

Håvard Bertelsen

Fengselsopplæringens integrerende funksjoner

En kvalitativ studie

Masteroppgave i Sosiologi
Veileder: Johan Fredrik Rye
Trondheim, august 2017

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for sosiologi og statsvitenskap



NTNU

Kunnskap for en bedre verden

Abstract

In this sociological master thesis I explore the integrative functions of prison education in a Norwegian high-security prison. The aim of the study is to identify and discuss integrative, structural functions in the prison education system. I draw upon Émile Durkheim's theories of social integration to explain the integrative functions of prison education at a macro level, how the educational subsystem coordinates with the prison subsystem in prison education, and how prison education has integrative functions towards inmates re-integrating in society. I combine structural functionalist theories with a conceptual framework gathered from Bodil Ravneberg's study of prison education in the Norwegian Correctional Service, and show how the integrative functions of prison education works differently towards dissimilar categories of prisoners. By combining this framework with structural functionalist theory, my analysis provides a nuanced understanding of integrative functions in prison education.

The analysis is based upon a methodological triangulation between three qualitative interviews with teachers working in a Norwegian high-security prison, and official governing documents for prison education in Norway. I find that the integrative functions of prison education consists of rehabilitative processes and some forms of normative regulations towards the inmates. The normative regulations are primarily expressed through the application of standardized curriculums, the inmates' acceptance of formal qualifications, as well as providing a meaningful content and a direction for the inmates in the educational context. In the Norwegian Correctional Service, rehabilitation of offenders is presented as a core idea, with prison education as an important part of the rehabilitation. I show that rehabilitative processes are an important part of the integrative functions of prison education, although the educational system does not present rehabilitation as their primary goal. As a part of the social structure in prison education, these integrative functions contribute to the inmates' acquiring of accepted roles in a social whole. An important prerequisite for the integrative functions is a high level of coordination between the prison and the educational system. The coordination between the two subsystems takes place at a national, regional and local level, and I find that the local coordination is the most important part regarding the integrative functions. One of the main conclusions in my study is that the integrative functions have important variations between different categories of prisoners, with the integrative functions towards foreign prisoners providing an explicit example of this.

Forord

Takk til min veileder Johan Fredrik Rye for alle konstruktive, kritiske og oppløftende tilbakemeldinger gjennom oppgaveprosessen. Jeg vil også takke for å ha vekket en sosiologisk interesse for fengselet hos meg og andre.

Jeg vil takke informantene mine, som bidro med sine erfaringer og sin innsikt i fengselsopplæringen. Takk for bidraget dere ga til meg, og for arbeidet dere gjør.

Til slutt vil jeg rette en takk til alle menneskene i Studentersamfundet, som har vært den viktigste delen av min studietid i Trondheim. Dere gjorde meg til student.

Håvard Bertelsen

Porsgrunn, august 2017.

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	1
1.1 Redegjørelse for forskningsfeltet	2
1.1.1 Ravnebergs studie av fengselsopplæringen	2
1.1.2 Utdanningsnivå blant innsatte i norske fengsler	3
1.1.3 Normalitetsprinsippet	4
1.1.4 Importmodellen	5
1.2 Problemstilling	6
1.3 Oppgavens struktur	7
2. Teori	9
2.1 Émile Durkheim	9
2.2 Sosial integrasjon	10
2.2.1 Forutsetninger for sosial integrasjon	12
2.2.2 Normativ regulering	14
2.2.3 Rehabiliterende prosesser	15
2.3 Ravnebergs kategorisering av fengselselever	16
2.4 Hvilke konsekvenser har studiens teoretiske perspektiv?	19
2.5 Oppsummering av teori	20
3. Metode	23
3.1 Begrunnelse for metodisk tilnærming	23
3.2 Samtale med nøkkelperson	24
3.3 Utvalg og rekruttering av informanter	25
3.4 Styringsdokumenter	27
3.5 Intervjuguide	28
3.6 Gjennomføring av intervjuene	29
3.7 Transkribering, koding og analyse	31
3.8 Etske hensyn og vurderinger	31
3.8.1 Informert samtykke	32
3.8.2 Konfidensialitet	32
3.9 Forskerrolle	34
3.10 Gyldighet, troverdighet og overførbarhet	35
4. Analyse	37
4.1 Normativ regulering	38
4.1.1 Læreplanstyrt opplæring	40
4.1.2 Utenlandske innsatte	41

4.2 Rehabiliterende prosesser	43
4.3 Ulike kategorier av innsatte – ulike forutsetninger for integrasjon	45
4.4 Koordinasjon mellom opplæring og fengsel	51
4.4.1 Lærernes koordinasjon mellom skole- og fengselssystemet	55
4.5 Oppsummering av analyse	57
5. Diskusjon	59
5.1 Utviklingen av importmodellen	59
5.2 Koordinasjon mellom fengsel og skole	60
5.3 Forholdet mellom normalitetsprinsippet og normativ regulering	62
5.3.1 Ulike rehabiliteringsmodeller – ulike forutsetninger for integrasjon	63
5.4 Utenlandske innsatte – en utfordring i fengselsopplæringens integrerende funksjoner	65
5.5 Oppsummering av diskusjon	68
6. Avslutning	71
Referanser	75
Vedlegg	81
Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD	81
Vedlegg 2: Intervjuguide	83
Vedlegg 3: Informasjonsskriv til informanter	87

1. Innledning

I denne masteroppgaven studerer jeg de integrerende funksjonene ved fengselsopplæringen i et norsk høysikkerhetsfengsel. Formålet med prosjektet er å studere fengselsopplæringens integrerende funksjoner gjennom dybdeintervjuer med lærere og analyser av styringsdokumenter knyttet til fengselsopplæringen. Oppgaven bygger på en forståelse av norske fengsler som en integrert del av velferdsstaten (Ugelvik 2016), og studiet av fengselsopplæringen innebærer derfor studiet av samspillet mellom to velferdsinstitusjoner – skolen og fengselet. Et sentralt spørsmål er hvordan dette samspillet utarter seg i krysningspunktet mellom to institusjoner som hver for seg har ulike formål og interesser; med sikkerhet og kontroll på den ene siden, og læring og selvforvaltning for elevene på den andre siden.

Den teoretiske tilnærmingen i min studie baserer seg på et durkheimiansk, strukturfunksjonalistisk perspektiv. Jeg tar utgangspunkt i Émile Durkheims teorier om sosial integrasjon for å identifisere fengselsopplæringens integrerende funksjoner. Med *integrasjon* menes her forbindelser som gjør aktører til en del av en sosial helhet, og om selve tilstanden av sosial helhet (Østerberg 2012). Integrasjon vil dermed omfatte både den sosiale helheten i samfunnet generelt; hvordan deler av samfunnet sammen kan utgjøre en sosial helhet (slik fengsel og skole sammen utgjør fengselsopplæringen); og de prosessene som gjør aktører til en del av den sosiale helheten. Integrerende *funksjoner* betegner de vedvarende sosiale prosessene i et system som bidrar til å opprettholde en sosial helhet. I min studie bruker jeg begrepet *integrerende funksjoner* om de sosiale prosessene i fengselsopplæringen som bidrar til å gjøre aktørene – elevene i fengselsopplæringen – til en del av den sosiale helheten i samfunnet. Jeg bruker begrepet *koordinasjon* for å beskrive integrasjonen mellom de to subsystemene skole og fengsel i fengselsopplæringen.

I analysen av datamaterialet kombineres Durkheims integrasjonsteorier med et begrepsmessig rammeverk hentet fra Bodil Ravnebergs (2003) studie av fengselsopplæringen. Ravnebergs studie har fungert som en inspirasjon i arbeidet med mitt prosjekt. I hennes studie undersøker hun hva som styrker og hva som svekker langtidsløst sin kapasitet for *selvforvaltning* i fengsel. Selvforvaltning er et begrep hentet fra Michel Foucault, og defineres slik av Ravneberg: “*Det man selv, eller ved hjelp av andre, foretar seg, for å ta ansvar for eget liv,*

realisere seg selv og forandre livet til det bedre.” (Ravneberg 2004: 46). Selvforvaltning er synonymt med begreper som livsmestring og handlingskompetanse, men Ravneberg mener at selvforvaltning legger større vekt på selvstendigjøring og dannelse (Ravneberg 2003: 8). Blant de tingene som kan ha stor påvirkning på de innsattes kapasitet for selvforvaltning er rullering av lærere, strenge fengselsregimer, hvordan rekrutteringen av elever foregår, hvor differensiert opplæringstilbudet er og oppfølgingsarbeid underveis i soningen.

Den metodiske tilnærmingen i min studie baserer seg på en triangulering av data fra dybdeintervjuer og offentlige styringsdokumenter. Informantene som har blitt intervjuet i dette prosjektet jobber som lærere i et høysikkerhetsfengsel. Informantene har ulike posisjoner i fengselsopplæringen, og dette gir tilgang til informasjon om forskjellige sider ved integrasjonsprosessene. Dokumentene som analyseres er to stortingsmeldinger om kriminalomsorgen og fengselsopplæringen, og et rundskriv om forvaltningssamarbeidet mellom skolen og kriminalomsorgen. Trianguleringen av intervjudata og dokumentdata gir studien et fyldig empirisk grunnlag, og gjør det mulig å analysere integrasjonsprosessene i tråd med det helhetlige, strukturfunksjonalistiske perspektivet. Analysen viser at fengselsopplæringens integrerende funksjoner består av ulike former for normative reguleringer og rehabiliteringsprosesser. Jeg analyserer også koordinasjonen mellom skole og fengsel, som er en sentral del av integrasjonen av skolen og fengselet i fengselsopplæringen. Koordinasjonen er dermed en viktig forutsetning for integrasjonsprosessene i fengselsopplæringen. I diskusjonskapitlet kontekstualiserer jeg de integrerende funksjonene med utviklingen av importmodellen og ulike rehabiliteringsmodeller, og problematiserer fengselsopplæringens integrerende funksjoner i møte med utenlandske innsatte.

1.1 Redegjørelse for forskningsfeltet

1.1.1 Ravnebergs studie av fengselsopplæringen

Bodil Ravneberg gjennomførte i 2003 en studie av “Undervisning og opplæring i det moderne fengselet” (Ravneberg 2003), med kvalitative intervjuer og deltakende observasjon i Bergen og Oslo fengsel. Studien inngår i Fylkesmannen i Hordaland sin prosjekt med evaluering av fengselsundervisningen i Norge (Fylkesmannen i Hordaland 2004). Problemstillingen i Ravnebergs studie er hva som styrker og hva som svekker langtidspådomtes kapasitet for selvforvaltning. På den ene siden undersøker hun hva de innsatte selv gjør for å

styrke sin kapasitet for selvforvaltning, på den andre siden hvilke muligheter og hvilken hjelp de innsatte får fra skolen og andre deler av fengselet. Ravneberg inkluderer også en diskusjon av den politiske og sosiale konteksten fengselsopplæringen befinner seg i. Ravneberg argumenterer for at kriminalomsorgens ulike rehabiliteringsmodeller bygger på ulike syn på forholdet mellom menneske, samfunn og kriminalitet, og at elementer fra de ulike rehabiliteringsmodellene er tilstede i det moderne norske fengselet. I min studie bruker jeg Ravnebergs funn knyttet til forskjellige rehabiliteringsmodeller til å diskutere hvordan rehabiliteringsmodellene også medfører ulike forutsetninger for integrasjon i fengselsopplæringen. Ravnebergs anvendelse av selvforvaltningsbegrepet er også sentralt i min analyse, og utgjør dermed en del av teorikapitlet i denne studien.

1.1.2 Utdanningsnivå blant innsatte i norske fengsler

Innsatte i norske fengsler har svak arbeidstilknytning, og utdanningsnivået er generelt lavt sammenlignet med resten av befolkningen (Revold 2016a). En undersøkelse fra 2014 sammenlikner levekårene til innsatte med en referansegruppe bestående av et vektet utvalg fra Statistisk Sentralbyrås levekårsundersøkelse (Revold 2015). Undersøkelsen viser at 66 prosent av innsatte hadde utdanning tilsvarende ungdomskolenivå eller lavere, mot 25 prosent i referansegruppen. 6 prosent av innsatte hadde høyere utdanning (høyskole eller universitet), mot 30 prosent i referansegruppen. Av innsatte med ungdomsskole eller lavere som høyeste fullførte utdanning var 31 prosent i arbeid ved innsettelse, mot 45 prosent av innsatte med videregående eller høyere utdanning. En større andel av de innsatte med videregående eller høyere utdanning hadde faste stillinger og heltidsjobber. Også i den øvrige befolkningen øker sysselsettingen med utdanning (Revold 2016b). I undersøkelsen fra 2014 oppga 30 prosent av de innsatte at de hadde lese- og skrivevansker (Revold 2015). I levekårsundersøkelsen til SSB kartlegges ikke lese- og skrivevansker, men Dysleksi Norge vurderer at andelen av befolkningen med lese- og skrivevansker er mellom 5 og 10 prosent (dysleksinorge.no). Tallene er ikke direkte sammenlignbare, men de kan tyde på at andelen med lese- og skrivevansker er høyere i fengselspopulasjonen enn i den øvrige befolkningen. Fengselsopplæringen spiller derfor en viktig rolle i å gjøre fengselsinnsatte bedre rustet til et liv utenfor murene, med eventuell videre utdanning og deltakelse i arbeidslivet.

I norske fengsler er det fylkeskommunene som har faglig og administrativt ansvar for opplæringen. De lokale videregående skolene har det praktiske ansvaret for opplæringen, og

Fylkesmannen i Hordaland har det nasjonale ansvaret for all opplæring i kriminalomsorgen. Justis- og beredskapsdepartementet anser god opplæring for å være “*et av de viktigste virkemidlene for å få straffedømte til å mestre livet etter endt soning*” og “*et viktig kriminalitetsforebyggende tiltak*” (St.Meld. 37 (2007-2008): 111). Opplæringsloven gir ungdom og voksne rett til opplæring på grunnskolenivå, videregående opplæring og spesialundervisning. Disse rettighetene gjelder for fanger i et fengsel på lik linje med andre borgere, og det er derfor et nært samarbeid mellom kriminalomsorgen og opplæringssektoren.

1.1.3 Normalitetsprinsippet

Når en person dømmes til fengselsstraff, skal straffen oppleves som et onde og den fengslede skal føle samfunnets gjengjeldelse for lovbruddet som er begått (Ugelvik 2016: 8).

Fengslingen skal også virke avskrekkende på resten av befolkningen ved å vise hvordan samfunnet reagerer på lovbrudd, altså en allmennpreventiv effekt som gjør det mindre attraktivt å begå kriminalitet. Disse to formålene med fengselsstraffen vektlegges i stor grad, men i kriminalomsorgens styringsforskrifter er det likevel et annet formål med fengselsstraffen som er mest fremtredende: fengselet som en mulighet for rehabilitering og re-integrasjon i samfunnet. Fengselsstraffen skal endre fangene på en måte som gjør det mindre sannsynlig at de ender opp i fengsel på nytt (Ugelvik 2016). Dette er en del av det Pratt (2008a; 2008b) kaller Skandinavias “Penal Exceptionalism” - de skandinaviske landenes unike forhold til straffegjennomføring i en internasjonal kontekst. Denne eksepsjonalismen innebærer hovedsakelig at landene har få fanger per innbygger og at det er “humane forhold” i fengslene. Pratt (2008a; 2008b) argumenterer for at dette er utviklet fra den egalitære samfunnsstrukturen i de skandinaviske landene, “*embedded in their social*” (Pratt 2008a; 2008b).

Kriminalomsorgens virksomhet styres etter fem pilarer: Formålet med straffen som er definert av lovgiveren, et humanistisk menneskesyn, prinsippet om rettssikkerhet og likebehandling, prinsippet om at domfelte har gjort opp for seg når straffen er sonet, og normalitetsprinsippet. Av disse fem retningslinjene er det normalitetsprinsippet som er det bærende prinsippet for norsk straffegjennomføringspolitikk, begrunnet med at frihetsberøvelse er det eneste en fengselsdømt skal straffes med (Kriminalomsorgen.no 2016a; St.Meld. 37 (2007-2008)). Normalitetsprinsippet innebærer at alle aspekter ved tilværelsen i fengselet skal etterligne livet på utsiden av fengselet så langt det lar seg gjøre.

Det kan gjøres unntak fra opprettholdelsen av “normalitet” dersom sikkerhetsmessige forhold tilsier det, i så fall må dette begrunnes eksplisitt (Ugelvik 2016). Det fremheves at *“straffegjennomføringen ikke skal være mer tyngende enn nødvendig, og ingen skal være underlagt tiltak som føles som tilleggsstraff”* (St.Meld. 37 (2007-2008): 22).

Frihetsberøvelsen som inngår i fengslingen er straffen, men målet er først og fremst å sørge for rehabilitering av den dømte og tilbakeføring til samfunnet.

Det ligger selvfølgelig i fengselets natur at fangen isoleres fysisk fra resten av samfunnet. Viktige aspekter ved opprettholdelsen av normalitet i fengselet inkluderer derfor et fengselsmiljø der sikkerhet ikke alltid overstyrer alle andre behov, og et positivt forhold mellom fangen og de fengselsansatte, inkludert lærere, sosialarbeidere, helsepersonell og andre (Pratt og Eriksson 2011). Norske fanger har lik rett til de samme velferdsgodene som den øvrige befolkningen, som tilgang til gratis helsevesen, ulike sosialtjenester og opplæring (Ugelvik 2016). Opplæringsloven gir unge og voksne rett og plikt til opplæring på grunnskolenivå, rett til videregående opplæring, og rett til fornyet grunnskoleopplæring og spesialundervisning (Kriminalomsorgen 2017a). Normalitetsprinsippet blir altså etterfulgt av kriminalomsorgen ved at en fange beholder sine formelle rettigheter som statsborger og at fengselstilværelsen langt på vei forsøker å etterligne tilværelsen utenfor fengselet. Vektleggingen av normaliseringsprinsippet medfører at det også vil være et mål for fengselsopplæringen å etterligne opplæringen på utsiden av fengselet.

1.1.4 Importmodellen

Den “nordiske eksepsjonalismen” slik den ble beskrevet av Pratt (2008a; 2008b) innebærer hovedsakelig lav grad av fengslinger og relativt humane fengslingsforhold. Ugelvik (2016) argumenterer derimot for at denne eksepsjonalismen bør forstås på en annen måte. Han viser til at nordiske fengsler blir ansett som integrerte deler av sterke, inkluderende og ambisiøse velferdsstater, og at det er dette som skiller fengsler i Norden fra liknende institusjoner og straffesystemer andre steder. At fengslene anses som integrerte deler av velferdsstaten forutsetter at kriminalomsorgen samarbeider med andre offentlige institusjoner for å sikre fangene tilgang til de velferdstjenestene de har krav på, den såkalte importmodellen, som også er lovfestet gjennom Straffegjennomføringsloven §4 (St.Meld. 27 (2004-2005); Ugelvik 2016). Importmodellen består av at kriminalomsorgen importerer velferdstjenestene inn i

fengselet, der helsevesenet i fengselet er en del av det offentlige helsevesenet, utdanningssystemet i fengselet er en del av det offentlige utdanningssystemet, også videre. Det var kriminologen Nils Christie som formulerte importmodellen som en teoretisk modell i 1969. Christie argumenterte for at importmodellen ville “åpne opp” fengselssystemet ved å organisere velferdstjenestene på utsiden av fengselet (Christie 1970).

Dette samarbeidet mellom kriminalomsorgen og andre offentlige institusjoner er viktig for å sørge for at fangene fortsetter å være en del av velferdsstaten under fengslingen og for at fangene enklere skal kunne føres tilbake til storsamfunnet etter soningen. Samtidig vil kontinuerlig kontakt mellom fangen og andre offentlige institusjoner enn fengselet gi fangen øvelse i å forholde seg til offentlige institusjoner, som vil være nødvendig etter endt soning. I 2008 presenterte justisdepartementet en “tilbakeføringsgaranti” som innebærer at innsatte skal tilbys “muligheter for utdanning eller opplæring” også etter endt soning (St.Meld. 37 (2007-2008): 176). Dette var ingen juridisk garanti, men en vektlegging av at innsatte har de samme rettighetene til velferdstjenester som resten av befolkningen. I dag er det opplæringstilbud i alle norske fengsler, og litt over halvparten av de innsatte i norske fengsler deltar i en form for opplæring (Langelid 2016).

1.2 Problemstilling

Problemstillingen for denne oppgaven er: “*Hva er fengselsopplæringens integrerende funksjoner?*”. Problemstillingen bygger på et strukturfunksjonalistisk perspektiv, der formålet er å analysere og diskutere de integrerende funksjonene ved fengselsopplæringen. Det er dermed fengselsopplæringen som institusjon som analyseres, og ikke de enkelte lærerne eller innsattes opplevelser. Analysen kombinerer strukturfunksjonalistisk integrasjonsteori med Ravnebergs forskningsmessige rammeverk for å identifisere integrasjonsprosesser i fengselsopplæringen, og koordinasjonsprosessene som foregår i samspillet mellom skole og fengsel. I diskusjonskapitlet tar jeg utgangspunkt i funnene fra analysen for å diskutere integrasjons- og koordinasjonsprosessene i sammenheng med den sosiale konteksten fengselsopplæringen befinner seg i.

1.3 Oppgavens struktur

I innledningen til oppgaven har jeg gjort rede for forskningsfeltet og formålet med prosjektet. Videre presenterer jeg oppgavens teoretiske tilnærming, som inkluderer deler av Durkheims integrasjonsteorier og Ravnebergs rammeverk fra hennes studie av fengselsopplæringen. I Metodekapitlet redegjør jeg for oppgavens metodiske tilnærming, som baserer seg på en triangulering av data fra dybdeintervjuer og dokumenter. I analysekapitlet identifiserer jeg de integrerende funksjonene ved fengselsopplæringen, og koordinasjonsprosessene mellom fengsel og opplæring. I diskusjonskapitlet bruker jeg funnene fra analysen til å diskutere fengselsopplæringens integrerende funksjoner i sammenheng med utviklingen av importmodellen og ulike rehabiliteringsmodeller. Der diskuterer jeg også hvordan opplæringen av utenlandske innsatte representerer en utfordring ved de integrerende funksjonene.

2. Teori

I dette kapitlet gjør jeg rede for studiens teoretiske tilnærming. Studien har en strukturfunksjonalistisk tilnærming, som bygger på Émile Durkheims teorier om sosial integrasjon. Som teoretisk perspektiv dreier strukturfunksjonalismen seg om å forklare hvilken funksjon ulike deler av et system har, som institusjoner eller handlingsmønstre. I denne studien er det fengselsopplæringen som studeres, som en institusjon med integrerende funksjoner både i fengselet og i samfunnet. Med strukturfunksjonalistisk teori tar man utgangspunkt i helheten i et system eller et samfunn, med andre ord et holistisk perspektiv. Delene av systemet blir analysert med hensikten å identifisere hvilke funksjoner de fyller i systemet, funksjoner som på en eller annen måte gjør at systemet opprettholdes – det vil si integrerende funksjoner. Et annet viktig utgangspunkt er at strukturfunksjonalistiske teorier er opptatt av hva som skaper orden og stabilitet, altså hva som gjør at systemet overlever. Det betyr ikke at konflikter ikke anerkjennes, men at kjernen i analysen ligger i å identifisere hva som gjør at systemet overlever. (Aakvaag 2008: 41).

2.1 Émile Durkheim

Émile Durkheims arbeider er et noe oversett kapittel blant fengsels sosiologiske klassikere. Durkheims konkrete bidrag til fengsels sosiologien, kriminologien og retts sosiologien stammer i hovedsak fra tre arbeider: Et lengre avsnitt i *The Division of Labour in Society* (Durkheim 1964 [1893]: 49-70) der han hevder at overgangen fra mekanisk til organisk solidaritet viser seg i en endring i rettssystemet; et kapittel i *Rules of Sociological Method* (Durkheim 2013 [1895]: 50-68) som viser skillet mellom normale og sykelige trekk i samfunnet ved å bruke forbrytelsens omfang som eksempel; og *Two Laws of Penal Evolution* (Durkheim 1973 [1900]) som tar for seg overgangen fra kroppslig avstraffelse til frihetsberøvelse. I denne studien tar jeg ikke utgangspunkt i Durkheims konkrete fengsels sosiologiske bidrag, men jeg bruker den durkheimianske tradisjonen knyttet til sosial integrasjon for å studere fengselet på en ny måte. Dette strukturfunksjonalistiske perspektivet på sosial integrasjon anvendes for å analysere og diskutere fengselsopplæringens integrerende funksjoner. Durkheim skriver om samfunnet som en helhet der ulike deler av samfunnet oppfyller visse integrerende funksjoner. I min studie anvender jeg integrasjonsbegrepet på en

måte som gjør at jeg analyserer integrasjon på tre nivåer: Fængselsopplæringsens integrerende funksjoner i samfunnet (makronivå); hvordan de to institusjonene fængsel og skole integreres med hverandre (mesonivå); og integrasjonen av aktørene – det vil si elevene i fængselsopplæringsen (mikronivå).

Det teoretiske fundamentet i min studie er dermed en strukturfunksjonalistisk fængselstradisjon som bygger på Durkheims arbeider om sosial integrasjon. Durkheim studerte konkrete empiriske fenomener i sin samtid – for vel 130 år siden – og hans konkrete observasjoner og analyser kan derfor vanskelig anvendes direkte. I dette teorikapitlet forsøker jeg å åpne opp Durkheims teorier ved å gjøre dem mer abstrakte, noe som gjør det mulig å bruke teoriene til å analysere fængselsopplæringsen i vår samtid. Abstraksjonen har også en annen funksjon, som kanskje er vel så viktig. En sentral kritikk rettet mot Durkheim handler om den moralistiske tonen i hans arbeider, der Durkheim ofte benyttet seg av dikotomiske skiller mellom normal–unormal og syk–frisk. En del av abstraksjonen henter jeg fra Turner (1981), som presenterer Durkheims argumenter for sosial integrasjon som en serie variabler som kan vektas ulikt. Dette bidrar til at det moralistiske perspektivet tones ned.

2.2 Sosial integrasjon

I sosiologisk sammenheng brukes begrepet *integrasjon* om forbindelser som gjør aktører til en del av en sosial helhet, og om selve tilstanden av sosial helhet (Østerberg 2012). Émile Durkheim studerte hvordan samfunn opprettholder sin sosiale integrasjon etter overgangen fra tradisjonelle bånd mellom individene til moderne, økonomiske relasjoner. Ifølge Pope (1976) legger Durkheim til grunn to sosiale fakta i sine samfunnsanalyser – integrasjon og regulering. Integrasjon referer til styrken i tilknytningen individene har til samfunnet, og regulering refererer til graden av eksterne begrensninger på individene. For Durkheim er disse to sosiale strømmingene kontinuerlige variabler, og i hans studie av selvmordet (Durkheim 2010 [1897]) vil antallet selvmord i et samfunn øke når en av disse strømmingene er for lav eller for høy. På bakgrunn av dette kan man identifisere fire typer selvmord; altruistisk selvmord ved for høy grad av sosial integrasjon; egoistisk selvmord ved for lav grad av sosial integrasjon; fatalistisk selvmord ved for høy grad av regulering; og anomisk selvmord ved for lav grad av regulering.

Durkheim mente at samfunnet utøver en makt over individene, og at normer, verdier og trossystemer utgjør en kollektiv bevissthet, det vil si en felles måte for forståelse og atferd i samfunnet:

“The totality of beliefs and sentiments common to average citizens of the same society forms a determinate system which has its own life; one may call it the collective or common conscience (...) It is, thus, an entirely different thing from particular consciences, although it can be realized only through them. (Durkheim 1964 [1893]: 79-80).

Durkheim mener videre at den kollektive bevissheten er sterkere i tradisjonelle samfunn – preget av mekanisk solidaritet – enn i moderne samfunn. Det vil si at moderne samfunn i mindre grad har delte forståelser, normer og verdier mellom individene (Ritzer 2011: 79-80). Moderne samfunn har derfor andre forutsetninger for sosial integrasjon. Den organiske solidariteten som Durkheim mener preger moderne samfunn knytter individene til samfunnet via samfunnets særskilte deler (Østerberg 2012: 41). Dermed er organisk solidaritet en formidlet solidaritet, som skaper tilknytning mellom individene gjennom ulike institusjoner. Formålet med min studie er å vise at fengselsopplæringen representerer en slik type institusjon som formidler sosial integrasjon i det moderne samfunnet. Mekanisk solidaritet forutsetter at individualiteten hos den enkelte er underutviklet, mens organisk solidaritet utvikler seg samtidig med den enkeltes individualitet. Durkheim mener at arbeidsdelingen øker solidariteten hos individet ikke bare fordi arbeidsdelingen avgrensar aktivitetene til individet, men også fordi den øker aktivitetene: *“We are thus led to the recognition of a new reason why the division of labor is a source of social cohesion. It makes individuals solidary, as we have said before, not only because it limits the activity of each, but also because it increases it” (Durkheim 1964 [1893]: 395).*

I sin teoretisering av Durkheims studier mener Turner (1981) at Durkheims forståelse av sosial integrasjon kun kan defineres i referanse til hva Durkheim anså som “unormalt” (Turner 1981: 384). Et eksempel på dette finner vi i kapittelet om den anomiske arbeidsdelingen i *The Division of Labor in Society*, der Durkheim skriver:

“(...) If we do not prove that these cases are exceptional, the division of labor might be accused of logically implying them. Moreover, the study of these devious forms will permit us to determine the conditions of existence of the normal state better.” (Durkheim 1964 [1893]: 353).

Durkheim hevder her at en tilstand av anomi er “exceptional” og “*devious*” – uvanlig og avvikende – og står i kontrast til “*the normal state*” – den normale tilstanden. Turner fremhever at anomi, egoisme, manglende koordinasjon og tvungen arbeidsdeling i Durkheims forståelse representerer svak integrasjon. Dermed representerer “normal” integrasjon det motsatte av disse, som fører til følgende definisjon av sosial integrasjon: En tilstand der (a) individuelle følelser er regulert av felles kulturelle symboler, (b) individer er tilknyttet det sosiale fellesskapet gjennom ritualer og gjensidig forsterkende gester, (c) handlinger blir regulert og koordinert av normer så vel som legitimerede politiske strukturer, og (d) ulikheter blir ansett som legitime og korresponderende til fordelingen av naturgitte evner hos individene (Turner 1981: 384-385).

2.2.1 Forutsetninger for sosial integrasjon

I *The Division of Labor in Society* hevder Durkheim (1964 [1893]: 287) at arbeidsdelingen medfører at den kollektive bevisstheten er mer abstrakt og generalisert, og at den avtar i styrke. Durkheim bruker konkrete, spesifikke variabler på verdier og trossystemer for å beskrive den kollektive bevisstheten. Han mener at disse verdiene og trossystemene tar mindre plass, intensiteten i dem minker, de blir mindre konkrete og mindre “religiøse”. Dette skjer, mener Durkheim, fordi aktører i spesialiserte, sekulariserte roller bare kan opprettholde felles verdier og trossystemer dersom den kollektive bevisstheten blir mer generell. Dersom verdier og trossystemer er for spesifikke, for rigide, for intense og for religiøse, vil de ikke være relevante for mangfoldet av aktørenes sekulære erfaringer og orienteringer i differensierte roller. Dermed blir moralske imperativer mer abstrakte og generelle. Turner (1981) mener derfor at nøkkelen til å forstå Durkheims syn på integrasjon er forholdet mellom differensiering av roller og den økte generaliseringen av moralske evalueringssystemer. Siden evalueringssymboler som verdier, trossystemer og religiøse dogmer blir generaliserte og abstrakte, forsvinner hovedgrunnlaget for integrasjon i ikke-differensierte systemer. I Durkheims forståelse av integrasjon må dette erstattes av alternative former for integrasjon dersom det sosiale systemet skal unngå de-integrerende prosesser. Derfor vil graden av integrasjon i sosiale systemer med differensierte roller være avhengig av i hvilken grad alternative former for integrasjon oppstår.

Turner (1981: 386) presenterer følgende liste over Durkheims alternativer til grunnlag for sosiale integrasjonsformer:

Graden av integrasjon i en differensiert befolkning der evalueringssymboler er generaliserte, er en positiv og summerende funksjon av:

- (1) Graden av normativ regulering og koordinasjon
- (2) Graden av subgruppeformasjon rundt differensierte produksjonsaktiviteter
- (3) Graden av koordinasjon fundert i en sentralisert myndighet
- (4) Graden av organisert opposisjon til sentraliserte myndigheter
- (5) I hvilken grad ulik fordeling av knappe ressurser korresponderer til ulik fordeling av naturgitte egenskaper hos individene (“*talents*”)
- (6) I hvilken grad sanksjoner er restitutive – restaurerende; kompenserende for tap.

I denne proposisjonen er de ulike grunnlagene avhengige av hverandre for å bidra til sosial integrasjon, og kun én av disse i et sosialt system ville være utilstrekkelig. Høy grad av integrasjon forekommer når alle grunnlagene, fra (1) til (6), er høye. Innenfor et gitt sosialt system vil disse variablene variere og vektes ulikt. For eksempel vil et system med høy grad av normativ regulering og subgruppeformasjon vise en form for integrasjon som er svært annerledes enn et system der sentraliserte myndigheter vektes tyngre enn de andre variablene. Turner (1981: 386-387) baserer denne modellen hovedsakelig på *The Division of Labor in Society* (1964 [1893]), med enkelte avklaringer fra *Rules of Sociological Method* (2013 [1895]), *Selvordet* (2010 [1897]) og *Elementary forms of Religious Life* (1995 [1912]). Ved å basere Durkheims argumenter på en serie variabler som kan vektes ulikt, blir mye av den moralistiske tonen i Durkheims argumenter nedtonet.

I min studie analyseres fengselsopplæringen som en institusjon med integrerende funksjoner i samfunnet. Fengselsopplæringen analyseres derfor ikke med det utgangspunktet å identifisere en utfyllende liste med integrerende funksjoner for et sosialt system, men jeg legger her vekt på de integrerende funksjonene ved normativ regulering og rehabiliterende prosesser.

2.2.2 Normativ regulering

Normativ regulering som en integrerende funksjon er hentet fra Durkheims diskusjon av “organic and contractual solidarity” (1893: 200-233) og “organic solidarity” (1893: 111), i tillegg til hans diskusjon av “another abnormal form” (1893: 389-395). Normativ regulering forstås her som normative krav som stilles til medlemmer av en sosial gruppe. Den normative reguleringen står ikke i kontrast til integrasjon, men er i dette tilfellet en del av integrasjonsprosessene i et sosialt system. Som en integrerende funksjon anvendes dermed normativ regulering som en subkategori av integrasjon, og ikke en motsetning til integrasjon. Eksempler på normative krav innenfor fengselsopplæringen vil blant annet være at de innsatte skal skaffe seg en formell utdanning, at de skal disiplineres til å følge visse rutiner, at de skal akseptere nødvendigheten av formell yrkeskompetanse, og at de skal lære seg å anvende denne kompetansen.

Ifølge Dohrenwend (1959: 472) er det en implisitt distinksjon i Durkheims studier mellom to hovedkilder til normativ regulering. Den ene har sitt utgangspunkt i regler som har blitt internalisert av individene på et sosialt aggregert nivå. Den andre hovedkilden til normativ regulering stammer fra regler som blir håndhevet av eksterne autoriteter. Det vil si at normativ regulering kan eksistere enten fordi individene internaliserer noen felles verdier, rutiner og normer, og regulerer seg selv i henhold til disse, eller fordi krefter på utsiden av individene tvinger dem til å etterleve dem.

I Durkheims diskusjon av “another abnormal form” beskriver han situasjoner i bedrifter der “funksjoner blir fordelt på en slik måte at de ikke tilbyr tilstrekkelig materiell eller individuell aktivitet” (Durkheim 1964 [1893]: 389). Dette kan medføre økonomiske tap for bedriften, men dette er ikke Durkheim opptatt av. I en bedrift, eller et annet sosialt system, der aktivitetene til individet ikke tilpasses andre aktiviteter eller et overordnet mål vil samholdet bryte sammen på grunn av manglende koordinasjon. Derfor mener Durkheim at den fremste oppgaven til en “intelligent, vitenskapelig” leder bør være å unngå meningsløse aktiviteter og fordele aktivitetene på en slik måte at individene blir opptatt med dette. På den måten mener Durkheim at et sosialt system vil kunne opprettholde orden, samhold og produksjon på samme tid (Durkheim 1964 [1893]: 389-390). Det Durkheim formidler her er at individer i

differensierte samfunn – og samfunnet/systemet som helhet – er avhengige av at aktivitetene deres har en bestemt retning, et formål og en grad av koordinasjon. Fengselsopplæringen befinner seg i krysningpunktet mellom kriminalomsorgen og skolen, og derfor er graden av koordinasjon mellom disse to viktig for å nå fengselsopplæringens arbeidsmål og for å opprettholde fengselsopplæringens integrerende funksjoner. Kriminalomsorgen og skolen er avhengige av tydelige rammer for samarbeidet og en felles forståelse av hvem som har ansvar for hva. Dette inkluderer hvem som har ansvaret for de fysiske læringslokalene, læringsmateriellet, i hvilken grad sikkerheten i fengselet påvirker opplæringen, og i hvilken grad fengselet kan legge føringer for hvordan opplæringstilbudet blir gjennomført. Hvordan samarbeidet mellom lærere og ansatte i kriminalomsorgen foregår i praksis er også en viktig del av koordinasjonen mellom skolen og kriminalomsorgen.

2.2.3 Rehabiliterende prosesser

Rehabiliterende prosesser som en integrerende funksjon er i min studie en videreføring av Durkheims diskusjon av “methods” (1964 [1893]: 49-70). Her bruker Durkheim lovverk som en inngangsport for å forstå integrasjonsmekanismene i samfunnet, og bruker betegnelsen “restitutive sanksjoner”. Durkheim deler lovverkene inn i to klasser etter hvilke typer sanksjonene som er knyttet til dem, og hevder at disse lovverkene svarer til de to formene for samfunnssolidaritet: mekanisk og organisk solidaritet. Den ene klassen består av repressive sanksjoner – straffelover som påfører pine eller fratår overtrederen noe. Den andre klassen er restitutive sanksjoner, som dreier seg om å gjenopprette tingene til sin opprinnelige tilstand før lovbruddet, uten at det nødvendigvis innebærer lidelse for overtrederen. Durkheim mener at organisk solidaritet uttrykkes gjennom de delene av lovverket som er restitutive, de delene som ikke straffer, men bringer tingene tilbake på rett plass. Østerberg (2012) forklarer det ved at for eksempel en kontrakt som ikke er lovlig vil bli erklært ugyldig, og at et ulovlig salg blir erklært ikke bindende. Dersom man taper en slik rettsprosess blir man ikke straffet eller æreskrenket, og det å betale saksomkostninger tolkes ikke som hevn (Østerberg 2012: 41). Restitutive sanksjoner skal dermed gjenopprette en balanse (Cosser 2013: 17).

“The distinguishing mark of this sanction is that it is not expiatory, but comes down to a mere restoration of the status quo ante. Suffering in proportion to the offence is not inflicted upon the one who has broken the law or failed to acknowledge it; he is merely condemned to submit to it. If certain acts have already been performed, the

judge restores them to what they should be. He pronounces what the law is, but does not talk of punishment. Damages awarded have no penal character: they are simply a means of putting back the clock so as to restore the past, so far as possible, to its normal state.” (Durkheim 1964 [1893]: 111)

Det Durkheim legger vekt på ved slike restitutive sanksjoner er at de ikke eksisterer for at noen skal for eksempel sone en straff, men at sanksjonene dreier seg om å gjenopprette en form for *status quo*. Durkheim betegner disse sanksjonene som en måte “å stille klokka tilbake” til det han omtaler som en normaltilstand.

Durkheim skriver om lovbrudd som møtes med restitutive sanksjoner, der lovbruddet forstyrrer en normaltilstand, og sanksjonene skal gjenopprette en slags balanse. I denne studien velger jeg å videreføre Durkheims forståelse av den integrerende funksjonen til restitutive sanksjoner på en mer abstrakt måte. Jeg bruker begrepet rehabiliterende prosesser som systemets måte å gjenopprette en normaltilstand, og begrepet kobles fri fra “sanksjoner” og “lovbruddet”. Dermed brukes begrepet om restitusjon av de innsatte – det er individene som deltar i fengselsopplæringen som, i en abstrakt betydning, utsettes for restitutive sanksjoner. Ved å anvende begrepet rehabiliterende prosesser på en slik måte understreker jeg at det er systemet – fengselsopplæringen – som legger til rette for og gjennomfører restitueringen av individet.

2.3 Ravnebergs kategorisering av fengselselever

Når jeg anvender et strukturfunksjonalistisk perspektiv i min studie, innebærer det en fare for at individers ulike forutsetninger for integrasjon generaliseres i for stor grad. De innsatte som deltar i fengselsopplæringen har ulike erfaringer, utfordringer og behov som også vil påvirke innholdet i opplæringen, og i hvilken grad opplæringen fungerer integrerende. Jeg forsøker å imøtegå en slik generalisering ved å trekke inn Ravnebergs kategorisering av elevtyper som deltar i fengselsopplæringen. En viss grad av generalisering vil være unngåelig i en studie som denne, men jeg mener at min kombinasjon av strukturfunksjonalistisk teori og Ravnebergs kategoriseringer åpner for viktige nyanser i analysen av fengselsopplæringens integrerende funksjoner. Ravneberg henter sitt selvforvaltningsbegrep fra Foucault og plasserer seg derfor i en poststrukturalistisk teoritradisjon. Det finnes enkelte sammenhenger mellom arbeidene til Durkheim og Foucault, blant annet knyttet til utdanning og straff (se

f.eks. Garland 1990; Cladis 1999), men disse sammenhengene vektlegges ikke i min studie. Selvforvaltningsbegrepet slik det anvendes av Ravneberg beskriver dannelsesprosesser hos individer, mens det durkheimianske perspektivet i min studie fokuserer på de integrerende funksjonene på et systemnivå. Det er derfor hovedsakelig Ravnebergs funn knyttet til hennes kategoriseringer, som bygger på selvforvaltningsbegrepet, som er interessante for min studie. Ved å vektlegge at det er Ravnebergs *funn* som er interessante, og ikke det poststrukturalistiske perspektivet i seg selv, bevarer jeg det strukturfunksjonalistiske perspektivet i min analyse. Kategoriseringene åpner for nyanser i forståelsen av integrasjonsprosessene som foregår i fengselsopplæringen, og dette mener jeg styrker det teoretiske perspektivet i min studie.

Selvforvaltning, det sentrale begrepet i Ravnebergs (2003) studie, er som nevnt hentet fra Michel Foucault. Ravneberg velger begrepet fordi hun mener det legger større vekt på selvstendigjøring og danning hos individet enn for eksempel begrepene livsmestring eller brukerinnflytelse. Bruken av begrepet selvforvaltning i denne undersøkelsen tar ikke direkte utgangspunkt i Foucaults primærlitteratur, men baserer seg på det begrepsmessige rammeverket som presenteres i Ravnebergs studie. Ravneberg definerer selvforvaltning som *“man selv, eller ved hjelp av andre, foretar seg, for å ta ansvar for eget liv, realisere seg selv og forandre livet til det bedre.”* (Ravneberg 2004: 46).

Hun utdyper videre hvordan begrepet anvendes i hennes studie:

“Begrepet brukes som en idealtypisk modell, det vil si som et rendyrket eksempel som skal framheve, betone og forene bestemte trekk ved elevene i fengsel. Begrepet er for så vidt synonymt med begreper som livsmestring og handlingskompetanse, men har, slik vi ser det, et sterkere fokus på selvstendigjøring og danning. Begrepet er velegnet til å framheve hva den enkelte selv foretar seg i fengselet av aktiviteter som kan bidra til å forandre livet, og hvordan det tilrettelegges for dette fra kriminalomsorgens side.” (Ravneberg 2003: 8)

Ravneberg deler de innsatte inn fire kategorier: Familieforsørgeren, Den Selvbevisste, Den Håpefulle og Den Søkende (Ravneberg 2003: 31). I min studie brukes disse kategoriene som idealtyper på elevgruppene som deltar i fengselsopplæringen, og kan bidra til å forklare hvordan fengselsopplæringen øker eller svekker elevenes kapasitet for selvforvaltning. Dette er i sin tur sentralt for å analysere den integrerende funksjonen til fengselsopplæringen. Selvforvaltning innebærer at individene skal ta ansvar for eget liv, ha mulighet til å forandre livet sitt og i større grad være deltakere i storsamfunnet. Derfor kan utvikling av elevenes

kapasitet for selvforvaltning inngå som en del av fengselsopplæringens integrerende funksjoner, samtidig som bruken av begrepet åpner for nyanser i forståelsen av integrasjonsprosessene.

For Familieforsørgeren består selvforvaltningen av å trygge fremtiden for seg selv og familien. Familieforsørgeren ønsker å delta i opplæringen for å kunne forsørge familien og være en bedre partner og far. Familieforsørgeren er avhengig av gode tillitsrelasjoner til, og støtte fra lærerne. Slike relasjoner hjelper til med å holde motet oppe, få informasjon om framtidige jobbmuligheter og skrive søknader til fengselet om ordninger som kan gi dem mer samvær med familien. En slik form for god kontakt med læreren er noe som virker dannende på eleven, ifølge Ravneberg (2003: 32-33). Eleven blir motivert av lærere som kjenner godt til bransjen de ønsker å jobbe i, og som kan gi dem informasjon om jobbmulighetene de har. Dersom Familieforsørgeren får liten støtte fra lærerne og har liten tillit til dem vil det svekke Familieforsørgerens motivasjon for skolegang. Dette kan dermed virke negativt på fengselsopplæringens integrerende funksjoner.

Selvforvaltningen for Den Selvbevisste består av å utvikle seg selv. Den Selvbevisste vil delta i opplæringen av personlige motiver, som for eksempel å lære noe for å komme seg videre i livet. Ravneberg (2003: 34) forklarer at for Den Selvbevisste kan dommen virke disiplinerende på innsatsen til eleven. En lang dom kan "tvinge" eleven til å gjøre noe seriøst, som skolegang. Det som motiverer Den Selvbevisste til å delta i opplæringen er dermed lengden på dommen, og Den Selvbevisste er ofte svært motivert for å lære. Det som kan svekke kapasiteten for selvforvaltning for Den Selvbevisste er manglende valgmuligheter i utdanningen, og kapasiteten for selvforvaltning avhenger av frihet til videre og forskjellig utdanning i fengselet.

Den Håpefulle deltar i opplæringen for å ha noe å falle tilbake på (Ravneberg 2003: 37). Denne elevtypen deltar i opplæringen i håp om å kunne få bruk for opplæringen senere i livet. På den ene siden er Den Håpefulle usikker på hvilket liv som kommer etter fengselsoppholdet, men på den andre siden er vedkommende sikker på at opplæringen kommer godt med. For Den Håpefulle er det viktig å få en formell kompetanse fra opplæringen, og et papir man kan ha med seg som forteller hva man kan. For denne kategorien er det viktig å holde fast på at de kan få bruk for utdanningen senere. Deres

kapasitet for selvforvaltning er derfor avhengig av at skolen formidler troen på at utdanningen er nyttig for eleven.

For Den Søkende er opplæringen en måte å aktivisere seg selv på, å få tiden til å gå og glemme sin egen situasjon (Ravneberg 2003: 39). Ravneberg mener at denne elevkategorien deltar i opplæringen som et strategisk ledd i å komme seg videre i soningen, og at de deltar med et håp om å få et bedre selvbylde. Ravneberg mener at aktiviseringen i seg selv er en form for selvforvaltning, fordi elevene foretar seg noe for å komme seg ut av den passive tilværelsen på cellene. Den Søkende eleven ønsker ikke å sitte på cella hele dagen eller jobbe i arbeidsdriften, fordi arbeidstilbudet er for dårlig. Mange av dem behandler opplærings situasjonene som et slags venterom mens de venter på soningsoverføring, tilbud om behandling eller lignende. Ravneberg (2003: 41) forteller at disse elevene ofte mener at skolen ikke kan øke deres kapasitet for selvforvaltning, fordi de ikke kan få dem vekk fra kriminell virksomhet og rusavhengighet. Derimot mener Ravneberg at skolen kan øke deres kapasitet for selvforvaltning ved å gi dem håp om hjelp og tillit fra behandlingstilbudene. Ravneberg mener at Den Håpefulle og Den Søkende representerer utfordringer for fengselsopplæringen, fordi deres motivasjon og læringspotensial i liten grad gir gode forutsetninger for et vellykket opplæringsløp. Familieforsørgeren kjenner allerede sin plass i samfunnet, og har ikke et like stort behov for å ledes mot et overordnet mål i opplæringsaktivitetene. Det viktigste for Familieforsørgeren er den tilliten som vises fra lærerne, og tilgangen på deres yrkesressurser. Dermed er behovet for en normativ regulering for å sikre opplæringens integrerende funksjoner ovenfor Familieforsørgeren mindre til stede enn ved de andre elevkategoriene.

2.4 Hvilke konsekvenser har studiens teoretiske perspektiv?

Analysen i denne studien legger til grunn av det er fengselsopplæringen som system som fungerer integrerende, og blant de integrerende funksjonene er rehabiliteringsbegrepet sentralt. Thomas Mathiesen (2007: 39-40) problematiserer en slik forståelse av integrasjonsprosessene i fengselet som jeg har lagt til grunn i min analyse. Han mener at rehabilitering – og dermed også samfunnsmessig integrasjon – i fengslene må forstås som en toveis prosess, der institusjonen ikke er ansvarlig for rehabilitering og integrasjon alene.

Mathiesen tar utgangspunkt i selve ordet “rehabilitering” for å redegjøre for denne forståelsen: det kommer fra fransk *re*, og latin *habilis* som betyr “dyktig”. I dag betyr det nærmest å sette i funksjonsdyktig stand igjen. Hus rehabiliteres i betydningen å bli gjenopprettet til sin gamle form, og fengselsinnsatte skal gjenopprettes til sin gamle form, den formen han eller hun presumptivt hadde før lovbruddet. Det er to vesentlige forskjeller mellom rehabilitering av hus på den ene siden og rehabilitering av fanger på den andre siden. For det første: Huset rehabiliteres fra skader og slitasje som det er blitt påført, som huset i utgangspunktet ikke kan noe for. Mathiesen mener at fangen ikke rehabiliteres “i forhold til en uheldig ytre skadepåføring eller en feilaktig vurdering”, men på bakgrunn av en skade som fangen selv presumptivt er ansvarlig for (Ibid.). Han mener derfor at fengselssystemet ikke egentlig tar ideologien om at samfunnsmessige forhold forårsaker lovbrudd på alvor, selv om denne ideen formidles gjennom fengselsopplæringens styringsdokumenter. Derimot tar fengselet en idé om at den enkelte er ansvarlig for sine normbrudd på alvor. For det andre: Når et hus rehabiliteres er det “de ansvarlige myndighetene” som foretar rehabiliteringen. En fange rehabiliteres ikke ved en viljesakt, handling eller et vedtak fra en myndighet, mener Mathiesen. Han mener at dersom en fange rehabiliteres sier man nok at det skjer ved at et system gjør en innsats, men også i stor grad ved aktiv innsats fra fangen selv. Dermed forstås rehabiliteringsprosessen for en fange som en interaksjonsprosess der fangen selv har et stort ansvar - kanskje det største - for at rehabiliteringen er vellykket.

Ved å trekke inn en aktørsentrert analyse som denne, nyanseres bildet av fengselsopplæringen som en integrerende institusjon. Dette viser at det teoretiske perspektivet i min studie legger føringer for resultatene som presenteres. Likevel tillater mitt teoretiske perspektiv en analyse som identifiserer noen allmenne integrerende funksjoner på et systemnivå, noe som vil være vanskelig å identifisere dersom man legger til grunn et mer aktørsentrert perspektiv i analysen. Det strukturfunksjonalistiske perspektivet gjør at fengselsopplæringen analyseres i et mer helhetlig perspektiv, med vekt på de systemorienterte prosessene som fungerer integrerende.

2.5 Oppsummering av teori

De integrerende funksjonene som vektlegges i dette kapitlet er normative reguleringer og restituerende prosesser. Disse funksjonene har sitt utgangspunkt i Durkheims teorier om sosial integrasjon, og vil bli brukt videre for å analysere fengselsopplæringens integrerende

funksjoner. Ravnebergs kategoriseringer brukes for å nyansere de integrerende funksjonene – det som fungerer integrerende for visse grupper av elever, kan ha liten eller ingen integrerende funksjon for andre grupper. Dermed unngår analysen for stor grad av generalisering av fengselspopulasjonen, og muliggjør en mer helhetlig, nyansert og konkret analyse av fengselsopplæringens integrerende funksjoner. Jeg diskuterer også hvordan studiens teoretiske perspektiv legger føringer for resultatene som presenteres. Det strukturfunksjonalistiske perspektivet åpner for et helhetlig perspektiv på fengselsopplæringen, som gjør det mulig å identifisere noen allmenne, integrerende funksjoner.

3. Metode

I dette kapitlet skal jeg gjøre rede for forskningsprosessen, de metodiske valgene som er tatt og hvilke konsekvenser dette har hatt for forskningsprosjektet. Jeg skriver først en begrunnelse for den metodiske tilnærmingen i prosjektet, som består av dybdeintervjuer og dokumentstudier, før jeg beskriver rekrutteringsprosessen, utvalget til dybdeintervjuene og dokumentene som analyseres. Deretter vil jeg reflektere rundt utformingen av intervjuguiden, gjennomføringen av intervjuene og arbeidet med datamaterialet. Til slutt skriver jeg om etiske hensyn og vurderinger i forskningsprosjektet, samt kvalitetskriteriene gyldighet, troverdighet og overførbarhet.

3.1 Begrunnelse for metodisk tilnærming

Datamaterialet i denne masteroppgaven baserer seg på dybdeintervjuer med lærere som underviser i fengsel og analyser av styringsdokumenter knyttet til fengselsopplæringen. Når man planlegger et forskningsprosjekt må man ta en rekke metodiske valg som har betydning for datamaterialet som genereres og prosjektet som helhet. Formålet med prosjektet er å analysere fengselsopplæringens integrerende funksjoner basert på strukturfunksjonalistisk teori om sosial integrasjon. Dette inkluderer også analyse og diskusjon av koordineringen mellom skole og fengsel.

For å studere fengselsopplæringens integrerende funksjoner har jeg valgt å gjennomføre både dokumentstudier og semi-strukturerte dybdeintervjuer med lærere. Når man gjennomfører dybdeintervjuer er målet i hovedsak å legge til rette for en relativt fri samtale rundt noen forhåndsbestemte temaer som forskeren har definert (Tjora 2012: 104). Ved å skape en avslappet stemning med en god tidsramme prøver man å få personen som intervjues til å reflektere rundt temaene, med utgangspunkt i egne erfaringer. Det er derfor viktig at spørsmålene blir formulert på en måte som gir informantene rom til refleksjon rundt sine egne erfaringer. Intervjuguiden bør bygges opp på en måte som gjør at informanten føler seg komfortabel med intervjusituasjonen, og at temaene glir mer eller mindre naturlig over i hverandre. Gjennom åpne spørsmål og en nokså avslappet stemning skal dette gi informanten mulighet til å reflektere åpent rundt erfaringene og meningene knyttet til temaet (Tjora 2012: 104). Denne typen intervjuer gjør også at informanten kan komme med digresjoner som kan

berøre temaer som intervjuguiden ikke har tatt høyde for. Hensikten med dybdeintervjuer i dette prosjektet er at informantene skal fortelle om sitt arbeid i fengselsopplæringen, og reflektere rundt sin posisjon i krysningspunktet mellom fengselssystemet og skolesystemet. Ved å intervju lærerne får jeg tilgang på deres erfaringer, refleksjoner og meninger knyttet til temaet, men jeg forsøker ikke å studere deres fortolkninger eller meningskonstruksjon i arbeidet deres. Informantene representerer først og fremst *posisjoner* i fengselsopplæringen.

Et alternativ til dybdeintervjuer i denne studien kunne vært fokusgrupper. Fokusgrupper kan være nyttige når man ønsker å få innsikt i holdninger og refleksjoner fra aktører innenfor det feltet man studerer (Thagaard 2015: 99). Når informantene diskuterer prosjektets tema kan de respondere på hverandres synspunkter og gjøre ulike holdninger synlige. På den måten kan diskusjonene mellom informantene utdype temaene i prosjektet. En utfordring ved fokusgrupper er at noen synspunkter kan være dominerende i samtalen, som kan medføre at informanter med avvikende synspunkter ikke deltar fremmer disse like aktivt. I mitt tilfelle er informantene også i en asymmetrisk maktbalanse mellom hverandre, der én av informantene har en lederstilling innenfor organisasjonen. Dersom jeg hadde anvendt fokusgrupper i min datainnsamling ville jeg risikert at avvikende synspunkter og eventuelle motsetninger mellom informantene kunne blitt tilslørt. Resultatene fra intervjuene viser at de tre informantene hadde ulike oppfatninger av enkelte organisatoriske valg, som for eksempel rulleringsordningen skolen i fengselet baserer seg på. En av lærerne som jobber direkte med opplæring av elever uttalte seg kritisk mot fokuset på formell kompetanse, mens informanten med en lederstilling uttalte seg mer positivt om fokuset på formell kompetanse. Jeg er usikker på om disse synspunktene ville blitt vektlagt like mye i en fokusgruppe. På en side kunne jeg fått tilgang til mer utfyllende informasjon om noen aspekter ved opplæringen, på en annen side tror jeg noen av de kritiske utsagnene ville blitt tonet ned i en slik kontekst.

3.2 Samtale med nøkkelperson

I forberedelsene til datainnsamlingen har jeg vært i kontakt med en nøkkelperson som har bidratt med erfaringer og nyttige innspill tidlig i prosjektet. Rubin og Rubin (2012: 144-145) beskriver en slik framgangsmåte som “opening the locks”-modellen, der nøkkelpersonen gir utfyllende informasjon som danner grunnlaget for å utforme intervjuguiden som anvendes senere. Målet med å anvende en “opening the locks”-modell er å skaffe en bred oversikt over

feltet og temaene i undersøkelsen, og nøkkelpersonen bør derfor være særlig godt informert om feltet. Personen jeg snakket med har jobbet med opplæring i fengsler i rundt 20 år og er i dag ansvarlig for opplæringen i et fengsel, og har derfor vært med på store forandringer innen fengselsopplæringen og har mye innsikt i temaet. Samtalen med henne ga meg bedre oversikt over feltet, hvordan fengselsopplæringen er organisert på et overordnet nivå, hvordan den fungerer i fengselet der hun jobber og hun fortalte om noen utfordringer som ofte oppstår når man driver opplæring i et fengsel. Hun fortalte blant annet at det er store forskjeller mellom kvaliteten på og omfanget av opplæring i norske fengsler, og at det er mange faktorer som påvirker dette. Det er ulik ressursbruk knyttet til fengselsopplæringen i ulike fengsler, og fokusområdene til fengslene skiller seg ofte fra hverandre. Et fengsel kan for eksempel ha stort fokus på rusbehandling og bruke mye ressurser på dette, men mindre fokus og ressursbruk på opplæring. Forholdet mellom Kriminalomsorgen og skolesystemet varierer også mye mellom fengslene. Noen steder fungerer samarbeidet svært godt, andre steder fungerer det ikke så godt. Nøkkelpersonen mener dette skyldes kulturforskjeller både i Kriminalomsorgen og i skolene, der man har ulike roller og ulike oppfatninger av disse rollene. Samtalen med henne var svært nyttig i utformingen av intervjuguiden, både fordi hun bekreftet relevansen til noen av temaene jeg ønsket å inkludere, og ga meg mer oversikt over noen temaer jeg ikke visste nok om fra før.

3.3 Utvalg og rekruttering av informanter

Utvalget av informanter i min undersøkelse består av et strategisk tilgjengelighetsutvalg, basert på at det empiriske fenomenet jeg studerer, skolen i fengselet, er mangefasettert. Skolen i dette fengselet har fire avdelinger som tilbyr ulike videregående opplæringsløp. For å få tilgang til informasjon om flere deler av fengselsopplæringen ønsket jeg å intervju informanter fra ulike avdelinger av skolen i fengselet. Jeg ønsket å intervju 5 lærere med ulike arbeidsoppgaver i fengselet, helst én fra hver avdeling og én som jobber administrativt på systemnivå i fengselet. Etter at prosjektet ble godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD, vedlegg 1) kontaktet jeg en av lederne for fengselsopplæringen som videreformidlet informasjon om prosjektet og intervjugjennomføringen til lærerne som jobber i fengselet. Det er litt over 20 lærere som jobber i fengselet, av disse var det tre av lærerne som sa seg villige til å delta i undersøkelsen. Informantene har ulike posisjoner i fengselsopplæringen, og gir derfor tilgang til informasjon om ulike sider ved fengselsopplæringen. I studien min omtales

informantene som “informant 1”, “informant 2” også videre. Informantene har ikke blitt gitt pseudonymer som tilsvarer virkelige navn. Dette er et bevisst grep for å fjerne aktørene mer fra teksten, og forsøke å fremheve det strukturelle perspektivet til studien. Informant 1 har en lederstilling og jobber både med administrative oppgaver og rådgivning til innsatte. Informant 1 jobber derfor mindre direkte med de innsatte enn de andre informantene, men kjenner opplæringen godt på systemnivå. Informant 2 jobber med utenlandske statsborgere som deltar i opplæringen, og jobber også i oppfølgingstjenesten til fengselet. Informant 3 jobber med yrkesfaglig opplæring. De tre informantene gir tre ulike innfallsvinkler til fengselsopplæringen: organiseringen av opplæringen, ikke-læreplanstyrt opplæring av utenlandske innsatte og læreplanstyrt yrkesfaglig opplæring.

Utvalget i kvalitative undersøkelser er ikke basert på et representativitetsprinsipp. Det avgjørende prinsippet for utvalg i kvalitative undersøkelser er at utvalget er egnet for å utforske problemstillingen (Thagaard 2015: 65). Utvalget skal vurderes ut fra de analytiske målene man har med undersøkelsen, og det bør ikke være større enn at det er mulig å gjennomføre omfattende analyser. Utvalget på tre informanter suppleres gjennom trianguleringen med datamaterialet fra dokumentene. Dokumentstudiene er ikke en erstatning for informanter, men en styrke i seg selv for forskningsprosjektet, fordi dokumentene presenterer en annen type datamateriale enn hva intervjuer kan generere. Kombinasjonen av dybdeintervjuer og dokumentstudier gir studien et bredt empirisk grunnlag.

Dokumenter som datamateriale er sentrale i de fleste forskningsprosjekter, fordi de ofte brukes som bakgrunns- eller tilleggsdata sammen med andre kvalitative data, som for eksempel intervjudata (Tjora 2012: 163). I dette prosjektet analyseres tre sentrale styringsdokumenter for opplæringen i kriminalomsorgen i kombinasjon med analyse av intervjudata. I tillegg brukes selvsagt andre forskningsdokumenter, politiske dokumenter og annet som bakgrunnsdata. Det vesentlige ved dokumentene er at de gir informasjon om et saksforhold som er skrevet på et spesielt tidspunkt og et spesielt sted, ofte med tanke på spesifikke lesere. Det er derfor nødvendig å plassere dokumentene i en kontekst som beskriver når og hvor dokumentet er skrevet. Av hvem, for hvem og med hvilket formål (Ibid.: 163). I dette prosjektet brukes dokumentanalysen som en metodetriangulering sammen med analysen av intervjudata. Trianguleringen innebærer at to kvalitative metoder – dokumentstudie og dybdeintervjuer – kombineres i studiet av samme fenomen (Denzin 1970: 291). Ved å triangulere data forsøker jeg å sammenføre datakildene for å gi et bredere

grunnlag til å besvare problemstillingen og øke troverdigheten i undersøkelsen. Ved å studere informasjon fra ulike kilder, skaffet gjennom bruk av ulike metoder, kan man underbygge funn på tvers av datamaterialene og dermed redusere påvirkningen fra mulige svakheter eller biaser i én enkelt studie (Bowen 2009: 28). Metodetrianguleringen medfører også at overførbarheten i min studie styrkes. Informantene er rekruttert fra ett høysikkerhetsfengsel, men informantene representerer ulike posisjoner i fengselsopplæringen. Informasjonen fra informantene, som kombineres med dokumentdata, illustrerer noen allmenne integrerende funksjoner ved fengselsopplæringen, som ikke begrenser seg til kun dette ene fengselet.

3.4 Styringsdokumenter

Dokumentene som analyseres er stortingsmelding nr 27 (2004-2005), stortingsmelding nr 37 (2007-2008) og rundskriv G-1/2008 om forvaltningssamarbeid i kriminalomsorgen.

Dokumentene er valgt ut fordi de er offentlige styringsdokumenter som legger føringer for opplæringen i kriminalomsorgen, og er sentrale i organiseringen og utføringen av fengselsopplæringen.

Stortingsmelding nr 27 (2004-2005) ± *“Om opplæringen innenfor kriminalomsorgen. Enda en vår”* – omhandler kun fengselsopplæringen, ikke andre deler av fengselet, og ble utarbeidet av Utdannings- og forskningsdepartementet. Dette var den første stortingsmeldingen noensinne på dette området, og dokumentet var slikt sett enestående i internasjonal sammenheng da det ble presentert (Langelid 2015). Stortingsmelding nr 27 (2004-2005) gir en beskrivelse av den daværende situasjonen i fengselsopplæringen, med tidligere evalueringer av fengselsopplæringen, kartlegginger av de innsatte og ulike modeller i fengselsopplæringen. Hovedvekten i stortingsmeldingen ligger i hvordan myndighetene mener at opplæringen kan forbedres, og her vektlegges mange ulike deler av fengselsopplæringen. Noen av de sentrale elementene er samarbeidet med arbeidsdriften, programvirksomheten, kompetanseutvikling blant lærerne, organisering av opplæringen og oppfølging etter soning.

Stortingsmelding nr 37 (2007-2008) – *“Straff som virker ± mindre kriminalitet ± tryggere samfunn (kriminalomsorgsmelding)”* – er en mer omfattende stortingsmelding om kriminalomsorgen i Norge, utarbeidet av Justis- og politidepartementet. Den tar blant annet for seg verdigrunlaget for straffegjennomføringen, historikk og den daværende situasjonen i norsk kriminalomsorg, kriminalomsorgens oppgaver knyttet til samfunnssikkerhet og et bredt

perspektiv på rehabilitering – inkludert opplæring. I analysen har jeg rette oppmerksomheten først og fremst mot de delene av dokumentet som tar for seg opplæring og rehabilitering i kriminalomsorgen. Felles for de to stortingsmeldingene er at de legger stor vekt på tidligere forskning på fengselsopplæringen og fengselet generelt, og at de presenterer myndighetenes ønskelige mål for fengselsopplæringen og fengselet.

Rundskriv G-1/2008 ble utgitt av Justis- og politidepartementet. Rundskrivet er forholdsvis kort, og gir en punktvis beskrivelse av formålet med fengselsopplæringen, ansvarsfordelingen mellom etatene og samarbeidet på ulike nivå. Dermed viser dokumentet en rendyrket beskrivelse av konteksten til fengselsopplæringen. Dokumentet tar utgangspunkt i at de innsatte har de samme rettighetene og pliktene som den øvrige befolkningen, innenfor de rammene som gis av straffegjennomføringsloven og opplæringsloven (Regjeringen.no 2009).

Selv om dokumentene ble utarbeidet og publisert for rundt 10 år siden, utgjør de et viktig grunnlag for organisering og utføring av opplæringen i kriminalomsorgen i dag.

Dokumentdataene blir analysert ved en idéanalytisk tilnærming, der jeg analyserer hvilke ideer dokumentene formidler som føringer for fengselsopplæringen, spesielt knyttet til rehabilitering og koordinering mellom fengsel og skole (Bratberg 2014: 58).

3.5 Intervjuguide

I forkant av intervjuene utarbeidet jeg en intervjuguide for å strukturere intervjuene slik jeg ønsket. Intervjuguiden er semistrukturert med en tematisk oppbygging, som gjør at informantene kan lede samtalen inn på temaer vedkommende synes er relevant. Strukturen i intervjuene mine bærer preg av både det Rubin og Rubin kaller “tree and branch”-modellen og det de kaller “river and channel”-modellen (Rubin og Rubin 2012: 145-146). Den metaforiske betydningen av “tree and branch”-modellen er at trestammen representerer hovedtemaet i intervjuet, og grenene representerer undertemaer som er bestemt på forhånd. I “river and channel”-modellen representerer elva hovedtemaene i intervjuet og sidestrømmene representerer temaer som dukker opp underveis i intervjuet. I tråd med bildet av det skiftende forløpet til en elv vil intervjuets forløp preges av temaene som informanten bringer opp og intervjuerens reaksjoner på disse temaene.

Et viktig aspekt ved forskningsprosjektets gyldighet er at forskningen foregår innenfor en faglig ramme og har en forankring i tidligere forskning på temaet. I arbeidet med

intervjuguiden har jeg derfor tatt utgangspunkt i tidligere forskning på opplæring i fengsel og rehabilitering blant fanger og lovverk knyttet til målene for opplæring. Samtalen med nøkkelpersonen ga nyttig innsikt både i arbeidshverdagen og opplæringssystemet som helhet, og har dermed også vært viktig i utformingen av intervjuguiden. Dalen (2004) påpeker at spørsmålene i første del av intervjuet bør være enkle og faktaorienterte, så informanten føler seg komfortabel i intervjusituasjonen og man legger bedre til rette for at informanten senere kan åpne seg og reflektere rundt temaene. Etter denne første delen bør man dreie fokuset mot mer åpne refleksjonsspørsmål og hovedtemaene for undersøkelsen. Siste del av intervjuet bør igjen bestå av mer konkrete, faktaorienterte spørsmål. Intervjuguiden min er strukturert slik at den åpner med en innledningsdel, så noen spørsmål om arbeidshverdagen til informantene, deretter refleksjoner rundt deres rolle i fengselet og samspillet deres med fanger og kriminalomsorgen, før det avsluttes med noen mer deskriptive spørsmål.

En fordel ved å anvende en semistrukturert intervjuguide er at intervjuguiden kan tilpasses hver enkelt informant, ettersom ulike informanter kan ha ulike forutsetninger for å svare på spørsmålene. Dette var tilfelle med mine informanter, som har ulike stillinger i fengselsopplæringen og dermed kjenner til forskjellige sider ved opplæringen. For eksempel fortalte én av informantene mye om sin relasjonsbygging til elevene, mens en annen informant fortalte mer om organiseringen av fengselsopplæringen og byråkratiske utfordringer. Samtalene med informantene fulgte alle de samme spørsmålene, men med litt ulik rekkefølge og tidsbruk på temaene, som ble styrt av informantenes forutsetninger for å svare på spørsmålene og hva de anså som viktig å formidle. Vektleggingen av ulike temaer hos informantene fører til at datamaterialet beskriver et bredt empirisk fenomen; fra relasjonsbygging, pedagogiske metoder og kommunikasjon til organisatoriske forutsetninger, byråkratiske utfordringer og politiske føringer. Samtidig beskriver informantene ulike avdelinger av fengselsopplæringen, som også bidrar til datamaterialets bredde.

3.6 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene ble gjennomført våren 2017, og alle intervjuene ble gjennomført med kun meg og hver enkelt informant tilstede. Intervjuene ble gjennomført i høysikkerhetsfengselet der informantene jobber, i ledige undervisningsrom eller fellesarealer for de ansatte. Da jeg kontaktet informantene foreslo jeg å besøke dem på arbeidsplassen deres, samtidig som jeg

åpnet for å gjennomføre intervjuene et annet sted om informanten ønsket det. Å gjennomføre intervjuene på arbeidsplassen til informantene var hensiktsmessig på to måter. For det første var det praktisk sett enkelt for informantene å stille til intervju i løpet av arbeidsdagen og intervjuene foregikk i omgivelser som var kjente for informantene. Når et intervju gjøres i omgivelser som er kjente for informanten kan det bidra til at informanten føler seg trygg og komfortabel i intervjusituasjonen (Tjora 2012: 120). For det andre var det nyttig for meg å besøke arbeidsplassen til informantene for å få innblikk i omgivelsene deres. I forbindelse med intervjuene ble jeg vist to av lokalene der opplæringen foregår mens elever var tilstede, og informantene beskrev opplæringsprogrammene deres den dagen. Dette var nyttig for prosjektet fordi det ga meg et mer utfyllende bilde av de ulike opplæringssituasjonene og elevgruppene som informantene jobber med.

Alle intervjuene foregikk i lokaler som flere ansatte har tilgang til, noe som medførte enkelte mindre avbrytelser i intervjuene. Dette opplevdes som uproblematisk for intervjuene fordi jeg lett kunne styre samtalen tilbake til utgangspunktet, med ett unntak. Etter initiativ fra en av informantene foregikk et av intervjuene i kantina til de ansatte i fengselet, og intervjuet måtte avbrytes noen minutter for tidlig fordi de ansatte skulle spise lunsj. Dette medførte at informantene ikke fikk svart på et par spørsmål fra intervjuguiden. Under transkriberingen av datamaterialet så jeg at informantene hadde snakket en del om temaene i disse spørsmålene tidligere, men det er mulig at det ville kommet fram ny informasjon dersom intervjuet ikke ble avbrutt. Alle informantene snakket mye, og opplevdes som reflekterte, komfortable og interesserte i temaene for prosjektet. Dette gjorde det lett for meg som forsker å holde samtalen rundt temaene, samtidig som informantene villig snakket om nye, relevante temaer som jeg ikke hadde forutsett. Under intervjuene ble det brukt lydopptaker, noe informantene samtykket til på forhånd. I tillegg til lydopptak noterte jeg en del stikkord og observasjoner av nonverbale uttrykk under intervjuene. Å ta notater under intervjuene hadde to viktige funksjoner; det bidro til at jeg husket nonverbal kommunikasjon som lydopptakeren ikke fanget opp, samtidig som noteringen fungerte som en *probe*, et diskret signal til informantene om at det som sies er interessant for forskeren / prosjektet, som kan oppmuntre informantene til å fortsette å snakke om temaet (Rubin og Rubin 2012: 166). En del temaer i intervjuene var fastlagte på forhånd så jeg visste hvilke temaer som skulle belyses, samtidig som jeg var åpen for at flere temaer kunne være relevante, avhengig av hva informantene bragte opp.

3.7 Transkribering, koding og analyse

Etter hvert intervju noterte jeg ned mine umiddelbare inntrykk av hvordan intervjuet hadde foregått, omgivelsene der intervjuet foregikk og informasjonen informantene hadde delt med meg. Deretter ble intervjuene transkribert fortløpende. Kodingen av intervjumaterialet baserte seg i første runde på temaene jeg snakket med informantene om, før kodene ble systematisert i sammenheng med oppgavens teoretiske perspektiver. Styringsdokumentene jeg bruker som datamateriale ble gjennomlest før intervjuene ble utført. Ved første gjennomlesning av dokumentene kategoriserte jeg interessante utdrag, spesielt knyttet til rehabilitering i fengselsopplæringen og samarbeidet mellom kriminalomsorgen og skolesystemet. Etter transkriberingen og kodingen av intervjuene sammenlignet jeg kategoriene for dokumentene og intervjudataene. Deretter ble dokumentene gjennomlest på nytt, og nye utdrag som sammenfalt med intervjudataene ble kategorisert. Der datamaterialet fra intervjuene og dokumentene hadde en tematisk kobling, brukte jeg de samme kodene for intervju- og dokumentdata. I analysen har jeg forsøkt å kryssjekke informasjon fra de to datakildene, samtidig som jeg har lagt vekt på at intervjuene og dokumentene representerer ulike typer informasjon. Intervjuene er hovedsakelig en kilde til informasjon om konkrete posisjoner, mens dokumentene gir mer direkte systemorientert informasjon om fengselsopplæringen. I arbeidet med analysen la jeg også vekt på de koordinasjonsprosessene som foregår mellom skole og fengsel. Metodetrianguleringen gjør at analysen har et helhetlig perspektiv på integrasjonsprosessene i fengselsopplæringen, et perspektiv som strekker seg forbi informasjonen fra de enkelte informantene, og kombinasjonen av data tillegger funnene tyngde.

3.8 Etske hensyn og vurderinger

I kvalitative forskningsprosjekter er det en rekke formelle etiske retningslinjer som må følges. Som i all annen vitenskapelig aktivitet må forskeren forholde seg til etiske prinsipper internt i forskningsmiljøer og i relasjon til omgivelsene (Thagaard 2015: 24). Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har definert formelle forskningsetiske retningslinjer for kvalitativ forskning, der de viktigste for dette prosjektet anses å være retningslinjer for informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av å delta i forskningsprosjekter (Thagaard 2015: 26-30; NESH 2016).

3.8.1 Informert samtykke

Prinsippet om at forskeren må ha deltakerens informerte samtykke utgangspunktet for ethvert forskningsprosjekt, ifølge Thagaard (2015: 26). Forskning som omhandler personopplysninger krever at forskeren må informere og innhente samtykke fra deltakerne i forskningsprosjektet, og samtykket må være fritt, informert og uttrykkelig. NESH (2016: 14-15) gir en detaljert beskrivelse av hva et informert samtykke innebærer. At samtykket er fritt betyr at samtykket blir gitt uten at det foreligger noe ytre press eller begrensninger av deltakerens handlefrihet, som for eksempel kan oppstå av forskerens nærvær eller autoritetspersoner som er involvert i forskningsprosjektet. At samtykket er informert betyr at deltakeren får informasjon om de generelle trekkene og formålet med forskningsprosjektet, og at deltakeren blir gitt tilstrekkelig informasjon om hva det innebærer å delta i prosjektet. Et uttrykkelig samtykke innebærer at deltakeren klart og tydelig gir uttrykk for at de forstår hva det innebærer å delta i prosjektet, og at de har mulighet til å avstå eller trekke seg fra prosjektet når som helst. For å rekruttere informanter til prosjektet ble det formidlet et informasjonsskriv (vedlegg 3) via min kontaktperson i fengselet til lærerne som jobber i fengselet. Informantene som deltok i prosjektet meldte seg etter å ha mottatt dette skrivet. Informasjonsskrivet inneholdt en redegjørelse for prosjektets formål, hva det innebærer å delta i studien, hvordan informasjonen om informantene ville bli behandlet, at deltakelsen er frivillig og at deltakere kan trekke seg når som helst, uten å oppgi noen årsak til det. For å forsikre meg om at dette var forstått av deltakerne, gikk jeg gjennom dette på nytt med hver enkelt informant før vi startet intervjuet. Der ble det særlig lagt vekt på hvordan informasjonen ville bli behandlet og publisert, og at deltakeren kunne trekke seg før, under og etter intervjuet uten å oppgi noen årsak.

3.8.2 Konfidensialitet

Kravet om konfidensialitet innebærer at personlige opplysninger skal være aidentifisert, og publiseringen og formidlingen av forskningen skal være anonymisert (NESH 2016: 16). Begrunnelsene for viktigheten av konfidensialitet er tredelt. For det første lover forskeren å ikke videreformidle informasjon på en måte som kan identifisere deltakeren, og forskerens troverdighet og deltakerens tillit til prosjektet nært knyttet til konfidensialitet (Ibid.: 16). For det andre er kravet om konfidensialitet juridisk begrunnet gjennom forvaltningsloven og

personopplysningsloven, knyttet til vern av personlig integritet og privatlivets fred (Ibid.: 16). For det tredje har konfidensialitet en forskningsmessig betydning, ved at datamaterialet ikke knyttes til deltakernes virkelige navn, som gir et bedre grunnlag for å bli oppdage generaliserbare mønstre, framfor at datamaterialet oppfattes som beretninger om spesifikke personer eller situasjoner (Thagaard 2015: 28). I dette prosjektet er jeg ikke interessert i enkeltpersonene som intervjues. Informantene i dette prosjektet har blir omtalt som nummer i transkriberingen av lydopptakene. Informantenes virkelige navn er ikke notert noe sted i sammenheng med datamaterialet, hverken i transkriberingen eller i notater. Mine beskrivelser av informantene er kun basert på arbeidet de gjør i fengselet, og annen informasjon som kan virke identifiserende er utelatt. For å opprettholde konfidensialiteten i denne studien er det også nødvendig å anonymisere hvilket fengsel informantene arbeider i, ettersom prosjektet inneholder generelle beskrivelser av stillingene til informantene og hvilke typer opplæringsavdelinger de jobber ved i fengselet. Antallet personer som jobber med opplæring varierer fra fengsel til fengsel, men det vil aldri være veldig mange. De ulike opplæringsavdelingene i fengselet har få ansatte, men for å besvare problemstillingen i prosjektet er det nødvendig å omtale avdelingene der informantene jobber. Hvilken avdeling informantene jobber ved er avgjørende for hvilke forutsetninger informantene har for å besvare spørsmålene, hvilken informasjon de oppgir, hva slags relasjoner de har til elevene og hvordan de oppfatter opplæringstilbudet og samspillet med kriminalomsorgen. Informantene vil derfor knyttes til den opplæringsavdelingen i fengselet der de jobber, men disse avdelingene og informantenes stillinger er forsøkt beskrevet i generelle trekk som er av betydning for datamaterialet. For å opprettholde konfidensialiteten er det nødvendig å utelate alle gjenkjennelige opplysninger og karakteristikk, både knyttet til informantene selv og eventuelle tredjepersoner som ikke har samtykket til å delta i prosjektet. Dette ble også påpekt i prosjektvurderingen fra NSD (vedlegg 1). Fra et forskningsetisk ståsted jobber mine informanter med en sårbar gruppe, ettersom de befinner seg i fengselet ofte mot sin vilje, med strenge regler, rutiner og overvåkning. Lærerne har også taushetsplikt, og det er derfor viktig å være oppmerksom på hvordan man behandler omtale av tredjepersoner. Før intervjuene informerte jeg informantene om at de måtte være forsiktige med å omtale tredjepersoner eller konkrete hendelser og situasjoner som kan identifisere tredjepersoner, siden de ikke har samtykket til å delta i studien. To av informantene omtalte likevel to ulike situasjoner og enkeltpersoner på en måte som gjorde at jeg kunne identifisert dem. Dette er utelatt fra oppgaven, og den mest direkte beskrivelsen ble også utelatt fra transkriberingen.

Lydopptakene, transkriberingen og notater ble oppbevart på en privat, passordbeskyttet datamaskin som kun jeg har tilgang til og ble slettet da prosjektet var fullført.

3.9 Forskerrolle

I ethvert kvalitativt forskningsprosjekt er det viktig å reflektere rundt ens egen forskerrolle for å styrke gyldigheten og troverdigheten i studien. Dette inkluderer både min egen forforståelse og min kommunikasjon med informantene i intervjusituasjonene. Min kjennskap til studieobjektet kan påvirke hvilke valg som er tatt i forskningsprosessen og hvordan datamaterialet er tolket. Det er derfor viktig å redegjøre for hvilken tilknytning jeg har til fenomenet (Dalen 2004: 105). I forbindelse med sosiologistudiene har jeg besøkt lav- og høysikkerhetsfengsler, snakket med innsatte og ansatte, og jeg har hatt en viss oversikt over kriminologisk og fengsels sosiologisk forskning. At jeg har hatt kjennskap til kriminalomsorgen og fengselsforskning før dette forskningsprosjektet har vært en fordel. Det har gjort at jeg kjenner til organiseringen av fengselsopplæringen og hvilken forskning som er gjort på feltet i Norge, noe som har vært nyttig både før, under og etter datainnsamlingen. Samtidig er det viktig at denne forforståelsen ikke begrenser tolkningene som blir gjort. For eksempel kan det å lese fengselskritiske tekster som *Kan fengsel forsvares* av Mathiesen (2007) og *Pinens begrensing* av Christie (1982) påvirke ens faglige ståsted i den grad at man bevisst eller ubevisst begynner å lete etter kritikkverdige forhold når man studerer sider ved fengselet, selv om dette ikke er eksplisitt uttrykt i prosjektet. Selv om min kjennskap til forskningsfeltet ikke begrenser seg til kritiske tekster – det har vært vel så viktig å tilegne seg kunnskap fra litteratur med et mindre kritisk tilsnitt – er dette en mulig påvirkning jeg har vært bevisst på i forskningsprosessen, og jeg har tilstrebet en objektiv tilnærming.

Den andre siden ved forskerrollen er hvordan jeg framstår for informantene i intervjusituasjonen. Med et perspektiv på intervjusituasjonen som en sosial interaksjon mellom forsker og informant problematiserer man både forskerens personlige egenskaper, ytre kjennetegn som kjønn, alder og sosial bakgrunn og den personlige kontakten med informanten (Thagaard 2015: 113). Intervjuene i dette prosjektet ble gjennomført av meg, en mannlig student i midten av 20-årene med høyere utdanning. Informantene var av begge kjønn, en del eldre enn meg og med varierende utdanningsbakgrunn. Jeg opplevde ikke at alder, kjønn eller utdanningsbakgrunn påvirket min relasjon til informantene i noen bestemt

retning. Jeg opplevde at deres oppfatning av meg baserte seg på at jeg var en student som ønsket informasjon om arbeidet deres, og at jeg kom “utenfra” fengselet. Når informantene opplever intervjueren som en utenforstående, med betydelig mindre kjennskap til feltet enn dem selv, åpner det for at intervjueren kan be informantene konkretisere og eksemplifisere tankene og erfaringene deres (Tjora 2012: 136). Det tillater “naive” spørsmål, og jeg opplevde at informantene gjerne ville fortelle utfyllende om grunnleggende informasjon, basert på deres oppfatning av at jeg visste mindre om fengselsopplæringen enn dem selv.

3.10 Gyldighet, troverdighet og overførbarhet

Gyldighet, troverdighet og overførbarhet er de viktigste kvalitetskriteriene i kvalitativ forskning (Thagaard 2015). Gjennom metodekapitlet har jeg trukket inn ulike sider ved disse kvalitetskriteriene i min studie, og jeg vil gi en oppsummering av dem her.

Troverdigheten i en studie handler om hvorvidt en annen forsker ville kommet fram til de samme funnene dersom vedkommende brukte samme fremgangsmåte (Thagaard 2015). For å ivareta troverdigheten i min studie har jeg forsøkt å redegjøre grundig for de valgene jeg har tatt i forskningsprosessen, utfordringer som har dukket opp og andre vesentlige forhold. Jeg har redegjort for utvalget av datamaterialet mitt, både informanter og dokumenter, for å forsøke å ivareta en transparenss i forskningsprosessen. *Gyldigheten* handler om de tolkningene som har blitt gjort, og om disse er gyldige relatert til den virkeligheten som studeres (Thagaard 2015). Det innebærer at man er bevisst på teoriene og perspektivene man anvender i studien, og tidligere forskning som er blitt gjort på feltet. I forbindelse med min studie har jeg satt meg inn i sosiologisk fengselsforskning, spesielt knyttet til fengselsopplæringen, og Durkheims integrasjonsteorier. Jeg diskuterer hvordan det teoretiske perspektivet kan legge føringer for resultatene jeg presenterer, og konsekvenser av å anvende Ravnebergs rammeverk i analysen sammen med strukturfunksjonalistisk integrasjonsteori. Redegjørelsen for forskerrollen angår både troverdigheten og gyldigheten i studien. Dersom forskeren har et spesielt engasjement for eller kunnskap om forskningsfeltet kan det påvirke hvilke data man får tilgang til, analysen og funnene som presenteres. Dette har jeg tatt høyde for ved å være åpen om min kontakt med informantene og mine erfaringer med forskningsfeltet. Det strukturfunksjonalistiske perspektivet i min studie innebærer at det er aktørenes posisjoner som er interessante, og ikke deres fortolkninger eller

meningskonstruksjoner. En stor del av datamaterialet består av intervjuer, og det kan derfor være en utfordring å se forbi de manifeste funksjonene aktørene forteller om, for å få øye på strukturene som er utilgjengelige for aktørene. Dette har jeg vært bevisst på i analysen, og har forsøkt å analysere datamaterialet i tråd med det strukturfunksjonalistiske perspektivet både ved å triangulere intervjuene med dokumenter, og ved å forsøke å se latente funksjoner i fengselsopplæringen. Et sentralt funn i min studie er at de integrerende funksjonene i fengselsopplæringen varierer mellom ulike posisjoner i fengselet, noe som har konsekvenser for *overførbarheten* i studien. Informantene i min studie er rekruttert fra ett høysikkerhetsfengsel, men de representerer ulike posisjoner i dette fengselet. Ved å kombinere intervjuene med dokumentdata mener jeg at mine funn illustrerer noen allmenne integrerende funksjoner i fengselsopplæringen, som er fundamentert i fengselsopplæringens strukturer. Dette inkluderer retningsgivende, disiplinierende normative reguleringer og rehabiliterende prosesser for de innsatte i opplæringen, i tillegg til at koordinasjonen mellom fengsels og skole er en viktig forutsetning for de integrerende funksjonene. Samtidig varierer noen funksjoner mellom de ulike elevgruppene og de ulike formene for opplæring informantene har ansvar for i dette fengselet, som medfører at overførbarheten også krever en kontekstualisering av de integrerende funksjonene.

4. Analyse

I dette kapitlet presenterer jeg analysen av datamaterialet fra dybdeintervjuene og styringsdokumentene. Ved å bruke Durkheims teorier om sosial integrasjon identifiserer jeg hva som kjennetegner fengselsopplæringens integrerende funksjoner ved å bruke dataene fra informantene og styringsdokumentene i fengselsundervisningen. Datamaterialet i denne studien er todelt, og metodetriangleringen medfører at analysen inneholder to litt ulike analytiske tilnærminger. Dataene tolkes i tråd med det teoretiske strukturperspektivet til studien. Informantene blir derfor ikke tolket som aktører, men som posisjoner. Informantene representerer tre ulike posisjoner i krysningspunktet mellom fengselet og skolen. Disse posisjonene tydeliggjøres av språket informantene bruker om deres egne posisjoner, hovedskolen og fengselet. Informantene bruker betegnelsen “normalskolen” om avdelingene av grunnskole og videregående skole som ikke befinner seg i fengselet. Ordet “normal” impliserer et skille for informantene mellom tilbudet i fengsel og ved hovedskolen. I samtale jeg har gjennomført bruker informantene “fengselet” og “sikkerheten” som betegnelse på de ansatte i kriminalomsorgen, hovedsakelig om fengselsbetjentene. Ved å skille mellom “hovedskolen”, “fengselet” og “fengselsopplæringen” markerer lærerne en organisatorisk avstand mellom deres egne posisjoner og posisjonene som de ansatte i kriminalomsorgen utgjør. Dokumentdataene analyseres ved bruk av en idéanalytisk tilnærming. En idé er en tankekonstruksjon som til forskjell fra inntrykk og holdninger har en viss kontinuitet (Bratberg 2014: 58). Styringsdokumentene for fengselsopplæringen er preget av både deskriptive og normative kollektive ideer. Normative ideer målbærer en verdivurdering, mens deskriptive ideer er antagelser om hvordan ting henger sammen, her utmerket ved en antagelse om kausale sammenhenger mellom opplæring i fengselet og rehabilitering.

Analysen er delt i fire deler. I den første delen analyserer jeg de normative reguleringene i fengselsopplæringen som inngår i integrasjonsprosessene. I den andre delen av kapitlet analyserer jeg rehabiliteringen i opplæringen som en integrerende funksjon. I den tredje delen av analysen bruker jeg Ravnebergs (2003) selvforvaltningsbegrep og hennes kategoriseringer som et analytisk verktøy for å nyansere fengselsopplæringens integrerende funksjoner mellom ulike kategorier av innsatte. Del fire av analysen handler om koordinasjonen mellom

fengsel og skole, som er en viktig forutsetning for integrasjon både av elevene og for systemets integrasjon.

4.1 Normativ regulering

Den normative reguleringen i fengselsopplæringen består av at de innsatte skal skaffe seg en formell utdannelse, at de skal disiplineres ved å lære seg å møte opp på rett sted til rett tid og lignende, at de skal akseptere nødvendigheten av formell og uformell kompetanse og lære seg å anvende denne kompetansen. Opplæringen skal virke dannende på elevene, jamfør læreplanens generelle del, og fengselshverdagen skal fylles med et innhold som oppleves meningsfullt. Den normative reguleringen innebærer også at det foregår en viss koordinasjon av individene som deltar i fengselsopplæringen, ved at de opplever at aktivitetene deres har en bestemt retning og et formål.

Det Durkheim formidler når han skriver om normativ regulering som en integrerende funksjon er at individene er avhengige av at aktivitetene deres har en bestemt retning og et formål. Dette er særlig fremtredende i det som informant 2 forteller om opplæringsaktivitetene han har ansvar for. Elevene til informant 2 er utenlandske statsborgere, og skiller seg derfor fra de andre elevgruppene ved at de ikke deltar i en læreplanstyrt opplæring. Informant 2 forteller at motivasjonen til hans elevgruppe hovedsakelig er å ha “noe å gjøre” på dagtid som kan være litt trivelig, å være en del av et fellesskap, og at opplæringen har et konstruktivt innhold der de får noe igjen:

“Det er også sånn, dagtid i fengsel er jo litt sånn hva skal man gjøre med... det er ganske mye tid da, i løpet av en dag. Og de fleste aktivitetene er jo bedre enn LQJHQWLQJIRUGHDOOHUIOHVWHVn«0HQGHWHUHOGLJInDWLOE&HQHVRPHUSnHQPr svært attraktive, for å si det sånn. Så det blir å finne ut hva som gir dem mest sånn KHUGDJVWULYHOLQQHQIRU«2JGHWVRPJMJDNN&DWGHQGHUJUXSDDWWUDNWLIRU er fellesskapet. Og mange av dem tror jeg synes at det er kult å oppleve seg selv som i en skolesituasjon som er på en måte litt artig og konstruktiv, hvor de føler at de har noe real-innhold som de sitter igjen med etterpå.” - Informant 2

Elevene til informant 2 får ingen studiekompetanse, fagbrev eller lignende. Derimot har de muligheten til å motta et diplom med en språkstyrkevurdering der de klassifiseres etter A- B- og C-nivå.

“(…) Og det får de med seg, så det kan jo være ålreit å vise for seg. Men jeg tror nok at det som er hovedmotivasjonsfaktoren for dem er det sosiale, og den generelle

WHPDWLNNHQWGHWHUHWVWHGVRPRSSOHHVVRPnQUNHAWraVtZ

Informant 1 mener at en del innsatte også søker seg til opplæring for å unngå monotone arbeidsoppgaver i arbeidsdriften, ettersom fengselet har aktivitetsplikt.

“Og noen, kanskje, det kommer ikke fram i noen rapport, men noen velger skole fremfor å bli arbeidsplassert på et verksted. Men der og er det endringer, for det har vært en del monotone, enkle arbeidsoppgaver hvor de ikke får med seg hele prosessene. De blir satt inn i noe, så blir de satt inn i produksjonsrekka på en måte, så du blir satt til å bare stempla, sant ja, et eller annet. Og det er jo litt sånn ensformig for mange. Man trenger jo sånne arbeidsplasser, men for mange er det jo ikke noen utfordring ved det. Så noen VNHUVHJNDQVNMHWLOVNROHQIRUn«-DIRUGHWHUMRHQ aktivitetsplikt i norske fengsler, du skal.” - Informant 1

Informant 1 og 2 forteller her at en viktig motivasjonsfaktor for elevene som deltar i opplæringen er at aktivitetene oppleves som meningsfulle. Elevene opplever at aktivitetene har et formål og en retning, noe arbeidsdriften ikke nødvendigvis gir dem. Dette er en viktig del av fengselsopplæringens integrerende funksjoner, selv om de integrerende funksjonene ikke uttrykkes eksplisitt av informantene. Et meningsfullt innhold bidrar til å opprettholde en viss orden i selve fengselsopplæringen og elevene motiveres til å delta i opplæringen. Dette bidrar videre til at fengselsopplæringen virker integrerende ved at elevene oppnår en formell kompetanse, og erfarer at aktivitetene og kompetansen kan være nyttige for å delta i samfunnet. Informantene forteller at de ansatte i fengselet først og fremst er opptatt av at de innsatte skal *aktiviseres*, og mener at fengselet ikke er så opptatt av hva de innsatte faktisk gjør. Her spiller opplæringen en viktig rolle, ved at de kan tilby meningsfulle aktiviteter, både for de innsatte selv og for samfunnet. Den integrerende funksjonen ved meningsfulle aktiviteter i seg selv vektlegges lite i styringsdokumentene, der den fremste ideen som formidles er en mer overordnet idé om at opplæring fører til rehabilitering. Ettersom de integrerende funksjonene av meningsfulle aktiviteter ikke uttrykkes eksplisitt, tolkes disse aktivitetene – eller konsekvensene av å tilby et meningsfullt innhold i opplæringen – i et strukturelt perspektiv til at de fungerer som en latent, integrerende funksjon ved fengselsopplæringen.

4.1.1 Læreplanstyrt opplæring

I henhold til normaliseringsprinsippet i kriminalomsorgen, der tilværelsen i fengselet skal etterligne tilværelsen på utsiden, skal også fengselsopplæringen etterligne opplæringen på utsiden av fengselet. En viktig del av dette er at opplæringen skal følge læreplanene som man følger i skolen på utsiden av fengselet:

“Nei altså, her er jo den utenforverdenen modellen for hvordan vi driver det her. Og i den grad det lar seg gjøre så retter vi oss mot det hele tida. Skole-Norge lever sitt eget liv med sine læreplaner og sine temaer, og vi tar dem inn i fengselet i den grad det lar seg gjøre.” - Informant 2

Det er ikke alt ved læreplanene som lar seg gjennomføre i fengselet. Store deler av læreplanen omhandler for eksempel bruk av internett, som det er begrenset tilgang til i et høysikkerhetsfengsel. Det er utviklet et “internett” for innsatte i norske fengsler som kalles DFS – Desktop for skolen. Her er utgangspunktet at alle internettsider er blokkert, så åpnes sidene etter hvert som de blir klarert av kriminalomsorgen. Andre deler av læreplanen er enklere å ta inn i fengselet, forteller informant 2:

“Som for eksempel det med entreprenørskap og gründerskap som kom som en vind for en ti års tid sida. Og der har du eksempel på veldig gode temaer i fengselet. Entreprenørskap og gründerskap er ofte nøkkelen for folk som sitter inne, fordi de er stort sett enmannsforetak hele gjengen, i større eller mindre grad. Og det å kunne gjøre om det til samfunnsgavnlig istedenfor samfunnstapende, så har du egentlig knekt hele koden” - Informant 2

I hvilken grad fengselsopplæringen forholder seg til læreplanen i opplæringen, er viktig for den normative reguleringen som foregår i fengselsopplæringen. Styringsdokumentene er svært tydelige på at opplæringen skal følge den samme læreplanen som vanlige skoler:

“Opplæringen er et viktig signal om at den enkelte er på vei tilbake til og har en plass i samfunnet. Gjennomført opplæring og vitnemål har samme gyldighet enten den er gjennomført på en skole i eller utenfor et fengsel. Innholdet skal være forankret i læreplanverket, og ha samme kvalitet som opplæringen utenfor fengsel” (St.Meld. nr 27 (2004-2005)).

Etterfølgelse av normalitetsprinsippet er en sentral målsetning for fengselsopplæringen, som i resten av fengselet. Informantene forteller at det deres muligheter til å følge læreplanen varierer med elevgrupper, og hvilken type opplæring som foregår. Et eksempel på dette er at utstrakt bruk av internett i opplæringen er vanskelig av sikkerhetshensyn, men informant 2

forteller at de forsøker å kompensere ved å trekke inn andre elementer fra læreplanen, som entreprenørskap. Sikkerhetsrutinene i fengselet legger dermed i stor grad føringer for hvilke deler av læreplanen som kan inkluderes i fengselsopplæringen, noe som angår alle delene av fengselsopplæringen.

4.1.2 Utenlandske innsatte

Utenlandske statsborgere utgjør omtrent en tredjedel av innsatte i norske fengsler (SSB.no 2016). Antallet utenlandske statsborgere i dette høysikkerhetsfengselet er gjennomsnittlig, med omtrent en tredjedel utlendinger. Informant 2 forteller at de utenlandske innsatte han arbeider med er en gruppe som ofte skiftes ut.

“Den (elevgruppa) er veldig dynamisk, den skifter hele tida. Skoleåret her følger jo for så vidt skoleåret på normalskoler, med oppstart i august og avslutning i juni. Og de her kommer og går, og har veldig varierende soningslengde. Han som sitter her nå og har vært med lengst han starta vel opp i desember og de ferskeste kom for 2 uker siden. Og da vi startet gruppa i august med skolestarten da var de 3, og ingen av de er her nå da. Og det har vært veldig omskiftninger hele tida.” - Informant 2

Elevgruppa som informant 2 arbeider med er en gruppe som ofte skiftes ut, fordi de utenlandske innsatte oftere enn andre innsatte flyttes rundt på av kriminalomsorgen, og fordi de fleste av dem har utvisningsvedtak som medfører at de skal deporteres ut av landet. Hverken de innsatte eller de ansatte som jobber med dem vet når vedtakene om deportering eller annen overføring blir iverksatt, noe som gjør at opplæringen for utenlandske innsatte kan bli avbrutt plutselig. Lærerne har heller ikke lov til å tilby læreplanstyrt opplæring til utenlandske innsatte, ettersom utenlandske statsborgere ikke har rett til opplæring etter opplæringsloven.

“Men det vi har gjort da, er at vi synes det er for «gæli». Det er at vi tilrettelegger kurs som ikke er læreplanstyrt, kan du si. Som et tilbud for dem. (...) Men vi prøver på en måte å finne det smutthullet som gjør at vi kan gi dem et tilbud, men likevel holde oss innenfor opplæringsloven. Men konvensjonene har jo forrang, men så har vi hørt om fengselsskoler som har hatt tilsyn av fylkesmannen og kanskje blitt tatt på akkurat det der. Så vi er litt forsiktige.” - Informant 1

Det er store forskjeller i opplæringstilbudet som tilbys norske statsborgere og utenlandske statsborgere i fengselet. Dette skyldes en rekke formelle retningslinjer av juridisk og

byråkratisk art, som retter seg mot utenlandske statsborgere i norske fengsler. Disse strukturelle påvirkningene medfører at opplæringstilbudet som rettes mot utenlandske innsatte i stor grad er avhengig av hva den enkelte avdelingen av fengselsopplæringen ønsker eller har mulighet til å tilby av opplæring til utenlandske innsatte. Likevel anerkjennes det i styringsdokumentene at retten til opplæring også gjelder utenlandske statsborgere:

“Retten til opplæring for alle er nedfelt i internasjonale konvensjoner og anbefalinger. Disse skal sikre at fengslene også gir de utenlandske innsatte et opplæringstilbud de kan ha utbytte av.” (St.Meld. 37 (2007-2008): 50)

Styringsdokumentene gir ingen konkrete føringer for hvordan opplæringstilbudet til utenlandske innsatte skal gjennomføres, viser likevel til at retten til opplæring anses som viktig:

“I rekommandasjoner fra Europarådet finnes det egne anbefalinger som gjelder utenlandske og andre minoritetsspråklige fanger. I en rekommandasjon fra Europarådets ministerkomité understrekes det at retten til opplæring er fundamental, at opplæring i fengsel bidrar til å gjøre fengslene mer humane og forbedrer forholdene ved frihetsberøvelsen og letter domfeltes tilbakevending til samfunnet. Dette er verdier og prinsipper som også fengselsmyndighetene legger til grunn for sin virksomhet. (...) [Det] understrekes at man må ta i betraktning de spesielle behovene til utenlandske fanger og etterse at de gis muligheter til utdanning på linje med andre fanger.” (St.Meld. 27 (2004-2005): 33).

I styringsdokumentet vises det til at “retten til opplæring er fundamental”, og de samme prinsippene som gjelder norske statsborgere vektlegges; at fengselet skal være humant og at straffen skal ha som mål å lette den innsattes tilbakeføring til samfunnet. Her formidles det en idé om at utenlandske fanger skal ha tilgang til de samme opplæringsrettighetene som norske statsborgere, likevel har ikke de utenlandske innsatte rett til læreplanstyrt opplæring. Selv om utenlandske statsborgere utgjør omtrent en tredjedel av innsatte i dette fengselet, anslår Informant 1 at andelen utenlandske statsborgere som deltar i opplæringen er lavere, på grunn av et mangelfullt tilbud. De utenlandske innsatte deltar ikke i læreplanstyrt opplæring, som betyr at opplæringen er utformet slik at den er mindre rettet mot selvstendigjøring av individene og formell kompetanse. De utenlandske innsatte som deltar i opplæringen har uoversiktlige soningsforhold, som gjør det vanskelig for dem og lærerne å planlegge opplæringen over lengre tid. Dette betyr at den integrerende funksjonen ved normative reguleringer i mindre grad påvirker utenlandske innsatte, som utgjør en stor andel av innsatte

i norske fengsler, og at det er strukturelle føringer, som formelle regelverk og byråkrati, som også begrenser disse integrerende funksjonene ovenfor utenlandske innsatte.

4.2 Rehabiliterende prosesser

Denne delen av analysen tar for seg rehabilitering som en integrerende funksjon i fengselsopplæringen. Analysen tar utgangspunkt i at rehabilitering kan forstås som former for restitutive prosesser, og viderefører dermed Durkheims teorier om restitutive sanksjoner. I min analyse er det ikke snakk om et *lovbrudd* som må restitueres, derimot er det *individ* som deltar i opplæringen som skal rehabiliteres.

Sammenlignet med stortingsmeldingene 27 (2004-2005) og 37 (2007-2008) inneholder rundskriv G-1/2008 korte, presise formuleringer knyttet til formålet med fengselsopplæringen, ansvarsfordelingen mellom etatene og samarbeidet på ulike nivå. Rundskrivet representerer derfor en krystallisering av den sosiale systemkonteksten som fengselsopplæringen befinner seg i. Under punkt 2, "Formålet med samarbeidet", finner vi følgende sitat:

"Skolen er viktig i rehabiliteringsprosessen hvor målet er å hindre tilbakefall og legge til rette for videre opplæring, utdanning og arbeid. Arbeidsmarkedet stiller store krav til formalkompetanse, realkompetanse og skolegang. Sammenheng mellom skole og arbeid gjør det nødvendig med et nært samarbeid mellom disse etatene og med andre etater."

Sitatet skisserer en kausal sammenheng mellom opplæring, arbeid og rehabilitering. Det kommer også fram av sitatet at en rehabilitering i kriminalomsorgen innebærer at straffedømte ikke begår ny kriminalitet og at systemet tilrettelegger for videre opplæring og arbeid. Forståelsen av sammenhengen mellom opplæring og rehabilitering utdypes i Stortingsmelding nr 27 (2004-2005):

"[Opplæringen] skal bidra til dannelse, sosial mestring og selvhjulpenhet og gi kunnskap, slik at den enkelte kan utnytte sine evner og bidra til verdiskaping i samfunnet. Dette gjør at utdanning blir et sentralt element i arbeidet for rehabilitering." (s. 6).

"Opplæringen i fengsel har rehabilitering som en særlig vektlagt dimensjon i forhold til ordinær skole. Slikt bidrag til rehabilitering er hjemlet i generell del i læreplanen." (s. 22)

Rehabiliteringen som formidles som et mål fra styringsdokumentene kan tolkes som en form for restitusjon, der en normaltilstand skal gjenoprettes blant elevene som deltar i fengselsopplæringen. Denne normaltilstanden innebærer blant annet at de innsatte ikke skal begå kriminalitet:

“Kriminalomsorgen skal gjennomføre straff på en slik måte at nye lovbrudd ikke skjer under straffegjennomføringen, samtidig som målet for rehabiliteringsarbeidet er redusert tilbakefall til ny kriminalitet.” (St.Meld. 37 (2007-2008): 8)

Dette er en fremtredende idé i styringsdokumentene. I stortingsmelding nr. 27 (2004-2005) står følgende:

HSDUWHPHQWHWVHUPHGEHNPULQJSnGHQKHIRUHNRPVWHQDYOHVH
skrivevansker og matematikkvansker. Det er grunn til å tro at den høye forekomsten kan skyldes mangelfull øvelse for mange av deltakerne. I et rehabiliteringsperspektiv er det derfor grunnlag for å forvente gode effekter av å styrke regne- og leseferdighetene blant innsatte. Den lokale skolen bør derfor arbeide bevisst for å
NDUWOHJJHnUVDNHQHWLOOUHØQVNHQHRJVHWWHLHUNPnOUHWWHWWLOSDVVHW
(St.Meld. 27 (2004-2005): 23).

Språket som brukes i dette sitatet formidler en idé om at manglende skolekunnskaper er et avvik fra en normaltilstand. Her formidles det at mangelfull øvelse er en viktig årsak til at en del innsatte har utfordringer med opplæringsaktivitetene, og at opplæringen skal bidra til å gjenopprette dette avviket. Informant 2 er derimot tvilende til om opplæringen fungerer rehabiliterende eller restituerende – med vekt på “re-”:

“Altså rehabilitering leksikalsk og generelt betyr jo å komme tilbake til en frisk tilstand. I fengselet får det en litt annen klang, for det er ikke sikkert at det starta der. Så her er det på en måte en slags sånn orientering inn mot en innordna samfunnsrolle. Altså der hvor du er på rett side av en lov. Så for innsatte å gjennomgå den prosessen så er det ikke det samme som en som for eksempel har brukket en fot og skal rehabiliteres. Altså som vet hva det vil si å være frisk. Her er det en som kanskje ikke vet hvor den stasjonen i seg selv er. De må finne den, de må etablere den. Den «re», som ligger i rehabilitering, den gjelder ikke så mye i fengsel, fordi det er ikke sikkert at de skal tilbake til noe de var før, det kan hende at de skal utvikle noe som er helt nytt for dem. Og da er det å ha en visjon om hva det faktisk er, og en tro på at det går an, og en lyst til å bevege seg dit. Så det er vel de tre på en måte pilarene i det konseptet, da.” - Informant 2

Informant 2 mener at opplæringen ofte ikke dreier seg om å tilbake stille individene til en normaltilstand, men derimot at elevene skal finne sin rolle i samfunnet. Den integrerende funksjonen vil dermed i større grad handle om at elevene innordner seg til en anerkjent rolle i samfunnet og at dette er noe nytt, framfor at elevene finner tilbake til et utgangspunkt. Til tross for at rehabilitering er en svært sentral idé i styringsdokumentene, er ikke dette et ord informantene bruker i sin arbeidshverdag. Lærerne i fengselet mener at deres arbeid innebærer en form for rehabilitering av de innsatte, men dette er ikke et eksplisitt mål for dem. I relasjon til de rehabiliterende prosessene tolker jeg *disiplinering* av elevene til å være en latent, integrerende funksjon i fengselsopplæringens strukturer. Disiplinering nevnes ikke av informantene eller i styringsdokumentene som et mål eller en konsekvens av fengselsopplæringen, men fokuset på rehabilitering – også i fengselsopplæringen – medfører at strukturene kan virke disiplinerende på elevene. Det er helt tydelig at fengselet som helhet, inkludert fengselsopplæringen, skal medføre adferdsendring hos de innsatte og en innordning til en akseptert rolle i samfunnet:

“ (...) rehabiliteringsarbeidet har redusert tilbakefall til ny kriminalitet som mål. De som er farlige eller ikke har til hensikt å endre sitt kriminelle livsmønster, skal samfunnet beskyttes mot.” (St.Meld. 37 (2007-2008): 93).

Innenfor fengselsopplæringen kommer dette til uttrykk ved at det forventes en oppslutning blant elevene om at utdanning og formell kompetanse er viktig, og at de innsatte ikke skal begå ny kriminalitet. De innsatte skal disiplineres til å leve lovlydige liv, og anvende sine kunnskaper og ferdigheter på en måte som gagnar samfunnet. Disiplineringen er en integrerende funksjon fordi den bidrar til at aktørene internaliserer noen aksepterte verdier og normer i samfunnet. Disiplineringen er en latent funksjon fordi den utgjøres av strukturene i fengselsopplæringen, og er ikke eksplisitt uttrykt som en manifest funksjon. Strukturene kan sies å være utilgjengelige for aktørene, men disiplineringen som en latent, integrerende funksjon kommer frem ved å tolke informasjonen fra styringsdokumentene sammen med informasjonen fra informantene.

4.3 Ulike kategorier av innsatte – ulike forutsetninger for integrasjon

I denne delen av analysen brukes Ravnebergs (2003) selvforvaltningsbegrep og hennes kategoriseringer som et analytisk verktøy for å forstå fengselsopplæringens integrerende funksjoner. Her analyserer jeg hvordan fengselsopplæringen kan fungere integrerende for ulike kategorier av innsatte, slik de blir kategorisert i Ravnebergs undersøkelse. For

Familieforsørgeren er en viktig forutsetning for integrasjon lærere som kjenner godt til bransjen de ønsker å jobbe i, og som kan gi dem informasjon om jobbmulighetene de har. Mye støtte fra lærerne og tillit til dem vil styrke Familieforsørgerens motivasjon for skolegang, som dermed kan virke positivt på fengselsopplæringens integrerende funksjoner. For *Den Selvbevisste* avhenger kapasiteten for selvforvaltning av frihet til videre og forskjellig utdanning i fengselet. Viktige forutsetninger for integrasjon gjennom fengselsopplæringen innebærer derfor muligheter for variert undervisning. For *Den Håpefulle* er det viktig å få en formell kompetanse fra opplæringen, og et papir man kan ha med seg som forteller hva man kan. For elever i denne kategorien er det viktig å holde fast på at de kan få bruk for utdanningen senere. Deres forutsetninger for integrasjon er derfor avhengig av at skolen formidler troen på at utdanningen er nyttig for eleven. *Den Søkende* bruker opplæringen som venterom, aktiviserende. Fengselsopplæringen kan fungere integrerende ved å gi dem håp om hjelp og tillit fra behandlingstilbudene.

Informant 3, som jobber med yrkesfaglig opplæring, forteller at det er svært viktig for elevene at man har tid til å jobbe med “hele mennesket”, ikke bare den faglige utviklingen. Dette anerkjennes også i stortingsmelding nr 27 (2004-2005), med begrunnelse i den generelle delen av læreplanen:

Noen skoler tilbyr også kurs i livsmestring, dvs. samfunnsorientering, økonomistyring, botrening mv. Kurs i livsmestring begrunnes dels ved at det er en grunnleggende forutsetning for å ha utbytte av opplæringen, dels er det en realisering av generell del i læreplanverket. (St.Meld. 27 (2004-2005): 22)

For informant 3 er den faglige kompetansen underordnet, det er den menneskelige utviklingen han legger vekt på:

“Altså, om de blir tømreere, jeg gir meg faen, egentlig. Har ikke noe å si. Det blir nok tømreere om ikke mine elever blir det. Men at de fungerer på utsida, det er viktig.” -

Informant 3.

Elevene har ofte sammensatte utfordringer, og i fengselsopplæringen vil det derfor ofte være nødvendig å jobbe med flere av disse utfordringene dersom elevene skal lykkes. Informant 3 sammenlikner det med å ha to knekte bein - begge må gipses, det holder ikke med bare ett:

*³HJIRN×HUHUYHOGLJSnODRVVVLGHQJHQHUHOOHGHQGD0HQQHVNHWYRUGDQ
du det, hva skal til for at du skal få til det. For får jeg ting på plass, så går læringa av seg selv. (...) har en et rusproblem, og kommer inn på skolen uten utdanning som man har to knekte bein, også gipses du det ene så halter du fortsatt, du må ta tak i*

begge problemene. (...) Det er ikke noe vits i å få en rusmisbruker rusfri hvis han ikke har noe å gjøre på dagene. Da havner han tilbake´ - Informant 3

Arbeidet til informant 3 i fengselet bærer i stor grad preg av sosialt arbeid som en del av opplæringen, og fra lærernes side begrunnes dette med at elevene trenger aktivisering. I møte med elever som faller inn under kategorien Den Søkende, er dette viktig for elevens kapasitet for selvforvaltning, og dermed den integrerende funksjonen til opplæringen. Samtidig er tillitsbygging mellom lærer og elev sentralt:

“Jeg bruker veldig ofte mitt eget liv, og forteller tilbake så de skjønner at jeg er ikke noen perfekt fyr, jeg har selv hatt mine problemer, ditt og datt, så jeg er åpen på det. Og da blir det et annet tillitsforhold, så har vi alle sammen lagt noe på bordet. Så har vi det sammen, også går vi videre.” - Informant 3

I selvforvaltningsperspektivet er tillitsbygging mellom læreren og eleven viktig, spesielt for elever som faller inn under kategorien Familieforsørgeren.

Tillitsbyggingen mellom læreren og eleven blir også påvirket av hva jeg har valgt å kalle mentale soningsfaser hos de innsatte. Det er informant 1 og 3 som forteller om dette. De mentale soningsfasene består av tre faser som endrer seg gjennom soningstiden, og når Informant 1 og 3 forteller om disse soningsfasene generaliserer de dem til å gjelde alle innsatte i fengselet. Slik jeg tolker disse soningsfasene er de et resultat av den fysiske og organisatoriske utformingen i fengselet – isolasjon, nye rutiner, normer og formelle regler, et annerledes sosialt system for individene å forholde seg til – og har stor innvirkning på gjennomføringen av opplæring i fengselet. I den første soningsfasen skal den innsatte bli kjent med et nytt sosialt system, med nye rutiner, regler og mennesker:

“De skal jo lande først. Godta at her skal jeg være, sånn og sånn. Sånn er det. Venne seg til systemet og alt det nye, og bearbeide tanker, og alt det der.” - Informant 1

Informant 1 og 3 beskriver en prosess der de innsatte først må integreres i fengselssamfunnet før de kan dra nytte av opplæringstilbudet. I denne perioden er det vanskelig for lærerne å få kontakt med de innsatte, og de innsatte må gis tid til å tilpasse seg. I den andre soningsfasen har den innsatte akseptert at vedkommende skal sitte i fengsel en stund, og kanskje at denne tiden kan utnyttes til å gjøre noe med positiv innvirkning på livet til den innsatte. I denne fasen mener informant 1 og 3 at det er lettest for lærere å bygge relasjoner til de innsatte, og at de er mer mottakelige for de ulike tilbudene i fengselet, blant annet opplæringstilbudene:

“Men så kommer de i den modusen at, «okei, her skal jeg være i 3-4 år, jeg skal utnytte tiden min»” - Informant 1

“(…) Så vi har en midtperiode som er den beste perioden. For læring.” - Informant 3

Den tredje og siste mentale soningsfasen inntreffer når den innsatte nærmer seg løslatelse. De opplever at den innsatte blir opptatt av mange andre ting som er viktige før løslatelsen, som bosted, kontakt med Nav, ulike oppfølgingstiltak:

“Og siste fase er når de begynner å nærme seg løslatelsestida, så blir de ganske fjerne. Da når du ikke helt inn til dem lenger.” - Informant 1

Dette er en fase der informant 1 og 3 mener at det er vanskelig for lærerne å ha nære relasjoner til de innsatte, og det er vanskelig å drive god opplæring. De mentale soningsfasene som informant 1 og 3 beskriver er en integreringsprosess de innsatte må gjennom før de kan dra nytte av opplæringstilbudene. Fængselsstrukturene medfører at de innsatte må forstå sin rolle i fengselet og bli kjent med fengselets normer og rutiner før lærerne kan knytte en kontakt med dem – en kontakt som i sin tur er viktig for fængselsopplæringens integrerende funksjon i samfunnet.

Fængslingen er en avsondring fra resten av samfunnet, og de innsatte må gjennomgå en integrasjonsprosess i fengselet før opplæringen kan fullbyrde sitt potensiale. Dette kan også være positivt for læringsmiljøet, mener informant 2. Når informant 2 skal fortelle om hvordan sikkerhetstiltakene i fengselet påvirker opplæringen, forteller han om den fysiske utformingen til fengselet og opplæringslokalene, og setter dette i en kontrast til den generelle arkitektoniske trenden i skole-Norge. Den hermetiserte lukkingen av fengselet gir en følelse av at man sitter i en “boble”, noe han mener kan være positivt for læringsmiljøet til elevene. Dersom et klasserom har godt innsyn, mener informant 2 at dette kan hemme en “lekenhet” som er viktig for gode lærings situasjoner, spesielt når det involverer voksne elever.

“Folk må på en måte være forberedt på å være beglodd, da (i vanlige skolebygg). Det føler du aldri her. Du er aldri beglodd. Du er veldig inne i en trygg, liten ting.

Pedagogisk er det egentlig veldig ålreit, synes jeg da, fordi pedagogikk er å lære, og når voksne folk er i lærings situasjoner er man litt forlegen også. Det er litt sånn at hvis man føler seg beglodd med veldig offentlig innsyn, så kan det hemme den lekenheten som kan ofte bidra til god læring.” - Informant 2

På en side er fængselsstrukturene dermed noe som styrer lærernes “tilgang” til elevene – elevenes integrasjonsprosesser i fengselet som helhet kan gjøre det utfordrende for fængselsopplæringen å gi et godt læringsutbytte av opplæringen. Samtidig kan

fengselsstrukturene, med isolasjon både fra samfunnet og fra andre deler av fengselet, være positivt for elevenes læringsutbytte, slik informant 2 forteller om. Ulikt utbytte av opplæringstilbudet vil i sin tur ha innvirkning på de integrerende funksjonene i møte med aktørene i fengselsopplæringen.

For elever som kategoriseres som Selvbevisste i Ravnebergs rammeverk, er det viktig med variasjoner i opplæringstilbudene for å ivareta opplæringens integrerende funksjoner. Importmodellen medfører at skolen anses som en innleid tjeneste i fengselet, og i samråd med kriminalomsorgen kan skolen leie inn pedagogisk kompetanse som ikke er der permanent. For eksempel kan et fengsel der det til vanlig ikke jobber en lærer med rørleggerkompetanse, leie inn en rørleggerlærer for å tilby opplæring til de innsatte. Informant 2 forteller om opplæringstilbudet i fengselet som helhet:

“Her har du fellesfagsavdeling, som er her vi sitter, hvor fellesfag i videregående skole tilbys. Også har vi et snekkerverksted som driver yrkesopplæring til tømrerfaget, byggfag. Design og håndverk har et eget verksted her, med programfagtilbud innenfor det. Og det er også et sånt mekanisk verksted her som har opplæring til TIP. Og hvis det er ønsket om andre programfag så har vi hovedskolen hvor vi kan innleie lærere.” - Informant 2

Fengselsopplæringen der informantene i min studie jobber kan dermed sies å være organisert på en måte som gir gode forutsetninger for å kunne tilby et variert opplæringstilbud til de innsatte. Variasjoner i opplæringstilbudet fremheves som viktig også i styringsdokumentene:

§GHV RPYHOJHU YLGHU HJnHQGHRSSOULQJHUPH UHQQSURVHQWDOOPHQIDJOL studieretning. Dette er en høyere andel enn i ordinær videregående opplæring til tross for at kartleggingen av fengselsundervisningen viser at de innsatte har større lærevansker og mindre skolebakgrunn enn befolkningen generelt. Tilbudet av yrkesfag i fengslene er begrenset med hovedvekt på mekaniske fag. Ellers er trearbeidsfag og hotell- og næringsmiddelfag de vanligste. Hindringer for flere yrkesfaglige tilbud er lærerkompetanse, utstyr og mulighet for lærlingplasser. Åpne fengsler har mulighet for å gi bredere tilbud gjennom å bruke frigang til lokale
EGHUHJnHQGHVNR(SHMéld. 27 (2004-2005): 21).

I hvilken grad fengselsopplæringen kan tilby et variert opplæringstilbud er dermed også styrt av fengselets tilgang på lærerkompetanse, hvilke lokaler og hvilket utstyr de kan tilby, og sikkerhetskravene i fengselet. I min studie jobber informantene i et høysikkerhetsfengsel, men fengselsopplæringen synes likevel å kunne tilby en forholdsmessig god variasjon i

opplæringstilbudet. Å kunne tilby et variert opplæringstilbud medfører også et økt potensiale for de integrerende funksjonene til fengselsopplæringen, spesielt i møte med elever i kategorien Selvbevisste.

Informant 3 forteller at utviklingen i fengselsopplæringen de senere årene har medført økt oppmerksomhet rundt formell kompetanse, særlig i den yrkesfaglige opplæringen der han jobber. Informant 3 mener at dette kan ha problematiske sider fordi han mener han får mindre tid til hver enkelt elev, og mulighetene til å jobbe med “hele mennesket” reduseres. Han må “få på dem en eksamen”, selv om eleven kunne trengt mer tid i opplæringen slik informant 3 ser det. Selv om informant 3 mener at fokuset på formell kompetanse kan være til hinder i hans arbeid, er det et viktig ledd i integrasjonsprosessene for fengselsopplæringen, særlig i møte med elever i kategorien Den Håpefulle. Informant 3 sitt syn på dette henger nok sammen med hvordan han forstår sin posisjon i opplæringen, der elementer av sosialt arbeid er fremtredende. På et systemnivå er det derimot sentralt at elevene som deltar i opplæringen oppnår formell kompetanse, noe som vektlegges i styringsdokumentene:

“Opplæringen som gis i fengslene har samme høye kvalitet som opplæringen ellers i samfunnet. Det er lagt ned en betydelig innsats for kvalitetsforbedring i grunnopplæringen gjennom «Kunnskapsløftet». Denne forbedringen må også komme elevene i opplæringen i kriminalomsorgen til gode. Opplæringen må gi formell kompetanse, noe som bare er mulig hvis den er en del av det formelle opplæringssystemet” (St.Meld. 37 (2007-2008): 111).

I et strukturelt perspektiv er dermed konsekvensene av vektleggingen av formell kompetanse todelt; på en side er formell kompetanse viktig for enkelte elevgrupper og for måloppnåelse i fengselsopplæringen, på den andre siden kan overdreven oppmerksomhet mot rask oppnåelse av formell kompetanse føre til at lærerne får mindre tid til å gi enkelte elever den støtten og tilliten de er avhengige av for at opplæringen skal ha en integrerende funksjon. At elevene oppnår formell kompetanse er også viktig for at fengselsopplæringen skal tildeles de ressursene de trenger for videre arbeid:

“Også har vi jo tildelingsbrevet fra fylkesmannen i Hordaland, for vi ligger jo administrativt under dem, ikke sant. Og tildelingene våre går til fylket, vi rapporterer jo inn fire ganger i året, i forhold til elevhoder og antall eksamener, antall realkompetansevurderinger også videre også får vi pengene våre ut i fra det.”

- Informant 1

På den måten er dermed elevenes oppnåelse av formell kompetanse også en del av

koordinasjonsprosessene som foregår i fengselsopplæringen, som den videre analysen tar for seg.

4.4 Koordinasjon mellom opplæring og fengsel

I denne delen av kapitlet analyserer jeg koordinasjonen mellom skolen og kriminalomsorgen. Her analyserer jeg integrasjonen mellom to subsystemer – skolen og fengselet – men jeg legger vekt på begrepet *koordinasjon* framfor *integrasjon*. Det gjør jeg fordi *koordinasjon* er et mer konkret uttrykk for de sosiale prosessene som ligger til grunn for fengselsopplæringens helhet. Ved å bruke begrepet *koordinasjon* framfor *integrasjon* unngår jeg også en eventuell sammenblanding av begreper – det blir enklere å skille mellom integrasjonen av to subsystemer, og de prosessene som gjør *aktører* til en del av den sosiale helheten.

I styringsdokumentene for fengselsopplæringen, spesielt rundskriv G-1/2008, er rammene for samarbeidet mellom skolen og kriminalomsorgen uttrykt. Fengselet og skolen er to institusjoner med ulike oppgaver og målsetninger, og vil dermed også ha ulike interesser og benytte seg av ulike framgangsmåter. De overordnede målene for skolen er definert gjennom opplæringsloven (Opplæringslova 1998). Hver enkelt skole kan også ha individuelt tilpassede mål og retningslinjer som skolen følger. Skolen i fengselet er en del av en vanlig videregående skole som har blitt tildelt ansvaret for opplæringstilbudet i det aktuelle fengselet. Fengselsskolen er en avdeling som tilhører hovedskolen og jobber dermed etter hovedskolens mål og retningslinjer, men skiller seg likevel fra de andre avdelingene ved hovedskolen. Fengselets primæroppgave er å sørge for sikkerhet rundt de innsatte i fengselet som er dømt til frihetsberøvelse, samtidig som fengselet skal legge til rette for rehabilitering. I et høysikkerhetsfengsel vil sikkerhet alltid være fengselets fremste prioritet. Dette er noe som også nødvendigvis vil prege opplæringstilbudet som tilbys av skolen i fengselet.

Koordinasjonen mellom skolen og kriminalomsorgen er mest eksplisitt uttrykt gjennom rundskriv G-1/2008, som viser at koordinasjonen foregår på flere nivåer. Rundskrivet ble utarbeidet av Kunnskapsdepartementet og Justis- og politidepartementet, og viser at koordinasjonen mellom institusjonene strekker seg fra sentralt (statlig) nivå, til regional koordinasjon på fylkesnivå, til lokal koordinasjon mellom den enkelte skolen og fengselet. Den sentrale koordinasjonen foregår mellom utdanningsavdelingen ved Fylkesmannen i

Hordaland og kriminalomsorgens sentrale forvaltning. I praksis består koordinasjonen på sentralt nivå av å gi råd til departementene om regelverk, økonomiske budsjett, prinsipper, prioriteringer og tildelingsbrev som berører fengselsopplæringen. Den regionale koordinasjonen foregår mellom fylkene og kriminalomsorgens regioner, ettersom de videregående skolene er organisert under fylkene, og kriminalomsorgens fengsler er organisert under kriminalomsorgens regioner. Denne koordinasjonen består av å utarbeide “differensierte opplæringstilbud” i kriminalomsorgsregionene, foreta vurderinger av opplæringstilbudet i kriminalomsorgsregionen, i tillegg til koordinasjon med andre etater som kriminalomsorgen og skolen samarbeider med. På lokalt nivå foregår koordinasjonen mellom den lokale videregående skolen og fengselet, ved at skolen og fengselet har møteplasser med hverandre på ledelsesnivå og mellom fengselslærerne og de ansatte i fengselet. Koordinasjonen består av evalueringer av opplæringen, utarbeidelse av rutiner og evalueringer og tilrettelegginger for de enkelte innsatte som deltar i opplæringen.

Informant 1 er den av informantene som i sitt daglige arbeid i størst grad er en del av koordinasjonsprosessene mellom kriminalomsorgen og skolen. Dette foregår ved at skolen og kriminalomsorgen sammen legger planer for elevenes opplæringsløp, og de forsøker å avstemme soningsprogresjonen med opplæringsprogresjonen.

“Men sånn ellers i forhold til å kommunisere og ja, være med inn, man sitter jo i en GHODQVØUVJUXSHPWHURJGHW«VDPHQPHGIHQJVHOHWKRUØOHJJHUIHOHVSDQ for det bør jo være en sammenheng på opplæring og soningsplan. Sånn at progresjonen er på en måte avstemt, sånn at du ikke blir ferdig med et høyskolestudie nUIJGKOLUOYODWWVnJnOLNVRPMD«6GHWIØHUMHJDWIØJHUHUDWGHWHUHWJUHL samarbeid, og det at fengselet strekker seg innenfor den ramma de kan. Har en nå som skal til eksamen som egentlig skal overflyttes til behandling samme dag. Og da får han lov til å være her et døgn ekstra, liksom oversone et døgn, og det er det ikke alle fengsler som ville tillatt. Så det er et sånt godt eksempel på at, «okei, han skal jo ha eksamen, da må vi jo skjerme han den dagen, så vi venter med den overflyttinga til dagen etterpå». ” - Informant 1

Koordinasjonen mellom skolen og kriminalomsorgen som Informant 1 forteller om består av at aktivitetene til kriminalomsorgen og skolen tilpasses hverandre, og at de forsøker å tilpasse aktivitetene til et overordnet mål. Dette er viktig for fengselsopplæringens integrasjon i fengselsinstitusjonen, som i sin tur er viktig for de integrerende funksjonene

fengselsopplæringen har overfor de innsatte. På spørsmål om hvorvidt fengselet og skolen arbeider mot et felles mål, er informant 3 litt mer nyansert:

*7MDØLKDUMRHWIHOOHVPnOHWHUMRDWGHQVWUDIIHGpWHVNDONRPPHEHGUHX
den kom inn. Og at vi skal gi han noe, både fengselet og skolen og dem som er her, som gjør at han skal være bedre rustet for å ikke komme tilbake igjen. Å klare seg. Også praktiseres det på ulike måter. Vi gir vårt, fengselet gir sitt gjennom programmer, fritidssysler, samtaler, alt det der. Så vi jobber jo i hvert fall på papiret mot et felles mål. Også utøves det litt ulikt. Praktiseres litt ulikt. Men det er jo etatenes egenart, kan du si. Vi på skolen skal jo holde på med vårt, og fengselet skal holde på med sitt for å styrke og rehabilitere. Så, jo, vi drar nok i samme retning. Men det er klart vi har jo ulike føringer og grunnlagsdokumenter som gir ulike retninger, men vi skal jo mot samme mål. Jeg synes det. Selv om noen ganger tenker jeg «er vi på samme spor?». Så er vi vel det.” - Informant 3*

Informant 3 har en annen posisjon enn Informant 1 i fengselsopplæringen, og ser dermed på koordinasjonen mellom fengselet og fengselsopplæringen litt annerledes. Han mener at de arbeider mot et felles mål, at den straffedømte skal være bedre rustet for å ikke komme tilbake igjen, men understreker samtidig et sentralt poeng: at fengselsopplæringen og fengselet praktiserer sine måloppnåelser litt ulikt. Der opplæringen først og fremst driver med opplæring, driver fengselet utøvelse av straffen og en mer overordnet idé om rehabilitering, som analysen av styringsdokumentene viser.

Informantene forteller om en grad av personavhengighet i arbeidet de gjør, noe som jeg tolker som en koordinering mellom aktørene i fengselsopplæringen. Personavhengigheten innebærer at den enkelte læreren må ha gode personlige relasjoner til de ansatte i kriminalomsorgen, og lærernes muligheter for å utføre sine oppgaver preges av deres sosiale nettverk blant de som jobber i fengselet. Informant 3 driver opplæring med mange typer verktøy, og derfor anses opplæringslokalet som et farlig sted. Informant 3 er derfor avhengig av at de fengselsansatte har tillit til at han har god kontroll på elevene som deltar i opplæringen hans. Han forteller at dersom de fengselsansatte ikke hadde hatt denne tilliten til ham ville han ikke fått gitt elevene et like godt opplæringstilbud som han mener han gjør i dag.

“Jeg har førstehånds kjennskap til alt her, jeg. Jeg kjenner alle som bestemmer, jeg vet hvordan jeg skal snakke med dem som bestemmer for å få gjennom det jeg vil. Så det unike med arbeidsplassen min er at vi har gjennom mange, mange år opparbeidet

oss en enorm tillit til Sikkerheten. Selv om det er den verste plassen sikkerheten vet om, det er nede hos oss. Men det har aldri skjedd noe.” - Informant 3

Informant 3 trekker dette sammen med spørsmålet om rullering, og mener at rullering av lærere kan være negativt for opplæringstilbudet han driver, fordi mye av opplæringstilbudet er avhengig av hans relasjoner og egenskaper.

*ÞRUNRPPHUVLNNHUKHWHQVnPnMHJYLWHQPNWLJKYRUIRONHUKHWHULQJHQV
går ut der uten at jeg vet det. Og det vet sikkerheten. Og sånt får du ikke til hvis du kommer inn som rullerende lærer, det går ikke an, det. Så det er ikke nok at du må ha relasjoner til dem du holder på med, men du må ha relasjoner til dem som er her og i det systemet her. Det er de som bestemmer uansett. Hvordan skal du få til noe utenom en vanlig klassetime hvis du ikke har relasjoner til de som bestemmer? De må jo kjenne meg. Det er lærere som prøver å få inn klasser her for at elevene skal få lære, de får nei. Jeg får. Hvorfor det? Jo, fordi de vet hva jeg står for, de vet hvordan jeg gjør det, de vet at jeg kjenner alle reglene. Jeg kan ta det her selv.” - Informant 3*

Informantene i min studie har delte synspunkter knyttet til rulleringsordningen som fengselsopplæringen i stor grad baserer seg på. I et strukturelt perspektiv er det nødvendig å nyansere diskusjonen om rullering i fengselsopplæringen. Styringsdokumentene formidler en klar idé og et mål om at rulleringsordningen bør inngå i fengselsopplæringen:

*ÞUHUQHRLRSSOULQJHQLQQHQIRUNULPLQDORPVRUJHQHUYPDQOLJYLVIDVWHLVWLO
over tid. De veksler i liten grad mellom fengslet og den videregående skolen med ansvar for opplæringen. Tilbudet til de innsatte blir derfor i praksis ofte avhengig av kompetansen til de faste lærerne. Disse lærerne har også et eget tillegg i lønn for å være lærer i fengsel. Det gir en ekstra stabil lærerstab i fengslet. Denne ordningen kan imidlertid også virke statisk, i den forstand at lærerne ser fordeler med å fortsette i fengslet over lang tid. Det kan hindre tilførsel av nye impulser og ny kompetanse fra hovedskolen. Samtidig gir det mindre fleksibilitet i forhold til hva de innsatte ønsker og har rett til av opplæringstilbud, i og med at de er avhengig av den kompetansen som lærerstaben har.” (St.Meld. 27 (2004-2005): 21).*

Argumentene for rullering baserer seg dermed på at kompetansen i lærerstaben bør utvikles, og at det er et behov i fengselsopplæringen for “nye impulser” fra hovedskolene.

Informantene forteller at den spesielle læringskonteksten i fengselet medfører en personavhengighet i arbeidet deres, og at rulleringsordningen kan komme i konflikt med dette. Fengselets strenge sikkerhetsrutiner påvirker fengselsopplæringen i stor grad, og for å kunne gi et opplæringstilbud som samsvarer med skolens mål er lærerne avhengig av

velfungerende koordinasjon med fengselet på individnivå. Informantene forteller at mulighetsrommet som lærerne i fengselet har for å utføre sine arbeidsoppgaver varierer med lærernes tilgang på det sosiale nettverket blant de fengselsansatte og den personlige tilliten de fengselsansatte har til lærerne. Styringsdokumentene viser at organisatoriske spørsmål som dette kan styres av den lokale koordinasjonen mellom fengselet og skolen:

“Fengselet og friomsorgskontoret skal samarbeide med den enkelte videregående skole og fagopplæringskontoret som betjener domfelte og innsatte. Det skal etableres rutiner og faste møteplasser for samarbeid mellom skoleledelsen og fengsels- og friomsorgsledelsen. Samarbeidet omfatter daglig samordning, koordinering og evaluering. Der det er hensiktsmessig utarbeides lokale avtaler, gjerne mellom flere etater.” (Rundskriv G-1/2008: 3).

Norske myndigheter pålegger ikke fengselsopplæringen å organisere seg etter en rulleringsmodell, selv om ideen om rullering blant lærerne står sterkt. Når mine informanter forteller om personavhengighet i arbeidet de gjør, viser det at den individuelle koordinasjonen mellom lærerne og de fengselsansatte til en viss grad ikke er forankret i det lokale systemets rutiner og normative rammer. Derimot er forteller de at arbeidet deres er avhengig av at den enkelte læreren har god kjennskap til fengselets rutiner, tillit hos de fengselsansatte og personlige egenskaper som gjør at de får frihet til å gi et tilnærmet normalisert opplæringstilbud. Det vil si at deler av koordinasjonen i fengselsopplæringen på lokalt nivå i større grad er forankret i aktørenes koordinasjon fremfor fengselsopplæringens strukturer. Basert på det mine informanter forteller, kan den strukturelle påvirkningen fra et eventuelt påbud om rullering i lærerstaben ha store konsekvenser for arbeidet i fengselsopplæringen. Samtidig er det viktig å være oppmerksom på at strukturene i fengselet legger føringer for arbeidet til informantene også med dagens ordning. Det finnes variasjoner mellom posisjonene i fengselsopplæringen, men påvirkningen fra visse deler av fengselets struktur – særlig ulike uttrykk for sikkerhetsregimet – går igjen i hele fengselsopplæringen.

4.4.1 Lærernes koordinasjon mellom skole- og fengselssystemet

Koordinasjonsprosessene som lærerne forteller om i krysningpunktet mellom skolesystemet og fengselet innebærer også koordinasjon mellom deres posisjoner og rammene som skolesystemet gir dem. Informant 3 forteller at utviklingen mot mer målstyring og byråkrati i skolen er uheldig for opplæringstilbudet, fordi han opplever at han ikke har like god tid å vie til hver enkelt elev som han har hatt før. Det innebærer blant annet at han må “få på dem en

eksamen” når de når et visst faglig nivå, selv om det hender at informant 3 mener han burde fått jobbet mer med eleven også utenom det rent faglige:

“Det innebærer mer dokumentasjon, at pengene våre for å drive det her blir mer EDVHUWSnVWDWLVLNN2J«(OOHJMHQQRPJWHHNVDPHQHUIDJEUHRJVnQQHWLQJ Vi er nødt til å presse dem mer, kanskje vi noen ganger pusher dem i et eller annet som er for tidlig. Altså for at vi skal ha et resultat. (...) Jeg tror at relasjonene faktisk kanskje var bedre før. Men mesteparten av de langvarige bekjentskapene ble dannet den gangen, når vi ikke kjørte på, kjørte på, kjørte på. Lot dem heller få utvikle seg litt på tid. Det er det slutt på nå.”

I den posisjonen som informant 3 har må ressurser og tidsbruk koordineres mellom de rammene som skolesystemet gir, og det den enkelte læreren mener er nødvendig for tilby et godt opplæringstilbud. De strukturelle påvirkningene fra byråkrati og oppmerksomhet rundt målstyring kan virke forstyrrende i de integrerende prosessene. Informant 1 forteller at det kan være utfordrende å skaffe tilstrekkelig dokumentasjon på opplæringen elevene har gjennomført tidligere. Denne dokumentasjonen er ofte nødvendig for at elever skal kunne “gå videre” i opplæringsløpet. Informant 1 forteller at de må skrive dokumentasjon på hvilke fag elevene har tatt, hvilke læreverk de har jobbet med og karakterene deres:

“(...) Og det der er det svikt i, for det er ikke noe system rundt det. Det er veldig opp til hvert enkelt fengsel eller hver enkelt skoleavdeling i fengslene. Så det skulle vært en felles greie på det der, noen faste rutiner. (...) Vi kan jo hente ut dokumentasjon når vi har innsatte som har tatt opplæringa si i [dette fylket], så går vi jo bare inn i noe som heter Extens, og henter ut. Men er den eldre enn 2005, den dokumentasjonen, så finner vi den ikke elektronisk heller. “

Kravene rundt dokumentasjon, og på samme tid manglende dokumentasjon, representerer systemgitte utfordringer i fengselsopplæringen. Informant 1 og 3 belyser her hvordan koordinasjonsprosessene mellom skole, fengsel og fengselsopplæringen foregår, og de legger vekt noe av det de anser som mangelfullt eller utfordrende i krysningpunktet mellom skole og fengsel. Dette tyder på at prosessene de forteller om er sentrale i koordinasjonen mellom skolesystemet og fengselet.

4.5 Oppsummering av analyse

De integrerende funksjonene til fengselsopplæringen består av normative reguleringer og rehabiliterende prosesser. De normative reguleringene kommer til uttrykk gjennom den læreplanstyrte opplæringen, med vekt på aksept for og anvendelse av formell kompetanse, en dannende utvikling av “hele mennesket”, og at aktivitetene i opplæringen skal oppleves meningsfulle med en retning og et formål. De rehabiliterende prosessene vektlegges i styringsdokumentene for fengselsopplæringen, men fremstår i hovedsak som en latent, integrerende funksjon. De integrerende funksjonene tolkes slik at de vektles ulikt mellom forskjellige elevkategorier, og de integrerende funksjonene i møte med utenlandske innsatte skiller seg spesielt ut. Integrasjonen gjennom normativ regulering vil variere med elevenes bakgrunn, behov og utfordringer. Samtidig er koordinasjonsprosessene i fengselsopplæringen viktige for å opprettholde integrasjonen av de to subsystemene fengsel og skole. Integrasjonen på mesonivå, mellom fengsel og skole, er i sin tur sentral for å opprettholde de integrerende funksjonene fengselsopplæringen har overfor aktørene.

5. Diskusjon

I dette kapitlet diskuterer jeg oppgavens problemstilling “*Hva er fengselsopplæringens integrerende funksjoner?*” med bakgrunn i oppgavens teori- og analysekapittel. I analysekapitlet identifiserer jeg fengselsopplæringens integrerende funksjoner som normativ regulering og restituerende prosesser, og analyserer koordinasjonen mellom skole og fengsel. I dette diskusjonskapitlet diskuterer jeg først hvordan de integrerende funksjonene kan ses i sammenheng med utviklingen av importmodellen i fengslene, før jeg diskuterer koordinasjonsprosessene mellom skole og fengsel, og hvordan disse prosessene er en forutsetning for fengselsopplæringens integrerende funksjoner. Deretter tar jeg utgangspunkt i de normative reguleringene i fengselsopplæringen for å diskutere hvordan ulike rehabiliteringsmodeller i kriminalomsorgen medfører ulike forutsetninger for integrasjon. I den påfølgende delen av kapitlet diskuterer jeg hvordan utenlandske innsatte representerer en svakhet i integrasjonsprosessene.

5.1 Utviklingen av importmodellen

Stortingsmelding nr 27 (2004-2005) om fengselsopplæringen var den første stortingsmeldingen på dette området noensinne, og er ifølge Langelid (2015: 222-223) et tegn på at opplæring i kriminalomsorgen blir likestilt med andre velferdstjenester i samfunnet. I stortingsmeldingen understrekes det at innsatte har de samme rettighetene til opplæring som andre samfunnsborgere – også utenlandske innsatte – og at målet for fengselsopplæringen er det samme som for annen opplæring. Bakgrunnen for at importmodellen ble innført i norske fengsler var todelt. Den ene delen var at ansatte i fengslene innså at fengselssystemet hverken hadde kompetanse eller forutsetninger for å ta på seg alle oppgavene som “et moderne samfunn krevde” (Langelid 2015: 330). Nils Christie (1970) argumenterte for at velferdstjenestene ute i samfunnet skulle være ansvarlig for tilsvarende tjenester i fengslene, og på den måten åpne lukkede institusjoner for innsyn fra utsiden. Langelid (2015) karakteriserer skolen som en spydspiss blant de importerte tjenestene i dette arbeidet. Styringsdokumentene for fengselsopplæringen viser en klar vektlegging av innsattes rett til opplæring på lik linje med andre samfunnsborgere. Samtidig er rehabilitering av de innsatte svært sentralt i dokumentene, både på siden av opplæringen og som en del av opplæringen. Styringsdokumentene viser dermed at fengselsopplæringen har et todelt mål; de innsatte skal få tilbud om opplæring fordi de har lovfestede rettigheter til opplæring, og de skal få tilbud

om opplæring fordi styringsdokumentene viser til en kausal sammenheng mellom opplæring og rehabilitering. Kriminalomsorgens fokus på rehabilitering er en nøkkel til å forstå fengselsopplæringens integrerende funksjoner. Lærerne i min undersøkelse legger lite vekt på rehabilitering i sin arbeidshverdag, noe som også Ravneberg (2003) finner i sin undersøkelse. Likevel anerkjenner de at deres aktiviteter har latente rehabiliterende funksjoner, og at fengselet og opplæringen arbeider mot et felles mål om rehabilitering for de innsatte.

I denne studiens strukturfunksjonalistiske perspektiv er det fengselsopplæringens integrerende funksjoner som er det sentrale. Dette perspektivet medfører at det er institusjonen – fengselsopplæringen som en del av et system – som tillegges de integrerende funksjonene, nærmest uavhengig av individene i systemet. Individene tolkes ikke i utstrakt grad som aktører. Dette perspektivet er nyttig for å analysere selve systemet fengselsopplæringen – hva er det ved *systemet* som fungerer integrerende? Analysen viser at de integrerende funksjonene ved fengselsopplæringen på visse områder er aktørens koordinasjon i systemet, og at de integrerende funksjonene kan variere med ulike elevkategorier. Deler av praksisen til lærerne i fengselsopplæringen avhenger av deres tilgang på fengselets sosiale nettverk og tillit blant andre individer i fengselssystemet for å kunne gi et velfungerende opplæringstilbud. Samtidig viser analysen, gjennom anvendelsen av Ravnebergs (2003) rammeverk, at de integrerende funksjonene til fengselsopplæringen vil kunne fungere ulikt mellom kategorier av innsatte – praksiser som overfor enkelte kategorier av innsatte fungerer integrerende, vil overfor andre kategorier av innsatte ha en svakere integrerende funksjon.

5.2 Koordinasjon mellom fengsel og skole

Fengselsopplæringen befinner seg i krysningspunktet mellom de skole og fengsel, og integrasjonen av disse to subsystemene utgjør fengselsopplæringens sosiale helhet. Lærernes posisjoner i dette krysningspunktet gir derfor tilgang til informasjon om koordinasjonen mellom skole og fengsel. På bakgrunn av Durkheims diskusjoner i *The Division of Labor in Society* (Durkheim 1964 [1893]) har datamaterialet blitt analysert med det utgangspunktet at høy grad av koordinasjon i et system er viktig for systemets integrerende funksjoner. Velfungerende koordinasjon i fengselsopplæringen er derfor en viktig forutsetning for fengselsopplæringens integrerende funksjoner i samfunnet.

Analysen av koordinasjonen mellom skole og fengsel tar utgangspunkt i føringene som legges i styringsdokumentene og i lærernes vurderinger og praksis i krysningspunktet mellom fengsel og skole. Deler av koordinasjonen i fengselsopplæringen er sentralisert ved at Fylkesmannen i Hordaland har det nasjonale ansvaret for all opplæring i kriminalomsorgen. Samtidig foregår mange av koordinasjonsprosessene i lærernes daglige arbeid i fengselet.

Diskusjonen om rullering i lærerstaben er et eksempel på koordinasjonsprosessene i fengselsopplæringen. Rulleringsordningen innebærer at lærerne ikke jobber i faste stillinger i fengselet, men jobber med en viss stillingsprosent i fengselet, og en viss stillingsprosent ved hovedskolen. Denne modellen anbefales fra styringsdokumentene, og har vært førende for struktureringen av fengselsopplæringen gjennom importmodellen (St.Meld. 27 2004-2005)). Rulleringsordningen stammer fra Christies (1970) presentasjon av importmodellen, der han også skriver om en eksportmodell som innebærer at de ansatte i fengselet bør skiftes ut jevnlig for å sørge for at de ikke blir ”*sløvete spesialister på fengsler*” (Ibid.: 118). Rulleringsordningen i fengselsopplæringen diskuteres også i Viljugreins (2002) studie av fengselsopplæringen, der hun mener det er en fare for at skolen blir for sterkt integrert i fengselet, og de som jobber der blir så vant til “*regler, rutiner, avbrytelser i timen, overføringer av fanger, minoritetspråklige med dårlige norskkunnskaper og utlendinger som ikke får tilbud*” at dette blir en normaltilstand for dem (Viljugrein 2002: 29). Anvendelsen av en rulleringsordning har dermed en sterk presedens i fengselsopplæringen, men det eksisterer ikke et formelt regelverk som pålegger skolene å følge denne modellen. Informantene i min studie forteller om mye uenighet i fengselet der de jobber om anvendelsen av en slik modell. Kritikerne av modellen mener at fengselsopplæringen krever at lærerne kjenner godt til fengselets rutiner, de fengselsansatte og elevene som deltar i opplæringen, og at en rulleringsmodell er i strid med dette. Vi ser dermed en koordinasjon mellom lærerne i fengselsopplæringen, der noen av dem argumenterer for *sin* måte å organisere opplæringen, og de sentrale myndighetene som anbefaler at opplæringen organiseres etter en rulleringsmodell. Koordinasjonen innebærer dermed en justering av anvendelsen av rulleringsordninger, der føringene fra myndighetene veies mot lærernes praktiske erfaringer. Når det ikke eksisterer et formelt regelverk som pålegger skolene en viss form for organisering, blir det opp til hver enkelt skole å koordinere sine ressurser på den måten de finner mest hensiktsmessig, og koordinasjonen er dermed ikke fundamentert i en sentral myndighet.

Koordinasjonen mellom skole og fengsel foregår ved at aktivitetene til kriminalomsorgen og skolen tilpasses hverandre, og at de forsøker å tilpasse aktivitetene til et overordnet mål. I analysen kommer det frem et felles mål for fengselsopplæringen og kriminalomsorgen er at den straffedømte skal ha bedre forutsetninger for å ikke begå ny kriminalitet, men at fengselsopplæringen og kriminalomsorgen praktiserer sine måloppnåelser litt ulikt. Opplæringen driver først og fremst med opplæring, mens fengselet driver med utøvelse av straffen og en mer overordnet idé om rehabilitering. Samtidig er sikkerhet hovedprioriteten til fengselet, og lærerne må koordinere sine opplæringsaktiviteter i henhold til sikkerhetskravene og med annen programvirksomhet i fengslene. En sentral del av koordinasjonen mellom skole og fengsel foregår ved at skolen og fengselet sammen legger planer for elevenes opplæringsløp og forsøker å avstemme soningsprogresjonen med opplæringsprogresjonen, slik informant 1 forteller om. Det vil si at de innsattes innhold i soningen og hvor de soner kan påvirkes av deres progresjon i opplæringen. Denne formen for koordinasjon mellom fengselet og skolen understreker at kriminalomsorgen anser opplæringen som viktig. Samtidig, og kanskje mer interessant, er det et godt bilde på hvor sterkt integrert skolen er i fengselet. Ugelvik (2016) fremhever at norske fengsler forstås som integrerte deler av velferdsstaten. At fengslene er integrerte deler av velferdsstaten, medfører også at andre velferdsinstitusjoner er integrert med fengslene. Min analyse understøtter at fengselsopplæringen er en integrert del av fengselet. Skolen og fengselet har på visse områder ulike interesser og målsetninger, men koordinasjonen mellom dem medfører at institusjonene integreres med hverandre.

5.3 Forholdet mellom normalitetsprinsippet og normativ regulering

Den normative reguleringen er en av fengselsopplæringens integrerende funksjoner. Deler av prosessene med normativ regulering skjer gjennom læreplanstyrt opplæring, der de innsatte skal få en formell yrkeskompetanse, akseptere at formell kompetanse er viktig for å delta i storsamfunnet, og en selvstendigjøring og dannelse av individet gjennom læreplanens generelle del. Samtidig skjer den normative reguleringen ved at de innsatte skal oppleve at deres aktiviteter er representert et bidrag til samfunnet. Lærerne i fengselet møter enkelt utfordringer i deres forsøk på å etterligne skoletilværelsen på utsiden av fengselet. Bruken av internett i opplæringen er et tydelig eksempel på en slik utfordring, som også anerkjennes i styringsdokumentene for fengselsopplæringen (St.Meld. 37 (2007-2008): 112). Tilgangen til

internett er viktig for at fengselsopplæringen skal etterfølge normalitetsprinsippet, samtidig er det en motivasjonsfaktor for de innsatte for å delta i opplæringen (Eikeland, Manger og Asbjørnsen 2008). Opplæringen synes å spille en viktig rolle i å tilby de innsatte meningsfulle aktiviteter, både for de innsatte selv og for samfunnet. Informantene i min studie anerkjenner at dette er viktige elementer i opplæringstilbudet for enkelte kategorier av innsatte, og at aktivitetene oppleves som meningsfulle av individene tolkes som en integrerende funksjon av opplæringen. Styringsdokumentene vektlegger i liten grad dette aspektet ved opplæringen, der den fremste ideen som formidles er en mer generell idé om en kausal sammenheng mellom opplæring og rehabilitering. At opplæringen tilbyr meningsfulle aktiviteter for de innsatte tolker jeg derfor som en latent, integrerende funksjon av fengselsopplæringen. Denne funksjonen uttrykkes ikke eksplisitt, men medfører at elevene oppnår en grad av tilhørighet til opplæringsgruppene, og opplever at aktivitetene også er viktige for deres muligheter til å være en del av storsamfunnet etter fengselsoppholdet. Informantene i min studie plasserer opplæringen i kontrast til deler av arbeidsdriften, som de mener kan oppleves som mindre meningsfull av de innsatte. Galtung (1959) påpeker at arbeidsdriften i fengslene ikke har den samme strukturelle betydningen som arbeid utenfor fengslene, og at motivasjonen for de innsatte i arbeidsdriften dermed blir annerledes enn ved arbeid på utsiden. En slik forståelse av arbeidsdriften i fengslene må forstås som en kontrast til normalitetsprinsippet i kriminalomsorgen. En studie av innsattes motivasjon for opplæring i fengsel fra 2006 viser at viktige motivasjonsfaktorer for elever i fengselsopplæringen er at de forventer å kunne mestre oppgaver de holder på med, og at de opplever opplæringen som interessant, og at den har en verdi (Diseth, Eikeland og Manger 2006). Der deler av arbeidsdriften kan oppleves som mindre meningsfull, tilbyr opplæringen aktiviteter som kan mestres, samtidig som aktivitetene er verdifulle for den enkelte innsatte og samfunnet. Dette tolkes som et viktig element i den normative reguleringen i fengselsopplæringen, ved at aktivitetene til de innsatte i opplæringen gis en retning og et formål som gagnar både dem selv og samfunnet.

5.3.1 Ulike rehabiliteringsmodeller – ulike forutsetninger for integrasjon

Rehabiliteringsbegrepet i kriminalomsorgen har gjennom tidene blitt brukt som en betegnelse på forskjellige teknikker for integrasjon av fengselsinnsatte i samfunnet (Rotman 1990: 4-8). De ulike teknikkene, som både er overlappende og delvis motstridende, baserer seg på ulike syn på forholdet mellom mennesket, samfunnet og kriminalitet (Rotmann 1990; Crow 2001:

3-9). I Ravnebergs (2003) studie av fengselsopplæringen fremheves “den sosiale læringsmodellen” og “rettighetsmodellen” som viktige elementer i kriminalomsorgens syn på straff og rehabilitering, særlig knyttet til fengselsopplæringen. Disse modellene medfører også ulike forutsetninger for fengselsopplæringens integrerende funksjoner.

Rettighetsmodellen legger vekt på respekt for de innsattes verdighet og deres rettigheter, og det er denne modellen som står mest sentralt innenfor fengselsopplæringen (Ravneberg 2004: 45). Funnene i Ravnebergs undersøkelse viser at målet for fengselsopplæringen er å gi elevene “mulighetsskapende rettigheter”, med stor vekt på frivillighet og rettigheter for de innsatte (Ibid.). En sentral del av integrasjonsprosessene innenfor rammene av rettighetsmodellen er derfor å tilføre de innsatte kunnskaper og ferdigheter, og gjøre dem bevisste på deres posisjoner som nyttige samfunnsmedlemmer. I min analyse ser vi også spor av rettighetsmodellen. Styringsdokumentene er svært tydelige i å understreke de innsattes rettigheter knyttet til opplæring, og den sentraliserte koordinasjonen av dette i norske fengsler har blitt ansett som unik i internasjonal sammenheng (Langelid 2015: 222-223). Fra informantenes posisjoner blir det vektlagt å tilføre elevene formell kompetanse og gjøre dem bedre rustet til et liv i samfunnet utenfor fengselet. I gruppene med utenlandske innsatte er det sentralt å gi dem *noe* – om enn bare et språkkurs de kan bringe med seg videre. I den yrkesfaglige opplæringen er hovedsaken å lære elevene et yrke, selv om for stor vektlegging av formell kompetanse kan være til hinder for andre deler av integrasjonsprosessene. På bakgrunn av dette kan man si at rettighetsmodellen i et durkheimiansk integrasjonsperspektiv vektlegger normative reguleringer gjennom internalisering av de forventningene samfunnet stiller til individene (Turner 1981: 386; Dohrenwend 1959: 472).

Innenfor “den sosiale læringsmodellen” anses kriminalitet som lært atferd, og rehabiliteringen ses på som en kompensasjon for mangler i oppvekst og sosialisering (Ravneberg 2003: 27). Den sosiale læringsmodellen forutsetter et syn på kriminelle som umodne eller ufornuftige individer som må lære seg samfunnets normer (Ibid.). Innenfor denne modellen er det en hovedantagelse at de innsatte kan lære seg å unngå kriminalitet gjennom interaksjon, deltakelse og deling av følelser (Ravneberg 2004: 45). Dette ses i sammenheng med de mange ulike programmene i fengselet, og knyttes ikke direkte til fengselsopplæringen i Ravnebergs studie. Likevel viser min analyse at vi også finner elementer av den sosiale læringsmodellen i fengselsopplæringen. Dette viser seg tydeligst i den yrkesfaglige opplæringen som informant 3 jobber med, der sosialt arbeid med “hele

mennesket” er en viktig del av opplæringen. I denne delen av fengselsopplæringen er det på den ene siden sentralt å tilføre elevene en formell yrkeskompetanse, men det er også viktig å sørge for at elevene ikke kommer tilbake til fengselet. Denne målsetningen finner jeg for eksempel ikke blant gruppene som jobber med utenlandske innsatte. Et sentralt funn i Ravnebergs studie er at målsetningen om å redusere tilbakefallsprosenten i den sosiale læringsmodellen kan medføre at de innsatte føler at disse teknikkene påtvinges dem (Ravneberg 2004: 45-46). Hun konkluderer derfor med at “reell valgfrihet” er sentralt når de innsatte deltar i programmene og opplæringen, ved at de innsatte deltar på grunn av en “indre overbevisning” og ikke på grunn av tvang eller instrumentelle vurderinger. Det som skisseres her er et skille mellom normative reguleringer gjennom internalisering og reguleringer gjennom eksternt press (Dohrenwend 1959: 472). Disse instrumentelle vurderingene blant de innsatte er noe også mine informanter forteller om. Fengslene har aktivitetsplikt, som betyr at de innsatte må delta i mer eller mindre organiserte aktiviteter på dagtid. Informant 1 og 2 forteller at dette medfører at en del innsatte deltar i opplæringen for å slippe å delta i andre aktiviteter, det vil si at motivasjonen blant de innsatte for å delta i opplæringen har sitt grunnlag i instrumentelle vurderinger – opplæringen anses som et mindre onde, eller et mer trivelig sted å være. Funnene fra min analyse og Ravnebergs undersøkelse bør ses i sammenheng med Dohrenwends (1959) argumentasjon for skillet mellom internalisering og eksternt press i normative reguleringer. Til en viss grad kan man si at den normative reguleringen skjer gjennom et eksternt press, ved at de innsatte har aktivitetsplikt og derfor må delta i aktiviteter, og opplæringen anses som attraktivt i forhold til andre aktiviteter. Samtidig tilbyr opplæringen en del aktiviteter som kan medføre en internalisering av den normative reguleringen, et ønske om å delta i opplæringen som drives av en indre motivasjon, og en aksept for formell utdanning, at elevene erfarer en nytte ved aktivitetene de deltar i, og at aktivitetene medfører økt kapasitet for selvforvaltning. Jeg konkluderer derfor med at innenfor den sosiale læringsmodellen er normative reguleringer gjennom internalisering sentralt for å ivareta fengselsopplæringens integrerende funksjoner.

5.4 Utenlandske innsatte – en utfordring i fengselsopplæringens integrerende funksjoner

Analysen viser at tilbudene til utenlandske innsatte er en svakhet ved fengselsopplæringens integrerende funksjoner, hovedsakelig knyttet til den normative reguleringen. Ettersom utenlandske innsatte utgjør en tredjedel av innsatte i norske fengsler, representerer denne

gruppen en sentral integrasjonsutfordring for fengselsopplæringen (SSB.no 2016). Det manglende læreplanstyrte tilbudet til utenlandske innsatte svekker deres muligheter for integrasjon i samfunnet. Gruppene av utenlandske innsatte i fengselsopplæringen har høy elevgjennomstrømning, og de har ofte uoversiktlige soningsforhold. Dette svekker lærernes muligheter for å skape tillit mellom lærer og elev, lærerne har få muligheter til å kartlegge de utenlandske innsattes tidligere utdanning på en tilfredsstillende måte, og opplæringen fremstår som en ad-hoc-opplæring ved at de får enkelte tilbud om språkkurs, men få tilbud utover dette. Utfordringene knyttet til utenlandske innsattes opplæringstilbud påpekes flere steder i styringsdokumentene, men hverken informantene eller dokumentene formidler noe entydig svar på disse integrasjonsutfordringene (St.Meld. 27 (2004-2005): 33; St.Meld. 37 (2007-2008): 50).

På den ene siden anerkjenner både styringsdokumentene og informantene at utenlandske innsatte har noen universelle rettigheter knyttet til opplæring, som blant annet er nedfelt i rekommandasjoner fra Europarådet (St.Meld. 27 (2004-2005): 33). På den andre siden skal en del av de utenlandske innsatte deporteres ut av landet etter endt soning, som i et systemperspektiv kan gjøre eventuelle integrasjonsprosesser “overflødige”. Samtidig som styringsdokumentene anerkjenner at utenlandske innsatte har de samme rettighetene til opplæring som norske statsborgere, formidler ikke styringsdokumentene et eksplisitt mål om integrasjon av utenlandske innsatte. I stortingsmelding 37 (2007-2008) stilles det spørsmål ved hensiktsmessigheten av å tilby utenlandske innsatte opplæring som er tilpasset det norske samfunnet:

“Ved soningsplanleggingen vil det være relevant å ta hensyn til at innsatte ikke skal reintegreres i Norge. I den forbindelse kan det stilles spørsmål om hvor hensiktsmessig det er å tilby tiltak som sysselsetting og skole tilpasset norske forhold. Forberedelsesprosessen mot løslatelse vil også bli ulik avhengig av om innsatte skal løslates til et liv i Norge eller i et annet land. (...) Samtidig har utenlandske innsatte den samme rett til et tilfredsstillende innhold i straffegjennomføringen som norske innsatte har.” (St.Meld. 37 (2007-2008): 147).

I min analyse av styringsdokumentene identifiserer jeg to sentrale målsetninger for fengselsopplæringen; fengselsopplæringen skal sikre de innsattes rett til opplæring, og fengselsopplæringen skal fungere rehabiliterende. Målsetningene knyttet til utenlandske innsatte i fengselsopplæringen begrenser seg derimot til å oppfylle deres rettigheter til opplæring, men i liten grad at opplæringen skal fungere rehabiliterende. Fengselsopplæringen

har dermed svakere forutsetninger for å fungere integrerende i møte med utenlandske innsatte, fordi systemet i liten grad legger til rette for at integrasjonsprosessene skal finne sted. Rønning (2013) konkluderer i sin masteroppgave med at kriminalomsorgen er rettslig forpliktet til å jobbe rehabiliterende med utenlandske innsatte i norske fengsler. Samtidig påpeker hun at det kan være saklig begrunnet at kriminalomsorgen ikke arbeider med de innsattes rehabilitering som er rettet mot tilbakeføring i det norske samfunnet (Rønning 2013: 66). Westrheim og Manger (2012) viser at opplæring for utenlandske innsatte ofte er en drøm, fremfor en realitet. Strukturelle hindringer som mangel på informasjon, lang ventetid, liten variasjon i utdanningstilbud og overføringer mellom fengsler er viktige årsaker til at utenlandske innsatte har dårligere forutsetninger for å delta i opplæring enn norske statsborgere i fengsel. Om fengselsopplæringen skal fungere integrerende på utenlandske innsatte – dersom dette er et mål for skole- og fengselsmyndigheter – avhenger det av en tydeliggjøring av utenlandske innsattes rett til opplæring, opplæringstilbud som i større grad retter seg mot utenlandske innsatte og høyere grad av koordinasjon mellom fengsel og skole.

Mine funn knyttet til de utenlandske innsatte i fengselsopplæringen viser at de integrerende funksjonene kan variere mellom grupper av innsatte, noe som understreker at de integrerende funksjonene ikke er ensporede sosiale prosesser som påvirker alle aktører likt. Samtidig tydeliggjør disse funnene andre poenger i min studie, ved at integrasjonen av utenlandske innsatte stilles som en kontrast til integrasjonen av andre grupper innsatte. Ved å vise fraværet av noen viktige integrerende prosesser hos én gruppe innsatte blir de integrerende prosessene hos andre grupper innsatte gjort tydeligere. Funnene knyttet til utenlandske innsatte viser også at teoriene jeg bruker i min analyse ikke presser frem empiriske funn i datamaterialet. Selv om jeg anvender et strukturfunksjonalistisk perspektiv der jeg søker å identifisere integrerende prosesser i fengselsopplæringen, viser jeg også at de integrerende funksjonene som jeg finner enkelte steder, ikke er til stede blant alle grupper av innsatte i fengselsopplæringen.

I min studie analyserer jeg fengselsopplæringen som en institusjon med visse integrerende funksjoner. Studien min søker derfor ikke å identifisere en utfyllende liste med integrerende funksjoner for et sosialt system, men med utgangspunkt i Durkheims integrasjonsteorier finner jeg at fengselsopplæringens mest fremtredende integrerende funksjoner er noen former for normative reguleringer og restituerende prosesser. Det strukturfunksjonalistiske perspektivet i min studie impliserer at det er noen integrerende funksjoner i samfunnet som i

liten grad er til stede i fengselsopplæringen. Dette kan inkludere andre former for normative reguleringer, ressursfordeling mellom aktørene i samfunnet og formasjon av ulike subgrupper (Turner 1981: 384-385). På den ene siden er fengselsopplæringen som et sosialt system integrert i storsamfunnet – bruken av importmodellen i fengslene, vektleggingen av normalitetsprinsippet og rulleringsordningen fengselsopplæringen til en viss grad benytter seg av, er eksempler på hvordan fengselsopplæringen har kontakt og koordinerer med andre deler av samfunnet. På den andre siden er elevene i fengselsopplæringen – aktørene som skal integreres – fysisk isolert fra andre deler av samfunnet så lenge de befinner seg i fengselet. Det medfører at de integrerende funksjonene i fengselsopplæringen kun angår disse aktørene, og bare under soningen deres. Isolasjonen fengslingen medfører gjør at man ikke kan forvente en uttømmende liste over integrerende funksjoner i fengselsopplæringen, og andre integrerende funksjoner som bidrar til en tilstand av helhet i samfunnet må oppfylles av andre institusjoner. Samtidig kan de integrerende funksjonene i fengselsopplæringen fortone seg som en inngangsport for aktørene til andre integrerende prosesser i samfunnet etter fengselsoppholdet. Viktige bidrag til at de integrerende funksjonene kan virke som en inngangsport etter soningen vil være oppfølging av utdanningsløp, muligheter for arbeid og annet ettervern fra kriminalomsorgen.

5.5 Oppsummering av diskusjon

Fengselsopplæringens integrerende funksjoner består av normative reguleringer og restituerende prosesser. Disse funksjonene må ses i sammenheng med utviklingen av importmodellen i norske fengsler, som medfører at fengselsopplæringen på den ene siden har integrerende funksjoner i samfunnet – funksjoner som påvirker individene som deltar i opplæringen – samtidig som fengselsopplæringen må ses som en integrert del av fengslene. Integrasjonen er avhengig av de koordinasjonsprosessene som foregår mellom fengsel og skole. Fengselsopplæringens integrerende funksjoner beror også på vektleggingen av ulike rehabiliteringsmodeller i fengslene, og integrasjonsprosessene kan fungere ulikt mellom kategorier av innsatte. Utenlandske innsatte representerer en svakhet ved fengselsopplæringens integrerende funksjoner, og på bakgrunn av min analyse og diskusjon mener jeg dette er fordi fengselet og fengselsopplæringen ikke har et uttrykt mål om integrasjon av denne gruppen innsatte. I fengselsopplæringen er det også en del integrerende funksjoner som ikke er tilstede, funksjoner som dermed må innehas av andre institusjoner i

samfunnet. Integrasjonsprosessene i fengselsopplæringen kan fungere som en inngangsport til disse.

6. Avslutning

I denne oppgaven har jeg analysert og diskutert fengselsopplæringens integrerende funksjoner og koordinasjonen mellom skole og fengsel, med problemstillingen “*Hva er fengselsopplæringens integrerende funksjoner?*”. Metodetrianguleringen i min studie har gitt et fyldig empirisk grunnlag for å besvare problemstillingen, og den metodiske tilnærmingen samsvarer med det helhetlige, strukturfunksjonalistiske perspektivet. Ved å kombinere det teoretiske rammeverket fra Ravneberg (2003) med et durkheimiansk, strukturfunksjonalistisk perspektiv på sosial integrasjon har jeg åpnet for nyanser i forståelsen av integrasjonsprosessene i fengselsopplæringen. Denne teoretiske kombinasjonen gjør at min analyse og diskusjon unngår en overgeneralisering av integrasjonsprosessene i fengselsopplæringen.

De integrerende funksjonene i fengselsopplæringen består av normative reguleringer og rehabiliterende prosesser. De normative reguleringene kommer til uttrykk gjennom læreplanstyrt opplæring, der de innsatte skal skaffe seg en formell utdanning, akseptere viktigheten av formell kompetanse, og lære seg å anvende denne kompetansen. Samtidig skal opplæringen virke disiplinerende og dannende, og opplæringen bidrar til at fengselshverdagen fylles med et meningsfullt innhold for de innsatte. Den normative reguleringen består også av en viss koordinasjon av de innsatte i fengselsopplæringen, ved at de opplever at aktivitetene deres har en bestemt retning og et formål. De rehabiliterende prosessene ved fengselsopplæringen dreier seg i stor grad om at elevene innordner seg til en anerkjent rolle i samfunnet. Rehabilitering er en sentral idé i styringsdokumentene for kriminalomsorgen, men min analyse viser at de rehabiliterende prosessene hovedsakelig er en latent, integrerende funksjon ved fengselsopplæringen. Rehabilitering gjennom fengselsopplæringen er ikke et eksplisitt mål for skolesystemet, men aktivitetene og de strukturelle rammene rundt fengselsopplæringen har likevel rehabiliterende funksjoner.

Lærernes posisjon i krysningspunktet mellom skole og fengsel innebærer koordinasjon på et individnivå, der de koordinerer sine ressurser innenfor rammene til skolesystemet og fengselets sikkerhetsregime. Koordinasjonen i fengselsopplæringen foregår også på regionalt og nasjonalt nivå. I min analyse legger jeg likevel mest vekt på hvordan den lokale koordinasjonen legger føringer for integrasjonsprosessene.

Et sentralt funn i min studie er at det finnes variasjoner i fengselsopplæringens integrerende funksjoner, både mellom ulike posisjoner i opplæringen, mellom kategorier av innsatte i opplæringen og mellom ulike fengsler. På et overordnet nivå er likevel de integrerende funksjonene ved normative reguleringer og rehabiliterende prosesser fundamentert i fengselsopplæringens strukturer. I min analyse anvender jeg et forskningsmessig rammeverk for kategorisering av innsatte i opplæringen. Ved å bruke denne kategoriseringen viser jeg at de integrerende funksjonene i fengselsopplæringen kan variere mellom ulike kategorier av innsatte. Utenlandske innsatte – en kategori som ikke inkluderes eksplisitt i Ravnebergs (2003) rammeverk – representerer en utfordring ved de integrerende funksjonene. Jeg viser at årsaken til denne svakheten kan forklares med at integrasjon av utenlandske innsatte ikke er et uttrykt mål i fengselsopplæringen, og konkluderer med at dersom opplæringen skal fungere integrerende på utenlandske innsatte, kreves en tydeliggjøring av deres rett til opplæring og høyere grad av koordinasjon mellom fengsel og skole.

Funnene mine knyttet til utenlandske innsatte i fengselsopplæringen tydeliggjør samtidig at de integrerende funksjonene i fengselsopplæringen ikke er ensporede sosiale prosesser. Derimot understreker disse funnene at de integrerende funksjonene er et resultat av strukturelle føringer fra byråkrati og formelle regelverk. De integrerende funksjonene i fengselsopplæringen må ses i sammenheng med utviklingen av ulike rehabiliteringsmodeller og importmodellen i kriminalomsorgen. Det Ravneberg (2003) omtaler som “den sosiale læringsmodellen” og “rettighetsmodellen” er sentrale elementer i kriminalomsorgens syn på straff og rehabilitering. I min diskusjon viser jeg at internalisering av normative reguleringer hos de innsatte er viktig for opprettholdelsen av de integrerende funksjonene innenfor begge disse modellene. Samtidig gir fengsels- og skolesystemenes varierende syn på forholdet mellom individ, samfunn og kriminalitet ulike forutsetninger for integrasjon i fengselsopplæringen.

Den teoretiske og metodiske tilnærmingen i min studie har gjort det mulig å analysere og diskutere fengselsopplæringen i et helhetlig perspektiv. Dette perspektivet har vist seg å være verdifullt, ved at jeg identifiserer noen allmenne, integrerende funksjoner ved fengselsopplæringen. Jeg mener at min studie dermed kan være et ledd i en økt forståelse for hvordan fengselsopplæringens sosiale strukturer bidrar til at innsatte blir en del av den sosiale helheten i samfunnet. Overførbarheten i min studie ligger primært i hvordan

fengselsopplæringens strukturer medfører retningsgivende, disiplinerende normative reguleringer og rehabiliterende prosesser for de innsatte som deltar i opplæringen, samtidig som jeg viser koordinasjonen mellom fengsel og skole er en viktig forutsetning for disse funksjonene. Fengselsopplæringen er mangefasettert, noe jeg har forsøkt å ta høyde for gjennom anvendelsen av et nyanserende rammeverk. Diskusjonen rundt integrasjonen av utenlandske innsatte viser at de integrerende funksjonene kan variere mellom ulike former for opplæring, og at overførbarheten av mine funn også vil kreve en kontekstualisering av de integrerende funksjonene.

Jeg mener at min studie åpner for flere interessante, sosiologiske spørsmål som bør utforskes videre. For eksempel bør fengselsopplæringens integrerende funksjoner også studeres med et mer aktørsentrert perspektiv enn hva jeg gjør i min studie. Jeg viser blant annet at forholdet mellom soningsprogresjon og opplæringsprogresjon er noe som koordineres i fengselsopplæringen. Likevel kommer det ikke helt klart frem hvordan progresjonssoningen påvirker de innsattes utbytte av fengselsopplæringen, og hvordan de strukturelle føringene fra progresjonssoningen virker på de integrerende funksjonene i fengselsopplæringen, noe som burde utforskes videre. Det er også viktig å anerkjenne at de integrerende funksjonene jeg identifiserer og diskuterer i min studie bør ses i sammenheng med andre deler av samfunnet. Selv om integrasjonsprosessene i fengselsopplæringen til en viss grad studeres isolert i min studie, betyr ikke det at integrasjonen av elevene starter og stopper i fengselet. I min studie er det et høysikkerhetsfengsel som studeres, men kriminalomsorgen har også åpne fengsler, oppfølgingstjenester og andre institusjoner som utgjør en sentral del av fengselsopplæringen i Norge. Et annet interessant forskningsspørsmål kan derfor dreie seg om å utforske eventuelle forskjeller i de integrerende funksjonene mellom ulike typer straffeinstitusjoner.

Det finnes et mangfold av sosiologiske og kriminologiske undersøkelser som tar utgangspunkt i innsattes opplevelser av soningen. Et interessant steg videre fra min studie tror jeg dermed vil være å kombinere innsattes erfaringer i fengselet med et mer omfattende systemperspektiv, der man for eksempel kan legge til grunn de integrerende funksjonene jeg presenterer her. Slikt sett håper jeg at min masteroppgave kan være et bidrag til en økt forståelse av den sosiologiske sammenhengen mellom fengsel og samfunn.

Referanser

Bowen, G.A. (2009) "Document Analysis as a Qualitative Research Method". *Qualitative Research Journal*, Vol. 9, utg. 2, s.27-40. Permanent link: <http://dx.doi.org/10.3316/QRJ0902027>

Bratberg, Ø. (2014). *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Christie, N. (1970). "Modeller for en fengselsorganisasjon" i Østensen, R. (red.) *I stedet for fengsel*, s. 70-79. Oslo: Pax.

Christie, N. (1982) *Pinens begrensning*. Oslo: Universitetsforlaget.

Cladis, M. S. (red.) (1999). *Durkheim and Foucault. Perspectives on Education and Punishment*. Oxford: Durkheim Press.

Crow, I. (2001). *The Treatment and Rehabilitation of Offenders*. London: SAGE Publications.

Dalen, M. (2004) *Intervju som forskningsmetode: En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

Denzin, N.K. (1970) *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. New York: Aldine.

Diseth, Å., Eikeland, O. J. og Manger, T. (2006). *Innsatte i norske fengsel: Utdanningskvalitet, læringsstrategier og motivasjon*. Bergen: Fylkesmannen i Hordaland.

Dohrenwend, B. P. (1959). *Egoism, Altruism, Anomie, and Fatalism: A Conceptual Analysis of Durkheim's Types*. *American Sociological Review* Vol. 24, nr. 4, s. 466-473.

Durkheim, É. (1964) [1893]. *The Division of Labor in Society*. Oversatt av G. Simpson. New York: The Free Press.

Durkheim, É. (2013) [1895] *Rules of Sociological Method*. Steven Lukes (red.) Oversatt av W. D. Halls. 2. utg. London: Palgrave Macmillan.

Durkheim, É. (2010) [1897] *Selvordet*. Dag Østerberg (red.) Oversatt av H. Roll. 3. utg. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Durkheim, É. (1973) [1900]. *Two Laws of Penal Evolution*. *Economy and Society*, Vol. 2, nr. 3. s. 285-308. Oversetter ikke tilgjengelig.

Durkheim, É. (1995) [1912] *The Elementary Forms of Religious Life*. Oversatt av K. E. Fields. New York: The Free Press.

Dysleksinorge.no (2016). *Statistikk, spesifikke vansker*. Hentet fra <http://dysleksinorge.no/faq/statistikk-spesifikke-vansker/>

Eikeland, O. J., Manger, T. og Asbjørnsen, A. (red.) (2008). *Innsatte i nordiske fengsler. Utdanning, utdanningsønske og -motivasjon*. København: Nordisk Ministerråd.

Fylkesmannen i Hordaland (2004). *Evaluering av fengselsundervisninga. Kompendium med oppsummeringskapitla frå forskingsrapportane*. Fylkesmannen i Hordaland, Utdanningsavdelingen.

Galtung, J. (1959). *Fengselssamfunnet. Et forsøk på analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.

Garland, D. (1990). *Frameworks of Inquiry in the Sociology of Punishment*. *The British Journal of Sociology*, Vol. 41, nr. 1, s. 1-15.

Kriminalomsorgen.no (2016): *Om Kriminalomsorgen*. Hentet 17/11/16 fra <http://www.kriminalomsorgen.no/om-kriminalomsorgen.237840.no.html>

Kriminalomsorgen.no (2017): *Samarbeid med andre etater*. Hentet 25/4/17 fra <http://www.kriminalomsorgen.no/samarbeid-med-andre-etater.237904.no.html>

Langelid, T. (2015). *Bot og bedring? Fengselsundervisninga si historie i Noreg*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Langelid, T. (2016). *Velferdsstaten - også for dei innsette*. Bedre Skole 1/2016. Kronikk. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/velferdsstaten--ogsaa-for-dei-innsette/>

Mathiesen, T. (2007) *Kan fengsel forsvares?* Oslo: Pax forlag.

NESH (2016) *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. 4. utg. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora.

Opplæringslova (1998) *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet fra <http://www.lovdatab.no/all/nl-19980717-061.html>

Pratt, J. (2008a), “Scandinavian Exceptionalism in an Era of Penal Excess”, *British Journal of Criminology*, 48: 119–37.

Pratt, J. (2008b): “Scandinavian Exceptionalism in an Era of Penal Excess: Part II: Does Scandinavian Exceptionalism Have a Future?”, *The British Journal of Criminology* 48: 275-292.

Pratt, J. og Eriksson, A. (2011): ““Mr. Larsson Is Walking out again”. The Origins and Development of Scandinavian Prison Systems”. *Australian and New Zealand Journal of Criminology*, 44: 7–23.

Ravneberg, B. (2003) *Undervisning og opplæring i det moderne fengselet: dannende eller disiplinerende? En undersøkelse av fengselsundervisningen i Bergen og Oslo fengsel*. Bergen: Fylkesmannen i Hordaland.

Ravneberg, B. (2004). "Undervisning og opplæring i det moderne fengselet. Dannende eller disiplinerende? – Oppsummeringskapitlet" i *Evaluering av fengselsundervisninga*. Rapport fra Fylkesmannen i Hordaland, Utdanningsavdelingen.

Regjeringen.no (2009). *Rundskriv G-1/2008 om forvaltningssamarbeid mellom opplæringssektoren og kriminalomsorgen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/rundskriv-g-12008-om-forvaltningssamarbe/id543821/>

Revold, M. (2015). *Innsattes levekår 2014 ± Før, under og etter soning* (Rapporter 2015/47). Hentet fra <http://www.ssb.no/sosiale-forholdog-kriminalitet/artikler-og-publikasjoner/innsattes-levekar-2014>

Revold, M. (2016a): *Levekår før og under soning av fengselsstraff. Innsatt og utsatt*. SSB, Samfunnspeilet 2/2016.

Revold, M. (2016b). *Økende sosiale forskjeller mellom utdanningsgrupper*. Statistisk sentralbyrå. Hentet fra: <https://www.ssb.no/sosiale-forholdog-kriminalitet/artikler-og-publikasjoner/okende-sosiale-forskjeller-mellom-utdanningsgrupper>

Rotman, E. (1990). *Beyond Punishment: A New View of the Rehabilitation of Criminal Offenders*. Westport: Greenwood Press

Rubin, H. og Rubin, I. (2012) *Qualitative Interviewing. The Art of Hearing Data*. 2. utg. Thousand Oaks: SAGE Publications.

Rundskriv G-1/2008 *Rundskriv om forvaltningssamarbeid mellom opplæringssektoren og kriminalomsorgen*. Justis- og politidepartementet; Kunnskapsdepartementet. Tilgjengelig fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/rundskriv-g-12008-om-forvaltningssamarbe/id543821/>

Rønning, M. (2013). *I hvilken grad er kriminalomsorgen rettslig forpliktet til å jobbe rehabiliterende med utenlandske innsatte i norske fengsler?: Utenlandske innsattes diskrimineringsvern-vern mot usaklig forskjellsbehandling*. Universitetet i Oslo: Masteroppgave.

SSB.no (2016). *Fengslinger, 2014*. Hentet fra <https://www.ssb.no/fengsling>.

Stortingsmelding nr. 27 (2004-2005) *Om opplæring innenfor Kriminalomsorgen*. Utdannings- og forskningsdepartementet. Tilgjengelig fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-27-2004-2005-/id407448/>

Stortingsmelding nr. 37 (2007-2008) *Straff som virker - mindre kriminalitet - tryggere samfunn (kriminalomsorgsmelding)*. Det kongelige justis- og politidepartement. Tilgjengelig fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-37-2007-2008-/id527624/>

Thagaard, T. (2015) *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. 4. utg. Bergen: Fagbokforlaget.

Tjora, A. (2012) *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. 2. utg. Oslo: Gyldendal akademisk

Turner, J. H. (1981). (PLOHKNKHLPLV7KHRURIQWHJUDWLRQLQLIHUHQWLDWHG6RFL Systems. *The Pacific Sociological Review*, Vol. 24, nr. 4, s. 379-391.

Ugelvik, T. (2016): "Prisons as Welfare Institutions? Punishment and the Nordic model" i Jewkes, Y., Crewe B. og Bennett, J. (red.) *Handbook on Prisons*. New York: Routledge.

Viljugrein, T. (2002) "Undervisning av mannlige minoritetsspråklige fanger i fire norske fengsler" i *Evaluering av fengselsundervisninga*. Rapport fra Fylkesmannen i Hordaland, Utdanningsavdelingen.

Østerberg, D. (2012). *Sosiologiens nøkkelbegreper*. 7. utg. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD



Johan Fredrik Rye
Institutt for sosiologi og statsvitenskap NTNU
Dragvoll
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 21.04.2017

Vår ref: 53760 / 3 / STM

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 21.03.2017. Meldingen gjelder prosjektet:

53760	<i>Fengslslæreres rolle i fangenes rehabiliteringsprosess</i>
Behandlingsansvarlig	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Johan Fredrik Rye</i>
Student	<i>Håvard Bertelsen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.07.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Siri Tenden Myklebust

Kontaktperson: Amalie Statland Fantoft tlf: 55 58 36 41

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 53760

INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

TAUSHETSPLIKT

Det er fengslslærere som er informanter i prosjektet, og disse har taushetsplikt. Det er derfor viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke registreres taushetsbelagte opplysninger. Intervjuer og informant har sammen ansvar for dette, og bør drøfte innledningsvis i intervjuet hvordan dette skal håndteres. Vi anbefaler at dere er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, nasjonalitet, tid, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser.

INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger NTNU sine rutiner for datasikkerhet.

PROSJEKTSLUTT OG ANONYMISERING

I meldeskjemaet har dere informert om at forventet prosjektslutt er 15.07.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal dere da anonymisere innsamlede opplysninger. Anonymisering innebærer at dere bearbeider datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjør dere ved å slette direkte personopplysninger, slette eller omskrive indirekte personopplysninger og slette digitale lydopptak.

Vedlegg 2: Intervjuguide

Innledning

Mitt navn er Håvard Bertelsen, og jeg skriver en masteroppgave i sosiologi om læreres rolle i innsattes rehabilitering og samarbeidet mellom skolen og kriminalomsorgen. Jeg vil derfor stille deg noen spørsmål om dette, og håper det er greit at jeg gjør lydopptak av samtalen så det blir enklere for meg å behandle opplysningene fra dette intervjuet. Du kan be meg slå av lydopptakeren når som helst, og du kan avbryte intervjuet dersom du ønsker det.

Jeg må be deg om å være forsiktig med å snakke om enkeltsaker eller konkrete situasjoner som involverer innsatte, og aldri nevne navn på tredjepersoner. Dette er for å ivareta taushetsplikt, og fordi eventuelle tredjepersoner ikke har samtykket til å delta i forskningsprosjektet.

Når vi snakker sammen nå tar vi utgangspunkt i din arbeidshverdag og din arbeidsplass. Dersom du har tanker om opplæringstilbudet i andre deler av Kriminalomsorgen (andre fengsler) eller systemet som helhet, må du gjerne dele det.

Innledende spørsmål

Vil du fortelle meg litt om deg selv?

- Alder
- Utdanning
- Stillingstittel

Arbeidshverdag

Kan du fortelle meg om jobben din?

- Hvor ofte jobber du i fengselet?
- Hvilke fag?
- Hvor lenge har du jobbet med undervisning/opplæring?
 - Her
 - Andre steder

Kan du beskrive en vanlig arbeidsdag for deg i fengselet?

- ... En god dag på jobb?
- ... En mindre god dag på jobb?

Hvor mange innsatte deltar i opplæringen du har ansvar for?

Kan du beskrive opplæringstilbudet i dette fengselet?

- Type opplæring
- Antall ansatte
- Interesse hos de innsatte

Rullerer lærerne i fengselet? (Byttes lærerne ut ofte?)

Hva er fordeler/ulemper med rullering/ ikke rullering (Kulturutvikling)

Hvordan er elevenes muligheter for å delta i individuell og/eller gruppebasert opplæring?

Hva skiller opplæringen i fengselet fra opplæringen i en vanlig videregående skole? (Hva er de viktigste skillene?)

Kjenner du til noen andre fengsler?

Forholdet til de innsatte

Kan du i generelle trekk beskrive de innsatte som deltar i opplæringen?

- Alder
- Kjønn
- Nasjonalitet
- Doms kategorier

Finnes det kjønnstilpasninger i opplæringen? Er det aktuelt?

Hvor mange av de innsatte lykkes med å fullføre opplæringen?

Hva er din oppfatning av de innsattes motivasjon for å delta i opplæringen?

Hva er din motivasjon for å jobbe med opplæring i kriminalomsorgen?

- Trives du?

Hvordan vil du beskrive forholdet ditt til de innsatte?

- Profesjonelt / fokus på fag
- Personlig kontakt
- Evt. sammenliknet med vanlig VGS

I hvilken grad tror du det er en forskjell mellom ditt forhold til de innsatte, og fengselsbetjentenes forhold til de innsatte?

Læreplanen man følger i norsk skole har en generell del - der legges det vekt på at "hele mennesket" skal utvikles, ikke bare rent faglig utvikling. Opplever du at du har rom til å følge opp dette i fengselet? (Hvis ja, hvordan. Hvis nei, hva hindrer det?)

Hva anser du som viktige egenskaper for en lærer som jobber med opplæring i kriminalomsorgen?

En del innsatte oppgir at de har utfordringer med skriving, lesing og/eller konsentrasjon. Er det noe du også opplever? Hvordan påvirker det ditt arbeid som lærer?

Hva legger du i begrepet rehabilitering?

- Er dette et ord du bruker i din arbeidshverdag?
- Er det et mål for deg å legge til rette for elevenes rehabilitering? (Hvis nei, hvorfor ikke?) (Hvis ja, hvordan prøver du å legge til rette for de innsattes rehabilitering?)
- Hvordan mener du fengselet som helhet legger til rette for de innsattes rehabilitering?

Samarbeidet med kriminalomsorgen

Finnes det noen grupper av innsatte som opplæringen retter seg spesielt mot?

- Unge innsatte? (Etterfølges dette i praksis?)

Hvordan rekrutteres de innsatte til opplæring i fengselet?

- Hvordan og hva slags informasjon får de om tilbudet?
- Oppsøkende initiativ fra fengselet?
- Eget initiativ?
- Dagpenger for deltakelse?
- Hva er omfanget av realkompetansevurdering i fengselet?

Kriminalomsorgen har som mål at fengselstilværelsen skal etterligne tilværelsen på utsiden - normalisering. Hvordan opplever du at fengselsundervisningen henger sammen med dette?

Hvordan legger Kriminalomsorgen til rette for undervisningstilbudet i fengselet?

- Egnede lokaler? Størrelse, utforming, beliggenhet
- Nok ressurser? Bemanning, tid
- Sikkerhetstiltak?

Hva tenker du om kvaliteten på opplæringstilbudet i dette fengselet?

- Hva tror du de innsatte tenker?
- Hva tror du de andre ansatte tenker?
- Sammenliknet med opplæringstilbudet i en vanlig VGS?

Hvordan vil du karakterisere samarbeidet skolen har med dette fengselet?

- Eksempler?

Hva mener du et godt samarbeid mellom skolen og fengselet innebærer?

- Hva innebærer et mindre godt samarbeid?
- Hvordan påvirker sikkerhetstiltakene i fengselet arbeidet du gjør som lærer?

Hva tenker du er målet med å gi de innsatte tilbud om opplæring i fengselet? Hva ønsker man å oppnå?

- Opplever du at skolen (i fengselet) og fengselet jobber mot et felles mål, eller har man ulike mål?

Er fengselet et egnet sted for elevene å gjennomføre opplæring? (Skaffe seg en utdanning)

- Hvorfor / hvorfor ikke

Avslutning

Er det noe jeg har glemt å spørre om, eller noe du vil legge til?

- Arbeidet
- Forholdet til de innsatte
- Samarbeidet med kriminalomsorgen

Hvordan synes du intervjuet har vært?

Vedlegg 3: Informasjonsskriv til informanter

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

SSQHQMO

Bakgrunn og formål

Jeg jobber med en masteroppgave i sosiologi om opplæring i fengsel. Formålet med undersøkelsen er å skaffe kunnskap om hvordan lærere i fengselet jobber med opplæring av innsatte, og hvordan lærere samarbeider med kriminalomsorgen. Undersøkelsen vil fokusere på lærernes erfaringer og refleksjoner knyttet til opplæringen og deres forhold til de innsatte som deltar i opplæringen.

Undersøkelsen blir gjort under veiledning av professor Johan Fredrik Rye ved Institutt for sosiologi og statsvitenskap ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) i Trondheim.

Hvorfor jeg vil intervju deg

Jeg ønsker å intervju lærere som jobber med opplæring i fengsel. Erfaringen og kunnskapen du har som lærer i fengselet er svært viktig i arbeidet mitt, og jeg håper derfor at du ønsker å delta.

Hva deltakelse i studien innebærer

Dersom du sier ja til å delta i undersøkelsen, vil du delta i et intervju med meg som varer i ca en time. Under intervjuet vil det kun være meg og dem som er tilstede, og det vil ikke bli samlet inn opplysninger om deg utover dette intervjuet. Intervjuet kan gjerne foregå på din arbeidsplass. Jeg vil spørre deg om din arbeidshverdag, ditt forhold til de innsatte som deltar i opplæringen og hvilke tanker du har om opplæringstilbudet i fengselet. Dersom det er greit for deg vil jeg gjerne bruke lydopptaker under intervjuet.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun meg og veilederen min som vil ha tilgang til personopplysninger, og eventuelt lydopptak. Navnet ditt, navnet på skolen og fengselet, hvilken kommune, fylke eller kriminalomsorgsenhet du arbeider i vil ikke bli oppgitt i oppgaven. All informasjon som blir gitt under intervjuet vil bli anonymisert, og alle personopplysninger og eventuelt lydopptak vil til å bli slettet med en gang studien er avsluttet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i undersøkelsen, og du kan når som helst trekke deg fra undersøkelsen uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. Oppgaven avsluttes sommeren/høsten 2017. Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål, kan du ta kontakt med Håvard Bertelsen på telefonnummer 95763026 eller på mail haavabe@stud.ntnu.no. Dersom du vil ta kontakt med min veileder Johan Fredrik Rye, kan han kontaktes på johan.fredrik.rye@svt.ntnu.no.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta:

(Signert av prosjektdeltaker, dato)