b>	For gleden jeg opplever ved å oppdage nye ting jeg aldri har visst om før	
<b>h.</b>	Fordi det endelig vil gjøre meg i stand til å komme inn på arbeidsmarkedet på et felt jeg liker	
<b>i.</b>	En gang hadde jeg gode grunner for å ta utdanning, men nå er jeg i tvil om jeg skal fortsette	
<b>j.</b>	Fordi det å lykkes i utdanning får meg til å føle meg viktig	
<b>k.</b>	Fordi jeg vil ha et bedre liv senere	
<b>l.</b>	For gleden jeg opplever ved å utvide kunnskapen min i fag jeg liker	
<b>m.</b>	Fordi det vil hjelpe meg til å ta et bedre valg når det gjelder yrkesvei	
<b>n.</b>	Jeg skjønner ikke hvorfor jeg tar utdanning, og ærlig talt bryr jeg meg ikke det minste	
<b>o.</b>	For å vise meg selv at jeg er en intelligent person	
<b>p.</b>	For å få bedre lønn senere	
<b>q.</b>	Fordi utdanningen gir meg mulighet til å fortsette å lære om mange ting som interesserer meg	
<b>r.</b>	Fordi jeg tror at utdanningen vil forbedre arbeidskompetansen min	
<b>s.</b>	Jeg vet ikke; jeg forstår ikke hva jeg gjør på skolen	
<b>t.</b>	Fordi jeg ønsker å vise meg selv at jeg kan lykkes i utdanningen min	

**Takk for hjelpen!**