



Opplæring innenfor kriminalomsorgen

Innsattes opplevelser

av skolens rolle bak norske fengselmurerer

Marit S. Hågensen

Mastergradsoppgave i pedagogikk, PED – 3900

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Universitetet i Tromsø

Høsten 2009

Innhold

0. FORORD.....	5
1. INNLEDNING	9
1.1 OPPGAVENS TEMA.....	9
1.1.1 Erfaringsbaserte forankring av tema.....	10
1.1.2 Historiske forankring av tema.....	11
1.1.3 Skolepolitisk forankring av tema.....	12
1.2 PROBLEMSTILLING	15
1.2.1 Innsatte som informanter	16
1.3 BEGREPSAVKLARINGER.....	17
1.3.1 Fengselsundervisning	18
1.3.2 Tilbakefall	19
1.3.3 Innsatt eller fange?	19
1.4 OPPGAVENS OPPBYGNING	21
2. REHABILITERINGBEGREPET	23
2.1 TILNÆRMING OG FORSTÅELSE AV REHABILITERINGSBEGREPET	23
2.1.1 Forståelser og bruk av rehabiliteringsbegrepet.....	25
2.2 REHABILITERING INNENFOR KRIMINALOMSORGEN	26
2.2.1 Rehabilitering eller habilitering?	27
2.2.2 Kriminalitet – en sosial funksjonsnedsettelse?.....	29
2.3 FENGSELSUNDERVISNING – REHABILITERING ELLER RETTIGHETSPRINSIPP?.....	31
3. FENGSELET, SKOLEN OG FENGSELSUNDERVISNING.....	33
3.1 KRIMINALOMSORGENS ORGANISERING.....	33
3.1.1 Kriminalomsorgens oppgaver og formål	33
3.1.2 Innsattes aktivitetsplikt.....	35
3.1.3 Kriminalomsorgens fem grunnpilarer.....	35
3.2 TALL FRA KRIMINALOMSORGEN	36
3.3 SKOLEVESENETS ORGANISERING BAK FENGSELSMURENE.....	37
3.3.1 Opplæringsloven	37
3.3.2 Importmodellen og forvaltningssamarbeidet	39
3.3.3 Skolen som rehabiliterende og forebyggende tiltak.....	40
3.3.4 Utfordringer og tiltak i fengselsundervisningen	41
3.4 SKOLENS OG FENGSELETS ULIKE MÅL OG VIRKEMIDLER	43
3.5 MOTIV FOR UTDANNING BAK FENGSELSMURENE	44
4. TEORETISKE PERSPEKTIVER	47
4.1 FENGSELET SOM TOTAL INSTITUSJON	47
4.1.1 Fengselssamfunnet.....	48
4.1.2 Prisonisering.....	50
4.2 STIGMA	51
4.3 SYMBOLSK INTERAKSJONISME	53
4.3.1 Skolen som en signifikant annen.....	54
5. METODE	57
5.1 DEN KVALITATIVE METODE.....	57
5.1.1 Det kvalitative forskningsintervju	57
5.2 FORSTÅENDE STUDIER.....	58
5.2.1 Et fenomenologisk-hermeneutisk utgangspunkt	59
5.3 UTVALGET OG GJENNOMFØRING AV INTERVJU	62
5.4 ETISKE BETRAKTNINGER UNDER DATAINNSAMLINGEN	63
5.4.1 Informert samtykke.....	63
5.4.2 Konfidensialitet og konsekvenser av deltagelse i forskning.....	64
5.4.3 Lydopptak og transkriberinger	64
5.5 KVALITET I DATAINNSAMLINGEN.....	65

6.	INNSATTES ERFARINGER FRA SKOLEN BAK NORSKE FENGSELSMURER.....	67
6.1	FORTID – TIDLIGERE SKOLEERFARINGER OG LEVD LIV	68
6.1.1	<i>Tidligere skoleerfaringer.....</i>	68
6.1.2	<i>Levd liv – oppvekstvilkår og livserfaringer.....</i>	71
6.1.3	<i>Å hjelpe andre</i>	73
6.2	NÅTID – FENGSELET OG FENGSELSUNDERVISNINGEN.....	75
6.2.1	<i>Fengselet som ramme for skole og utdanning.....</i>	75
6.2.2	<i>Innsattes opplevelser av fengselsundervisningen.....</i>	78
6.3	FRAMTID – FENGSELSUNDERVISNINGENS FRAMTIDIGE BETYDNING	80
6.4	ANDRE REHABILITERINGSTILTAK.....	82
7.	MOT EN FORSTÅELSE.....	87
7.1	FORTID – TIDLIGERE SKOLEERFARINGER OG LEVD LIV	87
7.1.1	<i>Skolens signaler</i>	87
7.1.2	<i>Samfunnets signaler</i>	89
7.2	NÅTID – FENGSELET OG FENGSELSUNDERVISNINGEN.....	90
7.2.1	<i>Fengslet som ramme for skole og utdanning.....</i>	90
7.2.2	<i>Innsattes opplevelser av fengselsundervisningen.....</i>	92
7.3	FRAMTID – FENGSELSUNDERVISNINGENS FRAMTIDIGE BETYDNING	95
7.3.1	<i>Innsattes meninger om fengselsundervisningens framtidige betydning</i>	95
7.3.2	<i>Kriminalitet – en sosial funksjonshemming?.....</i>	97
7.3.3	<i>Utdanning – en ny sosial identitet?.....</i>	98
7.4	BARRIERER VED SKOLEN OG KRIMINALOMSORGENS UTFORMING AV FENGSELSUNDERVISNINGEN I PRAKSIS	99
8.	AVSLUTTENDE OPPSUMMERING OG KONKLUSJON.....	103
8.1	EN MULIG KONKLUSJON.....	105
9.	LITTERATURLISTE	107
	VEDLEGG I: Informasjonsbrev og samtykkeerklæring.....	113
	VEDLEGG II: Intervjuguiden.....	115
	VEDLEGG III: Svar fra Norsk Samfunnsvitenskaplig Datatjeneste.....	117

Skal du hindre tilbakefall til fengslene, må du gi folk en annen identitet den dagen de er ute og ferdig å sone, enn de hadde da de kom inn. Ellers er første skritt tilbake til en ny dom allerede tatt i det du går ut porten, fordi du går dit du har identiteten din, og det er tilbake i et kriminelt rusbelastet miljø.

Bjørnar Dahl, innsatt Oslo fengsel, (NRK, 2009)

0.0 Forord

Arbeidet med denne oppgaven har pågått i et valgår der Justis- og politidepartementet og kriminalomsorgen har fått mye oppmerksomhet. Ved prosjektets start høsten 2008 kom departementets nye kriminalomsorgsmelding, Stortingsmelding nr. 37 (2007-2008) *Straff som virker – mindre kriminalitet – tryggere samfunn*. Samme høst ble det også innført et prøveprosjekt med fotlenkesoning i seks av landets fylker. I tillegg bygges det nå et nytt storfengsel i Halden som, i følge justisminister Knut Storberget, ved åpningen i april 2010, vil være Nordens mest moderne (Waagbø, 2009). Justisministeren kunne også tidligere i år fortelle at den omdiskuterte soningskøen på nærmere 2800 personer fra 2006 nå nærmer seg null (Storberget, 2008). Det som ikke har endret seg stort er antallet innsatte i norske fengsel, og tallene som viser et høyt tilbakefallet til kriminalitet etter endt soning. Den nye kriminalomsorgsmeldingen utpeker nettopp dette høye tilbakefallet til kriminalitet som kriminalomsorgens hovedutfordring. Et flertall av de som soner i norske fengsler er tilbakefallere; straffedømte som har sittet inne før. Kriminalomsorgsmeldingen konstaterer at en av nøklene til å få bukt med tilbakefallsproblematikken er bedre rehabilitering av de innsatte. I dette arbeidet er skolen og fengselsundervisningen tildelt en svært sentral rolle. Denne oppgaven handler om noen av disse tilbakefallernes opplevelser av fengselsundervisningen og dens tiltenkte rehabiliterende funksjon.

Til mine informanter – dere har delt synspunkter, historier, og tanker rundt store deler av deres liv med meg. Jeg har stor respekt for den åpenheten og tilliten jeg har blitt vist. Takk for at jeg har fått låne deres stemmer!

Til min veileder Sissel Sollied – takk for tålmodighet, tillit, engasjement, konstruktive tilbakemeldinger, oppmuntring og utallige kopper med te!

Til Ane og Eskild – tusen takk for gjennomlesing og konstruktive tilbakemeldinger! Også en stor takk til alle på "avdelinga" for upåklagelig stemning! Akademiske kaffepauser må være det mest inspirerende med hele studietilværelsen! Lykke til videre alle sammen!

Tromsø, november 2009

Marit S. Hågensen

1. INNLEDNING

Justis- og politidepartementets (JD) nye kriminalomsorgsmelding (Stortingsmelding nr 37, 2007-2008) slår blant annet fast at straffen må være slik at tilbakefall til ny kriminalitet minker, og at dette i hovedsak innebærer bedre rehabilitering av innsatte. Om rehabiliteringsbegrepet sier meldingen at det omfatter ”både arbeid med levekår (bolig, jobb, utdanning, gjeld, relasjoner osv) og behandling og kunnskapsbasert påvirkningsarbeid som programvirksomhet” (JD, 2007, s.67). Skole og utdanningstilbud til innsatte trekkes fram som en av de viktigste bidragene innenfor målsettingen om en bedre rehabilitering. ”Godt tilrettelagte opplæringstilbud på alle nivå av skule- og utdanningssystemet er viktig for den enskildte innsatte og for å redusere kriminalitet” (Eikeland, Manger & Diseth, 2006, s. 47).

Ifølge Opplæringslova har alle norske borgere lik rett og plikt til grunnskole og rett til treårig videregående utdanning. I 2002 ble det også vedtatt rettsprinsipp om videregående opplæring for voksne. Disse rettighetene gjelder også for innsatte i norske fengsel; de innsatte er fratatt sin frihet, men ikke sine rettigheter og plikter som norske borgere. Det er den offentlige skolen som har ansvaret for utdanningstilbudet bak norske fengselsmurer, og opplæringen innenfor kriminalomsorgen har derfor også de samme målene som all annen utdanning ”Den skal bidra til dannelse, sosial mestring og selvhjelpenhet og gi kunnskap, slik at den enkelte kan utnytte sine evner og bidra til verdiskapning i samfunnet” (St.meld. nr. 27, Utdannings- og forskningsdepartementet (UFD), 2004, s. 5). Skole og utdanning har slik blitt en viktig faktor også innenfor norske fengselsmurer og som en del av kriminalomsorgens rehabiliteringsideologi. Rehabiliteringstiltakene retter seg først og fremst mot bekjemping av et høyt tilbakefall til kriminalitet, et tilbakefall som de siste tiårene har økt kraftig. Fengselsundervisningen er et av flere tiltak som skal bidra til å redusere dette høye tilbakefallet.

1.1 Oppgavens tema

I denne avhandlingen er det fengselsundervisningen som sosialt fenomen jeg ønsker å se nærmere på. Jeg vil se på hvilken rehabiliterende effekt skolens opplæringstilbud i norske fengsel tillegges, og rette hovedfokuset mot hvordan innsatte selv opplever fengselsundervisningen og dens tiltenkte rehabilitering.

Fengselsundervisning som tema er ikke noe tilfeldig valg, og jeg vil i det følgende redegjøre for mitt personlige utgangspunkt for valg av tema, samt temaets historiske og skolepolitiske forankring.

1.1.1 Erfaringsbaserte forankring av tema

Jeg har selv i to perioder, over noen måneder, jobbet som vikarierende fengselsbetjent i ett av landets fengsel. Mine erfaringer fra møte med innsatte og ansatte i kriminalomsorgen er bakgrunnen for interessen for dette feltet og denne oppgaven. Parallelt med oppgaveskrivingen har jeg jobbet deltid ved en videregående skole som har ansvar for fengselsundervisningen ved et annet fengsel. Jeg har det siste året hatt faste timer i denne fengselsundervisningen. Samtidig som jeg har skrevet om mine informanternes meninger om skolen bak murene og dens tiltenkte rehabiliterende funksjon, har jeg altså selv høstet erfaringer som lærer i fengselsundervisningen.

Alle innsatte og ansatte i det fengselet oppgavens empiriinnsamling er gjort, ble informert om min tilstedeværelse og mine tidligere og daværende roller innenfor kriminalomsorgen. Mine overordnede ved skolen som hadde ansvar for fengselsundervisningen jeg var en del av, samt lærere og elever ved dette fengselet, ble også informert om min tidligere rolle som fengselsbetjent og mitt arbeid med denne mastergradsoppgaven. Jeg har ovenfor alle disse understreket at det utelukkende er mine informanternes uttalelser som, etter samtykke, blir brukt og gjengitt her. Men erfaringene fra fengselsundervisningen har, som alle andre erfaringer, hatt betydning for min forståelse av feltet, og er blitt en del av det jeg ser og forstår med¹. På bakgrunn av disse erfaringene kan dette til dels sies å være en studie av eget felt.

Som fengselsbetjent fikk jeg inntrykk av at flere innsatte hadde negative opplevelser fra sin tidligere skoletid på utsiden, og jeg oppfattet at disse opplevelsene hadde bidratt til å gi de et negativt bilde på seg selv. Flere av disse innsatte falt også inn i kategorien for fleregangssoner. Jeg undret meg over hvordan utdanning kunne være et godt rehabiliteringstiltak når jeg for det første fikk inntrykk av et stort tilbakefall på tross av deltakelse i fengselsundervisningen, og i tillegg fikk inntrykk av at mange av de innsatte tidligere hadde slitt med nettopp skolen. I denne oppgaven vil jeg derfor ta for meg

fengselsundervisning gjennom å se nærmere på hvilken rehabiliterende effekt skolens tilbud til de innsatte tillegges, samt de innsattes opplevelse av tilbudene og den tiltenkte rehabiliteringen. Samtidig har jeg hatt de negative skolehistoriene jeg har fått innblikk i, i bakhodet, og har derfor i tillegg fokusert på deres tidligere erfaringer fra skolen på utsiden.

1.1.2 Historiske forankring av tema

I 1969 tok Kyrkje- og undervisningsdepartementet (KUF) over ansvaret for fengselsundervisningen, som før dette hadde vært underlagt det enkelte fengselet selv. Den offentlige skolens ansvarsovertagelse gjorde fengselsundervisningen til en *importert* tjeneste² i fengslene, og utdanningsmyndigheten i det sivile samfunnet overtok både det faglige og økonomiske ansvaret for opplæringstilbud innenfor kriminalomsorgen. Ved skolens overtagelse av fengselsundervisningen hadde likevel pedagogikken allerede i nærmere 300 år vært en del av den norske kriminalomsorgen. Skolen og pedagogikken gjorde sitt første inntog i tukthusene på 1700- tallet, og senere i fengslene selv, og har slik sett eksistert like lenge som den norske fengselshistorien selv.

I Norge stod det første fengselet, Botsfengselet i Christiania, klart i 1851. Før dette hadde straff som innesperring i anstalt, frihetsberøvelse, vært tatt i bruk i tukthusene. De første tukthusene kom ute i Europa rundt 1600- tallet, og noe senere i Norge på 1700-tallet (Langelid & Manger, 2005). Tukthusene var med å markere overgangen fra den tidligere fysiske avstraffelsen og torturen, til innesperring og frihetsberøvelsen som ny straffemetode i Europa og Norge. ”... i løpet av noen tiår forsvant den pinte, parterte, amputerete kroppen, symbolsk merket i ansiktet eller på skulderen, og fremstilt død eller levende til beskuelse. Kroppen som avstraffelsens fremste angrepsmål var borte” (Foucault, 1975 s. 13). For Foucault karakteriserer tidligere tiders ulike måter å praktisere straff, som ulike måter å *kontrollere* kroppen på, og han betegner overgangen fra fysisk straff og tortur til innesperring i anstalt som en overgang fra å straffe kroppen til å pine sjela:

... forholdet mellom avstraffelsen og legemet er ikke det samme som under tortur. For kroppen befinner seg nå i rollen som redskap eller mellomledd: Dersom man innvirker på den ved å sperre den inne eller få den til å arbeide, er det for å berøve individet en frihet som betraktes både som en rettighet og et gode. Ifølge denne

¹ Fordeler og ulemper med min forforståelse av feltet vil bli diskutert i oppgavens metodekapittel, se kapittel 5.

² Importmodellen vil bli presentert i sin helhet i kapittel 3.

straffeoppfatningen plasseres kroppen i et system av tvang og berøvelse, av forpliktelser og forbud. Den fysiske lidelsen, kroppens egne smerter, er ikke lenger det vesentlige ved straffen. (Foucault, 1975, s.15).

Lovlydighet skulle nå være et resultat av selve vissheten om å bli straffet. Bøddelens tid var over og han ble avløst av voktere, leger, fengselsprester, psykiatere, psykologer og pedagoger, blant annet ut ifra tanken om forbedring, forvandling og helbredelse av lovbrysterne (Foucault, 1975, s.15-16). Innesperring som straffemetode tjente flere formål. Lovbryteren skulle straffes, samfunnet renses for løsgjengere og snyltere, og lovbrysterne stå for billig arbeidskraft for samfunnet (Langelid & Manger, 2005). Disse formålene gjenspeiles så i to hovedargumenter; et økonomisk, da lovbrysterne utgjorde billig arbeidskraft, og et ideologisk da lovbrysteren var umoralsk og skulle inn på ”den smale og rene vei” igjen (ibid.). Opplæring og danning fikk en sentral plass allerede i de første tukthusene, her var målet forbedring av den enkelte gjennom arbeid, opplæring og konfirmasjonsundervisning. Det første norske tukthuset lå i Trondheim og var til å begynne med ment å være ”velgjørenhetsanstalt” for fattige, hjelpeløse jenter og gutter under fem år (ibid.). Det høye antallet barn i disse anstaltene gav skole og pedagogikken en naturlig plass i sosialiseringen og opplæringen. Anstaltene vokste og ble etter hvert regnet som oppbevaringsanstalter for kriminelle, fattige og sinnssyke. Norges første fengsel, Botsfengselet, vokste fram både fordi mange mente de kriminelle hadde det for godt i tukthusene, samtidig som det var en reaksjon på de tidligere tiders svært brutale fysiske avstraffelser.

Mens tukthusene ville forbedre individet gjennom arbeid, skole og konfirmasjonsundervisning, ville Botsfengselet forbedre sine innsatte gjennom isolasjon og bønn. De innsatte skulle isoleres for å hindre umoralsk smitte dem i mellom, og de skulle delta i religiøs og moralsk aleneundervisning. Denne undervisningen er i følge Langelid og Manger (2005) det første moderne forsøket på å bruke pedagogikken som et aktivt instrument for å forbedre innsatte. Ifølge Langelid og Manger lever enda denne tanken om å ta den enkelte elev ut av fellesskapet til aleneundervisning, i norsk skoles spesialundervisning.

1.1.3 Skolepolitisk forankring av tema

Den formelle begrunnelsen for fengselsundervisningens er at straffedømte ikke skal miste sine ordinære rettigheter som norske borgere. Fengselsundervisningens formål har imidlertid vært å bidra til å føre de innsatte tilbake til samfunnet, samt å minske skadevikningene av

fengselsoppholdet (Skaalvik, Finbak & Pettersen, 2005). Det er utdanningsmyndigheten i det sivile samfunnet som har både det faglige og økonomiske ansvaret for opplæringstilbud innenfor kriminalomsorgen, og tilbudet organiseres lokalt fra en videregående skole i nærheten av det enkelte fengsel. I 1993 fikk Statens Utdanningskontor (i dag Fylkesmannen i Hordaland) det nasjonale og koordinerende ansvaret for fengselsundervisningen, og har siden da gitt ut flere rapporter over opplæringen i fengslene (Skaalvik, Finbak & Pettersen, 2002). Skolen som importert tjeneste bak norske fengselsmurer ble vedtatt med det formål å sikre innsatte de samme tjenestene som befolkningen ellers. Også andre tjenester som ikke har noe med selve fengselet å gjøre ble på samme tid underlagt ansvar av det offentliges instanser, for eksempel bibliotek-, preste- og helsetjeneste. I dag er det etablert skole- og utdanningstilbud ved alle landets fengselsanstalter³, og det er til sammen 1400 elevplasser innenfor kriminalomsorgen (Fylkesmannen i Hordaland, 2008).

Mye av grunnen til at fengselsundervisningen har fått status som en av kriminalomsorgens viktigste rehabiliteringstiltak, er et generelt fokus på skole og utdanning i samfunnet. Kartlegging av innsattes utdanningsbakgrunn og rapporter fra fengselsundervisningen har vært med å sette fokus på de innsattes behov for skole og utdanning. En undersøkelse fra Eikeland et. al. (2006, s. 6) viser blant annet at

- 7 % av innsatte ikke har fullført grunnskolen.
- 38 % av innsatte har grunnskole som høyeste fullførte utdanningsnivå, mens tallet for befolkningen for øvrig er 19,5 %.
- 48 % av innsatte har treårig videregående skole som høyeste fullførte utdanningsnivå, for befolkningen ellers er dette tallet 56 %.
- 13,9 % av de innsatte, og 24 % av Norges befolkning generelt, har fag eller grad på universitets- eller høyskolenivå.
- 83,7 % av innsatte under 25 år har ikke fullført videregående opplæring.
- Over 2/3 av innsatte som ikke har fullført noen utdanning sier de sliter med lese- skrivevansker.
- 8 % av de innsatte som ikke har fullført videregående opplæring har heller ikke juridisk rett til dette, 43 % av disse sier de har lese- skrivevansker.

³ I følge Fylkesmannen i Hordaland (2008) er det etablert skoletilbud ved alle anstalter som skal ha et slikt tilbud.

Av de som svarte på spørreskjemaet var 6,1 % kvinner, og 15,9 % innsatte hadde vokst opp i et annet land enn Norge, av disse igjen hadde de fra andre europeiske land i større grad enn de norske fullført treårig videregående skole (Eikeland et. al., 2006). Tallene over viser at utdanningsnivået blant innsatte i norske fengsel er svært lavt sammenlignet med resten av befolkningen. Eikeland et. al (2006) påpeker at utdanningsnivået blant innsatte har økt betraktelig de siste årene, men at utdanningsnivået ute blant resten av befolkningen har økt enda mer, og at innsatte dermed ligger rundt 25 år etter befolkningen for øvrig. Forskjellen mellom kvinner og menn i samfunnet generelt, der kvinner (60 %) i større grad enn menn (40 %) tar høyere utdanning, viser seg også blant innsatte, da kvinnelige innsatte i større grad enn de mannlige har høyere utdanning. Det viser seg også at unge innsatte, innsatte under 25 år, har fått liten oppmerksomhet. Noe av utgangspunktet for St. meld. nr 27 (UFD, 2004) som omhandler opplæring innenfor kriminalomsorgen, var å gjøre noe med nettopp dette. Meldingen satt blant annet fokus på de yngste sonerne i håp om å styrke deres utdanningsmuligheter. Den nye kriminalomsorgsmeldingen (JD, 2007) knytter også betydningen av innsattes lave utdanningsnivå mot deres tidligere skoleerfaringer og sier at avbrutt og mangelfull skolegang sannsynligvis betyr mange negative personlige opplevelser fra skoletiden som kan gjøre terskelen for å ta fatt igjen høy. Mine personlige erfaringer som ble nevnt i 1.1.1 samsvarer med dette.

Skole og utdanning synes uten tvil å ha en sterk status i vårt samfunn, og hevdes å være den ressursen som legger det beste grunnlaget for å klare seg i arbeid og i samfunnet (Manger, Eikeland, Diseth & Hetland, 2006). I tillegg til den dokumenterte mangelen på utdanning blant innsatte, kommer det fram at innsatte i stor grad ønsker flere utdanningstilbud (blant annet i Eikeland et. al., 2006; Fylkesmannen i Hordaland, 2007; Manger et al., 2006). ”Både den dokumenterte mangelen på utdanning blant innsatte og innsatte sine klare ønske om å ta opplæring tilseier at dei har behov for meir skule og utdanning” (Eikeland et al., 2006 s. 9).

Tallene fra statistikken over viser her et mer generelt bilde på hvorfor utdanning har havnet i fokus som en viktig del av kriminalomsorgens rehabiliteringsarbeid. Det er her viktig å påpeke at selv om mange innsatte mangler utdanning, har også mange fullført både videregående skole og tatt høyere utdanning ved høyskole eller universitet.

1.2 Problemstilling

Kriminalomsorgen og skolen er hver for seg store felt, sett i sammenheng blir de kanskje enda mer komplekse. Det er nettopp denne kompleksiteten som interesserer meg når jeg tar for meg individet som både innsatt i fengsel og elev i skolen. Feltets størrelse og kompleksitet gjør det også viktig å avgrense området oppgaven tar for seg. Kriminalomsorgens mål med rehabiliteringen er å hindre tilbakefall til kriminalitet etter endt soning, men i følge kriminalomsorgen selv er det nettopp det høye tilbakefallet til kriminalitet de ikke får bukt med. Kriminalomsorgens rehabiliteringstiltak virker tilsynelatende ikke etter sine intensjoner. Fengselsundervisningen er et av disse. Hvilken rolle er skolen bak fengselsmurene tillagt, og hva mener innsatte selv om tiltakene? Kan oppgavens informanter peke på eventuelle barrierer ved skolen og kriminalomsorgens utforming av fangselsundervisningen i praksis? Oppgavens problemstilling er som følger:

Hvordan kan innsattes erfaringer belyse eventuelle barrierer ved skolen og kriminalomsorgens utforming av fangselsundervisningen i praksis?

For å kunne svare på problemstillingen, redegjør jeg i oppgavens første del for hvordan rehabiliteringsbegrepet forstås generelt og innenfor kriminalomsorgen spesielt, samt skolen og kriminalomsorgens intensjoner med fangselsundervisningen som rehabiliteringstiltak. Jeg ser også på ulike teoretiske perspektiver som kan bidra til å belyse oppgavens empiriske datamateriale. I oppgavens andre del presenterer jeg det empiriske materialet basert på intervjuene med oppgavens fem informanter, samt tolker og drøfter dette materialet med utgangspunkt i oppgavens første del.

I intervjusamtalene med de fem informantene har jeg i intervjuguiden⁴ tatt utgangspunkt i tre forskningsspørsmål:

- 1. Hvilke erfaringer har innsatte fra sin skoletid på utsiden av murene? (fortid)**
- 2. Hvordan opplever innsatte fangselsundervisningen og den tiltenkte rehabiliteringen bak fangselsmurene? (nåtid, i fangslet)**
- 3. Hvilken framtidig betydning har fangselsundervisningen for de innsatte? (framtid)**

⁴ Se vedlegg II.

De tre forskningsspørsmålene representerer informantenes fortid, nåtid og framtidsperspektiver i håp om å få et bredere bilde av hva informantene eventuelt opplever som barrierer ved rehabiliteringssituasjonen. Ifølge kriminalomsorgen selv (JD, 2007; UFD, 2004) og levekårsundersøkelsen blant innsatte (Friestad & Skog Hansen, 2004) er problematisk oppvekst og dårlige levekår faktorer som peker seg ut blant innsatte i norske fengsler. Et fokus på informantenes fortid synes derfor viktig for å få en forståelse av hva den enkelte bringer med seg inn i en ny skolesituasjon. Nåtid og framtidsperspektivet, vil fokusere på hvordan informantene opplever selve fengselsundervisningen bak murene, og hva de tenker om dens nytte for framtiden. Jeg ønsker i oppgavens tolknings og drøftingsdel å benytte teoretiske perspektiver som kan belyse skolens, fengselets, og samfunnets rolle ovenfor individet. Dette for å synliggjøre den komplekse situasjonen mange tilbakefallere synes å være i.

Problemstillingen kan forstås som en forstående problemstilling (Grønmo, 2004). En forstående problemstilling tar for seg spørsmål om hvordan ulike samfunnsforhold kan forstås i mer generelle referanserammer, der hensikten med studien er å utvikle en mer helhetlig forståelse av forholdene som studeres, og se på hvilken mening eller betydning som knyttes til handlinger og hendelser i samfunnet.

Ifølge Thagaard (2003) er kvalitative studier ofte rettet mot et ønske om innsikt i sosiale fenomener slik de forstås av de personene som forskeren studerer. I denne avhandlingen er det dette som er målet, da jeg ønsker å få innsikt i fengselsundervisningen som sosialt fenomen, slik den forstås av innsatte selv.

1.2.1 Innsatte som informanter

Oppgavens empirimateriale består av intervjusamtaler med fem innsatte. Disse fem informantene er alle fleregangssonere, de er norske statsborgere, over 18 år, og deltar i et eller flere opplæringstilbud i det aktuelle fengselet⁵. Alle soner sin dom på fengselets lukkede avdeling⁶. Disse kravene ble primært stilt for at datamaterialet skulle bygge på den gruppen kriminalomsorgen retter sitt rehabiliteringsfokus mot; fleregangssonere. Sekundært

⁵ Med hensyn til anonymisering av mine informanter vil det ikke framkomme av oppgaven hvor intervjuene er gjort.

⁶ Ulike avdelinger og sikkerhetsnivå vil bli diskutert nærmere i kapittel 3

var det viktig at de deltok i fengselsundervisningen for å kunne uttale seg om dette som rehabiliteringstiltak, samt at de var norske statsborgere slik at deres skolegang kunne knyttes til det norske skolesystemet. Alle er menn og mellom ca 20-40 år. Dette er tilfeldig, men representerer det aldersmessige landsgjennomsnittet godt, da de fleste elevene i fengselsundervisningen er mellom 26-40 år (Fylkesmannen i Hordaland, 2008).

Forskningsetiske retningslinjer understreker at “Forskere som samler informasjon om personers og grupperes egenskaper og atferd, bør være forsiktige med å operere med inndelinger eller betegnelser som gir grunnlag for urimelig generalisering og i praksis medfører stigmatisering av bestemte samfunnsgrupper” (NESH, 2006 s. 22). Denne oppgaven tar utgangspunkt i statistikk og tidligere forskning som er gjort med hensyn til innsatte i norske fengsel. Flere av disse er større studier med utvalg som generaliseres til en større populasjon av innsatte. Denne oppgavens datamateriale bygger på intervjusamtaler med fem innsatte. Jeg vil poengtere at disse fem informantenes historier er individuelle opplevelser og erfaringer av fengselsundervisningen. Målet er en økt forståelse for fengselsundervisningen som fenomen gjennom innsikt i innsattes forståelse av fenomenet. Generalisering er derfor verken et mål eller en mulighet.

Mange vil kanskje mene at en slik oppgave har etiske problem knyttet til seg i begge ender, da straffedømte bak fengselsmurene betyr at samfunnet eller enkeltmennesker utenfor er påført skade. Dette er ikke et uvesentlig aspekt, men denne oppgaven tar utelukkende for seg skolens rolle innenfor kriminalomsorgens rehabiliteringsideologi, og innsattes opplevelser og meninger om dette.

1.3 Begrepsavklaringer

Jeg vil her redegjøre for de mest grunnleggende begrepene oppgaven bygger på. I tillegg til de begrepene det redegjøres for her, er forståelsen for rehabiliteringsbegrepet grunnleggende for denne oppgaven. Rehabiliteringsbegrepet og dets kontekstualisering bak norske fengselsmurer, blir derfor drøftet i sin helhet i kapittel 2.

1.3.1 Fængselsundervisning

Statens Utdanningskontor i Hordaland⁷ fikk i oktober 1993 ansvaret for fængselsundervisningen, som fra 1997 fikk betegnelsen ”opplæring innenfor kriminalomsorgen” (Langelid, 2004). Fængselsundervisningen som begrep har likevel fulgt både kriminalomsorgen og dens samarbeidende etater, og jeg velger derfor, for enkelhets skyld, også her å benytte dette begrepet.

Fængselsundervisning som begrep synes i ulike sammenhenger å være tillagt ulikt innhold. I Rognaldsen (2003, s. i) omfatter begrepet ”alle aktiviteter og prosesser i regi av kriminalomsorgen og skolen, både tilsiktede og utilsiktede, som har eller kan ha betydning for den straffedømtes framtidige liv.” Dette betyr at det i tillegg til skolens virksomhet i fængselet er snakk om blant annet arbeidsdriften, programvirksomheten og fritidsaktivitetene. Jeg vil i denne oppgaven i større grad bare bruke begrepet om skolens utdanningstilbud for innsatte. I det aktuelle tidsrommet intervjuene er gjort, var det for eksempel heller ikke tilbud om programvirksomhet ved fængselet, slik at dette likevel ville vært utelukket.

Det er vanlig å dele skolens tilbud inn i tre hovedkategorier, der en skiller mellom tilbud om grunnskole, videregående skole og ”andre kurs” (Skaalvik et. al., 2002). ”Andre kurs” er kurs i botrening, formgivning eller databehandling (ofte i form av Datakortet) (ibid.). I det aktuelle fængselet intervjuene er gjort, pågikk det i tidsrommet jeg var der, et sveisekurs i regi av fængselet selv som flere av oppgavens informanter deltok på. Noen deltok på kurset i tillegg til skolens tilbud, mens en av informantene bare deltok på dette kurset. Fordi sveisekurset kan sies å ha samme mål som ”andre kurs” innenfor skolens virksomhet, har jeg valgt å la kompetansegivende kurs som tilbys i regi av fængselets selv være en del av oppgavens fængselsundervisningsbegrep.

Begrepet fængselsundervisning forstås dermed i denne avhandlingen som skolens utdanningstilbud til de innsatte, samt et kompetansegivende kurs i regi av fængselet selv.

⁷ Statens Utdanningskontor ble i 1997 underlagt Fylkesmannen i Hordaland

1.3.2 Tilbakefall

Måling av tilbakefall til kriminalitet har lenge vært problematisk da ulike fagmiljøer har definert dette ulikt. Siden 2005 har kriminalomsorgen i de fem nordiske landene samarbeidet om en felles definisjon for å muliggjøre sammenlignbare tall (JD, 2007). Tilbakefall defineres nå som ”ny straffereaksjon som skal gjennomføres av kriminalomsorgen” (ibid., s. 53). Statistisk Sentralbyrå (SSB) måler i følge kriminalomsorgsmeldingen (JD, 2007) tilbakefall etter hvor mange som et bestemt år blir siktet på nytt i løpet av en etterfølgende femårsperiode. Denne statistikken viser at vi finner det største tilbakefallet blant siktede for narkotikakriminalitet (68,1 %), vinning (55, 8 %) og vold (57, 3 %). Det statistikken ikke fanger opp er at det på tross av tilbakefall kan være forbedringer i form av lavere aktivitet eller alvorsgrad i kriminaliteten (ibid.).

En av oppgavens kriterier til informantene var at de skulle være fleregangssonere, noe jeg vil forstå som synonymt med definisjonen på tilbakefall over. Dette betyr at fleregangssonere defineres av å ha sonet mer enn en straffereaksjon under kriminalomsorgens virksomhet.

1.3.3 Innsatt eller fange?

Ettersom jeg har jobbet i kriminalomsorgen ble begrepet *innsatt* raskt en del av mitt naturlige vokabular på jobb. Et like vanlig, og kanskje mer kjent begrep, er *fange*. Gjennom ulike publikasjoner (rapporter, mastergradsavhandlinger og dokumenter) som omhandler kriminalomsorgen synes det som om det kan herske en strid rundt bruken av begrepene. Grøvdal (2000) mener fengselet og virksomheten som knytter seg til fengselet er sterkt preget av eufemismer; forskjønnelse av ord i språket vårt (Grøvdal, 2000 s. 5). Hun mener ”innsatt” er et godt eksempel på en slik forskjønnelse av ”fange”. Grøvdal hevder dette kommer av at en ønsker å trekke tankene bort fra det ubehagelige, og at en dermed heller benytter ”innsatt” som oppfattes som et mer nøytralt begrep.

For meg ble det viktig hva informantene mine mente om dette, og hva de ville at jeg skulle henviser til dem som. Jeg spurte de derfor om hvilket begrep de ville foretrekke at jeg benyttet. De fleste informantene sier de ikke har reflektert noe videre over begrepsbruken rettet mot dem, men svarer at de ville foretrekke å bli tiltalt som innsatte. Bare en av de fem trekker sterkere fram følelsen av å være fanget. Nedenfor gjengir jeg utdrag av svarene til tre av informantene.

- Lars: Innsatt er jo et bedre ord da. (...) Fange? Jeg er jo ikke fanget! Altså, en ting må du gjøre klart, at.. Fange? Jeg er fratatt friheten et øyeblikk, jeg er ikke noen fange! Jeg har jobb, går kurs, jeg har fire måltider om dagen, jeg har ferdigvasket klær..
- Geir: Nei, det har jeg aldri tenkt på. Jeg bryr meg ikke. (...) Fange høres litt ut sånn.. Det høres ut som du sitter i fangeleir i Russland. Fange? Nei, vi er i Norge, vi sier innsatt!
- Nils: Ja, altså man er jo begge deler, både fanget og innsatt. Første gangen jeg var inne så var det jo, sånn i starten, det var ikke noe særlig det var jo, det å ikke ha kontakt med omverdenen, man var helt isolert og man visste ingenting om hva andre gjorde og det var ditt og datt. Det var mye tenking. Man er jo ganske isolert så det er klart det klarer å vri på ganske mange hoder. Og om en er mye innlåst så er jo ikke det noe bra, da ser en jo på seg selv som fanget. Nei, innsatt høres jo best ut. (...) Men vi er jo fanger vi er jo det..

Fordi flertallet foretrakk begrepet *innsatt* er det dette begrepet jeg kommer til å benytte gjennom oppgaven. Jeg vil likevel understreke at det kan være forskjell på hva en innsatt ønsker å bli *tiltalt som* av andre (eksempelvis betjenter og andre som jobber i fengslet) og hva de selv *føler seg som*. En kan føle seg som fange men en kan foretrekke å bli omtalt som innsatt. Jeg vil derfor presisere at når jeg nå velger å benytte begrepet *innsatt* er det både etter ønske fra mine informanter, og ut fra mine tidligere erfaringer fra kriminalomsorgen. At jeg refererer til mine informanter og andre som soner med fellesbetegnelsen *innsatte* betyr derfor ikke at jeg prøver å utelukke noens følelser eller synspunkter av å *føle seg som* fanger.

Begrepet *innsatt* skal her forstås som straffedømte som soner sin dom i fengsler med både høyt eller lavt sikkerhetsnivå. Det vil si både de som soner i lukkede og åpne avdelinger. Jeg presiserer likevel at oppgavens informanter alle soner sine dommer i lukket anstalt på høyt sikkerhetsnivå⁸.

Begrepene *straffedømt* og *lovbryter* vil noen plasser i oppgaven benyttes som synonymt med *innsatt*.

⁸ Ulike typer fengsel og sikkerhetsnivå redegjøres for i kapittel 3

1.4 Oppgavens oppbygning

Kapittel 2 tar for seg en begrepsdrøfting av rehabiliteringsbegrepet, både som en mer generell redegjørelse og spesifikt i forhold til kriminalomsorgens anvendelsesarena. Kapittel 3 gjør rede for kriminalomsorgen og skolens organisering, og tidligere forskning som omhandler fengselsundervisningen. I kapittel 4 gjør jeg leseren kjent med mine metodiske overveielser, og i kapittel 5 tar jeg for meg teoretiske perspektiver jeg mener kan belyse oppgavens tema og empirimateriale. Kapittel 6 er en presentasjon av oppgavens empiriske materiale, og i kapittel 7 drøftes dette. Kapittel 8 er oppgavens oppsummering og avslutning.

2. REHABILITERINGBEGREPET

Rehabiliteringsbegrepet er et av oppgavens mest grunnleggende begreper da fokuset er rettet mot skolens opplæringstilbud *som* rehabilitering i norske fengsel. Jeg ser her først på forståelse og anvendelse av rehabiliteringsbegrepet slik det er forankret i lovverket under Helse- og omsorgsdepartementet, før jeg kontekstualiserer begrepsforståelsen innenfor kriminalomsorgen.

2.1 Tilnærming og forståelse av rehabiliteringsbegrepet

Rehabiliteringsbegrepet har sitt opphav innenfor det helsefaglige fagfeltet, og regelverk og forskrifter er underlagt Helse- og omsorgsdepartementet (HOD). Mange assosierer kanskje derfor rehabilitering med en mer somatisk forståelse, der det er snakk om rehabilitering av fysiske funksjoner. Det kan handle om opptrening etter skade eller sykdom, der rehabilitering, som ulike opptreningstiltak, skal føre en tilbake til den tilstanden en var i før skade eller sykdom inntraff. Rehabiliteringsbegrepet har tidligere vært inndelt i medisinsk, sosial og psykososial rehabilitering og yrkesrettet attføring (Normann, Sandvin & Thommesen, 2008), men ble samlet i et felles rehabiliteringsbegrep i rehabiliteringsmeldingen (St.meld. nr 21, Sosial- og helsedepartementet (SHD), 1998).

Undersøker en hvordan rehabiliteringsbegrepet defineres eller forstås innenfor pedagogikken defineres begrepet blant annet som ”Egentlig det å bringe tilbake til noe opprinnelig, det å gi oppreisning; brukes vanligvis om gjenoppretting av en persons fysiske og/eller psykiske mestring etter sykdom, ulykkestilfelle, dom eller lignende” (Bø & Helle, 2008 s. 258).

Rehabiliteringsmeldingen (SHD, 1998) poengterer at et helhetlig syn basert på mennesket som kropp, sjel og ånd må være selve grunnlaget for rehabilitering, og at det var på tide med ”eit meir systematisk og effektivt rehabiliterings- og habiliteringsarbeid på brukarane sine premissar.” (s.3). Meldingens mål er å fremme selvstendighet og deltakelse, og å medvirke til et verdig liv og like sjanser for alle med ulike funksjonsproblem eller som lider av kronisk sykdom. Rehabiliteringsbegrepet blir i meldingen forstått og definert som ”Tidsavgrensa, planlagde prosessar med klare mål og verkemeddel, der fleire aktørar samarbeider om å gi nødvendig assistanse til brukaren sin eigen innsats for å oppnå best mogleg funksjons- og meistringsevne, sjølvstende og deltaking sosialt og i samfunnet” (ibid., s.9).

Rehabiliteringstiltak er rettet mot alle som har en eller annen form for funksjonsnedsettelse, og som har behov for assistanse til å nå, eller holde ved like sitt optimale fysiske, sansemessige, intellektuelle, psykiske og sosiale funksjonsnivå (SHD,1998). Dette handler både om å endre individets forutsetninger for å kunne fungere, samt å kompensere for funksjonstap ved tilrettelegging og tekniske tiltak. Meldingen presiserer videre at rehabiliteringstiltakene skal ta utgangspunkt i enkeltindividet, da personer som opplever *like* typer funksjonsvikt kan ha *ulike* behov for hjelp og rehabiliteringstiltak. I tillegg vil enkeltindividets behov kunne variere over tid; ulike livsfaser og perioder kan kreve ulike tiltak, på samme måte som tiltak for en person ikke nødvendigvis vil fungere for en annen. Prinsippet om individfokuserte behov og mål står derfor sterkt. Alle skal sikres tilbud og tjenester som kan bidra til å stimulere egen læring, motivasjon, økt funksjons- og mestringsevne, likeverdighet og deltakelse (Forskrift om rehabilitering og habilitering, HOD, 2001, § 1). Tjenestene skal tilbys og ytes ut fra et brukerperspektiv, samordnet, tverrfaglig og planmessig, i eller nærmest mulig brukerens vante miljø, og i en for brukeren meningsfylt sammenheng (ibid. § 1). Rehabiliteringsmeldingen (SHD, 1998, s. 10) ser på følgende fire situasjoner som situasjoner som innebærer behov for rehabilitering

- Funksjonssvikt ved medfødte, kroniske sykdommer og tilstander
- Funksjonstap ved sykdom og skade som har oppstått senere i livet
- Funksjonsvedlikehold for å unngå forverring av funksjonshemninger
- Funksjonsomstilling ved overgang til ny livsarena, for eksempel fra skole til arbeid, eller ved endrede krav til omgivelsene rundt den enkelte for eksempel i bo- eller arbeidssituasjon.

Medfødte eller tidlige ervervet funksjonsproblemer går her under habiliteringsbegrepet, noe jeg vil komme tilbake til underkapittel 2.2.1. Med hensyn til kriminalomsorgen er det punktene over som omhandler funksjonsomstilling og funksjonsvedlikehold, som er mest aktuelle. Dette betyr ikke at det ikke finnes innsatte som trenger eller har krav på tilrettelegging grunnet slike behov⁹, men at kriminalomsorgens målsetting handler ikke om rehabilitering på grunn av nedsatt fysisk funksjonsnivå. Det er begrepets psykiske og sosiale aspekter som her blir aktuelle.

⁹ Med hensyn til personer med sterke fysiske funksjonsnedsettelser eller funksjonshemninger, vil det strafferettslig være snakk om eventuell soningsudyktighet.

2.1.1 Forståelser og bruk av rehabiliteringsbegrepet

”En viss orden og forutsigbarhet er nødvendig for at vi skal kunne føle oss hjemme i våre egne liv. Når denne ordenen eller kontinuiteten brytes, oppleves det ofte som plagsomt, stressende eller angstfylt” (Normann et. al, 2008 s.16). De fleste mennesker har oppfatninger, forventninger og krav til hva som kjennetegner og karakteriserer en eksempelvis normal oppvekst, barndom og skolegang, til hva som forventes av oss som mennesker, og til de ulike roller vi fyller (ibid., s.16). Slike normer og forventninger om våre liv og fremtid gir en opplevelse av trygghet og fellesskap, det er når en opplever at noe uventet *bryter* med dette, at ulike problemer kan oppstå. Slike brudd kan være alvorlige ulykker eller sykdom, sosiale kriser, eller annet som kan føre til permanente eller midlertidige funksjonsproblemer.

Situasjoner som fører til rehabiliteringsbehov kan også komme som resultat av en langvarig prosess der det tar tid å finne ut av et funksjonsproblem. Dette kan være handlinger som kommer på kant med allment aksepterte normer og regelverk, handlinger som ansees som kriminelle, der individet opplever enten å bli utstøtt fra sosiale fellesskap og/eller havne i fengsel, ”Eller det kan handle om at en kommer ut fra fengsel og står uten noen tilknytning, til verken arbeid eller sosialt miljø” (Normann et. al, 2008 s.18). Kriminalomsorgsmeldingen (JD, 2007 s. 54) poengterer at ”Følgene av å føle seg ekskludert, i betydningen glemt og holdt utenfor den økonomiske og sosiale fremgang, kan være kimen til kriminell atferd i ulike former”. Felles for slike opplevelser er at de kan karakteriseres av opplevelsen av å miste fotfestet, men uavhengig av prosesser, opplevelser og årsaker til rehabiliteringsbehov, er det viktig at ”de som skal yte bistand i en rehabiliteringsprosess, forstår at på det personlige plan kan det å gjenvinne kontrollen over eget liv for mange være selve kjernen i hva rehabilitering handler om” (Normann et. al., 2008 s. 19).

Sett ut i fra de nevnte fire situasjonene rehabiliteringsmeldingen tar opp som situasjoner som innebærer behov for rehabilitering, vil det innenfor kriminalomsorgen være punktene som omhandler funksjonsomstilling og funksjonsvedlikehold som synes mest aktuell. Funksjonsomstilling ble her forklart som overgang til ny livsarena, for eksempel ved endrede krav til omgivelsene rundt den enkelte slik som i bo- eller arbeidssituasjon (SHD, 1998). Innenfor kriminalomsorgens målsetting handler det nettopp om at de innsatte skal skifte livsarena fra tideligere kriminell virksomhet til et lovlydig liv ute i samfunnet. En kriminell livsarena skal byttes mot en lovlydig. Slik sett blir også funksjonsvedlikehold en viktig faktor for å holde seg på den nye livsarena. Rehabiliteringsbegrepet tar med andre ord

utgangpunkt i en definisjonsforankring i ulike *funksjonsnedsettelse*r eller *funksjonsproblem*. Jeg ser nærmere på en forståelse av dette i kapittel 2.2.2 etter å ha gjort rede for rehabiliteringsbegrepet innenfor kriminalomsorgen.

2.2 Rehabilitering innenfor kriminalomsorgen

Som tidligere nevnt omhandler kriminalomsorgens rehabiliteringstiltak arbeid med levekår (hjelp med bolig, jobb, utdanning, gjeld, relasjoner osv.), samt behandling og kunnskapsbasert påvirkningsarbeid som programvirksomhet (JD, 2007). Levekårsproblemene blant norske innsatte handler i stor grad om problemer som har utviklet seg siden oppveksten. Statistikken viser for eksempel at:

- 30 % har vært barnevernsklinter
- 28 % har opplevd å ha nær familie i fengsel
- 34 % har mangel på sosial kontakt
- 40 % har ungdomskolen som lengste fullførte utdanning¹⁰
- 69 % er arbeidsledige
- 40 % lever under fattigdomsgrensen
- 32 % er bostedsløse¹¹
- 49 % har kroniske sykdommer
- 60 % er rusmisbrukere¹² (Friestad & Skog Hansen, 2004)

Kriminalomsorgsmeldingen (JD, 2007) slår fast at tilbakefallet til kriminalitet vil forbli høyt så lenge slike levekårsproblemer består. En målsetting er altså at innsatte skal rehabiliteres fra kriminell virksomhet til et lovlydig liv i samfunnet blant annet gjennom skolegang og arbeid, og gjennom å få hjelp med gjeldsordninger og bolig. Dette igjen betyr at rehabiliteringen kriminalomsorgen snakker om ikke bare involverer kriminalomsorgens virke, men også kriminalomsorgens samarbeidende etater gjennom

¹⁰ Undersøkelsen av Eikeland et. al. (2006) jeg bruker i kapittel 1.1.3, er gjort 2 år senere, her er tallet 38 %

¹¹ Bostedsløs blir definert som det å ikke disponere egen eid eller leid bolig, og være henvist til tilfeldige boalternativer (Ulfrstad 1997ref i Friestad & Skog Hansen, 2004 s. 37). De som bor på hospits, hos venner, kjæreste eller familie er i praksis bostedsløse (ibid.).

¹² 28 % er storforbrukere, 21 % jevnlig brukere og 12 % tilfeldige brukere (Friestad & Skog Hansen, 2004 s. 61)

forvaltningssamarbeidet¹³, slik som for eksempel Ny arbeids- og velferdsforvaltning (NAV) og sosial- og helsevesen. Rehabiliteringen av innsatte i norske fengsler er dermed også ment å strekke seg utenfor murene, noe som forsøkes nedfelt i en tilbakeføringsgaranti ”Det spiller imidlertid mindre rolle hvor god kriminalomsorgen er i sitt rehabiliteringsarbeid, hvis det ikke følges opp etter avsluttet straffegjennomføring” (JD, 2007 s.173). Tilbakeføringsgarantien er ingen juridisk garanti, men ”innebærer at regjeringen erkjenner en forpliktelse til å bistå straffedømte til å få utløst de rettighetene de allerede har som norske borgere” (JP, 200,7 s. 174). Denne garantien handler om å fjerne ”glippsonen” mellom løslatelsen og tiden før sosiale støttetiltak i frihet kan settes inn. Ordningen skal forhindre at innsatte kommer ut uten å ha bolig, arbeid, opplæringsmuligheter eller behandlingskontakt, da mange gjerne vil holde seg unna kriminalitet, men trenger hjelp til å skaffe seg hjelp.

Normann et. al (2008) sier om rehabiliteringsprosessen at det er en planlagt prosess med koordinert bistand fra flere aktører. For å få til en bedre rehabiliteringsprosess sier kriminalomsorgsmeldingen at god rehabilitering krever fleksibilitet og virkemidler både i og utenfor fengselet, samt en mer planmessig gjennomføring av straffen ”med kontinuitet og koordinering av tiltak i en ”sømløs” straffegjennomføring, uten skott mellom fengsel og friomsorg, og med et tett samarbeid med andre virksomheter” (JD, 2007, s. 7). Dette forstår jeg som at både selve straffen og rehabiliteringen i større grad skal bære preg av planlegging og koordinering, og at kriminalomsorgen vil legge større vekt på tiden før og etter soning.

Samtidig som kriminalomsorgens rehabiliteringstiltak er rettet mot den enkelte innsatte, skal tiltakene også gagne samfunnet, da rehabiliteringen også sees som god samfunnsbeskyttelse ”Vi ser det som to forenelige sider ved samme sak: god rehabilitering er den beste vei til å beskytte samfunnet mot fremtidig kriminalitet” (Kriminalomsorgen, 2004 s. 4).

2.2.1 Rehabilitering eller habilitering?

Kriminalomsorgens rehabiliteringsbegrep handler, som vist over, om arbeid med levekår og behandlingsbasert påvirkningsarbeid som programvirksomhet. Målet med rehabiliteringstiltakene er å redusere kriminell virksomhet, og at den straffedømte skal mestre et lovlydig liv i samfunnet. Professor i rettssosiologi, Thomas Mathiesen (2007) sier

¹³ Om forvaltningssamarbeidet, se kapittel 3

om rehabiliteringsideologien i fengslet at dette er ideologien som forstår virkeligheten i fengslet som å være innrettet mot å bringe fangen tilbake i funksjonsdyktig stand igjen. Hva kriminalomsorgen legger i ”funksjonsdyktig stand” synes uttalt i kriminalomsorgens endelige mål for sin faglige virksomhet. Denne uttales som:

en straffedømt som når dommen er sonet, er stoffri eller har kontroll over sitt stoffbruk, har et passende sted å bo, kan lese, kan skrive og regne, har en sjanse på arbeidsmarkedet, kan forholde seg til familie, venner og samfunnet for øvrig, evner å søke hjelp for problemer som måtte oppstå etter løslatelsen og kan leve uavhengig (JD, 2007, s. 105).

Innenfor kriminalomsorgen mener Mathiesen (2007) at skole, sammen med arbeid, moral og disiplin, til alle tider har vært rehabiliteringsideologis fire hovedkomponenter. Rognaldsen (2003, s. 10) sier om rehabiliteringsbegrepet at det ”betegner opprinnelige prosesser som bidrar til at noe av det som har vært tidligere, blir gjenopprettet. I vår sammenheng; en person har en gang vært nyttig, egnet og lovlydig, vedkommende har vært habil”. Denne forståelsen samsvarer med den pedagogiske definisjonen av rehabiliteringsbegrepet tidligere i kapitlet. Rehabilitering skal altså bidra til å *gjenopprette* den innsattes tilstand slik tilstanden var før lovbrudd ble begått, en tilstand som dermed ansees for å ha vært habil. Tallene fra levekårsundersøkelsen over, er med på å vise at mange innsatte ser tilbake på en oppvekst som kanskje har vært alt annet enn dette. Noen har levd store deler av livet ”på kant med samfunnet”, og en må spørre seg hva slags tilstand som tenkes gjenopprettet:

Her er det snakk om å bygge det meste fra grunnen av og ta fatt der bl.a. hjemmet, nærmiljøet og skolen har mislykkes. I dette tilfellet brukes begrepet *habilitering*, et begrep som betegner prosesser som bidrar til at en person blir kvalifisert, kyndig og habil. (Rognaldsen, 2003 s. 10).

I følge rehabiliteringsmeldingen (SHD, 1998) er habilitering tilknyttet barn og unge med funksjonshemninger som er medfødte eller ervervet tidlig i livet. Habilitering handler derfor ikke om å gjenopprette en tidligere habil fysisk tilstand individet funksjonsmessig har vært i før, men å dyktiggjøre individet ut fra dets eksisterende funksjonsforutsetninger. Innenfor kriminalomsorgen må dette sees i forhold til sosiale (arbeid med levekår) og mentale (behandlingstilbud og programvirksomhet) dyktiggjøringsprosesser. Forskjellen på rehabilitering og habilitering synes å ligge i at rehabiliteringstiltak skal *gjenopprette* en funksjon individet en gang har hatt, en habil funksjonstilstand individet skal *tilbake til*, mens habilitering handler om å ta utgangspunkt i eksisterende tilstand, og en *forbedring* av denne.

Rognaldsen (2003) sier om kriminalomsorgens rehabiliteringsbegrep at det ser ut til å inkludere det som vanligvis forbindes med habiliteringsbegrepet, og at uklarheten rundt rehabiliteringsbegrepet bidrar til at aktørene og faggruppene innenfor kriminalomsorgen har ulike forståelser og tilnærminger til begrepet. Når kriminalomsorgen så lykkes dårlig med individualprevensjon, skyldes det nettopp et manglende fokus på habilitering (Patterson, 1992 ref. i Rognaldsen, 2003).

Kriminalomsorgen utelukkende bruk av rehabiliteringsbegrepet synes dermed å overse begrepets utgangspunkt, da skillelinjene mellom rehabilitering og habilitering ligger i enkeltindividets sosiale og mentale forutsetninger. Den tilsynelatende forbigåingen av habiliteringsbegrepet, skjer på tross av at kriminalomsorgen, blant annet i kriminalomsorgsmeldingen (JD, 2007), setter fokus på nettopp vanskelig oppvekst- og levekår blant mange innsatte. Forståelsen av habiliteringsbegrepet kan slik sees som en del av et rehabiliteringsbegrep som for mange framstår svært utydelig. Anvendelsen av begrepene vil bli drøftet i kapittel 7, etter presentasjon av oppgavens empirimateriale.

Rehabiliteringsbegrepet, slik det ble presentert over, er definisjonsforankret i ulike funksjonsnedsettelse. Også kriminalomsorgens begrep tar utgangspunkt i å bringe innsatte tilbake i *funksjonsdyktig* stand igjen. Jeg ser nå nærmere på denne definisjonsforankringen.

2.2.2 Kriminalitet – en sosial funksjonsnedsettelse?

I definisjonene og forståelsene av rehabiliteringsbegrepet som ble introdusert over, er rehabiliteringsbegrepet definisjonsforankret i ulike former for *funksjonsnedsettelse*. Normann et. al (2008) ser nærmere på definisjonene av *funksjonsnedsettelse* og *funksjonshemming*, men etterlyser en definisjon av funksjonsnedsettelse som omfatter tap av *sosiale funksjoner*. Tap av sosiale funksjoner omfattes ikke i forståelsen av begrepet, noe det kan være nærliggende å anse som relevant innenfor kriminalomsorgen.

Normann et. al (2008) forstår funksjonsnedsettelse, eller redusert funksjonsevne, som ”tap av, skade på eller avvik i kroppsdel eller i en av kroppens psykologiske, fysiologiske eller biologiske funksjoner” (s. 25). Funksjonshemming brukes om personer ”som får sin praktiske livsførsel vesentlig begrenset på grunn av gapet misforholdet mellom personens

nedsatte funksjonsevne og miljøets eller samfunnets krav” (ibid., s. 25)¹⁴. Normann et. al. sitt poeng er at personer som har fått sin funksjonsevne redusert på grunn av sosiale problemer, eller for eksempel etter langvarig isolasjon, kan oppleve de samme problemene som de som faller inn under definisjonene over. ”En person som kommer ut fra et fengselsopphold eller er blitt frisk etter behandling for psykiske problemer, kan oppleve utstøting og utestegning som følge av manglende tillitt fra omgivelsene” (ibid., s.26).

Ovenfor har jeg knyttet funksjonsomstilling og funksjonsvedlikehold til kriminalomsorgens rehabiliteringsbegrep. Kriminalomsorgen vil gjennom rehabiliteringstiltakene gjøre innsatte funksjonsdyktige igjen, noe som nødvendigvis fordrer et syn på innsatte som i utgangspunktet funksjonsudyktige. Rehabiliteringstiltakene handler blant annet om arbeid med sosiale funksjoner (arbeid med levekår) og mentale funksjoner (behandling og programvirksomhet) for å redusere kriminell aktivitet. Innsattes sosiale og mentale funksjoner skal dyktiggjøres for å mestre et lovlydig liv ute i samfunnet igjen. En mangel på slike funksjoner eller nedsatte funksjoner kan, ifølge Normanns et. al. argumentasjon, forstås som nedsatt sosial funksjonsevne, og en forståelse av individet, på grunn av tidligere kriminalitet, som sosialt funksjonshemmet i forhold til samfunnets krav.

Å være sosialt hemmet forstår Bø & Helle (2008, s. 291) som ”sosialt funksjonshemmet person som på grunn av avvik av sosial art har vesentlige vansker med å fungere i forhold til samfunnet”. Dette vil i det vesentlige ofte skyldes miljø eller vedkommendes karakter (ibid.). Forståelse av funksjonshemming som begrep er mange, men forståelsen det siktes til over kan beskrives som det Tangen (2004) definerer som en *relasjonell* eller en *samfunnsmessig og kulturell* forståelse av begrepet. Mens en individuell forståelse tar utgangspunkt i at funksjonshemming har primær årsak i særtrekk ved individet, tar den relasjonelle og den samfunnsmessige og kulturelle forståelsen for seg funksjonshemming som relasjoner *mellom* individ og miljø/samfunn (ibid.). Den relasjonelle forståelsen ser, ifølge Tangen, individuelle særtrekk og tilstander *i forhold til* normer, krav og betingelser i situasjoner eller livsmiljø. Dette betyr at en persons funksjonshemming er *relativ* til situasjon og miljø eller samfunn. Innenfor den samfunnsmessige og kulturelle forståelsen dreier det seg om normer for avvik og normalitet, der kriterier og vurderinger skjer i relasjon til normalitetstilstander (ibid.).

¹⁴ Normann et. al (2008) benytter begrepene slik de defineres i Manneråk-utvalgets innstilling i NOU 2001 *Fra bruker til borger*

”Hvem som er funksjonshemmet, på hvilken måte, og i hvilken grad, i hvilke situasjoner osv., er dermed ikke kun en individuell, men også en sosialt konstruert tilstand” (Befring, 2004, s. 64). Slik sett vil en sosial funksjonshemming være et resultat av om individets sosialt nedsatte funksjonsevne fører til vesentlig nedsatt livsførsel i møte med samfunnets krav. Individets eventuelle sosiale funksjonsnedsettelse, innenfor kriminalomsorgen forstått som for eksempel mangel på utdanning, jobb, behov for rusavvenning eller kriminelle handlinger i seg selv, kan i møte med samfunnets krav bli en mulig sosial funksjonshemming.

I kapittel 7 blir dette drøftet videre, og aktualiseres også ved å se på Goffmans (1963) begrep om stigma, og dets betydning for samfunnets oppfattelse av individets sosiale identitet.

Normann et. al (2008) peker på at det selvfølgelig ikke er alle som opplever å ha funksjonsnedsettelse eller funksjonshemminger som føler behov for rehabilitering. På samme måte må en gå ut fra at ikke alle innsatte i norske fengsel verken føler eller har behov for rehabiliteringstiltak.

Kriminalomsorgens rehabiliteringsbegrep synes å favne vidt, det inkluderer mange ulike tiltak og tar høyde for et velfungerende forvaltningssamarbeid både innenfor og utenfor murene. Rehabilitering kan metaforisk sett handle om å skifte livsarena fra kriminell landevei til lovlydig E6, eller om å bygge bro over ulike typer brudd, få livet til å henge sammen, eller å omsette tunge stunder i livet til nyttige erfaringer. Men, poengterer Normann et. al. (2008 s. 22), ”Denne innsatsen krever personlig styrke, menneskelig støtte og praktisk bistand. Det er denne styrken, støtten og bistanden rehabilitering handler om”. Fengselet som ramme for alt dette drøftes også i kapittel 7.

2.3 Fongselsundervsning – rehabilitering eller rettighetsprinsipp?

Jeg har allerede i oppgavens innledning vist til kriminalomsorgens begrunnelser for skolen og utdanningens, og dermed fongselsundervsningens, plass i kriminalomsorgens rehabiliteringsideologi. Opplæring sees blant annet på som et av de viktigste virkemidlene for å få straffedømte til å mestre livet etter endt soning (JD, 2007), og er også et viktig rettighetsprinsipp da innsatte har rett til utdanning på lik linje med alle andre norske borgere.

Mathiesen (2007) mener slike rettigheter som for eksempel skole og helsetjenester innenfor kriminalomsorgen gjøres til legitimering av fengselsstraff gjennom å henvise til tiltakene som rehabiliteringstiltak. Mathiesen mener fengsel verken kan forsvares med rehabilitering, allmennprevensjon, annet samfunnsforsvar eller rettferdighet. Med hensyn til rehabilitering som fengselets forsvar, poengterer Mathiesen at så lenge vi har fengsler er alle tilbud til innsatte, slik som skolegang, meningsfylt arbeid, en god helsetjeneste og behandling på frivillig grunnlag, særdeles viktig ”Men dette er viktig *ut fra hensynet til humanitet og rettferdighet, i tillegg til at fanger, som andre borgere, har et selvfølgelig krav på slike tilbud*” (Mathiesen, 2007 s. 85). Uavhengig av rehabilitering i betydningen å minske tilbakefall, må innsatte på lik linje med andre borgere, ha en soleklar rett til slike goder. Videre mener Mathiesen at tallene taler klart og tydelig; fengsel er ikke rehabiliterende i betydningen å minske tilbakefall til kriminalitet. Poenget, ifølge Mathiesen, er at rehabiliteringsideologien ikke må brukes som *legitimering* av fengselsstraff:

Hvis effektiv rehabilitering med sikte på minskning av tilbakefall settes opp som formålet, kan de som bevilger pengene lett komme til å skjære ned på bevilgningene når de får se at formålet ikke nås. Derfor må godene i stedet være klart rettighetsbasert¹⁵. Skulle noen også bli rehabilitert slik at deres videre kriminalitet dempes, er jo det bra, men det må ikke være kriteriet på suksess. (Mathiesen, 2007 s. 85).

Da den nye kriminalomsorgsmeldingen (JD, 2007) kom fikk den skryt av Mathiesen (2008) for dens humanistiske perspektiv. Justisminister Knut Storberget framhever at det humanistiske perspektivet er meldingens hovedfundament (Storberget, 2008), noe Mathisen (2008) sier han oppfatter som et stort kriminalpolitisk framkritt, selv om han stiller seg kritisk til utøvelsen av dette i praksis.

Kriminalomsorgen ser altså på fengselsundervisningen som både et rehabiliteringstiltak og skolens som rettighetsbasert prinsipp for innsatte, mens Mathiesen (2007) mener slike tilbud utelukkende skal gis ut fra et hensynt til humanitet og rettferdighet, da de ikke fungerer rehabiliterende i form av å minske tilbakefall til kriminalitet. Som vist over er kriminalomsorgens rehabiliteringsbegrep innholdmessig uklart, i tillegg til at det hersker uenighet om det burde anvendes på fengselsundervisningen og andre tiltak overhode.

¹⁵ Min understrekning

3. FENGSELET, SKOLEN OG FENGSELSUNDERVISNINGEN

I dette kapittelet redegjør jeg for fengselet og skolens organisering og intensjoner med fengselsundervisningen. Jeg vil se nærmere på lovverket de to etatene er underlagt, samt vise til tidligere forskning og rapporter fra fengselsundervisningen for å gi et bilde av forhold og utfordringer for både fengselet, skolen og elevene.

3.1 Kriminalomsorgens organisering

Kriminalomsorgens etatsstruktur ble etablert i 2001 er inndelt på sentralt, regionalt og lokalt nivå, og reguleres av Lov om gjennomføring av straff mv. (Straffegjennomføringsloven § 5) (heretter referert til som Straffeloven). Kriminalomsorgens sentrale forvaltning (KSF) er direkte underlagt Justis- og politidepartementet, og utgjør det sentrale nivået med øverste faglige og administrative ansvaret for kriminalomsorgen. Direkte underlagt KSF ligger Kriminalomsorgens Utdanningscenter (KRUS) som har ansvar for etatsutdanning for fengsels- og verksbetjenter, samt tilbyr etter- og videreutdanning og forsknings- og utviklingsarbeid. Her ligger også Kriminalomsorgens IT-tjeneste (KITT) som utvikler og vedlikeholder IT-systemer i kriminalomsorgen og fører tilsyn med sikkerhet, infrastruktur og sentrale fagapplikasjoner (Kriminalomsorgen, 2009 a). Kriminalomsorgen seks regionadministrasjoner (region nord, nordøst, sør, sørvest, vest og øst) har ansvar for straffegjennomføringen innenfor den enkelte region, og på lokalt plan har de enkelte fengslene og friomsorgskontorene ansvar for den daglige fengselsdriften.

3.1.1 Kriminalomsorgens oppgaver og formål

Fengsel er en av flere ulike former for straff i dagens Norge. Kriminalomsorgen har ansvar for domfeltes straffegjennomføring, og har som formål ”å fullbyrde de reaksjoner som påtalemyndighet eller domstol har besluttet. Dette skjer gjennom bruk av fengsel, strafferettslige særreaksjoner, forvaring, samfunnsstraff og varetektsfengsling” (Kriminalomsorgen, 2009 b). Gjennomføringen av straff skal ta hensyn til straffens formål, motvirke nye straffbare handlinger, være betryggende for samfunnet og sikre den innsatte tilfredsstillende forhold under soningen (Straffeloven, § 2.). Kriminalomsorgen skal også tilrettelegge for egeninnsats fra lovbrysterne for å endre kriminelle handlingsmønstre (ibid., § 3).

De ulike reaksjonene gjennomføres i fengsel med høyt sikkerhetsnivå (lukket fengsel), med lavere sikkerhetsnivå (åpent fengsel), i overgangsbolig, utenfor fengsel (med særlige vilkår etter § 16), eller som prøveløslatt (med vilkår etter § 43 annet ledd) (Straffeloven, § 10). Straff kan også ifølge straffeloven gjennomføres helt eller delvis i institusjon (§ 12), eller på sykehus (§ 13), om oppholdet er nødvendig for å bedre domfeltes evne til å fungere sosialt og lovlydig, eller om sykdom gjør behandling nødvendig.

Mange fengsel i Norge er organisert med både en lukket og en åpen avdeling, og altså soning på både høyere og lavere sikkerhetsnivå. Det er syv overgangsboliger på landsbasis, disse er ment som en gradvis overføring tilbake til samfunnet med vekt på bo-, arbeids- og sosialtrening. Straffegjennomføring som ikke foregår innenfor anstalt ligger under friomsorgens som har ansvar for samfunnstjeneste, prøveløslatelse, straffegjennomføring med elektronisk kontroll (fotlenkesoning) og soning av promilleprogram (Kriminalomsorgen, 2009 c).

Forsøk på å gjøre noe med tilbakefall har de senere årene resultert i nye straffegjennomføringsformer rettet mot blant annet rusmiddelrelatert kriminalitet. Fra 2003 ble Promilleprogram landsdekkende, programmet er lovbruddsrelatert med undervisning, individuelle samtaler, kontroll og kartlegging av behandlingsbehov rettet mot promillekjørere med et erkjent alkoholproblem (JD, 2007). I 2006 startet Narkotikaprogram med Domstolskontroll (ND) som prøveprosjekt der målet er å forbedre de praktiske hjelpe- og behandlingstilbudene for tungt belastede rusmisbrukere. Fra høsten 2008 ble fotlenkesoning satt i gang som prøveprosjekt seks steder i landet (ibid.). I tillegg til disse nye formene for straffegjennomføring, er også fokuset på straffedømtes vei tilbake til samfunnet økt, blant annet i form av overgangsboliger og fokus på tiden før og etter soning. Jeg kommer tilbake til dette senere i kapitlet.

Kriminalomsorgens offisielle formål er altså gjennomføring av straff. Sekundært har kriminalomsorgen et mål om rehabilitering av innsatte. Målet for denne faglige virksomheten ble presentert i forrige kapittel, og innebærer blant annet at den straffedømte etter soning er stofffri eller har kontroll over sitt stoffbruk, har et passende sted å bo, kan lese, kan skrive og regne, har en sjanse på arbeidsmarkedet, kan forholde seg til familie, venner og samfunnet for øvrig, kan leve uavhengig og søke hjelp for problemer som måtte oppstå (JD, 2007).

Rehabiliteringstiltakene skal i tillegg bidra til å gjøre eventuelle skadevirkninger av soningen så små som mulig.

3.1.2 Innsattes aktivitetsplikt

Aktivitetsplikten i norske fengsel innebærer at innsatte tilbys ulike typer arbeid, samfunnsnyttig tjeneste, opplæring, programvirksomhet eller andre tiltak som er egnet til å motvirke ny kriminalitet (Straffeloven, § 3). De innsatte skal både ha et aktivitetstilbud på dagtid og fritidstilbud på ettermiddagstid, og tilbudene skal virke både rehabiliterende og bidra til å minke skadevirkningene av selve fengselsoppholdet. Videre stadfester straffelovens § 3 at ”Ved gjennomføring av fengselsstraff, forvaring og strafferettslige særreaksjoner skal det så vidt mulig skje en gradvis overgang fra fengsel til full frihet og gis tilbud om deltakelse i fritidsaktiviteter”. Soningen skal altså ha *progresjon*, en gradvis overgang fra fengsel til full frihet, for eksempel ved overføring av domfelte fra lukket til åpen avdeling i løpet av soningen. For fengselsundervisningen kan dette være utfordrende da for eksempel hensynet til progresjon kan bety overføring fra lukket til åpen soning, som igjen kan føre til avbrudd i skolegangen.

3.1.3 Kriminalomsorgens fem grunnpilarer

Kriminalomsorgens virksomhet bygger på fem grunnpilarer som skal uttrykke grunnverdier som skal ivaretas med hensyn til straff og straffegjennomføring, og være en sikkerhet for å unngå tilfeldig eller uakseptabel behandling av den enkelte (JD, 2007). De fem grunnpilarene vil her bli presentert kort før de blir gjenstand for diskusjon senere i oppgaven. Disse handler blant annet om et humanistisk menneskesyn, rettsikkerhet og likebehandling, prinsipp om at den domfelte har gjort opp for seg når dommen er sonet ferdig, et normalitetsprinsipp, og at formålet med straffen skal motvirke kriminaliserte handlinger (JD, 2007). Formålet med straffen deles videre inn i individualpreventive, avskrekkende og forbedrende tiltak (ibid.).

Spesielt normalitetsprinsippet og prinsippet om et humanistisk menneskesyn understrekes som kriminalomsorgsmeldingens viktigste fundament (Storberget, 2008). Det humanistiske menneskesynet handler om at mennesket skal sees som unikt og ukrenkelig, den enkeltes rett til å ta egne valg og ansvarlighet for konsekvensene av disse skal fremmes (JP, 2007). Rehabilitering er derfor frivillig, de straffedømte skal ikke være et objekt for hva kriminalomsorgen eller andre etater tror eller mener er best for dem. Samtidig ønskes det at

kriminalomsorgen i større grad skal arbeide for å motivere og ansvarliggjøre domfelte. Normalitetsprinsippet bygger på like rettigheter for domfelte som for andre borgere. Dette er nedfelt i både internasjonale konvensjoner og rekommandasjoner¹⁶ samt i norsk lov. Straffen er frihetsberøvelse, straffen skal ikke være mer tyngende enn nødvendig og ingen skal underlegges tiltak som føles som tilleggsstraff. Tilværelsen under soningen skal så langt som mulig være lik tilværelsen i samfunnet ute, og forholdene skal tilrettelegges for å redusere straffens utilsiktede skadevirkninger og gjøre tilbakegangen til samfunnet lettere. Forvaltningssamarbeidsmodellen¹⁷ er et resultat av normalitetsprinsippet.

3.2 Tall fra kriminalomsorgen

I løpet av 2008 var den aktuelle kapasiteten i norske fengsel på 3543 innsatte, og det gjennomsnittlige belegget på 3295 innsatte (Kriminalomsorgen, 2008). For å gi et bilde av fengselets virksomhet, hvilken type kriminalitet som går igjen, og dermed hva kriminalomsorgen står ovenfor med hensyn til bekjempelse av tilbakefall til kriminalitet, vil jeg her se på noen tall fra kriminalomsorgens årsstatistikk for 2008. Alle tallene som gjengis her er hentet herfra. I 2008 var det til sammen 12 648 nyinnsettelse i og utenfor fengsel. Av alle som ble løslatt dette året var 44 % løslatt etter 30 dager, 75 % løslatt innen 90 dager, og 93 % innen 1 år. 594 personer ble løslatt etter 1-5 år, 50 personer etter 5-10 år, og 2 personer ble løslatt etter 10 år eller mer. Den gjennomsnittlige soningstiden var 67 dager. Flertallet av fengselsdommer i Norge med andre ord ganske korte. Av alle nyinnsettelse i 2008 var:

- 42 % dømt for vinning
- 24,2 % for promillekjøring
- 18,2 % for vold (drap, drapsforsøk, vold, ran, voldtekt, trusler og legemsbeskadigelse),
- 12,4 % for narkotikarelaterte forhold
- 2,7 % for sedelighet og incest

Promille- og vinningsforbrytelser dominerte dommer opp til 30 dager og mellom 30-60 dager. På dommer mellom 60-90 dager og mellom 90 dager til 6 måneder, dominerer vinning og vold. På dommer over ett år er de fleste narkotikarelaterte forhold og vold. Av de som

¹⁶ Se kapittel 3

sonet dom i 2008 var 9,4 % kvinner, og rett over 90 % menn. 82 % av dommene ble sonet av nordmenn, mens flertallet av utenlandske innsatte kom fra Polen, Litauen og Romania.

I tillegg til å gi et bilde av hva kriminalomsorgen står ovenfor med hensyn til bekjempelse av tilbakefall, er tallene også nyttig i forståelsen av fengselsundervisningens utfordringer blant annet med hensyn til et stort antall forholdsvis korte dommer.

3.3 Skolevesenets organisering bak fengselmurene

Skolen og fengselsundervisningen er i likhet med kriminalomsorgen, organisert på tre nivåer. Ansvaret for fengselsundervisningen ligger sentralt og nasjonalt hos Fylkesmannen i Hordaland¹⁸, Utdanningsavdelingen, som sammen med Kriminalomsorgens Sentrale forvaltning (KSF) utgjør Koordineringsgruppa for opplæring i kriminalomsorgen (Fylkesmann i Hordaland, 2008). Regionalt er landets fylkeskommuner faglig og administrativt ansvarlige for opplæringen, og samarbeider med kriminalomsorgens seks regioner. Lokalt er ansvaret for fengselsundervisningen tilknyttet en videregående skole i nærheten av fengselet, og underordnet fagopplæringskontoret som betjener domfelte og innsatte (ibid.). Instansene samarbeider med det enkelte fengsel og friomsorgskontor.

3.3.1 Opplæringsloven

Innledningsvis viste jeg til innsattes rettigheter og plikter på lik linje med andre norske borgere. Skolen ligger under Forsknings- og utdanningsdepartementets (FUD) ansvarsområde, og er underlagt Opplæringsloven og de enkelte fags læreplaner. Dette betyr at det er Kunnskapsløftet (KL, 2006) som på lik linje med den ordinære skolen, er gjeldene også i fengselsundervisningen. Selv om rettighetene er de samme, byr fengselsundervisningen på andre utfordringer både for skolen, lærere, elever og kriminalomsorgen selv.

Opplæringsloven (§ 4A-1) retter seg også spesielt mot voksne over skolepliktig alder uten grunnskole eller videregående opplæring. Etter fylte 25 år har de med fullført grunnskole etter søknad til videregående skole rett til treårig videregående opplæring, og om voksne tas

¹⁷ Se kapittel 3

¹⁸ Skolens utdanningstilbud i fengslene er organisert og finansiert sentralt, både fordi kriminalomsorgen har en sentral organisering, og fordi innsatte ofte soner andre steder enn i sin hjemkommune (UFD, 2004)

opp til videregående opplæring, selv uten rett til dette, har de likevel rett til å fullføre utdanningsløpet når de først er tatt opp (ibid., § 4A-3). I 2008 var nesten 70 % av alle elever i fengselsundervisningen over 26 år (Fylkesmannen i Hordaland, 2008), noe som gjør disse rettighetene, og et voksenpedagogisk fokus i fengselsundervisningen viktig. I tillegg legger kriminalomsorgsmeldingen (JD, 2007) vekt på at skolen også skal satse på innsatte uten formell rett til et utdanningstilbud. Opplæring på både grunnskole og videregående nivå er gratis både for de i skolepliktig alder og voksne som tas opp. De voksne som etter loven har rett til videregående opplæring har også rett på en realkompetansevurdering¹⁹ (OL, § 4A-3). Sett ut fra det høye antallet elever over 26 år i fengselsundervisningen, er dette svært aktuelt.

Når det gjelder fordelingen av elevplasser i fengselsundervisningen, var 53 % av elevplassene i 2008 innen videregående opplæring, 3 % innen grunnskolen, og 44 % var plasser på "andre kurs", slik som datakurs, språkkurs, musikkopplæring, truckførerkurs osv (Fylkesmannen i Hordaland, 2008). I St. meld. nr 27 (UFD, 2004) ble det etterlyst flere korte arbeidskvalifiserende kurs og flere tilbud i yrkesrettet opplæring, også i rapporter som bygger på innsattes tilbakemeldinger blir dette etterlyst (for eksempel i Eikeland et. al., 2006). De to siste årene har det i følge rapport om opplæring innenfor kriminalomsorgen (2008) vært en oppgang i både kortere arbeidskvalifiserende kurs og yrkesrettet opplæring. Ifølge den samme rapporten har tallet på avlagte eksamener økt, dette gjelder både grunnskole, videregående og på universitet/høgskolenivå, dette på tross av at dette tallet de siste årene har vært synkende på grunnskole og videregående nivå.

Innsattes rett til utdanning er også nedfelt i Den europeiske menneskerettighetskonvensjonen, ytterligere utdypet i FNs konvensjon om økonomiske, sosiale og kulturelle rettigheter, i FNs barnekonvensjon, og i Europarådet (UFD, 2004). I Europarådets (1987) rekommandasjon "Opplæring i fengsel" heter det blant annet at "Alle fanger skal ha tilgang til opplæring, som er forutsatt å bestå av klasseromsemner, yrkesopplæring, kreative og kulturelle aktiviteter, fysisk fostring og sport, sosial opplæring og muligheter for å bruke bibliotek" (UFD, 2004, s. 12). Norsk fengselsundervisningen er med andre ord også nedfelt i et felles europeisk lovverk.

¹⁹ Se kapittel 3.3.4

3.3.2 Importmodellen og forvaltningssamarbeidet

Skolens overtagelse av fengselsundervisningen i 1969 hadde flere begrunnelser. Den formelle begrunnelse var at de innsatte ikke skulle miste sine sivile rettigheter selv om de satt i fengsel, og formålet var å bringe de innsatte tilbake til samfunnet igjen (rehabilitering), samt å minske skadevirkningene av fengselsoppholdet (Skaalvik et. al., 2005). Flere begrunnelser finnes også i den generelle samfunnsutviklingen på 1960- og 70-tallet. Unge med mangelfull skolegang, med rusproblemer og vanskeligheter på arbeidsmarkedet ble en ny gruppe på ulike psykiatriske institusjoner og i fengslene, og det ble krevd at skoleverket selv måtte ta over institusjonenes undervisningsansvar (Langelid & Manger, 2005). Spesialskolene for elever med ulike lærevansker fikk også kritikk, og det ble krevd tilbud for alle innenfor den ordinære skolen (ibid.). På midten av 60-tallet ble også funksjonshemming innført som offisielt begrep i Norge (Normann et. al, 2008).

Ansvarsoverføringen markerte en endring i fengselsvesenet, der det offentlige nå skulle stå for de tjenestene som ikke hadde med selve fengselet å gjøre. Nils Christie (1970) betegnet den nye modellen som *importmodell* ”Denne modellen åpner systemet ved å legge alle de andre funksjoner og funksjonærer *utenfor* fengselet. Den avskaffer dem ikke, men lar dem ha sin base, sin organisasjonsmessige tilknytning, utenfor.” (s.75). Importen av undervisningstjenesten i fengslene ble også fulgt opp av prestetjeneste, bibliotekstjeneste og primærhelsetjeneste (JD, 2007, s. 33). Importmodellen avløste den tidligere *selvforsyningsmodellen*, ”et system hvor man har tilrådighet alle nødvendige ressurser innen det enkelte fengsel og/eller innen selve etaten” (Christie, 1970 s. 74). Importmodellen betyr at yrkesgrupper som lærere, leger, sosionomer og psykologer som vi finner i fengslene er ansatt av det offentlige. I praksis betyr dette at innsatte i norske fengsler mottar det samme offentlige servicetilbudet som resten av befolkningen. Lærerne er lærer både i fengselet og i skolen utenfor, og legen møter pasienter både innenfor og utenfor murene. Dette skal sikre de som jobber med innsatte samme kompetanse og mulighet for å følge med på utviklingen på eget fagfelt som de som jobber utenfor fengselet (JD, 2007). Denne modellen for import av tjenester i kriminalomsorgen refereres i dag til som *forvaltningssamarbeidsmodellen*

Kriminalomsorgen skal gjennom samarbeid med andre offentlige etater legge til rette for at domfelte og innsatte i varetekt får de tjenester som lovgivningen gir dem krav på. Samarbeidet skal bidra til en samordnet innsats for å dekke domfelte og innsattes behov og fremme deres tilpasning til samfunnet (Straffeloven, § 4).

Det overordnede ansvaret for samarbeidet mellom de ulike etatene ligger hos kriminalomsorgen. Importmodellen er enerådende i dagens fengsler, med unntak av noe av programvirksomheten der det er fengselsbetjenter som utdannes/kurses til å lede programmene, i tillegg til at betjentene også har ansvaret for å utvikle soningsplan eller framtidsplan for den enkelte innsatte (Skaalvik et al., 2002).

3.3.3 Skolen som rehabiliterende og forebyggende tiltak

Jeg har til nå sett på skolens rolle innenfor kriminalomsorgens rehabiliteringsideologi, men skolen tildeles også et ansvar innenfor Justisdepartementets kriminalitetsforebyggende handlingsplan (2009). Handlingsplanen retter seg mot å fjerne startblokkene for kriminelle løpebaner ved å redusere risikofaktorene og øke beskyttelsesfaktorene (JD, 2009). Forebyggingen fordeles i tre strategier som retter seg mot generelt forebyggende arbeid, mot risikogrupper, og mot grupper med allerede identifiserte problemer (ibid.). Forebyggingstiltakene er igjen forankret i risiko- og beskyttelsesfaktorer knytte til individet/barnet selv, foreldre/familie og til miljøer rundt individ og familie (ibid.).

Flere av risikofaktorene som knyttes direkte til individet, slik som lese- og skrivevansker, ADHD og atferdsvansker (Kvello, 2009 ref. i JD, 2009), er vansker som ofte relateres til skolen da det ofte er nettopp her disse vanskene oppdages. Skolen nevnes også som en risikofaktor i seg selv, men da skoler med høy forekomst av disiplin- og adferdsvansker der de ansatte ikke benytter hensiktsmessige strategier for håndtering av vanskene (ibid.). Risikofaktorene i seg selv er ikke tilknyttet kriminalitet, men kan forårsake marginalisering og svekke tilknytning til samfunnets verdier og lover

Kriminelle handlinger utføres ofte av mennesker som både har uønskede individuelle adferdsavvik og som mangler tilfredsstillende sosiale rammer. I noen tilfeller er årsakssammenhengene åpenbare: Den som er uten fast inntekt og samtidig avhengig av kostbare illegale rusmidler, vil måtte ty til kriminalitet for å finansiere misbruket. I andre tilfeller må vi heller se kriminalitet som en del av et bredere uttrykk for sosial marginalisering. Dette understreker kriminalitetens karakter av samfunnsproblem som bare kan møtes gjennom bred innsats i form av ulike velferdstiltak (JD, 2009, s. 15).

De teoretiske perspektivene som presenteres senere i oppgaven, kapittel 4, tar blant annet for seg marginalisering og stigmatisering av innsatte og kriminelle som samfunnsgruppe, samt skolens rolle i slike prosesser. Fordi skolen er en arena hvor barn og unge tilbringer mye tid, og fordi Kunnskapsløftet vektlegger skolen som bidragsyter til elevens personlig utvikling av

sosial og kulturell kompetanse, sees skolen som en naturlig arena for grunnleggende kriminalitetsforebygging (JD, 2009). I tillegg til at utdanning i seg selv er en kriminalitetshemmende faktor, jobber Kunnskapsdepartementet aktivt for en skole som satser på inkluderende læringsmiljø, bekjemping av marginalisering og mobbing (ibid.). I handlingsplanen inngår skolen og Kunnskapsdepartementet i flere kriminalitetsforebyggende tiltak slik som innsats mot mobbing, digital mobbing, styrket samarbeid mellom foreldre og videregående skole, tiltak for å få flere til å fullføre videregående skole og styrking av kompetanse om skolemegling (ibid.). Innenfor justissektoren er derfor skolen sentral både innen rehabiliterende og kriminalitetsforebyggende tiltak.

3.3.4 utfordringer og tiltak i fengselsundervisningen

Skolen bak murene møter andre utfordringer enn skolen utenfor. En av utfordring skolen i fengselet står ovenfor er å oppfylle Kunnskapsloftets satsning på informasjons- og kommunikasjonsteknologi (IKT). IKT regnes, i tillegg til å kunne lese, skrive, regne, uttrykkes seg muntlig og skriftlig, som en av fem grunnferdigheter som skal styrkes innen hvert enkelt fag (UFD, 2004 a). Dette innebærer også kompetanse innen bruk av internett, noe som skaper problemer med hensyn til sikkerheten i fengsel. Kriminalomsorgsmeldingen (JD, 2007) sier at internettilgang i alle fengsler er et mål. Også fordi dette vil kunne øke opplæringstilbudet og mulighetene for at innsatte skal kunne ta høyere utdanning på høyskole og universitet. Skolebasert internettilgang for innsattes er nå under utprøving, og tilgangen skal styres sentralt via Kriminalomsorgens IT-tjeneste som skal overta og kontrollere skolens filservere (Utdanningsdirektoratet/ KSF, 2009).

En mer generell utfordring fengselsundervisningen står ovenfor er innsattes gjennomsnittlige korte soningstid, som vist over, var for eksempel den gjennomsnittlige soningstiden i 2008 på 67 dager. Progresjonssoning, der innsatte for eksempel flyttes fra lukket til åpen avdeling, eller der fengselet utøver disiplinærtiltak (reaksjoner) på grunn av regelbrudd, fører til pedagogisk ugunstige situasjoner for lærere og elever (Langelid, 2004). Slike faktorer fører til at skolesituasjonen i fengsel preges av mangel på stabilitet og forutsigbarhet, i tillegg til elevenes svært ulike behov (Skaalvik et. al., 2005). Jeg har allerede vist til utdanningsnivået blant innsatte i norske fengsel som mye lavere enn hos befolkningen for øvrig, og at andelen innsatte med ADHD og ulike lærevansker generelt er høyt. De store nivå- og aldersforskjellene kan også være utfordrende. Mange har også både dårlig somatisk og

psykisk helse. En undersøkelse (Kjeldsberg & Hartvig, 2005 ref. i JD, 2007) viste at 90 % av innsatte brukte en eller annen form for medikamenter.

Skolen står i en noe annen stilling ovenfor de innsatte enn kriminalomsorgen. Kriminalomsorgens ansvar for den enkelte omhandler bare selve straffegjennomføringen²⁰, mens skolens ansvar kan gjelder både før, under og etter straffegjennomføring. Dette gjelder også andre importerte tjenester slik som sosial- og helsevesenet. Tiden før og etter selve straffegjennomføringen har de senere årene i ulike stortingsmeldinger og rapporter fått mer oppmerksomhet (blant annet i UFD, 2004; JD, 2007; Manger et. al., 2006). Dette har resultert i, allerede nevnte, oppfølgingsklasser og kriminalomsorgens tilbakeføringsgaranti.

På grunn av de mange utfordringene fengselsundervisningen står ovenfor, er det blant annet satt i gang tiltak for at innsatte skal kunne komme raskere i gang med ønsket utdanning, og tiltak for lettere å kunne fortsette på denne etter endt soning. Realkompetansevurdering er et av disse tiltakene. ”Realkompetanse er all kunnskap og ferdigheter som er tilegnet gjennom utdanning, lønnet eller ulønnet arbeid, organisasjonserfaring, fritidsaktiviteter eller på annen måte” (Vox, 2009 b). En slik vurdering kan gi den enkelte formell dokumentasjon, kompetansebevis, ved at den enkeltes realkompetanse vurderes opp mot læreplaner i videregående opplæring (ibid.). Godkjente læringsmål blir ført inn i kompetansebeviset med vurderingen ”godkjent”. Et slikt kompetansebevis vil ikke veie like tungt som et vitnemål men hjelpe den enkelte i søking av arbeid, og kan også være til hjelp om en ønsker å søke avkortet skole- og studietilbud. Realkompetansevurdering er gratis for de voksne som har rett til videregående opplæring, eller en kan søke NAV om støtte.

En kartlegging av realkompetansevurdering i opplæringen innenfor kriminalomsorgen for skoleåret 2007/2008 (Vox, 2009 a) viser at et stort flertall av skoleavdelingene benytter ordningen, og at den får positive tilbakemeldinger, men at behovet for mer informasjonsmateriell er stort. Kartleggingen viser også at 80 % av realkompetansevurderingene som er gjort, er innenfor yrkesfaglige læringsprogram, noe som gjenspeiler det påviste behovet for flere yrkesfaglige tilbud til innsatte (ibid.).

²⁰ Foruten de innsatte som følges opp av kriminalomsorgen i frihet etter prøveløslatelse.

For at innsatte lettere skal kunne fortsette sin påbegynte skolegang ved løslatelse, er det på landsbasis opprettet 10 oppfølgingsklasser. Disse har som mål ”å lette overgangen fra utdanning under straffegjennomføring til deltakelse i ordinær utdanning for en del innsatte” (UFD, 2004, s. 32). I 2008 var det 530 elever innom disse oppfølgingsklassene (Fylkesmannen i Hordaland, 2008), men oppfølgingsklassene har fått kritikk for å være for ensidig rettet mot allmenne, økonomiske og administrative fag. Som vist over ønsker innsatte seg i større grad flere yrkesrettede utdanningstilbud.

3.4 Skolens og fengselets ulike mål og virkemidler

Jeg vil her henviser til en undersøkelse fra Fylkesmannen i Hordaland gjort blant både lærere og skoleledere, samt fengselsansatte og deres ledere (Skaalvik et. al., 2002). Samtlige som deltok i undersøkelsen hadde uklare formeninger om hva som er fengselsundervisningens offisielle formål, og hvor målene kunne finnes. Dette viser at fengselsundervisningen og de ulike etatenes ansvarsområder synes å oppleves komplekst også for de som jobber i etatene.

Skolen og fengselet er to ulike samfunnsinstitusjoner som begge bidrar i fengselsundervisningen, men med ulike overordnede mål og virkemidler (Skaalvik et. al., 2002). Fengselets overordnede målsetting er, som vist til over, å sørge for straffegjennomføring, og fengselets fremste virkemiddel her er kontroll. På den andre siden er skolens overordnede målsetting livsmestring, og dens viktigste virkemiddel opplæring (ibid., s. 8). Livsmestring er fengselets sekundære målsetting, forstått som at innsatte skal gå et loyldig liv i møte etter endt soning. ”Når skolen bringes inn i fengselet, står den derfor i en spesiell og vanskelig situasjon. Den skal arbeide med sin primære målsetting, men innenfor et system hvor skolens målsetting er sekundær.” (ibid., s. 8). I rapporten stilles det også spørsmål ved kriminalomsorgens utarbeiding av ulike rehabiliteringstiltak (arbeid med levekår, aktiviteter, programvirksomhet, behandlingstilbud) i forhold til skolens pedagogiske motiveringsperspektiv:

Det framstår som et tankekors at aktivitetene skal være mest mulig meningsfylte (for den enkelte), samtidig som det er anstalten som skal definere aktivitetene og deretter motivere de innsatte til å delta. Medbestemmelse og medinnflytelse på innholdet i aktivitetene er ikke poengtert i dokumentene, mens det i pedagogisk sammenheng regnes som et viktig motiveringsmiddel (Skaalvik et. al., 2002 s. 8).

Dette kan også problematiseres i forhold til kriminalomsorgens grunnpilar som omhandler et humanistisk menneskesyn. Her konstateres det at mennesket er unikt og ukrenkelig, at den

enkelte har rett til å ta egne valg og er ansvarlige for konsekvensene av disse, og at dette innenfor kriminalomsorgen blant annet betyr

at alt av rehabilitering er frivillig, de straffedømte skal ikke være et objekt for hva kriminalomsorgen eller andre etater tror eller mener er best for dem. Samtidig er det ønsket at kriminalomsorgen i større grad skal arbeide for å motivere og ansvarliggjøre domfelte (JD, 2007, s. 20-21)

Kompleksiteten her ligger nettopp i at kriminalomsorgens skal motivere innsatte til å delta på rehabiliteringstiltakene de selv har utarbeidet.

Fengselsundervisningen uttales som et av kriminalomsorgens viktigste rehabiliteringstiltak, men skolens rolle bak murene synes likevel kompleks. Dette fordi undervisningen fysisk skjer bak murer og låste dører, fordi elevene i stor grad trenger tilpasset opplæring, aldersforskjellene er svært store, og fordi skolens primære formål og virkemidler i opplæringen ikke samsvarer med kriminalomsorgens egne primære formål og virkemidler.

3.5 Motiv for utdanning bak fengselsmurene

I undersøkelsen *Motiv for utdanning* (Manger et. al., 2006), kommer det fram at innsatte spesielt oppgir tre grunner til å ta utdanning i fengsel. For det første for å bruke tiden til noe fornuftig, sekundært for å tilegne seg faglig kunnskap og for det tredje for at det skal bli lettere å få jobb etter endt soning. De fleste registrerte motivasjonsbaserte grunnene for å ta utdanning bak murene var endring og mestring av fremtiden, sosialt og situasjonspregede grunner og grunner knyttet til tilegnelse av kunnskap og dyktighet (ibid.). Endring og mestring av framtida kom her fram som den desidert viktigste blant disse, og viste seg også viktigst uavhengig av alder og kjønn.

Over ble det nevnt flere utfordringer for skolen i fengselsundervisningen. I denne samme undersøkelsen (Manger et. al., 2006) pekes det fra innsattes side spesielt på tre hinder for å ta utdanning i fengsel. De som ikke deltok på utdanningstilbud responderte mest hyppig at dette var fordi det ikke fantes utdanningstilbud ved fengselet²¹, sekundært fordi de ikke hadde fått informasjon om utdanningstilbud og tredje hyppigste grunn ble oppgitt å være at fengselet ikke hadde opplæringstilbud som passet (ibid.). Det som er oppsiktsvekkende er at en

²¹ Alle landets fengsler hadde ikke opplæringstilbud da denne undersøkelsen ble gjort.

femtedel av de som ikke tar utdanning i fengsel sier det er fordi de ikke har fått informasjon om tilbudet.

4. TEORETISKE PERSPEKTIVER

I oppgavens forskningsspørsmål fokuserer jeg på informantenes fortid, nåtid og framtidsperspektiv, da jeg ønsker å skaffe meg et bredere bilde for å kunne si noe om hvor eventuelle barrierer i kriminalomsorgens og skolens utforming av fengselsundervisningen ligger. De teoretiske perspektivene jeg her ser nærmere på omhandler *fengselet* som institusjon og ramme for straffegjennomføring og rehabilitering, *enkeltindividet* som straffedømt og kriminell, og *skolen* i rollen som en signifikant annen ovenfor eleven. Perspektivene benyttes for å belyse forholdet mellom individ og institusjon, og mellom individ og samfunn.

4.1 Fengselet som total institusjon

Goffman (1967, s. 9) definerer *totale institusjoner* som ”et opholds- og arbeidssted, hvor et større antal ligestillede individer sammen fører en indelukket, formelt administrert tilværelse, afskåret fra samfundet udenfor i en længere periode”. En total institusjon er en institusjon hvor individet i perioder oppholder seg mer eller mindre permanent, og kjennetegnes videre ved at

den ivaretar de menneskelige behov ved en byråkratisk organisering av mange mennesker, uansett om det er nødvendig og/eller effektivt. Hele tilværelsen til de som er på institusjonen foregår på samme sted og under samme myndighet. Den enkeltes handlinger utøves i nærvær av en stor gruppe mennesker, som alle behandles likt og blir satt til å gjøre det samme i fellesskap. Dagen er strukturert slik at man gjør bestemte ting på bestemte klokkeslett (Hansen, Thomsen & Varming, 1996, s. 190-191).

Det totale, eller altomfattende, med institusjonene er deres innebygde barriere mot sosialt samspill med omverdenen, slik som låste dører eller høye murer (Korsnes, Andersen & Brante (red.)1997 s. 328). Her både spiser, sover og arbeider individet på samme sted ”sammen med de samme meddeltakerne, under samme myndighet og ut fra én bestemt helhetsplan” (ibid., s. 328). Den totale institusjonen bryter barrierer som normalt sett skiller ulike livsformer, slik som arbeid, fritid og søvn.

Goffman (1967) mener fengselet er et utmerket eksempel på en total institusjon, om en gjør det klart at det *fengselsaktige* ved fengselet også finnes i institusjoner der institusjonenes medlemmer ikke har begått lovbrudd. Totale institusjoner kan deles i fem ulike typer.

Fengselet, straffeleire, krigsfangeleire og konsentrasjonsleire utgjør en av disse. Denne typen totale institusjoner er opprettet for å beskytte samfunnet, institusjonenes innsatte er ikke frivillige medlemmer og deres velferd kommer ikke i første rekke (ibid., s.12). Andre typer totale institusjoner er for eksempel institusjoner for foreldreløse, blinde eller gamle, treningssentre for religiøse til kloster eller abbedier, eller psykiatriske sykehus. Totale institusjoner karakteriseres av følgende fire fellestrekk:

- all aktivitet foregår under samme myndighet og innenfor institusjonens fire vegger
- alt gjøres i nærvær av institusjonens andre medlemmer og gjerne i fellesskap
- alle aktiviteter og rutiner følger et fastsatt skjema som styres av systemets formelle regler og av et personale
- de påtvungne aktivitetene følger en rasjonell plan som skal følge institusjonens offisielle mål (Goffman, 1967 s. 13).

4.1.1 Fangelssamfunnet

Et annet trekk ved totale institusjoner er forholdet mellom institusjonens medlemmer, klientene, som utgjør flertallsgruppen, og institusjonens personale som er i mindretall (Goffman, 1967 s. 14). Disse to gruppene har en tendens til å oppfatte hverandre stereotypt fiendtlig, der personalet ser på klientene som bitre, hemmelighetsfulle og upålitelige, mens klientene ser på personalet som nedlatende, overlegne og ondskapsfulle (ibid., s.14). I fangelssammenheng refererer Galtung (1959) til disse grupperingene som fangesamfunnet og betjeningssamfunnet, som sammen utgjør fangelssamfunnet²². Fangene utgjør fangesamfunnet, mens betjenter og fangelsledelsen utgjør betjeningssamfunnet. En slik inndeling av fanger og betjening synes å være et fellestrekk på tvers av landegrenser. Deltakelse i fange- og betjeningssamfunnene er ikke definert av samhörighet eller solidaritet, men av ytre kriterier, der medlemskap i fangesamfunnet eksempelvis er betinget av at ens opphold er ment som en form for straff, enten det enkelte medlem føler det slik eller ikke (ibid.). Fangesamfunnet kan også deles opp ut fra kriterier som kjønn eller domstyper, noen er varetektsfanger, andre soner bøter, noen soner dommer mens noen er ilagt sikring.

²² Galtung tar her betegnelsen fangelssamfunn i bruk som en forenkling av *sosialt system*, da samfunnsbetegnelsen ikke er sosiologisk korrekt. Et samfunn kjennetegnes blant annet av at det har alt det trenger innad for å holde seg ved like, mens et fangelssamfunn eksempelvis ikke rekrutterer sine borgere ved formering (Galtung, 1959 s. 19-20).

Fengselet og samfunnet er to poler i våre sosiale liv, og det er i følge Galtung mellom disse to at fangselssamfunnet ligger

Samfunnet – det er det nettverk av lov og rett, verdier og normer, roller og institusjoner vi lever i og for – det gir vårt liv mening samtidig som det kan føles som en hindring. Men fengselet – det er i periferien av samfunnet, det er ikke flombelyst, men er en siste utpost mot det store mørket, en symbolsk bastion mot normløsheten alle mennesker frykter dypt i sitt indre selv om de hylder den iblandt (Galtung, 1959, s. 2).

Den fiendtlige stereotypien mellom klienter og personale, opprettholdes blant annet ved at personalet baserer seg på en viss avstand fra og kontroll med klientene (Goffman, 1967). Slik skapes også to sosiale og kulturelt forskjellige verdener innad i institusjonen. I fengselet vil denne kontrollen blant annet bestå i betjentenes nøkler og overvåkningsaspektet. Ikke bare kan betjentene låse avdelingsdører og de innsattes celledører, men de kan også etter innlåsning åpne luken i celledøren og se hva den innsatte gjør mens den innsatte er innelåst (Galtung, 1959 s. 77).

Andre aspekter som bidrar til å skape avstand mellom de to samfunnene i fengselet, er familie og aspektet arbeid/lønn. Dette er to grunnleggende strukturer ute i samfunnet. Innenfor fengselet er de, i tillegg til å skape avstanden mellom klienter og personale, uforenelige med den totale institusjon i seg selv (Goffman, 1967 s. 16-17). Familielivet står på mange måter i motsetning til det å leve alene, men utgjør, ifølge Goffman, en enda større kontrast til det å leve ”i flokk” sammen med arbeidskamerater som både arbeider, spiser og sover sammen. Personalet slipper denne altomfattende tendensen da institusjonen er en arbeidsplass og de kan ha et familieliv på utsiden av institusjonen. Innsattes motivasjon for arbeid blir også en annen. I fengselet inngår det i aktivitetsplikten at de innsatte skal ha et tilbud på dagtid, ofte i form av å gå på jobb på for eksempel kjøkkenet, et treverksted eller et mekanisk verksted. Dette får innsatte daglig betalt rundt 50 kroner for, altså ikke en normallønn som på utsiden. Motivasjonen for å gjøre et arbeid blir derfor en annen enn på utsiden, for ”Uanset hvilket motiv der gives til arbejdet, har dette motiv ikke den samme strukturelle betydning som uden for institutionen. Der må nødvendigvis frembringes andre arbeidsmotivationer og en anden holdning over for arbejdet” (ibid., s. 16).

Både Goffman og Galtung bygger på studier som ble gjennomført på 1950 og 60- tallet, likevel er disse perspektivene på fangselssamfunnet og fengselet som total institusjon, samt prisoniseringsbegrepet jeg redegjør for nedenfor, svært relevante. Perspektivene peker på

noen av de institusjonelle rammene for de innsattes hverdag i fengselet, og dermed også rammer for kriminalomsorgens ulike rehabiliteringstiltak.

4.1.2 Prisonisering

Begrepet prisonisering er brukt for å beskrive noen sosialiseringprosesser typisk for fengselssystemet²³. Disse prosessene er resultat av uformelle prosesser, der det blant annet dreier seg om at fengselkulturen bidrar til å sosialisere unge mennesker til rollen som kriminell (Clemmer, 1958 ref. i Rognaldsen, 2003; Galtung, 1959).

Innsatte involveres ofte i læreprosesser som gjør dem enda dårligere skikket til å mestre livet som lovlydig. Det dreier seg bl.a. om å lære det kriminelle "håndverket". Det dreier seg også om å tilegne seg begreper, forklaringsmønstre, måter å samhandle på og en ideologi som kolliderer med den som vanligvis gjelder ute i storsamfunnet" (Rognaldsen, 2003 s. 8).

Prisoniseringseffekten er både et resultat av samspillet mellom innsatte og mellom innsatte og ansatte, der prosessen bidrar til at lovbrøyteren sosialiseres til et livsmønster som ikke passer overens med livet utenfor murene, da rollen som kriminell og fange ofte påvirker selvbildet i en negativ retning og prisoniseringen bidrar til ytterligere kriminalisering (Rognaldsen, 2003 s. 12). Galtung (1959) mener dette er et resultat av at en rekke trekk ved fengselssamfunnet blokkerer for internalisering av normer mot lovbrudd (betjentsamfunnet), og bidrar til internalisering av asosiale normer (fangesamfunnet). Slike sosialiseringprosesser skjer, ifølge Galtung, fordi den innsatte ved fengsling fratras sin tilhørighet i sine primærgrupper i det fri, og en ny primærgruppe i fengselet står mellom fange- eller betjentsamfunnet. Betjentsamfunnets regelverk tillater ikke primærrelasjoner med innsatte, og innsatte har derfor i realiteten ikke noe valg.

I empirimaterialet refererer informantene til slike sosialiseringprosesser i fengselet ved å henvise til fengselet som kriminalitets- eller gangsterskole. I drøftingen vil jeg se nærmere på hvordan informantene opplever fengselet som ramme for skolen og utdanning som rehabiliteringstiltak.

²³ Clemmers studier på 1940 tallet, og Galtungs på 1960 tallet, bekrefte også senere blant annet av Bondeson på 1970 tallet, og også senere studier i vårt eget tiår peker på dette, uten av selve prisoniseringsbegrepet tas i bruk (Mathiesen, 2007).

4.2 Stigma

Goffman (1963, s. 9) definerer stigma som "the situation of the individual who is disqualified from full social acceptance". Avvik fra samfunnets normer og regler kan føre til sosial utestenging, og mangel på sosial aksept. Fellesnevneren for mine informanter, og innsatte generelt, er at de alle er straffedømte og soner fengselsdommer. De er avvikere fra samfunnets lovlydige normal, og grupperes ofte i kategorien for "de kriminelle". Kriminalitet er ifølge Goffman et slikt stigma, en diskrediterende egenskap knyttet til individet.

Fra gammelt av brukte grekerne stigma som betegnelse for å referere til "bodily signs designed to expose something unusual and bad about the moral status of the signifier" (Goffman, 1963 s. 11). Slike tegn kunne være brennmerker på kroppene til slaver, kriminelle eller forrædere. Dagens begrep om stigma er ikke ulikt de gamle grekernes "but is applied more to the disgrace itself than to the bodily evidence of it" (Goffman 1963, s.11).

I ethvert samfunn finnes fastlagte kategorier for inndeling av mennesker, der en kategoriseres ut fra ens ulike egenskaper, og der sosiale miljø avgjør hvem som tilhører hvilken kategori (Goffman, 1963). I følge Goffman kategoriserer vi fremmede ut fra et førsteinntrykk og et utseende, og plasserer den fremmede i en kategori ut fra hans tilsynelatende egenskaper, og får slik tildelt en *sosial identitet*. Slike førsteinntrykk skaper grunnlaget for de normative forventninger til denne nye personen, fordi personen allerede er plassert i en kategori forventes det, gjerne ubevisst, spesifikke ting av han. Kategorien personen tildeles blir personens *tilsynelatende sosiale identitet*, mens personens *faktiske sosiale identitet* er personenes *egentlige* kategori og de egenskaper han faktisk besitter (ibid.). Det er en særlig uoverensstemmelse mellom en persons faktiske sosiale identitet og hans tilsynelatende sosiale identitet, som fører til stigmatisering:

While the stranger is present before us, evidence can arise of his possessing an attribute that makes him different from others in the category of persons available for him to be, and of a less desirable kind – in the extreme, a person who is quite thoroughly bad, or dangerous, or weak. He is thus reduced in our minds from a whole and usual person to a tainted, discounted one. Such an attribute is a stigma, especially when its discrediting effect is very extensive; sometimes it is also called a failing, a shortcoming, a handicap. (..) not all undesirable attributes are at issue, but only those which are incongruous with our stereotype of what a given type of individual should be. (Goffman, 1963 s. 12).

Altså er det snakk om de egenskapene som er uforenelige med våre stereotype ideer om hvordan gitte typer mennesker bør være. Begrepet stigma anvendes for å betegne en

egenskap som er sterkt diskreditert. Men en egenskap har i seg selv ikke nødvendigvis en negativ eller positiv verdi, men får verdi ut fra *relasjoner* den befinner seg i ”A stigma, then, is really a special kind of relationship between attribute and stereotype” (Goffman, 1963 s. 14). Det finnes likevel noen egenskaper ifølge Goffman som sees på som universelle stigma. Slike universelle stigma handler for det første om ulike fysiske misdannelser, og sekundært ulike karaktermessige feil, slik som viljesvakhet, dominerende eller unaturlige lidenskaper, forræderske og kompromissløse overbevisninger, og uærlighet. For det tredje er det snakk om egenskaper ut fra kjennskap til fortiden til den det gjelder, slik som sinnslidelse, fengselsopphold, stoffmisbruk, alkoholisme, homoseksualitet, arbeidsløshet, selvmordsforsøk eller politisk radikalisme. For det tredje handler slike universelle stigma om slektsbetingede stigma som rase, nasjonalitet og religion (ibid.). Alle formene, også de gamle grekernes, bygger på de samme sosiologiske trekk:

An individual who might have been received easily in ordinary social intercourse possesses a trait that can obtrude itself upon attention and turn those of us whom he meets away from him, breaking the claim that his other attributes have on us. He possesses a stigma, an undesired differentness from what we had anticipated. We and those who do not depart negatively from the particular expectations at issue I shall call the *normals* (Goffman, 1963 s. 15).

Med utgangspunkt i et syn på den stigmatiserte som noe mindre menneskelig, utøver vi ulike former for diskriminering og begrenser således personens muligheter for utfoldelse (Goffman, 1963). Det sentrale i den stigmatisertes liv, sier Goffman, handler om mangelen på aksept, da de som forholder seg til den stigmatiserte unnlater å vise han respekt og hensyn som de ikke-belastede sider ved hans sosiale identitet kunne ha ledet til. Mange stigmatiserte opplever også at det på enkelte områder stilles lavere krav til dem, de utsette for nedlatende behandling. Som eksempel bruker Goffman en profesjonell forbryter som opplever å overraske andre fordi han leser det som ansees for intellektuell litteratur istedenfor billig kiosklitteratur. Andre blir overrasket fordi de oppdager at han på sett og vis er som ”alle andre”.

Stigma handler altså om en uoverensstemmelse mellom en persons faktiske og tilsynelatende identitet. Når denne uoverensstemmelsen gjøres kjent, undergraves personens sosiale identitet, og personen avskjæres fra samfunnet og fra seg selv, og ender opp som diskreditert og uten aksept fra omverdenen (Goffman, 1963). Men, slike uoverensstemmelser er situasjonsavhengig, da en persons avvik er et avvik fra en gitt normal i bestemte sosiale

sammenhenger. Vi er alle utsatt for et potensielt stigma, da alle har egenskaper som i bestemte sosiale sammenhenger vil bli vurdert som degraderende (Jacobsen & Kristiansen, 2002). For eksempel poengterer Jacobsen og Kristiansen (2002), at selv om høy utdanning i de fleste miljøer er høyt verdsatt, vil det i enkelte miljøer bli sett på som et negativt avvik. På lik linje kan vi si at mens kriminalitet i de fleste miljøer vil bli sett på som avvik fra en lovlydig normal, og stigmatisert, vil kriminelle handlinger i et kriminelt miljø ikke regnes som et avvik, og derfor heller ikke føre til stigmatisering. Slik sett er det ikke slik at en nødvendigvis *er* stigmatisert, men noe en *blir i møte med* ulike sosiale situasjoner (ibid.).

Dette perspektivet vil i oppgavens drøftningsdel benyttes for å belyse den tidligere straffedømtes vei tilbake til samfunnet og et lovlydig liv. Mange tidligere straffedømte opplever stigmatisering og avvisning i samfunnet etter løslatelse, der deres tidligere kriminelle handlinger blir utslagsivende for deres tilsynelatende sosiale identitet, de kategoriseres fortsatt som kriminell, samfunnet tillater de ikke å forlate kategorien kriminell. Jeg vil drøfte mulighetene for kriminalomsorgens rehabiliteringstiltak, og da fengselsundervisningen spesielt, som bidrag til en ny sosial identitet og slik muligheten for en overgang fra tilbakefallende lovbrøttere til lovlydig borger.

4.3 Symbolsk interaksjonisme

Som allerede nevnt er noen av skolens primære mål å bidra til dannelse, sosial mestring, selvhjelpenhet, og å gi kunnskap, slik at den enkelte kan utnytte sine evner og bidra til verdiskapning i samfunnet (UFD, 2004 s. 5). Både skolen og kriminalomsorgen poengterer viktigheten av dette. Kriminalomsorgsmeldingen (JP, 2007) legger vekt på at det lave utdanningsnivået blant innsatte blant annet kan peke tilbake på tidligere negative erfaringer med skolen. Gjennom mine erfaringer som fengselsbetjent har jeg fått inntrykk av nettopp dette, og at mange innsattes tidligere skoleerfaringer har bidratt til at de har et negativt syn på seg selv (og sin kunnskap). Filosofen, sosiologen og psykologen Georg Herbert Meads teori om symbolsk interaksjonisme²⁴ handler blant annet om hvordan ytre kilder bidrar til dannelse av individets ”objektive” selvoppfatning. I en tolkning av Mead ser Imsen (1998) på skolens signaler til sine elever som slike ytre kilder som bidrag til individets ”objektive” selvoppfatning.

Symbolsk interaksjonisme handler om hvordan ytre kilder bidrar til danning av den enkeltes ”objektive” selvoppfatning (Imsen, 1998). Mead mener individet i sosial samhandling har en ”grundlæggende evne til mentalt at projicere, hvordan andre vil reagere på ens adfærd” (Mortensen, 1997). Denne evnen kaller Mead *rolleovertagelse* da individet ut fra andres reaksjoner på seg selv lever seg inn i hvordan den andre vurderer en selv. Meads teori refereres også til som speilingsteori da Mead sier at vår ”objektive” selvoppfatning skjer ved at vi bruker andre (Den Andre) som speil²⁵. Vi bruker andre som speil fordi vi ikke kan observere oss selv direkte, vi kan bare observere andres reaksjoner på oss selv. Mead mener individet også har denne evnen til å kunne forestille seg reaksjonen i en gruppe, et fellesskap eller i storsamfunnet, og slik overtar ”den generaliserte andres rolle” (ibid.). Disse andre er ikke tilfeldige personer, vi speiler oss i *signifikante andre*, noen som betyr noe for oss, gjerne personer innenfor primærsosialiseringen.

4.3.1 Skolen som en signifikant annen

Imsen (1998) ser skolen som arena for denne prosessen, og bruker læreren som eksempel på en signifikant annen ovenfor eleven. En forutsetning for den sosiale speilingsprosessen, ligger individets evne til å tolke andres reaksjoner, sette seg inn i den andres sted, og å bruke og tolke symboler (ibid.,). I denne tolkningsprosessen tolkes *signifikante signaler*. Med skolen og læreren som eksempel trekker Imsen fram negative signifikante signaler som dårlige karakterer, lærerens likegyldighet, det å bli utsatt for latter eller knusende ironi, det å bli tatt ut av klassen og plassert i en egen gruppe, eller å ikke komme inn på videre ønskede studier (Mellin-Olsen & Rasmussen ref. i Imsen, 1998). Signifikant signaler handler derfor like mye om å bli sett som å bli oversett:

Derfor er ikkje den spegelen vi tenkjer på, ein spegel på veggen, eller Narcissus' vasspytt. Spegelen er Den Andre, også kalla Alter, også kalla Blikket. Spegelen er tilskodaren, vitnet, publikum: sjåaren i eintal og sjåar-skaren i fleirtal. Spegelen er òg tilhøyraren, lyttaren, den som låner øyre til deg, den som spissar øyre, den som bønnhøyrer deg, men også den som overhøyrer og overser deg (Edvardsen, 1993 s. 205).

²⁴ Det er Herbert Blumer, en av Meads studenter, som har gitt denne teori betegnelsen symbolsk interaksjonisme (Mortensen & Harste i Andersen & Kaspersen, 1997)

²⁵ Det Mead kaller rolleovertagelse er senere blitt forlenget av Charles H. Cooley til begrepet om speiling, speiljeg'et (Mortensen & Harste i Andersen & Kaspersen, 1997)

De ytre kildene til individets selvoppfattelse er mange, men skolen som en felles sosial arena der barn og unge tilbringer store deler av sin tid, gjør skolens signaler til kanskje noen av de mest signifikante gjennom barn og unges oppvekst. Elever som opplever å skille seg ut både i skole- og samfunnssammenheng føler seg ofte som *avvikere* på grunn av det negative budskapet skolen gir dem (Imsen, 1998). Imsen mener skolens negative merkelapper og stempler bidrar til stigmatisering, som for det første går utover den enkeltes selvoppfatning, og for det andre innebærer et helt rollehefte:

Det følger med forestillinger om hvordan en oppfører seg når en er ”dum”, ”er skulker”, ”er stoffmisbruker”, ”er kriminell”. De forventninger som følger med merkelappen, vil derfor være med på å innskrenke personens mulighet til å endre seg. (Imsen, 1998 s. 296-297)

Gjennom dette speilingsperspektivet, kan skolens ifølge Imsen (1998) forstås som en delaktig faktor i en stigmatiseringsprosess²⁶, og som en medprodusent i produksjon av avvik.

Mead blir her viktig i en forståelse av skolens rolle i barn og unges oppvekst. I forhold til empirimaterialet blir denne forståelsen viktig i drøftingen av informantenes fortidsperspektiv og tidligere skoleerfaringer, men også i forhold til fengselsundervisningens signaler til sine elever.

²⁶Både Mead og Goffmans studier og teorier handler om sosial samhandling og utviklingen av selvet. Goffman bygger på Mead når det kommer til å se mennesket som et sosialt produkt. Men, mens Mead betrakter selvets dannelse som en internaliseringsprosess, hvor individet gjør signifikante og generaliserte andres forventninger til sine egne, betrakter Goffman dette motsatt. Han mener selvets dannelse er en vedvarende eksternaliseringsprosess, hvor individet gjennom forskjellig manipulatoriske ”utprojiseringsprosesser” og informasjonshåndtering, forsøker å tegne et bilde av hvem de er (Laursen 1997, i Jacobsen & Kristiansen, 2002 s. 44). Goffman blir ofte oppfattet som symbolsk interaksjonist, men betraktet ikke seg selv som en (Mortensen & Harste i Andersen & Kaspersen, 1997).

5. METODE

Et viktig aspekt i kvalitative studier er å oppnå forståelse av sosiale fenomener, samt analyse og fortolkninger av disse sosiale fenomenene (Thagaard, 2003). Jeg skal her redegjøre for mine metodiske valg og datainnsamlingens framgangsmåte. Dette innebærer å se nærmere på hvordan kvalitative metode har vært benyttet som redskap på veien mot en forståelse av fengselsundervisningen som rehabiliterende tiltak, og innsattes forståelse av dette fenomenet.

5.1 Den kvalitative metode

Den kvalitative metoden har ikke like lange røtter som den kvantitative. Samfunnsfagene har lenge basert seg på naturvitenskapenes kvantitative metoder, og har først den senere tid adoptert det kvalitative fra de humanistiske fagområdene (Kvale, 2001). Kvalitative metoder har lenge vært brukt som tillegg eller forundersøkelser for kvantitative studier, og som selvstendige metoder regnes de derfor som forholdsvis nye innenfor forskningen (Kvale 1997; Grønmo, 1996). Det som særpreger kvalitative data er at all data som analyseres foreligger i form av tekst, enten det er snakk om analyse av dokumenter, bilder, notater fra observasjoner i felten, utskrift av lydopptak eller andre intervjunotater. Sekundært særpreges kvalitativ data av fortolkninger av de sosiale fenomenene som studeres, mens et tredje særprege er den direkte kontakten mellom forsker og informant som oppstår gjennom intervjuing eller observasjon, og som er avgjørende for datamaterialets kvalitet (Thagaard, 2003). Denne direkte kontakten kan være utfordrende både med hensyn til intervjusituasjonen, tolkning av datamaterialet og føre til etiske utfordringer, noe jeg kommer tilbake til senere i kapittelet.

5.1.1 Det kvalitative forskningsintervju

Thagaard (2003) sier om intervju som metode at det er et særlig godt grunnlag for innsikt i informanters erfaringer, tanker og følelser. Thagaard skiller mellom tre former for kvalitative intervjuer. For det første lite strukturerte og samtalepregede intervjuer, og for det andre svært strukturerte intervjuer der både spørsmål og spørsmålsrekkefølge er fastlagt på forhånd. Den tredje formen kan sies å være en mellomting av de to foregående, og preges av en delvis strukturert tilnærming. Denne formen har fått betegnelsen *det kvalitative forskningsintervju* (ibid.). Da det overordnede målet med denne oppgaven har vært et innblikk i innsattes

erfaringer og syn på fengselsundervisningen som rehabiliteringstiltak innenfor kriminalomsorgen, ble intervju, og da det kvalitative forskningsintervju, et naturlig metodevalg.

Det kvalitative forskningsintervjuet forsøker, i følge Kvale (2001, s. 17) ”å forstå verden fra intervjupersonens side, å få frem betydningen av folks erfaringer, og å avdekke deres opplevelser av verden, forut for vitenskapelige forklaringer”. Denne typen intervju, som Kvale også henviser til som det halvstrukturerte livsverden-intervjuet, er definert som ”et intervju som har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomener” (ibid., s. 21).

I mine møter med oppgavens informanter gav denne halvstrukturerte tilnærmingen meg og informantene mer frihet og rom i intervjuene. Den løse strukturen førte til åpenhet for informantene til å bringe eventuelle andre temaer på banen, og for meg til å kunne følge opp disse nye temaene. En slik tilnærming gir med andre ord tilgang til metodens mål om å gå i dybden, og søke en forståelse av informantenes livssituasjon og opplevde virkelighet (Thagaard, 2003).

5.2 Forstående studier

Jeg har innledningsvis redegjort for oppgavens problemstilling som en forstående problemstilling. Formålet med forstående studier er å utvikle en mer helhetlig forståelse av forholdene som studeres, samt belyse mening eller betydning som knytter seg til handlinger og hendelser i samfunnet (Grønmo, 2004). Mye av forskningen, statistikken og rapportene denne oppgaven støtter seg til (slik som Friestad & Skog Hansen, 2004;), kan forstås som *forklarende* studier. Slike studier tar for seg hvorfor ulike samfunnsforhold er som de er, eller varierer og endres som de gjør, og sier derfor noe om årsaker til og virkninger av ulike samfunnsmessige fenomener (Grønmo, 2004). Spesielt forskningen, rapportene og den anvendte statistikken jeg benytter i oppgavens første del for å si noe om utgangspunktet for kriminalomsorgens rehabiliteringstiltak, synes å ha en forklarende forankring. Gjennom å si noe om innsattes levekår (for eksempel gjennom faktorer som oppvekst, utdanning, familieforhold og økonomi), sier dette noe om årsaksforhold og/eller sammensatte årsaksforhold, mellom disse faktorene og kriminalitet.

Dette er faktorer som utgjør store deler av grunnlaget i forståelsen av feltet, og utviklingen av fengselsundervisningen som rehabiliteringstiltak innenfor kriminalomsorgen. Min egen studie

bygger på en forstående problemstilling, der målet med oppgaven er en forståelse av fengselsundervisningen som rehabiliteringstiltak, gjennom en innsikt i hvordan informantene selv opplever den. Forstående studier er ifølge Grønmo også forstått som fortolkende studier, da det ofte dreier seg om ulike typer fortolkning:

Fortolkning med sikte på helhetlig forståelse og belysning av meningsaspekter forutsetter at forskeren utvikler nærhet til de aktørene som studeres, og innlevelse i de handlingene, hendelsene eller meningsytringene som analyseres. Helhetsforståelse og meningsfortolkninger forutsetter også at de aktørene eller forholdene som utforskes, blir studert som deler av en større historisk, kulturell og sosial kontekst, og at de blir analysert i sammenheng med denne spesifikke konteksten. Det er nettopp innenfor en bestemt kontekst at handlinger eller hendelser framstår som helheter og blir meningsfylte, både for de involverte aktørene selv og for utenforstående iakttakere (Grønmo, 2004, s. 371).

Denne type studier er ofte basert på et fenomenologisk og/eller hermeneutisk vitenskapssyn, noe jeg her skal redegjøre for.

5.2.1 Et fenomenologisk-hermeneutisk utgangspunkt

Postholm (2005) sier blant annet om den kvalitative forskeren at han/hun innser at forskningen er påvirket av ens egne subjektive og individuelle teorier, og at en redegjørelse for disse vil kunne styrke arbeidet da det viser forskerens forståelse av egen påvirkning på materialet, samt kan bidra til en kvalitetssikring av studien. Samfunnsvitenskapene, deriblant pedagogikken, er fag som tar for seg mennesker og samfunn, hvor handlinger og fenomener tillegges mening, og hvor det handler om forståelse og tolkninger av disse. Det finnes mange ulike utgangspunkt for samfunnsvitenskapelig forskning. For eksempel vil forskerens vitenskapsteoretiske forankring få betydning for studiens mål og metodiske tilnærming. Jeg skal her redegjøre for egen vitenskapsteoretisk forankring ved å se nærmere på fenomenologien og hermeneutikken. I tillegg ser jeg her også på betydningen av egen forforståelse til feltet²⁷.

Fenomenologien tar i følge Thagaard (2003) utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og søker forståelse av dypere mening i enkeltpersoners erfaringer. Det sentrale her er forståelse av fenomener på grunnlag av informantenes perspektiv og deres beskrivelser av omverdenen slik de erfarer den. Fenomenologen er altså opptatt av å leve seg inn i informantenes

²⁷ Min tidligere kjennskap til kriminalomsorgen som felt ble redegjort for i kapittel 1

situasjon, men legger, i følge Grønmo (2004), vekt på å tone ned forskerens forforståelse og forutinntatte oppfatninger av aktørene og deres handlinger. I likhet med fenomenologien tar hermeneutikken utgangspunkt i aktørenes egen forståelse av sine handlinger, og mener handlingenes mening må fortolkes i lys av aktørenes intensjoner med handlingene (ibid.). Men i motsetning til fenomenologien vektlegger det hermeneutiske perspektivet i større grad forskerens *forforståelse*.

Alle har noe som ligger til grunn for hvordan vi forstår ting, *en for- forståelse*²⁸, eller ifølge Gadamer en *for- dom*; uten en for- forståelse er ikke forståelse mulig. ”Vi møter aldri verden naken, uten forutsetninger vi tar for gitt” (Gilje & Grimen, 1993 s. 148). Vi er preget av vår kultur, våre egne erfaringer og tilhører en historisk sammenheng som igjen har noe å si for hvordan vi forstår verden rundt oss (Langergaard, Rasmussen & Sørensen, 2006). I tillegg til å fortolke verden rundt oss, handler det om fortolkninger av andres fortolkninger, en dobbel fortolking, eller det hermeneutikerne refererer til som *dobbel hermeneutikk* (Gilje & Grimen, 1993). Med andre ord forholder samfunnsforskeren seg til en verden som allerede er fortolket av de sosiale aktørene selv (ibid.).

Hermeneutikken forutsetter også forholdet mellom del og helhet, *den hermeneutiske sirkel*. Dette forstått slik at en i fortolkninger av tekster eller andre fenomener ser helheten i lys av delene, og delene i lys av helheten (Langergaard et. al, 2006). De ulike aspektene ved livet bak murene, eller i fengselsundervisningen kan for eksempel være vanskelig å forstå bare ut fra enkeltepisoder eller uttalelser; innblikk i den enkeltes tidligere erfaringer fra livet på utsiden av murene kan være til hjelp i forståelsen av den innsattes meninger om skolen eller fengselet i seg selv. De ulike delene og aspekter ved tilværelsen bak murene belyses av den innsattes erfaringer fra fortid, nåtid og tanker om framtid, og det er alle disse delene som utgjør helheten. Delene lar seg vanskelig forstå uten helheten, og helheten forstås ikke uten å ha et innblikk i de ulike delene.

Det hermeneutiske blikket kan rettes direkte mot selve intervju samtalen, eller mot informantenes erfaringer og virkelighetsoppfatninger. Å rette dette blikket mot selve samtalen, vil kunne bety at en i analysen tar høyde for å se informantenes ulike uttalelser ut

²⁸ Poppers begrep om ”forventningshorisonter”, Kuhns paradigmer, Feyerabendts generelle bakgrunnsteorier, samsvarer med Gadamers begrep om forforståelser (Gilje & Grimen, 1993).

fra en helhet (hele intervjuet og dets formål), og helheten ut fra de ulike delene (ulike tema/spørsmål) av intervjuet. Informant og forsker er deler i denne helheten, og begge parter forforståelser og fortolkninger er avgjørende for utfallet av intervjusamtalen og tolkningsprosessen i etterkant. Om blikket rettes mot den enkelte informants opplevelser av livet bak murene må også disse sees som deler av en helhet, der informantens tidligere erfaringer og levde liv spiller inn, slik som erfaringer fra skolen utenfor murene, eller tidligere fengselsopphold.

I selve intervjuet vil både informanten og intervjuerens forforståelser og fortolkninger påvirke intervjusamtalen som helhet. Postholm (2005) utpeker forskeren som det viktigste forskningsinstrumentet i kvalitativ forskning. Intervju som kvalitativ metodetilnærming består av et subjekt – subjekt forhold mellom forsker og informant, der både forsker og informant påvirker forskningsprosessen. Forskerens nærvær har innflytelse på hvordan intervjuet forløper, og informantens oppfatning av forskeren har betydning for den informasjonen vedkommende er villig til å gi (Thagaard, 2003). For eksempel kan mine tidligere roller i kriminalomsorgen ha hatt innvirkning på informantenes oppfattelse av meg som intervjuer. Om min rolle som tidligere betjent oppfattes i konfliktposisjon²⁹ med informantenes rolle som innsatt, kan min tillit som intervjuer være svekket og informanten holde igjen informasjon han kanskje ellers ville gitt. På en annen side kan mitt kjennskap til feltet oppleves som en fordel når informantene skal forklare ulike aspekt ved fengselstilværelsen. En slik rolletrianglering mellom betjent, lærer og intervjuer innefor kriminalomsorgen kan derfor ha hatt både positiv og negativ innvirkning på intervjusamtalene og datamaterialet.

Peavy (2006) mener en må være seg sine fordommer bevisst, og legge disse fra seg slik at en kan se den andre (informanten) som han ”virkelig” er, noe som synes å harmonere med et fenomenologisk syn. Dette tolker jeg som et syn på fordommer som tilsier at det skulle være mulig å ta disse av og på seg som om de var ulike par med briller. Jeg mener noe av det viktigste i en fortolkningssituasjon er en bevissthet rundt hva det er en tolker *med*. I tillegg til utvalgte teoretiske perspektiver, er også våre tolkninger av disse teoriene og anvendelsen av disse på et intervjumateriale, preget av ens forforståelse. Jeg mener det er mulig å være seg

²⁹ I forhold til det Galtung (1959) og Goffman (1988) sier om konfliktsituasjon mellom fange- og betjentsamfunn, kapittel 4

sin forforståelse bevisst, men ikke å se bort fra egen forforståelse eller muligheten for å ta denne av og på.

5.3 Utvalget og gjennomføring av intervju

Alle de fem informantene ble intervjuet i løpet av to dager vinteren 2009. Intervjuenes lengde varierer mellom ca en – en og en halv time per intervju, og alle er gjort av meg alene med den enkelte informant. De enkelte intervjuene ble gjennomført sammenhengende uten avbrudd. På forhånd var det planlagt at innsatte i det aktuelle fengselets skulle informeres om prosjektet av ledelsen eller de ansatte på avdelingene. Ved min ankomst til fengselet ble dette endret da det fra fengselets ledelse ble ønsket at jeg selv informerte om prosjektet ute på fengselets lukkede avdelinger. Jeg ble utstyrt med nøkler og alarm og ble med fengselsbetjentene ut på avdelingene hvor jeg hang opp og delte ut informasjonsskriv og svarte på spørsmål de innsatte hadde. Rollen en har med nøkler og alarm i et fengsel er strekt preget av makt ovenfor de innsatte. Fordi jeg hadde vært i denne posisjonen før, ble ikke dette et forstyrrende moment for meg. Men for de innsatte kan min posisjon ha blitt oppfattet på lik linje med betjentenes selv om jeg var sivilt kledd.

At den som utfører prosjektet selv oppretter førstegangskontakt med potensielle informanter, kan være uheldig da prosjektet ansvarlig ikke vil kunne framstille prosjektet objektivt. Det ble likevel vurdert slik at jeg selv skulle gjøre dette da det var jeg som best kunne svare på eventuelle spørsmål fra de innsatte. En ulempe her kan være at aktuelle kandidater kan synes det var vanskelig å si nei når det er intervjueren selv som spør, og at deltakelsen kanskje ikke er så frivillig som den ser ut til. Jeg håper ikke dette var tilfelle i dette prosjektet, da jeg opplevde både at noen var svært ivrig på å få være med, mens noen av de som ble spurt helt klart ikke ville og sa nei.

Tiden jeg fikk ute på de ulike avdelingene opplevde jeg selv som positiv. Selv om det var få innsatte som oppfylte kravene som var satt til eventuelle informanter, eller som var interessert i stille som informanter, var de innsatte jeg møtte interessert i oppgavens tema og hadde innspill og tanker rundt dette. Disse samtalene er på ingen måte gjengitt her, men de har vært med å prege min forståelse av feltet og fengselsundervisningen som fenomen, da jeg i denne tiden ute på fengselets avdelinger fikk mange innspill, kommentarer og synspunkter på både ulike opplæringstilbud og tanker rundt rehabilitering. Det var de fem første som

meldte sin interesse for prosjektet og som oppfylte kravene til å være informanter, som ble oppgavens informanter. Avviket fra planen var at det var jeg selv som opprettet førstegangskontakt som informerte om prosjektet.

At jeg fikk denne tiden på avdelingene ser jeg som et resultat av min tidligere rolle som fengselsbetjent. Både fengselsledelse, avdelingsbetjenter og de innsatte var informert om både min tidligere rolle som fengselsbetjent og lærer i fengselsundervisningen. Slik jeg opplevde det, var denne direkte og åpne kontakten med både ansatte, innsatte og informanter positivt for prosjektet. At jeg ikke verken var fremmed for å opptre med nøkler og alarm, eller å møte innsatte, kan ha påvirket møte med både de ansatte og innsatte i dette fengselet. Samtidig kan det ha påvirket informantens syn på meg som en av betjentene, og kan ha gjort at jeg overså viktige aspekter ved fengselet som institusjon, som en som aldri har vært i et fengsel ville lagt merke til.

5.4 Etiske betraktninger under datainnsamlingen

Innenfor kvalitative studier er forskerens etiske ansvar knyttet til prinsipp som informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av å delta i forskningsprosjekter (Thagaard, 2003). Dette vil jeg diskutere nærmere i det følgende.

5.4.1 Informert samtykke

Før prosjektstart ble prosjektet godkjent både av kriminalomsorgen og Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD)³⁰, jamfør krav om konsesjon og meldeplikt (NESH, 2006). Alle informantene ble både skriftlig og muntlig informert om prosjektet og har alle signert samtykkeerklæringer på baksiden av informasjonsbrevet³¹. Alle samtykket også til bruk av lydopptak av intervjuene. Informantene ble informert, både skriftlig og muntlig, om at det var frivillig og delta, at de kunne trekke seg fra prosjektet når som helst uten å oppgi noen grunn, samt at alt datamateriale ville bli anonymisert så langt det lot seg gjøre og behandlet konfidensielt. Informantenes situasjon som innsatte kan vanskeliggjøre et eventuelt ønske om å kontakte meg om noen skulle ønske å trekke seg som informant, da de for eksempel ikke har fri tilgang til telefon. Jeg var veldig klar på at det ikke skulle by på

³⁰ Se vedlegg III

³¹ Se fellesdokument for informasjonsbrev/samtykkeerklæring, vedlegg nr I

problemer om de av ulike grunner skulle ønske å få tak i meg, kontaktinformasjon ble derfor også gitt til fengselet selv.

5.4.2 Konfidensialitet og konsekvenser av deltagelse i forskning

Kravet om konfidensialitet handler om at de som gjøres til gjenstand for forskning har krav på at all informasjon om deres personlige forhold, behandles konfidensielt (NESH, 2006). Selve grunnlaget for oppgaven, intervju av innsatte i fengsel, ansees som sensitiv informasjon. Informantene i denne oppgaven er i tillegg fleregangssonere, og er altså straffedømt mer enn en gang. Jeg har ingen informasjon om informantene utover den informasjonen de selv har gitt meg. I noen av intervjuene har det delvis komme fram hvilke typer dommer noen av informantene sitter på, eller omtale av tidligere kriminelle handlinger. Der jeg velger å la dette komme fram i det presenterte datamaterialet, er vel overveid med hensyn til informantene og konteksten det framkommer i. For forskeren er det viktig å overveie hensynet til informantenes anonymitet og opp mot hensyn til meningsinnholdet i informantenes uttalelser (Thagaard, 2003). Jeg har så langt det er mulig med hensyn til meningsinnholdet i datamaterialet, anonymisert innholdet. Det viktigste for meg har vært å skulle bevare den enkelte informants anonymitet. Ingen reelle navn på personer eller steder gjengis i oppgaven. Navn på det aktuelle, eller andre, fengsler, stedsnavn eller navn på tredjepersoner som ble nevnt under samtalene, er tatt ut av materialet. Navnene informantene har fått i denne oppgaven er fiktive. Noen av uttalelsene til informantene er også byttet om slik at det ikke kan skapes ”profiler” av de enkelte informantene.

Det vil alltid være en sjanse for at noe av det informantene forteller kan gjenkjennes av familie, venner og bekjente, eller andre innsatte som har sonet sammen med informantene. Alle informantene fikk etter at intervjuene var ferdige, mulighet til å si fra om det var opplysninger eller historier de ville jeg skulle fjerne fra materialet. Om ansatte i kriminalomsorgen skulle gjenkjenne enkeltpersoner i denne oppgaven vil de i form av sitt yrke være underlagt taushetsplikt.

5.4.3 Lydopptak og transkriberinger

Gjennomføring av intervju med lydopptak er svært hensiktsmessig både for selve intervjusituasjonen og for etterarbeidet. Intervjueren trenger ikke være opptatt med å ta notater mens informantene snakker, og i ettertid er korrekte gjengivelser av

intervjusamtalene sikret, noe som er med på å forsterke primærdataens troverdighet. Men lydopptak av intervju på denne måten er også etisk utfordrende. Alle informantene samtykket til at jeg tok lydopptak av samtalene. Mye av informasjonen som ble gitt i intervjuene var sensitivt, da intervjuene for det første ble gjort med straffedømte, noen nevnte både egne kriminelle handlinger samt utenforstående tredjepersoner. Alt dette er anonymisert og/eller tatt ut av datamaterialet gjennom transkriberingsprosessen. Lydopptakene av intervjuene ble umiddelbart slettet fra båndopptakeren etter intervjuene og overført til pc, hvor de har vært lagret elektronisk under passordbeskyttelse. Samtykkeerklæringene er de eneste skriftlige dokumenter som direkte kan identifisere informantene via deres signaturer, har vært innelåst ved Universitetet i Tromsø fram til prosjektets slutt. Både de elektronisk lagrede lydfilene og de skriftlige samtykkeerklæringene tilintetgjøres ved prosjektets slutt, desember 2009.

5.5 Kvalitet i datainnsamlingen

Ved vurdering av kvalitet i samfunnsvitenskaplig forskningen benyttes blant annet kriterier som reliabilitet og validitet. Dette er faktorer som sier noe om datamaterialets pålitelighet og dets relevans for det som studeres (Grønmo, 2004). Begrepene reliabilitet og validitet stammer fra den kvantitative forskningstradisjonen, og har innenfor den kvalitative forskningen fått benevnelsene troverdighet og bekreftbarhet (Thagaard, 2003). Troverdighet omhandler forskningens utførelse, og om denne utføres på en tillitvekkende måte. Bekreftbarhet handler om tolkningenes kvalitet, og om studiens resultater støttes av annen forskning (ibid.).

Troverdighet i forskningen handler blant annet om at forskeren må kunne redegjøre for hvordan datamaterialet er utviklet gjennom forskningsprosessen (Thagaard, 2003). Dette omfatter blant annet et tydelig skille mellom hva som er primærdata og forskerens egne tolkninger av denne. Ulike kilder som kan ha påvirket datamaterialet i innsamlingsprosessen må også kunne gjøres rede for. I min presentasjon av oppgavens datamateriale kommer primærkildene, informantenes uttalelser, tydelig til uttrykk gjennom utstrakt bruk av direkte sitater fra informantene. Lydopptak under intervjuene har vært et viktig bidrag til korrekt gjengivelse av informantenes uttalelser på denne måten. Jeg har også redegjort for mine forforståelser gjennom tidligere erfaringer fra feltet, og vitenskapsteoretisk forankring, slik at det er klart for leseren hva mitt utgangspunkt for tolkningsprosessen er. Også

datainnsamlingens kontekst er tydeliggjort, samt refleksjoner rundt hvilken betydning mine tidligere roller kan ha hatt for informantenes oppfatning av meg som intervjuer.

Bekreftbarhet er tilknyttet tolkningene av forskningsresultatet. Dette innebærer forskerens kritiske holdning til egne tolkninger og om resultatene kan bekreftes av annen forskning (Thagaard, 2003). De teoretiske perspektivene som anvendes i tolkning og drøftingen av oppgavens datamateriale, ble presentert i kapittel 4. Her redegjøres det også for perspektivenes relevans for oppgavens kontekstuelle rammer. Under oppgavens presentasjon av fengselet og skolen som felt har jeg også presentert tidligere forskning som er relevant for oppgavens tematikk.

I tillegg til reliabilitet og validitet omtaler Kvale (2001) generaliserbarhet som forskningens hellige treenighet. I kvalitativ forskning benyttes gjerne overførbarhet som begrep i stedet for generaliserbarhet. Overførbarhet handler om tolkninger basert på en undersøkelse også kan gjelde i andre sammenhenger (Thagaard, 2003). Kvale (2001) sier om samfunnsvitenskapen at den har byttet ut positivismens søken etter universell kunnskap, og humanismens tro på det individuelle og unike, med postmodernismens vekt på mangfold og kontekstavhengighet. Både på grunn av kontekstavhengigheten og et fåtall informanter, er generalisering her verken en mulighet eller et mål.

6. INNSATTES ERFARINGER FRA SKOLEN BAK NORSKE FENGSELSMURER

Intervjuene av de fem informantene ble gjennomført i løpet av to dager vinteren 2009. Intervjusamtalene varierte i lengde mellom ca en – en og en halv time, og resulterte i et transkribert datamateriale på om lag 100 sider. Oppgavens informanter deltar på ulike opplæringstilbud i norsk, engelsk, matematikk, samfunnsfag, gymnastikk, botrening, og trafikk, samt kurs i fotoshop (kurs i bildebehandling), datakortet, og sveisekurs. Alle deltar på ulike kombinasjoner, mens Nils bare deltar på sveisekurset. Fengselet tilbyr på det tidspunktet intervjuene er gjort, ingen programvirksomhet.

Intervjuguiden tok utgangspunkt i de tre forskningsspørsmålene sett fra informantenes fortid, nåtid og framtidsperspektiv

- 1. Hvilke erfaringer har innsatte fra sin skoletid på utsiden av murene? (fortid)**
- 2. Hvordan opplever innsatte fengselsundervisningen og dens tiltenkte rehabiliterende funksjon? (nåtid, i fengselet)**
- 3. Hvilken framtidig betydning har fengselsundervisningen for de innsatte? (framtid)**

Det halvstrukturerte forskningsintervjuet som metodisk tilnærming ble valgt for å gi rom for eventuelle andre temaer informantene måtte ønske å ta opp i tillegg til forberedte spørsmål og tema i intervjuguiden. Selv om jeg som intervjuer styrte samtalene, var det viktig at informantene fikk rom til å ta opp det som engasjerte de i forhold til deres erfaringer som innsatte i fengsel og som deltakere i fengselsundervisningen. Det endelige datamaterialet bestod av mange ulike temaer, som igjen er kategorisert og avgrenset til det jeg i forhold til oppgavens problemstilling ser som mest relevant. Jeg har endt opp med syv temaer (fem hovedtemaer og to undertemaer av disse igjen). I presentasjonen av datamaterialet har jeg behold fortid, nåtid og framtidsperspektivene.

Under fortidsperspektivet var jeg interessert i informantenes tidligere erfaringer fra skoletiden utenfor fengselsmurene, fra grunnskole og eventuelle videregående skole. Under intervjuene tok flere av informantene opp sin egen oppvekst og livserfaringer, disse er knyttet til skolehistoriene og viktig med tanke på den enkeltes rehabilitering, og jeg har derfor valgt å ta disse med som undertema. Det første temaet omhandler dermed

informantenes tidligere skoleerfaringer, og informantens livserfaringer og oppvekstvilkår.

Et annet tema som ble tatt opp fra informantenes side, var det som for meg syntes å være et sterkt fokus på **å hjelpe andre** som er i samme situasjon som de selv. Dette temaet tilhører både et fortidsperspektiv og et framtidsperspektiv. Her presenteres det under fortid.

Det tredje temaet jeg presenterer er knyttet til informantenes nåtidsperspektiv, og handler om fengselet som institusjon, informantenes erfaringer som innsatte og deres meninger om fengselet som ramme for rehabilitering. Det tredje temaet blir derfor **fengselet som institusjon og ramme for rehabilitering.**

Det fjerde temaet, og mitt hovedfokus for oppgaven, er de innsattes meninger og erfaringer med fengselsundervisningen. Temaet er todelt, for å skille mellom **informantens opplevelser av fengselsundervisningen og dens tiltenkte rehabilitering, og informantenes meninger om fengselsundervisningens framtidige betydning.**

Gjennom intervjuene kom det fram flere andre rehabiliteringstiltak som informantene fremmet som supplerende til fengselsundervisningen, eller viktige i seg selv som tiltak for en kriminalitetsfri framtid. Til slutt har jeg derfor samlet disse tiltakene under **andre rehabiliteringstiltak.**

6.1 Fortid – tidligere skoleerfaringer og levd liv

6.1.1 Tidligere skoleerfaringer

På spørsmål om informantenes tidligere skolehistorier svarer samtlige at de av ulike grunner har slitt på skolen. Fire av informantene sier at lese- skrivevansker eller ADHD har bidratt til ulike vansker i skolen. Alle informantene har bestått grunnskolen, men ingen av dem har gjort seg ferdig med videregående skole i frihet. Tre av dem har ikke fullført videregående skole, mens de to som har fullført videregående utdanning har fullført deler av denne mens de har sittet inne. Geir sier blant annet dette om sin tidligere skoletid:

Siden jeg var liten har jeg hatt ADHD og vært helt krakilsk ikke sant, så jeg fikk skylda for alt på skolen, så jeg syntes alle motarbeidet meg. Og jeg fikk ikke den hjelpen jeg skulle ha, og da jeg fikk utredet ADHD var jeg 25 år, ikke sant. Så jeg fikk ikke medisiner da jeg var liten. (...) Jeg har jo kjøpt meg medisin selv på gata,

for å kontrollere temperamentet. (...) Det var vanskelig ikke sant, fordi man hadde jo lese- og skrivevansker, og dysleksi har jeg hatt, har det jo ennå.

I ettertid har Geir selv jobbet som lærer med elver som har trengt ekstra oppfølging på skolen. Han forteller:

Det er slikt som passer meg, særlig vanskeligstilt ungdom siden jeg har opplevd alt det der selv. Jeg vet hvordan jeg skal ta de. (...) Jeg lot de få gjøre det de likte best, om jeg hadde to timer med dem så lot jeg de heller få jobbe skikkelig hardt med meg den andre timen. Istedenfor å jobbe 2 timer ”æsj, nå er jeg lei” liksom, så gav jeg de noe først, så gav de meg tilbake. Jeg fikk karakterene deres opp to hakk. En likte for eksempel å stå på snowboard, så han tok jeg med en time ut i slalåmbakken, for det var bakke like i nærheten. Så stod vi på snowboard en time, og så jobbet han så det sprutet i neste time! For da hadde jeg vært grei mot han, og da var han grei tilbake. Og slik var det ikke da jeg gikk på skolen, da var det tre timer med kjefting og da jeg kom hjem da, da blir man lei og da blir man irritert. Det vil ikke jeg gjøre, sånne feil.

Ola har lignende opplevelser fra sin tidligere skolehverdag på barne- og ungdomskolen:

Jeg hatet jo skolen! Greide jo aldri å sitte stille, det greier jeg ikke enda. (...) Skolen da jeg var liten vet du, det gikk veldig dårlig på skolen. Jeg fulgte dårlig med, jeg var mer opptatt av alt mulig annet. Alle de praktiske tingene slik som gymnastikk, og forming og matlaging, og svømming og de her tingene her, de hadde jeg særdeles godt og meget godt i. Men resten så var det noget godt i alt. (...) Jeg gjorde aldri det jeg skulle gjøre på skolen. Jeg bare forstyrret for de andre vet du. (...) Jeg måtte ha slik spesial.. sånn med egne lærere og alt mulig. Så sluttet jeg på skolen det siste halvåret etter jul, da begynte jeg å jobbe på fiskebåt. Og da måtte jeg komme hjem å ta eksamen, så da var jeg bare på skolen og tok eksamen. Men det var jo den aller viktigste tiden, alle forberedelsene vi hadde til eksamen, men da var jeg på havet. Så jeg har veldig dårlige karakterer, jeg søkte på videregående i fjor, men jeg kommer ikke inn.

Om sin skoletid sier Lars:

Hoff, det har ikke vært så mye skole. Altså, jeg har aldri klart å gå på skole. Tenk på det, før jeg var 15 så var jeg alkoholiker. Jeg jobbet på et fiskebruk og tjente noen kroner. Jeg har fullført skolen på en eller annen merkelig måte. Jeg jobbet mye av skoletiden som kokk en plass, sånn i 8-9 klasse, type tre dager i uken. (...) Jeg klarte ikke å sitte i ro, konsentrere meg. Jeg klarer ikke. Om jeg begynner å lese noe så starter jeg som bare det å så bare brrrrr. Jeg klarer ikke å konsentrere meg om ord! Ut på jobb, arbeid, fort fort, ellers blir jeg lei, kjeder meg, klarer ikke! Sånn har det vært med alt jeg har holdt på med.

Etter ungdomskolen fortsatte Lars på videregående skole hvor han forteller om mye fravær og liten tiltro fra lærenes side. På slutten av sitt første år på videregående ville han gjerne ta seg samme og bestå eksamenene, men forteller at skolens rektor sa ”Det er en liten mulighet, men jeg tror ikke du klarer det!”. En annen av lærerne hans sa ” Du får gjøre hva du vil, men

en ting skal du vite, jeg stryker deg uansett!”. Lars forteller at det var nettopp dette som gjorde at han ville bevise seg selv, og med hjelp fra en av de andre lærerne som ikke ville gi han opp, bestod han første året på videregående skole.

Nils og Arne forteller om problemer med skolen etter at de begynte på videregående. Nils forteller hvordan det var å måtte flytte hjemmefra for å begynne på videregående, og utfordringer med å måtte klare seg selv. Han har ikke gjort ferdig videregående skole, og de dommene han har fått er fra perioden tidlig på videregående skole

For meg var det litt hektisk, jeg måtte flytte hjemmefra da jeg var 15, for å gå på videregående. Man visste jo ikke helt om det var det man ville. Man var litt skolelei og så var man så ung. Festing og tull og til slutt så klarte en ikke å henge med. (...) Når man bodde på type elevheim så hadde man jo frie tøyler, man kunne gjøre som man ville. Så det tok ikke så altfor lang tid før man begynte å rote i feil miljø. Og da var veien kort før alt gikk til faens. Så man rota vekk det året.

For Arne ble det også mye festing ved overgangen til videregående skole, og også han fikk sin første dom tidlig på videregående. Han har fullført videregående skole mens han har sittet inne. Han forteller:

Det har vært mye tull, og fest og artig sant. Jeg tok vel, jeg har tatt allmennfag som jeg sluttet i sånn halvveis da jeg var ute. Og så var jeg i fengsel en annen plass, og så tok jeg allmennfag der.

Et fellestrekk for flere av informantenes tidligere erfaringer med skolen, er at disse er negative. Ola, Lars og Geir slet med skolen allerede på grunnskolen, mens Arne og Nils droppet ut av videregående. Fire av de fem informantene sier de har ulike lese- skrivevansker og/eller konsentrasjonsvansker. Arne og Geir har skaffet seg studiekompetanse mens de har sittet inne. På intervjutidspunktet tar Arne opp fag for å forbedre karakterer og tar noen ekstra fag for å få realfagsfordypning. Ola, Lars og Nils mangler studiekompetanse. Lars deltar på sveisekurset for å lære og for å forbedre det han allerede kan på området. Han sier også at slike kurs passer han best fordi han ikke har konsentrasjon og tålmodighet til å sitte i klasserommet. Ola deltar i fengselsundervisningen med mål om å få studiekompetanse, mens Nils mangler det siste halvåret på VG2 samt lærlingtid som kokk. Han er likevel svært interessert i sveisekurset han nå deltar på, da han kanskje kunne tenke seg å jobbe med noe slikt senere. Ola fikk ta eksamen slik at han ble ferdig med grunnskolen, men har ikke tatt noen utdanning etter dette, heller ikke under tidligere fengselsopphold. Geir sier han ikke

fikk den hjelpen han trengte på skolen, mens Lars forteller at han til dels fikk tilrettelagt undervisning slik at han klarte grunnskolen.

6.1.2 Levd liv – oppvekstvilkår og livserfaringer

Samtidig som informantene snakket om sin tidligere skoletid, forteller flere av informantene åpent om sine livserfaringer og sin oppvekst. Flere har hatt en hard oppvekst, og reflekterer rundt sin fortid, hva de har opplevd og hvordan de tenker framover. Spesielt tre av informantene forklarer sin kriminelle virksomhet, spesielt rusrelatert kriminalitet, knyttet til egen oppvekst. Lars sier:

Det lille poenget er at når man begynner å ha det så bra at man ikke trenger narkotika, det er da det begynner å bli bra! For hvorfor har du brukt narkotika? Jo fordi livet ditt er helt forjævlig ikke sant!

Lars forteller om hvordan det var å vokse opp, og hvordan han begynte med alkohol allerede tidlig på ungdomskolen. Han fikk, som nevnt over, hjelp til å fullføre ungdomskolen og til dels første året på videregående skole, men savnet at noen virkelig brydde seg om han:

Sant, det var jo, det er mange ganger jeg tenker ”hvor var barnevernet da jeg vokste opp?” Det var fyll og spetakkel i hus og alt mulig hjemme, hvor var de da? (...) Jeg lurer på hvorfor ikke noen kom og tok vare på meg! (...) Jeg kan jo ikke skylde på noen, du har ingen å skylde på for at du er alkoholiker eller stoffmisbruker, om jeg skulle klandre noen så må det være meg selv. Men jeg var bare et barn, så jeg kunne jo ikke forstå hva det var jeg gjorde feil. Jeg trodde da jeg var 12-13 år og jobbet nede på havna, 21 timers skift sant, at jeg var voksen. Jeg forstod jo ikke det! Jeg hadde utbetalt stor lønn – I was a rich man – ikke sant! Jeg gjemte meg hos alkoholikerne, *de* satt aldri øl til meg, men der fikk jeg være i fred, jeg fikk sove der. Jeg drakk, for jeg jobbet jo, jeg kunne bestemme selv. Jeg var jo ikke voksen sant!

Etter flere fengselsopphold og innleggelse på rusinstitusjon forteller Lars hvordan han på tross av å ha ”startet på nytt” og var nyktern, mistet jobben fordi han opplevde at rykteflom førte til at arbeidsgiveren gav han sparken. Da han omsider fikk en unnskyldning hadde han havnet på kjøret igjen:

Jeg hadde fått jobb der hjemme. Men jeg ble bare brukt, for at de skulle tjene penger, og så fikk jeg sparken. Jeg ble så sint at jeg gikk til advokat. Men det ble ikke noen sak, men de valgte å betale meg ut. Men da var jeg allerede gått til helvete. All verdighet, alt forsvant plutselig!

Geir sier også at han føler at han forhåndsdommes på grunn av sin fortid. Han har flere dommer bak seg, og sier han føler at han altfor fort og uten grunn havner i politiets søkelys

og at det er vanskelig å bli trodd på. Han har også et barn og sier han føler noe av det samme problemet ovenfor barnevernet, og at barnet og barnets mor blir straffet for hans tidligere ugjerninger:

Ja, det nytter ikke, alt jeg sier er løgn for dem [politiet]. Det er ganske vondt. Nå skal de liksom ta ungen fra henne, jeg vet ikke hva grunnen deres er nå. De har ingen grunn. (...) De straffer henne og ungen for ting jeg har gjort liksom. Det er jo ting jeg har gjort for 10 år siden. (...) Man blir dobbelt straffet. (...) Man får liksom ikke gjort opp for seg, sant.

Ola forteller, på tross av sin unge alder, også om en fortid som har bestått av flere fengselsopphold og avrusning:

Du kommer til et stadie der du ser at dette ikke går mer. Eller du er så redusert at du holder på å dø vet du. Da begynner det å bli kjipt. Du blir sliten vet du. Kroppen din, og sjela di og alle organene i kroppen din, kan du tenke deg hvor sliten de blir. Jeg har jobbet masse tung jobbing siden jeg var ung, jobbet på båt, altså jeg jobbet utenom å gå på skolen, måtte telle garn der på havna hele tiden. Og så var det full fest hele tiden, natt og dag, og så rett på jobb. Man fikk aldri hvilt seg, du blir sliten vet du! Kroppen blir sliten så om man ikke stopper opp går det aldri bra.

Videre sier Ola:

Vi har mange arr vet du. (...) Og det er først da nå når jeg har blitt så voksen som jeg er, at jeg har tort å innrømme det. Jeg er ikke voksen vet du, kanskje den fysiske delen, jeg begynner å få mange arr i ansiktet, begynner å bli sliten, du ser liksom at "Ola, du har vært med på mye!" Men inni meg er jeg kanskje bare et lite barn vet du. For jeg har ikke fått gjort sånn som de andre guttene. Jeg har jobbet, vært med på tull og dritt og møkk, så jeg har kanskje ikke fått den omsorgen og den kjærligheten slik som jeg kanskje selv har ønsket å få. Kanskje foreldrene mine mener at de har gitt meg det men kanskje jeg selv føler at jeg ikke har fått det. (...) Helt siden jeg var liten har jeg vist at jeg ikke har hatt det så bra liksom, jeg vil at noen skal være glad i meg, bry seg litt om meg. Skjønner du? (...) Tenk på alle de som sier at "han der som sittet så mye i fengsel, og vært på fylla og røyker hasj og ikke er noe god på skolen, han er ødelagt vet du".

Ola har hatt en vanskelig oppvekst, og forteller hvordan han synes at det han opplevde som vondt og vanskelig i sin oppvekst, i dag blir sett på som kult blant ungdommen:

Det er mye dritt som skjer vet du, alle ungene på skolen nå har jo problemer med et eller annet. Det er mange som har opplevd mye dritt vet du. (...) Og nå er det liksom blitt sånn konkurranse, om hvem som har opplevd mest dritt, og hatt det mest kjipt og sånn. Skjønner du hva jeg mener? Det er ikke sånn som det var før, nå er det kult å ha vært på gata. De vet ikke hva det dreier seg om!

Videre forteller han om hvordan han ønsker å ha det, og om en han har som forbilde, og om det å ville være en annen enn den man er:

Han har nu ikke uendelig, han har nu en bil og kjærest og et hus, og har det sånn og sånn. Men jeg måler meg i han, jeg vil være som han! Jeg vil ikke være sånn som.. Det skal ganske mye til det, for å si at jeg vil være noen andre enn jeg egentlig selv er, tenk å si det, da har du gjort deg selv bra mye vondt!

Lars sier om seg selv, miljøet han tilhører og livet han har levd:

Jeg tenker ”Gud hvorfor har du latt hodet mitt være så klart? Hvorfor kan det ikke bare bli ødelagt?” Det er så vondt å se alt rundt meg, venner dør og alt. Det er så vondt å se alt rundt meg som går til helvete. (...) Jeg vet oppskriften på å få et godt liv, men jeg kommer meg ikke til å gjøre det. (...) Se på meg! Jeg begynner å bli gammel, og ingenting kan jeg og ingenting vet jeg!

Alle informantene har fullført grunnskole, men bare to av de fem har fullført videregående skole. Disse to har tatt store deler av denne som elever i fengselsundervisningen. Flere av informantene har opplevd vanskeligheter både gjennom tidligere skoletid, og gjennom vanskelig oppvekstvilkår.

6.1.3 Å hjelpe andre

Et av temaene som informantene selv brakte på banen under intervjuene, var deres engasjement for å hjelpe andre som syntes å være i same situasjon som de selv var eller har vært i. De vil ikke at andre skal oppleve de vanskene de selv opplever eller har opplevd. Lars sier han prøver å ta vare på de yngre som har begynt å eksperimentere med rus:

Jeg passer på dem! Det er veldig viktig, sant. Det er det som er så jævlig. Jeg gjør det, jeg vet ikke, kanskje for å rettferdiggjøre meg selv for all den dritten jeg påfører andre. Så prøver jeg å ta vare på folk som trenger det. (...) Jeg har lyst å jobbe med barn og unge, hjelpe de å slippe å gå i samme gate som meg.

Under kapittel 6.1.1 over fortalte Geir om hvordan han jobbet med elever med ulike vansker i skolen. I likhet med Lars var også Geirs argumentasjon at dette passet han fordi han vet hvordan disse elevene har det fordi han har vært i samme situasjon før. Lars vil hindre de ungdommene som eksperimenterer med rus i å havne der han selv havnet, samtidig vil han ta vare på dem. Ovenfor fortalte han hvordan han selv savnet at noen brydde seg om han og tok vare på han da han selv vokste opp. Geir forteller at han på grunn av ulike problemer ble tatt ut av klassen for å få spesialundervisning, noe han opplevde som mest kjeftbruk. Når han

selv stod i samme situasjon selv som lærer, var han opptatt av ikke å gjøre de feil han mener hans egne lærere gjorde. Videre sier Geir:

Jeg vil være beskyttende for folk som har det tungt. Sånn som de på skolen som ble mobbet, de tok jeg bestandig under vingen min og sånn.

På videre spørsmål om han hjelper andre fordi han kjenner seg igjen i situasjonene deres eller fordi han ikke har fått hjelp selv, sier han at "Det kan være, at systemet har gått imot meg ja".

Slik som Lars og Geir ut fra sin egen fortid er opptatt av å hjelpe ungdom som opplever det samme som de selv, er også Ola opptatt av dette. Han er svært opptatt av barn som han mener ikke blir sett, og henvender seg her til skolen og pedagogens ansvar for å se elevene i skolehverdagen:

Jeg hadde sikkert kunne lært de mye, jeg kan jo se det på de med en gang, om faren puler mora, eller ungene, eller har slått de, eller moren er narkoman, eller faren drikker og slår moren, så ser jeg.. Du er flink, ja om du er flink i pedagogikk, om du har holdt mye på med dette her, om du er flink til å forstå, så forstår du kanskje fordi du har opplevd mye sjøl, og jeg har opplevd mye vold og dop og puling her og puling der, og alt den der dritten som hører med. Det skal ikke prates om, det er hemmelig vet du. (...) Og så kommer det plutselig en gutt på skolen og hater hele verden og alt. Jeg kjenner mange gutter, de blir narkomane fordi faren har pult de i ræva, og dattera blir det fordi han pulte rundt. Han har satt sprøyte på henne, eller onkelen har pult de eller.. Det er jo slike traumatiske opplevelser, det er jo det som er jobben din, det er jo sånne ting som gjør at det komme skjevt ut. De straffer seg selv, de skjemmes over å være seg selv, ovenfor andre mennesker. Du er noen andre enn du egentlig er. Det er det som er når du er rusmisbruker, eller du utøver fysisk vold eller du er et eller annet. Du er jo en annen person ikke sant! Om du er manisk eller har bipolar lidelse eller, det er klart alt det her, alt er en logisk sammensetning! Vi er jo bare mennesker, kjøtt og blod. Skjønner du nå?

Mange av historiene om å hjelpe andre synes å gå hånd i hånd med informantenes egne erfaringer, og er kanskje dermed områder de føler de mestrer å hjelpe andre på. Lars har brukt mye tid på å snakke med ungdom som flørter med rusmiljøet, og han er opptatt av hvordan foreldrene deres håndterer problemet. Han mener de ikke snakker med barna sine på en måte som gjør at de forstår, og at han på grunn av sine egne erfaringer gjennom et langt liv som rusmisbruker, kan ha mye å lære både foreldre og ungdommene. Mange ungdommer kommer til han og klager på strenge foreldre. Blant annet sier han at han sier til ungdommene:

"Du kan ikke sitte og fordømme din egen mor! Fordi hun er redd for deg og setter en moralsk grense for deg. Men det er faktisk talt av kjærlighet til deg ikke for at de

ønsker deg vondt sant!” Men mange sier også at ”jeg får ikke gå til deg!”. ”Men hør nå her, om jeg hadde hatt mine egne unger, og mine unger hadde gått til en som meg, så hadde jeg blitt hysterisk sint! Og redd på samme tid. For jeg er ikke noe godt papir! Jeg er ikke noe godt papir for dere i det hele tatt!”

(...) Jeg vil ikke si at jeg er et dårlig menneske selv om jeg ruser meg. Men rusen er et ondt verktøy ikke sant. Og det er rusen som alle hører om som gjør et menneske dårlig. Og det frykter folk som ikke har hatt problemer, og har det godt, som har unger som vokser opp. (...) Om en mor eller far sier til sin datter at ”du får aldri gå til den og den for nu har du gjort det og det og det” det er jo det dumme ordet du sier til et menneske! Jeg ville satt meg ned og sagt at ”jeg kan forstå det at du vil prøve litt, at du er rastløs og ikke skjønner og du blir nysgjerrig her, altså jeg blir forbannet og skuffet om du bruker noe. Det fører til kriminalitet etter hvert” Jeg ville prøvd å forklare de og fortelle de. For det å si nei og straffe noen det er ikke nøkkelen i livet for å få et menneske til å åpne øynene sine og se hva de gjør feil. (...) Jeg er gammel, det er omtrent kompisene mine sine unger det er snakk om her! Skjønner du! Jeg skylder jo den her aldersgruppen å prøve, og for Guds skyld å gjøre noe! Det er folk som har kommet til meg som allerede har prøvd narkotika, de har ikke begynt med det hos meg! Jeg skylder jo liksom å hjelpe til slik at ungene skal forstå at det mor og far gjør er av kjærlighet, ikke av ondskap!

Ola trekker fram hvordan han selv opplevde å bli oversett da han vokste opp. Her forteller han hvordan han prøver å bidra til fellesskapet der han jobber, og hvordan han tar seg av de yngre han jobber sammen med:

Jeg er veldig nøye og sånn når jeg jobbet der, og veldig flink og jobbe sammen med, flink å ta vare på dem jeg jobbet sammen med. (...) Og så bruker jeg å være mye sammen med noen unger nede ved havna. Så spiller vi musikk og skjærer litt tunger og så drar vi på butikken og kjøper oss is, og koser oss. Jeg tar vare på de. Og når de er der og selger, så skjærer vi litt tunger, så selger de og så kjøper jeg nå deres også. Og jeg har jo jobbet med det her, det er liksom det jeg er flink til, jeg skjærer ganske mange kilo tunger på en time for å si det sånn!

Historiene her handler både om det som syne så være den enkeltes engasjement i å hjelpe andre som er i samme situasjon som de selv har vært, eller er, i, og også til dels om den enkeltes egen fortid.

6.2 Nåtid – fengselet og fengselsundervisningen

6.2.1 Fengselet som ramme for skole og utdanning

I intervjuamtaler med innsatte er det vanskelig å komme utenom tema som omhandler fengselet i seg selv. Fengselet og dets murer er selve rammen for soningen og fengselsundervisningen, og dermed rammen for rehabiliteringsideologien i seg selv. I samtalene kommer det fram at rehabilitering for det første ikke bare handler om enkelttiltak

alene, men behovet for flere tiltak i samarbeid rundt den enkelte. For det andre handler det om de rammene rehabiliteringen skal skje innenfor.

Geir sier om fengselet at det er en kriminalitetsskole som passer spesielt dårlig for førstegangssonere:

Det er akkurat det. De lærer ting de ikke skal lære. De passer ikke inn der. (...) Spesielt i høyrisikofengsler, der folk sitter på 21 års lange dommer. De skal ikke menges sammen med sånne folk. Og psykotiske folk.

Geir sier han flere ganger har vært med på å "skremme" unge førstegangssonere slik at de skulle bli redde og søke seg over til fengslenes åpne avdelinger. Han og andre innsatte gjorde dette nettopp fordi de ikke ville at unge førstegangssonere skulle bli elever i kriminalitetsskolen:

Fordi første gang du gjør noe så mener jeg at da må de få en sjanse til. Sånn som i det andre fengselet, når det kom inn sånne 18 års gamle gutter som har kjørt i fylla så bruker vi å skremme dem litt å si "der er min elskede" liksom, så blir guttene redde og begynner å grine og så blir de sendt rett ned på åpen avdeling. Så vi hjalp de liksom ned på åpen. Vi skremte de så mye at de ringte vaktene, og da ble de sendt rett ned. De har ingenting der inne å gjøre blant mordere og voldtektsmenn og alt! Og så er det mye rart de ikke burde lære. Vi så jo når de kom inn, de var jo vettskremte.

Lars forklarer fengselet som arena for kriminalitetsskolen på følgende måte:

Sant, folk sitter bare her og blir irritert og tenker kriminalitet! Jeg er kommet over på en litt roligere avdeling, men vi sitter alle sammen og plystrer og prater om narkotika og innbrudd og dritt og søppel! Hva slags hjelp er det? Det er jo bare en gangster skole!(...) Sant, de fleste som kommer inn, litt nervøse førstegangssonere sant, etter å ha sittet inne og sonet så kommer de ut med en masse erfaringer. Og hva er det liksom, det er ikke rehabilitering!

For de som har sittet inne mange ganger, og som også har bekjentskap med andre institusjoner som avrusningsinstitusjoner eller lignende, kan fengselsoppholdene fortone seg svært slitsomt. En følelse av å bli institusjonalisert. For mange som i tillegg vil inn på avrusning er det hardt å skulle motiverer seg for nok et institusjonsopphold. Lars sier:

Jeg er så oppbrent og utbrukt av å sitte på institusjon at.. (...) For jeg har sittet her så lenge nå at jeg orker ikke å skulle begynne på nytt og skulle begynne å bygge opp tillit på en ny plass igjen. Sant, komme ut herfra, få mobiltelefonen min, reise bort og på nytt bli tatt fra igjen. De skal gå gjennom alle sakene mine, og "du skal spise da, du skal stå opp klokken halv åtte, du skal komme ti på åtte til frokost, du skal gjøre det og det.. Det er lunsj klokken 11 og klokken fem så er det middag og du skal ikke

se på TV etter klokken 22 og så skal du gå og legge deg, Lars! Sånn skal du ha det de neste seks månedene”. Jeg klarer ikke det!

Selv om fengsel er en av de verste plassene Ola kan tenke seg, mener han også at han har fått mye hjelp mens han har sittet inne. Han mener fengsel kan være en bra plass for eksempel for rusmisbrukere. Han sier:

Nå har jeg vært på avrusning i nesten hele Norge, alt fra en måned til ett år, og jeg har vært på psykiatrisk sykehus, og jeg har sittet mange år i fengsel. (...) Og den beste rehabiliteringen som finnes for rusmisbrukere og vanskeligstilte og sånn, det er fengsel. Men det har litt med deg selv, hvordan du er inni fengselet ovenfor de som jobber der. Om du viser ovenfor de som jobber i fengselet, at du har lyst og forandre på deg selv, så tror jeg aldri jeg har vært noen plasser der jeg har møtt så mange mennesker som gjør sånn egeninnsats, bruker alle ressursene de har for å sette de rundt deg for å støtte opp om. Så er det synd egentlig at ikke staten og fylket og kommunene og sånn kan gå inn med mer penger til det. For når du er her så er du her! Du kommer deg ikke ut! Det en genial mulighet til å få opphold i for eksempel et langt rusforhold. Det er en genial mulighet til kanskje å rette opp i ting du har gjort mot andre folk. Du kan bruke det til veldig mye positivt. Mye mer enn du kanskje får ute på en avrusningsinstitusjon. Her er du mye mer skjermet, det har mye med det å gjøre. (...) Jeg tror de beste psykologene her er jo fengselsbetjenten! Han snakker du mye mer med enn psykologen, han kanskje snakker du med en time i uka eller to i uka. (...) Så jeg har fått masse hjelp mens jeg har sittet i fengsel, men det er jo ingen plass heller det har gjort så vondt som å sitte i fengsel.

Fengselet som ramme beskrives også som et bidrag til passivisering av innsatte. Arne påpeker hvordan det kan virke passiviserende å få middagen ferdig servert på bordet hver dag, og hente ferdig vaskede klær på fengslets vaskeri:

Vi skal liksom bli kompetente mennesker der ute i samfunnet igjen. Altså, jeg kan lage mat og vaske klær, men man blir jo fort vant til å få klærne vasket og maten servert selv om den ikke alltid er like god liksom. Vi har botrening her med skolen, lager mat og lærer litt forskjellig, men hva skal du med det liksom, det er jo mange som kommer ut som verken har hus, og langt mindre noe kjøkken eller en seng å reie opp ikke sant.

Lars sier:

Altså, her kommer de jo med mat til deg, sant der ute [på åpen avdeling], der er de ute og handler og gjør ting. Det hjelper sant! Det er en flott oppgave! Å bruke seg selv, og å gjøre vanlige, normale ting.

Fengselet som ramme for soning og rehabilitering, oppleves både positivt og negativt. Ola mener det er mye hjelp å få, mens Lars, Arne og Geir peker på faktorer som passivisering, institusjonalisering og prinsoneringsprosesser.

6.2.2 Innsattes opplevelser av fengselsundervisningen

Det kommer fram både positive og negative aspekter med fengselsundervisningen under intervjuene. Jeg viser her først til de positive og så til de negative. De positive aspektene som nevnes med hensyn til fengselsundervisningens betydning for framtiden presenteres under neste underkapittel.

På tross av noen av de negative aspektene som nevnes med fengselsundervisningen, sier samtlige informanter at de ser på fengselsundervisningen som svært positive tilbud, og sier det generelt burde tilbys flere utdanningsrelaterte tilbud og kurs til de innsatte. Geir har sittet inne flere ganger og har gjort ferdig store deler av videregående skole mens han har sonet. Han mener fengselsundervisningen er et bra tiltak og på spørsmål om hvorfor sier han:

Nei, altså det er jo bra for.. Sånn som jeg sier, jeg tok jo min utdanning her. Begynte med den, og da jeg slapp ut så fortsatte jeg med den. Og så har jeg jobbet som lærer på ungdomskolen og så har jeg jobbet på rehabiliteringssenter for narkomane i fem år.

Geir og Ola mener blant annet at de får bedre oppfølging i fengselsundervisningen enn de har fått på utsiden. Ola sier:

Jeg synes det her er en bedre skole. Det er mye lettere å ta til seg kunnskap. Vi er mye mindre elever, læreren får mye bedre tid til hver enkelt person, så det er bedre plass å lære masse og aldri glemme det på en sånn her plass enn det er ute på skolen. Jeg lærer like mye på ett skoleår kan du si på en sånn her skole, enn noen kanskje gjør på tre skoleår ute. (...) Så det vil jeg si er rehabilitering, det er kanskje det mest positive tingen i hele fengselsoppholdet, det er jo skolen. Det vil jeg si.

Geir sier:

Ja, det er jo mye hardere på utsiden altså, her får du mer hjelp for eksempel. Sant, du er jo i en liten gruppe og en lærer, vi er tre stykker og en lærer, ute er det jo 30 stykker og en lærer. (...) Det er vel at du tenker deg litt om når du kommer innenfor. ”Nå er det ganske dumt det du har gjort, nå må du skjerpe deg! Ok, jeg tar den utdanningen nå mens jeg nå er her”. Gjøre noe fornuftig. Det er jo mange som bare ligger og sover og ikke gjør noen ting. Rent bortkastet tid mener jeg.

Geir beskriver også lærernes rolle som positiv og viktig:

Ja, og så er det jo fint av og til å forholde seg til noen uten uniform. Noen som forholder seg til deg faglig eller ja, profesjonelt, uten uniform. De nøklene og alarmene er liksom ikke så synlig på lærerne. Det blir mindre avstand ikke sant, de er jo normale, normalt kledd. Man er jo ikke alltid så glad i de betjentene og de der maktuniformene.

Lars peker også på lærerens, her verksmesteren som har sveisekurset, positive rolle, og sier han har fått mye hjelp. Han har tidligere begynt på flere ulike utdanninger, men sier han sliter på grunn av dårlig konsentrasjon og ADHD. Han liker å jobbe med praktiske ting og sier om sveisekurset han deltar på:

Vi har skolen og teorien og jobbpraksisen inne på verkstedet. Vi sitter og har litt teori først og så begynner vi å sveise. I morgen har vi ikke skole, og så kom han [verksmesteren] og spurte meg om ”har du lyst å begynne å prøve å sveise litt, sette sammen noe?” ”Ja” sa jeg ”det kan jeg gjøre”. Så de hjelper meg til faktisk å få gjøre en del ting. Sant, jeg liker å gjøre ting med mening. (...) For jeg må se, jeg må se hva jeg lager, jeg må se resultater, om jeg ikke ser resultater så stanger jeg mot veggen, da gidder jeg jammen igjen ting! Jeg tror det er viktig med små delmål. (...) Sant for jeg klarer ikke sitte stille og konsentrere meg.

Men skolen i fengselet og fengselet selv får også kritikk. Nils sier han ikke har fått noen informasjon om skolen noen av gangene han har sittet inne, men at han gjerne ville benyttet tiden til å gå på skole. Kritikken hans er rettet mot både fengselet og skolens manglende informasjon til de innsatte:

Nei, de har ikke vært så interessert i å ha hatt meg på skole heller. Det er ikke sånn at de har kommet og spurt eller noe liksom, det må man finne ut selv at man vil gjøre. (...) Og sist jeg satt her var jeg bare akkurat fylt 19, og da var det ikke slik at de kom og hørte med oss. Når jeg tenker på det så er det jo litt rart at de ikke kom og hørte med oss, i alle fall oss som er ganske unge, og spurte om skolegang og sånn. Men det er liksom ikke sånn.. (...) Det er jo ikke slik at en ser eller hører noe om det. Ikke noe oppslag eller noe, så en får ikke vite noe om det.

Jeg har jo fått tilbud om jobb hver gang jeg har kommet inn, det har jeg jo. Men det er jo etter hvert hva som passer dem best. Er det fullt på verkstedet så vil de ha deg i vasking, er det lite folk på kjøkkenet så vil de kanskje ha deg der. Det er ikke slik at de spør ”her er valgene; du kan jobbe på verksted, du kan vaske, mulighet for å jobbe på kjøkkenet..” sant, at de hadde hatt noe slikt. Om det er noen som er glad i å være på verksted så vil de jo kanskje dit da.(...) Det er ikke hva en vil, det er bare hva som er ledig. Så det blir litt feil det også.

Arne retter sin kritikk mer mot selve fengselsundervisningen:

Jeg har jo meldt meg opp til å gå opp i noen fag, jeg og en annen, det virker som vi er de eneste to som har meldt oss til å gå opp i det på et par år eller to her. Ellers er det ingen som har meldt seg opp til å ta noen fag. Der jeg har sittet inne før var det jo hele tiden slik at 11-12 stykker som skulle opp til eksamen. Så der gikk de hele tiden og terpet og gikk gjennom det, og spurte ”ja, hvor langt har du kommet, har du vært igjennom det og det?” og slik. Her er det ikke noe sånt. Her spør de liksom ”hva har dere lyst at vi skal gå gjennom i dag?”

Informantene nevner med andre ord både positive og negative aspekter ved fengselsundervisningen. I tillegg til de positive aspektene som nevnes her, legger flere av informantene vekt på fengselsundervisningens betydning for fremtiden.

6.3 Framtid – fengselsundervisningens framtidige betydning

Alle informantene sier at de ser nytte av undervisningen for fremtiden. Geir har mye utdanning fra før, mye av denne er tatt mens han har sittet inne, noe han sier har hjulpet han mye i ettertid. Han deltar i fotoshop og gymnastikk. Han sier han deltar i undervisningen fordi han mener det er viktig både å tenke på noe annet og å holde seg i mental aktivitet mens man sitter inne:

Jeg har sinnssykt mye utdanning, men jeg har fortsatt lyst å lære meg noe. (...) Nå er det sånn for å reparere litt, videreutvikle og bli bedre. (...) Gym har jeg to ganger i uken. Av og til tre. Det er jo fordi det ikke er noen fritidsaktiviteter her ellers. Så det er liksom den eneste sjansen jeg har til å trene med jevne mellomrom. (...) Jeg synes det er helt suverent. Fordi at de som kommer hit, sånn som jeg sier, de må ikke bare sitte på cellen og se ut av vinduet. De må få tankene vekk og studere mener jeg. Så kommer de ut her med både kursbevis, du har jo sveisekurs og..

Flere av informantene begrunner sin deltagelse i fengselsundervisningen nettopp ut fra at det har nytte i fremtiden, at det er noe de kan ta med seg videre. Arne sier:

Da klarer man jo å gjøre noe nytte for seg. At man ikke står helt stille i livet. At man må, at det betyr noe det man gjør her. Man kan ta det med videre hvis du skjønner, sånn som med det sveisekurset for eksempel, det kan du ta med deg videre, hvis du for eksempel bare går her og vasker gangene eller er på verkstedet, eller alt sånn der så hadde jeg bare, det hadde jeg ikke orket.

Nils sier også at han opplever nytten av skolen som større enn arbeidstilbudene i fengselet:

Jeg har jo for det meste bare vært nede på hovedkjøkkenet. Men jeg vasket jo gangene også ganske lenge, og det er jo egentlig bare bortkastet! Det du gjør er å vaske i en halvtime og så er du tilbake på avdelingen. Og det er jo mest bare for å få de 53 kronene om dagen, og få være ute, man blir ikke låst inn. Men det er klart, det hadde vært bedre å ha gått på skole og fått gjort noe fornuftig. Å få noe igjen for det. (...) Det er bra mange som bare mangler et par fag, og det å kunne tatt de opp igjen her inne, ja da er en plutselig tilbake på sporet igjen. Jeg har trua på at det ville hjulpet. Da har en jo noe å se fram til, noe å ta med seg ut, noe å begynne ut i fra igjen.

Å ta eksamen, fullføre fag eller kurs betyr for mange bevisene de føler de trenger. For mange er det et papir på sin kunnskap de synes å savne, papirer beskrives som et viktig verktøy for eksempel for å kunne få seg en jobb etter endt soning. Nils sier:

Klart det er jo litt artig for meg også når jeg får det kursbeviset. Jeg har jo ikke bevis på noe, jeg har jo ikke førerkort, ingenting som jeg kan hive på bordet. Da har jeg i alle fall noe, et kursbevis. Da har jeg papirer at jeg kan det liksom. (...) Det er jo lettere at man kommer seg i arbeid, så man ikke ender rett tilbake der man var. Det er jo det som er det verste.

(...) Så det er fint sånn sett med at de kjørte dette sveisekurset. At en kunne hive seg med på det. Det er jo fint at de har sånne kurs, så en får gjort noe fornuftig når en sitter her. Så er det jo kortere vei når en kommer ut at en finner ut av det, da vet en hva en skal gjøre, da er det bare å ta fagbrev og.. Så hadde de kjørt flere kurs, det er jo andre gangen jeg sitter her nå, det her er det eneste kurset jeg har fått tilbud om. (...) Man er jo interessert i å ha de papirene. Man kommer seg ikke så mange veier ellers. (...) Men det er jo klart at jeg heller ville brukt tida på å gå på skole om jeg kunne det, og tatt ulike kurs, teorien til lappen og sånn. Det er klart det hadde vært til kjempehjelp når man kommer ut. Da slipper en å starte helt på null igjen.

Nils legger også vekt på at han tror det for mange kan være til god hjelp bare å få komme seg i gang med skole eller kurs. Han mener mange rett og slett ikke er sikker på hvor de skal begynne, og hvor de kan få hjelp. Han mener det å ta tak i slike problemer mens en sitter inne er ideelt fordi en da kan være klar til å begynne i jobb eller ta mer skole når en kommer ut. Selv forteller han også at han har flyttet bort fra byen og miljøet han har tilhørt, og at han tror denne avstanden kan være viktig for at han ikke skal ende ”tilbake der man var”.

Ola sier:

Ja, jeg må jo ha masse, eller jeg må jo ha noen papirer, jeg kan jo ikke bare si at jeg kan og forstår det og det, og det hjelper jo ikke om jeg kan bevise at jeg forstår det heller, de må jo se hvordan jeg forstår det, hvor jeg har lært det fra. Man må jo ha papirer!

Arne snakker også om det å ha papirer som muligheter når en kommer ut, og poengterer viktigheten av både å ha tilbud til innsatte, og tilbudets relevans for framtiden da han tror flere ville fortsatt på en eventuell utdanning når de kommer ut igjen:

Det hadde jo vært fint det, å fått gjort noe fornuftig her, så lenge man ikke treng å springe frem og tilbake på jobb her hele tiden, man lærer jo ikke så mye av det. Tida går jo, det gjør den jo. Men det hadde jo vært greit å hatt noen papirer, det blir jo en start når man slipper ut. Om man står med flere papirer, man hadde hatt mye flere muligheter. Det er jo mer interessant, om man ikke vet hva man skal, så er det jo ikke sikkert man orker når man kommer ut. Så vet man ikke hva man skal gjøre, og så blir

det bare stress av å tenke på det. Så om man får opprusket i det her inne og, det er klart det kan hende man hadde hevet seg fortere rundt når man kommer ut. Det tror jeg kunne hjulpet på for det meste. Jeg tror det er mange som er interessert i både det ene og det andre. Om det hadde blitt kjørt litt flere kurs.

Nytten av skole og utdanning nevnes også som en faktor for å holde seg unna det kriminelle miljøet mange har hengt i. Nils sier:

Man tenker jo mye her inne, man vil jo ikke tilbake til miljøet. Men om man ikke har noe å komme tilbake til, så kan det jo hende at det blir sånn. Om man får en jobb, eller en utdanning så er man jo kjempeheldig, det er jo ikke noe man heller vil ha enn det! Med uten jobb, det trenger ikke være så mye mer som skal til før det skli ut igjen. (...) Man må ha noe å gjøre! Det hjelper ikke noe i det hele tatt [å sitte innelåst], det er jo bare bortkastet, da blir en jo bare sittende til en slipper ut, og når en slipper ut så har man jo ikke noe å komme til eller begynne med. Da er man jo der man stod før man kom inn. Da er det kort vei tilbake. Det er vel det største problemet for alle regner jeg med.

Ola sier:

Det skulle vært mer penger til fengsel og åpen soning og hjemmesoning og rehabilitering under fengsel og skole og kurs og sånt. Jeg kjenner flere som har sittet i fengsel i mange år, og gått kurs og skole og kommet ut og fått helt nye liv!

Geir sier:

I det andre fengselet så har de for eksempel et sveisekurset for de som sitter litt lengre og det, og når du har fått de sertifikatene så får du jobb på et sveiseverksted i byen. (...) Jeg har sett flere narkomane, som har vært tunge heroinmisbrukere som ennå jobber der.

Samtidig som informantene peker på fengselsundervisningen både som noe positivt, noe de kan ta med seg videre, og som en faktor som kan hindre tilbakefall til kriminell virksomhet, poengterer flere at skole som enkelttiltak ikke er nok. Skole og utdanning er en viktig faktor, men bare et av flere nødvendige tiltak før de kan leve lovlydige liv ute i samfunnet. Det kommer også fram at en trenger en kriminalitetspolitikk som strekker seg utover selve soningen. Jeg har her til slutt samlet ulike andre tiltak informantene nevner som viktige i dette arbeidet.

6.4 Andre rehabiliteringstiltak

Flere av informantene snakker om skolen som et godt rehabiliteringstiltak i tillegg til, eller i samhandling med, andre tiltak. Fengselsundervisningen alene oppleves ikke som nok. Dette gjelder både under selve soningen og for framtiden. Om tiltak under selve soningen sier Geir:

Å ha tilbud! Det å ha noe å gjøre. Du ser folk ellers de sliter både fysisk og psykisk. De blir sittende på cellene og tenker mye, de får mye tabletter av legene her, og det synes jeg ikke er noe bra. Alle må få en sjanse, det skulle vært mer tilbud.

Nils sier:

Jeg tror at om det hadde vært åpent for flere tilbud og at de hadde kommet og snakket med folk om det, så tror jeg kanskje at de fleste innsatte ville vurdert det, de ville vært interessert.

Ola sier:

Psykisk og fysisk aktivitet. Som jeg sier, det er like viktig å være med å spille kort som det er å være på styrkerommet eller å ha fotballkamp ute.

I tillegg til ulik aktivitet påpeker Arne at innsatte må vises tillit:

Man må ha noe å gjøre! Det vet jo alle! (...) Og så må du gi folk tillit. Det må man jo, om du ikke får det, da er det ikke håp. Du må gi folk tillit.

Programvirksomhet er et annet rehabiliteringstiltak som nevnes. Geir sier:

Programvirksomhet! Jeg gikk på det og jeg lærte veldig mye! Det kommer unge folk inn hit som sitter første gang og for vold, de kunne trengt å gått på et sånt kurs. For de trur liksom at vold bare er når du utøver vold mot et menneske, men vold er mye mer! Å slå handa i bordet, er faktisk vold. Å knuse ting er vold. Det er skremselsvold. Jeg sluttet med det etter at jeg fikk vite det. Sånne program har de ikke her.

Geir nevner oppfølging som et viktig tiltak for mange etter soning. Han har selv har vært under oppfølging av kriminalomsorgen i frihet etter et av sine fengselsopphold. Mens han satt inne gikk han til psykolog, men fikk ikke oppfølging på dette området da han kom ut.

Om dette sier han:

Da jeg slapp ut fra det andre fengselet så stoppet alt, der hadde de *det* tiltaket i fengselet, med alt av hjelp, med psykolog og leger som hjalp meg, de skulle liksom følge meg opp da jeg slapp ut, men det ble ingen oppfølging. Da jeg kom ut, jeg hadde leilighet da, men jeg hadde jo mistet jobben, og bilen. Så da jeg kom ut hadde jeg ingenting. (...) For mange så tror jeg de trenger det [oppfølging]. Jeg synes det var bra med psykolog, og jeg synes det var dumt at det ikke ble fulgt opp. Jeg ble fulgt opp av kriminalomsorgen i frihet, og jeg måtte dit og prate med dem og fortelle hvordan det gikk. Han var ganske grei han jeg pratet med. (...) Jeg hadde vanskeligheter med å få jobb. Jeg fikk hjelp med et par jobber, men det var bare sånn vikartjeneste.

I tillegg til oppfølging fra kriminalomsorgen sier Geir at det å ha noe å gå til, å ha noe å gjøre, når en kommer ut er viktig. Han framhever spesielt viktigheten av å ha en jobb å gå til:

Det er viktig å ha noe å gå til! Selvsagt! Det er det viktigste! Ja, jobb har alt å si. Har du ikke jobb så, det er det fare for at man havner tilbake til dritten. Mange drikker eller sånn, jobben er ofte det som holder deg oppe. Du får gjort noe, du er nyttig.

Helt til slutt på spørsmål om hva han tror er god rehabilitering, eller hva som kan hjelpe folk ut av ulik kriminalitet, trekker Ola fram de positive tankene. På den måten trekker han også fram individets eget ansvar for sitt liv og også for å lykkes rehabiliteringsmessig:

De positive tankene. Men du må hente de fra en plass. Jeg tror det er nøkkelen stort sett til det meste i livet, om du er rusmisbruker eller har sittet i fengsel eller er prinsesse, eller hva du nå er. I Norge har alle et problem, og for hver enkelt så føles det like tungt sikkert uansett. (...) Men det har jo med hvordan holdning man har. (...) The poor man wants to be rich, the rich man wants to be king, the king is not satisfied and he loses everything ikke sant. (...) Det er mange som går til psykolog og sier at "du er klar over at jeg har hatt det sånn og sånn og sånn, jeg må få så og så mye medisiner. Og jeg har det så og så kjipt og du kan prøve å forestille deg hvordan jeg har hatt det. Om du hadde hatt det sånn så hadde du tatt selvmord for lenge siden". Med den innstillingen kan du gå til psykolog resten av livet. De blir bare mer og mer forferdet for til slutt så var den opplevelsen som var så og så stor den har blitt uendelig! Sånn er det med meg og deg også, sånn er det med oss alle! Så jeg tror vi må gjøre noe positivt, det mest konstruktive det må være å sette i gang aktivitet! Alt i fra, at det var møteplikt på å spille kort, til at du må gå ut, det måtte være skitur, det måtte være grilling og fellesskap og sånne ting! (...) Jeg tror nok den beste psykologien i fengsel det er aktivitet og engasjement.

De tiltakene som nevnes her er både tiltak rettet mot selve soningen og tiltak med tanke på tiden etter løslatelse. Under intervjuet tegner Lars en tabelloversikt³² for å demonstrere hvordan ulike tiltak som må til for å kunne hjelpe han mot et lovlydig liv uten rus. I oversikten under er de ulike tiltakene som kan hjelpe han videre tegnet inn.

³² Tabellen Lars tegnet under intervjuet er her gjentegnet av meg.

Jeg/ den innsatte			
X			
X			
X			
MÅL: mestre livet uten kriminalitet/rus			
Ulike rehabiliteringstiltak som kan være til hjelp (X):			
Skole	Aktivitet	§ 12	Perm
Jobb	Bolig	Ritalin	Kurs

I tabellen har Lars satt seg selv øverst, X'ene nedover skal vise veien til målet, som er å mestre livet uten kriminalitet og rus. De ulike tiltakene, X'ene, er skrevet inn i boksene under. Bak murene mener han tiltak som skole, ulik aktivitet, å få sone § 12 (soning på rusinstitusjon), permisjon og kursvirksomhet ville fungert bra. Jobb og bolig er tiltak han ser som nødvendig når han kommer ut, og ritalin er et ønske både innenfor og utenfor murene.

På mange måter kan både de tiltakene som nevnes her avslutningsvis, og dette kapittelet i sin helhet, oppsummeres med Lars som sier:

Uansett hvilken rehabilitering man skal ha i verden må den være rettet mot deg, ellers så hjelper ikke rehabilitering. Og ettervern det må gå direkte mot deg, utenfor porten. (...) Vi har ikke bare ett problem, sant! Vi har mange! Og derfor kan de heller ikke løses med et enkelt tiltak. De må løses med flere, ikke sant.

7. MOT EN FORSTÅELSE

I dette kapittelet vil jeg se på hvordan empirimaterialet kan bidra til en nærmere forståelse av fengselsundervisningen som rehabiliteringstiltak innenfor kriminalomsorgen, og om informantenes erfaringer kan belyse eventuelle barrierer ved skolen og kriminalomsorgens utforming av fengselsundervisningen i praksis.

Drøftingen vil ta utgangspunkt i oppgavens første del som tok for seg skolen og kriminalomsorgens intensjoner med fengselsundervisningen, samt de ulike teoretiske perspektivene som ble presentert i kapittel 4. Jeg vil se på rehabiliteringsbegrepets definisjonsforankring i ulike funksjonsnedsettelse, og spesielt legge vekt på en drøfting av skole og utdanning som en mulig nøkkel for lovbrøyteren til en ny sosial identitet som lovydlig ute i samfunnet. Drøftingen deles her inn etter empirimateriales fortid, nåtid og framtidsperspektiver.

7.1 Fortid – tidligere skoleerfaringer og levd liv

7.1.1 Skolens signaler

Statistikk og tall jeg har vist til tidligere i oppgaven (blant annet fra Friestad & Skog Hansen, 2004; Eikeland et. al., 2006) viser at innsatte utdanningsmessig ligger langt bak utdanningsnivået for befolkningen generelt. Et fokus på utdanning i samfunnet generelt, samt forskning og evaluering av fengselsundervisningen, har gjort skole og utdanning bak norske fengselsmurer til en prioritert satsning. Kriminalomsorgsmeldingen (JD, 2007) knytter det lave utdanningsnivået mot innsattes tidligere skoleerfaringer og sier at avbrutt og mangelfull skolegang sannsynligvis betyr mange negative personlige opplevelser fra skoletiden, noe som kan gjøre terskelen for videre skolegang høy. Dette samsvarer med mine egne erfaringer fra kriminalomsorgen, og har samlet vært bakgrunnen for å undersøke dette blant oppgavens informanter.

Alle informantene forteller om ulike lese- skrivevansker og/eller konsentrasjonsvansker, i tillegg til Lars og Geir som har ADHD (Geir fikk diagnosen da han var 25 år, Lars er ikke utredet). Tre av informantene forteller om en utfordrende tilværelse på skolen gjennom oppveksten. Det fortelles om opplevelser som å ”få skylda for alt” på skolen, føle seg motarbeidet, ikke å ha fått den hjelpen de skulle ha, mye kjefting, å føle seg som den som

ødelte for alle andre, og også om direkte tilbakemelding fra både rektor og lærer om at de ikke har noe tro på at en ville greie seg.

Med utgangspunkt i Meads teori om symbolske interaksjonisme, forstår Imsen (1998) skolens ulike signaler til eleven som signifikante signaler, da læreren forstås som en signifikant annen ovenfor eleven. Skolens signaler forstås som ytre kilder som bidrar til elevenes "objektive" selvoppfatning. Skoleerfaringene informantene her forteller om synes å sammenfalle med det Imsen (1998) beskriver som signifikante, negative signaler fra skolen. Tilbakemeldingene fra skolen til informantene jeg gjengir ovenfor, tolker jeg som slike negative signaler, eller situasjoner der skolens tilbakemeldinger fungerer som et negativt speil for eleven. Imsen sier om elever som opplever å skille seg ut både i skole- og samfunnssammenheng, at de ofte føler seg som avvikere på grunn av det negative budskapet skolen gir dem.

Flere av informantene har i tillegg til slike skoleerfaringer, opplevd andre ulike problemer i oppveksten. Det fortelles om tidlig bruk av rusmidler, utagering og et savn av at noen brydde seg, dette gjelder spesielt Ola, og Lars som lurer på hvor barnevernet var da han vokste opp. Erfaringene tatt i betraktning, mener jeg skolens negative signaler kan ha bidratt til en forsterket avviksfølelse både i skolen og samfunnet ute. Hvordan har dette påvirket informantenes selvoppfatning? Ola sier for eksempel at han oppfatter at samfunnet rundt ser på han som ødelagt på grunn av hans dårlige skoleprestasjoner, fengselsopphold og rusmisbruk. Han uttrykker også et ønske om å være noen andre enn den han er. Lars forteller om flere forsøk på videre utdanning, uten at noen av disse er blitt fullført. Under intervjuet sier han for eksempel "Se på meg! Jeg begynner å bli gammel, og ingenting kan jeg og ingenting vet jeg!". Han beskriver også seg selv som "et dårlig papir" ovenfor mange av ungdommene som henvender seg til han.

En utelukkende tolkning av tidligere skoleerfaringers betydning for de innsattes selvoppfatning er vanskelig, men jeg mener signalene noen av informantene forteller om, må sees i sammenheng med andre negative opplevelser og signaler de har fått i oppveksten. Skolens negative tilbakemeldinger kommer i tillegg til det jeg, ovenfor noen av informantene, oppfatter som tydelig omsorgssvikt fra nære omsorgspersoner, og et savn av at noen skulle ha grepet inn. Både Ola og Lars sier de savnet at noen brydde seg og tok vare på dem. Edvardsen (1993) påpeker at et like sterkt signal som det å bli sett, er å bli oversett, at

speilet, forstått etter Meads symbolske interaksjonisme, både er den som ser deg og den som overser deg. Flere av mine informanter har i sin oppvekst møtt en skole og et samfunn som tilsynelatende ikke har evnet å se de eller problemene de har slitt med.

7.1.2 Samfunnets signaler

Jeg har allerede pekt på flere punkter der spesielt to av informantene i sin oppvekst har følt at samfunnet, representert av for eksempel barnevernet, har sviktet. To av informantene, Geir og Lars, forteller også om opplevelser senere i livet da de har opplevd avvisning og stemping på grunn av sin kriminelle bakgrunn. Lars mistet jobben og Geir sier han opplever at for eksempel politiet stadig har han i kikkerten, samt at hans barn og barnets mor får problemer på grunn av hans fortid. Han sier det føles som en dobbel straff, og at han aldri føler det er mulighet for å få gjort opp for seg. Kriminalomsorgens grunn pilar som omhandler at den straffedømte har gjort opp for seg når straffen er sonet (JP, 2007), synes i praksis å være opp til samfunnet å bestemme.

Slike opplevelser av å bli ekskludert fra full aksept i samfunnet på grunn av tidligere kriminalitet, eller stadig å bli mistenkt på grunn av tidligere kriminelle handlinger, tolker jeg som stigmatisering slik det forklares hos Goffman (1963). Ifølge Goffman er det et misforhold mellom tilsynelatende identitet og faktisk identitet, grunnet uønskede stigmatiserte egenskaper, slik som kriminalitet, som forårsaker sosial avskjæring og avvisning i samfunnet. Det handler altså om hvilken identitet samfunnet rundt oppfatter at den enkelte har, slik at den enkelte kategoriseres etter de egenskaper som oppfattes av samfunnet rundt. Prosessen handler også om at uønskede egenskaper, slik som kriminalitet, overskygger positive egenskaper ved individet som kunne gitt individet innpass i en annen sosial kategori. Slik jeg tolker Lars og Geirs opplevelser, føler de seg avvist fordi de oppfatter å bli sett på som kriminelle, de føler seg stigmatiserte og utelukket fra et samfunnsfellesskap der de behandles ut fra det andre opplever som deres tilsynelatende identitet. Tidligere kriminalitet overskygger eventuelle andre positive egenskaper, eller en ny faktisk identitet. Kanskje er det også samfunnets signaler som hindrer en ny faktisk identitet, der individet mister troen på seg selv og sin evne til å kunne fungere som lovydige ute i samfunnet. Jeg kommer jeg tilbake til en videre drøfting av dette under kapittel 7.3.3.

I statistikken og i det ulike materialet som omhandler innsatte, er det sjelden en blir kjent med positive sider av innsatte og kriminelle. De blir sjeldent framstilt positivt, fordi fokuset

er på det de ikke kan eller på de problemene de synes å skape. Langelid og Manger (2005) legger vekt på at fengselsvesenet på lik linje med skolen både på innsiden og på utsiden av murene, historisk sett, har vært opptatt av å ta utgangspunkt i innsattes svake punkt, det som mangler og det som ikke mestres. I datamaterialet kommer flere av informantenes områder for mestring fram under kapittelet jeg har valgt å kalle ”å hjelpe andre”. Spesielt tre av de innsatte er svært opptatt av å hjelpe andre som synes å oppleve det samme som de selv opplevde i oppveksten; vanskelig skolegang, seksuelt misbrukt og misbruk av rusmidler. Geir ser elevene som sliter på skolen, Ola ser eleven i skolen som utsettes for misbruk, og Lars ser ungdommen som fristes av rus. Ser lærerne og pedagogene i skolen, eller foreldrene på hjemmebane dette like tydelig? Under kapittel 7.3.2 og 7.3.3 ser jeg på kriminalitet som en mulig sosial funksjonsnedsettelse, og eventuell sosial funksjonshemmende faktor i møte med samfunnets krav. Om kriminalitet kan forstås som sosial funksjonshemming for den tidligere lovbrysteren i møte med samfunnet, er da pedagogens og foreldrenes sosiale funksjonshemming at de ikke har et verktøy å se med slik som informantene har? At de i møte med ulike vansker og problemer ikke kan se like godt som den som har opplevde slike problemer selv. Mitt inntrykk er at dette er områder for mestring og kompetanse for flere av de innsatte, og at disse områdene overses fordi lovbrysterens negative sider får mer oppmerksomhet.

7.2 Nåtid – fengselet og fengselsundervisningen

7.2.1 Fengslet som ramme for skole og utdanning

I statistikken jeg presenterte i oppgavens innledning, ble den høye prosentandelen innsatte med erfaring fra andre typer institusjoner framhevet, noe som også er framhevet i den nye kriminalomsorgsmeldingen (JD, 2007). Som vist har for eksempel 30 % vært barnevernsklienter, og av de 60 % av innsatte med et rusproblem, har mange av disse hatt opphold på rusinstitusjon. Lars er en av disse, og forteller om hvor tungt det er å skulle motivere seg for nye opphold på institusjon gang etter gang, og kanskje spesielt mens en allerede sitter i fengsel, og vet en skal rett over i et nytt institusjonsliv. Han sier han er lei av å spise, sove og gjøre ulike aktiviteter til alle andres fastsatte tider.

Det er ifølge Goffman (1967) blant annet nettopp dette som karakteriserer fengselet som en type totale institusjon. Her foregår all aktivitet under samme myndighet og innenfor fengselets murer, alt gjøres i nærvær av andre innsatte, gjerne i fellesskap, alle aktiviteter og

rutiner følger et fastsatt skjema som styres av systemets formelle regler og av personale, og at påtvungne aktivitetene følger en rasjonell plan som skal følge institusjonens offisielle mål.

Arne og Lars peker på det institusjonelle som en passiviseringsfaktor for de innsatte. Selv om noen av de innsatte har daglig sysselsetting på fengselets kjøkken og noen på fengselets vaskeri, sier Arne at å få maten ferdig servert og klærne ferdig vasket fort gjør en selv passiv. Også flere av de andre informantene påpeker at mangelen på aktiviteter er et viktig rehabiliteringstiltak, og et av de største savnene under soningen. Geir og Ola påpeker blant annet viktigheten av mental og psykisk aktivitet så vel som tilbud som fysisk aktivitet bak murene.

Rehabiliteringen foregår innenfor høye murer, låste dører og blant andre kriminelle. Fengsel som ramme for rehabilitering generelt og fengselsundervisningen spesielt, oppleves ikke alltid like positivt, blant annet gir informantene tilbakemelding om kriminalitetsskolens effekt, og om lite aktivitet og passiv livsførsel. Beskrivelser av samværet med andre innsatte som gangster- eller kriminalitetsskole, forstår jeg i likhet med Clemmers (1958) begrep om prisoniseringsprosesser. Begrepet omhandler uformelle prosesser, der det blant annet dreier seg om at fengselskulturen bidrar til å sosialisere unge mennesker inn i rollen som kriminell (Clemmer, 1958 ref. i Rognaldsen, 2003). Informantene synes å være klar over denne prosessen, og spesielt to av informantene som, i følge dem selv, har flest fengselsopphold bak seg, viser til dette fenomenet.

Geir forteller om konkrete episoder der han og andre innsatte har skremt unge innsatte for å hindre at de skal ta del i denne prosessen. Geir er spesielt opptatt av at unge førstegangssonere som soner for mindre alvorlig kriminalitet, ikke skal sone sine dommer i lukkede fengsel sammen med folk som ”lærer de ting de ikke skal lære”. For å forhindre en ”kriminaliseringsprosess” har han sammen med andre innsatte forsøkt å ”skremme” disse unge innsatte slik at de får sone i fengslens åpne avdelinger for å unngå påvirkning fra de verste kriminelle. Geir mener alle som førstegangssonere fortjener en sjanse til, spesielt de yngste som ennå ikke tilhører noe kriminelt nettverk på utsiden.

Lars ser på prisoniseringseffekten, eller gangsterskolen som er hans begrep, som det rent motsatte av rehabilitering. Han mener denne effekten bidrar til at innsatte er bedre rustet som kriminelle når de kommer ut, enn da de kom inn. Han mener tiden bak murene benyttes til å

skaffe seg nye kontakter og lære av andres erfaringer, og han spør seg hvordan slike rammer kan være gunstig for rehabiliteringsarbeidet.

Prisoniseringseffekten forklares hos Galtung (1958) som et resultat av at en rekke trekk ved fengselsamfunnet blokkerer for internalisering av normer mot lovbrudd, og bidrar til internalisering av asosiale normer i fangesamfunnet. Goffman (1967) mener avstanden mellom personalet og klientene opprettholdes ved at personalet baserer seg på en viss avstand fra og kontroll med klientene, og at dette skaper to sosiale og kulturelt forskjellige verdener innad i institusjonen.

Ettersom de innsatte tilbringer mesteparten av tiden sammen med hverandre, er det nærliggende å oppfatte sosialiseringen og internaliseringen av de normer som er gjeldene blant de innsatte, i fangesamfunnet, for uunngåelig. I tillegg er det nærliggende å forstå at en tilknytting til det samfunnet/miljøet en skal oppholde seg i over lengre tid, gjør det viktigere å bli akseptert hos medinnsatte enn blant betjentene. Samtidig er det rimelig å anta at kriminalitetsskolen, der nye kontakter knyttes, og erfaringer utveksles, for mange regnes som et gode for eventuell framtidig kriminell virksomhet.

Mye av dette peker på det motsetningsfylte ved fengselet. Fengselsmurene er både ramme for det ordinære skoletilbudet til innsatte og for kriminalitetsskolen. Fengselet har en målsetning om rehabilitering av innsatte, men oppleves som passiviserende, demotiverende og institusjonaliserende. Det er en plass hvor straff kombineres med målsetningen om motiverende tiltak for et lovlydig liv ute i samfunnet igjen.

7.2.2 Innsattes opplevelser av fengselsundervisningen

Skolens tilbud til de innsatte oppleves av informantene selv som svært positivt. Informantene begrunner dette både ut fra at tilbudene oppleves som mental stimulering, at skole og utdanning oppleves som noe fornuftig og meningsfullt å bruke tiden på, samt at de ser det som nyttig for framtiden. Det siste aspektet kommer jeg tilbake til under neste underkapittel. Tilbakemeldingene fra informantene sammenfaller med undersøkelsen til Manger et. al. (2006) om motiv for utdanning blant innsatte. I undersøkelsen oppgav flertallet av respondentene ”å bruke tiden til noe fornuftig” som viktigste motivasjonsfaktor for deltagelse i fengselsundervisningen.

Andre positive faktorer som nevnes av denne oppgavens informanter, er at lærerne har bedre tid til den enkelte eleven da antall elever per klasse er svært lavt. Dette igjen gir læreren tid til bedre oppfølging av den enkelte, noe som beskrives både av Ola om læreren i klasseromsundervisningen, og av Lars om verksbetjenten som har sveisekurset ute på fengselets verksted.

Geir nevner også at lærernes rolle er positiv, da han mener det er godt å forholde seg til noen som er ”normalt kledd” og uten ”maktuniform” i motsetning til betjentene. Han sier det er godt å forholde seg til noen der nøkler og alarm ikke er så *synlig*, og at disse situasjonene nettopp blir mindre preget av avstand. Jeg vil tolke dette som at det for lærerne kanskje kan være lettere å skape en felles sosial arena, da avstanden mellom innsatte og lærere oppleves mindre enn blant innsatte og betjenter. Også faktorer som at lærerne ikke låser innsatte inn og ut av cellene, eller deltar i andre daglige gjøremål, kan tenkes å bidra til en mindre avstandspreget forholde mellom innsatte elever og lærere. Dette kan også gjelde for andre yrkesgrupper innad i fengselet som også opptrer uten uniform. Likevel oppfatter jeg lærernes posisjon som en mer spesiell situasjon da de innsatte som går på skolen, slik det framkommer av intervjuene, tilbringer mer tid her enn hos lege, sykeleier, sosialkonsulent eller psykolog.

Nils nevner også en motivasjonsforskjell mellom arbeidet på kjøkkenet eller verkstedet, med skoletilbudet. Skolen føles som et gode, der kunnskapen er noe som kan tas med videre, motivasjonen for eksempel ligger i en større mulighet på arbeidsmarkedet etter endt soning. Arne sier også at han ikke orker tanken på ”å bare gå å vaske gangene”. Slik jeg tolker informantene ligger det en motivasjon i å få noe ut av skolen, en egenverdi i form av et kompetansebevis eller en bestått eksamen, da dette vil føre til større verdi etterpå, det kan brukes til noe; jobbsøknad eller videre skolegang. Om de innsatte deltar i noen av arbeidssysselsettingen, uttrykker de ikke at de får noe igjen for dette utover å være sysselsatt på dagtid. Galtung (1959) sier om arbeid/lønn aspektet at det for det første er et aspekt som skaper avstand mellom innsatte og betjentene, da betjentene er lønnet for sitt arbeid på vanlig måte og kan gå hjem når dagen er over. For det andre er det et aspekt som står i motsetningsforhold til arbeid/lønn aspektets funksjon utenfor murene. Innsattes arbeid på innsiden har ifølge Galtung (1959) ikke den samme strukturelle betydning som utenfor institusjonen, slik at motivet for arbeidet blir noe helt annet på innsiden. Dette kan også forstås som en kontrast til normalitetsprinsippet som en av kriminalomsorgens grunnpilarer

(JP, 2007), som blant annet legger vekt på at tilværelsen under soning skal være mest mulig lik tilværelsen i samfunnet ellers.

Selv om det generelle bildet informantene maler av fengselsundervisningen er positivt, framkommer også negative aspekter ved skolens virksomhet der Nils trekker fram manglende informasjon fra fengselets og skolen ved innsettelse, og Arne situasjoner i klasserommet.

Nils legger vekt på det han oppfatter som dårlig informasjon om skoletilbud ved innsettelse. Han undres for det første på hvorfor fengselet ikke orienterer om skolen som alternativ til de ulike arbeidstilbudene, og for det andre hvorfor de ikke spesielt henvender seg til han som svært ung soner. I henhold til den nye kriminalomsorgsmeldingen (JD, 2007) utpekes spesielt unge sonere som en prioritert gruppe for skolen. Blant annet viser undersøkelsen jeg viste til i kapittel 1 (Eikeland et. al., 2006), at 83,7 % av innsatte under 25 år ikke har fullført videregående opplæring. Likevel sammenfaller Nils' opplevelse av manglende informasjon med undersøkelsen gjort av Manger et. al. (2006) der et av hindrene i fengselsundervisningen nevnes å være manglende informasjon til innsatte.

Ovenfor ble skolens rolle diskutert ut fra Meads teori om symbolsk interaksjonisme. Jeg vil her se nærmere på fengselsundervisningen ut fra det samme perspektivet. Arne sammenligner fengselsundervisningen han nå er en del av med tidligere erfaringer fra fengselsundervisningen han har deltatt i under tidligere soning. Han synes det er merkelig at det bare er han og en annen elev som er meldt opp til eksamen som de første på det han mener må være flere år. Holdingen han beskriver at han møter blant noen av lærerne, er det jeg vil tolke som likegyldighet. Arne sier han ikke opplever at de sjekker hvor langt eleven er kommet, men har en "hva har dere lyst at vi skal gå gjennom i dag?" – holdning, uten selv å ha et opplegg for timen. Slik jeg opplever samtalen med Arne og det han sier, tolker jeg dette som at han føler at skolen ikke tar elevene sine på alvor. Slike signaler fra skolen til eleven, eller direkte fra læreren til eleven, må også forstås som signifikante, negative signaler slik jeg tolket Imsen (1998) over, om elevene oppfatter at skolen i fengselet ikke tar de innsatte som elever på alvor. Slike tilbakemeldinger kan, som diskutert over, bidra til negativ selvoppfating og ytterligere marginalisering og stigmatisering av enkeltindivider som allerede opplever dette fra mange andre representanter i samfunnet utenfor murene. Om dette også samsvarer med tidligere negative skoleerfaringer, slik kriminalomsorgen (JD, 2007)

selv antar at mange innsatte har, mener jeg negative signaler også fra fengselsundervisningen kan tolkes som mulige forsterkere, og da som en negativ bekreftelse ovenfor eleven på at en ”ikke duger”.

Som jeg viste til under kapittel 3.6 står fengselsundervisningen ovenfor mange ulike utfordringer. Korte fengselsdommer kan gjøre det vanskelig for eleven å følge fag med påfølgende eksamen, noe som også er utfordrende for skolen og læreren. Overflyttinger, progresjonssoning eller reaksjoner fra fengselet på grunn av regelbrudd, kan også være faktorer som gjør undervisningen utfordrende og uforutsigbart for begge parter. Likevel er det oppsiktsvekkende om elevene i fengselsundervisningen opplever å bli møtt med slike signaler, da kriminalomsorgen peker på både viktigheten av tilpasset opplæring, og at et lavt utdanningsnivå for mange peker på tidligere negative skoleerfaringer (JD, 2007). Spørsmålet en kan stille seg er hvordan slike utfordringer preger lærerens hverdag i fengselsundervisningen, og om gjentatte opplevelser av at innsatte ikke får gjennomført påbegynte studier, kan føre til en slik avventende eller likegyldig holdning.

Fengselsundervisningen i regi av skolen skal i likhet med skolen utenfor murene, bidra til dannelse, sosial mestring og selvhjulpenhet og gi kunnskap, slik at den enkelte kan utnytte sine evner og bidra til verdiskapning i samfunnet (UFD, 2004). Om fengselsundervisningens signaler til elevene handler om at de ikke tas på alvor, at lærerne ikke lager opplegg til timene, men spør elevene ”hva de vil de skal gå gjennom i dag”, synes det nærliggende å stille spørsmålstegn ved fengselsundervisningen som positiv bidragsyter til sitt eget mål om at innsatte skal mestre livet etter soning.

7.3 Framtid – fengselsundervisningens framtidige betydning

7.3.1 Innsattes meninger om fengselsundervisningens framtidige betydning

Av de positive faktorene informantene tillegger fengselsundervisningen, synes skole- og utdanningens framtidsnytte å være den faktoren det legges mest vekt på. Kriminalomsorgens mål med rehabiliteringstiltakene er at innsatte skal kunne mestre livet ute i samfunnet som lovlige samfunnsborgere. Utdanningstilbudene er rettet mot muligheter for jobb og slik en begynnende lovlydig plattform.

Alle informantene ser på fengselsundervisningens tilbud som noe positivt og sier også om tilbudene at de ser på de som noe de kan *ta med seg* videre. Spesielt synes muligheten for å

få papirer, for eksempel kursbevis etter sveisekurset flere av informantene deltar på, som noe konkret og verdifullt å ta med seg ut, da det sees som et fast bevis på utdanning, og som en større mulighet på arbeidsmarkedet. Nils sier for eksempel at slike papirer betyr mye for han da han ikke har noe annet, ikke en gang førerkort, som han kan ”hive på bordet”.

Arne beskriver sveisekurset som noe konkret en kan ”ta med seg videre”, og Nils karakteriserer det samme sveisekurset som ”noe å begynne *ut i fra*”, at han slipper ”å starte helt på null igjen” når han kommer ut. Han ser fram til å få kursbevis fordi han ser det som en mulighet til å ta videre utdanning innen sveising, og som en mulighet for jobbsøking når han kommer ut. Nils sier om sin livssituasjon at han nå har flyttet fra sin tidligere hjemplass og dermed bort fra en tilhørighet i et kriminelt miljø. Han ser dette, sammen med kursbeviset, som en gylden mulighet til å starte på nytt, og kursbeviset i sveising gir han noe å starte *med*.

Både Arne og Geir har tatt store deler av sin videregående utdanning mens de har sonet fengselsdommer. Geir gjorde ferdig videregående etter at han kom ut, og Arne forbedrer nå karakterer for å komme inn på det studiet han ønsker. Selv om informantene ser på fengselsundervisningens tilbud som noe å starte med eller ut fra, eller som et direkte redskap på jobbmarkedet, poengteres også et savn av flere kortere kurstilbud. Slike kurs vil gjøre det enklere å fullføre også for de som sitter på korte dommer. Når det er noe en får tid å avslutte, og få papirer på, oppfattes dette som noe konkret å ta med seg. Mye av det som tilbys vil for mange ta for lang tid med hensyn til manges korte domslengder.

Mange av informantene som ser på skole og utdanning som en mulighet for jobb eller videre studier når de kommer ut, ser også på fast jobb som en forebyggende faktor for ikke å ramle tilbake til sitt gamle kriminelle miljø. Likevel har Lars og Geir også erfart at deres fortid som tidligere straffedømte blant annet i jobbsammenheng har vært et hinder. Problemet, også for flere av informantene i denne oppgaven, er at de på tross av tidligere deltagelse i fengselsundervisningen og andre rehabiliteringstiltak igjen har havnet bak fengselsmurene. I det videre vil jeg se på hva som kan være mulige hinder for innsatte på vei tilbake til samfunnet og et lovlydig liv. Jeg tar her for meg rehabiliteringsbegrepets definisjonsforankring i ulike funksjonsnedsettelse, og ser på tidligere kriminalitet som en mulig sosial funksjonshemmende faktor for den tidligere straffedømte i møte med samfunnets krav. Underforstått at den tidligere straffedømte vil leve et lovlig liv. Jeg vil også

se på Goffmans (1963) forståelse av avvikerens, her den kriminelles, sosiale identitet, og hvordan denne dannes i møte mellom individ og samfunn.

7.3.2 Kriminalitet – en sosial funksjonshemming?

For mange tidligere straffedømte er veien tilbake til samfunnet utfordrende på grunn av marginalisering, stigmatisering og avvisning på grunn av tidligere kriminalitet. Ifølge rehabiliteringsmeldingen (SHD, 1998) retter rehabiliteringsbegrepet seg mot ulike funksjonsnedsettelse der ulike rehabiliteringstiltak skal bidra til å nå, eller holde ved like, den enkeltes optimale fysiske, sansemessige, intellektuelle, psykiske og sosiale funksjonsnivå (Rehabiliteringsmeldingen, SHD, 1998).

Definisjonen av nedsatt funksjonsevne mangler ifølge Normann et. al. (2008) et sosialt perspektiv i tillegg å omhandle psykologisk, fysiologisk og biologisk funksjonsevne. Normann et. al synes å mene at for eksempel tidligere straffedømtes opplevelse av avvisning og manglende tillit i møte med samfunnet igjen, kan føre til behov for rehabilitering på lik linje med de som opplever nedsatt psykologisk, fysiologisk eller biologisk funksjonsevne. Om slike opplevelser av avvisning bidrar til en opplevelse av å få sin praktiske livsførsel vesentlig begrenset grunnet misforholdet mellom tidligere kriminalitet og samfunnets krav, kan de tidligere kriminelle handlingene forstås som en *sosial* funksjonsnedsettelse. Et misforhold mellom kriminalitet som sosial funksjonsnedsettelse og samfunnets krav blir da en sosial funksjonshemmende faktor for den tidligere straffedømte i møte med samfunnet.

Funksjonshemming forstås her ut fra en relasjonell og en samfunnsmessig og kulturell forståelse som tar utgangspunkt i funksjonshemming som relasjoner mellom individ og miljø/samfunn (Tangen, 2004). Det dreier seg om normer for avvik og normalitet hvor kriterier og vurderinger skjer i relasjon til definerte normaltilstander, og den enkeltes tilstand sees i forhold til normer, krav og betingelser i miljø og samfunn. Ulike funksjonsnedsettelser, sosiale eller ikke, er med andre ord ikke i seg selv funksjonshemmende, men i møte med samfunnets eller ulike miljøes krav til den enkelte.

En forståelse av kriminelle handliner eller tidligere kriminalitet som sosial funksjonsnedsettelse, synes også å ligge i kriminalomsorgens rehabiliteringsideologi som, ifølge Mathiesen (2007), tar sikte på bringe innsatte tilbake i *funksjonsdyktig* stand igjen. Å skulle bringe innsatte tilbake til funksjonsdyktig stand igjen, fordrer, slik jeg ser det, et syn

på innsatte som i utgangspunktet funksjonsudyktige. *Udyktig* mener jeg her må forstås som ensbetydende med *nedsatt* eller *manglende* funksjonsevne. Hvilke funksjoner kriminalomsorgen har som mål å rehabilitere er, som vist til over, rettet mot den innsattes mentale og sosiale del. Det handler om å skulle kunne mestre et lovlydig liv ute i samfunnet igjen blant annet gjennom arbeid med innsattes levekår (sosiale prosesser), og det handler om behov for behandling eller kunnskapsbasert programvirksomhet (mentale prosesser). Rehabiliteringsbegrepets definisjonsforankring i ulike funksjonsnedsettelse kan, ut fra en forståelse av Normann et. al (2008), innenfor kriminalomsorgen forstås som ulike *sosiale* funksjonsnedsettelse, der tidligere kriminalitet oppleves som et hinder, en sosialt funksjonshemmende faktor, for deltagelse i samfunnet.

For eksempel kan mangel på utdanning forstås som en sosial funksjonshemmende faktor om samfunnet krever utdanning. Ulike kriminelle handlinger vil være en sosial funksjonshemming i de miljøer og samfunn der lovlydighet kreves, mens det innenfor et kriminelt miljø ikke vil være en funksjonshemmende faktor.

7.3.3 Utdanning – en ny sosial identitet?

På tross av utdanning kan altså tidligere kriminalitet i møte med samfunnet være et hinder. Med hensyn til kriminalomsorgens mål synes det hensiktsmessig å se på hvilke barrierer de innsatte står ovenfor i møte med samfunnet utenfor. Et annet perspektiv på lik linje med Normann et. al. (2008) over, er Goffmans (1963) perspektiv på sosial identitet som kan være klargjørende for hvordan utfordringer den enkelte står ovenfor på tross av tiltak fra kriminalomsorgens og forvaltningssamarbeidets side.

Ifølge Goffman (1963) er det samfunnets syn på den enkelte som bestemmer vår sosiale identitet, og sterkt diskrediterte egenskaper kan føre til stigmatisering, og dermed avvisning og utestenging. For de som opplever å bli stigmatisert er det mangelen på aksept som er det sentrale, da de som forholder seg til den stigmatiserte, ifølge Goffman, unnlater å vise respekt og hensyn som de ikke-belastede sidene ved hans sosiale identitet kunne ha ledet til. Dette betyr at diskrediterte egenskaper som kriminalitet og tidligere fengselsopphold, blir oppfattet som mer tungtveiende egenskaper ved personen enn hans positive egenskaper. Ovenfor så jeg på kriminalitet som sosial funksjonsnedsettelse, her er kriminalitet som diskreditert egenskap utgangspunktet for den sosiale identiteten personen tillegges av samfunnet rundt.

Ifølge Goffman (1963) avgjøres vår sosiale identitet i møte mellom individ og samfunn, og stigmatiserte egenskaper, slik som tidligere fengselsopphold og kriminalitet, ofte resulterer i en tilsynelatende sosial identitet som avvises av samfunnet rundt. Jeg innledet selve oppgaven med et sitat fra en innsatt i Oslo fengsel, Bjørnar Dahl, som stod fram under en direktesendt valgkampsending fra Oslo fengsel august 2009 (NRK, 2009). Dahl sier at de straffedømte på vei ut i samfunnet trenger en ny identitet om de ikke skal havne tilbake i sitt gamle kriminelle miljø igjen. Denne oppgavens informanter ser på utdanningsmulighetene bak fengselsmurene, som muligheter på arbeidsmarkedet, og på jobb som en viktig faktor for nettopp å holde seg unna gamle miljøer og dermed ulik kriminalitet. Jeg tolker disse utsagnene i retning av Dahls utspill om en ny (sosial) identitet. Utdanning og jobb kan også slik sees som en mulig nøkkel til en ny sosial identitet om utdanning som egenskap, også av samfunnet rundt, oppfattes som mer tungtveiende enn tidligere kriminalitet.

Ifølge Goffman (1963) er tidligere fengselsopphold, stoffmisbruk, alkoholisme og arbeidsløshet, universelle sosiale stigma, altså egenskaper som universelt ansees som diskrediterende. Mange innsatte har alle disse stigmaene knyttet til seg. Så lenge slike stigma oppfattes som uønsket i samfunnet, vil individet i stor grad være fratatt muligheten for deltakelse og aksept. Like lenge vil også individet kunne føle seg sosialt funksjonshemmet i møte med samfunnets representanter, slik som potensielle arbeidsgivere, nabolag, eller andre deltagere på samfunnets fellesarenaer.

Jeg mener Goffmans (1963) perspektiv på avvikerens, her den tidligere straffedømtes, sosiale identitet kan belyse problematikken rundt innsattes vei tilbake til samfunnet. Veien fra lovbrøyer til lovlydig handler slik sett like mye om samfunnets krav som individets villighet og motivasjon for endring. Jeg mener at både målet med kriminalomsorgens faglige virksomhet, og informantenes egne utspill, kan tolkes som beskrivelser av, og ønsker om, en ny sosial identitet. Spørsmålet blir da om skole og utdanning er faktorer som kan bidra til dette.

7.4 Barrierer ved skolen og kriminalomsorgens utforming av fengselsundervisningen i praksis

Informantene belyser, slik jeg ser det, flere barrierer i skolen og kriminalomsorgens utforming av fengselsundervisningen i praksis. Disse barrierene finnes innenfor alle de tre presenterte perspektivene.

Ut fra fortidsperspektivet vil jeg trekke fram flere av informantenes oppvekstvilkår, livserfaringer og tidligere skoleerfaringer. Erfaringene her belyser behovet for et sterkere fundert habiliteringsbegrep i tillegg til kriminalomsorgens rehabiliteringsbegrep i dag. Selv om habiliteringsperspektivet kommer fram som en del av dagens rehabiliteringsbegrep, oppfattes begrepet utydelig både av kriminalomsorgens egne og av andre faggrupper innenfor kriminalomsorgen (Rognaldsen, 2003; Skaalvik et. al., 2002). Slik sett, er rehabiliteringsbegrepet i seg selv en barriere med hensyn til fengselsundervisningen.

Informantenes erfaringer fra egen fortid peker også på skolens rolle utenfor murene. Flere av informantene har svært negative erfaringer fra skoletiden i barne- og ungdomsårene, og har opplevd å få mange negative signaler fra skolen. Et perspektiv som her har bidratt til en forståelse av skolens rolle ovenfor eleven, er Imsens (1998) tolkninger av Meads symbolske interaksjonisme. Skolens negative signaler til elever har mange former, og kan være aktuelle å se på både utenfor og innenfor murene. I tillegg til dette fortelles det også om grov omsorgssvikt fra nære omsorgspersoner. Selv om kriminalomsorgsmeldingen (JP, 2007) trekker fram mange innsattes problematiske oppvekst og levekår, synes ikke kriminalomsorgen å gjenspeile forståelsen av skillelinjene mellom rehabiliterings- og habiliteringsbegrepenes ulike utgangspunkt i enkeltindividets sosiale og mentale forutsetninger.

Innenfor nåtidsperspektivet vil jeg først peke på manglende informasjon om fengselsundervisningen fra fengselets og skolens side ved innsettelse. Kriminalomsorgens intensjon om å rette utdanningstilbud spesielt mot unge sonere (JD, 2007) ser i dette tilfelle ikke ut til å etterfølges i praksis. I tillegg peker flere informanter på negative faktorer ved fengselet som ramme for fengselsundervisningen, og andre rehabiliteringstiltak. Faktorer som prisonisering og passivisering beskrives som hinder for et kommende lovlydig liv i samfunnet. Også sider ved fengselsundervisningen vitner om negative signaler til elevene. En av tilbakemeldingene på innholdet i timene er at det er tilfeldig og preget av en uforberedt ”hva vil dere vi skal gå gjennom i dag?” holdning. Kriminalomsorgsmeldingen (JP, 2007) sier det lave utdanningsnivået blant innsatte kan peke på tidligere negative skoleerfaringer. Skolen bak murene må derfor ta høyde for både egne signaler til elevene, samt mange innsattes tidligere negative signaler fra skoletiden på utsiden.

Med hensyn til framtidsperspektivet ligger det barrierer i tilbudene som gis i fengselsundervisningen. Informantene sier at de oppfatter skole- og utdanningstilbud som svært positivt, og at de også ønsker flere tilbud, spesielt kortere, og i større grad yrkesrettede, kurs. Dette sammenfaller også med tidligere undersøkelser av blant annet Eikeland et. al. (2006). I forhold til de forholdsvis korte domslengdene er det en utfordring for de innsatte å kunne følge undervisningen. Informantene i denne oppgaven ønsker, på lik linje med innsatte i andre undersøkelser (Eikeland et. al., 2006; Fylkesmannen i Hordaland, 2008), seg flere korte og yrkesrettede kurs.

Ikke som en barriere, men som en motvekt til kriminalomsorgens syn på sine rehabiliteringstiltak, har jeg også sett på en forståelse av kriminalomsorgens rehabiliteringstiltak som utelukkende rettighetsbaserte prinsipp. Mathiesen (2007) mener fengselsundervisningen, sammen med andre tiltak som kriminalomsorgen betegner som rehabiliteringstiltak, utelukkende burde forstås som rettighetsprinsipp. Forvaltningssamarbeidet, inkludert skolen, er også av kriminalomsorgen basert på et rettighetsprinsipp der innsatte på lik linje med alle andre norske borgere har krav på for eksempel utdanning og helsetilbud. Mathiesens poeng er at kriminalomsorgen synes å gjemme seg bak en rehabiliteringsideologi som skal legitimere fengsel som straffemetode. Rehabilitering i betydningen å minske tilbakefall til kriminalitet, har ifølge Mathiesen ingen funksjon, da tallene taler klart og tydelig for seg; tilbakefallet minsker ikke.

8. AVSLUTTENDE OPPSUMMERING OG KONKLUSJON

Målet med denne oppgaven har vært innsikt i fengselsundervisningen og dens tiltenkte rehabiliterende funksjon, slik fenomenet forstås av innsatte selv. I oppgavens første del er det innledningsvis gjort en begrepsdrøfting av rehabiliteringsbegrepet, jeg har redegjort for kriminalomsorgens og skolens intensjoner med fengselsundervisningen, og presentert ulike teoretisk perspektiver. I oppgavens andre del er empirimaterialet presentert og tolket med utgangspunkt i oppgavens første del.

Kriminalomsorgens formål er gjennomføring av straff. Dette gjøres gjennom bruk av fengsel, strafferettslige særreaksjoner, forvaring, samfunnsstraff og varetektsfengsling. I denne oppgaven har jeg utelukkende forholdt meg til straffedømte som soner fengselsstraff. Kriminalomsorgens mål for sin faglige virksomhet er at innsatte etter avsluttet soning skal gå et lovlydig liv i møte ute i samfunnet igjen, dette skal skje gjennom ulike rehabiliteringstiltak. Et av disse tiltakene er fengselsundervisningen. Fengselets primære målsetting er altså gjennomføring av straff, og dets viktigste redskap er kontroll.

Da den offentlige skolen under Kyrkje- og undervisningsdepartementet overtok ansvaret for fengselsundervisningen i 1969 var den formelle begrunnelsen at de innsatte ikke skulle miste sine sivile rettigheter som norske borgere, samt at fengselsundervisningen skulle minske skadevirkningene av selve fengselsoppholdet. Opplæringen har samme formål både innenfor og utenfor norske fengselsmurer, den skal bidra til dannelse, sosial mestring, selvhjulpenhet og kunnskap, slik at den enkelte kan utnytte sine evner og bidra til verdiskapning i samfunnet (UFD, 2004). Skolens generelle og primære målsetting er uttalt som livsmestring, og dens viktigste redskap er opplæring.

Dette betyr at skolens primære målsetting om livsmestring kommer sekundært bak norske fengselsmurer. Innenfor murene er hensynet til gjennomføring av straff overordnet fengselsundervisningen og opplæringsloven.

Skolens pedagogikk har, i ulike former, hatt en plass bak norske fengselsmurer like lenge som fengslene selv har eksistert – i nærmere 300 år. Skolen og utdanningens forankring som et av kriminalomsorgens viktigste rehabiliteringstiltak bak fengselsmurene i dag, er et resultat av samfunnets fokus på utdanning generelt, samt fokus på innsattes levekår og lave

utdanningsnivå sammenlignet med befolkningen for øvrig. Spesielt levekårsundersøkelsen gjort blant innsatte i norske fengsel fra 2004 (Friestad & Skog Hansen) viser til dårlige leve- og oppvekstvilkår blant innsatte i norske fengsel.

Mens kriminalomsorgen bare har ansvar for innsatte under selve straffegjennomføringen, har skolen ansvar for den enkelte både før under og etter soning, så fremt retten til opplæring foreligger. På generell basis tillegges skolen også en kriminalitetsforebyggende funksjon rettet mot alle elever i norsk skole. Skolen er en arena hvor barn og unge tilbringer mye tid, og fordi Kunnskapsløftet vektlegger skolen som bidragsyter til elevenes personlig utvikling og kulturell kompetanse, anser kriminalomsorgen skolen som en naturlig arena for grunnleggende kriminalitetsforebygging (JP, 2009). Dette betyr at skolen inngår som sentral aktør både som rehabiliteringstiltak og som forebyggende tiltak mot kriminalitet i samfunnet.

Skolen står også ovenfor flere utfordringer bak murene enn den gjør i den ordinære skolen. Alders- og nivåforskjellene er store, et stort flertall har korte dommer, mange har ulike lese- og skrivevansker, ADHD, og generelt dårligere psykisk og somatisk helse enn befolkningen ellers. Dette gjør hensynet til tilpasset opplæring i fengselsundervisningen spesielt viktig. Progresjonssoning og fengselets muligheter for sanksjoner mot innsatte, er også utfordrende for en kontinuitet i undervisningssituasjonen. Også krav om IKT og internett i opplæringen er utfordrende grunnet sikkerhetsmessige hensyn.

Fengselet som ramme for rehabilitering oppleves negativt, blant annet på grunn av effekter som prisonisering, passivisering og for lite aktivitetstilbud. Fengselsundervisningen i seg selv derimot får gode tilbakemeldinger, de fleste ønsker seg flere tilbud, og da gjerne mer yrkesrettet og kortere kursvirksomhet. Fengselsundervisningen oppleves også svært positiv da den sees som nyttig for framtiden. Flere av informantene nevner blant annet det å ha skriftlig dokumentasjon på sin kunnskap som en sår mangel. Flere ser for seg større muligheter for jobb, eller videre utdanning, og muligheten til å holde seg unna et tidligere kriminelt miljø. Dette har jeg tolket som ønsker om en ny sosial identitet, og at flere av informantene ser utdanning som en mulig nøkkel til dette.

En nærmere begrepsdrøfting av kriminalomsorgens rehabiliteringsbegrep, setter, i likhet med Rognaldsen (2003), fokus på en tilsynelatende forbigått distinksjon mellom *rehabilitering* og *habilitering*. Spesielt tatt i betraktning det økte fokuset på problematikken rundt mange innsattes vanskelige oppvekst og levekår, synes det oppsiktsvekkende at

habiliteringsbegrepet inngår som en del av rehabiliteringsbegrepet, uten eksplisitt å komme til uttrykk.

8.1 En mulig konklusjon

Jeg mener oppgavens datamateriale i tillegg til de ulike barrierene, peker på flere viktige aspekter ved fengselsundervisningen. For det første at fengselsundervisningen oppleves svært positivt blant informantene, og for det andre at dette kommer spesielt godt til uttrykk med hensyn til informantenes framtidsperspektiv, selv om det også her ligger flere komplekse samfunnsmessige og individuelle barrierer.

Jeg mener også at framtidsperspektivet sett i lys av muligheten for en ny sosial identitet, slik sosial identitet forklares hos Goffmans (1963), er et perspektiv som kan belyse kompleksiteten som ligger i både lovbrysterens vei tilbake til samfunnet, og i selve rehabiliteringsideologien til kriminalomsorgen. En forståelse av tidligere kriminalitet som en mulig sosial funksjonshemmende faktor i møte med samfunnets krav, peker også på en slik kompleksitet. Selv om skolens tilbud oppleves svært positivt og gir informantene håp med hensyn til framtidig jobb eller videre utdanning på utsiden, viser empirimaterialet at enkelttiltak ikke oppleves som tilstrekkelig om rehabilitering skal være mulig. I tillegg viser alle tall i følge Mathiesen (2007) at fengsel ikke er rehabiliterende i betydningen av å minske tilbakefall til kriminalitet. Også oppgavens informanter er tross alt tilbakefallere.

Det jeg mener er de største barrierene for skolen og kriminalomsorgens utføring av fengselsundervisningen i praksis, er det som kommer fram gjennom informantenes fortids og nåtidsperspektiv. Her pekes det på vanskelige oppvekst- og levekår, og forholdene og rammen rehabiliteringen skjer under. Med hensyn til manges fortid mener jeg også at selve rehabiliteringsbegrepet blir for vagt og uklart. Habiliteringsbegrepet blir forbigått i stillhet av en etat som likevel klargjør for mange innsattes komplekse og vanskelige bakgrunn, uten å skille mellom de to begrepenes ulike utgangspunkt.

Og sist men ikke minst; selv om fengselsundervisningen sees av informantene som et positivt redskap på vei ut i samfunnet igjen, påpekes det at skole og utdanning som tiltak alene ikke kan stå for overgangen fra lovbryster til lovlydig samfunnsborger. Det trengs flere ulike og sammensatte tiltak både i regi av kriminalomsorgen og forvaltningssamarbeidet, både på innsiden og utsiden av fengselsmurene.

Slik Lars fikk avslutte oppgavens empirimateriale, vil jeg også la han få siste ordet her:

Uansett hvilken rehabilitering man skal ha i verden må den være rettet mot deg, ellers så hjelper ikke rehabilitering. Og ettervern det må gå direkte mot deg, utenfor porten. (...) Vi har ikke bare ett problem, sant! Vi har mange! Og derfor kan de heller ikke løses med et enkelt tiltak. De må løses med flere, ikke sant.

9. LITTERATURLISTE

- Befring, E. (2004).** *Spesialpedagogikk: perspektiver og tilnærminger.* I Befring, E. & Tangen, R. (red.) (2004). *Spesialpedagogikk.* Side 45-68. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Bø, I. & Helle, L. (2008).** *Pedagogisk ordbok. Praktisk oppslagsverk I pedagogikk, psykologi og sosiologi. 2. utgave.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Christie, N. (1970).** *I stedet for fengsel.* Oslo: PAX Forlag A/S.
- Edvardsen, E. (1993).** *Samfunnets famntak.* I kopisamling fra SV-fakultetet. PED-1001 Sosialisering. Barn og unges utvikling. Vår 2006.
- Eikeland, O.L., Manger, T. & Diseth, Å. (2006).** *Innsette i norske fengsel: Utdanning, utdanningsønske og rett til opplæring.* Fylkesmannen i Hordaland (2006).
- Forskrift om habilitering og rehabilitering (2001).** *Forskrift om habilitering og rehabilitering.* Fastsatt ved kgl. res. 28. juni 2001 nr 765. Helse og omsorgsdepartementet (2001). Hentet 26. oktober 2008. <http://www.lovdata.no/cgi-wift/ldles?doc=/sf/sf/sf-20010628-0765.html>
- Foucault, M. (1975).** *Overvåkning og straff.* 3. Utgave. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Friestad, C. & Skog Hansen, I.L. (2004).** *Levekår blant innsatte.* Fafo-rapport 429. Fafo: 2004.
- Fylkesmannen i Hordaland (2007).** *Rapport Opplæring innanfor kriminalomsorga 2007.*
- Fylkesmannen i Hordaland (2008 a).** *Opplæring innanfor kriminalomsorga 2008.*
- Galtung, J. (1959).** *Fengsels samfunnet. Et forsøk på analyse.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993).** *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi.* Oslo: Universitetsforlaget.

Goffman, E. (1963). *Stigma. Notes on the Management of Spoiled Identity.* New Jersey: Prentice-Hall Inc.

Goffman, E. (1967). *Anstalt og menneske. Den totale institution socialt set.* Viborg: Jørgen Paludans Forlag.

Grønmo, Sigmund (1996). *Forholdet mellom kvalitativ og kvantitative tilnærminger i samfunnsforskningen* i Harriet Holter og Ragnvald Kalleberg (red.). *Kvalitative metoder i samfunnsforskningen.* Oslo: Universitetsforlaget.

Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskaplige metoder.* Bergen: Fagbokforlaget.

Grøvdal, Yngvil (2000). *Sånn er det bare! En kvalitativ studie av fengselsbetjenters arbeid.* Hovedfagsoppgave i kriminologi. Institutt for kriminologi, Universitetet i Oslo.

Imsen, G. (1998). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi.* 3.utgave. Oslo: Universitetsforlaget.

Jacobsen, M. H., & Kristiansen, S. (2002). *Erving Goffman. Sosiologien om det elementære livs sociale former.* København: Hans Reitzels Forlag.

Justis- og politidepartementet (2007). *Straff som virker – mindre kriminalitet – tryggere samfunn.* St.meld. nr 37 (2007-2008). Oslo: Justis- og politidepartementet.

Justis- og politidepartementet (2009). *Gode krefter. Kriminalitetsforebyggende handlingsplan. 35 tiltak for økt trygghet.* Handlingsplan.

Korsnes, O., Andersen, H., & Bante, T. (red.) (1997). *Sosiologisk leksikon.* Oslo: Universitetsforlaget.

Kriminalomsorgen (2004). *Strategi for faglig virksomhet i kriminalomsorgen 2004 – 2007.* <http://img3.custompublish.com/getfile.php/161782.823/fagstrategi.pdf?return=www.kriminalomsorgen.no>

Kriminalomsorgen (2008). *Kriminalomsorgens årsstatistikk 2008.* <http://img3.custompublish.com/getfile.php/939381.823.facsrvfcd/f/aarsstat08.pdf?return=www.kriminalomsorgen.no>

Kriminalomsorgen (2009 a). *Kriminalomsorgens organisering.* Hentet 15.april 2009.
<http://www.kriminalomsorgen.no/organisering.78030.no.html>

Kriminalomsorgen (2009 b). *Kriminalomsorgens oppgaver.* Hentet 15. april 2009.
<http://www.kriminalomsorgen.no/index.php?id=430170>

Kriminalomsorgen (2009 c). *Friomsorgskontor.* Hentet 15. april 2009.
<http://www.kriminalomsorgen.no/finn-fengsel-eller-friomsorgskontor.77721.no.html>

Kvale, S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervju.* Oslo: Gyldendal Akademiske.

Langelid, T. (2004). *Opplæring i fengsel – en ny sjanse?* I Befring, E. & Tangen, R. (red.) (2004). *Spesialpedagogikk.* Side 632-649. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

Langelid, T. & Manager, T. (2005). *Frå tukt til opplæring. Fengselspedagogikken før og no.* I Langelid, T. & Manager, T. (red.) (2005). *Læring bak murene. Fengselsundervisning i Norge.* (s. 17-43). Bergen: Fagbokforlaget.

Langergaard, L. L., Rasmussen, S. B., & Sørensen, A. (2006). *Viden, videnskap og virkelighet.* Fredriksberg C.: Forlaget Samfundslitteratur.

Manger, T., Eikeland, O.L., Diseth, Å., og Hetland, H. (2006). *Innsette i norske fengsel: Motiv for utdanning.* Fylkesmannen i Hordaland (2006).

Mathiesen, T. (2007). *Kan fengsel forsvares?* Oslo: Pax Forlag A/S.

Mathiesen, T. (2008, 22.oktober). *Straff som virker?* Dagbladet hentet 29. september 2009 fra <http://www.dagbladet.no/kultur/2008/10/22/551104.html>

Mortensen, N. (1997) *Amerikansk pragmatisme.* I Andersen, H & Kaspersen, L.B. (1997). *Klassisk og moderne samfundsteori.* 3. utgave, 1. opplag. København: Hans Reitzels Forlag.

Mortensen, N. & Harste, G. (1997) *Sociale samhandlingsteorier.* I Andersen, H & Kaspersen, L.B. (1997). *Klassisk og moderne samfundsteori.* 3. utgave, 1. opplag. København: Hans Reitzels Forlag.

NESH (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi.* Oslo: Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora.

Normann, T., Sandvin, J.T., & Thommesen, H. (2008). *Om rehabilitering. Mot en felles og helhetlig forståelse?* Oslo: Kommuneforlaget.

NRK (2009, 24. august). *Debatt om kriminalpolitikk.* Hentet 15. september 2009, fra <http://www1.nrk.no/nett-tv/klipp/538918>

Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 17. juli 1998 nr 61.*

Peavy, R.V. (2006). *Konstruktivistisk veiledning. Teori og metode.* 2. utgave. Fredensborg: Forlaget studie og Erhverv.

Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier.* Oslo: Universitetsforlaget.

Rognaldsen, S. (2003). *Evaluering av fengselsundervisning med vekt på systemnivået og kriminalomsorgens totale opplæringsvirksomhet.* Fylkesmannen i Hordaland (2003).

Skaalvik, E.M., Finbak, L., og Pettersen, T. (2002). *Begrunnelse og formål med fengselsundervisningen.* Fylkesmannen i Hordaland (2002).

Skaalvik, E.M, Finbak, L. & Pettersen, T. (2005). *Syssetting, eksamen eller livsmestring? Formål med fengselsundervisningen.* I Langelid, T. & Manger, T. (red.) (2005). *Læring bak murene. Fengselsundervisning i Norge.* (s. 94-114). Bergen: Fagbokforlaget.

Sosial- og helsedepartementet (1998). *Ansvar og meistring. Mot ein heilskapleg rehabiliteringspolitikk.* St.meld. nr 21 (1998-1999).Oslo: Sosial- og helsedepartementet

Storberget, K. (2008, 10. november). *Rehabilitering og straff.* Dagbladet. Hentet 29. oktober

http://www.regjeringen.no/nb/dep/jd/aktuelt/taler_og_artikler/ministeren/justisminister_knut_storberget/2008/rehabilitering-og-straff.html?id=535475

Straffegjennomføringsloven (2001). *Lov om gjennomføring av straff mv. av 18. mai 2001nr. 21.*

Tangen, R. (2004). *Forståelsesmåter og hovedtemaer.* I Befring, E. & Tangen, R. (red.) (2004). *Spesialpedagogikk.* Side 17-41. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode.* 2. utgave. Bergen: Fagbokforlaget.

Utdannings- og forskningsdepartementet (2004 a). *Rundskriv F-13/04. Dette er Kunnskapsløftet. Kultur for læring.*

Utdannings- og forskningsdepartementet (2004). *Om opplæring innenfor kriminalomsorgen. Enda en vår.* St. meld. nr 27 (2004-2005). Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

Utdanningsdirektoratet og Kriminalomsorgens sentrale forvaltning (2009). *Retningslinjer for bruk av IKT/Internett i opplæringen for innsatte i kriminalomsorgen.* Rundskriv Udir – 6 – 2009/ KSF- Rundskriv: 5/2009.

Vox (2009 a). *Realkompetansevurdering i opplæringen innenfor kriminalomsorgen. Kartlegging, skoleåret 2007/2008.* Vox (2009).

Vox, nasjonalt senter for læring i arbeidslivet (2009 b). Realkompetansevurdering i videregående opplæring. Hentet 3. april 2009 fra <http://www.vox.no/templates/CommonPage.aspx?id=2805>

Waagbø, Arild (2009, 12. august). Soningskøen er borte!. Nettavisen. Hentet 12. september 2009, fra Nettavisen <http://arkiv.nettavisen.no/Nyhet/367110/-+Soningsk%C3%B8en+er+borte!.html>

VEDLEGG I: INFORMASJONSBREV OG SAMTYKKEERKLÆRING

Marit Hågensen
msh028@mailbox.uit.no

Tromsø 19.01.2009

Informasjonsbrev til informanter om masterprosjektet ”Opplæring som rehabilitering innenfor kriminalomsorgen”

Jeg er mastergradsstudent i pedagogikk ved Universitet i Tromsø. Min masteroppgave vil omhandle ”Opplæring som rehabilitering innenfor kriminalomsorgen”. I oppgaven vil jeg fokusere på innsattes perspektiv og syn på opplæring/skolegang som rehabiliterende tiltak innenfor kriminalomsorgen. Fokuset i oppgaven vil være både den opplæringen de innsatte står ovenfor i nåværende situasjon i fengselet, samt deres tidligere skolehistorie/utdanningshistorie utenfor fengselet. Hvordan er innsattes syn på at en gjennom fengselsopphold skal rehabiliteres, og da i dette tilfelle gjennom skolegang?

Jeg vil i prosjektet benytte meg av intervjusamtaler med ca 5 innsatte. Om du kunne tenke deg å delta må du være deltaker under et av skolens tilbud i fengselet, ikke være førstegangssoner, du må være norsk statsborger, og over 18 år. Intervjuene vil være dybdeintervjuer og kan vare ca en time. Det vil bli tatt lydopptak av intervjuene. Kun opplysninger fra intervjuene vil bli brukt.

Alle opplysninger behandles konfidensielt. I arbeidet med analysen av intervjumaterialet vil alle opplysninger oppbevares adskilt fra navn. Det er kun jeg som har tilgang til navnelisten, og som forsker er jeg underlagt taushetsplikt. I publikasjoner vil informantene bli anonymisert så langt det lar seg gjøre, men muligheten for gjenkjenning vil kunne være til stede om andre innsatte skulle lese og gjenkjenne informantenes historier. Prosjektet avsluttes i slutten av mai 2009. Rådata vil da bli anonymisert og lydopptak slettet.

Det er frivillig å delta i prosjektet. Du trenger ikke svare på spørsmål om du ikke vil, og kan når som helst trekke deg fra prosjektet uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg vil alle opplysninger om deg slettes.

Prosjektet er godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Veileder for prosjektet er stipendiat Sissel Sollied ved Institutt for pedagogikk og lærerutdanning (IPLU) ved Universitetet i Tromsø.

Eventuelle spørsmål angående prosjektet kan rettes til meg direkte, eller via fengselsledelsen.

Med vennlig hilsen

Marit Hågensen,
msh028@mailbox.uit.no

95791267

Sissel Sollied
sissel.sollied@sv.uit.no

41645612

SAMTYKKEERKLÆRING

Jeg har fått skriftlig og muntlig informasjon om prosjektet ”Opplæring som rehabilitering innenfor kriminalomsorgen”, og skriver herved under på at jeg er villig til å delta i prosjektet. Jeg har blitt informert om at det er frivillig å delta, at jeg kan trekke meg når som helst uten å oppgi grunn, og at jeg kan velge å ikke svare på spørsmål dersom jeg ikke ønsker det.

Sted og dato

Signatur

VEDLEGG II: INTERVJUGUIDE

INTERVJUGUIDE FOR INTERVJU AV INNSATTE SOM DELTAR I OPPLÆRING INNENFOR KRIMINALOMSORGEN

Introduksjon til intervjuet

- Takke for at den innsatte vil stille opp
- Fortelle kort om prosjektet mitt og åpne for eventuelle spørsmål
- Forberede informanten for gangen i intervjuet, at vedkommende kan trekke seg om og når han vil, og ikke trenger å svare på spørsmål om han ikke vil

Personlig informasjon

- Tidligere skolegang/utdannelse
- Skolehistorie, hvilke erfaringer har informanten fra sin skoletid på utsiden av murene?

Dagens situasjon i fengselet

- Hvordan opplever informanten fengselsundervisningen og dens tiltenkte rehabiliterende funksjon?
- Opplevs skolen/opplæringen i fengselet annerledes enn tidligere erfaringer fra skoletiden
- Refleksjoner rundt opplæring som rehabiliterende
- Tidligere erfaringers betydning for innstillingen til ny skoleerfaring

Mellom fortid og fremtid

- Hvilken framtidig betydning har fengselsundervisningen for informanten?
- Tanker rundt nåværende ståsted; holder på med opplæring; hva vil denne kunne bidra med i fremtiden. Ståstedet der en nå står mellom gammel skoletid og ny/nåværende skoletid
- Er det noen forskjell mellom skolen/opplæring slik en opplevde den før og slik en ser den nå
- Hvilke tanker gjøres rundt nytten av opplæringstilbudet bak murene
- Informantens opplevde hensikt med opplæringen

Avslutning

- Eventuelle ting informanten ønsker å si eller ta opp som føles vesentlig i denne sammenheng
- Informantens tanker rundt begrepene ”fange” og ”innsatt”. (Jeg vil gjerne høre med informantene mine hva de føler seg som; om de vil jeg skal referere til de som ”fanger” eller ”innsatte”).
- Informere om veien videre i forhold til prosjektet, hva som vil skje med informasjonen informanten har gitt

VEDLEGG III: SVAR FRA NORSK SAMFUNNSVITENSKAPLIG DATATJENESTE

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Sissel Sollied
Institutt for pedagogikk og lærerutdanning
Universitetet i Tromsø
Breivika
9037 TROMSØ

Vår dato: 20.01.2009

Vår ref: 20647 / 2 / IB

Deres dato:

Deres ref:

TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 05.12.2008. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 19.01.2009. Meldingen gjelder prosjektet:

20647	"Opplæring som rehabilitering innenfor kriminalomsorgen"
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Tromsø, ved institusjonens overste leder
Daglig ansvarlig	Sissel Sollied
Student	Marit Hågensen

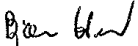
Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondansen med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2009, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Bjørn Henrichsen


Inga Brautaset

Kontaktperson: Inga Brautaset tlf: 55 58 26 35
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Marit Hågensen, Haakon VII's gate 9, 9011 TROMSØ

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrr.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uib.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

20647

Personvernombudet finner at behandlingen kan finne sted med hjemmel i personopplysningsloven §§ 8 første ledd og 9 a) (samtykke).

Utvalget består av ca. 5 innsatte som deltar i et av skolens opplæringstilbud. Deltagerne er norske statsborgere over 18 år, ikke førstegangssøne.

Fengselsledelsen eller ansvarlig ved skolen i fengselet oppretter førstegangskontakt med utvalget ved å formidle skriftlig og muntlig informasjon om prosjektet til aktuelle deltagere. Det innhentes skriftlig samtykke. Siste versjon av informasjonsskrivet som forelå 19.01.2009 finnes tilfredsstillende.

Data registreres i form av lydopptak av personlig intervju. Det innhentes opplysninger om informantens tidligere skoleopplevelser og om tanker/erfaringer/opplevelse av opplæringen i fengselet.

Det registreres sensitive opplysninger om at enkeltpersoner har vært mistenkt, siktet eller dømt for en straffbar handling, jf. personopplysningsloven § 8 b).

Under bearbeiding av data vil navn erstattes med koder som viser til en separat navneliste/koblingsnøkkel. Kun prosjektleder vil ha tilgang til navnelisten.

I oppgaven som publiseres vil datamaterialet anonymiseres så langt det lar seg gjøre. Informantene vil imidlertid kunne være indirekte identifiserbare overfor andre innsatte i det aktuelle fengselet.

Prosjektleder opplyser at gjennomføring av studien er avklart med Kriminalomsorgen og ledelsen i det aktuelle fengselet.

Prosjektet avsluttes 15.05.2009. Datamaterialet skal da anonymiseres. For at datamaterialet skal være anonymt må direkte og indirekte personidentifiserende opplysninger slettes eller omkodes/grovkategoriseres, og navneliste/koblingsnøkkel og lydopptak må slettes.