



Fylkesmannen i
Hordaland

Opplæring innanfor
kriminalomsorga

Norske innsette: Utdanningsmotivasjon og hinder for utdanning i fengsel

Terje Manger

Institutt for samfunnspsykologi, Universitetet i Bergen

Ole Johan Eikeland

Eikeland forskning og undervisning

Arve Asbjørnsen

Institutt for biologisk og medisinsk psykologi, Universitetet i Bergen

Alle er medlemmer av Forskingsgruppe
for kognisjon og læring (BCLG)

Rapport nr 1/16

Fylkesmannen i Hordaland

Kopiering er ikkje tillate utan avtale med den som har opphavsretten

ISBN 978-82-92828-38-0 (trykt)

ISBN 978-82-92828-39-7 (PDF)

Formgjeving omslag: Herrene Grimstad & Skogen AS, herrene.com

Trykk og layout: Netprint

Norske innsette:

Utdanningsmotivasjon og hinder for utdanning i fengsel

Terje Manger

Institutt for samfunnspsykologi, Universitetet i Bergen

Ole Johan Eikeland

Eikeland forskning og undervisning

Arve Asbjørnsen

Institutt for biologisk og medisinsk psykologi, Universitetet i Bergen

Alle er medlemmer av Forskingsgruppe for kognisjon og læring (BCLG)

Føreord frå Fylkesmannen i Hordaland

Rapporten «*Norske innsett: Utdanningsmotivasjon og hinder for utdanning i fengsel*» byggjer primært på ei datainnsamling i norske fengsel hausten 2015. Rapporten er den første i ein serie på fleire rapportar frå denne datainnsamlinga.

Opplæring er eit viktig bidrag inn i kriminalomsorga og det kan ha avgjerande betydning for den einskilde innsette sine moglegheiter i seinare utdannings- og arbeidsliv. Dei fleste vil slutte seg til påstanden om at utdanning er blant dei, eller kanskje det mest verksame bidraget, til gode sosiale liv og til samfunnsdeltaking.

I Noreg blir det gitt opplæring i alle landets fengsel og alle fylkeskommunane har såleis ansvar for fengselopplæring. Denne rapporten handlar om kva som motiverer innsette til å ta til på eit utdanningsløp, og kva dei ser som hinder. Fylkesmannen i Hordaland er viss på at rapporten vil vere eit viktig grunnlag for arbeidet ved alle dei vidaregåande skolane, og bidra til at det blir gitt gode opplæringstilbod til alle innsette som finn vegen til skulebenken.

Vi skuldar forskarane frå Forskningsgruppa for kognisjon og læring (BCLG) ved Universitetet i Bergen og Eikeland forskning og undervisning stor takk for arbeidet. Vi ønskjer óg å takke dei som administrerte undersøkinga i fengsla og alle innsette som svarte på spørjeskjema.

Bergen, mai 2016

Anne K Hjermann
Utdanningsdirektør

Føreord frå forfattarane

Datainnsamlinga som denne rapporten byggjer på er gjennomført av *Forskningsgruppa for kognisjon og læring* ved Det psykologiske fakultetet, Universitetet i Bergen, saman med Eikeland forskning og undervising. Undersøkinga er gjennomført etter oppdrag frå Utdanningsavdelinga hos Fylkesmannen i Hordaland. Utdanningsavdelinga har, etter oppdrag frå Kunnskapsdepartementet, nasjonalt ansvar for opplæringa innanfor kriminalomsorga i Noreg, og forvaltar tilskotet til denne opplæringa.

Rapporten handlar om innsette sin *motivasjon* for å ta utdanning i fengsel og *hinder* for å ta slik utdanning. Dei data som kastar lys over desse tema er del av eit større datasett, og andre rapportar tek opp andre tema frå det same datasettet. I denne rapporten vil vi, i tråd med nasjonal og internasjonal forskning om temaet motivasjon, bruka omgrepa *indre motivasjon*, *ytre regulering*, *indre tvang*, *identifisert regulering* og *amotivasjon*. Særleg i innleiinga til rapporten vil desse omgrepa bli forklarte og gitt døme på, slik at lesaren skal kunne knyta dei til opplæringa i kriminalomsorga. I det vi skriv om hinder for utdanning vil vi skilja mellom *institusjonelle hinder*, *situasjonelle hinder* og *disposisjonelle hinder*. Denne typen hinder vil òg bli godt forklart og gitt døme på, ikkje minst fordi det må knytast praktiske tiltak til det som hindrar tilgang til utdanning.

I rapporten analyserer vi data, og vi gjer ein del samanlikningar mellom grupper av innsette, til dømes når det gjeld skår på motivasjonsfaktorar. I slike tilfelle er det heilt naudsynt at vi rapporterer statistiske mål. Vi vil likevel leggja stor vekt på å forklara kva vi måler, og kva dei statistiske måla fortel oss. Slik sett er målet at dette skal vera ein forskingsrapport som både kan lesast av tilsette i kriminalomsorga utan statistisk kunnskap og dei som har slik kunnskap.

Vi takkar seniorrådgjevar Paal Chr. Breivik, seniorrådgjevar Terje Røstvær og seniorrådgjevar Cecilie Torsvik Høisæter hos Fylkesmannen i Hordaland, Utdanningsavdelinga. Dei førebudde og administrerte arbeidet med utsending av spørjeskjema og oppretta kontakt med nøkkelpersonar i alle fengsla. På denne måten sikra dei at ein person i kvart fengsel var ansvarleg for gjennomføringa av undersøkinga i sitt fengsel. Utan ei slik tilrettelegging ville det vore umogleg å gjennomføra undersøkinga innan ein så kort tidsperiode som det vart lagt opp til. Vi rettar takk til alle dei som administrerte undersøkinga i fengsla, og ikkje minst takkar vi alle innsette som svara på spørjeskjemaet. Vi takkar òg Torfinn Langelid, som har lese og kommentert tidlegare utkast av rapporten.

Forfattarane er åleine ansvarlege for innhaldet i rapporten, og dermed òg for eventuelle feil og manglar.

Bergen, 27. april 2016

Terje Manger

Ole Johan Eikeland

Arve E. Asbjørnsen

Innhold

Tabelloversikt	11
Summary in English	13
Hovudfunn	15
I. Innleiing	19
Kva er motivasjon?	20
Indre motivasjon, fire former for ytre motivasjon og amotivasjon	21
Motivasjon og grunnleggjande behov	22
Hinder for utdanning i fengsel	23
Problemstillingar i rapporten.....	25
II. Undersøkinga	27
Respondentane	27
Instrument	27
Prosedyre.....	28
Fråfall og kjenneteikn ved dei innsette.....	29
III. Motivasjon for utdanning i fengsel	31
Motivasjonskategoriar	33
Skilnader i motivasjon for å ta utdanning mellom grupper av innsette	35
IV. Hinder for utdanning i fengsel	39
Skilnader i hinder for å ta utdanning mellom grupper av innsette	43
V. Oppsummering og drøfting	45
Motivasjon for utdanning	45
Hinder for utdanning	49
Praktiske følgjer for utdanning i fengsel	51
Samarbeid som opprettheld den ytre motivasjonen	52
Styrking av den indre motivasjonen	52
Styrking av motivasjonen hos dei som heilt manglar motivasjon	52
Styrking av indre motivasjonen hos nokon og ytre motivasjonen hos andre	53
Styrk motivasjonen for utdanning hos dei som sonar kort tid	53
Tilgangen på ikt og programvare må betrast	54
Tilboda om opplæring må bli enda meir varierte	54
Informasjonen om opplæring må bli betre	54
Dei som har lærevanskar og konsentrasjonsvanskar må få meir hjelp til å koma igang med utdanning	55
Korte domar må ikkje vera hinder for utdanning	55
Litteratur	57

Tabelloversikt

Tabell II-1.	Fordelinga av innsette med norsk statsborgarskap etter kjønn og aldersgrupper, med utgangspunkt i fengslingsgrunnlag.	29
Tabell III.1.	Kvifor tek du utdanning eller opplæring i fengsel?	32
Tabell III-2.	Motivasjon for utdanning i fengsel. Innsette som held på med utdanning	34
Tabell IV.1.	Dei ti viktigaste grunnane til å ikkje delta i opplæring/utdanning i fengsel	39
Tabell IV.2	Dei elleve minst viktige grunnane til å ikkje delta i opplæring/utdanning i fengsel	40
Tabell IV.3	Grunnar for å ikkje ta utdanning i fengsel. Innsette som ikkje held på med utdanning	41

Summary in English

A fundamental principle of Norwegian Criminal Justice policy states that prisoners should have the same access to social and educational services as other citizens. The Educational Act recognizes the right of all to basic schooling, and all teenagers and adults who have completed compulsory school have a right to three years of upper secondary education. Adults also have the right to “second chance” or supplementary basic education and/or special education. Today education is provided in all Norwegian prisons. This report outlines prisoners’ motivation for participating in education while in prison and highlights barriers which may prevent them from doing so.

The study was approved by the Data Protection Official for Research and additional approval was granted from the prison authorities and the Ministry of Justice and Public Security. It was carried out over one week in October 2015. All prisoners with Norwegian citizenship in every Norwegian prison were invited to participate. The invitation included Norwegian prisoners in a Dutch prison (Norway has signed a deal with the Dutch to rent prison places to deal with a lack of jail space). At the time of the study, there were a total of 2 619 prisoners with Norwegian citizenship in prison. Data were collected by means of a questionnaire. Of the prisoners who participated, 1 475 completed and returned the questionnaire. This constituted a response rate of 56.3 per cent of the total population of prisoners with Norwegian citizenship. Women accounted for 5.9 per cent of the prison population and 5.4 per cent of the study population. The average age of the total respondents was 37 years. Prisoners with reading or writing difficulties received help to complete the questionnaire. All questionnaires were returned anonymously.

A Norwegian version of the Academic Motivation Scale (AMS; Vallerand, Blais, Brière & Pelletier, 1989), adapted to a prison population, was used to assess prisoners’ reasons for participating in education. This scale is assumed to measure five types of academic motivation (four items each). Participants indicated, on a 7-point scale (1= not at all, 7 = exactly) the extent to which they pursued their study out of *internal motivation, identified regulation, introjected regulation, external regulation, or amotivation*. Only prisoners who participated in prison education (N=529) answered this part of the study. The prisoners who did not participate in education (N=786) were presented with 21 possible reasons for *not* participating. The reasons covered institutional barriers, situational barriers and dispositional barriers. Demographic variables, such as gender, age, educational level, and sentence length, were collected.

The six single reasons for participating in education which received highest score were these: *Because I want to have a better life later on* (external regulation); *Because I experience pleasure and satisfaction while learning new things* (internal motivation); *Because I believe that my education will improve my competence as a worker* (identified regulation); *For the pleasure that I experience in broadening my knowledge about subjects which appeal to me* (internal motivation); *Because my studies allow me to continue to learn about many things that interest me* (internal motivation); *Because I think that an education will help me better prepare for the career I have chosen* (identified regulation).

The 20 items of the AMS were factor analyzed. Contrary to Ratelle, Guay, Vallerand, Larose and Senècal (2007) only four motivation categories were identified: *External and identified regulation* (Factor 1), *Internal motivation* (Factor 2), *Introjected regulation* (Factor 3), and *Amotivation* (Factor 4). The four factors accounted for 34.3 per cent, 13.5 per cent, 9.6 per cent, and 6.1 per cent of the variance, respectively. On the 7-point scale the mean scores were 5.4, 4.9, 4.3, and 1.5, for Internal motivation, External and identified regulation, Introjected regulation, and Amotivation, respectively. Thus, prisoners who participate in education both have a high Internal motivation and high External and identified regulation, a medium Introjected regulation, and a low score on Amotivation.

No significant differences were found between males' and females' educational motivation. The youngest participants had higher scores on Factor 1 than the older ones, who had higher scores on Factor 2 than the young ones. Prisoners with sentences under three months had lower scores on Factor 1 than those with a longer sentence. Finally, prisoners who participate in upper secondary education had higher scores on Factor 1 than those who participate in shorter courses.

The six single reasons for not participating in education which received highest score were these: *There is inadequate access to ICT equipment and Internet* (institutional barrier); *I prefer working* (dispositional barrier); *I will be released before the education is completed* (situational barrier); *The education I am interested in is not offered here* (institutional barrier); *I have not been given enough information about education* (institutional barrier); *It is difficult to concentrate in prison* (situational barrier).

The 21 items containing barriers to participation in prison education were factor analyzed and six factors emerged: 1) *Attitudes* (prisoners' own attitudes); 2) *The education offered* (which is considered inadequate); 3) *Own difficulties* (learning problems, problems to concentrate); 4) *No need for education* (the feeling of having enough education); 5) *Advices* (recommendations from others to not start an education); 6) *The situation during sentence and own age* (e.g., transfer between prisons). The six factors accounted for 17.0 per cent, 12.4 per cent, 8.3 per cent, 6.4 per cent, 5.5 per cent, and 5.0 per cent of the variance, respectively. According to the prisoners who do not participate in education Factor 2 and Factor 4 are ranged as the two most important barriers to education.

The youngest participants and those having not completed any education had the most negative attitude to participating in education. Also, with low education difficulties with learning and concentration are more frequent barrier to education. Males more often than females considered inadequate education offered as a barrier to participating.

Hovudfunn

Blant innsette med norsk statsborgarskap som tek utdanning blei motivasjon for utdanning målt ved hjelp av 20 utsegner i ein norsk versjon av «The Academic Motivation Scale» (AMS; Vallerand, Blais, Brière og Pelletier, 1989), tilpassa innsette i fengsel. Denne skalaen er utvikla for å måla *amotivasjon*, tre former for ytre motivasjon, nemleg *ytre regulering*, *indre tvang* (introjeksjonsregulering) og *identifisert regulering*, i tillegg til *indre motivasjon*. Ein amotivert person manglar heilt motivasjon. Ved ytre regulering held personen på med utdanning for å tilfredstilla ytre krav eller oppnå noko. Indre tvang er òg styrt av ytre forhold, og personen går til dømes i gang med utdanning for å sleppa skuldkjensle eller for å bli stolt av seg sjølv. Ved identifisert regulering identifiserer personen seg med dei verdiane som ligg til grunn for utdanning, sjølv om verdiane er ytre styrte eller regulerte av andre. Indre motivasjon handlar om at utdanning og opplæring er interessant i seg sjølv.

- Dei seks einskilde grunnane eller einskilde motiva som best forklarar kvifor innsette tek utdanning er desse: *Fordi eg vil ha eit betre liv seinare; fordi eg opplever glede og tilfredsstilling når eg lærer nye ting; fordi eg trur at utdanninga vil betra arbeidskompetansen min; for glede eg opplever ved å utvida kunnskapen min i fag eg likar; fordi utdanninga gir meg høve til å halda fram med å læra om mange ting som interesserer meg; fordi eg trur utdanning vil førebu meg betre på den yrkesvegen eg har valt.*
- Ein faktoranalyse av dei 20 einskilde grunnane eller motiva for å ta utdanning resulterte i fire kategoriar motivasjon: 1) *Ytre og identifisert regulering*, 2) *indre motivasjon*, 3) *indre tvang* og 4) *amotivasjon*. Den første kategorien er den som forklarar mest av variasjonen i svara frå dei innsette, og som dermed er best eigna til å forklara motivasjonsstrukturen deira. Kategorien handlar om å skaffa seg arbeid og eit betre liv etter soning.
- Dei innsette som tek utdanning har høg skår på kategorien indre motivasjon for utdanning (medelverdi 5,4, der 7 er maksimal skår) og på ytre og identifisert regulering (medelverdi 4,9). Kategorien indre tvang passar delvis for dei innsette sin motivasjon for utdanning (medelverdi 4,3), medan kategorien amotivasjon passar dårleg (medelverdi 1,5). Dermed kan ein gjerne seia at dei innsette under utdanning/opplæring har denne motivasjonsprofilen: *Dei har høg indre motivasjon for det dei held på med og høg ytre motivasjon knytt til det å auka kompetansen sin med tanke på å få seg arbeid og eit anna liv.*
- Menn og kvinner har lik motivasjon for å ta utdanning i fengsel.

- Dei yngste er meir opptatt enn dei eldste av kva utdanninga kan føra til for dei etter soning, medan dei eldste har meir glede av utdanninga i seg sjølv enn dei yngste.
- Dei med lågast utdanning frå før har lågast indre motivasjon for utdanning og dei med høgast utdanning har høgast slik motivasjon.
- Dei som sonar tre månader eller kortare er mindre opptatt enn dei med lengre dom av å ta utdanning for å få seg arbeid og eit betre liv etter soning.
- Blant dei innsette som tek vidaregåande opplæring er det klart fleire som skårar høgt enn lågt på kategorien ytre og identifisert regulering. Motsett, er det klart fleire som skårar lågt enn høgt på denne kategorien blant dei som tek korte kurs.

Det kan vera ei rekkje tilhøve som hindrar at innsette kjem i gang med utdanning. I forskningslitteraturen om vaksenopplæring generelt og om innsette spesielt blir ofte tre sortar hinder omtalt, nemleg *institusjonelle*, *situasjonelle* og *disposisjonelle*. Dei innsette som *ikkje* tok utdanning i fengsel vurderte om 21 slike grunnar for å *ikkje* delta i opplæring/utdanning passa for dei sjølve.

- Dei seks einskildgrunnane som best forklarar kvifor innsette *ikkje* tek utdanning er desse: Det er mangelfull tilgang på programvare og internett; eg vil heller jobba; straffegjennomføringa blir avslutta før eg får fullført utdanning/opplæring; tilbodet som eg er interessert i finst ikkje; eg får ikkje nok informasjon om utdanning/opplæring; det er vanskeleg å konsentrera seg i fengslet.
- Ein faktoranalyse av dei 21 einskilde grunnane for å *ikkje* ta utdanning resulterte i seks kategoriar: 1) *Haldning* (hos ein sjølv), 2) *opplæringstilbodet* (kvaliteten av det), 3) *eigne vanskar* (lærevanskar og vanskar med å konsentrera seg i fengslet), 4) *utdanningsbehov* (dei opplever at dei har nok og vil heller jobba), 5) *råd* (har fått råd om å ikkje ta utdanning) og 6) *soningsforhold og alder* (situasjonen i fengslet og eigen alder). Dei to første kategoriane er dei som forklarar mest av variasjonen i svara frå dei innsette, og som dermed er best eigna til å forklara motivasjonsstrukturen deira. Den første kategorien handlar om dei innsette sine haldningar overfor

utdanning. Den andre handlar om opplæringstilbodet, slik som om det dei er interesserte i finst eller ikkje og kvaliteten på informasjonen om tilboda.

- Dei to kategoriane som er dei som mest held innsette borte frå å ta utdanning er opplevinga av kvaliteten på opplæringstilbodet og at ein sjølv opplever at ein ikkje treng meir utdanning.
- Det er oftast dei eldste og dei utan fullført utdanning som har haldningar som hindrar dei frå å ta utdanning i fengsel.
- Menn opplever oftare enn kvinner at opplæringstilbodet er hinder for å ta utdanning.
- Dess lågare utdanningsnivå dei innsette har, dess oftare opplever dei at vanskane deira hindrar dei frå å ta utdanning.
- Det er særleg dei med fullført fagskule og dei med fullført grad ved universitet eller høgskule som opplever at dei ikkje treng å ta utdanning i fengslet.

I. Innleiing

Utdanning er viktig for å klara seg i eit moderne samfunn, fordi det har verdi i seg sjølv, betrar arbeidskompetansen og skapar sosiale relasjonar. Likevel fell mange utanfor arbeidslivet, eller er i ferd med å falla utanfor. Melding til Stortinget (2015-2016) - *Fra utenforskap til ny sjanse. Samordnet innsats for voksnes læring* - handlar om utanforskap. Det heiter i meldinga at målet for regjeringa er at det einskilde menneske skal ha kompetanse som dannar stabil og varig tilknytning til arbeidslivet. For å nå dette målet, heiter det vidare, skal regjeringa utvikla ein samordna og heilskapleg politikk for vaksne med lite utdanning, svak grunnleggjande dugleik eller ikkje godkjent kompetanse. Innsette i fengsel er ei slik gruppe vaksne, sjølv om dei ikkje er omtalt i meldinga om utanforskap. I undersøkinga vi gjorde i alle norske fengsel hausten 2015 studerte vi utdanning, arbeid og kompetanse hos innsette. Denne rapporten handlar om motivasjon for å halda på med utdanning i fengsel og hinder for å delta i i utdanning.

Forskarar har vore opptatt av å finna fram til kva som er motiv for at innsette tek utdanning (t.d. Costelloe, 2003; Manger, Eikeland, Diseth, Hetland og Asbjørnsen, 2010; Manger, Eikeland, Roth og Asbjørnsen, 2013; Skaalvik, Finbak og Pettersen, 2003). Ein har særleg spurt om dei aktivt søker utdanning eller let seg styra inn i utdanning av forhold i fengselstilveret, til dømes om dei tek utdanning for å koma bort frå keisame fengselsrutinar eller for å vera saman med andre. Like eins har ein stilt spørsmål om kva som er hinder for at innsette ikkje deltek i utdanning eller opplæringsprogram (t.d. Brosens, de Donder, Dury og Verté, 2015; Langelid, 2015; Manger mfl., 2013). Her har ein vore opptatt av om det er hinder ved utdanningsinstitusjonen (t.d. mangel på informasjon om utdanning), situasjonen dei er i (t.d. knytt til det å bli sperra inne for første gang) eller hinder ved dei sjølv som personar (t.d. lærevanskar). For å setja i gang praktisk-pedagogiske tiltak som kan nå flest mogleg er det viktig å vita kva sort grunnar eller motiv som ligg bak utdanningsval og kva som sperrar for slike val. Slik kunnskap er òg viktig med tanke på å skjøna og dinest hjelpa dei som ikkje tek utdanning.

I denne rapporten tek vi eit liknande utgangspunkt: Vi stiller spørsmål om kva type *motivasjon* dei innsette har for å ta utdanning, *indre* eller ulike former for *ytre* motivasjon. Omgrepet *motiv*, som vi har brukt i tidlegare undersøkingar, og omgrepet *motivasjon* er nært relaterte, og dei blir ofte brukt om kvarandre i faglitteraturen. Motiv viser til ein *grunn* for å gjera noko, medan motivasjon viser til grunn eller grunnar for å handla på ein bestemt måte. Ein kan òg seia at motivasjon kjem av dei motiva vi har. Når vi såleis til dømes skal måla motivasjonen for å ta utdanning hos innsette, må vi spørja kva einskilde grunnar eller motiv dei har for å utdanna seg. Litt seinare i denne rapporten skal vi meir utdjupa kva motivasjon er, og kva ulike kategoriar motivasjon som finst.

For å få svar på spørsmål om kva motivasjon dei innsette har for å delta i utdanning har vi fått løyve til å nytta *The Academic Motivation Scale* hos opphavsmannen, professor Robert J. Vallerand (AMS; Vallerand mfl., 1989). Dette måleinstrumentet, eller spørjeskjemaet, byggjer på Deci og Ryan (1985) sin motivasjonsteori. Det har blitt nytta i mange land dei siste tiåra, særleg blant elevar i vidaregåande

opplæring utanfor fengsel. Vi har i forståing med Vallerand omsett skjemaet til norsk og tilpassa det til gruppa *innsette i fengsel*. Skjemaet, som berre dei som tek utdanning har svara på, er konstruert for å måla *indre motivasjon*, tre former for ytre *motivasjon* og *amotivasjon* (heilt mangel på motivasjon). Kartlegging av slike skilnader i motivasjon er òg viktig med tanke på å differensiera utdanningstilbod og pedagogiske metodar. Vi ønskjer òg å skaffa oss kunnskap om kvifor innsette ikkje tek utdanning medan dei sonar. Dei det gjeld har svart på ei rekkje spørsmål som kan knytast til institusjonelle forhold (t.d. at utdanningstilboda i fengsel ikkje passar dei), situasjonelle forhold (t.d. at soningstid eller overføring under soning kjem i konflikt med skule) eller disposisjonelle forhold (t.d. at dei ikkje har interesse for utdanning eller har lærevanskar). Alle desse sorten forhold kan ein gjera noko med eller ein kan ta omsyn til dei.

Kva er motivasjon?

Motivasjon er noko vi opplever når vi verkeleg har lyst til noko eller ønskjer å utføra ein aktivitet. Motiverte menneske er engasjerte, målretta og uthaldande. Reeve (2015) definerer motivasjon som ein indre tilstand som gir energi til og styrer åtferda i bestemte retningar. Dette siste viser til om ein person oppsøker eller kjenner seg tiltrekt av visse situasjonar eller aktivitetar (t.d. eit skulefag, ei idrettsgrein eller eit handverk). Omgrepet energi viser til kor mykje ein person anstrengjer seg i ein særskilt situasjon eller med ein særskilt aktivitet. Brophy (1988) forklarar *motivasjon for å læra* som tendensar hos ein elev til å finna skulefaglege aktivitetar meiningsfylte og verd å halda på med. Han meiner denne motivasjonen både kan forståast som eit generelt trekk hos eleven og eit situasjonsbunde trekk, som til dømes er påverka av læraren sin kompetanse eller heile læringsmiljøet sine kvalitetar. Motivasjon for å læra inneber noko meir enn lyst til å læra. Det handlar om den mentale innsatsen til eleven. Å lesa ein tekst ti gonger kan indikera at eleven held ut, men læringsmotivasjon viser seg mellom anna gjennom meir aktive studiestrategiar, slik som refleksjon over dei grunnleggjande ideane i eit fag eller entusiasmen under fullføring av eit trearbeid.

I motivasjonspsykologien har det vore vanleg å skilja mellom *indre* og *ytre* motivasjon. Indre motivasjon handlar om interesse for ein aktivitet, medan ytre motivasjon handlar om at aktiviteten kan vera eit medel til å nå eit mål (Deci og Moller, 2005; Manger og Wormnes, 2015), slik som skryt frå andre eller materielle gode. Ein skuleelev eller student kan sjølv sagt motiverast av utsikter til gode karakterar, jobb etter utdanning eller andre former for påskjøning. Slik motivasjon har først og fremst rot i noko som ligg utanfor sjølve aktiviteten. Andre elevar kan motiverast fordi dei er fasinerte av eit problem eller eit fag. Den indre motivasjonen, eller eigenmotivasjonen, har rot i eigenskapar ved sjølve aktiviteten, fordi han appellerer til kunnskap, utfordrar eller skapar glede. Den eleven som hovudsakleg er motivert til å læra på grunn av interesse og entusiasme for faget tek lettare initiativ til å læra, utan å vera avhengig av konstant oppmuntring. Han eller ho har ei kjensle av å jobba fordi det er moro og friviljug, medan ytre motiverte elevar kjenner sterkare press på seg til å jobba.

Indre motivasjon, fire former for ytre motivasjon og amotivasjon

Ofte blir indre og ytre motivasjon litt feilaktig oppfatta som kvar sin ende på ein skala. Edward Deci og Richard Ryan (1985) har utvikla ein teori der dei viser at menneske, forutan å vera indre motiverte eller heilt utan motivasjon, kan utvikla ein av fire former for ytre motivasjon: *Ytre regulering*, *indre tvang* (øg kalla introjeksjonsregulering), *identifisert regulering* og *integrert regulering*. Det som er felles for personar som har slik motivasjon er at dei er avhengige av ytre påverknader for å regulera åtferda si. Dei fire formene for ytre motivasjon har likevel ulik «avstand» til den indre motivasjonen, og kan òg under gunstige tilhøve etterkvart endra seg i retning av indre motivasjon. Teorien har gitt oss kunnskap om at det finst fleire sortar motivasjon som ikkje er indre motivasjon, men som likevel kan vera kompetanseorienterte og ha rot i interesse. Dess meir kompetent ein person oppfattar seg sjølv på eit område, dess meir nærmar han eller ho seg ein indre motivasjon.

Ved *ytre regulering* går eleven i gang med noko for å tilfredstilla ytre krav eller for å få påskjøning. Dette er den forma for ytre motivasjon som oftast blir sett på som motsetnad til indre motivasjon. Dersom til dømes ein innsett set seg på skulebenken fordi nokon insisterer på det eller trugar med straff, vil det vera ei åtferd som er kontrollert av andre og som ikkje er rekna å fremja læring. Det treng likevel ikkje trugast med straff for at ei åtferd skal vera ytre regulert. Ein innsett som primært tek utdanning for å få eit arbeid eller god løn er òg ytre regulert.

Den andre forma for ytre motivasjon, *indre tvang*, inneber at elevane handlar, men utan at dei fullt ut aksepterer det som sine egne handlingar. Ein gjer til dømes ting for å sleppa skuldkjensle eller for å bli stolt av seg sjølv. Den innsette kan såleis ta opp att ei avbroten utdanning fordi han har dårleg samvit overfor familien eller fordi han vil visa familien eller seg sjølv at han verkeleg kan få til noko. Sjølv om denne motivasjonen har indre drivkraft, er han styrt av ytre forhold og blir ikkje opplevd som eigen motivasjon.

Den tredje forma for ytre motivasjon, *identifisert regulering*, er ein meir autonom ytre motivasjon, som vil seia at personen tek til å oppleve åtferda som ein del av seg sjølv. Slikt skjer når han eller ho identifiserer seg med dei verdiane som ligg til grunn for handlingane, eller beint fram opplever dei som fornuftige. Sjølv om elevane ikkje synest skule er særleg interessant i seg sjølv, skjønar dei det foreldre eller lærarar seier om at fullført skulegang er svært nyttig for framtida. Ein innsett som ønskjer utdanning fordi han meiner at det er viktig for å klara seg i samfunnet, set seg til skulepulten med større kjensle av fridom og val enn dei som er ytre regulerte eller styrte av tvang. Han kjenner det beint fram som personleg viktig å endra eller meistra framtida si. Valfridomen han opplever, trass i ytre regulering, gjer han meir viljug til å utføra dei oppgåvene eller aktivitetane som blir kravd.

Til sist omtalar Deci og Ryan (1985) *integrert regulering*, som den mest autonome ytre motivasjonen. Ikkje berre verdset personen åtferda, men finn at ho passar med egne verdiar og eigen livsstil. Handlingane som kjenneteiknar denne motivasjonen liknar på indre motiverte handlingar. Motivasjonen er likevel ytre fordi handlingane blir utført med tanke på å oppnå noko, og ikkje fordi dei er interessante og

trivselsfremjande i seg sjølv. Dermed skil slik motivasjon seg frå indre motivasjon, fordi sistnemnde handlar om ei ibuande interesse og glede ved sjølve aktiviteten. Ratelle, Guay, Vallerand, Larose og Sénécal (2007) har forska på elevar i vidaregåande opplæring. Dei finn at denne noko abstrakte sorten motivasjon er vanskeleg å undersøkje på ein påliteleg måte hos eldre ungdomar og vaksne. Difor har dei i undersøkingar utelate utsegner i spørjeskjema som avspeglar integrert regulering, og berre målt ytre regulering, indre tvang og identifisert regulering, i tillegg til *indre motivasjon* og *amotivasjon*.

Omgrepa amotivasjon og indre motivasjon inngår òg i Deci og Ryan (2002) sin motivasjonsteori. Når nokon er amotiverte, er dei passive og heilt utan intensjonar om å handla. Amotivasjon skriv seg frå at ein ikkje verdset aktivitetane, kjenner seg inkompetent til å utføra dei eller er uinteressert. Slik mange på motivasjon kjem ofte av at elevane ikkje har lukkast i å oppnå dei resultatane dei ønskjer. Den indre motivasjonen, som handlar om å gjera noko for glede ved aktiviteten, ligg lengst borte frå amotivasjon. Ytre motivert åtferd dekkar dermed området mellom amotivasjon og indre motivasjon, og den ytre motivasjonen varierer altså etter kor autonom han kjennest og kor nær han dermed ligg den indre motivasjonen. Slik sett vil det ikkje vera rett å sjå all ytre motivasjon som ytterpunkt langt borte frå indre motivasjon.

Motivasjon og grunnleggjande behov

Deci og Ryan (1985) sin teori legg særleg vekt på dei kvalitetane i eit skulemiljø som utviklar eller undergrev den *indre motivasjonen*. Teorien kan òg hjelpa oss til å skjønna korleis ulike former for ytre motivasjon har ulike konsekvensar med tanke på å gjennomføra eit utdanningsløp. I følgje teorien vil det vera slik at dess nærare den ytre motivasjonen er den indre motivasjonen, dess meir sannsynleg er det at personen startar ei utdanning og gjennomfører ho. Utviklinga av ein best mogleg motivasjon vert maksimalt ivaretatt innanfor eit sosialt miljø som sikrar at menneske får tilfredstilt tre grunnleggjande behov, nemleg behova for *autonomi*, *kompetanse* og *tilknytning* til andre menneske. I eit slikt miljø utviklast *det sjølvbestemmande individet*.

Teorien byggjer dermed på at det er klare sosial-kontekstuelle faktorar som støttar oppfylling av dei grunnleggjande behova og at det er andre faktorar som hindrar oppfylling av dei. Autonomibehovet handlar om at individet sine eigne ønske og ikkje ytre påskjøning eller press frå andre styrer livet (Deci og Ryan, 2002). Kompetansebehovet viser til opplevinga av å meistra det miljøet ein er ein del av. Det inneber ei søking etter utfordringar og ei kjensle av å gradvis klara utfordringane. Tilknytingsbehovet handlar om ein trong til å etablere emosjonelle band til andre menneske og eit djupt ønske om at andre må bry seg om ein og visa omsorg. Deci og Ryan (1994) argumenterer for at «people are inherently motivated to feel connected to others within a social milieu (relatedness), to function effectively in that milieu (effectance) and to feel a sense of personal initiative in doing so (autonomy)” (s. 7).

Elevane blir indre motiverte når dei verkeleg kjenner at aktiviteten er valt av dei sjølve og at dei arbeider med noko dei meistrar. På same måten aukar den indre motivasjonen når behovet for tilknytning blir ivaretatt, til dømes gjennom at lærarane er merksame på elevane og viser at dei bryr seg om interessene og trivnaden deira.

Motsett vil elevane sin indre motivasjon bli redusert når lærar ikkje responderer på behova deira for kontakt (Solomon, Battistich, Watson, Schaps og Lewis, 2000). Teorien legg til grunn at alle tre grunnleggjande behova må tilfredstillast for at sjølvbestemmande individ skal utviklast. Slik utvikling blir nemleg hemma dersom ein lærar berre legg vekt på å utvikla elevane sin kompetanse og autonomi, og ignorerer behovet elevane har for å knyta relasjonar. Dette kan verka som eit paradoks, fordi ein lett kan tru at tilknytning til andre tvert imot hindrar autonomi. Deci og Ryan (2002) løyser denne tilsynelatande motsetnaden ved å slå fast at autonomi berre kan oppnåast i skular eller klassar der lærarar og medelevar oppmuntrar til initiativ og sjølvstende. Autonomi er altså avhengig av støtte frå andre.

Teorien gjer altså framlegg om at dei psykologiske behova autonomi, kompetanse og tilknytning må tilfredstillast for å ha det godt med seg sjølv og andre. Innesperring i fengsel og utvikling av autonome individ som utviklar kompetanse kan gjerne opplevast som paradoks. Her må ein likevel hugsa at teorien sitt fundament er at det er kontinuerleg samhandling mellom individet med sine grunnleggjande behov og eit miljø som anten gir næring til eller hindrar realisering av desse behova. Slik sett kan ein ikkje sjå psykologisk vekst som noko som automatisk vil skje, og heller ikkje sjå det som noko som ikkje kan skje, sjølv om konteksten er fengselsmiljøet. I skule og utdanning er det her tale om å gi elevane eller studentane kontroll over eiga læring eller gi dei høve til å velja mellom aktivitetar. Kompetanse viser til å meistra oppgåver og på lang sikt kjenna at ein lærer og har framgang. I skulesamanheng kan dette i tillegg til å meistra dei daglege oppgåver, handla om å klara å ta eksamenar eller få dokumentasjon på at ein har fullført kurs. Tilknytning er eit universelt behov for å handla saman med andre og å kjenna at ein høyrer til ei gruppe. I skulesamanheng kan dette vera at ein elev kjenner seg knytt til eller akseptert av ein lærar eller blir oppmuntra til å læra av andre elevar som har sett verdien av skulegang.

Hinder for utdanning i fengsel

Det kan vera ei rekkje forhold som hindrar at vaksne som har vist kriminell åtferd kjem i gang med utdanning. I forskingslitteraturen om *vaksenopplæring generelt* blir ofte tre sortar hinder omtalt, nemleg *institusjonelle*, *situasjonelle* og *disposisjonelle* (t.d. Flynn, Brown, Johnson og Rodger, 2011). Døme på institusjonelle hinder kan vera at utdanningsprogramma ikkje passar dei som vurderer å ta utdanning, at lærarar manglar kompetansen, at det manglar datautstyr, eller at det er mangelfull tilgang på informasjon om utdanningsveggar. Undervisningsmetodar og undervisningsutstyr som ikkje appellerer til elevane eller studentane kan òg vera slike institusjonelle hinder. Situasjonelle hinder viser til dømes til noko som har med menneske sin livssituasjon å gjera, slik som fattigdom, vanskelege bustadforhold og familie. Samanlikna med menneske med god økonomi, har dei med dårleg økonomi mindre tilgang til læring og leseopplevingar, og dei har heller ikkje same tilgangen til det ikt-utstyret som utdanning i dag krev (Holt og Smith, 2005). Disposisjonelle hinder kan ha å gjera med tidlegare dårlege erfaringar frå skuletida, lærevanskar eller mangel på interesse for skule og utdanning. Dersom ein kjem frå familiar som har negative erfaringar med skule og utdanning eller har vener som ikkje ser vitsen med å ta utdanning, kan dette hindra ein frå å ta meir utdanning. I tillegg til institusjonelle, situasjonelle og disposisjonelle hinder for å ta utdanning blir ofte individuelle karakteristika, slik som kjønn og alder, kartlagt i forskning om vaksenopplæring. Dette er òg kjenneteikn

som kan karakteriserast som disposisjonelle, eventuelt situasjonelle (t.d. Flynn mfl., 2011). Det er såleis funne at menn i større grad enn kvinner deltek i arbeidsrelatert vaksenopplæring (Skaalvik og Engesbak, 1996), men at menn i ein del kulturar ofte ser på vaksenopplæring som feminin aktivitet, noko som hindrar dei frå å delta (Prins, 2006).

I litteraturen om hinder for deltaking i *utdanning i fengsel* skil ein, på same måte som i litteraturen om vaksenopplæring generelt, mellom institusjonelle, situasjonelle og disposisjonelle hinder (Brosens mfl., 2015). Institusjonelle hinder refererer til slikt som mangel på skuleplassar, mangel på lærarar, lang venteliste for å få plass eller at informasjonen om skule og utdanning er mangelfull. I ei undersøking av irakiske innsette i norske fengsel vart det funne at mangel på forståeleg informasjon om utdanning, lang venteliste og seine tilbakemeldingar på søknad om skuleplass var slike institusjonelle hinder (Westrheim og Manger, 2014). Situasjonelle hinder kan ha med overføring under soning å gjera eller at dommen er for kort til å starta utdanning. Brosens mfl. (2015) fann at innsette med kort soningstid i større grad enn andre møter situasjonelle hinder. Forskarane forklarar dette med at det meste av situasjonelle hinder er knytt til starten av soninga, slik som forvirring knytt til soningstid og innhald i soninga. I ei undersøking av serbiske innsette i svenske fengsel opplevde mange at både lærarar og fengselspersonell sa til dei at situasjonen dei var i, med utvisingsvedtak «hengande over seg», hindra dei frå å ta utdanning (Gustavsson, 2013). For innsette i fengsel kan disposisjonelle hinder vera knytt til mangel på interesse for skule og utdanning eller lærevanskar og ADHD.

I undersøkinga vi gjorde i 2012 fekk dei innsette som ikkje deltok i utdanning vurdere ei liste med oppgitte grunnar for at dei ikkje tok utdanning i fengsel (Manger, mfl., 2013). Lista bygde mellom anna på utprøvingar i eit panel med innsette som vi drøfta aktuelle grunnar med. Av dei som var med i undersøkinga kryssa ein femdel av for at ein grunn til at dei ikkje tok utdanning var at soningslengda ikkje passa med utdanning (av alle grunnar vart denne oftast nemnt). Dette situasjonelle hinderet vil seia at ein kan ha hatt såpass kort dom at ein ikkje kom i gang med utdanning eller ikkje kunne avslutta skulegangen før ein vart sett fri. I 2012 fann vi òg at fleire institusjonelle hinder ytte klare bidrag til at ein del personar ikkje hadde tatt til med utdanning. Det institusjonelle hinderet som oftast vart nemnt var at fengslet ikkje hadde tilbod som interesserte. I tillegg svara nær ein av seks respondentar at ein grunn til å ikkje ta utdanning var at dei ikkje hadde fått nok informasjon om opplæring. Når det gjeld disposisjonelle hinder for utdanning, var det hinderet som oftast vart nemnt at ein heller ville jobba enn gå på skule. Det er her verd å leggja merke til at det var få av dei innsette som kryssa av for disposisjonelle grunnar som hadde med lærevanskar å gjera. Andre delar av undersøkinga viser at det tvert imot er slik at dei med lærevanskar oftare enn andre tek utdanning i fengsel. Det same vart stadfesta i Lise Øen Jones si doktoravhandling om lese- og skrivevanskar hos innsette. Ho fann at dei som sjølvrapporterer dysleksi i større grad enn andre tek utdanning i fengsel (Jones, 2012).

Problemstillingar i rapporten

I denne rapporten søkjer vi svar på to hovudspørsmål, der det første er dette: Innsette som deltek i utdanning, kva motivasjon har dei for å delta? Er dei indre motiverte eller har dei ulike former for ytre motivasjon? Kan det òg tenkjast at innsette deltek i utdanning utan nokon som helst motivasjon for å gjera det? Vidare ønskjer vi å finna ut om det er skilnader mellom grupper av innsette når det gjeld kva motivasjon for utdanning dei har. Dette gjeld menn og kvinner, yngre og eldre, lågt og høgt utdanna og dei med lang og kort dom. I tillegg ønskjer vi å undersøkje om det er skilnad i motivasjon mellom dei som er i gang med ulike slag utdanning. Det andre hovudspørsmålet er dette: Kva hinder for å ta utdanning i fengsel opplever dei innsette som ikkje deltek i utdanning? Er det her skilnader mellom grupper av innsette, slik som mellom menn og kvinner, yngre og eldre, lågt og høgt utdanna og dei med lang og kort dom. Samla sett ønskjer vi å få eit bilete av innsette sin motivasjon for å ta utdanning i fengsel og kva som kan vera hinder for at dei utdannar seg medan dei sonar.

II. Undersøkinga

Respondentane

Undersøkinga vart gjennomført i veke 43, dvs. frå 19. til 26. oktober 2015, og alle innsette i norske fengsel (og i Norgerhaven fengsel, Nederland) med norsk statsborgarskap over 18 år som sona dom, sat i varetekt eller var under forvaring, var i målpopulasjonen. Opplegget var som i 2004, 2006 og 2009 (Eikeland og Manger, 2004; Eikeland, Manger og Diseth, 2006; Eikeland, Manger og Asbjørnsen, 2010), då òg innsette med utanlandsk statsborgarskap var med, og i 2012 (Eikeland, Manger og Asbjørnsen, 2013), då berre dei med norsk statsborgarskap var med. I praksis er altså dette ei populasjonsundersøking. Ifølgje rapportering frå Justis- og beredskapsdepartementet var det 2 619 innsette med norsk statsborgarskap på det tidspunktet data vart samla inn. Vi fekk 1 475 svar. Dette gir ein svarprosent på 56,3 prosent av målpopulasjonen. Nokon av dei innsette kan ha vore på permisjon eller var opptatt utanfor fengslet, så som med rettsaker. Vi har ikkje brukt ressursar på å hente inn slik informasjon. I 2006-undersøkinga (Eikeland mfl., 2006) var det 3,6 prosent av dei innsette som av ulike grunnar ikkje kunne nåast.

Instrument

Spørjeskjemaet som vart nytta byggjer på dei skjema som vart utarbeidde til dei landsomfattande undersøkingane i 2006, 2009 og 2012. Desse skjema vart laga i samråd med ei arbeidsgruppe, sett saman i samarbeid med Utdanningsavdelinga hos Fylkesmannen i Hordaland. Arbeidsgruppa hadde medlemmer frå Utdanningsdirektoratet, Fylkesmannen i Hordaland, Justis- og beredskapsdepartementet (på aktuelle tidspunkt var det Justis- og politidepartementet) ved Kriminalomsorgsdirektoratet (på aktuelle tidspunkt var det Kriminalomsorga si sentrale forvaltning) og VOX – Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk (før Nasjonalt senter for læring i arbeidslivet). Før undersøkingane i 2006 og 2012 testa vi òg skjemaet i eit panel med innsette, og reviderte det deretter. Før undersøkinga i 2015 hadde vi på ny drøftingar om innhaldet i skjemaet i ei arbeidsgruppe sett saman av medlemmer frå Fylkesmannen i Hordaland, Kriminalomsorgsdirektoratet og forskarane. Spørsmål frå dei tidlegare undersøkingane vart gjenteke der det var relevant. Viktige bakgrunnsvariablar, som var med i tidlegare skjema, og som er tatt omsyn til i denne rapporten, er kjønn, alder, utdanningsnivå og lengda på domen.

Eitt av instrumenta som inngår i spørjeskjemaet, og som vil bli lagt hovudvekt på i denne rapporten, handlar som før nemnt om motivasjon for å ta utdanning i fengsel. Dette instrumentet, som er lånt frå Robert J. Vallerand (Vallerand mfl., 1989), er meint å måla fem sortar motivasjon (sjå kap. I). Det er berre konstruert for dei som held på med utdanning. Dei som svara indikerte på ein skala med sju svaralternativ kor godt 20 utsegner passa (frå «passer ikke i det hele» til «passer helt») med grunnane deira for å delta i utdanning i fengsel. Utsegnene representerte dei fem kategoriane *indre motivasjon*, *identifisert regulering*, *indre tvang*, *ytre regulering* og *amotivasjon* (sjå forklaringane på desse omgrepa i kapitel I). Kvar av dei fem sortane motivasjon vart målt med fire utsegner. Døme på slike utsegner er «fordi jeg opplever glede og

tilfredsstillelse når jeg lærer nye ting» (indre motivasjon), «fordi det vil hjelpe meg til å ta et bedre valg når det gjelder yrkesvei» (identifisert regulering), «fordi det å lykkes i utdanning får meg til å føle meg viktig» (indre tvang), «for å få en mer prestisjefylt jobb senere» (ytre regulering) og «jeg vet ikke; jeg forstår ikke hva jeg gjør på skolen» (amotivasjon). Dette instrumentet har vist seg å vera reliabelt (måler nøyaktig) og valid (måler det som det er ute etter å måla) i tidlegare undersøkingar (t.d. Vallerand mfl., 1989; Vallerand mfl., 1993). I vår undersøking er reliabiliteten, målt ved hjelp av Cronbachs alpha, 0,88.

I ein annan del av spørjeskjemaet vurderte dei innsette som ikkje deltok i utdanning ei liste med utseger som avspeglar grunnar for at dei *ikkje* heldt på med utdanning i fengsel. Døme på slike utseger er «tilbudet som jeg er interessert i finnes ikke», «straffegjennomføringen avsluttes før jeg får fullført utdanningen/opplæringen» og «jeg har store vansker med lesing og skriving». Lista var mellom anna basert på utprøvingar i panelet med innsette som vi før undersøkinga i 2012 (Manger mfl., 2013) drøfta aktuelle grunnar med. I tillegg hadde vi nye drøftingar om det same i arbeidsgruppa sett saman av representantar frå Fylkesmannen i Hordaland, Kriminalomsorgsdirektoratet og forskarane. Dei som svara indikerte på ein skala med fire svaralternativ kor godt utsegnene passa (frå «stemmer helt» til «stemmer ikke i det hele tatt») med grunnane deira for å ikkje delta i utdanning i fengsel. I tidlegare undersøkingar (t.d. Manger mfl., 2013) har vi òg spurt om grunnar for å ikkje ta utdanning, men då fekk berre dei som svara kryssa av for om grunnen passa, og ikkje kor godt han passa. Måten vi no spør på, gir langt betre høve til å analysere svara og skjønne skilnader mellom dei innsette når det gjeld grunnar for å ikkje ta opplæring.

Prosedyre

I kvart fengsel fekk *ein* person ansvaret for å administrere datainnsamlinga, helst leiaren for skuleavdelinga. Alle kontaktpersonane vart like før utsending av skjema orienterte via brev og e-post av Utdanningsavdelinga, Fylkesmannen i Hordaland. På denne måten freista vi å sikra at dei same prosedyrane vart følgde i alle fengsel. Det vart sendt puring til dei einskilde fengsla som ikkje hadde svart. Det var inga individuell identifisering av dei einskilde skjema, men dei vart identifiserte med eit fengselsnummer. På framsida av spørjeskjemaet vart dei innsette informerte om dette. Der vart det òg understreka at det var friviljug å svara og at dei kor tid som helst, og utan å gje opp grunn, kunne trekkja seg frå undersøkinga. Dei fekk vita at dette ikkje ville få konsekvensar for dei under gjennomføring av straffa eller varetekta. Undersøkinga er meldt til Personvernombodet for forskning, Norsk senter for forskingsdata. Spørjeskjemaet vart utdelt på bokmål, men i tråd med språket elles i denne rapporten vil utseger og svaralternativ heretter bli skrivne på nynorsk.

Fråfall og kjenneteikn ved dei innsette

I tabell II.1 finn ein korleis dei innsette som svara fordeler seg når det gjeld kjønn og alder.

Tabell II.1. Fordelinga av innsette med norsk statsborgarskap etter kjønn og aldersgrupper, med utgangspunkt i fengslingsgrunnlag.

	Fengslingsgrunnlag					
	Dom N=1 168	Forvaring N=27	Bøter N=37	Varetekt, før dom N=190	Vartetekt, anka dom N=47	Alle N=1 475*
Kjønn						
Menn	95,0	100	89,2	92,1	95,7	94,6
Kvinner	5,0	0	10,8	7,9	4,3	5,4
Alder						
18 til 24 år	14,7	3,8	18,9	15,3	23,4	15,0
25 til 34 år	32,9	23,1	29,7	39,2	29,8	33,3
35 til 44 år	25,0	30,8	21,6	24,3	27,7	25,0
Over 44 år	27,5	42,3	29,7	21,2	19,1	26,7
Over 44 år	79,2	1,8	2,5	12,9	3,2	(1 475*)

* Denne kolonnen gjeld *alle* i undersøkinga. Det treng ikkje vera slik at alle innsette har svart på absolutt alle spørsmål, som kjønn eller alder. Difor kan summen av N for kvart spørsmål variera noko.

Berre ein liten del av dei norske innsette som er med i undersøkinga var under forvaring og ein noko høgare del sat i varetekt. Kvinner utgjorde 5,9 prosent av fangepopulasjonen i den aktuelle veka; i undersøkinga utgjorde dei 5,4 prosent. Gjennomsnittsalderen til dei innsette som svara er denne gongen 37,1 år (standardavvik 11,9). Dette er eldre enn dei norske innsette som var med i undersøkinga i 2012 (36 år), som då igjen var eit halv år eldre enn dei norske innsette i 2009-undersøkinga og eit år eldre enn dei norske i 2006-undersøkinga. Fangepopulasjonen med norsk statsborgarskap har altså blitt litt eldre med åra.

III. Motivasjon for utdanning i fengsel

Dei 43 prosent av dei innsette som tok utdanning i fengsel fekk dette spørsmålet: «*Kvifor tek du utdanning eller opplæring i fengsel?*» Dei vart presenterte for 20 utseger som utgjer den norske versjonen av «The Academic Motivation Scale» (Vallerand mfl, 1989; sjå kap. I og II). Respondentane indikerte på ein skala frå ein til sju kor godt kvar utsegn passa (frå «passar ikkje i det heile» til «passar heilt») med motivasjonen deira for å ta utdanning i fengsel. Dei skreiv det talet som passar best i ei rute bak kvar utsegn. I tabell III.1 er svara rangerte etter kor godt dei passar med motivasjonen for utdanning; det vil seia at dess høgare medelverdi på skalaen mellom 1 og 7 dess betre passar utsegna. Standardavviket, som er eit mål på avviket frå gjennomsnittet i svaret på utsegna, er og tatt med, slik ein bør gjera når medelverdiar blir rapporterte. Ein kan her seia at eit mindre standardavvik indikerer at det er lite spreiding frå gjennomsnittet, det vil seia stor semje i svara på denne utsegna, medan eit større standardavvik indikerer at det er stor spreiding i svara, det vil seia stor usemje.

Tabell III.1 viser at dei innsette som tek utdanning eller opplæring medan dei sonar gjennomgåande skårar høgt på både indre og ytre motivasjon for å delta. Den eine utsegna som oppnår høgast skår, det å ta utdanning for å få eit betre liv seinare, er eit døme på *ytre regulering*, det vil seia at utdanning er noko ein held på med for å tilfredstillast ytre krav eller for å få påskjøning i form av eit betre liv (sjå kap. I). Den andre utsegna med høgast skår, som handlar om oppleving av glede og tilfredsstilling ved å læra nye ting, er eit døme på *indre motivasjon*. Den indre motivasjonen, eller eigenmotivasjonen, har rot i eigenskapar ved sjølv aktiviteten, fordi han appellerer til kunnskap, utfordrar eller skapar glede (sjå kap. I). Ein skal òg merka seg at blant dei utsegnene som oppnår skår over fem er det heile tre utseger som indikerer ein slik indre motivasjon, altså ein motivasjon som handlar om at innhaldet i utdanninga eller opplæringa blir opplevd som interessant i seg sjølv, uavhengig av kva instrumentell verdi utdanninga har. Blant dei utsegnene som oppnår høg skår, finn vi òg ei anna form for ytre motivasjon, nemleg *identifisert regulering*. Det vil seia at personen identifiserer seg med dei verdiane som ligg til grunn for å ta utdanning, eller beint fram opplever dei som fornuftige, utan at dei dermed er ein del av hans eller hennar indre overtyding. Her verdset altså personen utdanning og opplæring (sjå kap. I). Enno ei form for ytre motivasjon, *indre tvang*, slik som at ein tek utdanning for å sleppa skuldkjensle eller bli stolt av seg sjølv, oppnår òg over medels skårar på skalaen. Denne motivasjonen inneber at ei ytre regulering er blitt internalisert, men framleis ikkje akseptert som eins eigen motivasjon.

Tabell III.1. Kvifor tek du utdanning eller opplæring i fengsel?
Kolonne 1: Snittverdiar, der 7=høg verdi eller høg motivasjon og 1=låg verdi eller låg motivasjon. Kolonne 2: Standardavvik. N=529 innsette med norsk statsborgarskap.

Fordi eg vil ha eit betre liv seinare	5,6	1,9
Fordi eg opplever glede og tilfredsstilling når eg lærer nye ting	5,6	1,6
Fordi eg trur at utdanninga vil betra arbeidskompetansen min	5,5	1,8
For glede eg opplever ved å utvida kunnskapen min i fag eg likar	5,5	1,6
Fordi utdanninga gir meg høve til å halda fram med å læra om mange ting som interesserer meg	5,4	1,8
Fordi eg trur utdanning vil førebu meg betre på den yrkesvegen eg har valt	5,4	1,9
Fordi eg ønskjer å visa meg sjølv at eg kan lukkast i utdanninga mi	5,0	2,0
For glede eg opplever ved å oppdaga nye ting eg aldri har visst om før	4,9	1,9
For å visa for meg sjølv at eg er i stand til å fullføra ei utdanning	4,9	2,2
Fordi det endeleg vil gjera meg i stand til å koma inn på arbeidsmarknaden på eit felt eg likar	4,6	2,2
For å få betre løn seinare	4,6	2,3
Fordi det vil hjelpa meg til å ta eit betre val når det gjeld yrkesveg	4,5	2,1
Fordi eg treng dokumentasjon på utdanning for å få ein godt betalt jobb seinare	4,4	2,2
For å få ein meir prestisjefylt jobb seinare	4,2	2,3
Fordi det å lukkast i utdanning får meg til å kjenna meg viktig	4,0	2,1
For å visa meg sjølv at eg er ein intelligent person	3,7	2,2
Ein gong hadde eg gode grunnar for å ta utdanning, men no er eg i tvil om eg skal halda fram	1,9	1,6
Ærleg talt, eg veit ikkje; eg kjenner verkeleg at eg kastar bort tida på utdanning	1,4	1,1
Eg skjønar ikkje kvifor eg tek utdanning, og ærleg talt bryr eg meg ikkje det minste	1,4	1,1
Eg veit ikkje; eg skjønar ikkje kva eg gjer på skulen	1,3	0,9

Vi ser av tabellen at respondentane skårar klart lågast på dei utsegnene som indikerer *amotivasjon*, det vil seia at ein ikkje verdset aktivitetane i skulen eller opplæringa, kjenner seg inkompetent til å utføra dei eller er uinteresserte. Ein slik amotivasjon er altså ikkje typisk for dei innsette som har valt å gå i gang med utdanning eller opplæring.

Motivasjonskategoriar

Som omtalt i innleiinga til rapporten har Deci og Ryan (1985) utvikla ein teori der dei viser at menneske kan utvikla *indre motivasjon* eller ein av fire former for ytre motivasjon for ein aktivitet eller ei oppgåve: *Ytre regulering*, *indre tvang*, *identifisert regulering* og *integrert regulering*. I tillegg kan ein person vera *amotivert*, det vil seia at han eller ho heilt manglar motivasjon. Vallerand sitt instrument for måling av utdanningsmotivasjon (Vallerand mfl., 1989), som vi brukte, er tufta på Deci og Ryan sin teori, men har berre med utsegner som måler ytre regulering, indre tvang og identifisert regulering, forutan indre motivasjon og amotivasjon. Etter søk i internasjonale litteraturdatabasar, ser det ut som om det er første gongen instrumentet er brukt blant innsette. Difor er det behov for å undersøkje om den same klassifiseringa i fem motivasjonskategoriar er gyldig i «vår» gruppe, nemleg *innsette i fengsel med norsk statsborgarskap*. Ein kan som forskar ikkje berre ta for gitt klassifiseringa som er funne blant elevar som kan ha heilt andre eigenskapar enn innsette.

For å klassifisera svara frå dei innsette i færre kategoriar, brukte vi faktoranalyse. Faktoranalyse er eit samla omgrep for ulike statistiske metodar som handlar om å analysa samanhengen mellom eit stort tal variablar (t.d. grunnar for å ta utdanning). Analyseforma kan kallast ein arbeidsreiskap vi brukar for å redusera datamengda. I analysen blir eit større tal grunnar behandla slik at dei blir reduserte eller samanfatta til eit mindre tal grunnar, kategoriar, dimensjonar eller faktorar. Det vil her seia hovudmotivasjonar for å ta utdanning i fengsel. Analysen gjer dette ved å søkja etter klynger eller grupper av grunnar som heng saman (korrelerer) med kvarandre, og såleis utgjer hovudmotivasjonar. Det kan vera ei form for ytre motivasjon (ein vil oppnå noko) eller indre motivasjon (utdanninga har eigenverdi).

For at andre forskarar skal vita kva vi gjorde, opplyser vi at vi brukte ein prinsippal komponentanalyse, som kan samanliknast med faktoranalyse. Vi brukte varimax rotasjon, og eigenverdi 1 som kriterium for kor mange faktorar som skal inngå i faktorløyninga.

Tabell III.2 viser motivasjonskategoriane og utsegnene som er knytte til kvar av desse kategoriane.

Faktorladinga, det vil seia kor høgt kvar utsegn ladar på faktoren eller kategorien (eller korrelerer med faktoren/kategorien), står i parentes bak kvar utsegn (faktorladinga er eit tal mellom 1 og -1, der 1 er høgast korrelasjon, 0 er ingen korrelasjon og -1 er lågast korrelasjon). I tabellen er ikkje tatt med såkalla kryssladingar, det vil seia kor høgt kvar utsegn ladar på dei andre faktorane. Analysane våre viser at ikkje i noko tilfelle har ei utsegn særleg høg lading på ein annan faktor enn den kategorien utsegna lada høgast på.

Tabell III.2 viser at dei innsette sin motivasjon for å halda på med utdanning kan forståast på fire måtar, eller langs fire dimensjonar. Resultatet skil seg frå tidlegare resultat der ein har brukt *The Academic Motivation Scale* (AMS; Vallerand mfl., 1989), og gir òg eit noko anna resultat enn det teorien instrumentet byggjer på tilseier. Skilnaden ligg i at utsegnene som måler dei to motivasjonskategoriane *ytre regulering* og *identifisert regulering* i vår analyse utgjer ein kategori. Denne motivasjonskategorien, som er den første, og dermed viktigaste, vel vi å kalla *ytre og identifisert regulering*.

Tabell III.2. Motivasjon for utdanning i fengsel. Innsette som held på med utdanning. Motivasjonskategoriar (1, 2, 3 og 4) og utsegner (faktorladingar i parentes) for å halda på med utdanning. N=529 innsette med norsk statsborgarskap.

Kategoriar	Utsegner
Faktor 1: Ytre og identifisert regulering	<ul style="list-style-type: none"> • Fordi eg treng dokumentasjon på utdanning for å få ein godt betalt jobb seinare (0,77) • For å få betre løn seinare (0,76) • Fordi eg trur at utdanninga vil betra arbeidskompetansen min (0,73) • For å få ein meir prestisjefyllt jobb seinare (0,72) • Fordi det endeleg vil gjera meg i stand til å koma inn på arbeidsmarknaden på eit felt eg likar (0,70) • Fordi eg trur utdanning vil førebu meg betre på den yrkesvegen eg har valt (0,69) • Fordi det vil hjelpa meg til å ta eit betre val når det gjeld yrkesveg (0,66) • Fordi eg vil ha eit betre liv seinare (0,60)
Faktor 2: Indre motivasjon	<ul style="list-style-type: none"> • For glede eg opplever ved å utvida kunnskapen min i fag eg likar (0,80) • Fordi eg opplever glede og tilfredsstilling når eg lærer nye ting (0,79) • For glede eg opplever ved å oppdaga nye ting eg aldri har visst om før (0,79) • Fordi utdanninga gir meg høvetil å halda fram med å læra om mange ting som interesserer meg (0,73)
Faktor 3: Indre tvang	<ul style="list-style-type: none"> • For å visa meg sjølv at eg er ein intelligent person (0,80) • Fordi eg ønskjer å visa meg sjølv at eg kan lukkast i utdanninga mi (0,76) • For å visa for meg sjølv at eg er i stand til å fullføra ei utdanning (0,69) • Fordi det å lukkast i utdanning får meg til å kjenna meg viktig (0,62)
Faktor 4: Amotivasjon	<ul style="list-style-type: none"> • Ærleg talt, eg veit ikkje; eg kjenner verkeleg at eg kastar bort tida på utdanning (0,81) • Eg skjønar ikkje kvifor eg tek utdanning, og ærleg talt bryr eg meg ikkje det minste (0,79) • Eg veit ikkje; eg skjønar ikkje kva eg gjer på skulen (0,78) • Ein gong hadde eg gode grunnar for å ta utdanning, men no er eg i tvil om eg skal halda fram (0,67)

Den andre kategorien i vår analyse er *indre motivasjon*, den tredje kategorien er den ytre motivasjonen *indre tvang* (introjeksjonsregulering), medan den fjerde kategorien er *amotivasjon*.

Den første kategorien, der flest einskildgrunnar eller motiv er samanfatta, er meir enn dobbelt så viktig som dei tre andre kategoriane til saman når det gjeld å forstå dei innsette sin motivasjonsstruktur. Statistisk forklarar den første kategorien 34,3 prosent, den andre 13,5 prosent, den tredje 9,6 prosent og den fjerde 6,1 prosent av variasjonen i svara frå dei innsette. Til saman forklarar dermed dei fire kategoriane 63,5 prosent av motivasjonsstrukturen for å ta utdanning i fengsel. Alle utsegnene som inngår i AMS klarer dermed statistisk å fanga inn nær to tredeler av innsette sin motivasjon for å ta utdanning. Vi kan tenkja oss at eit høgt tal varierte grunnar kan yta bidrag til å forklara dei resterande vel 37,5 prosent. I samfunnsvitskap kan ein aldri klara å fanga inn alle forklaringane på eit fenomen. Ulempa ved å prøva på det er at ein endar opp med eit urimeleg høgt tal variablar (her grunnar eller motiv) som respondentane skal svare på, og likevel oppnår ein gjerne ikkje å auka forklaringa monaleg. I vårt tilfelle konstaterer vi at vi med dei 20 utsegnene har fanga opp svært avgjerande motivasjon for at innsette tek del i utdanning.

Når vi skal forklara kor viktig kvar av motivasjonskategoriane er, legg vi altså vekt på kor mykje kvar av dei kan forklara av *variasjonen* i svara frå dei innsette. Dette vil likevel ikkje seia at dei innsette har høgare ytre enn indre motivasjon. Det ser vi når vi reknar ut medelverdien for kvar skala, ved å dela skalaen sin samla skår på talet på utsegner som inngår i skalaen. Høg medelverdi på skalaen 1 til 7 indikerer då at motivasjonen er høg, og vi får desse resultatane: Ytre og identifisert regulering har medelverdi 4,9, indre motivasjon har medelverdi 5,4, indre tvang har medelverdi 4,3 og amotivasjon har medelverdi 1,5. Det er altså slik at dei innsette har høg ytre motivasjon, særleg for den motivasjonen som er knytt til framtidig løna arbeid og ei betre framtid. Likevel er den indre motivasjonen, som handlar om at aktivitetane dei held på med er interessante i seg sjølv, enda høgare.

For dei fire faktorane er reliabiliteten, målt ved hjelp av Cronbachs alpha-koeffisient, 0,89 (ytre og identifisert regulering), 0,84 (indre motivasjon), 0,81 (indre tvang) og 0,74 (amotivasjon). Vanlegvis legg ein vekt på at alpha-verdiane bør vera over 0,7 (Pallant, 2010) for å indikera at uavhengige målingar av det same fenomenet vil gi tilnærma dei same resultatane. I undersøkinga vår er dermed dette kriteriet oppfylt.

Skilnader i motivasjon for å ta utdanning mellom grupper av innsette

Korleis skil dei innsette seg frå kvarandre når det gjeld motivasjon for å ta utdanning i fengsel? I vårt tilfelle ønskte vi å finna ut om nokon av dei fire motivasjonskategoriane skil kvinner frå menn, yngre frå eldre, dei med ingen eller låg utdanning frå dei med høg utdanning, og dei med kort dom frå dei med lang dom. Det er fleire måtar å analysere slike skilnader på, til dømes ved hjelp av variansanalyse. Variansanalyse, eller ANOVA, er ei samla nemning på ei rekkje statistiske metodar for å testa likskap mellom to eller fleire grupper, når det gjeld ein eller fleire variablar. Vi brukte einvegs variansanalyse, der vi testa ein og ein eigenskap som varierer mellom grupper. Eit døme på slik analyse frå vanleg skule er korleis matematikkprestasjonar varierer

mellom gutar og jenter, det vil seia om det er kjønnskilnader i slike prestasjonar. Svaret på ANOVA-analysane våre rapporterer vi i form av *F-verdiar*. Dess høgare *F-verdi*, dess større lit kan vi ha til at skilnaden faktisk uttrykkjer ein skilnad innanfor det tryggingnivået som testen uttrykkjer. For å finna om *F-verdien* er signifikant, det vil seia at han ikkje har oppstått som eit resultat av tilfeldige variasjonar, rapporterer vi *p-verdiar* med eit oppgitt *signifikansnivå*. Vanlegvis set ein grensa for om ein *p-verdi* er signifikant til 0,05 (skrive som $p < 0,05$). Det er då mindre enn fem prosent sjanse for at resultatet kan ha oppstått tilfeldig. Når vi rapporterer ein *p-verdi* på mindre enn 0,01 (skrive som $p < 0,01$), vil dette seia at det er mindre enn ein prosent sjanse for at resultatet kjem av tilfeldige forhold.

Vi fann ikkje at menn og kvinner har ulik motivasjon for å ta utdanning i fengsel. Derimot fann vi signifikante skilnader mellom aldersgrupper. Vi delte respondentane inn i fire aldersgrupper, nemleg 18-24 år, 25-34 år, 35-44 år og 45 år og meir. Dess yngre dei innsette er, dess høgare skåra dei på kategorien ytre og identifisert regulering - $F(3, 525) = 8,63, p < 0,001$. Dei yngste er altså særleg opptatt av å ta utdanning for å få løna arbeid og eit betre liv etter avslutta soning. Når det gjeld indre motivasjon, finn vi ein motsett tendens. Det er den yngste aldersgruppa som er minst indre motiverte og den eldste mest - $F(3, 525) = 5,21, p < 0,002$. Dei eldste tek altså i enda større grad enn unge utdanning fordi dei opplever at det er interessant i seg sjølv. Det er ikkje skilnader mellom aldersgruppene når det gjeld kategoriane indre tvang og amotivasjon.

I spørjeskjemaet kryssa dei innsette av for kva den høgaste utdanning dei har fullført er: 1) Ikkje fullført noko utdanning, 2) fullført grunnskule, 3) fullført eitt år vidaregåande opplæring, 4) fullført to år vidaregåande opplæring, 5) fullført vidaregåande opplæring, 6) fullført fagskule, 7) fullført einskildfag på universitet eller høgskule og 8) fullført grad på universitet eller høgskule. Desse kategoriane brukte vi òg i analysane. Vi fann berre signifikante skilnader mellom gruppene når det gjeld kategorien indre motivasjon - $F(7, 525) = 2,57, p < 0,01$. Det er dei utan noko fullført utdanning og dei med berre grunnskule som skårar lågast på indre motivasjon. Denne motivasjonen er høgare for dei som har fullført to år i vidaregåande opplæring, flatar så litt ut og når ein ny topp for dei som har tatt ein grad frå universitet eller høgskule. Det er vidare ein tendens til at det er dei med ingen eller låg utdanning, her definert som ikkje fullført vidaregåande opplæring, som skårar høgast på faktor 1 (ytre og identifisert regulering) og faktor 3 (indre tvang), men desse funna er ikkje signifikante. Til saman ser altså desse elevane ut til å ha ein motivasjon for å ta utdanning i fengsel som er knytt til å koma seg inn på arbeidsmarknaden og å visa for seg sjølv at dei kan lukkast på skulen.

Vi undersøkte om domslengda påverkar motivasjonen hos dei som tek utdanning i fengsel, og fann berre signifikant samanheng for faktor 1 (ytre og identifisert regulering). Tendensen er at denne ytre motivasjonen er låg hos dei som sonar tre månader eller kortare, men stig fram mot ei domslengd på eitt til to år, for så etter små «tilbakefall» å stiga med lengre dom - $F(12, 447) = 2,10, p < 0,02$.

I tillegg til desse analysane av skilnader mellom grupper, undersøkte vi om det er skilnader i motivasjon hos dei som er i gang med ulike slag utdanning i fengslet. Vi samanlikna då dei kring 25 prosent med lågast skår på motivasjon med dei kring 25 prosent med høgast skår (i analysane utgjør kring 50 prosent ei mellomgruppe). For å finna ut om det er skilnader i motivasjon brukte vi ein kjkvadrattest. Dette er ein test som fortel oss om ei fordeling av svar frå ei gruppe personar på bestemte variablar (her variablane motivasjon og utdanningsnivå dei held på med) kjem av tilfeldige forhold eller ikkje. I første tilfellet er det då ikkje ein samanheng mellom variablane, men i det andre tilfellet er det ein samanheng. Ved utrekning fann vi at det er ein signifikant samanheng mellom yte og identifisert regulering og kva utdanning ein tek - kjkvadratverdien er lik 52,5 (med 12 fridomsgrader), $p < 0,001$. Blant dei innsette som tek vidaregåande opplæring er det klart fleire som skårar høgt enn lågt på denne motivasjonen. Motsett, er det langt fleire som skårar lågt enn høgt blant dei som tek korte kurs. Ein liknande tendens, etter måten høg skåre hos dei i vidaregåande opplæring og låg skåre hos dei som tek korte kurs, finn ein når det gjeld motivasjonskategorien indre tvang - kjkvadratverdien er lik 30,8 (med 12 fridomsgrader), $p < 0,002$. I tråd med desse funna er det ein etter måten låg amotivasjon hos dei i vidaregåande opplæring (med unnatak av dei som tek første året), men høg amotivasjon hos dei som tek korte kurs - kjkvadratskår er lik 24,2 (med 12 fridomsgrader), $p < 0,02$. Dei som altså er heilt utan motivasjon for utdanninga eller opplæringa dei held på med, finn ein oftast blant dei som tek korte kurs. Det vart ikkje funne signifikante skilnader i indre motivasjon etter kva utdanning dei innsette tek i fengslet.

IV. Hinder for utdanning i fengsel

Dei som *ikkje* tok utdanning i fengsel fekk spørsmål om grunnar til å *ikkje* delta i opplæring/utdanning i fengsel. Dei vart presenterte for 21 utsegner som skildrar moglege grunnar. Svara indikerer, på ein skala frå ein til fire, kor godt kvar grunn passar for den som svarar (frå «stemmer heilt» til «stemmer ikkje i det heile tatt»). Tabell IV.1 viser dei ti viktigaste grunnane, rangerte etter kor godt utsegnene stemmer med det å ikkje ta utdanning.

Tabell IV.1. Dei ti viktigaste grunnane til å *ikkje* delta i opplæring/utdanning i fengsel. Grunnane er rangerte etter gjennomsnittsverdiar for svaralternativa. Prosent. N=786 innsette med norsk statsborgarskap.

Grunnar for å ikkje ta utdanning eller opplæring i fengsel	Stemmer heilt	Stemmer godt	Stemmer litt	Stemmer ikkje i det heile
Det er mangelfull tilgang på programvare og internett	37,9	15,5	18,9	27,7
Eg vil heller jobba	32,9	14,1	21,5	31,5
Straffegjennomføringa blir avslutta før eg får fullført utdanning/opplæring	28,4	13,8	17,5	40,4
Tilbodet som eg er interessert i finst ikkj	23,5	12,3	21,3	42,8
Eg får ikkje nok informasjon om utdanning/opplæring	21,5	11,0	25,8	41,7
Det er vanskeleg å konsentrera seg i fengslet	17,0	14,9	28,9	39,3
Eg har nok utdanning/opplæring	18,8	9,8	21,2	50,1
Opplæringsforholda er for dårlege	16,8	10,7	25,6	47,0
Det er vanskeleg å kombinera jobb og skule	13,9	10,5	24,5	51,1
Eg har store vanskar med rekning eller matematikk	12,8	11,1	21,8	54,3

Som vi ser av tabell IV.1 er det mange institusjonelle hinder på «topp ti-lista», slik som mangel på programvare og internett, mangel på tilbod, mangel på informasjon og mangelfulle opplæringsforhold. Situasjonelle hinder, slik som at straffegjennomføringa blir avslutta før avslutta utdanning og vanskar med konsentrasjon i eit fengsel (der det kan vera mykje støy), blir nemnde av mange. På same måten er det disposisjonelle hinder for å ta utdanning, slik som at ein opplever at ein har nok utdanning eller har vanskar med elementære ting som rekning. Tabell IV.1 viser at dei grunnane som mange innsette opplever som dei aller viktigaste

hinder for å ta utdanning er det òg mange som *ikkje i det heile tatt* opplever som hinder. Det er altså ein tendens til U-kurve-fordeling (svara «klumpar» seg saman i ytterkategoriane) av svara frå dei innsette som kryssar av for at dette «stemmer» i ein eller annan grad. For dei grunnane som ligg nederst på «topp-ti-lista» meiner fleirtalet av dei som svarar at det ikkje stemmer i det heile tatt at dei oppgitte grunnane er hinder for å ta utdanning.

Tabell IV.2. Dei elleve *minst viktige* grunnane til å *ikkje delta* i opplæring/utdanning i fengsel. Grunnane er rangerte etter gjennomsnittsverdiar for svaralternativa. Prosent. N=786 innsette med norsk statsborgarskap.

Grunnar for å ikkje ta utdanning eller opplæring i fengsel	Stemmer heilt	Stemmer godt	Stemmer litt	Stemmer ikkje i det heile
Eg har fått råd frå andre innsette om å ikkje ta utdanning/opplæring	1,7	1,3	5,2	91,8
Eg har fått råd frå tilsette i fengsel om å ikkje ta utdanning/opplæring	4,9	2,3	7,2	85,6
Eg er for sjuk til å ta utdanning/opplæring	4,6	4,3	10,7	80,4
Å ta utdanning/opplæring er ikkje bryet verd	5,9	3,7	12,7	77,7
Eg skjønar ikkje informasjonen som blir gitt	6,2	5,3	16,9	71,6
Eg ventar på plass	10,6	5,1	8,0	76,3
Eg kjenner meg for gamal	9,3	6,9	21,5	62,3
Overføring under gjennomføring av straffa gjer det vanskeleg å ta utdanning/opplæring	10,1	8,4	16,5	65,0
Eg har store vanskar med lesing og skrivning	9,8	8,8	17,4	64,0
Utdanninga/opplæringa vil ikkje vera til hjelp for meg etter gjennomført straff	13,1	6,8	14,4	65,8
Eg er ikkje interessert	17,2	7,0	15,5	60,3

I tabell IV.2 rapporterer vi dei elleve *minst viktige* grunnane for å *ikkje delta* i utdanning i fengsel. Dei minst viktige grunnane er lista opp først (i rangeringa er det tatt omsyn til medelverdiar for dei fire svarkategoriane). Som tabellen viser er det svært sjeldan at innsette har fått råd frå andre i fengslet om å ikkje ta utdanning. Blant dei minst viktige grunnane finn vi mange av dei disposisjonelle grunnane, altså hinder som kan ha å gjera med personlege ting, lærevanskar eller mangel på interesse for skule og utdanning. I denne tabellen ser vi at for alle oppgitte grunnane seier eit klart fleirtal av dei som svarar at det ikkje stemmer i det heile tatt at dette er grunnar for å ikkje delta i utdanning/opplæring.

For å finna dei grunndimensjonane som ligg bak einskildgrunnane gjorde vi ein faktoranalyse av dei 21 utsegnene som skildrar hinder for å delta i utdanning. Vi brukte her ein prinspal komponentanalyse (varimax rotasjon, eigenverdi 1 som

kriterium for inkludering av faktorar). Tabell IV.3 viser motivasjonskategoriane og dei utsegnene som avspeglar einskildgrunnane som inngår i kvar av desse kategoriane. Faktorkladinga, det vil seia kor høgt kvar utsegn korrelerer med faktoren, står i parentes bak kvar utsegn.

Tabell IV.3 viser at dei innsette sine grunnar for å ikkje ta utdanning i fengsel kan forståast på seks måtar, eller langs seks dimensjonar, med bakgrunn i dei 21 utsegnene. Den første faktoren kallar vi *haldning*, i dette tilfellet handlar det om innsette si haldning til det å ta utdanning. Det er ei vurdering av kva ein har igjen for å ta utdanning, kombinert med interesse og sjukdom. Den andre kategorien

Tabell IV.3. Grunnar for å ikkje ta utdanning i fengsel. Innsette som ikkje held på med utdanning. Motivkategoriar (1, 2, 3, 4, 5, og 6) og utsegner som avspeglar einskildgrunnar (faktorkladingar i parentes) for ikkje å halda på med utdanning. N=786.

Kategoriar	Utsegner
Faktor 1: Haldning	<ul style="list-style-type: none"> • Utdanninga/opplæringa vil ikkje vera til hjelp for meg etter gjennomført straff (0,79) • Å ta utdanning/opplæring er ikkje bryet verd (0,70) • Eg er ikkje interessert (0,69) • Eg er for sjuk til å ta utdanning/opplæring (0,63)
Faktor 2: Opplæringstilbodet	<ul style="list-style-type: none"> • Eg får ikkje nok informasjon om utdanning/opplæring (0,72) • Tilbodet som eg er interessert i finst ikkje (0,69) • Opplæringsforholda er for dårlege (0,68) • Det er mangelfull tilgang på programvare og internett (0,67)
Faktor 3: Vanskar	<ul style="list-style-type: none"> • Eg har store vanskar med lesing og skriving (0,83) • Eg har store vanskar med rekning eller matematikk (0,79) • Det er vanskeleg å konsentrera seg i fengslet (0,64)
Faktor 4: Utdanningsbehov	<ul style="list-style-type: none"> • Eg vil heller jobba (0,79) • Eg har nok utdanning/opplæring (0,73)
Faktor 5: Råd	<ul style="list-style-type: none"> • Eg har fått råd frå andre innsette om å ikkje ta utdanning/opplæring (0,81) • Eg har fått råd frå tilsette i fengsel om å ikkje ta utdanning/opplæring (0,72) • Eg skjønar ikkje informasjonen som blir gitt (0,41)
Faktor 6: Soningsforhold og alder	<ul style="list-style-type: none"> • Det er vanskeleg å kombinera jobb og skule (0,78)) • Overføring under gjennomføring av straffa gjer det vanskeleg å ta utdanning/opplæring (0,52) • Eg kjenner meg for gamal (0,51)

kallar vi *opplæringstilbodet*, og handlar om opplevde kvalitetar ved det tilbodet fengslet gir. Den tredje kategorien kallar vi *vanskar*, og inneber både lærevanskar og vanskar med å konsentrera seg i fengslet. Når ein har lærevanskar kan det vera særleg vanskeleg å konsentrera seg i eit fengsel der det kan vera mykje uro. Den fjerde kategorien kallar vi *utdanningsbehov*. I dette tilfellet handlar det om ei form for «metting», der ein opplever at ein har nok utdanning og vil heller gjera noko anna. Den femte kategorien kallar vi *råd*. Faktoren dreiar seg om at ein har tatt imot råd frå andre om å ikkje ta utdanning. Informasjon er òg råd. Når ein ikkje forstår, søker ein råd hos andre. Difor ladar utsegna «Eg skjønner ikkje informasjonen som blir gitt» høgast på denne faktoren, og ikkje på andre faktorar. Kategori seks kallar vi *soningsforhold og alder*. Både det å kombinera utdanning med jobb og overføring under soning kan ein oppleva som hinder for å ta utdanning. Særleg når ein kjenner seg litt opp i åra kan dette vera hinder. To av utsegnene inngår ikkje i nokon av faktorane, og dannar heller ikkje ein sterk nok faktor saman. Dei handlar om at innsette opplever at domen er for kort til å starta ei utdanning eller at dei ventar på skuleplass.

Statistisk forklarar den første kategorien 17,0 prosent, den andre 12,4 prosent, den tredje 8,3 prosent, den fjerde 6,4 prosent, den femte 5,5 prosent og den sjetta 5,0 prosent av variasjonen i svara frå dei innsette. Det vil seia at kategoriane forklarar til saman 54,6 prosent av grunnane for ikkje å ta utdanning i fengsel. Vi kan her, som når det gjeld faktoranalysen av motivasjon for å delta, tenkja oss at eit høgt tal varierte grunnar kan yta bidrag til å forklara dei resterande vel 44 prosent av forklaringa. Ulempa ved å prøva på å fanga inn alle grunnane, er då igjen at respondentane må svara på urimeleg mange utsegner, utan at vi oppnår å auka forklaringa særleg. I vårt tilfelle konstaterer vi at med dei utvalde utsegnene har vi fanga opp viktige grunnar for at ei stor gruppe innsette ikkje tek del i utdanning.

Når vi skal forklara kor viktig kvar av kategoriane hinder er, legg vi vekt på kor mykje kvar av dei kan forklara av variasjonen i svara frå dei innsette. Dette vil likevel ikkje seia at rekkefølga blir den same når vi tek utgangspunkt i dei innsette sine medelskårar på kvar av kategoriane. Det finn vi ut når vi reknar ut medelverdien for kvar kategori (ved å dela kategorien sin samla skår på talet på utsegner som inngår i kategorien). I dette tilfellet indikerer *låg medelverdi* på skalaen 1 til 4 («stemmer heilt» til «stemmer ikkje i det heile tatt») at kategorien utgjør eit stort hinder for å ta utdanning. Resultata viser at medelverdiane blir slik for dei seks faktorane: 3,5 (faktor 1), 2,8 (faktor 2), 3,2 (faktor 3), 2,8 (faktor 4), 3,7 (faktor 5) og 3,3 (faktor 6). Det er altså dei to kategoriane *opplæringstilbodet* (dvs. kvalitetar ved tilbodet) og *utdanningsbehov* (dvs. opplevinga av å ha nok utdanning eller ønske om å gjera noko anna) som står fram som dei største hinder (sjølv om skårane for begge er over midten på skalaen).

Cronbachs alpha for dei seks kategoriane er, lista opp i rekkefølge frå og med kategori 1 til og med kategori 6: 0,72, 0,68, 0,69, 0,55, 0,49 og 0,44. Vi har før skrivne at desse verdiane vanlegvis bør vera over 0,7, men Pallant (2010), som vi refererer til, skriv òg at med skalaer med få utsegner i er det vanleg å finna låge verdiar, slik som til dømes 0,5. I dei vidare analysane vil vi difor ta med alle kategoriane.

Skilnader i hinder for å ta utdanning mellom grupper av innsette

Korleis skil dei innsette seg frå kvarandre når det gjeld opplevde hinder for å ta utdanning i fengsel? Vi ønskte, på same måten som med motivasjonskategoriene, å finna ut om det er skilnader mellom kvinner og menn, yngre og eldre, dei med utdanning som er lang eller kort og dei med kort og lang dom. Vi brukte einvegs variansanalyse, der vi testa om kategoriene eller faktorane varierer mellom grupper.

Vi fann to signifikante kjønsskilnader, i skår på faktor 2 og faktor 3. Menn opplever oftare enn kvinner at kvalitetar ved opplæringstilbodet er hinder - $F(1, 666) = 12,72$, $p < .001$. På same måten opplever menn meir enn kvinner at deira egne vanskar (lærevanskar, vanskar med konsentrasjon i fengslet) er hinder for å ta utdanning - $F(1, 666) = 8,76$, $p < .01$.

Det er signifikante aldersskilnader i skår på faktorane 1, 3, 4 og 5. Såleis er det dei i den eldste aldersgruppa som oftast har haldning som er hinder for å ta utdanning - $F(3, 655) = 3,35$, $p < .02$. Derimot er det dei yngste som oftast opplever at vanskane deira er hinder for å ta utdanning - $F(3, 655) = 9,15$, $p < .001$. Dei yngste og dei eldste utgjer ytterpunktane når det gjeld skår på Faktor 4. Det er dei eldste som oftast opplever at dei ikkje har behov for utdanning og heller vil jobba i fengslet - $F(3, 655) = 3,30$, $p < .02$. Analysane viser og at dess yngre respondentane er dess oftare opplever dei at dei har fått råd frå andre om å ikkje ta utdanning - $F(3, 655) = 3,98$, $p < .01$.

Vi analyserte hinder for utdanning etter kva utdanningsnivå dei som ikkje tek utdanning i fengsel har, og vi delte respondentane inn i åtte utdanningsgrupper (det same som då vi analyserte motivasjonskategoriene). For faktor 1 er skilnaden mellom utdanningsgruppene signifikant - $F(7, 660) = 3,85$, $p < .001$. Det er dei utan noko fullført utdanning som oftast har haldning som er hinder for utdanning. Dette opplever ein meir sjeldan med aukande utdanning, sett bort frå at dei med fullført fagskule òg til ein viss grad har haldning som er hinder for å ta meir utdanning. For faktor 3 er det ein klar tendens til at dess lågare utdanningsnivå dei innsette har, dess oftare opplever dei at vanskane deira hindrar dei frå å ta utdanning - $F(7, 660) = 11,67$, $p < .001$. Kurva flatar først ut mellom einskildfag og grad på universitet eller høgskule. For faktor 4 er det ein tendens til at ein har mindre utdanningsbehov dess meir utdanning ein allereie har tatt - $F(7, 660) = 3,73$, $p < .001$. Her er det særleg dei med fullført fagskule og dei med fullført grad ved universitet eller høgskule som opplever at dei ikkje har behov for å ta utdanning i fengslet. Det er òg ein signifikant skilnad mellom utdanningsgruppene når det gjeld faktor 5 - $F(7, 660) = 2,34$, $p < .02$. Tendensen her er litt vanskeleg å tolka, men det er særleg dei som ikkje har fullført noko utdanning som har tatt imot råd frå tilsette eller andre innsette om å ikkje ta utdanning. Det er òg ein signifikant skilnad mellom utdanningsgruppene i skår på faktor 6 - $F(7, 660) = 2,90$, $p < .01$. Tendensen her er at det særleg er dei med låg utdanning som opplever soningsforhold og alder som hinder for å ta utdanning.

Når det gjeld lengda på dommen, finn vi signifikante skilnader i skår på faktorane 2, 5 og 6. Innsette med korte domar er dei som minst ofte opplever kvalitetar ved opplæringstilbodet som hinder for å ta utdanning - $F(12, 565) = 1,32$, $p < .03$.

Dei med lengre domar opplever oftare enn dei med kortare domar at dei får råd om å ikkje ta utdanning - $F(12, 565) = 1,96, p < .03$. Denne tendensen gjer seg likevel berre gjeldande frå domslengd på kring 7-8 år. Vi fann òg at med aukande domslengd opp til 8-9 år blir soningsforhold og alder (faktor 6) oftare opplevde som hinder for å ta utdanning - $F(12, 565) = 3,29, p < .001$.

V. Oppsummering og drøfting

Utdanning i norske fengsel følger «importmodellen»: Skular i fengsel er avdelingar av skular utanfor murane. Lærarane er tilsette i normalskulen, men underviser i fengsel. Fylkesmannen i Hordaland, Utdanningsavdelinga, som denne rapporten er skriven for, har på vegne av Kunnskapsdepartementet nasjonalt ansvar for det som heiter opplæringa innanfor kriminalomsorga. Innsette sine sivile rettar, slik som utdanning, er fastsette i straffegjennomføringslova: Domfelte og varetektsfengsla, òg utanlandske, har same retten til utdanning som andre borgarar. Retten er nedfelt i den norske opplæringslova og i internasjonale konvensjonar og tilrådingar, av t.d. UNESCO og Europarådet.

Rett til utdanning er ein avgjerande føresetnad for at innsette skal få utdanning. Om retten skal realiserast må det finnast skuleplassar og vera mogleg å fullføra utdanning. Under slike tilhøve er det viktig at dei innsette opprettheld motivasjon for å halda på med utdanning og at dei ikkje opplever hinder for å gå i gang med utdanning. I denne rapporten undersøker vi nærare motivasjonen for utdanning hos dei som allereie er i gang med utdanning og aktuelle hinder for dei som ikkje deltek i opplæringa i kriminalomsorga.

Motivasjon for utdanning

Motivasjon opplever vi når vi har lyst på noko eller ønskjer å utføra ein aktivitet. Brophy (1988) forklarar *motivasjon for å læra* som tendensar hos ein elev til å finna skulefaglege aktivitetar meningsfylte og verd å halda på med. Han meiner denne motivasjonen både kan forståast som eit generelt trekk hos eleven og eit situasjonsbunde trekk, som til dømes er påverka av læraren sin kompetanse eller heile læringsmiljøet i klassen eller på skulen. Eit døme er eleven som startar utdanning i fengsel fordi han vil bort frå kriminalitet og som møter lærarar som har evne til å knyta det nye som skal lærast til den tidlegare kunnskapen eller dugleiken eleven har.

I motivasjonspsykologien er det vanleg å operera med eit skilje mellom *indre* og *ytre* motivasjon for ein aktivitet eller ei oppgåve. I den klassiske boka *The process of education*, skriv den no 101 år gamle amerikanske psykologen Jerome Bruner (1960) at ideelt sett er interessa for det som skal lærast den beste stimulansen for læring, og ein betre spore enn ytre verkemedel som karakterar og god utgangsposisjon i seinare konkurranse. Han meiner likevel at det er urealistisk å rekna med at ytre motivasjon heilt kan eller bør eliminerast. Det er òg stor semje i pedagogikken og psykologien i dag om at både ytre og indre motivasjon er viktig. Elevane eller studentane ser det verdfulle i å ta utdanning, anten fordi det gir utsikter til gode karakterar og jobb eller fordi utdanninga i seg sjølv er interessant for dei (Manger mfl., 2010). Sjølv sagt kan det òg vera tale om ein kombinasjon av desse motiva, men der den eine motivasjonen, ytre eller indre, gjerne likevel er den sterkaste. Kva motivasjon som er sterkast kan òg endra seg i løpet av skule- eller utdanningstida.

Ein elev i fengsel kan ha starta utdanninga der for å få seg arbeid etter avslutta soning, men kan etter kvart oppleve stor glede ved å utvida kunnskapen sitt på eit interessant felt som inngår i denne utdanninga.

I tidlegare undersøkingar (Manger mfl., 2010; Manger mfl., 2013) har vi studert innsette sine motiv for å ta ei utdanning i fengsel. Både dei som tek utdanning og dei som ikkje gjer det har då vore med. I undersøkinga som denne rapporten byggjer på, går vi eit steg vidare: Vi er no ute etter å måla, langs dimensjonen indre motivasjon til total mangel på motivasjon, kvifor innsette held på med utdanning. Difor tok vi utgangspunkt i Edward Deci og Richard Ryan (1985) sin teori om at indre og ytre motivasjon ikkje er ytterpunkt på ein skala. På ein skule kan til dømes ei gruppe elevar hovudsakleg vera *indre motiverte*, medan ei anna gruppe kan vera heilt utan motivasjon, det vil seia at dei er *amotiverte*. Eleven er amotivert når han eller ho finn skulegangen eller opplæringa meningslaus. Mellom dei indre motiverte og dei amotiverte kan det vera fire grupper som hovudsakleg har ein av fire former for ytre motivasjon, nemleg *ytre regulering*, *indre tvang* (introjeksjonsregulering), *identifisert regulering* eller *integrrert regulering*. Dei med slik motivasjon har de til felles at dei er avhengige av ytre påverknader for å regulera åtferda si. Sett bort frå amotivasjon, ligg ytre regulering lengst borte frå indre motivasjon, medan integrert regulering mest liknar den indre motivasjonen. I undersøkinga vår tok vi omsyn til erfaringane som viser at integrert regulering er vanskeleg å undersøkje på ein påliteleg måte hos eldre ungdomar og vaksne (Ratelle mfl., 2007). Difor målte vi berre indre motivasjon, ytre regulering, indre tvang, identifisert regulering og amotivasjon.

For å få svar på spørsmål om kva motivasjon dei innsette har for å delta i utdanning, brukte vi ein norskspråkleg versjon av *The Academic Motivation Scale* (Vallerand mfl., 1989), som var tilpassa populasjonen innsette i fengsel. Denne skalaen har til føremål å måla dei fem formene for motivasjon omtalt i avsnittet over dette. I undersøkinga vart dei som svara bedne om å vurdere kor godt 20 utsegner passar med deira egne grunnar for å halda på med utdanning eller opplæring. Det er ikkje noko klart skilje mellom *motiv* og *motivasjon*, og i faglitteraturen er omgrepa ofte brukt om kvarandre. Vi har i rapporten lagt vekt på at ein grunn *indikerer* eit motiv for å gjera noko, medan motivasjon viser til grunn eller grunnar for å handla på ein bestemt måte. Dei som svara indikerte på ein skala frå 1 til 7 kor godt kvar av utsegnene passa med grunnen deira for å ta utdanning i fengsel (1=«passar ikkje i det heile tatt»; 7 =«passar heilt»). Resultata viser at desse to utsegnene fekk høgaste skår (5,6): «Fordi eg vil ha eit betre liv seinare» (ytre regulering) og «Fordi eg opplever glede og tilfredsstilling når eg lærer nye ting» (indre motivasjon). Like etter (med skår 5,5) følgjer utsegnene «Fordi eg trur at utdanning vil betra arbeidskompetansen min» (identifisert regulering) og «Fordi utdanning gir meg høve til å halda fram med å læra om mange ting som interesserer meg» (indre motivasjon).

Resultata viser at dei innsette som tek utdanning eller opplæring skårar høgt på både utsegner som avspeglar indre og ytre motivasjon for å delta. Utdanning er noko ein held på med fordi det er interessant (indre motivasjon), det kan gi utsikter til eit betre liv etter soning (ytre regulering) eller ein identifiserer seg med verdiane som ligg bak utdanning (identifisert regulering). Enno ei form for ytre motivasjon, *indre tvang*, inneber i følgje teorien (Deci og Ryan, 1985) meir press enn identifisert regulering, men er ikkje så klart ytre styrt som ytre regulering. Utsegna «Fordi eg ønskjer å visa meg sjølv at eg kan lukkast i utdanninga mi» kjem òg høgt oppe på lista over dei innsette sine grunnar for å ta utdanning, og avspeglar ei slik indre

tvang. Derimot kjem dei fire utsegnene som avspeglar amotivasjon lågast på lista over grunnar for å delta i opplæringa i kriminalomsorga (skår 1,9 til 1,3).

Ein faktoranalyse, eller meir nøyaktig ein prinsippal komponentanalyse, av dei 20 einskilde grunnane for å halda på med utdanning i fengsel, resulterte i fire faktorar eller komponentar for å ta utdanning. Desse faktorane kan vi kalla hovudmotivasjonar for å ta utdanning. I undersøkingar blant elevar i vidaregåande opplæring (t.d. Ratelle mfl., 2007) har ein funne fem slike hovudmotivasjonar. Undersøkinga vår handlar om ei heilt anna gruppe menneske enn dei som går i ordinær skule ute i samfunnet. Difor var det viktig å gjera ein ny faktoranalyse av svara frå respondentane våre, for dermed å undersøkje kva motivasjonsmønster som finst blant innsette som tek utdanning.

Analysen vår viser at vi ikkje klarer å skilja mellom dei tre ulike formene for ytre motivasjon som inngår i måleinstrumentet, sett bort ifrå at indre tvang skil seg frå dei to andre formene. Når det gjeld graden av ytre styring (eller ytre regulering), ligg indre tvang i teorien (Deci og Ryan, 1985) mellom ytre regulering og identifisert regulering (dvs. at indre tvang er mindre ytre styrt enn ytre regulering, men meir ytre styrt enn identifisert regulering). Likevel er det utsegnene som avspeglar ytre regulering og identifisert regulering som i faktoranalysen våre fell saman i ein kategori. Dette kan truleg forklarast med at vi nettopp måler motivasjonen til ei gruppe som på fleire måtar skil seg ut frå elevar i skule og utdanning utanfor fengsel, mellom anna når det gjeld kva dei er opptatt av. Ordlyden i utsegnene om ytre regulering og identifisert regulering, som dei innsette skulle ta stilling til, handlar stort sett om arbeid og yrke, noko som tilseier at dei høyrer saman. Kategorien der desse utsegnene inngår, slik som å klara seg i arbeidslivet, få betre løn og eit betre liv, er den kategorien som statistisk forklarar mest av variasjonen i svara frå dei norske innsette. Han er dermed den viktigaste når det gjeld å forklara dei innsette sin motivasjonsstruktur. For innsette skil utsegnene som handlar om indre tvang seg substansielt ut frå denne motivasjonskategorien. Indre tvang handlar om å visa seg sjølv (og kanskje dermed andre) at ein duger til noko. Truleg har dei som det har gått dårleg med i livet ein enda større trong enn andre til å visa at dei kan noko og er noko.

Medan *ytre og identifisert regulering* forklarar mest av variasjonen i svara, har dei innsette høgast skår på kategorien *indre motivasjon*. Dersom vi gjer om skåren på motivasjonskategoriane til opphavleg skår på skalaen, finn vi at innsette har ein høg indre motivasjon for utdanninga dei held på med (medelverdi 5,4). Det vil seia at dei som tek utdanning i stor grad har interesse for sjølve aktivitetane på skulen og opplever dei som påskjønande i seg sjølv. Dei innsette har òg høg skår på *ytre og identifisert regulering* (medelverdi 4,9), og indre tvang «passar delvis» (medelverdi 4,3) med motivasjonen deira for å ta utdanning. Medan ytre og identifisert regulering vil seia at ein gjer noko for å oppnå mål utanfor aktiviteten, i dette tilfellet å få eit yrke og eit betre liv, vil indre tvang seia at ein ønskjer å overtyda seg sjølv om at ein duger til å gjennomføra ei utdanning. Dei innsette under utdanning har låg skår på *amotivasjon* (medelverdi 1,5), noko som vil seia at det er få av dei innsette som er under utdanning som mislikar det dei held på med. Faktoranalysen indikerer dermed at dei innsette under utdanning/opplæring har ein slik motivasjonsprofil: *Dei har høg indre motivasjon for det dei held på med og høg ytre motivasjon knytt til det å auka kompetansen sin med tanke på å få seg arbeid og eit anna liv.*

I tidlegare undersøkingar (Manger mfl., 2010; Manger mfl., 2013), der vi studerte innsette sine *motiv* for å ta ei utdanning i fengsel, fann vi at *endring og meistring av framtida* er den klart viktigaste motivkategorien. Resultata frå tidlegare undersøkingar og den noverande handlar om ulike omgrep og er gjennomført med ulike måleinstrument. Dei er difor ikkje direkte samanliknbare. Vi ser likevel at analysane vi no har gjort av dei innsette sin meir grunnleggjande motivasjon støttar opp under tidlegare funn. Deira hovudmotivasjon for å ta utdanning er no som før knytt til ei framtid der løna arbeid og eit betre liv er sentrale element. I ein annan tidlegare rapport (Eikeland mfl., 2013) viser vi at tre av fire innsette ønskjer å ta utdanning i fengsel og at fleirtalet av dei innsette etter soning ønskjer å skaffa seg jobb eller halda fram i tidlegare jobb. Dette indikerer at dei har eit sterkt ønske om å ta utdanning, nettopp for å skaffa seg jobb, noko som er avgjerande for endring og meistring av framtida. Andre undersøkingar blant marginaliserte grupper vaksne tyder òg på det same: Mange vanskelegstilte vaksne har høg motivasjon for å tileigna seg kompetanse som kan gi dei betre sjanse til å få arbeid eller halda på det arbeidet dei har (Friberg og Elgvin, 2014).

Vi analyserte òg skilnader i skår på dei ulike motivasjonsfaktorane mellom grupper av innsette, slik som skilnader mellom menn og kvinner, aldersgrupper, utdanningsnivå og soningslengd. Når ein gjer slike samanlikningar bør ein leggja mest vekt på resultata for dei faktorane som forklarar mest av variasjonen mellom dei som har svart, i dette tilfellet faktorane ytre og identifisert regulering og indre motivasjon. Ein skal dermed ikkje leggja for stor vekt på skilnader mellom grupper når det gjeld faktorar som forklarar lite av variasjonen mellom respondentane, slik som skilnader mellom grupper når det gjeld amotivasjon.

Det vart ikkje funne kjønnskilnader i motivasjon for å halda på med utdanning i fengsel. Derimot fann vi alderskilnader, på den måten at dei yngste har høgare skår på faktoren ytre og identifisert regulering enn dei eldre, medan dei eldste har høgare skår enn dei yngste på faktoren indre motivasjon. Dei yngste er altså enda meir opptatt enn dei eldste av kva utdanninga kan føra til av gode etter soning, medan dei eldste har meir glede av utdanninga i seg sjølv enn dei yngste. Vi undersøkte òg om dei innsette som tek utdanning har ulik motivasjon etter kva utdanningsbakgrunn dei har, og fann berre skilnad når det gjeld indre motivasjon. Ikkje uventa er det dei med lågast utdanning som har lågast indre motivasjon og dei med høgast utdanning som har høgast indre motivasjon. Når det gjeld domslengd er skåren på ytre og identifisert regulering låg hos dei som sonar tre månader eller kortare, men stig deretter signifikant hos dei med lengre dom. Her kan ein tenkja seg at dei med kort dom har starta på ei utdanning, men har vanskelegare enn andre for å oppleva føremålet med utdanninga, gjerne fordi dei har mange andre ting å tenkja på etter å ha blitt sperra inne. Blant dei som tek utdanning i fengslet finn vi at det særleg blant dei som tek vidaregåande opplæring er fleire som skårar høgt enn lågt på faktoren ytre og identifisert regulering. Motsett er det klart fleire blant dei som tek korte kurs som skårar lågt enn høgt på denne faktoren. Desse innsette har òg etter måten høg amotivasjon, i motsetnad til dei som går i vidaregåande opplæring.

Hinder for utdanning

Dei innsette kan oppleve mange hinder for å gå i gang med utdanning. *Dei institusjonelle* hinder viser til at ein del vaksne personar, medrekna dei som sonar, blir ekskluderte frå utdanning og opplæring på grunn av praksis og prosedyrar knytte til utdanninga og institusjonen i seg sjølv. I innleiinga til rapporten skriv vi at i både forskningslitteraturen om vaksenopplæring generelt og i forskning om opplæring i fengsel skil ein ofte mellom *institusjonelle, situasjonelle og disposisjonelle* hinder (t.d. Flynn mfl., 2011; Brosens mfl., 2015). Brosens og medarbeidarar refererer til Cross (1981), som viser til ei rekkje institusjonelle hinder eller barrierar i vaksenopplæring: 1) problem knytte til timeplanlegging, 2) problem knytte til lokalisering og transport, 3) mangel på interessante, praktiske eller relevante kurs, 4) prosedyrevanskar og tidsperspektiv og 5) mangel på informasjon om utdanningsprogram og prosedyrar. Forskarane understrekar at *informasjonshinderet* bør bli sett på som ein eigen kategori, fordi det både handlar om at informasjonen ikkje blir godt nok formidla og mottakaren si mangelfulle evne til å søkja og å bruka den tilgjengelege informasjonen.

Dei innsette som ikkje deltek i utdanning vurderte ei liste med oppgitte grunnar for at dei ikkje heldt på med utdanning i fengsel. Lista var mellom anna basert på utprøvingar i eit panel med innsette som vi før undersøkinga i 2012 (Manger mfl., 2013) drøfta aktuelle grunnar med. I tillegg hadde vi nye drøftingar om slike grunnar i ei arbeidsgruppe sett saman av representantar frå Fylkesmannen i Hordaland, Kriminalomsorgsdirektoratet og forskarane. Resultata viser at det er flest som kryssar av for at ein viktig grunn til å ikkje ta utdanning er at det er mangelfull tilgang på programvare og internett (meir enn ein tredel svarar at dette «stemmer heilt»). Dette samsvarer med eit litt anna funn frå undersøkinga i fengsel i dei fem nordiske landa. Innsette som då haldt på med utdanning blei spurde om kva vanskar dei opplevde for *gjennomføring av utdanninga* si. Mangelfull tilgang til ikt-utstyr var det som dei innsette i alle fem nordiske landa opplevde som det største problemet (Eikeland, Manger og Asbjørnsen, 2009). Både for dei som tek utdanning og for dei som ikkje gjer det, men kanskje vurderer å starta, er dette eit institusjonelt problem som enno er uløyst.

Meir enn ein femdel av dei som svara i undersøkinga vår i 2015 kryssar av for at det «stemmer heilt» at tilbodet som dei er interessert i ikkje finst. Sjølv om alle fengsel i landet no gir opplæringstilbod er det altså enno mangel på samsvar mellom ønske og tilbod. Slike institusjonelle hinder yter klare bidrag til at ein del motiverte personar ikkje tek til med utdanning. At sjølve opplæringsforholda er for dårlege opplever òg ein del personar som hinder for å starta utdanning, sjølv om nær halvparten svarar at dette «stemmer ikkje i det heile tatt». Det er òg ein institusjonell veikskap at mange av dei innsette som ikkje tek utdanning svarar at dei ikkje får informasjon om utdanningsval. Både i undersøkingane i 2006 og 2012 vart dette og ofte nemnt av dei innsette som ein grunn for å ikkje delta (Manger, Eikeland, Diseth og Hetland, 2006; Manger mfl., 2013).

Andre hinder for å ta utdanning kjem av tilhøve som gjeld særskild for den einskilde personen, men som vanlegvis er utanfor utdanningsinstitusjonen sin kontroll. Dette kallar vi *situasjonelle hinder*. Meir enn ein firdel kryssa av for at det «stemmer heilt» at ein grunn for å ikkje ta utdanning er at straffegjennomføringa blir avslutta før

ein får fullført utdanning/opplæring. Eit slikt svar må sjåast i lys av at det sit mange som sonar kort tid. Fleire av desse er unge med avbroten skulegang, og det er ekstra kritisk for dei heilt unge at soningstida kan koma til å innebera enno eit avbrot i utdanning og manglande høve til å ta att det tapte. Dei vanskane mange har med å konsentrera seg i fengsel kan òg kallast eit slikt situasjonelt hinder. Særleg vanskeleg kan det vera for dei mange innsette som har ein vanske prega av uro. Vi talar då om at sjølve situasjonen dei er i og særtrekk ved dei sjølve ikkje går godt i hop. Under slike forhold kan ein tenkja seg at ein del innsette får råd frå andre om å ikkje ta utdanning, men resultatata våre viser at det er få innsette som har fått råd frå tilsette eller andre innsette om å ikkje delta i utdanning.

Ein del hinder for å ta utdanning i fengsel kjem av dei innsette sine haldningar til læring og utdanning. Slike hinder blir gjerne kalla *disposisjonelle*, der òg *motivasjonelle* hinder er ein del av dei (Flynn mfl., 2011). I undersøkinga vår er det mange som oppgir at dei vil heller jobba enn å ta utdanning eller at dei har nok utdanning eller opplæring. Slike disposisjonelle eller motivasjonell grunnar er forståelege for mange. Ikkje alle vil eller kan pressast til å ta utdanning. Vi skal likevel merka oss at blant dei einskildgrunnane som *mest sjeldan* blei nemnde som grunnar for ikkje å ta utdanning er det mange disposisjonelle grunnar. Det var såleis få som kryssa av for at lærevanskar og det at ein kjenner seg for sjuk til å ta utdanning er hinder. Sjølv om det er positivt at dei innsette i liten grad opplever slike hinder, er det likevel grunn til å hjelpa det mindretalet som opplever at vanskane deira hindrar dei frå å delta i utdanning.

Ein faktoranalyse (prinsipal komponentanalyse) av dei 21 einskildgrunnane for å ikkje ta utdanning i fengsel resulterte i seks faktorar eller komponentar. Til saman forklarar desse faktorane nær seksti prosent av variasjonen i opplevde hinder hos dei innsette som ikkje tek del i utdanning. Fleire av faktorane forklarar likevel lite av denne variasjonen, og når vi samanliknar grupper av innsette sine skårar på dei ulike faktorane vil vi her berre leggja vekt på skilnader i skår på dei faktorane som forklarar mest av variasjonen i svara (dvs. som best forklarar strukturen av hinder). Den første faktoren (faktor 1) kallar vi *haldning*. Dette er eit disposisjonelt eller motivasjonelt hinder, og viser til den innsette si tru, verdiar og interesse, men òg til sjukdom, som hinder for å delta i utdanning. Det er oftast dei eldste og dei utan fullført utdanning som har haldningar til å ta utdanning under soning som blir eit hinder for å ta utdanning. Her kan ein tenkja seg at mangel på meistringsopplevingar og negative kjensler knytte til tidlegare skulegang held dei borte frå å ta til med utdanning i fengsel. Mange meiner òg at dei har nok utdanning og vil heller jobba (kategorien «utdanningsbehov»), og her er det særleg dei med fullførd fagskule og dei med fullførd grad ved universitet eller høgskule som opplever at dei ikkje har behov for å ta utdanning i fengset.

Ein annan viktig faktor (faktor 2) kalla vi *opplæringstilbodet*, og dette er ein faktor som avspeglar fleire institusjonelle hinder, det vil seia kvalitetar ved skulen eller utdanningsprogramma. I dette tilfellet er det tale om at dei innsette opplever at mangel på informasjon om utdanning/opplæring, mangel på interessante tilbod, mangelfull tilgang på programvare og internett og dårlege opplæringsforhold er hinder for å ta til med utdanning. Det er kan hende noko overraskande at menn oftare enn kvinner opplever dette som hinder, særleg med tanke på diskusjonen

om at kvinner har dårlegare vilkår når det gjeld opplæring enn menn (Langelid, 2015). Ei forklaring kan vera at tilbodet til kvinner har blitt betre dei seinare åra, eller at kvinner stiller lågare krav enn menn om tilhøve knytte til opplæringstilboda. Til den første moglege forklaringa, kan nemnast at ein innanfor opplæringa i kriminalomsorga har vore særleg opptatt av ikt som sosialiseringsverktøy og bruken av verktøyet overfor menn og kvinner (Langelid, 2015). Til den andre forklaringa kan det gjerne vera slik at kvinner i fengsel ikkje ventar same mangfaldet av tilbod som menn. Menn sine ønske om tilbod kan òg vera meir kostbare enn kvinner sine, slike ønske som til dømes gjeld mekaniske fag. For kvinner kan det òg telja at dei meir ser verdien av å vera saman med andre i skulen enn det menn gjer. Eit fellesskap med andre kvinner kan såleis gjera dei meir positivt stemte overfor dei tilboda som allereie finst.

Når det gjeld situasjonelle hinder finn vi ingen sterk faktor som identifiserer slike. Ein del gonger kan det vera tale om funksjonelle hinder som samspelar med situasjonelle hinder. Eit døme er innsette som har eigne lærevanskar og som har vanskeleg for å læra når situasjonen i fengslet er prega av uro blant medfangar. Det er ein klar tendens til at dess lågare utdanningsnivå dei innsette har, dess oftare opplever dei at vanskane deira hindrar dei frå å ta utdanning.

Faktor 1 (haldning til å ta utdanning) og faktor 2 (kvalitetar ved opplæringstilbodet) er dei to faktorane som forklarar mest av variasjonen i svara frå dei innsette. Dei er dermed dei viktigaste faktorane når det gjeld å forklara motivasjonsstrukturen. Tek vi derimot utgangspunkt i dei innsette sine medelskårar på kvar av kategoriane, finn vi at faktor 2 er den faktoren som mest held innsette borte frå å ta utdanning, og dinest kjem faktor 4 (opplevinga av at ein har nok utdanning og vil heller jobba i fengsel). At innsette opplever kvalitetar ved opplæringstilbodet som hinder for utdanning indikerer at sjølv om det no er opplæring i alle fengsel kan både variasjonen i tilboda og kvaliteten av ein del av dei ha manglar som må arbeidast vidare med. Når det gjeld faktor 4 vil det korkje vera lett, eller alltid vera grunn for, å overtala alle innsette om at dei treng meir utdanning. I somme tilfelle kan likevel informasjon og samtalar opna for løysingar den innsette ikkje har tenkt på.

Praktiske følgjer for utdanning i fengsel

Det er vår rolle som forskarar å skaffa fram forskingsbasert kunnskap om opplæringa i kriminalomsorga, i dette tilfellet om innsette sin motivasjon for å halda på med utdanning og det som hindrar dei frå å ta til med utdanning. Den forskingsbaserte kunnskapen vil, saman med erfaringsbasert kunnskap og kjennskap til dei innsette sine ønske og behov, leggja grunnlaget for ein god kunnskapsbasert praksis. Dess meir slik samla kunnskap vi har, dess betre grunnlag har vi for å ta avgjersler i det praktiske livet. Funna i denne rapporten bør difor få praktiske følgjer, og praktikarane veit best korleis kunnskapen kan «omsetjast» til nyttige tiltak. Vi vil likevel på desse siste sidene gi ein del råd til styresmakter, kriminalomsorga og opplæringa innan kriminalomsorga. Desse råda er tufta på det vi har funne.

Samarbeid som opprettheld den ytre motivasjonen

- Dei eine hovudmotivasjon til innsette som er under utdanning er knytt til å få løna arbeid og eit betre liv etter soning. Ein slik motivasjon må få følgjer ut over soningstida. Ei uklar framtid, full av hinder, og tanken på at ein gjerne utdannar seg til arbeidsløyse, er nedbrytande for motivasjonen for utdanning. Kriminalomsorga og opplæringa i kriminalomsorga må, i samarbeid med institusjonar utanfor fengslet, sikra at denne motivasjonen blir oppretthalde etter soning. Det er difor heilt avgjerande at ein i langt større grad enn no lagar strukturerde opplegg for utdanning og arbeid som både omfattar soningstida og tida etter. Slik oppfølging er viktig for at den einskilde kan halda på motivasjonen sin og sjå lysare på framtida. Oppfølginga kan best skje gjennom forpliktande tverretatleg samarbeid, der kriminalomsorga og opplæringa innan kriminalomsorga må samarbeida med NAV og utdanningssystemet utanfor fengslet. Dess meir vellukka slikt samarbeid er, dess meir inspirerer det innsette som tek utdanning til å halda fram. Det vil òg inspirera dei som ikkje er under utdanning i fengsel til å starta med det. Melding til Stortinget (2015-2016) – *Fra utenforskap til ny sjanse. Samordnet innsats for voksnes læring* – tek ikkje opp innsette sin situasjon, men utanforskap generelt. I meldinga blir det lagt vekt på å «innrette opplæringsinnsatsen mot å gi brukerne en mer arbeidsrettet og yrkesrelevant opplæring på områder hvor det er forventet en framtidig mangel på arbeidskraft» (s. 106). Dette gjeld særleg innan yrkesfagleg, vidaregåande opplæring. Ein slik innsats vil regjeringa få til gjennom samarbeid mellom sektorane, heiter det, og samarbeid mellom arbeids- og velferdsetaten og kommunar og fylkeskommunar blir særskild framheva. Vi meiner at slike tiltak bør òg gjelda dei som avsluttar soning.

Styrking av den indre motivasjonen

- Dei innsette som er under utdanning har gjennomsnittleg ein høg indre motivasjon for det dei held på med. Dette viser at opplæringa i kriminalomsorga fenger. Det viser òg at innsette som ikkje tek utdanning kan rekrutterast gjennom å få vita om at andre innsette oppfattar utdanning som interessant. Dei som er under utdanning blir såleis rollemodellar for andre som vurderer det same. I tillegg indikerer det at ei vidare satsinga på yrkesfaglege tilbod, slik dei innsette ønskjer (t.d. Eikeland mfl., 2013), kan oppretthalda indre motivasjon. Dette gjeld ei rekkje tilbod, frå korte kompetansegivande kurs, som gir utteljing i arbeidslivet, til fullført fagprøve. Det er òg viktig med tanke på å styrkja motivasjonen at innsette gjennom realkompetansevurderingar får utteljing for den uformelle kunnskapen dei har fått med seg gjennom livet. Diverre har talet på realkompetansevurderingar dei seinare åra gått ned (Langelid, 2015).

Styrking av motivasjonen hos dei som heilt manglar motivasjon

- Dei innsette som tek utdanning skårar lågt på *amotivasjon*, det vil seia at det er få som har total mangel på motivasjon. For det klare mindretalet som har slik mangel på motivasjon, er det likevel viktig å arbeida for å snu utviklinga.

Då skal ein ikkje prøva å overtyda desse elevane om at dei er betre enn dei sjølv trur og at dei kan meir. Dei har nemleg ofte overtydd seg sjølv om at dei ikkje duger, og vil ofte tolka *personros* som noko dei får fordi læraren synest synd på dei. Analyser heller læringsmiljøet ved skulen med tanke på om det kan liggja noko der som opprettheld mangelen på motivasjon. Set *realistiske* læringsmål for desse elevane, basert på kva du finn ut om deira tidlegare kunnskapar, dugleikar og føresetnader. Gi grundige og fornuftige tilbakemeldingar med utgangspunkt i desse føresetnadene. Legg vekt på at elevane får presise og snarlege tilbakemeldingar når dei meistrar konkrete mål. Ros innsats knytt til oppgåva som skal løysast, fordi det først og fremst er slik ros som gjer at elevane lærer. Overdriven personros, derimot, har liten effekt på læring, fordi det rettar merksemda mot eleven sjølv som flink eller svak. Dermed distraherer det særleg svake og amotiverte elevar frå å klara oppgåver. Det er det å klara oppgåver som kan fortelja dei at dei duger, og ikkje det at andre på ein overdriven måte seier at dei er flinke. Ein av dei aller mest siterte forskarane i psykologien, Albert Bandura, seier det slik: Å prøva å snakka folk til å tru godt om seg sjølv utan å utstyra dei med den kompetansen som skal til hjelper ikkje mykje (Bandura, 1997). Elevar som manglar motivasjon, har ofte ei læringshistorie der dei har feila langt oftare enn dei har lukkast, og då er det særleg viktig at ein oppmuntrar framgangsmåten og innsatsen deira, og ikkje ventar til ein kan rose resultatet. Slik *prosessros* er ei spesifikk og informativ tilbakemelding om innsats og meistring av oppgåver undervegs. Denne rosen fremjar læring (t.d. Manger, 2016).

Styrking av indre motivasjonen hos nokon og ytre motivasjonen hos andre

- Dei yngste innsette som tek utdanning har høgare ytre motivasjon enn dei eldste, som på si side har høgare indre motivasjon for det dei held på med. Sjølv om vi ikkje her talar om låg motivasjon for nokon av gruppene, er det viktig å få dei yngre meir interesserte i aktivitetane i seg sjølv, fordi dette på sikt gir betre læring. Dei eldste kan i enda større grad få kjennskap til kor viktig utdanninga er for framtidig yrke. Ein ser òg at dei som manglar fullført utdanning eller berre har grunnskule har lågare indre motivasjon enn andre. Såleis treng dei å få styrkt denne motivasjonen. Det kan til dømes gjerast gjennom at kursa og faga blir gjort meir interessante og at dei får tilbakemeldingar på meistring av delmål (sjå kulepunktet ovanfor).

Styrk motivasjonen for utdanning hos dei som sonar kort tid

- Vi har tidlegare (Manger mfl., 2013) understreka at det er eit paradoks at lengda på domen skal bli oppfatta som eit hinder for å ta utdanning. Vi kan skjønna at ein del innsette med kort dom ikkje ser føremonar med utdanning (dei har gjerne mange andre ting å tenkja på etter å ha blitt sperra inne). Likevel er det, særleg for dei heilt unge, kritisk dersom dei «droppar ut» frå skulen. Visst dette skjer, kan dei ikkje bruka skulen i fengsel som overgang til skule etter lauslating, og dei vil ha vanskar med å koma bort frå kriminalitet. Skulane må difor motivera dei med kort dom for at utdanning er viktig med tanke på arbeid og vidare utdanning etter avslutta soning.

Det bør i særleg grad organiserast fleire interessante, kortare kurs som gir kompetanse for arbeidslivet. Resultata våre viser at dei som tek korte kurs skårar lågare på ytre motivasjon og høgare på amotivasjon enn dei som tek vidaregåande opplæring. Dette kan nok hengja saman med at det blant dei korte kursa er mange som ikkje er kompetansegivande, men det kan òg ha å gjera med at innhaldet i desse kursa ikkje er interessant nok. I så fall må opplæringa i kriminalomsorga styrkja desse kursa.

Resultata frå den delen av undersøkinga som omfattar dei som ikkje tek utdanning i fengsel, viser at det trass i at alle fengsel no har utdanning framleis er ei rekkje forhold som hindrar at innsette kjem i gang med skule og utdanning. Det er særleg dei *institusjonelle* hinder kriminalomsorga og opplæringa i kriminalomsorga kan gjera noko med. Ein skal likevel vera klar over at opplæringa i kriminalomsorga òg kan gjera mange ting for å hjelpa dei som opplever *disposisjonelle* hinder, slik som lærevanskar eller mangel på lyst til å ta utdanning. Dette siste kan òg hengja saman med *situasjonelle* hinder, som at ein ikkje klarer å konsentrera seg om skule og utdanning på grunn av overføring mellom fengsel eller mykje støy i fengslet.

Tilgangen på ikt og programvare må betrast

- Bruk av ikt har vore eit vanskeleg tema i kriminalomsorga, og mange innsette som ikkje tek utdanning opplever mangelfull tilgang på data og internett som hinder for å starta utdanning. I opplæringa i kriminalomsorga har ein vore opptatt av fleire sider ved ikt-opplæringa. Utanom at innsette skal tileigna seg den reint tekniske dugleiken har ein sett på ikt som reiskap til å tileigna seg sjølvtilitt og kompetanse. Ein har òg sett på ikt som verktøy til å utvikla alternative læringsarenaer og såleis styrkja det pedagogiske læringsmiljøet, noko som har konsekvensar både for elev- og lærarrolla (Langelid, 2015). Resultata frå undersøkinga vår tilseier at dette arbeidet må førast vidare og intensiverast.

Tilboda om opplæring må bli enda meir varierte

- Svara frå dei som ikkje tek utdanning i fengsel viser òg at opplæringstilboda enno ikkje er varierte nok til å møta grupper av innsette sine behov. Det har lenge vore merksemd mot at kvinner meir enn menn har mangelfullt tilbod. Når undersøkinga vår viser at kvinner i mindre grad enn menn opplever opplæringstilbudet som hinder for å ta utdanning, er det viktig å finna ut korleis opplæringstilbudet kan bli betre for menn, utan dermed å gløyma kvinnene sine behov. Ein må altså ikkje la det observerte funnet bli ein sovepute for å la vera å utvikla tilbodet til kvinner i fengsel.

Informasjonen om opplæring må bli betre

- Det er ein institusjonell veikskap at mange innsette framleis ikkje får tilstrekkeleg informasjon om utdanning. Dette er noko vi understreka sterkt i

den nordiske rapporten (Eikeland mfl., 2009), og i seinare rapportar (Manger mfl., 2013). Kriminalomsorga og opplæringa innanfor kriminalomsorga har framleis viktige oppgåver å gjera med tanke på å gi informasjon om opplæring og tilpassa informasjonen enda betre til dei innsette sine behov, både når det gjeld lågare og høgare utdanning.

Dei som har lærevanskar og konsentrasjonsvanskar må få meir hjelp til å koma i gang med utdanning

- Ein av faktorane som innsette opplever som hinder for å ta utdanning er vanskar dei sjølv har med å læra og med konsentrasjonen i fengsel. Dess lågare utdanningsnivå dei innsette har, dess oftare opplever dei at vanskaner er hinder for å ta utdanning. Ofte heng nok vanskaner saman, det vil seia at for dei som har lærevanskar kan det vera enda vanskelegare enn for andre å konsentrera seg i eit uroleg fengsel. Ei rekkje samansette tiltak kan difor motivera desse innsette til å ta til med ei utdanning, særleg dei yngste. Dei som har lærevanskar må få kunnig hjelp hjå fagfolk, og ein må skjerma undervisningslokala frå uro i fengslet. Den allmenne pedagogikken som i tillegg gjeld for elevar med vanskar er lik den vi har omtalt under kulepunktet om styrking av motivasjonen hos dei innsette som manglar motivasjon. Læraren må setja seg inn i det dei kan frå før, knyta nye oppgåver til denne kunnskapen, setja kortsiktige mål og gi tilbakemeldingar med informasjon om framgang mot desse måla.

Korte domar må ikkje vera hinder for utdanning

- Det kan tenkjast at dei med korte domar trur at det ikkje er vits i å ta til med ei utdanning i fengsel. Igjen må vi peika på at det kan vera særleg viktig at desse innsette, som ofte er unge, ikkje får avbrot i utdanning. Dei er òg dei som minst opplever opplæringstilbodet som mangelfullt, noko som kan gjera det lettare å hjelpa dei i gang med ei utdanning som kan førebu dei for meir utdanning eller arbeid etter soning.

Når ein skal leggja til rette for tiltak under og etter soning, er det viktig å ta utgangspunkt i kunnskapen om variasjonen i innsette sin motivasjon for skule og opplæring. Samstundes må ein vera klar over at dei mange innsette med avbroten skulegang og låg fullført utdanning er langt verre stilte enn andre når det gjeld sjansar til å realisera motivasjonen sin. Dette tilseier at ein ikkje kan møta alle på same måten. Ein del av råda som spring ut frå den forskingsbaserte kunnskapen om innsette sin motivasjon inneber difor at ein må differensiera mellom grupper av innsette og gi nokon ekstra god oppfølging. Dette gjeld særleg dei som har ingen eller låg utdanning og lærevanskar. For dei som opplever hinder for å gå i gang med utdanning, er det viktig at kriminalomsorga og opplæringa innan kriminalomsorga kartlegg hinder og finn ut korleis desse kan reduserast. Det var ti prosent færre innsette som deltok i opplæringa i kriminalomsorga hausten 2015 enn hausten 2012. Dette tilseier at det no må leggjast stor vekt på å finna ut om særskilde hinder, som ein kan ta tak i, har medverka til denne nedgangen.

Litteratur

- Bandura, A. (1997): *Self-efficacy. The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Brophy, J.E. (1988). On motivating students. In D. Berliner & B. Rosenthal (Eds.), *Talks to teachers* (pp. 303-328). New York: Random House.
- Brosens, D., de Donder, L., Dury, S., & Verté (2015). Barriers to participation in vocational orientation programme among prisoners. *Journal of Prison Education and Reentry*, 2, 8-22.
- Bruner, J. (1960). *The process of education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Costelloe, A. (2003). *Third level education in Irish prisons: Who participates and why?* (Doctoral thesis). Milton Keynes: The Open University.
- Deci, E.L. & Moller, A.C. (2005). The concept of competence: A starting place for understanding intrinsic motivation and self-determined extrinsic motivation. In A. J. Elliott & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 579-597). New York og London: The Guilford Press.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1994). Promoting self-determined education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 38, 3-41.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (Eds.) (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester: University of Rochester Press.
- Eikeland, O.-J. & Manger, T. (2004). *Innsette i norske fengsel: Utdanning og utdanningsønske*. Bergen: Fylkesmannen i Hordaland.
- Eikeland, O.-J., Manger, T. & Diseth, Å. (2006). *Innsette i norske fengsel: Utdanning, utdanningsønske og rett til opplæring*. Bergen: Fylkesmannen i Hordaland, Utdanningsavdelinga.
- Eikeland, O.-J., Manger, T. & Asbjørnsen, A. (Eds.) (2009). *Education in Nordic Prisons. Prisoners' educational backgrounds, preferences and motivation*. Copenhagen: Nordic Council of Ministers.
- Eikeland, O.-J., Manger, T. & Asbjørnsen, A. (2010). *Innsette i norske fengsel: Kompetanse gjennom utdanning og arbeid*. Bergen: Fylkesmannen i Hordaland, Utdanningsavdelinga.
- Eikeland, O.-J., Manger, T. & Asbjørnsen, A. (2013). *Nordmenn i fengsel: Utdanning, arbeid og kompetanse*. Bergen: Fylkesmannen i Hordaland, Utdanningsavdelinga.
- Flynn, S., Brown, J., Johnson, A., & Rodger, S. (2011). Barriers to education for the marginalized adult learner. *Alberta Journal of Educational Research*, 57, 43-58.

- Friberg, J.H. & Elgvin, O. (2014). *Når aktivering blir ydmykelse – en studie av møte mellom somaliske innvandrere og NAV*. Faforapport 43. Oslo: Fafo.
- Gustavsson, A.-L. E. (2013). Serbian prisoners in Sweden. In Westrheim, K. & Manger, T. (Eds.), *Ethnic minority prisoners in Nordic prisons. Educational background, preferences and needs. A qualitative study of prisoners from Iraq, Poland, Russia, Serbia and Somalia*. Bergen: County Governor of Hordaland.
- Holt, J. & Smith, C. (2005). Literacy practices among different ethnic groups: The role of socioeconomic and cultural factors. *Reading Research and Instruction, 44*, 1-21.
- Jones, L.Ø. (2012). *Effects of reading skills, spelling skills and accompanying efficacy beliefs on participation in education. A study in Norwegian prisons*. Doktoravhandling, Universitetet i Bergen, Bergen.
- Langelid, T. (2015). *Bot og betring. Fengselsundervisninga si historie i Noreg*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Manger, T. (2016). *Dette ved vi om: Motivation, tro på sig selv og ros*. Frederikshavn: Dafolo.
- Manger, T. & Wormnes, B. (2015). *Motivasjon og mestring. Utvikling av egne og andres ressurser*. (2. utgave.) Bergen: Fagbokforlaget.
- Manger, T., Eikeland, O.-J., Diseth, Å. & Hetland, H. (2006). *Innsette i norske fengsel: Motiv for utdanning*. Bergen: Fylkesmannen i Hordaland, Utdanningsavdelinga.
- Manger, T., Eikeland, O.-J., Roth, B.B. & Asbjørnsen, A. (2013). *Nordmenn i fengsel: Motiv for utdanning*. Bergen: Fylkesmannen i Hordaland, Utdanningsavdelinga.
- Manger, T., Eikeland, O.-J., Diseth, Å., Hetland, H., & Asbjørnsen, A. (2010). Prison inmates' educational motives: Are they pushed or pulled? *Scandinavian Journal of Educational Research, 54*, 535-547.
- Meld.St. 16 (2015-2016). Melding til Stortinget. *Fra utenforskap til ny sjanse. Samordnet innsats for voksnes læring*. Det Kongelige Kunnskapsdepartementet.
- Pallant, J. (2010). *SPSS. Survivl Manual*. (4th ed.) Berkshire, England: McGraw-Hill Education.
- Prins, E. (2006). Relieving isolation, avoiding vices: The social purposes of participation in a Salvadoran literacy program. *Adult Education Quarterly, 57*, 5-25.
- Ratelle, C.F., Guay, F., Vallerand, R.J., Larose, S., & Senécal (2007). Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation: A person-oriented analysis. *Journal of Educational Psychology, 99*, 734-746.

- Reeve, J. (2015): *Understanding Motivation and Emotion*. (4th ed.) Hoboken; NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Ryan, R.M. & C.M. Deci (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and wellbeing. *American Psychologist*, 55, 68–78.
- Skaalvik, E. & Engesbak, H. (1996). Selvrealisering og kompetanseutvikling. I S. Tøsse (red.), *Fra lov - til reform*. Trondheim: NVI.
- Skaalvik, E.M., Finbak, L. & Pettersen, T. (2003). *Undervisning i fengsel. På rett kjøp?* Rapport nr. 3. Pedagogisk institutt, NTNU, og VOX (Voksenopplæringsinstituttet). Bergen: Fylkesmannen i Hordaland, Utdanningsavdelinga.
- Solomon, D., Battistich, V., Watson, M., Schaps, E. & Lewis, C. (2000). A six-district study educational change: Direct and mediated effects of the Child Development Project. *Social Psychology of Education*, 4, 3–51.
- Vallerand, R.J., Blais, M.R., Brière, N.M., & Pelletier, L.G. (1989). Construction et validation de l'échelle de Motivation en Éducation (EME) [On the construction and validation of the French form of the Academic Motivation Scale]. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 21, 323-349.
- Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., Blais, M.R., Brière, N.M., Senécal, C. & Vallières, E.F. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. Evidence on the concurrent and construct validity of the Academic Motivation Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 159-172.
- Westrheim, K. & Manger, T. (2014). Iraqi prisoners in Norway: Educational background, participation, preferences and barriers to education. *Journal of Prison Education and Reentry*, 1, 6-19.
- Woolfolk, A., Hughes, M. & Walkup, V. (2008). *Psychology in Education*. London: Pearson and Longman.



Statens hus
Utdanningsavdelinga

Besøksadresse
Kaigaten 9, NO-5020 Bergen

Postadresse
Postboks 7310, 5020 BERGEN

Telefon: +47 55 57 20 00
Telefaks: +47 55 57 20 09

E-post
fmhpostmottak@fylkesmannen.no

Web
www.fylkesmannen.no/hordaland
www.oppikrim.no