

MASTEROPPGAVE

Tittel: «*Når bokstavene kryper som maur*»

En kvalitativ studie av innsatte i norske fengsler, og om deres erfaringer av yrkesfag som arena for lese- og skriveutvikling.

Ditt navn: André Sahlberg
Student nr. 969336

Dato: 15. mai 2020

Studienavn: Masterstudium i spesialpedagogikk, deltid (120 studiepoeng)
Avdelingsnavn: Avdeling for lærerutdanning



Forord

Masterstudiet er ferdig etter fire år og det føles godt, men samtidig litt vemodig at det er over. Det har vært mange lærerike samlinger ved Høgskolen i Østfold. Masterstudiet har vært både opplysende og spennende, samtidig som studien har gitt bredere kunnskap om spesialpedagogikk, skole og samfunn. Denne masteravhandlingen har vært tidkrevende og utfordrende, men det har samtidig vært spennende å gå i dybden på et tema jeg gjennom mitt arbeide har stor interesse av. Skolen i fengslet er med på å gi innsatte ny kunnskap, noe som kan være med og endre de innsattes liv bort fra kriminalitet. Temaet jeg har valgt for oppgaven er innsatte med lese- og skrivevansker, muligheter for utdanning og arbeide etter soning.

Det er mange som skal takkes når masteroppgaven nå er ferdig. Først vil jeg takke mine forelesere i spesialpedagogikk gjennom våre fire år ved høgskolen. De ulike temaene har vært spennende og lærerike. Under studiet har vi fått god tid til å reflektere over et bredt spekter av ulike tema. Videre vil jeg gi en stor takk til min veileder under masteravhandlingen, Anita Lopez-Pedersen, som tålmodig har hjulpet meg gjennom prosessen med å skrive denne oppgaven.

Jeg vil rette en spesiell takk til de innsatte som stilte opp som informanter. Takk for at dere tok tid til å svare på mine spørsmål. Deres svar er grunnlaget for denne studien, og dermed helt avgjørende for resultatet. Det har vært svært interessant å få et innblikk i deres erfaringer fra oppvekst og skole. Jeg vil i tillegg sende en takk til kriminalomsorgen, som ga meg tillatelse til å gjennomføre dette studie. Takk til min arbeidsgiver ved den lokale videregående skolen, og en spesiell takk til mine to ledere Hanne og Inger Cathrine ved skoleavdelingen i fengslet. Dere har vært behjelpelig med frikjøp av tid, vikar og informanter til undersøkelsen.

På hjemmebane vil jeg takke min kone som har vært en uvurderlig støtte gjennom masterskrivingen det siste året. I sene kveldstimer har vi kunnet reflektere rundt hvordan en masteroppgave skal bygges opp på en god måte. Du har vært til uvurderlig hjelp for meg. Masteroppgaven har krevd både tid og forsakelse, men sammen har vi klart denne utfordrende perioden. Nå oppleves det godt å være ferdig!

Dato: 14.05.20 André Sahlberg

Sammendrag

Ifølge Kvernbekk (2016) har 15- 20% av den norske befolkningen en form for lese- og skrivevansker, noe som kan være en hindringsfaktor for læring i skole og samfunnsliv (Lyster & Frost, 2016). Når undersøkelser om lese- og skrivevansker gjøres blant innsatte i fengslene, er forekomsten av lese- og skrivevansker betydelig høyere (Langelid, 2016). En undersøkelse blant 1434 innsatte i 2013, viser at 50% av norske innsatte under 25 år har lese- og skrivevansker (Manger, Eikeland, Asbjørnsen & Jones, 2015). Studiets formål er å undersøke hvordan innsatte kan utvikle sine lese- og skriveferdigheter, gjennom sitt yrkesfag.

Oppgavens problemstilling er:

Hvordan kan opplæringen innenfor fengselsundervisningen gjennom praksis-nær undervisning av lesing- og skriving i yrkesfag og yrkesretting av fellesfagene, være med å utvikle de innsattes lese og skriveferdigheter?

For å belyse problemstillingen benyttet undersøkelsen en kvalitativ tilnærming. Studiens empiriske materiale kommer fra intervjuer med seks innsatte, hvor semistrukturert intervju er benyttet som metode. Det er utarbeidet tre forskningsspørsmål som er nødvendig for å besvare problemstillingen. De tre spørsmålene danner grunnlaget for intervjuguiden, samt strukturerer studiens funn og drøfting.

- I hvilken grad påvirker språkerfaringer fra hjemmet og grunnskolen, de innsattes lese og skriveutvikling i dag?
- I hvilken grad kan yrkesfaglærerne ha en mer sentral rolle, under utviklingen av de innsattes lese- og skriveferdigheter?
- I hvilken grad er samarbeidet mellom yrkesfag og fellesfagslærere viktig for den innsattes utvikling av lese- og skriveferdigheter i fengselsundervisningen?

Funn fra studien viser at informantene i stor grad er fornøyde med den praktiske tilretteleggingen av yrkesfagene. Undervisningen oppleves som relevant og lesing brukes aktivt for å tilegne seg ny kunnskap, samtidig med at informantene i mindre grad bruker skriving på skolen. Videre viser undersøkelsen at lesing- og skriving kan brukes mere aktivt innenfor yrkesfagene, og det er et stort potensial for økt samarbeid mellom yrkesfag og fellesfag om elevenes faglige utvikling.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Presentasjon av tema	1
1.2	Fengselsundervisning i Norge	2
1.3	Problemstilling.....	3
1.4	Begrepsavklaring	4
1.5	Avgrensning.....	5
1.6	Oppgavens oppbygning	6
2	Teori	6
2.1	Norsk fengselshistorie	7
2.2	Fengselsundervisning i et historisk perspektiv	8
2.3	Importmodellen	9
2.4	Forvaltningens samarbeid.....	9
2.5	Innsattes veier til kriminalitet	10
2.5.1	Antisosial atferd	10
2.6	Innsatte som er av språklig minoritet	12
2.7	Lesing	13
2.7.1	Hva påvirker leseutvikling og leseforståelse.....	13
2.7.2	Språkmiljø	14
2.7.3	Lese og skrivevansker	15
2.7.4	Komorbiditet	17
2.7.5	Lese- og skrivevansker blant de innsatte i norske fengsler	17
2.7.6	Lesemotivasjon.....	18
2.8	Tidlig innsats og spesialundervisning.....	19

2.9	Yrkesretting og praksis-nær undervisning.....	20
2.10	Oppsummering av teorikapitlet.....	21
3	Metode.....	22
3.1	Vitenskapsteoretisk grunnlag	22
3.1.1	Kvalitativ tilnærming	23
3.1.2	Kvalitativt intervju	23
3.2	Fenomenologi	24
3.2.1	Hermeneutikk	24
3.3	Forberedelse til datainnsamling.....	25
3.3.1	Bakgrunn for valg av informanter.....	25
3.3.2	Intervjuguide	26
3.4	Rekruttering av informanter- utfordringer med intervju i fengsel.....	26
3.4.1	Intervjuenes praktiske gjennomføring.....	27
3.5	Presentasjon av informantene	28
3.6	Transkribering	29
3.7	Tematisk analyse	30
3.8	Validitet og reliabilitet.....	31
3.8.1	Validitet.....	31
3.8.2	Reliabilitet	32
3.8.3	Overførbarhet	33
3.9	Etiske hensyn.....	34
4	Funn.....	35
4.1	I hvilken grad har språkerfaringer i hjemmet og fra grunnskolen, påvirket de innsattes lese og skriveutvikling?.....	36
4.1.1	Erfaringer med lese- og skrivevansker i skolen	36
4.1.2	Lesing i hjemmet.....	37
4.1.3	Spesialundervisning	38

4.2	I hvilken grad kan yrkesfaglærere ha en mer sentral rolle i utviklingen av de innsattes lese- og skriveutvikling	41
4.2.1	Yrkesretting av lese- og skriveopplæring.....	41
4.2.2	Undervisningsmetoder	42
4.2.3	Læreren som veileder	43
4.2.4	Lese- og skrivevanskenes begrensninger	44
4.3	I hvilken grad er samarbeid mellom yrkesfag og fellesfag, viktig for den innsattes utvikling av sine lese- og skriveferdigheter?.....	45
4.3.1	Betydningen for innsatte av samarbeide mellom yrkesfag og fellesfag.....	45
4.3.2	Opplevelse av relevans i fellesfagene	47
4.4	Muligheter og begrensninger ved fengselsundervisning	48
4.4.1	Små klasser og tett oppfølging	48
4.4.2	Manglende muligheter for IKT undervisning	49
4.5	Oppsummering av funn	50
5	Drøfting	50
5.1	I hvilken grad har språkerfaringer i hjemmet og fra grunnskolen, påvirket de innsattes lese og skriveutvikling?.....	50
5.1.1	Erfaringer med lese- og skrivevansker i skolen	51
5.1.2	Lesing i hjemmet.....	53
5.1.3	Spesialundervisning	54
5.2	I hvilken grad kan yrkesfaglærere ha en mere sentral rolle i utviklingen av de innsattes lese- og skriveutvikling	54
5.2.1	Undervisningsmetoder	55
5.2.2	Lærer som veileder.....	56
5.3	Samarbeidet mellom yrkesfag og fellesfag	57
5.3.1	Opplevelse av relevans i fellesfagene	59
5.4	Muligheter og begrensninger ved fengselsundervisning	60

5.4.1	Små klasser og tett oppfølging	60
5.4.2	Manglende muligheter for IKT undervisning	61
5.5	Drøfting opp mot kvalitetsvurderinger	62
6	Oppsummering	64
7	Litteraturliste	67

1 Innledning

1.1 Presentasjon av tema

Jeg har jobbet innenfor fengselsundervisningen siden 2009. Utenom den informasjonen jeg hadde fått gjennom media, hadde jeg ingen personlig erfaring med fengselsdrift før jeg ble ansatt i fengselet. Det som overasket meg aller mest helt fra starten var at de fleste innsatte var positive og læringsvillige, til tross for at de satt inne for alvorlige kriminelle handlinger. I det fengselet jeg er ansatt kan de innsatte velge mellom forskjellige yrkesfagretninger. Jeg har mitt daglige virke som lærer ved avdelingen for byggfag. Søknadene til yrkesfagene har under min tid ved fengselet alltid vært gode, og det har stort sett vært fulle klasser hvert skoleår. Under min periode som yrkesfaglærer har jeg opplevd at de innsatte er glade for å bli tilbudt et fysisk arbeide. Skolen gir en unik anledning for de innsatte til å glemme litt bort at de sitter i fengsel. Det er i tillegg en mulighet for å få en utdanning, sånn at de er mer attraktive på arbeidsmarkedet etter soningen. Dette er i seg selv en viktig motivasjon for mange til å ville endre sine liv.

Det er mange innsatte som er positive til å ta en yrkesfaglig utdanning i fengselet, samtidig opplever jeg gang på gang at mange sliter med lesing- og skriving. Å ta en yrkesfaglig utdanning innebærer å tilegne seg praktiske kunnskaper og ferdigheter gjennom praktisk arbeide. Likevel stiller utdannelsen krav til å bruke lesing- og skriving aktivt. Det er nødvendige å tilegne seg teoretiske kunnskaper for å kunne bli en god yrkesutøver. Det stilles krav til at de innsatte bruker lesing både for å tilegne seg teoretiske kunnskaper i fellesfagene, og for å tilegne seg nødvendig kunnskap i fellesfagene. Norsk, engelsk, matematikk, naturfag og samfunnsfag hører til den videregående utdanningen innenfor alle yrkesfagene (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Denne undersøkelsen retter seg inn mot hvordan fengselsundervisningen kan bruke de innsattes interesse for yrkesfagene, for at de skal kunne lære seg bedre lese- og skriveferdigheter. Målet er at flere kan fullføre den videregående skolen, og igjennom det få økt selvtillit og større mulighet til å endre sine liv i en positiv retning. For å kunne danne seg et bilde av de innsattes utfordringer med lesing og skriving, vil denne undersøkelsen aller først gå tilbake og se på de innsattes erfaringer fra grunnskolen og oppveksten. Deretter ser den på i

hvilken grad de innsatte bruker lesing- og skriving innenfor sitt yrkesfag. Avslutningsvis tar den for seg i hvilken grad fellesfagslærene inkluderer emner fra yrkesfaget inn i sin undervisning.

1.2 Fengselsundervisning i Norge

Ansvar for undervisnings innenfor fengslene i Norge ble i 1969 overført fra fengselsvesenet til kirke- og undervisningsdepartementet (Langelid & Manger, 2005). Opplæringen skulle organiseres gjennom «importmodellen», hvor den lokale skolen fikk ansvar for undervisningen og ansettelsen av lærere til å undervise i fengslene. Fra 1970 til 2003 økte antallet elevplasser i fengslet fra 20 til 943, samtidig har i samme tidsperiode innsatte i Norge nær doblet seg fra 1500 til 2900 (Langelid & Manger, 2005). Stortinget ba i 1998 regjeringen om en evaluering av fengselsundervisningen (Langelid, 2016). En oppsummering av evalueringen fra 2003 viser at de innsatte er godt fornøyde, og har stort utbytte av å gå i skolen i fengslet. Elever som tidligere har dårlige erfaringer fra skolen, opplever nå mestring og økt selvtilit gjennom å ta del i skolens tilbud i fengslene (Langelid & Manger, 2005).

Utdanningsnivået til innsatte i norske fengsler er gjennomsnittlig lavere enn den øvrige befolkningen (Langelid & Manger, 2005). Av innsatte har 8 % ikke fullført grunnskolen, 76 % har ikke fullført 3årig videregående opplæring og 88 % har ikke høyskole eller universitet (Manger et al, 2016). Når resten av samfunnet brukes som referansegruppe viser det tydelige forskjeller fra de innsatte. I samfunnet som helhet har 5 % ikke fullført grunnskole, 37 % har ikke fullført videregående utdanning, mens 66 % ikke har høyskole eller universitetsutdanning (Statistisk sentralbyrå, 2019). Av sammenlikningen viser det seg at forskjellen er størst når det måles hvor mange som har fullført en videregående utdanning. Skolene i fengslet får midler til grunnskoleutdanning og videregående opplæring, men ikke høyskoleutdanning (Langelid, 2016).

I St.meld. nr. 27 «Enda en vår» (Kunnskapsdepartementet, 2004-2005), legges det vekt på at opplæringen i fengslene skal bli mer yrkesfaglig orientert. Det skal i tillegg samtidig legges vekt på korte kompetansegivende kurs. I 2013 ble det utført en undersøkelse for Hordaland

fylkeskommune, som konkluderer med at siden 2004 har det blitt flere yrkesfaglige tilbud, til innsatte i de norske fengslene (Manger, Eikeland, Asbjørnsen & Jones, 2016).

Samtidig som det har blitt flere yrkesfaglig tilbud i fengslene, går antallet innsatte som ønsker seg en utdanning i fengslet oppover. En undersøkelse utført i 2003, også for fylkesmannen i Hordaland, viste at 65,5 % av de som soner i norske fengsler har et utdanningsønske. I 2012 viste en oppfølgingsundersøkelse at ønsket om utdanning hadde steget til 80 % (Manger et al, 2016). Hovedmotivasjon blant de innsatte til å ta seg en utdanning ble i begge undersøkelsene oppgitt til å være et ønske om å skaffe seg et yrke, en inntekt, og en bedre fremtid. Videre oppga de innsatte ønske om formell kompetanse og ferdigheter som kan gi fremtidig nytteverdi og økt selvtillit (Langelid & Manger, 2005). I samsvar med de innsattes ønske om et yrkesfaglig utdanningstilbud, ønsker regjeringen og gi et bredere yrkesfaglig tilbud i fengslene. Når de innsatte begynner på skolen i fengslet er det opplæringsloven som gir opplæringsrettigheter, på linje med resten av befolkningen (Manger et al, 2016). Voksne har etter fylte 25 år etter opplæringsloven § 4 A1-3 rett til grunnskoleopplæring, videregående opplæring og spesialundervisning.

1.3 Problemstilling

Gjennom mitt arbeid innenfor fengselsundervisningen har jeg opplevd at innsatte i stor grad ønsker seg en praktisk utdanning i form av et yrkesfag. Dette samstemmer med undersøkelser som er utført i Norske fengsler av (Manger et al, 2016). I tillegg samstemmer det med myndighetenes ønsker gjennom Stortingsmelding nr. 27 (Kunnskapsdepartementet, 2004-2005). Samtidig som mange innsatte har et ønske om en yrkesfaglig utdanning, er det et stort antall som har vanskeligheter med lesing- og skriving (Manger et al, 2016). Innsatte med bakgrunn i lese- og skrivevansker står i fare for å velge bort fellesfagene i skolen, fordi de opplever å ikke mestre dem. Elever som ikke består fellesfagene får ikke godkjent den videregående skolen, og kan dermed ikke gå opp til en fagprøve (Utdanning.no, 2020). Da blir veien til en fagutdanning lang og vanskelig. Denne studien og ønsker å se nærmere på hvordan de innsattes egne ønsker om en praktisk utdanning, kan være et godt utgangspunkt for samtidig å lære mere lesing- og skriving. Videre ønsker undersøkelsen og se nærmere på hvordan yrkesfag og fellesfagene kan samarbeide. Hvor målet er at fagene kan utfylle

hverandre og skape mere relevans for elevene. Denne utfordringen, har ført frem til følgende problemstilling:

Hvordan kan opplæringen innenfor fengselsundervisningen gjennom praksis-nær undervisning av lesing- og skriving i yrkesfag og yrkesretting av fellesfagene, være med å utvikle de innsattes lese og skriveferdigheter?

For å belyse problemstillingen ytterligere har jeg utarbeidet følgende tre forskningsspørsmål:

- I hvilken grad påvirker språkerfaringer fra hjemmet og grunnskolen, de innsattes lese og skriveutvikling i dag?
- I hvilken grad kan yrkesfaglærerne ha en mer sentral rolle, under utviklingen av de innsattes lese- og skriveferdigheter?
- I hvilken grad er samarbeid mellom yrkesfag og fellesfagslærere viktig for den innsattes utvikling av lese- og skriveferdigheter i fengselsundervisningen?

Det første forskningsspørsmålet tar for seg de innsattes tidlige språklæring i hjemmet og grunnskolen. Informantene blir ut fra intervjuguiden (se vedlegg 3), spurt om i hvilken grad de ble lest for da de var barn. Spørsmålene går videre over til hvordan de opplevde grunnskolen, med søkelys på lese- og skrivevansker.

Det andre forskningsspørsmålet ønsker å undersøke i hvilken grad informantene har oppmerksomhet på lesing og skriving i yrkesfaget. Det tredje forskningsspørsmålet tar for seg hvilke muligheter de innsatte opplever finnes ved yrkesretting, og hvordan de opplever økt samarbeid mellom yrkesfagene og fellesfagene.

1.4 Begrepsavklaring

Det vil i denne oppgaven bli brukt ulike begreper som benyttes i fengselsundervisningen. De innsatte som er med på intervjuene i denne undersøkelsen blir kalt informanter. Samtidig er informantene elever i skolen, og vil derfor også bli kalt elever. Den samme person kan i oppgaven bli kalt både informant og elev. Når oppgaven omtaler innsatte som gruppe, gjelder dette ikke informantene, men innsatte i fengsler generelt.

De som er innsatte i norske fengsler vil samtidig bli kalt fangebefolkning, og skiller seg dermed ut fra den øvrige befolkningen i så måte.

Yrkesretting og praksis nær undervisning defineres i denne oppgaven som to begreper med noe ulik betydning.

Yrkesretting beskrives ved å utføre en praktisk oppgave, hvor det grunnleggende målet er å lære et annet fag. Et eksempel på yrkesretting kan være å lære engelsk gjennom å lage en matrett på skolekjøkkenet.

Praksis nær undervisning av lesing- og skriving, forstås i denne oppgaven som når yrkesfaglæreren bruker opplæringen i yrkesfaget, for at elevene samtidig kan utvikle sine lese og skriveferdigheter.

Begrepet grunnleggende ferdigheter er lesing, skriving, regning og muntlige og digitale ferdigheter. Grunnleggende ferdigheter er en forutsetning for læring og utvikling i både skole, arbeid og samfunnsliv (Utdanningsdirektoratet, 2017).

1.5 Avgrensning

Bondevik regjeringen la i 2005 frem St. meld. nr. 27 «enda en vår» som omhandlet opplæring innenfor kriminalomsorgen (Kunnskapsdepartementet, 2004-2005). Denne meldingen var enestående i den form at det for første gang ble lagt frem en stortingsmelding på et så begrenset område (Langelid, 2016). Den var også enestående i europeisk sammenheng, og har senere fått stor betydning for utviklingen av opplæring innenfor kriminalomsorgen.

Stortingsmeldingen slår fast at opplæringen skal bli mer yrkesfaglig, samtidig som det skal satses på korte kompetansegivende kurs. Målet var at de innsatte skulle ha med seg dokumentert kunnskap når de er ferdige med soningen (Langelid, 2016).

I denne oppgaven skal jeg kun undersøke innsatte som følger en yrkesfaglig utdanning, samtidig er det et ønske for informasjonen i studien, at informantene har en relativt lang dom. Bakgrunnen for ønske om lange dommer er at informantene skal ha lengre erfaring fra hvordan fengselsskolen fungerer. Mine seks informanter har straffetid fra 2.5 til 17 års dommer. Videre ønsker jeg at de innsatte som blir informanter skal gå på et eller flere fellesfag i fengslet.

Kompleksiteten ved lese- og skrive vansker har jeg belyst ved å ha informanter med ulike vansker som dysleksi, konsentrasjonsvansker, ADHD, og generelle lese- og skrivevansker. Undersøkelsen har også med en informant som i utgangspunktet ikke har lese- og skrive vansker, men kommer fra en språklig minoritet. Dette kan i seg selv gjøre utdanningen i et norsk fengsel mer utfordrende.

1.6 Oppgavens oppbygning

I teorikapitlet redegjøres det først for norsk fengselshistorie, og innsattes veier til kriminalitet. Videre retter teorikapitlet oppmerksomheten mot viktigheten av tidlig innsats, og hvordan spesialundervisning utføres for de elevene som henger etter med lesing- og skriving i grunnskolen. Kjennetegn ved generelle lese- og skrivevansker og dysleksi belyses også i teorikapitlet. I siste halvdel beskrives først hva som kjennetegner utvikling av gode lese og skriveferdigheter. Avslutningsvis i teorikapitlet beskrives hvordan yrkesretting og praksis-nær undervisning kan gjøre lese- og skrive opplæringen mere relevant og tilgjengelig for de som har lese- og skrive vansker.

I kapittel 3 redegjøres det for oppgavens metode, og teoretiske forankring i fenomenologi og hermeneutikk. Samt foretas det en presentasjon av intervjudeltakerne. Til sist i kapitlet analyseres svakheter og styrker ved intervju som metode. I kapittel 4 presenteres de empiriske funn fra intervjuene. Funnene er basert på transkripsjon fra lydopptak fra intervjuer. Intervjuene ble utført som semistrukturerte intervjuer som er viktig for både og ha en struktur på intervjuet, samtidig som det er åpning for informantens mulighet til å fortelle sin unike historie (Kvale & Brinkmann, 2015). I kapittel 5 drøftes de funn som ble presentert i kapittel fire opp mot empiri og aktuell teori fra kapittel to. Til sist i kapittel 6 presenteres oppgavens refleksjoner og pedagogiske konsekvenser.

2 Teori

I dette kapitlet gis en beskrivelse av emne, kriminalomsorg og skole. Først redegjør oppgaven for den historiske utviklingen av fengselsvesenet og undervisning i fengslene fra 1600-tallet og frem til vår tid. Videre vil dette kapitlet søke å belyse de innsattes bakgrunn

fra oppvekst, skolegang og noen faktorer som har vært med på utviklingen av kriminell atferd. Deretter belyses viktigheten av tidlig innsats og spesialundervisning i grunnskolen. Kapitlet går videre over til hva som kjennetegner lese- og skrivevansker og dysleksi. Avslutningsvis vil kapitlet omhandle undervisningsmetoder i form av yrkesretting og praksis-nær undervisning.

2.1 Norsk fengselshistorie

På 1600-tallet endret straffemetodene seg i Europa fra fysisk avstraffelse, til innesperring og straffarbeid (Langelid & Manger, 2005). Den ideologiske begrunnelsen var å føre den innsatte tilbake til «den smale og rene veg» i form av rehabilitering. De nye ideene om endring i straffegjennomføring kom ikke til Norge før 100 år senere. Samtidig med den ideologiske endringen, var bruk av straffarbeid en mulighet for samfunnet til å gjennomføre arbeidskrevende prosjekter som jernbane og veiutbygging (Langelid & Manger, 2005).

Allerede på 1600-tallet fantes en oppfatning av at ideologiske endringen av innsatte skulle skje gjennom opplæring i lesing. I forskriftene til de første tukthusene i Trondheim omkring 1630 stod det at læreren skulle lære opp den fattige, og han skulle øve barna i lesing og katekismen (Langelid & Manger, 2005, s. 16). Bruk av lesing som pedagogisk verktøy har dermed vært brukt som middel for å sosialisere fangene i Norge helt tilbake til 1600 tallet. Fengselsvesenet skulle gjennom opplæringen kunne tilføre fangene et minstemål av kunnskaper og dannelsesnivå. Myndighetene ønsket at dette skulle føre til mindre dagdriveri, fattigdom og kriminalitet (Langelid, 2015).

I løpet av 1800 tallet kom en ny type fengsel til Norge, nemlig botsfengslet. Botsfengsel er utviklet etter en modell fra Philadelphia i USA (Johansen, 2019). Fangene ble i denne fengselstypen strengt isolert fra hverandre, slik at de skulle «gjøre bot» for sine ugjerninger. Dette førte til at overvåking av de innsatte ble enklere som følge av fengslets stjerneformede struktur, med utsikt fra midten til alle fengslets avdelinger (Johansen, 2019). I Norge stod det første botsfengsel ferdig i 1851. Straffeanstaltkommisjonen av 1837 foreslo og bygde sju anstalter til etter Philadelphia modellen, men det ble av økonomiske årsaker bare bygd det ene i Oslo. I dette fengslet var det plass til 223 innsatte, noe som betydde en betydelig effektivisering av fengselsvesenet (Johansen, 2019). Noe av den ideologiske tanken med

Philadelphia-modellen, var at isolasjon mellom de innsatte skulle hindre den negative påvirkningen de eldre hadde på de yngre fangene. Erfaringsmessig var de eldre fangene mer fastlåste i kriminelle mønstre, derfor var det et mål å holde avstand mellom de unge og de eldre fangene. Intensjonen med å skjerme de unge fra de eldre var at de unge lettere da kunne endres. Botsfengslet var derfor i utgangspunktet tenkt for innsatte mellom 18 og 31 år (Johansen, 2019). De innsatte kunne på grunn av den strenge isoleringen få straffen redusert med en tredjedel. Praksisen med at innsatte kan få redusert sin straffeperiode har blitt videreført til moderne tid, i form av prøveløslatelse (Kriminalomsorgen, 2020).

2.2 Fengselsundervisning i et historisk perspektiv

Stortinget ønsket endringer av fengselsundervisningen på slutten av 1800 tallet, de ville at innholdet skulle være mer likt den nye folkeskoleloven av 1889 (Langelid, 2015). I 1893 kom det derfor et reglement for undervisningstilbudet i fengselsskolen. Nå skulle fengselsskolen nærme seg det nye pedagogiske tilbudet, som var blitt tilgjengelig for befolkningen gjennom folkeskolen. I 1969 tok skoleverket over ansvaret for opplæring av ungdom som satt i fengsel. Målsetningen var å gi undervisning til de som manglet en ordinær skolegang fra tidligere (Langelid, 2015). Det var flere politiske aktive som på 1970-tallet arbeidet for en mere human fengselsforvaltning. I St. meld. nr. 104 «Om kriminalpolitikken», var undervisningstilbudene i fengslene et viktig satsningsområde (Justisdepartementet, 1977-1978). Stortingsmelding nr. 104 (1977-1978) understreker samtidig at de innsatte ikke er fradømt sine borgerlige rettigheter, men at offentlige instanser skal tilby sine tjenester også til de straffedømte. I St. meld. nr. 23 (Justisdepartementet, 1991-92) ble de innsattes rettigheter ytterligere formalisert ved en lovhjemmel, som slo fast at de innsatte ikke skulle miste retten til samfunnets servicetilbud selv om de sitter i fengsel. De innsatte skulle så langt det var mulig, få samme tilgang på undervisning som det øvrige samfunnet (Kriminalomsorgen, 2008). Det er det tap av frihet som skal være straffereaksjonen, og ikke tap av menneskelige rettigheter (Kriminalomsorgen, 2020).

I 2002 kom en ny straffegjennomføringslov som er revidert i 2006. Den sier i §3 at kriminalomsorgen skal legge til rette for at domfelte kan gjøre en egen innsats for å motvirke nye straffbare handlinger, samtidig har den innsatte aktivitetsplikt under soningen (Lovdata, 2006). Kriminalomsorgen skal med bakgrunn i straffegjennomføringsloven §3, ha dagtilbud i

form av arbeid eller skole. Felles for tilbudene er at de skal være med å gi et grunnlag, som kan hjelpe den innsatte med å endre sitt liv, og hindre kriminalitet etter soningen er avsluttet (Kriminalomsorgen, 2020).

2.3 Importmodellen

Det er ulike måter samfunnets tjenester i fengslene kan organiseres på. Det var kriminologen Nils Kristi som først lanserte importmodellen i 1969 (Langelid, 2016). Kristi argumenterte for at lærere som jobbet med fengselsundervisning ikke skulle være ansatt i kriminalomsorgen, men i den lokale skolen.

Et av Kristis argumentene mot at lærere ble ansatt i kriminalomsorgen, var at lærerne skulle være uavhengige og ikke ha en vokter rolle overfor de innsatte. Et videre argument var at lærerne kunne miste sin profesjon, og sin lærer-elev-rolle om de innsatte ser på læreren som en del av den utøvende straffemyndighet kriminalomsorgen. Videre mente Kristi at læreren trengte å opprettholde kontakt med den lokale skolen, for å kunne være pedagogisk oppdatert. Et mål med importmodellen er dermed at skolen i fengslet skal møte de innsatte som vanlige elever, uten å ha en straffende rolle, slik at skolen fremtrer som noe normalt, innenfor fengsels institusjonen (Langelid, 2016).

I Norge ble importmodellen gradvis innført gjennom 1970-tallet, med først etablering av et grunnskoletilbud i fengslene. Noe senere kom også videregående undervisning (Langelid, 2016). På 1980-tallet ble det synlig at det var økonomiske og organisatoriske utfordringer med importmodellen. Kommunen, fylkeskommunene og staten var ikke enige om hvem som skulle betale for tjenestene til de innsatte. Etter en lengre tautrekking ble løsningen at staten refunderte 100 % av utgiftene til undervisning i fengsler, i tillegg til friomsorgen etter soning. I 1997 ble betegnelsen «fengselsundervisning» endret til opplæring innenfor kriminalomsorgen (Langelid, 2016).

2.4 Forvaltningens samarbeid

I rundskriv G-1/2008 som omhandler forvaltningssamarbeid mellom opplæringssektoren og kriminalomsorgen, legges det retningslinjer for hvordan dette skal organiseres innenfor fengslene i Norge (Kriminalomsorgen, 2008). I straffegjennomføringsloven § 4, fremgår det

at kriminalomsorgen gjennom samarbeid med skolen skal legge til rette for at innsatte får de tjenester de har krav på etter loven. Opplæringsloven gir voksne innsatte rett til grunnskoleopplæring, videregående opplæring og spesialundervisning. Et overordnet prinsipp er at opplæring som er påbegynt under soning skal kunne fullføres når den innsatte løslates. Målet med utdanningen er å hindre ny kriminalitet og gi den innsatte et verdig liv etter soning (Kriminalomsorgen, 2008).

Et praktisk eksempel under soning kan være at en innsatt starter på skolen ved et yrkesfag og fortsetter som lærling innenfor kriminalomsorgens arbeidstilbud. En slik progresjon hvor den innsatte først tilegner seg de grunnleggende teoretiske og praktiske ferdighetene i skolen, for så å ta praksis i kriminalomsorgen vil være en god løsning både for den innsatte, kriminalomsorgen og skolen (Langelid, 2016).

2.5 Innsattes veier til kriminalitet

Veien til kriminalitet og risiko for fengsling har ingen entydig grunn (Hviid, 2020). Noen risikofaktorer knytter seg til individet og individets nærmeste familie. I familien kan barn oppleve omsorgssvikt, i form av fraværende eller mangelfull grunnleggende oppfølging. I en familie kan det samtidig være konflikter og vold som går ut over den psykiske helsen. Risikofaktorer på individnivå viser statistisk større risiko for kriminalitet blant gutter enn for jenter. Tre av fire fengslede i Norge er menn (Statistisk sentralbyrå, 2018). Noen individer har personlighetstrekk som lav selvkontroll, lav selvfølelse eller liten evne til å si sin egen mening. Sistnevnte er i seg selv en risikofaktor for å komme i konflikter med sine omgivelser, og kan lede til kriminelle handlinger (Hviid, 2020). Utenfor individet og familien er det samfunnsmessige risikofaktorer, i form av lav skoledeltakelse, mobbing, kriminelle kamerater, belastet boligområde, arbeidsløshet og rusmidler som er faktorer som kan lede til kriminalitet (Hviid, 2020). En stor andel av innsatte som blir spurt forteller om en barndom preget av problemer med blant annet dårlig økonomi, ustabile boligforhold, mishandling, sykdom og foreldre med rusproblemer (Statistisk sentralbyrå, 2009).

2.5.1 Antisosial atferd

Når barn tidlig utvikler en antisosial atferd i form av regelbrytende atferd, er det et handlingsmønster som predikerer kriminell atferd senere i livet (Langelid & Manger, 2005, s.

48). I et klassemiljø vil utagerende atferd hos elever skape uro i timen, virke forstyrende på undervisningen og dermed være en belastning for medelevene og for lærerne. Samtidig vil det være av avgjørende betydning for det barnet som utagerer, at han får hjelp til å korrigere sin atferd (Asmervik, Ogden, & Rygvold, 1999). Med bakgrunn i sammenhengen mellom tidlig antisosial atferd og senere kriminalitet, har barnevern, helsetjenesten, skolen og samfunnet en viktig forebyggende rolle for å hindre den negative utviklingen (Befring, 2016). Samtidig er ikke barnet viljeløst, derfor utvikler ikke alle med en vanskelig oppvekst et kriminelt atferdsmønster. Beskyttende faktorer mot antisosial atferd og kriminalitet er støttende voksne, samt et positivt selvbilde og gode sosiale kognitive evner (Hviid, 2020). Innenfor fengslene er det barna som tidlig i livet opplevde omsorgssvikt og fikk avbrudd i skolen, som er gjengangere med mange dommer. Innenfor fengselsundervisningen er det hos de innsatte hvor vansken oppsto tidlig i livet, vi finner elever med de største lærevansker og pedagogiske utfordringene (Langelid & Manger, 2005).

Det er imidlertid flere som utvikler en kriminell atferd selv om de ikke har opplevd en utfordrende barndom. For noen av de innsatte startet vanskene først i ungdomstiden, uten at de hadde opplevd noen form for omsorgssvikt. Overgangen fra ungdomstiden til voksenlivet kan være utfordrende, på områder som identitet og verdier. Noen får venner som har kriminell atferd, og lar seg gjennom dem påvirke til å selv å utføre kriminelle handlinger (Langelid & Manger, 2005). Ønsket om lettjente penger, eller ønske om tilhørighet og annerkjennelse kan for noen ungdommer bli en drivkraft til å begå kriminalitet (Langelid & Manger, 2005). Mange unge identifiserer seg med materielle goder til familie eller venner, og noen tenker at dette bare kan oppnås ved å gjøre kriminelle handlinger. Samtidig har de kanskje kriminelle venner som er økonomisk vellykket, og på den måten blir et forbilde som knytter dem til det kriminelle miljøet (Langelid & Manger, 2005, s. 51).

De som blir kriminelle i ungdomstiden har ofte hatt en naturlig skolegang og sosial omgang med fritidsaktiviteter og venner (Langelid & Manger, 2005). Denne gruppen innsatte vil derfor ha et beder kunnskapsmessig utgangspunkt for å kunne ta en utdanning i fengslet, fordi de har hatt en normal læring og utvikling igjennom oppveksten. Gruppen innsatte som først ble kriminelle i ungdom eller tidlig voksen alder, har dermed bedre forutsetninger for å kunne

klare en utdanning, enn de innsatte som fikk problemer tidlig i livet (Langelid & Manger, 2005).

2.6 Innsatte som er av språklig minoritet

Den gruppen innsatte som øker mest i norske fengsler kommer fra andre land enn Norge (Kriminalomsorgen, 2020). Andel utenlandske innsatte var på 18 % i 2006, dette har økt til 34 % i 2020 (Kriminalomsorgen, 2020). Det er flest utenlandske innsatte fra Polen, Litauen og Romania. Land som Kosovo, Somalia, Afghanistan, Irak og Iran er også representert, og har en høyere andel innsatte enn den øvrige befolkningen (Statistisk sentralbyrå, 2011). Det er spesielt for denne gruppen skolens krav til norskferdigheter kan være en hindring for deltakelse i utdanning, når de sitter i et fengsel (Langelid, 2016). Norske fengsler har også andre utenlandske innsatte der skolegang ikke er aktuelt, av den grunn at de sitter på utvisningsvedtak og skal sendes hjem til det landet de kommer fra. Norge åpnet i 2012 en avdeling på Kongsvinger for innsatte med utvisningsvedtak (Kriminalomsorgen, 2020). Det er et av målene til kriminalomsorgen at utenlandske innsatte som skal sone videre i norske fengsler, sammen med den norske fangebefolkningen skal bruke tiden i fengslet til kompetanseheving igjennom skole eller arbeidserfaring (Kriminalomsorgen, 2008).

Personer som er født i Norge har gjennomsnittlig et høyere ferdighetsnivå innenfor lesing og skriving på norsk, enn personer som har innvandret til landet (Bjørkeng, 2013). Prinsippet om tilpasset opplæring som er beskrevet i opplæringsloven § 1-3, bør i like stor grad som for norske elever vektlegges for de minoritetsspråklige (Kunnskapsdepartementet, 2016). Ifølge den europeiske menneskerettskommissjonen (EMK) sin artikkel 2, er utdanning en rettighet for alle innsatte i norske fengsler (Langelid, 2016). De manglende norskkunnskapene hos minoritetsspråklige vil i stor grad ekskludere en stor gruppe innsatte fra og kunne ta en utdanning, med bakgrunn i at de ikke behersker norsk (Langelid & Manger, 2005). En viktig del av å tilegne seg ny kunnskap i skole og samfunnsliv er å kunne lese (Bråten, 2007). For minoritetsspråklige vil det å lese og følge en utdanning på norsk, være en stor utfordring da de først må lært hva de norske ordene betyr.

2.7 Lesing

Lesing er en språkprosess hvor leseren skaper mening gjennom skriftspråkets symboler (Rygvdold, 2016). Lesing er en grunnleggende ferdighet som vil være sentral innenfor læring i skole og samfunn. Det er derfor en avgjørende betydning at lesingen hos barn og unge utvikler seg på en god måte. Lesing påvirkes av den enkeltes evne til og avkode betydningen av de ulike skrifttegnene, slik at de kan settes sammen til ord og setninger. Samtidig er det avgjørende at den som leser kan forstå innholdet i det han eller hun leser. For og se på utvikling av lese- og skriveferdigheter bruker denne oppgaven Gough & Turner (1986) sin leseformel «The simpel view of reading» lesing = avkoding * forståelse (Bråten, 2007). Det illustrerer at faktorene avkoding og forståelse er gjensidig avhengige av hverandre, for at lesing skal kunne finne sted.

2.7.1 Hva påvirker leseutvikling og leseforståelse

Språkferdigheter så tidlig som i 3 til 4 års alder, predikerer hvilken leseforståelse barnet har 5 år senere (Humble & Sowling, 2016). Svakheter i det talte språket kan føre til at eleven har vanskeligheter med å forstå og gjøre seg forstått, og vil samtidig påvirke leseforståelsen (Rygvdold, 2001). Lav leseforståelse kan føre til at leselysten blir borte, og person kan dermed utvikle vanskeligheter i skolen (Klinkenberg, 2017). Barn har fra naturen sin side et naturlig behov for å utforske. Dette gjelder også ord, og etter hvert lesing. Barns språkutvikling starter allerede gjennom spebarns erfaringer om at mor forbindes med mat og trygghet, og kjente språklyder (Høigård, 1999). I barnets første leveår er kvaliteten på samspillet «spesielt mellom mor og barn» viktig for barnets språkutvikling. Det er også i denne perioden barn har størst risiko for å utvikle språkproblemer, fordi de ikke får det nødvendige språklige samspillet med voksne (Høigård, 1999). Kommunikasjonen mellom barnet og de voksne er ikke bare viktig for språket, men også for kognitive, emosjonelle og motoriske ferdigheter. Dette utvikles gjennom blikk, gråt, smil og lek. Når barnet blir eldre vil det begynne og referere til gjenstander som bamse eller dokke, og lære hvordan disse ordene utales gjennom samspillet med de voksne. Når barnet kan bruke sine første ord som symboler for det de ønsker, vokser språket naturlig frem og barnet ønsker i stor grad og bruke det gjennom og tegne, skrive og lese (Høigård, 1999). Når et barn får lese og skrivevansker oppstår det vansker underveis i den naturlige språkprosessen (Pressley & Allington, 2015).

Når en tekst leses, er leseren avhengig av å kunne avkode skriftegnene over til lyder, for å forstå sammenhengen mellom språklyd «fonem» og bokstav «grafem» som settes sammen til ord «morfem» (Traavik & Jansson, 2013). Samtidig er det ikke nok å kunne avkode. Elvene må også forstå det de leser. De fleste forskere er nå enige i at prosessen med avkoding og forståelse foregår samtidig og integrert. (Lyster & Frost, 2016). Det at leseren forstår det han leser er ifølge Gough & Turner (1986) nødvendig for at lesingen skal gi mening. Pressley & Allington (2015) og Traavik & Jansson (2013) viser til «ordforråd» som en avgjørende faktor for leseforståelse. Med ordforråd menes ord og begrep den enkelte bruker og forstår (Traavik & Jansson, 2013)

En annen avgjørende faktor til leseforståelse er forhåndskunnskaper. Selv om leseren kan alle ordene i en tekst, er det ikke sikkert at han forstår hva innholdet handler om.

Forhåndskunnskaper hjelper leseren til å knytte teksten til erfaringer i sitt eget liv, og på denne måten samspiller leseren med teksten (Bråten, 2007). Graden av forståelse om et aktuelt emne vil være avhengig av om leseren har gått i dybden eller bredden av et område. Hva som oppleves som relevant for den enkelte leser er derimot avhengig av hvilke interesser og erfaringer leseren har.

2.7.2 Språkmiljø

Det som synes og påvirke utviklingen av barns ordforråd er hvor rikt språket til de personene som omgir barnet er (Pressley & Allington, 2015). I tidlig voksen alder har mange lært seg 15000 rotord, som igjen er grunnstammen i andre ord. Skolen har bare mulighet til å gå igjennom noen hundre ord, det viser at barn i stor grad lærer gjennom interaktivitet med andre personer i hjem og fritid (Pressley & Allington, 2015). Barn utvikler sitt ordforråd fra de er helt små i samspillet med foreldre og omsorgspersoner. Forskning viser at antall ord barnet kan før skolestart påvirker leseutviklingen gjennom hele grunnskolen, og kan være med på å forklare forskjellen på ferdighetsnivå mellom leser på grunnttrinnet (Pressley & Allington, 2015).

En undersøkelse utført av Hart & Risley (1995), viser at kvaliteten på barns språkmiljø under oppveksten, er av avgjørende betydning for deres vokabular og generelle språkutvikling (Pressley & Allington, 2015). Undersøkelsen fulgte barn fra forskjellige sosiale lag i USA,

undere deres oppvekst. Den målte hvor mange ord det enkelte barn kunne, og utviklingen av ordforrådet over et antall år. Undersøkelsen viste en markant forskjell på ordforrådet blant barna mellom ulike samfunnslag. Barn fra det øvre samfunnslaget kunne alle sammen flere ord enn de beste fra middelklassen, og barn fra middelklassen kunne alle flere ord enn de beste hvor foreldrene hadde lav utdanning (Pressley & Allington, 2015).

2.7.3 Lese og skrivevansker

I Norge anslår man at mellom 15 -20 % har en eller annen form for lese- og skrivevansker (Kvernbekk, 2016). Lese og skriveprosessen er en komplisert prosess, der det muntlige språkets ordlyder skal overføres til både skriftspråkets bokstaver, ord, setninger og grammatiske oppbygning (Klinkenberg, 2017). Lese og skrivevansker regnes som en hindringsfaktor for at personer kan nå sitt læringspotensial, og er med bakgrunn av vanskers utbredelse og kompleksitet en stor spesialpedagogisk utfordring for barnehage og skole (Rygvoid, 2001). En generell forklaring er at barn har lese og/eller skrivevansker når barnet ikke leser og skriver som forventet ut fra barnet alder, kognitive evner og opplæring (Lyster & Frost, 2016).

Gough & Turner (1986) leseformelen «the simple view of reading» forklarer hvilke faktorer lesing består av, og er dermed et godt utgangspunkt for å forklare hva ulike lese- og skrivevansker innebærer. Klinkenberg (2017) forklarer lesevansker ut fra «the simple view» og deler lesevansker inn i fire grupper. Den andre gruppen har vanskeligheter med det fonologiske system. Vansker i det fonologiske system medfører at det er utfordrende og sette riktige lyder til bokstavene, som igjen fører til vansker med ordavkodning (Høien & Lundberg 2012). Denne vansken kjennetegnes som dysleksi. Gruppe tre har spesifikke vansker med leseforståelsen, men har adekvate avkodingsferdigheter. Gruppe fire har generelle lesevansker, og har vansker både med avkodning og leseforståelse.

En spesifikk form for lese- og skrivevansker er dysleksi (Lyster & Frost, 2012). Høien & Lundberg (2012) sin definisjon fra 2007 på dysleksi, er som følger:

Dysleksi er en forstyrrelse i visse språklige funksjoner som er viktige for å kunne utnytte skriftspråkets prinsipper ved koding av språket. Forstyrrelsen gir seg i første omgang til kjenne som vansker med å oppnå en automatisert ordavkoding ved lesing. Forstyrrelsen kommer også tydelig fram i dårlig rettskriving. Den dyslektiske forstyrrelsen går so regel igjen i familien, og en kan anta at en genetisk disposisjon ligger til grunn. Karakteristisk for dysleksi er også at forstyrrelsen er vedvarende. Selv om lesing etter hvert kan bli akseptabel, vedvarer som oftest rettskrivningsvanskene. Ved mer grundig kartlegging av de fonologiske ferdighetene finner en at svikten på dette området også vedvarer opp i voksen alder (Høien & Lundberg, 2012, s. 29).

I Verdens helseorganisasjon (WHO) sin diagnosemanual ICD-10 blir dysleksi beskrevet som «en spesiell form for lesevansker forårsaket av nevrologiske dysfunksjoner» (Høien & Lundberg, 2012). ICD-10 har siden 1980 brukt de samme diagnostiserings kriteriene, som det amerikanske systemet DSM (Malt, 2019). Den sier at dysleksi ikke kan forklares med sosiale eller sosioøkonomiske forhold, men er genetisk betinget. Samtidig vil sosiale og kognitive forutsetninger kunne påvirke hvor alvorlige konsekvenser dysleksien får, for en persons livsutvikling (Høien & Lundberg, 2012; Lyster & Frost, 2012).

Spesifikke vansker med leseforståelsen er forskjellig fra dysleksi i den form at personene har svak leseforståelse på tross av adekvate avkodingsferdigheter. 3,3% av befolkningen har spesifikke vansker med leseforståelsen (Humble & Snowling, 2012). Personer som har vansker med leseforståelsen, får ofte ingen diagnose fordi vansken er subklinisk og oppdages ofte først ved nærmere undersøkelser. Spesifikke vansker med språkforståelsen har sitt opphav i svakheter i det muntlige språket før leseopplæringen startet, og har signifikante svakheter i vokabular, narrative ferdigheter, syntaks og morfologi (Klinkenberg, 2017).

Personer som har generelle lesevansker har vansker med det muntlige språket, språkforståelse og leseforståelsen (Bishop, & Hayiou-Thomas, 2009). De fleste med generelle lesevansker har svake fonologiske ferdigheter i tillegg. Slike kombinerte vansker vil være alvorlig hemmende for utdanning og yrkesvalg (Klinkenberg, 2017). Den amerikanske psykiaterforeningen (APA) sitt klassifikasjonssystem for psykiske lidelser, «Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders» forkortes (DSM) (malt2020).

DSM-5 (APA, 2013) gir følgende definisjonen på barn med generelle lesevansker: «kombinerte vansker som omfatter avkoding, leseflyt og språkforståelse, med svak leseforståelse som resultat» (DSM-5).

Det vil kunne være en glidende overgang mellom personer som har normal leseferdighet, dysleksi, lav leseforståelse og spesifikke språkvansker (Klinkenberg, 2017). Diagnosene er i den lavest presterende delen av leseferdighet i befolkningen. Hvor man setter grensen for hva som er normale lesevansker eller en diagnose, kan til en viss grad være vilkårlig. DSM-5 har imidlertid en kvalitetssikring mot vilkårlighet i diagnoser (Klinkenberg, 2017). Denne kvalitetssikringen går blant annet ut på at før det skal kunne stilles en diagnose så skal lesevanskene ha vedvart over tid, på tross av intervensjoner og god veiledning av kvalifisert personell for de spesifikke vanskene (Klinkenberg, 2017).

Når det gjelder lave skriveferdigheter kjennetegnes det ved at personen skriver sent, utydelig, mye feil, kortfattet, og har vanskeligheter med å formidle det han kan gjennom skriftspråket (Lesesentret, 2017). Forskjellen mellom hverdagslig bruk av tale som kommunikasjon og skriftspråk, fremstår først og fremst i at skriftspråket krever mer grammatisk forståelse og bruk av akademiske uttrykk. Innholdet i skriftspråket står samtidig mer alene, og kan ikke i samme grad støtte seg på kontekstuelle situasjoner. Skriftspråket må i større grad henspille på personens forestillingsevne om hva teksten inneholder (Lyster & Frost, 2016).

2.7.4 Komorbiditet

Begrepet komorbiditet kommer fra medisin, og blir brukt når en person har flere sykdommer som spiller inn på hverandre i varierende grad. (Hem, 2020). Personer som har nevroutviklingsforstyrrelser i form av ADHD, spesifikke språkvansker, utalevansker og spesifikke lærevansker har samtidig større risiko for å utvikle lese- og skrivevansker enn resten av befolkningen (Klinkenberg, 2017). Personer med ADHD-diagnose har 45% sannsynligheten for at han også har dysleksi. Siden barn ofte får en ADHD-diagnose før en dysleksi diagnose, er det viktig for foreldre og skolen og være oppmerksom på den sammenhengen mellom ADHD og dysleksi (Klinkenberg, 2017).

2.7.5 Lese- og skrivevansker blant de innsatte i norske fengsler

Bakgrunnen for at flere innenfor fengslet har lese- og skrivevansker er knyttet opp mot vanskelige sosiokulturelle oppvekstvilkår, noe som har ført til tidlig avbrudd og bortfall fra skolen (Hviid, 2020). Dysleksi er derimot forårsaket av nevrologiske dysfunksjoner, og kan

ikke direkte knyttet til sosiokulturelt forhold (Høien & Lundberg 2012). Samtidig vil dysleksi føre til større utfordringer med innlæringen av lesing- og skriving, noe som kan føre til vansker i skolegangen og dermed en større sannsynlighet for frafall i den videregående skolen (Asmervik, et al, 1999) (Stoltenberg, 2019). Frafall i den videregående skolen er en risikofaktor i form av at det er vanskeligere å få arbeid som igjen kan føre til utenforskap, og en større sannsynlighet for å få kontakt med kriminelle miljø (Langelid & Manger, 2005) (Hviid, 2020). Samtidig har dysleksi en komorbiditet mot andre fysiologiske forhold som ADHD, dyskalkuli, autisme, motoriske vansker, koordineringsforstyrrelser og spesifikke lærevansker (Klinkenberg, 2017). Det ser dermed ut som det er flere sammenhengende risikofaktorer som fører til at det er et større antall innsatte som har lese- og skrivevansker enn i resten av samfunnet.

I 2013 ble det utført en stor spørre undersøkelse blant innsatte i Norge, på vegne av Hordaland fylkeskommune (Manger et al, 2015). I denne undersøkelsen deltok 1475 innsatte hvor 31,7% av de spurte svarte at de har fått en diagnose som tilsvarer dysleksi eller spesifikke språkvansker. Av de unge norske innsatte under 25 år oppgir 50% at de har lese og skrive vansker. En konklusjon som kan trekkes ut fra undersøkelsene er at både dysleksi og lese- og skrivevansker er mer utbredt i fengslene enn sammenliknbare grupper (Manger et al, 2015).

2.7.6 Lesemotivasjon

For å lese er det avgjørende at leseren har motivasjon til å bruke tid og energi på lesing i konkurranse med andre aktiviteter (Bråten, 2007). Når motivasjon settes inn i leseformelen til Gough & Turner (1986) blir formelen lesing=avkodning*forståelse*motivasjon. Videre vil jeg vise til noen teorier som påvirker motivasjon. Bandura utviklet i 1997 en teori, «self-efficacy». Den sier kort forklart at en persons erfaring med og lykkes med liknende oppgaver vil påvirke hans motivasjon til å prøve igjen. De vil forventning om å mestre en oppgave også føre til at han legger ned mere innsats og av den grunn lykkes oftere.

Når det gjelder motivasjon til å prioritere lesing synes tre ting og være avgjørende, «forventning om mestring, indre motivasjon og mestringsmål» (Bråten, 2007, s. 73). Når motivasjonen er så nært knyttet til følelser og forventning om å lykkes, vil motivasjonen i motsatt fall kunne svekkes når mennesker mislykkes med noe. Elever kan da velge å trekke

seg bort fra situasjonen i et forsøk på å unngå den ubehagelige følelsen av og mislykkes (Imsen, 2005).

2.8 Tidlig innsats og spesialundervisning

Innenfor norsk utdanningshistorie har begrepet «tidlig innsats» en relativt lang pedagogisk historie i Norge. Tidlig innsats ble først introdusert i St. meld. nr. 16 «og ingen sto igjen» (Kunnskapsdepartementet, 2006-2007). Hovedmålet i denne stortingsmeldingen var sosial utjevning for å realisere et kunnskapssamfunn for alle (Kunnskapsdepartementet, 2006-2007). I Stortingsmeldingen 16. side 10, beskrives to ulike utviklingsveier som beskriver hvor viktig tidlig innsats kan være for å forebygge språkvansker (Kunnskapsdepartementet, 2006-2007). Det første eksempel starter med at en elev har god språkutvikling, gode lese- og skriveferdigheter, som igjen gir mestringsopplevelser, god faglig utvikling, og bedre mulighet til å fullføre den videregående skolen. Når elever har fullført den videregående skolen gir det en god plattform for læringsrike jobber og livslang læring.

Det andre eksemplet starter med en elev som har forsinket språkutvikling. Dette kan føre til lesevansker, atferdsvansker, nederlag, svak motivasjon, svak faglig utvikling og større sannsynlighet for frafall i den videregående skolen. Uten videregående utdanning, vil det være et mere begrenset tilbud av jobber i arbeidsmarkedet, som gir langsiktig læring og personlig utvikling. Uten utdanning kan mennesker bli nødt til å velge et tungt og ensidig arbeide. Faren er da større for slitasje, og bortfall fra arbeidsmarkedet og over til trygd. (Kunnskapsdepartementet, 2006-2007 s10).

Når barn begynner i grunnskolen vil tidlig innsats for de som henger etter med språkutviklingen, være av avgjørende betydning til å forebygge språkvansker (Mørk, 2020). Tidlig hjelp kan være med og endre barns språkproblemer før de utvikler seg til å prege elevens selvopplevelse og fører til lesevansker, atferdsvansker, nederlag, svak motivasjon og svak faglig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2006-2007 s10). Tidlig innsats handler derfor om å komme så tidlig som mulig inn med hjelpetiltak, uavhengig av om vansken oppstår i førskolealder eller sener i livet (Mørk, 2020). Tidlige tegn på dysleksi som kan oppdages allerede i barnehagen er forsinket språkutvikling, utalevansker, svak språklig bevissthet, liten interesse for høytlesning og familiemedlemmer som har lese og skrivevansker (Mørk, 2019). I 2019 kom St. meld. nr. 6 «tett på tidlig innsats og inkluderende felleskap i barnehage, skole

og SFO» (Kunnskapsdepartementet, 2019-2020). Den legger vekt på at alle barn fortjener en god start gjennom og skal utvikle seg gjennom lek, læring og mestring. For å kunne oppnå at alle barn utvikler seg etter sine evner er tidlig innsats og et inkluderende felleskap avgjørende for å lykkes. Kommunene pålegges derfor å tilby en intensiv opplæring til alle elever som henger etter i lesing, skriving og matematikk. Regjeringen har samtidig som mål at 90% av elevene som begynner i den videregående skolen skal fullføre med studiekompetanse eller fagbrev (Kunnskapsdepartementet, 2019-2020).

Når elever trenger ekstra hjelp utover tidlig innsats og tilrettelagt undervisning, har de etter opplæringsloven § 5-1 rett til spesialundervisning. Videre sier opplæringsloven § 5-3 at før spesialundervisning gis, skal det foreligge en sakkyndig vurdering fra pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT). Vurderingen fra PPT skal vise hva vansken består av og hvilket tilbud eleven trenger (Kunnskapsdepartementet, 1998). Samtidig er det viktig å påpeke at spesialundervisning er en rett, men ikke en plikt. (Utdanningsdirektoratet, 2020). Etter opplæringsloven § 4A2 har også voksne som ikke har utbytte av opplæringen rett til spesialundervisning.

2.9 Yrkesretting og praksis-nær undervisning

Tidligere i teorikapitlet er det vist til at det er en større risiko for å havne i kriminelle miljøer om man er mann enn kvinne, tre av fire innsatte er menn (Statistisk sentralbyrå, 2018). I tillegg er tre av fire som har registrert dysleksi gutter (Høien & Lundberg, 2012). Innenfor den videregående skolen er det 10 % større sannsynlighet for at gutter avbryter sin utdanning enn jenter. I perioden 2013-2018 fullførte 75% av elevene sin utdanning over fem år. Blant guttene fullførte 70% og blant jentene var det 80% som fullførte (Statistisk sentralbyrå, 2019). Å minske frafallet særlig blant gutter, bør derfor vært et satsningsområde for skoleeiere og politikerne (Utdanningsforbundet, 2019). En Norsk offentlig utredning (NOU) fra 2019 fikk i oppdrag å se på kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp, og fant klar sammenheng mellom elevenes fullføring av den videregående skolen og elevenes faglige utgangspunkt fra grunnskolen (Stoltenberg, 2019, s. 45). Samtidig viser den samme offentlige utredningen at når gutter og jenter har like mange grunnskolepoeng fullfører omtrent like mange. Har elevene over 50 grunnskolepoeng, fullfører nesten alle. Det er imidlertid ikke

bare slutt karakteren som er viktig for hvordan det går med eleven senere i utdanningsløpet. Standpunktkarakterer og ordenskarakter reflekter elevenes sosiale ferdigheter og samhandling. Dette er også en viktig faktor for å fullføre utdanningen, og senere få en lærlingeplass (Stoltenberg, 2019).

Problemet med at et for stort antall elever ikke fullfører videregående skole, er ikke ny. I 2010 startet Stoltenberg II regjeringen en stor satsning på at flere skulle fullføre den videregående skole. For å skape et bredt grunnlag for prosjektet, inviterte kunnskapsdepartementet til et treårig samarbeidsprosjekt mellom alle fylkeskommunene og Oslo kommune. Prosjektet skulle vare fra 2010 til 2013 og fikk navnet «Ny Giv». Som en del av denne satsningen ble det for den videregående skolen, lagt vekt på økt yrkesretting og opplevd relevans i fellesfagene. Departementet startet derfor FYR-prosjektet høsten 2011, som et underprosjekt i Ny Giv. Målet var at elevene lettere skulle se en sammenheng mellom yrkesfag og fellesfag ved å gi fellesfagene mer relevans for elevene (Kunnskapsdepartementet, 2014). I matematikk og norsk gjorde elevene oppgaver som var direkte knyttet til det yrkesfaget du hadde valgt. Samtidig skulle yrkesfagene innlemme faktorer fra fellesfagene i opplæringen. Prosjektet ble så vellykket at det besluttet videreført med ekstra midler ut 2016 (Kunnskapsdepartementet, 2014).

Innenfor kriminalomsorgen har det i den samme perioden også vært satset på yrkesretting og praksis-nær undervisning, for å styrke de innsattes grunnleggende ferdigheter. I perioden 2009-2012 gav kompetanse Norge, støtte til 12 prosjekter om praksis-nær opplæring innenfor kriminalomsorgen (Gustavsen & Gjertsen, 2015).

Målsetningen var å inkludere opplæring i de grunnleggende ferdighetene som lesing, skriving, matematikk, digital kompetanse og muntlig kommunikasjon i arbeidshverdagen til de innsatte. Konklusjonen fra undersøkelsen var at de innsatte «enklere så nytteverdien av de grunnleggende ferdighetene», noe som igjen ga økt motivasjon for læring og mestringsfølelse ved bruk av praksis nær opplæring (Gustavsen & Gjertsen, 2015).

2.10 Oppsummering av teorikapitlet

Dette teorikapitlet har ønsket å trekke en linje fra tidlig fengselsundervisning på 1600 tallet og frem til skolens rolle innenfor fengselsundervisning i vår tid. Samtidig har oppgavens teoridel

søkt å beskrive noen av de ideologiske endringene i skole og samfunnet, noe som har ført frem til måten Norge organiserer kriminalomsorg og samfunnstjenester til innsatte på i dagens samfunn. Videre har teorikapitlet søkt og vise til risikofaktorer som kan føre til kontakter med det kriminelle miljøet. Deretter har teorikapitlet gått i dybden av å beskrive ulike lese- og skrive vansker for å vise at det er betydelig risiko for utenforskap, kriminalitet og dermed en større sannsynlighet for å komme i fengsel. Mot slutten beskriver teorikapitlet hvordan yrkesretting og praksis-nær undervisning har vært med på å skape mening og relevans i den ordinære videregående skolen, samtidig er viktig innenfor fengselsundervisningen.

3 Metode

Dette kapitlet inneholder en redegjørelse for de metodiske valg studien bygger på.

Metodedelen begynner med en beskrivelse av studiens vitenskapsteoretiske grunnlag. Det er kvalitativ forskningsmetode med en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming som er valgt til denne oppgaven. Videre i metodedelen forklares hvilke kriterier som var viktige for valg av informanter, intervjuguidens oppbygging og rekrutteringsprosessen av informanter. For å skape en transparent undersøkelse, beskrives intervjuenes praktiske gjennomføring, presentasjon av informantene og transkriberingen av intervjuene. Til sist i metodekapitlet beskrives valg av tematisk analyse, oppgavens validitet, reliabilitet, overførbarhet og etiske hensyn.

3.1 Vitenskapsteoretisk grunnlag

For å underbygge det vitenskapsteoretiske grunnlag til oppgaven vil denne delen av kapitlet beskrive hva forskning er, og hvor i forskningstradisjonen denne oppgaven befinner seg. Forskning er når en undersøkelse har metodisk innsamling, ordning og etterprøving av kunnskaper etter allment godkjente krav (Gundersen, 2017). Overordnet deles forskningen inn i to retninger naturvitenskap og samfunnsfag. Naturvitenskapen ønsker og kunne finne årsaksforklaring på hvorfor ulike fenomener oppstår, og dermed kunne ha en kontroll på naturen. Naturvitenskapen bruker hovedsakelig kvantitative metoder, hvor fenomener kan veies, måles og fysisk kontrolleres at de er konstante og dermed sanne. Samfunnsvitenskapen mål er derimot å søke forståelse gjennom meningsfulle fenomener. For å kunne oppnå

forståelse bruker samfunnsvitenskapen kvalitative forskningsmetoder som observasjon og intervju av enkeltpersoner og grupper (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.1.1 Kvalitativ tilnærming

Den kvalitative metodens hovedoppgave er å søke forståelse, sett fra subjektets perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015). Kvalitative tilnærminger bruker oftere ord enn tall, og har samtidig en ontologisk stilling, noe som innebærer at sosiale egenskaper er utfallet av «samspillet mellom individer» heller enn at de er atskilt fra de involverte (Bryman, 2016). Kvalitativ forskning kan utføres som observasjon av individer, med fokusgrupper eller gjennom intervju av enkeltpersoner (Brinkmann & Tanggaard, 2015). Begrunnelse for dette valget er å kunne avdekke empiri fra intervjupersonens liv, som forskningen ikke ville hatt tilgang til uten å gå i dybden av individets opplevelser. Hoffmann (2013) beskriver noe av målet med kvalitativ forskning, som et ønske om å «avdekke sosiale mønstre» gjennom å få frem hva den enkelte person mener og hans oppfattelse av verden. Den kvalitative metoden går dypere ned i konteksten og undersøker ikke utbredelsen av noe, men undersøker «mønstre i forståelse, dynamikk» og hvilke relasjoner som er viktige, og mindre på årsakssammenhenger (Hoffmann, 2013). Den metoden som best mulig besvarer problemstillingen i denne avhandlingen er dermed kvalitativ forskningsmetode, med intervju som metode.

3.1.2 Kvalitativt intervju

Det kvalitative forskningsintervjuet tar sikte på å forstå sider ved intervjupersonens daglige liv, fra han eller hennes perspektiv. Strukturen er likt en daglig samtale, men styrt og planlagt av den som intervjuer. Et profesjonelt intervju bruker spesielle spørreteknikker for å få frem dybden og bredden i intervjupersonens historie, ut fra det emnet forskeren ønsker å vite mer om (Kvale & Brinkmann, 2015). En styrke ved intervju som metode, er at forskeren kan å gå i dybden på subjektets opplevelse av sin livsverden (Bengtsson, 2006). Kvale & Brinkmann (2015) sier at for å kunne vite hva mennesker mener er det den enkleste veien og spørre dem. Intervjuperson blir dermed et subjekt som er med på å skape mening og forståelse, samtidig som intervjuer gjennom samtalen kan søke svar på sine spørsmål.

Med bakgrunn i ønsket om å vite mer om de innsattes egen historie, har denne oppgaven en fenomenologisk, hermeneutisk tilnærming. Undersøkelsen ønsker å utvide forståelse og kunnskap om lese - og skriveopplæring i fengslet, gjennom de innsattes unike historie fra sitt eget liv. Fenomenologien retter oppmerksomheten mot verden slik den oppfattes av objektet, mens den hermeneutiske tradisjon dreier seg om tolkning og forståelse (Thornquist, 2018).

3.2 Fenomenologi

Fenomenologien er en erfaringsbasert tradisjon ut fra subjektets erfaring av verden og hvordan erfaringene påvirker det enkeltes subjekts bevissthet om sin egen situasjon (Thornquist, 2018). Som forskningsmetode på lesing og skriving kan fenomenologisk tankegang være en åpning, og gi et innblikk i de innsattes opplevelser av sin situasjon. Denne undersøkelsen ønsket gjennom intervjuer å få vite hvilke språklige forutsetninger informantene fikk i oppvekst og grunnskole. I tillegg ønsket den å finne ut hvordan de innsattes personlige erfaringer har vært med å prege deres lese- og skrive utvikling. Undersøkelsen ønsket også å spørre informantene i hvilken grad de tenker at deres yrkesfag og praksis kan være med å utvikle deres lese og skriveferdigheter. Fenomenologien har blant annet som mål å studere meningen bak fenomener som tanker, perspektiver, opplevelser og forståelse uten at forskerens egne fordommer skal kunne endre på subjektets selvstendige meninger. Det er personens egen opplevelse av et fenomen som er interessant, fordi fenomenet vil oppleves forskjellig ut fra personens bakgrunn, interesse og forståelse (Thornquist, 2018) (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.2.1 Hermeneutikk

Hermeneutikken er en tolkningsmetode for «meningsfulle samhandlinger» mellom mennesker (Thornquist, 2018). Hans Georg Gadamer (1900-2002) var en viktig teoretiker innenfor hermeneutikkens tenkning, han innfører blant annet begrepet «fordommer eller forforståelse» (Gilje & Grimen, 1993). Gadamer sier at vi alle har med oss vår forforståelse inn i forståelsen av ulike fenomener, og at det er en forutsetning for å kunne forstå personers livsverden. I følge Gadamer starter erkjennelse av sannhet med at egne fordommer kan justeres ved nye erfaringer og vår fortolkning av dem, som igjen fører til at våre fordommer endres. Denne

prosessen kan forklares som den hermeneutiske sirkel (Gilje & Grimen, 1993). En hermeneutisk sirkel, kan også beskrives som en spiral, hvor vi ikke går i sirkel, men pendler mellom forståelse og fortolkning (Ebdrup, 2012). Denne prosessen vil alltid foregå i en bestemt kontekst og kan hjelpe kvalitative forskere til å analysere intervjuene til tekster og se dem i en sammenheng ut over den gitte konteksten intervjuet er i (Kvale & Brinkmann, 2015). En hermeneutisk tankegang kan derfor være en hjelp for denne undersøkelsen til å tolke den informasjonen som kommer fra informantene.

Når vi fortolker mennesker innenfor samfunnsvitenskap, har de allerede sin egen fortolkning av sin situasjon (Gilje & Grimen, 1993). Dette er uavhengig om fortolkningen gir et riktig, feil eller nyansert bilde av virkelighet. Det kan være vanskelig å forstå en persons handlinger, eller mangel på handling, uten å forstå hvordan de fortolker sin verden. For å kunne skape en forståelse må forskeren derfor se informasjonen som intervjupersonen gir i lys av tidligere teori, da kan informanten være med på å gi ny samfunnsmessig forståelse (Gilje & Grimen, 1993). Denne undersøkelsens tolkning av informantenes svar, vil igjen være preget av min egen forståelseshorisont. Samtidig kan en hermeneutisk tenkning, hjelpe til med å se utenfor her og nå situasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.3 Forberedelse til datainnsamling

Med bakgrunn i at denne studien er en studieundersøkelse med varighet på et år, er det valgt å spørre seks til åtte innsatte om de ville være med som informanter. Et antall på denne størrelsen er innenfor rammene av hva som er tidsmessig gjennomførbart for prosjekter som denne (Kvale & Brinkmann, 2015) (Smith & Osborn, 2008). Som et empirisk grunnlag for undersøkelsen kunne det ha vært ønskelig med flere informanter, for at undersøkelsen skulle ha nådd sitt metningspunkt (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.3.1 Bakgrunn for valg av informanter

Det har blitt brukt en kriteriebasert utvelgelse som strategi for å velge informanter som kunne besvare problemstillingen (Dalen, 2011). Ut fra problemstillingens innhold var det nødvendig å velge informanter som har vansker med lesing - og skriving, samtidig som de går på et

yrkesfag. Det var skolens rådgiver, som har best oversikt over alle elevene på fengselets skole, som hjalp til med å finne egnede informanter etter ønskede kriterier.

3.3.2 Intervjuguide

Intervjuguiden tar utgangspunkt i oppgavens tre forskningsspørsmål. Intervjuspørsmål del en, handler om i hvilken grad språkerfaringer fra hjemmet og grunnskolen har påvirket lese- og skriveferdighetene til den innsatte. Del to tar for seg i hvilken grad yrkesretting og praksis nær undervisning kan ha en sentral rolle i de innsattes utvikling av lese- og skriveferdigheter. Del tre av intervjuet beskriver i hvilken grad samarbeidet mellom yrkesfag og fellesfag kan bidra til å gjøre språkopplæringen til den innsatte mere helhetlig. Til sist er spørsmålene rettet inn mot hvordan intervjuobjektene selv tenker at de best kan øke sine lese- og skriveferdigheter.

3.4 Rekruttering av informanter- utfordringer med intervju i fengsel

For å kunne gjennomføre undersøkelsen innenfor fengslet vil det være avgjørende at de innsattes etiske hensyn blir ivaretatt (Kriminalomsorgen, 2020). De kravene som er gjeldende for forskning i fengslene, er beskrevet ved kriminalomsorgens sentrale forvaltning rundskriv (KSF) – G-2007-7 (Justis- og politidepartementet 2007). Dette rundskrivet beskriver hvem som skal motta søknaden, og hva som er nødvendig innhold i søknaden. Søknaden om å gjennomføre et studentprosjekt skal inneholde en prosjektbeskrivelse, informasjonsskriv til deltakere, samtykkeskjema, samt en godkjenning fra høyskolens veileder. Om søknaden blir godkjent fra kriminalomsorgsregionen, skal det samtidig foreligge en godkjenning fra det lokale fengslet. Bakgrunnen for at undersøkelsen må godkjennes lokalt er ifølge rundskrivet fra «(KSF) – G-2007-7» at det lokale fengslet må vurdere om de har tid og ressurser til denne undersøkelsen. Samtidig skal eventuell lydopptaker og annet utstyr godkjennes, slik at det kan tas med inn i fengslet. Det lokale fengslet gjør dermed en selvstendig vurdering. Kriminalomsorgen ønsker ifølge (KSF) – G-2007-7 og prioritere forskning på master og doktorgrad nivå (Justis- og politidepartementet 2007).

Før en endelig godkjenning kan gis, må kriminalomsorgen motta en godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata (NSD). En av NSD viktige oppgaver, er å påse at personvernet til informantene er ivaretatt. Når undersøkelsens søknader var godkjent fra NSD og

kriminalomsorgen (se vedlegg 1 og 2), kunne prosessen med å spørre innsatte om de ville være med som informanter i denne studien begynne.

Før selve intervjuet startet ble informanten jamfør NSD sine retningslinjer forklart. Det innebærer informasjon om at intervjupersonen kunne trekke seg fra undersøkelsen, uten noen form for reaksjoner fra kriminalomsorgen eller skolen sin side. Deretter leste informanten igjennom samtykkeskjema, og det ble informert om rettigheter til innsyn. Det ble også informert om hvordan de innsamlede data ville bli oppbevart på en sikker måte, og at de ikke kunne gjenkjennes via intervjuet i etterkant.

Intervjuguide er utarbeidet etter en semistrukturert modell. Denne typen intervjuguide har strukturerte spørsmål, men er på den annen side åpen for oppfølgingsspørsmål og tilpasninger etter informantens historie (Brinkmann & Tanggaard, 2015). Denne undersøkelsens intervju ble innledet med åpne spørsmål med et narrativt innhold, hvor ønsket var at informantene skulle åpne seg opp og bli følelsesmessige klare til å fortelle sin historie. Intervjuspørsmålene var basert på oppgavens tre forskningsspørsmål. Underveis i intervjuet ble det stilt spesifiserende spørsmål, fortolkende spørsmål og strukturerende spørsmål (Brinkmann & Tanggaard, 2015). Da den informanten får fortelle sin egen unike fortelling, er det med og oppfylle den fenomenologiske vitenskapsteoretiske forankringen, som denne oppgaven bygger på (Thornquist, 2018). Intervjuet går i perioder over i intervjupersonenes interessefelt, og bort fra temaet til undersøkelsen, det er både naturlig og nødvendig for å kunne skape en naturlig og god kommunikasjon mellom intervjuer og den intervjuede (Jacobsen, 2010).

3.4.1 Intervjuenes praktiske gjennomføring

Intervjuer er avhengig av samspillet og interaksjonen mellom seg selv og intervjupersonen, derfor vil det kunne være viktig med en mest mulig naturlig og avslappet møte mellom den som intervjuer og informanten (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjueren kan bruke ulike virkemidler for å møte informanten. Vogt (2016) beskriver viktigheten av å og være aktivt lyttende og åpen når man skal ha en viktig samtale. Relasjonsbygging er avgjørende for at mennesker skal åpne seg og fortelle sin historie. Under intervjuet ble det derfor lagt vekt på å ha en empatisk kommunikasjon uten å bryte inn, vurdere eller tolke bakenforliggende forhold.

Det er på denne måten man best tilrettelegger for at informantene skal kunne snakke mest mulig fritt om hvordan de har opplevd sine lese- og skrivevansker (Vogt, 2016).

3.5 Presentasjon av informantene

Rekrutteringen av informanter ble valgt ut fra kriteriene om at de gikk på et yrkesfag og hadde lese- og skrivevansker. Undersøkelsen ble utført med seks innsatte i alderen 21 til 45 år, alle med norsk statsborgerskap. Alle informantene som stilte til intervju gikk på en yrkesfaglig linje, fire av informantene hadde en diagnose med dysleksi eller andre lese- og skrivevansker, med komorbide vansker som ADHD, ADD eller generelle konsentrasjonsvansker. Det var en informant som var minoritetspråklig, med opprinnelse fra Sudan. Den siste informanten hadde hatt lettere språkvansker i barndommen, men opplevde at han ikke var plaget av dette nå. Informantene ble de valgt ut fra forskjellige faggrupper, for å få et bredt og sammensatt utvalg av informanter. Undersøkelsen fikk med to informanter fra elektroklassen, to fra bil, en fra byggfag og tre fra teknisk industri.

Informant 1 er 21 år og kommer fra Norge, han soner en dom på 3 år. Informant 1 går på Teknikk og industriell produksjon (TIP) for å bli industrimekaniker. Han oppgir at han har både ADHD og dysleksi. Hans opplevelse av grunnskolen var at der var greit i første klasse, men at skolen ble vanskelig fra tredje klasse. Hans motivasjon for å gå på skolen i fengselet er å ta et fagbrev for så å få seg jobb etter soning.

Informant 2 er 32 år gammel og kommer fra Sudan, men han har norsk statsborgerskap Han soner en dom på 2 år, og er elev på Teknikk og industriell produksjon (TIP) på fengselets skole. Han tar sertifikat som sveiser, samtidig som han går på samfunnsfag. Informant 2 har arabisk som morsmål, engelsk som andrespråk i tillegg til at han ønsker å lære mer norsk.

Informant 3 er 42 år gammel, han kommer fra Norge og soner en dom på fire år. Han oppgir at han ikke var interessert i grunnskolen, og at dette ble verre på ungdomskolen. Han oppgir at han hadde språkvansker i grunnskolen med å utale ord som inneholdt skj. Han fikk imidlertid

hjelp av en logoped med å overvinne sine uttalevansker. I fengslet går han på elektrofag og tar naturfag som privatist. Hans mål er å gå opp til fagprøve som elektriker.

Informant 4 er 39 år gammel, han kommer fra Norge og soner en dom på sytten år. I grunnskolen fikk han hadde han diagnosen dysleksi og ADHD, og kunne velge bort enkelte fag han ikke mestret. I grunnskolen opplevde han dessuten å bli mobbet, noe som ødela mye av skolegangen og har preget han negativt psykisk i voksenlivet. I fengslet går han på bilmekaniker, og tar opp fag han mangler fra tidligere.

Informant 5 er 30 år gammel kommer fra Norge. Han soner en dom på fem år. Han vokste opp på barnehjem og hadde mye fravær fra skolen. Mens han gikk i grunnskolen fikk han diagnosene dysleksi, ADHD og ADD. På skolen i fengslet går han på byggfag og sier at hans mål er å bli tømrer med ferdig fagbrev. I tillegg til yrkesfaget går han på fellesfagene naturfag, matematikk, norsk, engelsk og samfunnsfag.

Informant 6 er 25 år gammel, han kommer fra Norge og soner en dom på tre år. Han har fått diagnosen hypermobile ledd, ADHD, og dysleksi. I fengslet går han på vg2 kjøretøy og er mesteparten av tiden i bilverkstedet.

3.6 Transkribering

Det er beste grunnlaget for å kunne gjengi det som ble sagt under intervjuene er å gjøre et digitalt opptak som grunnlag for transkripsjon (Brinkmann & Tanggaard, 2015). Under denne undersøkelsen ble det derfor valgt å bruke en båndopptaker. En fordel med lydopptaker er at det er enklere og ha konsentrasjonen rettet mot intervjupersonen, og mindre på og gjøre notater. Når lydopptakene er ferdige kan forskeren høre intervjuene flere ganger, og på den måten få med detaljer og sammenhenger om ulike tema som senere kan brukes for å lage en tematisk analyse (Kvale & Brinkmann, 2015).

Når samtalen kom inn på private tema som hobbyer og interesser, ble ikke dette transkribert for at vedkommende ikke skulle kunne gjenkjennes under utgivelse av undersøkelsen (NECH, 2016).

3.7 Tematisk analyse

Undersøkelsen har brukt en tematisk analyse som forskningsmetode, for å analysere det empiriske materialet (Johannessen, Rafoss, & Rasmussen, 2018). Tematisk analyse retter oppmerksomheten mot aktuelle temaer i undersøkelsen. Tematisk analyse ser ikke primært etter hyppighet i forekomster som innholdsanalyse, men søker og går i dybden av temaer ved å søke på tvers i materialet (Thagaard, 2018). Målet er å bygge opp analysen på en sammenhengende måte som gir et fornuftig og lesbart resultat. Samtidig har tematisk analyse blitt kritisert for at sitatene fra intervjuene tas ut av sin opprinnelige kontekst for å understøtte aktuelle tema. For å imøtegå denne kritikken har analysen hatt en hermeneutisk tenkning, hvor delene belyser helheten og helheten igjen belyser delene (Thornquist, 2018).

For å ha en ryddig fremgangsmåte til å analysere intervjuene bruker undersøkelsen fire trinn i analyse arbeidet som er beskrevet av Johannessen et al (2018). Første trinn er å lese gjennom hele det transkriberte intervjuet for å søke en helhetlig forståelse av informanten. Trinn to er å bestemme tema som kan belyse problemstillingen til prosjektet, det skjer igjennom koding av materialet. Trinn tre i analysen er å knytte dataene fra intervjuene til overordnede kategorier. Johannessen et al, (2018) påpeker at forskningsspørsmålene er styrende for valg av kategorier. Det falt derfor naturlig å bruke de tre forskningsspørsmål som overordnede kategorier for valgte temaer. Dette valget ga undersøkelsen en god sammenheng i oppgaven. I tillegg til forskningsspørsmålene har undersøkelsen med en fjerde kategori som belyser særegne trekk ved fengselsundervisningen, og hvordan de påvirker problemstillingen. I trinn fire presenterer forskeren de funn han har kommet frem under de ulike temaene (Johannessen et al, 2018). Forskeren forklarer de ulike temaene samtidig som han søker og overbevis leseren om at de funnene han har gjort er gyldige svar på kategoriene. Denne oppgavens funn blir presentert i kapittel fire. Dette gjøres ut fra å kode intervjuene, for å se hvilke subjektive tema informantene er opptatt av.

I trinn to av analysearbeidet er det ulike måter forskeren kan kode på (Johannessen et al, 2018). En måte er å bruke ulike farger, for å søke og få oversikt over viktige sammenhenger og sitater som kan være med å belyse de forskjellige temaene i undersøkelsen. Videre kan han bruke tankekart eller ulike pc program hvor dataene kan grupperes. I denne undersøkelsen ble det først brukt tusj for å markere viktig funn i transkripsjonen, så ble det brukt et tankekart.

Tankekartet tok utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene, med svar fra empirien som fører til aktuelle tema som igjen kan belyse problemstillingen (Thagaard, 2018). Johannessen et al (2018) anbefaler ulike teknikker i en analyseprosess for å få frem et bredest mulig grunnlag for en endelig rapport i siste fase.

3.8 Validitet og reliabilitet

Den kvalitative forskningen arbeider ut fra en sosial virkelighet med konstruerte begreper. Den kan derfor ikke måles på samme måte som naturvitenskapen hvor undersøkelser kan utføres relativt konstant, men må tolkes i lys av oppgavens troverdighet (Jacobsen, 2010). Den kvalitative forskningen søker nyanserte beskrivelser fra den intervjuede, hvor beskrivelsens presisjon og eksakthet er viktige forutsetninger (Kvale & Brinkmann, 2015). Når vi legger vekt den betydningen tolkning har for kvalitative data, må forskeren legge vekt på å belyse oppgavens kvalitet og troverdighet. For å kunne bedømme oppgavens troverdig brukes begrepene validitet, reliabilitet og overførbarhet (Thagaard, 2018).

3.8.1 Validitet

Grad av validitet knyttes til resultatene av forskningen, hvordan dataene tolkes og hvilken gyldighet forskerens tolkning kan sies å ha (Thagaard, 2018). Videre i denne delen søker oppgaven og beskrive hva som styrker en oppgaves validitet og hva som kan trekke den i tvil. Studies validitet (gyldighet) avhenger ikke bare av at riktig metode blir valgt, men samtidig forskerens erfaring, moralske integritet, klokskap og dyktighet (Kvale & Brinkmann, 2015). For og styrke validiteten til prosjektet er teoretisk transparens viktig. Det betyr at den teori som analysen av undersøkelsen viser til og bygger på er godt belyst og beskrevet i oppgaven (Thagaard, 2018). Kvale & Brinkmann (2015, s. 278) viser til at validering skal være en integrert del. Gjennom alle studiets syv faser fra tematisering, planlegging, interjuving, transkribering, analysing, validering og rapportering. Styrken til studiens indre validitet er om kildene har god kunnskap om feltet, samt er førstehånds kilder, uten klare motiver for å lyve (Jacobsen, 2010). Studiens indre validitet er også avhengig av hvor godt samsvar det er mellom indikatorene og begrepene vi undersøker, og det fenomenet vi ønsker svar på (Dahlum, 2018). Videre vil forskeren kunne styrke undersøkelsens validitet ved å gå kritisk

igjennom analyseringsprosessen og av aktuelle funn (Thagaard, 2018). Dersom liknende undersøkelser kommer frem til liknende svar som denne undersøkelsen, vil det være med og styrke undersøkelsen validitet (Jacobsen, 2010, s. 149).

To forhold som kan så tvil om undersøkelsen validitet er om undersøkelsen ha fått med de riktige kildene til å belyse forskningsspørsmålene, og om forskeren mangler erfaring fra liknende undersøkelser (Kvale & Brinkmann, 2015). Forskerens nærhet til området hvor undersøkelsen skjer kan være både en styrke og en svakhet for undersøkelsens validitet (Thagaard, 2018). En styrke ved å ha egne erfaringer fra miljøet er at forskeren kjenner seg igjen i informantenes svar, noe som kan gi et utgangspunkt for forståelse. Samtidig kan forskeren overse svar som er forskjellige fra hans egne erfaringer, og dermed utelatte viktige momenter (Thagaard, 2018).

En av informantene uttrykte at han ville være med som informant med den begrunnelsen at det er skolen og ikke kriminalomsorgen, som står bak undersøkelsen. Denne uttalelsen fikk meg til og reflektert ekstra over at min rolle som forsker ikke er anonym, og dermed kan påvirke undersøkelsens validitet.

Denne undersøkelsen støtter seg på tidligere undersøkelser fra feltet utført av Langelid (2016) og Manger et al (2017). Det vil imidlertid meg bekjent bli utført noen direkte oppfølgings undersøkelser som kan være med å underbygge denne oppgavens validiteten, fordi dette er en skoleoppgave og vil avsluttes i mai 2020. Hoffmann (2013) understreker at en studie bør bruke supplerende metoder, for å kunne kontrollere at de aktuelle funnene er valide.

3.8.2 Relabilitet

Relabilitet handler om studiens troverdighet og innebærer i hvilken grad en annen forsker som bruker de samme metodene vil komme fram til det samme svaret. Når en annen forsker skal kunne etterprøve undersøkelsens funn, er det viktig at undersøkelsen er transparent og beskriver hvordan kontakten med deltakerne ble opprettet. Forskerens opplevelse av prosessen er også viktig, samt en beskrivelse av forskerens erfaring med oppgaven (Thagaard, 2018). Samtidig fremhever Thagaard (2018) at innenfor kvalitativ forskning har interaksjonistisk og konstruktivistisk perspektiv blitt en viktigere innfallsvinkel til relabilitet,

enn det tidligere positivistiske synet på forskning. Det betyr at når forskeren tidligere skulle være objektivt, er det nå i større grad knyttet til forskerens samspill med den intervjuede, og at de sammen skaper en den forståelsen forskeren får underveis i prosjektet. Dette medfører en nødvendighet for at undersøkelsen er transparent og at studiets reliabilitet er avhengig av forskeres nøyaktig i sin beskrivelse, og dokumentasjon av prosjektets faser. På den måten kan andre forskere gjennomgå studiens innhold og kunne frembringe kritiske bemerkninger (Thagaard, 2018).

Kvalitative undersøkelser forholder seg ofte til fenomener og har derfor ikke de samme kriteriene for å oppnå reliabilitet i en undersøkelse som i kvantitativ forskning. I kvantitativ forskning skal undersøkelsen måles fysisk og få det samme svaret hver gang. I tillegg brukes også grad av samsvar eller korrelasjon mellom undersøkelser når undersøkelser er målbare, men ikke helt like (Svartdal, 2018). Av tiltak som denne undersøkelsen har gjort for å styrke denne studies reliabilitet, er å være nøye med å dokumentere studiens framgangsmåte. Under oppstarten ble det derfor lagt vekt på å lage en nøyaktig prosjektbeskrivelse og intervjuguide så som beskrev undersøkelsens innhold. Før denne studien ble igangsatt samrådet jeg meg med min veileder for prosjektet Anita Lopez Pedersen, i hvilken grad min ansettelse innenfor fengselsundervisning kunne skade oppgavens reliabilitet. Min egen og veilederens vurdering ble at min nærhet til feltet ikke i alvorlig grad ville skade reagibiliteten til undersøkelsen. På den annen side ville det være ekstra viktig og være seg bevisst hvilken påvirkning nærhet kan ha på informantene.

3.8.3 Overførbarhet

Utrykket overførbarhet er knyttet til om resultatene fra en undersøkelse kan overføres til andre sammenhenger (Thagaard, 2018). Noe av essensen og meningen med kvalitativ forskning, er at det forskeren finner ut i en bestemt situasjon også kan være gjellende i andre liknende situasjoner. Derfor er det forskerens oppgave å forsøke og dokumenter at hans funn er relevante og gjeldende (Thagaard, 2018). Kvale & Brinkmann (2015) sammenlikner overførbarhet innenfor kvalitativ forskning, med overførbarhet innenfor rettspraksis. Når en dom skal utmåles for en forbrytelse, vil både dommer og forsvarer kunne referer til liknende forbrytelser og hvilken gjellende straffepraksis som er brukt tidligere. Det er på samme måte

forskeren argumenterer for at sine funn er gjeldende, og i samsvar med andre funn. Kvale & Brinkmann (2015) beskriver på den annen side at kvalitative undersøkelser utført med intervju normalt ikke kan generaliseres med bakgrunn i at det er for få deltakere. Denne studien har seks informanter, utført i et fengsel i Norge, hvilket innebærer at funn ikke er direkte overførbare til andre instanser. Undersøkelsen kan derimot ha sin egen verdi, uten at generalisering nødvendigvis er et mål (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.9 Etiske hensyn

Når undersøkelsen bruker intervju som metode i en kvalitativ undersøkelse, har den direkte kontakt med mennesker. Den må derfor følge etiske retningslinjer for å ikke utsette informantene for uønskede belastninger. Det var viktig å undersøke hvilke krav den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora NESH (2016) stiller til forskning på særlig utsatte steder, for å være sikker på å kunne følge de etiske retningslinjene innfor institusjoner. Samtidig med å følge NECH (2016) sine retningslinjer var undersøkelsen avhengig av å følge krav til personvern fra Norsk samfunnsvitenskapelig Datatjeneste NSD, som sikrer at innsamlet data forblir anonymt, og at informantene ikke kan gjenkjennes av familie og kjente. Ettersom undersøkelsen skulle finne sted i et fengslet, var NESH (2016) område C «hensyn til grupper og institusjoner C19-24» viktig spesifiserende informasjon. Utsatte personer og grupper er ikke alltid selv rustet til å ta vare på sine interesser overfor forskeren. Forskeren kan derfor ikke ta det for gitt at vanlige prosedyrer med informasjon og samtykkeerklæring, sikrer individene selvbestemmelse og mot urimelige belastninger (NECH, 2016).

Når undersøkelsen har intervju som metode, var det viktig å tenke over forskerens rolle i forhold til de innsatte som informanter. Det vil i en intervjusituasjon oppstå en asymmetrisk maktrelasjon mellom forskeren og intervjupersonen, i form av at forskeren har kunnskap om temaet og stiller spørsmålene, samt at intervjueren er den som styrer samtalen og tolker innholdet i svarene (Kvale & Brinkmann, 2015). Med bakgrunn i at de innsatte er en sårbar gruppe, er det etter NECH (2016) sine retningslinjer viktig å ikke presse personer som er på en institusjon inn i en intervjusituasjon de egentlig ikke ønsket å være med på.

Før selve intervjuet begynte, ble det brukt tid sammen med deltakerne for å gi dem informasjon om deres rettigheter og mulighet til å trekke seg fra intervjuet. Samtidig skulle de få rikelig tid til å lese gjennom samtykke skjemat (vedlegg 6). Det ble kontrollerte ved oppfølgingsspørsmål om at de hadde forstått det de leste, og som en forsikring om at det ikke var noen uklarheter. Samtykke skal være fritt, informert og uttrykkelig (NECH), 2016).

4 Funn

I dette kapitlet blir undersøkelsens funn presentert. Funnene er kategorisert etter oppgavens tre forskningsspørsmål som har underliggende temaer fra undersøkelsens problemstilling. Under transkriberingen av intervjuene kom det frem behov for å ha med en kategori fire. Den tar for seg noen av de særegne rammebetingelsene ved fengselsundervisningen som kom frem under intervjuene. Undersøkelsen bruker tematisk analyse som går på tvers av dataene fra intervjuene. For å bevare de innsattes anonymitet presenteres funn fra informantene numerisk på samme måte som i presentasjonen.

4.1 I hvilken grad har språkerfaringer i hjemmet og fra grunnskolen, påvirket de innsattes lese og skriveutvikling?	4.2 I hvilken grad kan yrkesfaglærerne ha en mer sentral rolle, i utviklingen av de innsattes lese- og skriveferdigheter?	4.3 I hvilken grad er samarbeid mellom yrkesfag og fellesfag, viktig for den innsattes utvikling av sine lese- og skriveferdigheter?	4.4 Muligheter og begrensninger ved fengselsundervisning
<ul style="list-style-type: none"> • Erfaringer med lese- og skrivevansker i skolen. • Lesing i hjemmet. • Spesialundervisning 	<ul style="list-style-type: none"> • Yrkesretting av lese- og skriveopplæring. • Undervisningsmetoder • Læreren som veileder. • Lese- og skrivevanskenes begrensninger. 	<ul style="list-style-type: none"> • Betydning av samarbeid i skolen. • Fellesfagenes relevans. 	<ul style="list-style-type: none"> • Små grupper. • Begrenset IKT tilbud.

4.1 I hvilken grad har språkerfaringer i hjemmet og fra grunnskolen, påvirket de innsattes lese og skriveutvikling?

Under intervjuene ble informantene spurt om hvilke erfaringer de hadde med at foreldrene leste for dem når de var barn, og hvordan de hadde opplevd lesing- og skriving i grunnskolen. De innsattes egen erfaring med sin tidlige lese – og skriveopplæring kan bidra med en forståelse av hvordan de tenker om sin nåværende lese – og skrive utvikling. Samtidig kan det være med å forklare forventning om mestring i liknende situasjoner (Bandura, 1997). Tidligere erfaringer fra skolen kan være med å forklare noen detaljer om hva som har fungert i undervisningen for dem, og hva som eventuelt har blitt erfart som vanskelig.

4.1.1 Erfaringer med lese- og skrivevansker i skolen

Felles for fem av de seks informantene i undersøkelsen var at de hadde mistrives på grunnskolen. Den sjette informanten hadde gått på skole i Sudan, og nevnte ikke noe han husket som negativt. Fire av de innsatte oppgav at de hadde lese- og skrivevansker, dysleksi, med komorbide vansker som ADHD, ADD og konsentrasjonsvansker. Videre beskriver to av informantene noe av sine erfaringer med lesing- og skriving i grunnskolen. Informant 5 beskriver at det var flere år hvor han ikke gikk på skolen. Han oppgir som bakgrunn for dette at han vokste opp på barnehjem og at han kunne velge litt selv, om ha skulle på skolen eller ikke. Han fikk diagnose ADHD, ADD og dysleksi, men hans egen erfaring var at det ikke ble satt inn tiltak som i stor grad hjalp han med skolen.

«Jeg gikk jo veldig lite i skole da. Gikk første, andre, fjerde, åttende og tiende klasse. Men jeg var ikke der så mye, synes det var mere morsomt og drive med sport og andre ting fordi jeg klarte ikke å sitte stille. Fikk diagnosen ADHD og dysleksi uten at det hjalp» (Informant 5).

Informant 1 beskriver noe om hvorfor han har dårlige erfaringer fra skolen. Han beskriver at en sto del av vanskelig i skolen besto i at han ikke klarte å konsentrere seg i timene. Samtidig beskriver han hvordan hans skriftlige arbeide i skole så ut.

«Min erfaring fra skolen er egentlig veldig dårlig, fordi jeg hadde jo veldig sterk ADHD, så jeg klarte ikke å konsentrere meg, Lese og skrive- vansker har ikke gjort skolen lettere, det gjorde at det ikke var noe morsomt fordi det så helt jævlig ut ikke sant» (Informant 1).

Informant 4 opplevde at hans vansker hadde utspring i hans dialekt. Han opplevde samtidig at han skilte seg ut fra de andre elevene på skolen, noe som førte til at han ble mobbet. Mobbingen forsterket de faglige utfordringene, og tok bort lysten til å gå på skolen.

«Jeg hadde ekstra lærer fordi jeg klarte ikke å legge bort dialekten min. Ting tok lengre tid for meg enn de andre. Det var vanskelig med enkle og doble konsonanter, komma og son. Fikk diagnose dysleksi og ADHD, men jeg kunne etter hvert velge mine egne fag som jeg klarte å mestre son noenlunde. Opplevde også å bli mobba, og det ødela mye av skolen for meg» (Informant nr. 4).

De tre informantene opplevde at det var vanskelig å konsentrere seg når de gikk i grunnskolen. Informant 5 opplevde skolen som kjedelig, hadde lav mestring, samt at det var morsommere å gjøre andre ting enn skolearbeide. Alle de tre informantene som er sitert over oppgave at de fikk ADHD og dysleksi diagnose, noe som samstemmer med vanskeligheter med konsentrasjon og med lesing- og skriving (Bru, Idsøe & Øverland, 2016;Høien & Lundberg 2012).

4.1.2 Lesing i hjemmet

Informantene fikk spørsmål om foreldrene hadde lest for dem som barn. Det var to som ikke hadde noen klar erindring om dette, samtidig oppgave fire informantene at de hadde blitt lest for frem til andre klasse. Noe som var felles for de fire som ble lest for, var at lesingen i hovedsak besto av tegneserier, og ikke bøker med sammenhengende tekst. Informant 6 beskriver at han ikke husker om foreldrene leste for han eller ikke, men at han leste Donald på egenhånd, noe han fortsatt gjør.

«Det har jeg ikke noe minne av, jeg leste Donald, det leser jeg ennå. Det er lite tekst og bilder så det går greit» (Informant 6).

Informant 1 forteller derimot at han ble lest for, men at han etter en stund måtte lese selv. I tillegg til noe lesing i hjemmet, var de på biblioteket med skolen.

«Ja det gjorde de, i vertfall i starten, men etter hvert så krevde de jo at jeg skulle lese litt selv og da. Jeg husker de leste Ole Brumm for meg, og så leide jeg en bok på biblioteket om Titanic den var hvit med 8 sider og tre linjer. Jeg leide den samme boken hver uke, når vi var på biblioteket med skolen» (Informant 1).

Informant 4 forteller at moren leste for han, mens far måtte jobbe mye, mens han gikk på begynnelsen av grunnskolen. At far ikke var mere hjemme når han var liten, oppgir han som et savn.

«Moren min var jo med meg en del, men faren min var snekker og jobbet mye i den perioden. Ja jeg husker at moren min leste for meg, og bestemor var flink det. Jeg husker at de leste om en elefant i en blå bil, Albert Åberg og de faste bøkene. Tror de leste frem til jeg gikk i andre kanskje tredje klasse» (informant 4).

Informantene forteller at når omsorgspersonene leste for dem, hadde bøkene et begrenset skriftlig innhold i form av tegneserier med mest bilder, samtidig med at det opplevdes fint å bli lest for. De beskriver også et ønske om at foreldrene kunne ha fortsatt å lese for dem, til de ble noe eldre.

4.1.3 Spesialundervisning

Tema spesialundervisning tar for seg hvordan informantene opplevde at grunnskolen ble lagt til rette for dem, og hvilken betydning tilretteleggingen hadde for deres faglige og sosiale utvikling. Fire av de seks som ble intervjuet fikk spesialundervisning og individuelle planer som ble utarbeidet etter sakkyndig vurdering fra pedagogisk- psykologisk tjeneste (PPT). Samtidig fikk en informant hjelp av logoped, for feil uttale av språklyder. Informantene opplevde det som viktig for sin egen læring at de fikk spesialundervisning. Tre av fire informanter, av de som fikk spesialundervisning, mente de burde fått hjelp i skolen tidligere. Da mente de noen av lese- og skrivevanskene kunne vært mindre. Informant 4 fikk ekstra

støtteundervisning i og utenfor klasserommet, men han valgte allikevel bort noen av skolefagene, ettersom han opplevde at han ikke mestret dem.

«Jeg fikk ekstra støtte undervisning i og utenfor klasserommet fordi jeg var urolig og slet med fagene. Til slutt fikk jeg velge mine egne fag, som jeg klarte å mestre som noenlunde. Husker at jeg hadde mye heimkunnskap, naturfag og samfunnsfag, de fagene gikk greit fordi jeg synes det var inntresant. Men så ble jeg mobba, og det ville ikke lærerne jobbe noe med, da mistet jeg interessen for skolen en periode og begynte å jobbe som 12åring» (Informant 4).

Informant 4 forklarer en sammensatt problemstilling i skolen. Han opplever skolen som vanskelig, fordi han er urolig og ikke opplever mestring. Når han samtidig opplevde å bli mobbet i skolen, ble oppmerksomheten på læringen mer og mer borte til han etter hvert valgte å slutte på skolen.

Informant 1 husker spesielt at han hadde vanskeligheter med skriving, og at han ikke opplevde å få spesifikk hjelp med dette før i 5-6 klasse:

«Fikk ekstra hjelp, men det var ikke før i sjette klasse det ble laget sånn ekstragrupper, hvor jeg kunne jobbe med en egen lærer, så som løkkeskrift lærte jeg meg ikke før i 5-6 klasse» (Informant 1).

Den neste informanten beskriver at han gått på spesialskole, og har dermed hatt en form for spesialundervisning under hele grunnskolen. Han gir under intervjuet uttrykk for en sterk frustrasjon over at skolen og myndighetene ikke har fulgt han opp på en god nok måte under oppveksten. Han beskriver samtidig at han fikk tett oppfølging på skolen, med begrunnelse i at det bare var fire elever i klassen.

*«I tiende kom det en lærer hjem til meg som snakket om andre verdenskrig i tre måneder og så var det året ferdig. Tror de gjorde det bare for at jeg ikke skulle saksøke kommunen»
Fordi jeg vokste opp på barnehjem har jeg gått på spesialskole med fire elever og en lærer, så jeg har alltid fått den hjelpen jeg trengte. Av diagnose har jeg «lese og skrivevansker,*

dysleksi, ADHD, ADD. Opplever at diagnosen var en måte for dem og skrive fra seg ansvaret» (Informant 5).

Informant 5 beskriver at har fått god faglig hjelp i en spesialscole, men at han likevel mangler flere år av sin skolegang. Han uttrykker en bitterhet mot skolen og myndighetene for sin vanskelige oppvekst. Samtidig oppfatter han at diagnoser som dysleksi og ADHD egentlig ikke ga ham noen fordeler, men ble derimot en begrunnelse for skolen til å gi opp og fraskrive seg noe av ansvaret for hans læring. Det var likevel en spesiell lærer som han opplevde gjorde noe ekstra for han, ved å introdusere han for Harry Potter bøkene. Det hjalp han med å få interesse for lesing.

«Jeg hadde en lærer som var veldig flink, det var vel i åttende klasse, han styrte meg inn på de Harry Potter bøkene.. Det hjalp meg veldig mye til å få inn lesinga fordi bøkene var morsomme» (Informant 5).

Informanten 6 beskriver at han har på grunnskolen fikk hjelp både før og etter skolen, men at han ikke ville fortsette med det på videregående. Det ble viktigere for han den gangen å ikke skille seg ut fra de andre elevene. Det var spesielt da han ble eldre og begynte i den videregående skolen.

«På grunnskolen fikk jeg hjelp før og etter skolen, og tilrettelegging i form av egen pc og ekstra tid. Jeg fikk diagnosen hypermobile ledd og konsentrasjonsvansker. I videregående ville læreren at jeg skulle ha et eget opplegg, men jeg nektet fordi de andre ikke skulle se rart på meg. Plutselig skulle jeg bruke lengre tid enn de andre og det var ikke innafor. Jeg skjønner at jeg skjøt meg selv i foten siden jeg strøk på vg1 matten og så var det vg2 data og elektronikk faget jeg strøk på» (informant 6).

Informant 1 og 6 beskriver en sentral utfordring for spesialundervisningen. Informant 1 beskriver at han fikk hjelp for sent, og tenker at han burde lært løkkeskrift tidligere. Informant 6 beskriver at han var redd for å skille seg ut blant vennene, og han ville derfor ikke ha noen ekstra hjelp, selv om han visste at han trenger det. Informantene uttrykker at

spesialundervisning må komme inn tidlig i skolen, men de beskriver samtidig viktigheten av at den ekstra hjelpen må være en integrert del av klassen man tilhører.

4.2 I hvilken grad kan yrkesfaglærere ha en mer sentral rolle i utviklingen av de innsattes lese- og skriveutvikling

Denne kategorien tar først for seg yrkesretting og undervisningsmetoder innenfor lese -og skriveopplæring. Her beskriver informantene hvordan de bruker lesing- og skriving i det daglige arbeidet i verkstedene. Videre beskriver undersøkelsen hvilken betydning læreren i fengslet har for den enkelte. Til sist viser undersøkelsen hvilke begrensninger informantene opplever med sine lese og skrivevansker innenfor fengselsundervisningen.

4.2.1 Yrkesretting av lese- og skriveopplæring

Tema yrkesretting handler om å lære et teoretisk innhold, gjennom praktisk utførelse av ulike arbeidsoppgaver. Det kan være å lære oppskrifter, bestillinger og innkjøpslister til kunder, samtidig som elevene lager maten. Innenfor byggfag kan det være bestillingslister på materialer, beskrivelser og tegninger til elevens egne prosjekter. Hovedintensjonen er at den aktuelle teorien også skal utføres i praksis, det samstemmer med Banduras (1997) teori om viktigheten av autentiske læringssituasjoner. Videre beskriver informant 5 hvordan han bruker lesing innenfor sitt yrkesfag.

«Jeg leser bruksanvisninger om produkter. Vi leser en del i tømmer boka for å kunne vite hvordan vi skal gjøre det riktig. Da får vi hint og tips om fremgangsmåte. Det er ganske viktig å kunne lese ordentlig, skriving er ikke så viktig, Jeg skriver om jeg skal gi beskjed til andre hva de skal gjøre, eller hva jeg har gjort. Lage materialister som angår kunder, er også noe vi bruker skriving til» (Informant 5).

Informant 5 beskriver at han bruker lesing aktivt for å kunne vite hvordan arbeidsoppgaver skal utføres. Han opplever at skriving ikke er like viktig som lesing, men på den annen side oppgir han at skriving brukes til viktige ting innenfor faget som materialister og beskjeder. Alle de seks informantene i undersøkelsen oppgir at de bruker lesing i yrkesfaget, men samtidig at de ikke skriver like stor grad. Samtidig uttrykker informantene at lesing om

ferdigheter innenfor faget er viktig for å kunne løse praktiske arbeidsoppgaver. I hvor stor grad lesing- og skriving blir innlemmet i faget gjennom ulike arbeidsoppgaver, synes å være styrt av lærerens bevissthet og kreativitet med å legge til rette aktuelle språklige læringssituasjoner for de innsatte elevene. Informant 1 oppgir at han sliter veldig med lesing, men leser en instruksjonsbok om maskiner innenfor sitt yrkesfag.

«Og jeg tenker jo, jeg vet ikke om det er sånn, men å lese noe er bedre enn å ikke lese noe i det hele tatt. Det eneste jeg leser er instruksjonsboken til CNC maskinen på cella.» (Informant 1).

Funn fra informantene viser at yrkesretting opp mot personlige interesser er viktige faktorer, som motiverer til å bruke lesing aktivt.

4.2.2 Undervisningsmetoder

Tema undervisningsmetoder handler om hvordan elevene bruker lesing og skriving innenfor yrkesfaget. Hvordan opplever informantene at lesing og skriving blir innlemmet i undervisningen som grunnleggende ferdigheter? Alle informantene uttrykte at undervisningen i sine yrkesfag var mest praktisk orientert, noe de trivdes godt med. De uttrykte samtidig at praktisk arbeid var noe de mestret, samtidig som teori var enklere og huske når det var knyttet til arbeidsoppgaver de allerede hadde utført i verkstedet. Videre følger et sitat hvor informanten beskriver hvordan han bruker lesing til daglige arbeidsoppgaver, som han får fra læreren.

«Jeg jobber med biler og må skrive arbeidsoppgaver som jeg skal gjøre. Det står veldig mye informasjon der, men har du lest det noen ganger så er det greit å lese. Jeg synes lesing er viktig for å kunne løse arbeidsoppgaver i mitt yrke. Noen ganger leser læreren og da prøver jeg å visualisere teksten for å finne ut hva han mener» (Informant 6).

Informant 6 beskriver at lesing er viktig for at han skal kunne løse arbeidsoppgaver innenfor yrket. Om læreren bevisst bruker praktiske arbeidsoppgaver for å fremme informantenes leseutvikling, fremkommer ikke fra denne undersøkelsen, ettersom lærerne ikke er

informanter. Informantene beskriver imidlertid at det tette sammenkoblingen mellom lesing for å lære praktiske ferdigheter er viktig for dem, som motivasjon til å bruke lesing i verkstedet.

I denne studien hadde informant 2 en språklig minoritetsbakgrunn. Han er født og oppvokst i Sudan, og morsmålet er arabisk. Informanten uttrykker at hans yrkesfag er en viktigste arena for å lære seg norsk. Han oppgir at han lærer norske ord som er knyttet til yrket, noe som oppleves viktige og spennende å lære. Samtidig har læreren god tid og kan samtale med han om hva ordene betyr.

«Av norske ord har jeg lært flest på jobb. Ja det synes jeg jeg lærer masse nye ord som jeg er nysgjerrig på hva betyr for eksempel «lysbue» som er et ord fra sveising. Jeg lærer ord gjennom en industri bok på jobben, som jeg kan diskutere med læreren og han forklarer betydningen på tavla» (Informant 2).

Funn fra informantene viser at undervisningsmetoder som brukes i fengselsundervisningen er viktig for elevenes motivasjon, læring og opplevelse av mestring. Samtidig viser undersøkelsen at informantene opplever at praktisk undervisning er avgjørende for deres motivasjon til å aktivt bruke lesing.

4.2.3 Læreren som veileder

Tema læreren som tilrettelegger handler om i hvilken grad læreren er viktig for informantenes opplevelse av skolen innenfor fengselsundervisningen. Alle informantene i undersøkelsen uttrykte at læreren hadde vært en viktig person for deres læring innenfor fengselsundervisningen. De la særlig vekt på at lærerne la opp undervisningen på en praktisk måte, noe de opplevde å mestre. Under følger to sitater som beskriver viktigheten av lærerens tilrettelegging.

«Skolegangen min her synes jeg er kjempebra! Læreren min skjønner at jeg sliter med teori, så da legger han det opp mere praktisk og da forstår jeg det mye bedre» (Informant 6).

«Jeg er veldig, veldig fornøyd med lærerne på skolen her, utrolig bra! Det er lagt opp veldig praktisk» (Informant 3).

Videre uttrykker to av informantene at læreren tar seg ekstra tid til dem spesielt. Lærerne bidrar sterk til å gjøre soningsoppholdet bedre, og gi en viktig mulighet til å glemme at man sitter i fengsel.

«Læreren min tar seg ekstra tid til meg så jeg forstår bedre, han er engasjert og utrolig flink» (Informant 2).

«Det er så godt å være på skolen, jeg glemmer helt at jeg sitter i fengslet. Uten dere lærere hadde mitt liv vært utrolig trist her inne» (Informant 5).

Sitatene over viser at det er viktig at læreren ser de innsattes behov for tilrettelegging og veiledning. Undersøkelsen viser at læreren har en unik posisjon i de innsattes læringssituasjon.

4.2.4 Lese- og skrivevanskenes begrensninger

Tema lese- og skrivevanskerenes begrensninger, handler om hvordan diagnoser som dysleksi og ADHD kan sette begrensninger for valg av undervisningsmetoder. Med bakgrunn av informantens egne historier, tar dette avsnittet for seg i hvilke sammenhenger de opplever at lese- og skrivevansker kommer til uttrykk. Informantene beskriver at lese- og skrivevanskene opplevdes som mest belastende i situasjoner hvor det kreves lesing- og skriving som er synlig for andre elever. Noen av informantene uttrykte at de ønsker og lære mere lesing, samtidig uttrykte noen av de spurte at de helst unngår situasjoner hvor de må lese høyt i klassen. Videre beskriver en informant hvordan han opplever å lese i timen.

«Når jeg ser på et ark og hvor du ser linjer med setninger, så må jeg holde fingeren min på den linjen, ellers er det bare en masse maure som løper rundt på arket. Jeg liker derfor best å lese alene, synes det er litt flaut og lese høyt sammen med andre. Det gjør det vanskeligere fordi det skaper press. Det kan være at jeg må lese den samme linjen tre ganger og det er

ubehagelig sammen med andre da virker det som jeg er dum, men for meg selv gjør det ikke noe.» (informant 5).

Informant 5 beskriver sine lesevaner som at «bokstavene ikke vil stå stille og kryper rundt som maur». Derfor vil han unngå situasjoner hvor han skal lese høyt foran sine medelever. Dersom læreren ønsker å gå igjennom en tekst i fellesskap vil det oppleves som en utfordrende situasjon for denne informanten, om han bes og delta aktivt. De fire informantene som tidligere har oppgitt at de har dysleksi oppgir at de har vansker med å huske det de leser, og derfor lett mister interessen for lesing. Det er likevel enklere når de er motivert for det de skal lese.

«På skolen har jeg problemer med å fokusere på det vi har om i timene og sånt. Når jeg er motivert for ting så går det bedre. Psykologene mine her i fengslet sier at jeg skal finne meg en bok og prøve og lese litt, men jeg klarer ikke å lese og huske det jeg leste så da blir det tråkig» (informant 4).

Informantene uttrykker at manglende leseferdigheter setter begrensning for dem med å delta aktivt under lesesituasjoner. Samtidig uttrykker de at det er vanskelig å huske det de leser, og at det er noe av bakgrunnen for at motivasjonen for å lese blir borte.

4.3 I hvilken grad er samarbeid mellom yrkesfag og fellesfag, viktig for den innsattes utvikling av sine lese- og skriveferdigheter?

Denne kategorien tar først for seg i hvilken grad samarbeidet mellom yrkesfag og fellesfaglærere er viktig for informantene i undersøkelsen. Den ser også nærmere på om fellesfagene innhold oppleves som relevant, for elevene som er i fengselsundervisningen. Målsetning med denne kategoriens temaer er å belyse viktigheten av det tverrfaglige samarbeidet i fengselsundervisningen.

4.3.1 Betydningen for innsatte av samarbeide mellom yrkesfag og fellesfag

Tema betydningen for innsatte av samarbeid mellom yrkesfag og fellesfag tar for seg i hvilke situasjoner de innsatte opplever det om viktig for sin lese- og skriveutvikling at de ansatte i

skolen samarbeider om deres utdanning. Videre beskriver en informant at han opplever at det er for lite tverrfaglig samarbeide, men samtidig at samarbeide har vært viktig for hans læring.

«Det her jo vært litt samarbeide om min utdanning, men mest når jeg har bedt om det. I norsk og engelsk har jeg opplevd at vi måtte lage et prosjekt om det yrkesfaget vi hadde i skolen. Det opplevde jeg som viktig, fordi det satte meg i en posisjon som viste at jeg måtte prestere. Min yrkesfaglærer hørte på når jeg presenterte mitt yrkesfag til norsk og engelsk læreren. Da ville jeg jo vise at jeg visste hva jeg snakket om» (Informant 5).

Informant 5 oppgir at det har vært samarbeid mellom yrkesfag og fellesfagene norsk og engelsk. Han har hatt en muntlig og skriftlig presentasjon, hvor han beskriver sitt yrkesfag for fellesfagslærerne med yrkesfaglæreren til stede. Noe han opplevde som viktig. Samtidig uttrykker han at samarbeide mellom yrkesfag og fellesfag ikke oppleves som like viktig innenfor alle fellesfagene.

«Yrkesfag og matte går veldig i hverandre, med de samme tingene. Ikke sa mye naturfag og samfunnsfag. Men norsk og engelsk fordi det er et nytt språk vi lærere i yrkesfaget» (Informant 5).

På området lesing- og skriving er det relativt stor avstand mellom informantenes behov for at yrkesfag og fellesfagene samarbeider. Mens informant 5 oppgir at han kunne ønsket mer samarbeid, oppgir informant 3 at et slikt samarbeid ikke er viktig for hans del. Han går opp som privatist i samfunnsfag og er dermed ikke direkte knyttet til fellesfagslærerne. Når det gjelder skolen i fengslet ga han uttrykk for at han selv var voksen nok til å ta ansvar for sin utdanning. Han opplevde likevel at mange andre innsatte slet med lesing- og skriving, og derfor burde få mere hjelp med lesing- og skriving.

«Vi er voksne ikke sant og veldig motivert vi kan ta ansvar selv. For meg er det ikke lesing et så stort problem, men lærerne burde samarbeide om å hjelpe de med lese- og skrivevansker. Det er derfor mange er her, fordi det er et stort problem» (Informant 3).

Intervjupersonene har forskjellige forutsetninger og opplevelser av i hvilken grad samarbeidet mellom yrkesfag og fellesfag er viktig for dem. Samtidig er alle informantene enige i at et samarbeide mellom lærerne er viktig for å kunne hjelpe de som sliter med lesing og skriving. Halvparten av informantene oppgir at lese- og skrivevansker indirekte kan være en årsak til at personer kommer i fengsel.

4.3.2 Opplevelse av relevans i fellesfagene

Dette tema belyser i hvilken grad informantenes oppfattelse av realfagenes relevans kan være med å styrke interessen for lesing- og skriving hos den innsatte. Tre av informantene uttrykte at de ønsket innholdet i fellesfag som matematikk, engelsk, og norsk hadde mer innhold som kunne brukes direkte inn i yrkesfaget.

«Når vi har oppgaver i norsk, kan vi sitte og skrive om byggfag. Bedre enn å sitte å analysere dikt som ikke har noe med noe å gjøre. føler jeg da. Vi bør lære om ting i mattetimen før vi lærer det i et yrkesfag. Da vil jeg kunne bruke det jeg har lært fra matematikk i yrkesfaget. Det ville gjort at jeg ikke var blank når jeg trengte de i praksis» (Informant 5).

Informant 5 beskriver at han opplever noe av innholdet i norsktimen som lite relevant, og skulle ønske det var mer praktisk rettet. Det samme uttrykker om matematikkopplæringen, som han mener burde samarbeidet tetter med yrkesfaget om undervisningen. Et område innenfor norskundervisningen opplevdes som spesielt viktig, nemlig brevskrivning. Spesielt informant 6 oppgir at han skriver søknader til kriminalomsorgen om besøk, permisjoner, klager til advokat og eventuelt overføring til andre fengsler. Samtidig skriver han brev til familien.

«Om du er flink til å skrive søknader i fengsel, vil mange andre innsatte spørre deg om hjelp. Før når jeg begynte å skrive så det ut som en kråke hadde hoppet rundt og hatt det kjempemoro, men nå ser det mye bedre ut. Men det er det at jeg måtte lære meg til å skrive son at andre kan lese istedenfor at bare jeg kan lese det. Jeg har jo fått veldig god trening siden jeg sittet inne fra 2017 for da skriver jeg brev og søknader» (Informant 6).

Informantene forteller at de opplever noe av innholdet i norsktimen som lite relevant, men samtidig har de hatt god nytte av å lære seg å skrive brev. Videre viser undersøkelsen at mestring innenfor yrkesfagene gir en begrunnelse for å lære matematikk. Undersøkelsen kan derfor tyde på at å lese, skrive og gjøre matematikk er viktig. Fellesfagene følger en bestemt læreplan, samtidig viser funnene i undersøkelsen at informantene mener det er viktig å se på yrkesvalg, interesser og behov som viktig motivasjon for å bruke lesing -og skriving.

4.4 Muligheter og begrensninger ved fengselsundervisning

Under undersøkelsen bemerket informantene om noen særtrekk ved fengselsundervisningen, som oppleves viktig å belyse nærmere. Denne kategorien er derfor ikke opprinnelig en del av intervjuguiden, men har kommet inn som et tillegg i etterkant. Kategorien tar for seg temaene fordeler ved små undervisningsgrupper innenfor fengselsundervisningen, og utfordringene ved begrensede IKT muligheter i fengslet.

4.4.1 Små klasser og tett oppfølging

Dette temaet om små klasser tar for seg noen ekstra pedagogiske muligheter som små grupper gir, til å følge opp innsatte som er elever innenfor fengselsundervisningen. Alle de seks informantene i denne undersøkelsen ga uttrykk for at de var fornøyde med undervisningen og den oppfølgingen de fikk fra læreren. Samtidig oppgir de at små undervisningsgrupper, og tett oppfølging var en av hovedgrunnene til at de opplever mestring innenfor fengselsundervisningen. Informant 5 beskriver at han tidligere er vant med å jobbe i små grupper, og at det passer han best.

Kriminalomsorgen i dette fengslet har satt en grense på at en lærer kan ha med seg fire innsatte når de er på utsiden av klasserommet. Sikkerhetsaspektet er hovedbegrunnelsen til at kriminalomsorgen setter denne grensen på fire. Innenfor fengselsundervisningen blir det derfor relativt små klasser, med fire til åtte elever og en eller to lærere. I tillegg til et trygghetsperspektiv gir det muligheter for å splitte opp klassen, ved noen elever har teori eller praksis i verkstedet og noen har teori i klasserommet. Spesielt en informant legger vekt på betydningen av at teoriundervisningen er praktisk organisert:

«Jeg tror kanskje det har litt med hukommelsen og konsentrasjon og gjøre. Når jeg gjør tingene i virkeligheten, kan jeg huske det veldig bra etterpå, da har jeg gjort det ikke sant. Men om jeg bare skal sitte da og høre på en som forteller noe kan jeg fort miste konsentrasjonen og ikke ha fått med meg halvparten av det hans sagt» (Informant 1).

Undersøkelsen funn viser at små undervisningsgrupper oppleves som viktig av alle informantene, med begrunnelse i at de får tett oppfølging av lærerne.

4.4.2 Manglende muligheter for IKT undervisning

Dette tema beskriver utfordringen som begrensede IKT muligheter i fengslet gir i forbindelsen med de innsattes utvikling av lesing- og skriving. Viktigheten av tilgang på digitale hjelpemidler ble nevnt av flere informanter til sist i intervjuet, når det ble spurt om det var noe ekstra de ville tilføye. Informant 6 beskriver hvorfor det var viktig for han og få egen PC på grunnskolen:

«På grunnskolen fikk jeg pc fra hjelpemiddel sentralen, fordi fingrene mine hoppet ut av ledd. Så fikk jeg utvidet tid med en halv time før og etter skolen» (Informant 6).

Som informant 6 beskriver er det mange ulike grunner til at elever trenger å bruke PC i skolearbeidet. Det kan være av rent fysiske årsaker som informant 6 beskriver med hypermobile ledd. Informant 5 uttrykker at det vil kunne være viktig for de som har lese og skrive vansker å bruke PC som hjelpemiddel i skrivingen:

«Data er jo fint for å lære seg å lese og skrive. Her i fengslet må du jo mase og spørre om det. På grunnskolen fikk jeg jo pc fra hjelpemiddel sentralen, og det hjalp meg litt da. Om prøvene til fag i fengslet kan ligge på PC, vil det hjelpe de som har lese og skrivevansker. Om du sier du har vanskeligheter, bør det være mere oppfølging med data tilbud» (informant 5).

Informant 5 beskriver at han må mase seg til en PC i fengslet. Skolens rådgiver oppgir at kriminalomsorgen i stor grad begrenser de innsattes mulighet for å bruke digitale hjelpemidler

i skolen. Kriminalomsorgen oppgir at den restriktive bruken er grunnet i et sikkerhetsperspektiv. De innsatte skal ikke kunne kommunisere, da det er fare for at de kan true ansatte i fengslet, true familien eller kommunisere med andre kriminelle på utsiden av fengslet. Informantene uttrykker at denne frykten er overdrevet, og de opplever at det er for strenge krav for å få bruke PC i fengselet.

4.5 Oppsummering av funn

Funn fra studien viser at informantene i stor grad er fornøyde med den praktiske tilretteleggingen av yrkesfagene. Undervisningen oppleves som relevant og lesing brukes aktivt for å tilegne seg ny kunnskap, men at informantene i mindre grad bruker skriving på skolen. Videre viser undersøkelsen at lesing- og skriving kan brukes mere aktivt innenfor yrkesfagene, og det er et stort potensial for økt samarbeid mellom yrkesfag og fellesfag om elevenes faglige utvikling.

5 Drøfting

I dette kapitlet vil jeg utdypet og drøfte funn fra undersøkelsen med støtte i oppgavens teoretiske grunnlag og empiriske funn. Kapitlet er delt inn etter samme mønster som kapittel fire, med overordnede kategorier med underforliggende temaer. Rekkefølgen på de aktuelle temaene, følger ikke rekkefølgen i teorikapitlet, derfor vil teori bli brukt på tvers for å underbygge og belyse de forskjellige temaene.

5.1 I hvilken grad har språkerfaringer i hjemmet og fra grunnskolen, påvirket de innsattes lese og skriveutvikling?

Det første forskningsspørsmålet tar for seg de innsattes erfaringer med lesing- og skriving fra hjemmet og fra grunnskolen. Her vil de innsattes tidligere språkopplevelser fra oppveksten og hjemmet drøftes i lys av undersøkelsens funn fra teorikapitlet. Denne kategoriens mål er at de innsattes egne erfaringer fra hjem og skole, vil kunne være med og gi mere kunnskap om hva som har fungert for dem av språkopplæring og hva som har vært vanskelig. Målet med å undersøke de innsattes tidlige språkerfaringer i hjem og skole kan være med på å gi noen

retningslinjer, for hva som bør vektlegges for elever med lese- og skrivevansker innenfor fengselsundervisningen.

5.1.1 Erfaringer med lese- og skrivevansker i skolen

Denne studien viser at fem av seks informanter har opplevd grunnskolen som utfordrende. Fire av de seks har opplevd lese- og skriveopplæringen i skolen som ekstra vanskelig. Noen av begrunnelsene for sine vansker oppga de som utfordringer med å gå fra tale til skrift, konsentrasjonsvansker, dysleksi eller generelle lese og skrivevansker.

Overgangen fra tale til skrift var utfordrende for fire av informantene mens de gikk på grunnskolen. Denne undersøkelsen tyder på at informantene ikke har fått riktig eller tilstrekkelig hjelp, for å mestre lesing- og skriving. Lesing og skriving er tett knyttet sammen, men skiller seg fra talespråket ved at tegn må tydes og settes sammen til ord. Den som leser og skriver har bare teksten og forholde seg til og ikke mimikk og kontekst som i daglig tale (Lyster & Frost 2016). Gough og Turner (1986) beskriver at lesing = avkoding * forståelse. Det betyr at når denne undersøkelsens informanter skulle begynne på skolen, kunne de oppleve vansker både med avkodingen og forståelsen.

Informantene med dysleksi opplevde at de hadde problemer med å huske det de leste, og at bokstavene ikke sto stille. Blant annet beskrev en av informantene at bokstavene flyttet på seg som maur. Informantenes forklaring samstemmer med Høien & Lundberg (2012) som beskriver at dysleksi kjennetegnes ved en vedvarende forstyrrelser i kodingen av skriftspråket. Det er forårsaket av en svikt i det fonologiske system, vansken medfører at personen har vanskeligheter med å avkode skrift og dermed lese tekst (Høien & Lundberg, 2012, s. 29). Lave skriveferdigheter kjennetegnes det ved at personen skriver sent, utydelig, mye feil, kortfattet, og har vanskeligheter med å formidle det han kan gjennom skrift språket (Lesesentret, 2017).

Vogt (2016) beskriver at konsentrasjonsvansker kan ha sin bakgrunn i ADHD, uoppmerksom type, hvor barnet sliter med å ta imot muntlige beskjeder, bearbeide informasjon og følge beskjeder. Dysleksi har en komorbiditet mot andre fysiologiske forhold som ADHD,

dyskalkuli, autisme, motoriske vansker, koordineringsforstyrrelser og spesifikke lærevansker (Klinkenberg, 2017).

Skrijving er et viktig redskap for læring, samtidig som det kan dokumentere teoretiske kunnskaper om et emne. Med *Kunnskapsløftet* (2006) skulle skrijving være en integrert del i alle fag. Det betyr at alle lærere skal være en del av skriveopplæring, ikke bare norsklæreren (Skrivesentret, 2020). Innenfor fengselsundervisningen opplever informantene det å skrive tekster som en større utfordring enn lesing. Det samsvarer med Bråten (2007) som sier at den som skriver må skape teksten selv. Det krever en grammatisk forståelse og godt ordforråd for å kunne fortelle det man ønsker. I fengslet vil skriftspråkets krav til grammatikk og ordforråd være en utfordring, ettersom innsatte er overrepresentert med lese- og skrivevansker, dysleksi, konsentrasjonsvansker og ADHD (Manger et al, 2015). To av informantene opplyser at de har blitt flinkere til å skrive etter at de kom i fengslet, med begrunnelse i at de har hatt større behov for å skrive diverse søknader i tillegg til at de har startet på skolen.

Flere av de innsatte beskriver at de fikk for sen hjelp for sine lese og skrivevansker. En av informantene mente også at det var myndighetenes unnfalighet som gjorde at han manglet flere år i grunnskolen. Myndighetene har gitt større oppmerksomhet til dette gjennom mer søkelys på tidlig innsats i skolen. Dette beskrives gjennom stortingsmelding nr.16 «...og ingen sto igjen - Tidlig innsats for livslang læring» hvor målet var og å møte den enkeltes behov gjennom økt lærertetthet og tilrettelagt undervisning (Kunnskapsdepartementet, 2006-2007). Videre har Stortingsmelding nr. 21 «Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen» foreslått å gi kommunene en plikt til å tilby intensiv opplæring til elever som henger etter i lesing, skrijving eller regning på 1. -4. trinn (Kunnskapsdepartementet, 2016-2017). I 2019 kom Stortingsmelding nr. 6 «Tett på tidlig innsats og inkluderende felleskap i barnehage, skole og SFO» (Kunnskapsdepartementet, 2019-2020). I denne stortingsmeldingen pålegges kommunene å tilby intensiv opplæring til alle elever som henger etter i lesing, skrijving og matematikk (Kunnskapsdepartementet, 2019-2020).

Intensjonene om tidlig hjelp for de som sliter i skolen er høyt oppe på den pedagogiske agendaen i regjeringen på 2000 tallet. Likevel opplevde den yngste av informantene, som ble født i 1999, at han ikke fikk den tidlige hjelpen han hadde trengt. Det er på den annen side en av informantene, som gikk på videregående skole i 2012, som uttrykker at hjelpen ville ha

stigmatisert ham i forhold til hans skolekamerater. Dette viser noe av utfordringene med og møte alle behov i skolen. Samtidig vil økt søkelys på tidlig hjelp kunne hindre at vanskene blir unødvendig store (Mørk, 2020).

5.1.2 Lesing i hjemmet

Svar fra denne undersøkelsen, viser at de innsattes nærmeste omsorgspersoner ikke hadde noen stor oppmerksomhet på å lese for barna når de var små. Da informantene ble spurt om dette under intervjuet, svarte de enten at de ikke kunne huske å ha blitt lest for eller at foreldrene bare leste tegneserier for dem frem til andre klasse. Lesing for barn er viktig for deres språklige og sosiale utvikling, dette har imidlertid fått mere fokus med nyere forskning. Den språklige stimuli under barnets oppvekst, vil påvirke barnas ordforråd, sosiale samspill og senere lese- og skriveutvikling (Pressley & Allington, 2015). Denne undersøkelsen funn viser at det var fraværende eller mangelfull lesing for informantene under oppveksten. Det predikerer dermed et dårligere utgangspunkt, for å mestre krav til lesing- og skrivning i senere skolegang.

Undersøkelsens empiri understøttes av Pressley & Allington (2015) som påpeker at manglende språkstimulering i hjemmet kan føre til et lavere ordforråd, noe som igjen vil påvirke utviklingen av leseferdigheten i skolen (Pressley & Allington, 2015). Ifølge en undersøkelse som ble utført av Hart & Risley (1995) vil barn som vokser opp i familier med høyere sosiale lag av samfunnet ha et høyere ordforråd enn barn som vokser opp i familier med middels eller lavere utdanning fra lavere sosial klasse. Videre sier forskning at antall ord barnet kan før skolestart påvirker lesing- og skrivning gjennom hele grunnskolen (Lesesentret, 2017). Vellykket lesing sammen med barn krever på den annen side at barnet opplever det som en trygg situasjon, og at det er en åpen dialog mellom de voksne og barnet. Dersom barnet ikke opplever lesingen som en god situasjon kan opplevelsen ha negativ effekt på lysten til senere å lese (Pressley & Allington, 2015).

De innsatte i undersøkelsen ga ikke uttrykk for å ha tenkt nevneverdig over hvordan manglende språk stimulanse i hjemmet, har påvirket deres egen språkutvikling. Det at barna tilegner seg et bredere kunnskapsfelt, vil gi dem flere forhåndskunnskaper når de senere skal

lese noe på skolen. Dette samsvarer med Bråten (2007) som sier at sammen med ordforråd er forhåndskunnskaper den viktigste faktoren for leseforståelse når barnet allerede behersker avkoding. Samtidig sier funn fra undersøkelsen at informantene opplever lesing som mere interessant å enklere og huske, når de har en personlig interesse og kunnskap om det de leser.

5.1.3 Spesialundervisning

Denne undersøkelsen viser at informantene hadde erfart at spesialundervisning på grunnskolen, hadde vært viktig for dem for å kunne mestre de ulike fagene. Dette samstemmer med intensjonen til opplæringsloven § 5-1 om spesialundervisning, at de som ikke har tilstrekkelig utbytte av den ordinære undervisningen, skal få spesialundervisning. Videre viste undersøkelsen at noen av informantene opplevde at undervisningen i fengslet hadde liknende forutsetninger som det de hadde erfaring med fra spesialundervisningen i grunnskolen. Små klasser med tett læreroppfølgning opplevdes av informantene som en viktig faktor til å lykkes innenfor fengselsundervisningen. De innsattes erfaringer med at det er viktig med undervisning i små grupper er med å bekrefte St. meld. nr.27 sin konklusjon om at «tilpasset opplæring er særlig viktig i fengselsundervisningen» (Kunnskapsdepartementet, 2004-2005). Stortingsmelding nr.27 sin begrunnelse for ekstra vekt på tilpasset opplæring er at lærevanskene er større og forutsetningene skiller mere enn i en ordinær klasse. Samtidig hadde en av informantene opplevd det som stigmatiserende og få ekstra hjelp, da han var redd for at de andre elevene i klassen ville oppfatte han som dum, om han fikk hjelp de andre ikke fikk. Han ville derfor ikke ta imot ekstra hjelp på videregående, noe som ifølge han selv hadde bidratt til at han ikke fikk bestått og godkjent den videregående skolen. I denne sammenheng oppleves det som riktig å påpeke at spesialundervisning er en rett, men ikke en plikt, det er opp til eleven og foreldrene og velge om eleven vil ha spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2020).

5.2 *I hvilken grad kan yrkesfaglærere ha en mere sentral rolle i utviklingen av de innsattes lese- og skriveutvikling*

For at yrkesfaglærerne skal kunne være med å hjelpe de innsatte med sin lese- og skriveutvikling, må lesing -og skriving være en integrert del av undervisningen i yrkesfagene. Dette samsvarer med et av Kunnskapsdepartementet (2006) sitt mål for skolereformen

kunnskapsløftet (2006). Kunnskapsløftet (2006) innførte prinsippet om at de grunnleggende ferdighetene skal være en inkludert del i alle fagene i den videregående skolen. Målet om og styrke de grunnleggende ferdighetene vil bli videreført i fagfornyelsen (2020). Informantene ga gjennom undersøkelsen uttrykk for at de i stor grad brukte lesing som et verktøy for å løse daglige arbeidsoppgaver og få ny kunnskap. De mente derimot at skriving ikke var like viktig eller noe de benyttet seg av for å lære i like stor grad som lesing.

I tillegg til generell språkforståelse skal yrkesfag være med å gi et fagspråk, som den innsatte senere kan bruke i sin yrkesutøvelse. Å ha et godt fagspråk er viktig for å kunne kommunisere med kollegaer, kunder, leverandører og andre håndverksgrupper om felles prosjekter. Det vil derfor være viktig å øve på både generelle og spesifikke faguttrykk, noe som kan innlemmes i de innsattes daglige arbeide i verkstedet. Når personen senere leser en tekst i en fagbok, vil han bedre kunne forstå teksten. Ordforråd og forhåndskunnskaper om et emne, er i tillegg til avkoding de viktigste faktorene for å kunne forstå en tekst (Bråten, 2007; Pressley & Allington, 2015).

5.2.1 Undervisningsmetoder

Yrkesfaglæreren er bevisst i bruk av faglitteratur for å fremme leselyst, løse arbeidsoppgaver og gi ny kunnskap. Alle informantene beskrev under intervjuene at de brukte fagbøker for å tilegne seg nye kunnskaper innenfor sitt fagområde. Informanten som gikk teknisk industri brukte instruksjonsboken til CNC maskinen, på bilverkstedet brukte de bøker som beskrev deler og løsninger og i tømmerfaget brukte informanten boken *Tømmer teori*, for å finne tips og løsninger. Elevenes aktive bruk av faglitteratur innenfor sitt yrke, er i samsvar med læreplanens mål om at lesing skal være et redskap for å tilegne seg ny kunnskap og innsikt (Utdanningsdirektoratet, 2016). Det er på den annen side viktig med faglig veiledning fra læreren. Elevens søking etter kunnskap gjennom lesing bør ikke overlates til eleven på egen hånd. Eleven er avhengig av å vite hvor i boken han skal lete, hvilken av de ulike løsningene fra boken han skal velge, og hvordan han skal omsette teorien om til sin egen praksis. Det krever en relativt sammensatt kunnskap som den innsatte ikke nødvendigvis har. Derfor kan det virke mot sin hensikt om man ber en elev lete etter svaret i boken, uten at han får kvalifisert hjelp til å finne løsninger.

Det er en forutsetning for læreren i fengslet å ta utgangspunkt i sentrale kompetansemål fra læreplanen, for å kunne innlemme lesing og skriving i et yrkesfag på en tilfredsstillende måte. Fagplanen til yrkesfag fra 1.8.2020 er delt opp i «arbeidsmiljø og dokumentasjon» og «praktisk yrkesutøvelse». Kompetansemål for de to fagene viser hva elevene skal kunne. Innenfor faget arbeidsmiljø og dokumentasjon sier kompetansemålet at «eleven skal gjennomføre og dokumentere arbeid i samsvar med gjeldende bestemmelser for helse, miljø og sikkerhet» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Innenfor faget praktisk yrkesutøvelse er det et liknende kompetansemål som sier at eleven skal kunne «planlegge og bygge en konstruksjon» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Når lesing- og skriving skal innlemmes i yrkesfagene er det å ta utgangspunkt i et praktisk prosjekt som eleven skal utføre, et viktig virkemiddel for å utvikle lese- og skriveferdigheter. Eleven kan skriftlig planlegge sitt prosjekt i form av tegninger, materialister og aktuell dokumentasjon. Underveis i utførelsen kan eleven dokumentere sin arbeidsutførelse slik at prosjektet kan kvalitetssikres for eventuelle kunder som skal kjøpe produktet. For å skape et tverrfaglig prosjekt kan samtidig norsk, engelsk og matematikk lærerne legge opp innholdet i undervisningen opp mot elevens prosjekt. Målet er at elevene skal oppleve en helhetlig undervisning som både fremmer yrkesfaglige og fellesfaglige kunnskaper samtidig som elevene får styrket sine grunnleggende ferdigheter. Samtidig er det viktig at informantenes ønske om en praktisk skolehverdag opprettholdes.

5.2.2 Lærer som veileder

Flere av informantene uttrykte en beundring for sin yrkesfaglærer i fengslet. Det kan virke som om lærerne i fengslet har en spesielt sterk posisjon, som kan være med å påvirke den innsatte til å gjøre en ekstra innsats. Ifølge Langelid & Manger (2005) sier flere innsatte at læreren er den som gir selvtillit, trygghet og motivasjon innenfor fengslet. Jeg skal videre drøfte lærerens muligheter og begrensninger til og påvirke elevene i fengselsundervisningen.

Flere av de innsatte som sitter i fengslet har tidligere vært innom det offentlige støtteapparatet, hvor de har blitt møtt med relativ lave forventninger om egen innsats og mestring (Langelid &

Manger, 2005). De innsatte har ofte lav forventning om å mestre lesing- og skriving. De legger derfor ikke ned nok innsats til å forbedre sine ferdigheter. Dette samstemmer med Imsen (2005), som sier at de forventningene som stilles til oss av omgivelsen er over tid med å forme oss til de personene vi er. Lærerne innenfor fengselsundervisningen kan dermed ha en mulighet til å påvirke elevene til større innsats ved å stille klare forventninger. På den annen side sier Bandura (1977) at den indre motivasjonen for å utføre en oppgave blir påvirket av personens forventning om å mestre den situasjonen han skal utføre. Ifølge Bandura (1977) vil oppgavens autentisitet, være med å avgjøre en persons motivasjon for å utføre oppgaven. Dette samstemmer med informantenes ønsker om å gjøre praktiske og realistiske arbeidsoppgaver som likner på dem de senere vil møte i yrkeslivet. Samtidig er det viktig å ikke være ukritisk optimistisk til den innsatte, men kunne ta opplæringen steg for steg (Langelid & Manger, 2005).

For at den innsatte skal kunne utvikle sine grunnleggende ferdigheter og sine yrkesfaglige kunnskaper er han avhengig av å ha en selvforvaltning, hvor han kan definere, tilrettelegge og gjennomføre sine egne arbeidsoppgaver. Et viktig punkt som styrker elevens selvforvaltning, er forholdet til læreren (Langelid & Manger, 2005). En undersøkelse utført for Fylkesmannen i Hordaland (Rapport nr. 5-2003) bekrefter dette avhengighetsforholdet mellom eleven og læreren hos alle de som var med på undersøkelsen. Samtidig viser undersøkelsen (Rapport nr. 5-2003) en ambivalens blant innsatte om de ønsker press fra læreren eller ikke. Noen av de innsatte uttrykker at de ønsker mere forventningspress fra læreren. Det er andre som mener det må være opp til den enkelte om de ønsker å gjøre noe med sitt liv, de ønsker derfor ikke noe forventningspress (Langelid & Manger, 2005). Dette samstemmer med funn fra denne undersøkelsen hvor en informant uttrykker at han er voksen nok til selv å motivere seg til skolearbeidet.

5.3 Samarbeidet mellom yrkesfag og fellesfag

I dette tema drøftes i hvilken grad det har betydning for elver i fengselsundervisningen at yrkesfags lærere og fellesfaglærere samarbeider om elevers lese- og skriveutvikling. Alle informantene uttrykte at de brukte lesing i noe eller stor grad i sitt yrkesfag. Kan det antas at et økt samarbeid mellom fagene vil øke interessen for lesing- og skriving?

Samarbeidet mellom fellesfag og yrkesfag er viktig for å benytte seg av elevens faglige interesse, samtidig som de trenger ulike innfallsvinkler til lesing- og skriving. Informantene uttrykker i undersøkelsen at det er enklere å lese når de har interesse og kunnskap om et område. Dette samstemmer med Gough & Turners (1986) leseformel som sier at lesing = avkoding * forståelse. Selv om avkodingen er relativt lav, vil økt interesse og dermed forståelse kunne hjelpe eleven med å få interesse for lesing. Samtidig vil elevenes leseforståelse kunne utvikles videre om elevene øker sitt ordforråd (Bråten, 2007). Når elevene er aktive både i yrkesfag og fellesfag kan lærerne samarbeide om å gi dem språkstimulerende miljøer. Elevene kan høre og lære nye ord, som igjen utvikler ordforråd og øker forståelsen i ulike situasjoner (Hart & Risley, 1995).

Om eleven får bruke noe av sin kunnskap om yrkesfaget inn i fellesfagene vil det kunne være med og skape interesse for fellesfagene. Eleven vil samtidig ha mulighet til å vise frem et yrke han kan, som fellesfaglæreren muligens ikke kan like mye om. Forventningen om å kunne fremføre noe med bakgrunn i tilegnet kunnskap, vil kunne være med å skape en forventning om mestring som ifølge Bandura (1997) er en viktig drivkraft for å ønske og utføre en oppgave. På den annen side kan fellesfagene være med å hjelpe eleven til å utvikle sin kunnskap i yrkesfaget. Empirien viser et eksempel på dette hvor en av informantene forteller om et prosjekt i norsk og engelsk som var tverrfaglig med hans yrkesfag. Samt at kunnskap om matematikk er et nyttig verktøy for å løse yrkesfaglige oppgaver. Samtidig trenger elevene interesse for lesing for å tilegnes seg allmennkunnskap på de områdene som fellesfagene kan gi kunnskap om.

Lærerne innenfor fengselsundervisningen vil kunne gi et bedre tilbud til de innsatte når de samarbeider tettere, samtidig vil det være med å gi lærerne et rikere pedagogisk arbeidsmiljø. Et tettere samarbeide mellom faggruppene i fengslet vil kunne være med og skape sosiale læringsarenaer for elevene, og dermed være med og oppfylle den generelle læreplanens mål om sosiale læring og utvikling gjennom arbeid med fagene og i skolehverdagen ellers (Utdanningsdirektoratet, 2020). På den annen side er det av avgjørende betydning at det tverrfaglige samarbeide oppleves som nyttig for både yrkesfag og fellesfag lærerne. Derfor er det viktig at lærerne selv har en eierinteresse i det tverrfaglige samarbeide.

Imsen (2005) beskriver at motivasjon er styrt av tanker og følelser som sammen vil skape en forventning om noe vi ønsker å oppnå. Dette gjelder elevene, men også lærerne. Sammen kan dermed lærerne være med og skape en felles forventning om situasjoner hvor elevene kan utvikle sine lese- og skriveferdigheter. Innenfor for fengselsundervisningen vil det være ekstra viktig at elevene gis autentiske læringsituasjoner hvor læreren stiller en klar forventning til innsats fra elevene. Langelid & Manger (2005) beskriver at å stille forventning til de innsattes er aktive i læringsprosessen er ekstra viktig fordi en stor del av elevgruppen tidligere har fått lave forventninger fra det offentlige støtteapparatet (Langelid & Manger, 2005).

5.3.1 Opplevelse av relevans i fellesfagene

Den enkeltes opplevelse av hvor relevant undervisningen i skolen er for den enkelte elev, vil være individuelt ut fra kunnskaper, interesser og tidligere erfaringer (Imsen 2005).

På den annen side har de fleste elever søkt seg inn på et yrkesfag, fordi de er personlig interessert og har et ønske om å bli håndverk. Når målet er å få seg et yrke kan det for noen være vanskelig å bli motivert til å bruke tiden på andre fag, som ikke er direkte knyttet til målet. Funnene fra denne undersøkelsen viser at fire av seks informanter ønsket flere spesifikke oppgaver i fellesfagene om sitt yrkesfag. Tre av seks informanter ønsket at pensum i fellesfagene skulle handle mere om yrkesfaget. Funnene i undersøkelsen samstemmer dermed med Kunnskapsdepartementet (2014) sin målsetning om yrkesretting og relevans, gjennom økt satsning på yrkesretting av innholdet.

På den annen side viste funn fra informantene at relevans ved yrkesretting var mest interessant i matematikk, engelsk og norsk og ikke opplevdes som viktig i samfunnsfag og naturfag. Dette kan ha bakgrunn i at fagenes egenart ikke kan knyttes direkte mot et yrkesfag, eller at læreren ikke har oppdaget mulighetene for yrkesretting innenfor disse fagene. Samtidig opplevde informantene behovet for yrkesretting av fellesfagene forskjellig, ut fra hvilket yrkesfag de gikk på.

Opplevd relevans i et fag, utgjør en viktig faktor for hvilken motivasjon den enkelte har til å engasjere seg i faget (Imsen 2005). Informant 5 undret seg over hvorfor han skulle lære dikt i

norsktimen, noe han opplevde som mindre relevant. Tre av seks informanter uttrykker at de ikke klarer å huske det de leser i tekster. På den annen side sier to av tre informanter at de husker mer når de leser om noe de har personlig interesse av, hvor informantene nevner PC blader eller biler. Funnene fra informantene i undersøkelsen kan tyde på at forventningen om at det de leser skal være interessant, i stor grad påvirker deres leseevne. Det kan knyttes mot Bandura (1997) teori om «Self-efficacy» som beskriver at forventning om mestring ut fra tidligere erfaringer er en viktig motivasjonsfaktor for å utføre oppgaver. I denne sammenhengen er det ikke forventningen om og mestre lesingen i seg selv som oppleves som viktig, men forventningen om at det som leses er noe individet opplever som interessant. Dette samstemmer samtidig med 12 prosjekter utført av kompetanse Norge innenfor kriminalomsorgen i perioden 2009-2012. Konklusjon fra undersøkelsene var at det de innsatte så nytteverdien og relevansen av var de grunnleggende ferdighetene, noe som igjen ga økt mestringsfølelse og motivasjon for læring (Gustavsen & Gjertsen, 2015).

5.4 Muligheter og begrensninger ved fengselsundervisning

Denne kategorien er som tidligere nevnt i oppgaven, ikke en del av forskningsspørsmålene i intervjuguiden. Den er derimot et resultat av informantenes svar om hva de opplevde som positivt eller utfordrende innenfor fengselsundervisningen. Som siste del av drøftingen ønsker dette kapitlet dermed å belyse noen spesielle rammebetingelser elevene i fengselsundervisningen opplever.

5.4.1 Små klasser og tett oppfølging

Læreplanen sier at de grunnleggende ferdighetene skal inkluderes i undervisningen i yrkesfag (Utdanningsdirektoratet, 2017). Samtidig vil få elever per lærer, gi økte muligheter for yrkesfaglæreren, til å prioritere integreringen av lese- og skriveopplæring i yrkesfaget. Få elever gir læreren mer tid til hver enkelt elev i fengselsundervisningen. Elever med lese- og skrivevansker vil kunne dra spesielt nytte av undervisning i små klasser, da de kan trenge ekstra veiledning og hjelp for å lykkes med lesing (Klinkenberg, 2017). På den annen side vil ikke små grupper i seg selv være tilstrekkelig for å utvikle de innsattes lese- og skriveferdigheter. Innsatte i fengselsskolen vil være avhengig at yrkesfaglæreren har

kunnskap om lese- og skriveutvikling, slik at opplæringen tilpasses den enkeltes kunnskapsnivå. Et mål for undervisningen vil da kunne være at eleven opplever mestring gjennom lesing i yrkesfaget og fellesfagene, og dermed få økt interesse for å lese i andre sammenhenger.

5.4.2 Manglende muligheter for IKT undervisning

Informantenes opplevelse av IKT tilbudet vil bli drøftet i lys av de muligheter og begrensninger som settes for innsattes bruk av digitale hjelpemidler i fengslet De innsattes IKT tilgang i norske fengsler er en avveining mellom sikkerhetshensyn, og det pedagogiske behovet til den enkelte innsatt (Kriminalomsorgen, 2008). Stortingsmelding nr. 37 (Justisdepartementet 2007) fastholder at tilgang til internett er nødvendig for at normalprinsippet skal etterleves.

Tilgangen til digitale hjelpemidler vil være en avgjørende faktor for at skolen i fengslet skal kunne opprettholde sitt mandat om en fullverdig opplæring for de innsatte (Utdanningsdirektoratet, 2020). Funnene fra undersøkelsen viser at informantene har tilgang på pc når de er i skolens klasserom. I noen verksteder er det imidlertid ikke tilgang på pc eller internett, noe som begrenser muligheter for å søke faglige løsninger på nett. Som tidligere påpekt kunnskaper om digitale ferdigheter en grunnleggende ferdighet som skal inkluderes i alle fag (Utdanningsdirektoratet, 2020). De nye mulighetene den teknologiske utviklingen gir for læring, ser dermed ut til ikke å gjelde i samme grad innenfor fengslene (Langelid, 2016).

Bruk av digitale hjelpemidler i forbindelse med opplæring i yrkesfagene, vil kunne være av ekstra betydning for de elevene med lese- og skrivevansker (Høien & Lundberg 2012). En viktig del av læringsprosessen er at elevene skal dokumentere ulike arbeidsoppgaver de gjør i verkstedene (Utdanningsdirektoratet 2018). Informantene beskrev at det var en fordel og utføre dokumentasjon mens de så arbeidsoppgave og kunne spørre læreren om hva de ulike delene het og hva de hadde utført. Noen av informantene opplyste samtidig at det var vanskelig å forstå det de selv hadde skrevet, når de senere skulle lese det. Funn fra undersøkelsen tyder

derfor på at bedre digital tilgjengelighet i verkstedene, kunne gitt yrkesfaglæreren og informantene et ekstra arbeidsverktøy til å jobbe med lese- og skriveutvikling.

5.5 Drøfting opp mot kvalitetsvurderinger

I dette tema vil oppgavens validitet og reliabilitet bli diskutert i lys av oppgavens metodiske avveininger. Thagaard (2018) beskriver at forskerens egen nærhet til undersøkelsen kan være både en styrke og svakhet. En styrke ved å ha egne erfaringer til feltet er at forskeren vet mere om hva han skal spørre etter i en undersøkelse og samtidig kjenner til noen holdninger og oppfatninger som er vanlige på undersøkelsesstedet. På den annen side kan forskeren overse svar som er forskjellige fra hans egne erfaringer og dermed utelatte viktige momenter (Thagaard, 2018).

Områder om er med å styrke denne oppgavens validitet kilder med god førstehåndskunnskap kunnskap om lese- og skrivevansker. Samtidig har informanten begrensede grunner til å lyve, med begrunnelse i at undersøkelsen utføre i enkelt intervjuer hvor ingen andre skal høre det som blir sagt (Jacobsen, 2010). På den annen side ga to av informantene utrykt for at de hadde resignert litt i sin egen utvikling. Det ga noen korte og ikke så utdypende svar som det kunne vært ønskelig for å forklare de læringssammenhengene undersøkelsen var ute etter og belyse. Undersøkelsen kunne derfor med fordel hatt med flere informanter som kunne vært med og gitt ny og utdypende informasjon. Men på grunn av tidsbegrensningen var ikke flere informanter praktisk gjennomførbart.

En studie hvor funn understøttes av liknende studier, og kommer frem til liknende konklusjoner, vil styrke studiens validitet (Jacobsen, 2010). Om andre studenter eller forskere finner inspirasjon i denne undersøkelsen og gjør liknende undersøkelser, vil framtiden vise. Samtidig har denne undersøkelsen støttet seg på, tidligere undersøkelser i feltet som styrker oppgavens utført av Manger et al, (2017) som styrker oppgaven.

Min egen interesse for feltet samtidig som jeg arbeider på det aktuelle fengslet hvor undersøkelsen fant sted, kan være med å være både en fordel og en utfordring for oppgavens validitet (Thagaard, 2018). En styrke ved denne studien er at jeg som forsker kjenner dette

feltet relativt godt etter å ha arbeidet med innsatte i flere år. Samtidig kan forhåndskunnskap gjort meg mindre åpen for avvikende svar, samtidig som det kan skape bindinger og dermed kunne påvirke informantene i intervjusituasjonen (Thagaard, 2018). På den annen side har undersøkelsen forsøkt og ta høyde for dette ved å velge informanter jeg ikke kjenner fra før, samtidig som spørsmålene er av en slik karakter at de ikke skal påvirke daglig livet til informantene i fengslet. En styrke ved studiens indre validitet, er at kildene er førstehånds kilder og dermed er selvopplevd og ikke er blitt tolket av andre før denne studien (Jacobsen, 2010). På den annen side kunne flere informanter ha belyst problemstillingen mere inngående, og fått frem flere viktige sammenhenger (Kvale & Brinkmann, 2015).

For å styrke studiens relabilitet har det fra starten av undersøkelsen vært viktig beskrive hvordan kontakten med informantene ble opprettet, samt en beskrivelse av min egen erfaring av prosjektet (Thagaard, 2018). Samtidig har en grundig beskrivelse av studiens teori og forskningsmetode vært med å gjøre undersøkelsen transparent og troverdig. Denne studiens beskrivelse av egen fremgangsmåte, vil kunne gjøre det mulig for andre forskere og følge en liknende fremgangsmåte og liknende spørsmålene om denne intervjuguden. På den annen side kan ikke studien sies å være overførbar til ander liknende sammenhenger, til det er utvalget av informanter for lavt (Kvale & Brinkmann, 2015).

I undersøkelsen går studiet tilbake til da informantene var barn for å se nærmere på deres opplevelse av sin egen lese- og skrive utvikling. Når til dels vanskelige minner fra barndommen tas opp for å reflekteres rundt med en forsker, kan det ikke tas for gitt at informantene er rustet til å ta vare på egne interesser overfor forskeren (NECH, 2016). En videre refleksjon kan være om den som styrer en slik undersøkelse bruker informantenes informasjon til å få frem sin egen mening. Samtidig som forskeren ifølge en fenomenologisk tradisjon ønsker å få frem individets subjektive mening, vil det være forskerens motivasjon til å forstå som driver forskningen fremover fra prosjektets begynnelse til publikasjon.

6 Oppsummering

Denne studien har ønsket å løfte frem de innsattes egne erfaringer om lese- og skriveopplæring innenfor fengselsundervisningen. Formålet med denne studien har vært og vise hvordan yrkesfagenes egenart kan være en viktig arena for å utvikle lese- og skriveferdigheter, samtidig som elevene lærer et yrket. Samtidig har undersøkelsen ønsket og vise viktigheten av et økt samarbeid mellom yrkesfag og fellesfag.

Oppsummert viser denne studien at fire av seks informanter ble lest for hjemme når de var barn, men at kvaliteten på lesingen ikke i vesentlig grad styrket ordforrådet. Informantene som var med i denne studien, hadde flere negative erfaringer fra grunnskolen. Fire av seks fortalte at de hadde opplevd forskjellige utfordringer i form av lese- og skrive vansker, ADHD og mobbing. De sammensatte vanskene hadde ført til at informantene opplevde at de faglig mestret lavere enn de andre elevene i klassen. Informantene opplevde at de fikk spesialpedagogisk hjelp, men at den kom for sent eller ikke var tilstrekkelig for å hjelpe nok til at de mestret skolen.

Innenfor fengselsundervisningen oppgir alle informantene at de i stor grad bruker lesing som verktøy for å finne løsninger på arbeidsoppgaver i sitt yrkesfag. Skrivning opplevdes derimot ikke like viktig som lesing. Skrivning ble likevel brukt til oppgaveløsning og dokumentasjon i verkstedene. En informant oppgav at han skrev mye mer etter han kom i fengsel enn tidligere. Han oppgav an av de viktigste grunnene til økt skrivning som behovet for å skrive diverse søknader til kriminalomsorgen. Det informantene var helt enige om var at den praktiske opplæringen de fikk innenfor yrkesfagene, var veldig viktig for deres interesse, mestring og generelle læring i faget. Undersøkelsen viser også at informantene opplever samarbeidet mellom yrkesfag og fellesfag i varierende grad som viktig. Ulike prosjekter i norsk og engelsk hvor de skulle forklare sitt yrkesfag opplevdes derimot som læringsrikt. Samtidig fikk lærte i de norsk og engelsk, og fikk tellende karakterer på sitt arbeide. Undersøkelsen viser også at lese- og skrivevansker i form av dysleksi begrenser lesesituasjoner. Delvis fordi det kan oppleves som flaut å ikke kunne lese adekvat, og delvis fordi de ikke husker det de leser, og dermed mister motivasjonen for å lese.

Pedagogiske konsekvenser

Lave lese- og skrive ferdigheter er en stor spesialpedagogisk utfordring i skolen (Rygvoid, 2016). Små klasser og tett lærere oppfølging, gjør fengselsopplæringen spesielt gunstig med hensyn på å bruke yrkesfagene som læringsarena, for de innsattes lese- og skriveutvikling. Spesielt viktig vil det være for de elvene som har lese- og skrivevansker at de får tilrettelagt lese- og skriveopplæring innenfor et område de er interessert i. Som en innvendig kan det sies at yrkesfaglæreren ikke er utdannet til å lære bort lesing – og skrivning som er en kompleks ferdighet. Samtidig vil et utvidet samarbeide med Norsk og Engelsk lærerne kunne være med å veilede elvene i den språklige utviklingen. Det kan derfor se ut som den innsattes lese- og skriveutvikling i stor grad kan utvikles gjennom og lære et yrkesfag. Når samarbeidet mellom yrkesfag og fellesfag fungerer godt, vil dette bidra til en mere helhetlig og variert lese- og skriveutvikling, som gir elevene i fengselsundervisningen et bredere kunnskapsgrunnlag for livet etter soning.

På den annen side opplever informantene en svært begrenset tilgang til IKT hjelpemidler innenfor fengselsundervisningen. Når denne oppgaven skrives, er det en Corona pandemi i Norge. Det betyr samtidig at de innsatte er låst inne og ikke får gå ut av bo avdelingen for å møte lærerne. Da blir mangelen på undervisnings muligheter via pc ekstra synlige.

Det bekreftes av informantene at skolen i fengslet har gitt dem en individuell opplæringsplan innenfor hvert fag, som er på linje med den som gis ved spesialundervisning i grunnskolen. Innholdet i planen er avhengig av faktorer som tidligere skolegang og erfaring, ulike læringsvansker og tidsaspektet til den enkelte for å fullføre sine mål innenfor fengselsskolen. Den tilpasningen som ble gitt til informantene i undersøkelsen var i tråd med opplæringsloven § 5-1, som sier at elever som ikke kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett til spesialundervisning. Undersøkelsen viser dermed at det allerede er et godt undervisningsmessig grunnlag for spesialundervisning i fengslet.

Avlutende refleksjoner

Min egen erfaring fra 10 år med undervisning i fengselsskolen, sammenfaller i stor grad med denne undersøkelsen. Min opplevelse er at mange innsatte lykkes innenfor fengselsundervisningen, selv om de i liten grad har lykkes med skole tidligere i livet. Spesielt

spennende har det vært å se at noen innsatte lykkes både med yrkesfag og med fellesfagene, selv om det er lenge siden de har gått på skolen, og har levd et langt liv i rus og kriminalitet. Min erfaring fra fengselsundervisningen er at alle kan lære seg nye ferdigheter og kunnskaper. Som Stortingsmelding 27 (2004-2005) beskriver i sin optimistiske overskrift, «enda en vår kan fengselsundervisningen være med å gi «enda en vår» for de innsatte. Når den innsatte selv er motivert for å endre sitt liv, vil skolen i fengslet være en flott arena for å starte en læringsprosess. De innsatte har lik rett til utdanning som resten av samfunnet. Helt til slutt vil jeg avslutte med noe som en kjent amerikansk forsker skal ha sagt: «Utdannelse er ikke en forberedelse til livet, utdannelse er selve livet» (John Dewey, 1859 - 1952).

7 Litteraturliste.

Asmervik, S. Ogden, T. & Rygvold, A.-L. (1999). *Innføring i spesial pedagogikk* (3. utg.). Oslo: Gyldendal.

Bandura, A. (1977). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. Stanford: W.H Freeman.

Befring, E. (2016). Forebygging blant barn og unge i et psykososialt perspektiv. E. Befring & R. Tangen (Red), *Spesialpedagogikk*: (5. utg.). (s. 129-146). Oslo: Cappelen Dam Akademiske.

Bishop, D.V.M. & Hayiou-Thomas, M.E. (2009). Children who read accurately despite language impairment. (s.593–605). *Journal Compilation, 2009*. Society for Research in Child Development,

Bjørkeng, B. (2013, 8, October). Ferdigheter i voksenbefolkningen. Hentet fra:
<https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/ferdigheter-i-voksenbefolkningen>

Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder*. Oslo: Gyldendal Akademiske.

Bryman, A. (2016). *Social Research Methods* (5.utg.). Oxford: Oxford University Press.

Bråten, I. (2007). *Leseforståelse*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

Dalen, M. (2013) *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget.

Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement. (2005). *Om opplæringen innenfor kriminalomsorgen*. (Meld. st. 27 (2004-2005)). Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/932fe17bbd0c4866af94f290c7639604/no/pdfs/stm200420050027000dddpdfs.pdf>

Ebdrup, N. (2012, 27, februar). Hva er hermeneutikk? Hentet fra:
<https://forskning.no/filosofiske-fag/hva-er-hermeneutikk/722732>

Gilje, N., & Grimen, H. (1993). *Samfunns-Vitenskapens Forutsetninger*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Gustavsen, A., & Gjertsen, H. (2015). *Det er de små skrittene som teller*. Bodø: Nordlandsforskning.
- Hart, B., & T.R. Risley. 1995. *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*. Baltimore: Brookes.
- Hem, E. (2020, 16, mars). Komorbiditet Hentet fra: <https://sml.snl.no/komorbiditet>
- Hoffmann, T. (2013, 22, september). Hva kan vi bruke kvalitativ forskning til? Hentet fra: <https://forskning.no/sosiologi/hva-kan-vi-bruke-kvalitativ-forskning-til/610839>
- Hviid, C. (2020, 14, mars). Risiko- og beskyttende faktorer Hentet fra: <https://dkr.dk/kriminalitet-og-forebyggelse/risiko-og-beskyttende-faktorer/>
- Hulme, C. & Snowling, M.J. (2012). Childrens reading comprehension difficulties: Nature, causes and treatment. *Current Directions in Psychological Science*. 20, 139–142. Hentet fra: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0963721411408673>
- Hulme, C. & Snowling, M.J. (2016). Reading disorders and dyslexia. *Current opinion in Pediatrics*. 28 731–735. Hentet fra: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5293161/>
- Høien, T. & Lundberg, I. (2012). *Dysleksi*. (5. Utg.). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Høigård, A. (1999). *Barns språkutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2005). *Elevenes verden* (utg4). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jarning, H. (2019, 31, juli). Norsk utdanningshistorie. Hentet fra: https://snl.no/Norsk_utdanningshistorie
- Justis- og beredskapsdepartementet (2008). *Straff som virker- mindre kriminalitet- tryggere samfunn*: (Meld. St. 37 (2007-2008)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-37-2007-2008-/id527624/>
- Johansen, B. (2019, 12, juni). Botsfengselet. Hentet fra: <https://snl.no/Botsfengselet>
- Klinkenberg, J.E. (2017) Lesevansker oppsummering av ny forskning, *Psykologi, S* Hentet fra: <https://psykologtidsskriftet.no/fagessay/2017/09/lesevansker>

Kriminalomsorgen. (2008, 20, oktober). Utdanning og opplæring Hentet fra:
<https://www.kriminalomsorgen.no/utdanning-og-opplaering.237883.no.html>

Kriminalomsorgen. (2020, 17, januar). Prøveløslatelse. Hentet fra:
<https://www.kriminalomsorgen.no/proeveloeslatelse.244620.no.html>

Kriminalomsorgen. (2020, 22, februar). Retningslinjer. Hentet fra:
<https://www.kriminalomsorgen.no/retningslinjer.237912.no.html>

Kriminalomsorgen. (2020, 1, januar). Utenlandske innsatte. Hentet fra:
<https://www.kriminalomsorgen.no/utenlandske-innsatte.237929.no.html>

Kunnskapsdepartementet. (2004). *Om opplæringen innenfor kriminalomsorgen*: Meld. St.nr. 27 (2004-2005) Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-27-2004-2005-/id407448/>

Kunnskapsdepartementet. (2014, 17, mars). *Prosjektrapport Ny GIV 2010–2013* Hentet fra:
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/kampanjer/nygiv/prosjektrapport_nygiv_2010_2013_8mb.pdf

Kunnskapsdepartementet. (2016). *Kunnskapsloftet*: Hentet fra
<https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/kunnskapsloftet/id534689/>

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.utg.). Oslo: Gyldendal Akademiske.

Kvernbekk, M. (2016). Grunnskolen sender flere elever med uoppdaget dysleksi til videregående skole Hentet fra: <https://dysleksinorge.no/uoppdaget-dysleksi-pa-videregaende/>

Langelid, T. (2015). *Bot og Betring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Langelid, T. (2016). Opplæring i fengslet en ny sjanse. I E. Befring & R. Tangen (Red) *Spesialpedagogikk* (5.utg.). (s. 690-707). Oslo: Cappelen Damm AS.

Langelid, T. & Manger, T. (2005). *Læring bak murene*. Bergen: Fagbokforlaget.

Lesesentret. (2017, 2. mars). Lese- og skrivevansker. Hentet fra

<https://lesesentret.uis.no/lese-og-skrivevansker/>

Lovdata. (2001). Straffegjennomføringsloven (LOV-2001-05-18-21). Hentet fra:

https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2001-05-18-21#KAPITTEL_5

Lovdata. (2006). Straffegjennomføringsloven (LOV-2001-05-18-21). Hentet fra:

<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2001-05-18-21>

Lyster, S. A. (2012). *Elever med lese- og skrivevansker*. Oslo, Norge: Cappelen Damm Akademisk.

Lyster, S. A., & Frost, J. (2016). Lese- og skriveopplæring på språklig grunnlag. Forebygging av vansker, og tiltak for elever med spesielle behov. I E. Befring, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5.utg.). (s. 341-365). Oslo: Cappelen Damm.

Malt, U. (2019, 10. oktober). ICD-10. Hentet fra: <https://sml.snl.no/ICD-10>

Manger, T., Eikeland, O. Asbjørnsen, A., & Jones, L. (2015). *Kartlegging av lesevansker og oppmerksomhetsvansker*. Bergen: Fylkesmannen i Hordaland.

Manger, T. Eikeland, O. Jones. L. & Asbjørnsen, A. (2016). *Utdanning, arbeid, ønske og planar*. Bergen, Norge: Fylkesmannen i Hordaland.

Manger, T., Eikeland, O. Jones, L. & Asbjørnsen, A. (2017, 1. september).

Utdanningsforskning: Innsette i fengsel under 25 år tek utdanning, men har vansker med lesing, skriving, rekning og ADHD. Hentet fra

<https://utdanningsforskning.no/artikler/innsette-i-fengsel-under-25-ar-tek-utdanning-men-har-vanskar-med-lesing-skriving-rekning-og-adhd/>

Mørk, T. (2011, 3, juni). Fokus på Lese og Skrivevansker Hentet fra: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:706919/FULLTEXT01.pdf>

Mørk, T. (2019, 25, november). Dysleksi oppdage vansken. Hentet fra:

<http://www.statped.no/dysleksi/dysleksi-dysleksi-oppdage-vansken>

NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teknologi*. Hentet fra: <https://www.etikkom.no/FBIB/Praktisk/Forskningsetiske-enheter/Nasjonal-forskningsetisk-komite-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>

Norsk Senter for Forskningsdata NSD. (2020). *Meldeskjema*. Hentet fra: <https://meldeskjema.nsd.no/5d5accdc-ad36-44d2-bd97-19c63cd16292/personopplysninger>

Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1

Pressley, M., & Allington, R. L. (2015). *Reading Instruction that works*. New York: The Guilford Press.

Rygvdal, A.-L. (2001). Språk- og talevansker. I S. Asmervik, T. Ogden, & A.-L. Rygvold (Red) *Innføring i spesialpedagogikk (utg3)* (s.195-232). Oslo: Gyldendal.

Rygvdal, A.-L. (2016). Språkvansker hos barn. I E. Befring, & R. Tangen (Red) *Spesialpedagogikk (utg5)* (s.323-337). Oslo: Cappelen Damm.

Statistisk Sentralbyrå: (2016). *Innsatt og Utsatt*. Hentet fra <https://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/artikler-og-blikasjoner/innsatt-og-utsatt>

Skrivesenteret. (2020, 3 19). *Eksplisitt skriveopplæring i alle fag*: Hentet fra <http://www.skrivesenteret.no/ungdomsskole/>

Statistisk sentralbyrå. (2009). Hentet 3 13, 2020 fra *Sosial bakgrunn, levekår og livs - situasjon*: https://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/sa110/sosial_bakgrunn.pdf

Statistisk sentralbyrå. (2011, 6 17). Hentet fra *Betydelige forskjeller i kriminalitet blant innvandrerguppene*: <https://www.ssb.no/forskning/demografi-og-levekaar/levekaar-og-sosial-deltaking/betydelige-forskjeller-i-kriminalitet-blant-innvandrerguppene>

Statistisk sentralbyrå. (2018, 9 27). Hentet 3 14, 2020 fra *Tre av fire straffede er menn*: <https://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/artikler-og-publikasjoner/tre-av-fire-straffede-er-menn>

Statistisk Sentralbyrå. (2018, 5 4). Hentet 21. 2020 fra Hver fjerde student har en funksjonsnedsettelse: <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/hver-fjerde-student-har-en-funksjonsnedsettelse>

Statistisk sentralbyrå. (2019, 6 20). Hentet 12 5, 2019 fra Befolkningens utdanningsnivå: <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/utniv>

Statistisk sentralbyrå. (2019). Hentet fra Gjennomføring i videregående opplæring: <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/vgogjen>

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Thornquist, E. (2018). *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget.

Traavik, H., & Jansson, B. K. (2013). *Norsk boka*. Oslo: Universitetsforlaget.

Tønnessen, (2018). Hermeneutikk: Hentet fra <https://snl.no/hermeneutikk>

Utdannin.no. (2020). *Fagbrev og Svennebrev*. Hentet fra: https://utdanning.no/tema/nyttig_informasjon/fagbrev_og_svennebrev

Utdanningsdirektoratet. (2011). *FYR- Fellesfag, yrkesretting og relevans*. Hentet fra: <https://www.udir.no/globalassets/upload/fyr/rammeverk-fyr.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2016). *Vg1. Yrkesfag*. Hentet fra: <https://www.udir.no/utdanningslopet/videregaende-opplaring/vg1-yrkesfag/>

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*: Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/>

Utdanningsdirektoratet. (2018). *Læreplan i felles programfag i Vg1 bygg- og anleggsteknikk (BAT1-02)*: Hentet fra: https://www.udir.no/k106/BAT1-02/Hele/Komplett_visning

Utdanningsdirektoratet. (2018). *Analyse - grunnskolepoeng og karakterer i grunnskolen*.

Hentet fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/analyse-grunnskolepoeng-og-karakterer-i-grunnskolen-2017-18/>

Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i norsk for språklige minoriteter med kort botid i Norge – videregående opplæring*: Hentet fra: <https://www.udir.no/kl06/NOR9-03>

Utdanningsforbundet. (2019). *Frafall i videregående opplæring*: Hentet fra: <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/utdanningsforbundet-mener/artikler/frafall/>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Sosial læring og utvikling*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/sosial-laring-og-utvikling/>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Fagfornyelsen*: Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/>



NSD Personvern

30.01.2020 09:33

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 897382 er nå vurdert av NSD. Følgende vurdering er gitt: Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så lenge behandlingen gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 30.01.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte. MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke typer endringer det er nødvendig å melde: nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres. TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle personopplysninger om straffedommer og lovovertridelser og alminnelige personopplysninger frem til 20.05.2020. LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være de registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a), jf. art. 10, jf. personopplysningsloven § 11(2) a), jf. § 9 (2). PERSONVERNPRINSIPPER NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen: - om lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke videre behandles til nye uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er

adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet DE REGISTRERTES RETTIGHETER Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned. FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). Tjeneste for sensitive data – TSD, ved Universitetet i Oslo er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må prosjektansvarlig følge interne retningslinjer/rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon. OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet! Kontaktperson hos NSD: Gry Henriksen Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2



VEDTAK OM FORSKNING- ANDRE SAHLBERG

Vi viser til din søknad om å få intervju innsatte i forbindelse med lese- og skriveopplæring..

Søknaden

Andrè Sahlberg, som jobber i Halden fengsel som yrkeslærer, ønsker å foreta en studie i Halden fengsel i forbindelse med sin masterstudie. Midt formålet med denne kvalitative studien er å undersøke hvordan skolen best kan legge til rette for utviklingen av å lese og skriveferdigheter for innsatte i norske fengsler. Den metoden du har valgt er induktiv, empirisk og tematisk.

Studiens problemstilling er: Hvordan kan skolen i fengsel legge til rette for å lese og skrive opplæring for de elevene som mangler grunnleggende ferdigheter på videregående nivå? Utvalget i studien består av seks innsatte som er menn i alderen 19 og 45år, fire ansatte i skolen. Stedet studien utføres er Halden fengsel. Det er fire temaer du vil undersøke om innsatte og ansatte mener er viktige for å utvikle gode lese og skriveferdigheter. 1. Differensiert undervisning og bruk av ikt som hjelpemiddel. 2. Samarbeide mellom yrkesfag og fellesfag for å få til en praktiskrettet lese og skrive opplæring. 3. Bevisstgjøring av lærere i fengslet om lesevanskenes konsekvens i et psykososialt perspektiv. 4. Starte opp egne for kurs på grunnskolenivå for de elevene som ikke har gode nok ferdigheter i lesing til å starte på ordinær videregående opplæring.

Regelverk

Det følger av retningslinjer for behandling av søknader om forskning i kriminalomsorgen at regionalt nivå i kriminalomsorgen er ansvarlig for å avgjøre søknader om adgang til å rekruttere innsatte/domfelte og tilsatte til forskningsprosjekter og for å behandle søknader om bruk av taushetsbelagte opplysninger fra kriminalomsorgen til forskning hvor det kreves dispensasjon fra taushetsplikten.

Alle søknader om forskning skal vurderes individuelt. Hvis søknaden ikke anses å tilfredsstillende krav som er skissert i retningslinjene, må det innhentes nødvendig tilleggsdokumentasjon, jf. retningslinjene pkt. 5 – individuell vurdering. Lokalt nivå skal få mulighet til å uttale seg om søknaden. De skal vurdere om de har kapasitet til å ta imot forskeren, om prosjektet er praktisk gjennomførbart og sikkerhetsmessig forsvarlig, jf. retningslinjene pkt. 1 – vurdering av lokalt nivå. Søknaden kan avslås av etiske, sikkerhetsmessige eller kapasitetsmessige årsaker, jf. retningslinjene pkt. 8 - avslag.

Vedtak – søknaden innvilges

Søknaden om å intervju innsatte som i forbindelse med ditt masterprosjekt innvilges. Det er en forutsetning at søknaden også innvilges hos NSD. Denne må legges ved/vises frem før forskningen kan starte opp.

Intervju av innsatte

Halden fengsel vurderer gjennomføringen av prosjektet som sikkerhetsmessig forsvarlig. Kontaktperson ved Halden fengsel er: Espen Rødsmoen.

Det stilles krav til at forskningen gjennomføres på en forsvarlig måte som ikke belaster ansatte og innsatte unødig og til at studenten forholder seg til den enkelte enhets sikkerhetsmessige instruksjoner. Fengselet vil også kunne innhente opplysninger om studentens vandel fra det sentrale strafferegisteret.

Opplysninger forskeren/studenten blir gjort kjent med kan være underlagt taushetsplikt, jf. forvaltningsloven § 13. Forskeren/studenten er undergitt taushetsplikt om slike opplysninger, jf. forvaltningsloven § 13 e. Brudd på taushetsplikten straffes etter straffeloven §§ 209 - 210. Det er et vilkår at søker undertegner taushetserklæring med henvisning til bestemmelsene ovenfor før forskningen påbegynnes.

Det er en forutsetning at søker kjenner til lov om personopplysninger med tilhørende forskrift, spesielt § 7.27 i forskriften.

Datamaterialet som samles inn skal oppbevares på en forsvarlig måte og personidentifiserbare opplysninger skal anonymiseres ved publisering.

Forsker må undertegne taushetserklæring med henvisning til bestemmelsene ovenfor før forskningen påbegynnes. Slik erklæring utarbeides av den enheten der forskningen skal gjennomføres.

Vi ber om at et eksemplar av den ferdige rapporten sendes Kriminalomsorgen region øst.

Dette vedtaket kan påklages til Kriminalomsorgsdirektoratet. Klagefristen er 3 uker fra du mottok vedtaket, jf. forvaltningsloven § 29.

Med hilsen

Brit Kari Kirkeeide

ass.reg.dir

Hege Kongerud

seniorrådgiver

Vedlegg 3

Intervjuguide.

Jeg ønsker å intervju innsatte i fengselsundervisningen om deres opplevelse av lesing, skriving og skolens arbeid med dette.

Intervju med Innsatte:

Introduksjon:

Hei! jeg heter André Sahlberg og er student ved høgskolen i Halden. Jeg skal gjøre en undersøkelse om lesing og skriving. Grunnen til det, er et ønsket er å finne ut mer om hva skolen i fengselet kan gjøre for å hjelpe de innsatte med å bli bedre innenfor dette viktige tema. Min opplevelse som lærer i fengslet, er at lesing og skriving er utfordrende, og lave ferdigheter på dette område kan dermed bli et hinder for å fullføre en utdanning. Min opplevelse er at elever i fengselsundervisningen liker å arbeide praktisk med et yrke og samtidig bruke kroppen fysisk. Noe av min undersøkelse handler om hvordan vi kan benytte interessen for yrkesfagene til å samtidig lære å lese og skrive bedre. Min personlige interesse av dette tema er at jeg selv opplevde lesing og skriving i skolen, som utfordrende.

Å være en god leser er viktig for å lære seg nye ferdigheter, enten det er en matoppskrift, et sertifikat, en reise eller et yrkesfag som skal læres. Jeg tenker derfor å spørre deg litt om hvordan du opplever det å lese og skrive og hvordan du tenker at skolen kan hjelpe deg med å utvikle dine ferdigheter.

Først vil jeg forsøke å danne meg et bakgrunnsbilde av din historie når det gjelder lesing og skriving. Forskning sier at barns tidlige utvikling av lesing og skriving er viktig for å utvikle disse ferdighetene. Derfor vil jeg spørre litt om din oppvekst og skolegang. Etterpå vil jeg spørre om hvordan lese undervisningen fungerer her på skolen i fengslet.

Jeg tar opp samtalen vår på bånd, slik at jeg senere kan høre det igjen. På den måten kan jeg bedre lage meg et bilde av det du har fortalt, og tolke det opp mot lese teori. Selv om du har skrevet under på en samtykkeerklæring kan du når som helst stoppe og trekke deg fra intervjuet. Ok er du klar?

Innledende spørsmål:

1. Hvilke fag har du her på skolen i fengslet?
2. Hva gjør du når du ikke er i skolen?
3. Hvilke fritids- interesser har du?
4. Hvor gammel er du?

Lesing i barne-ungdomskolen.

1. Hvilken erfaring har du fra å lese og skrive opplæring fra grunnskolen?
2. Hva opplevde du som fint eller vanskelig i skolestarten når det gjelder lesing?
3. Noen barn opplever at det er vanskelig å tilegne seg et lesenivå som er like bra som sine klassekamerater. Hvordan opplevde du barneskolen etter de første to årene?
4. Husker du noe interessant dere leste om i timene på barne- ungdomskolen?

Lesing i hjemmet.

1. Hva leste foreldrene dine for deg da du var liten?
2. Kan du huske hvilke typer bøker det var hjemme hos dere, når du vokste opp.
3. Hvordan lærer du best? Hva synes du er best, og ha vanlig teori i klasserommet eller bli forklart ting i praksis?

Skolen i fengslet:

1. Hvilke fag har du på skolen i fengslet?
2. Hva er ditt mål med skolegangen i fengslet?
3. Har du fått noen grunnleggende kurs i lesing og skriving på norsk her.
4. Hvilken opplæring har du fått i digitale ferdigheter som internett, tekstprogram lesehjelpprogram?
5. Hvilke fag bøker leser du her på skolen?
6. Hva synes du om fagbøkene?
7. Kan du huske hvilke faguttrykk du har lært? Med det mener jeg ord som bare brukes innenfor et yrke eller et skolefag.
8. Hvor mye tid bruker dere på å gå igjennom en tekst som du har lest sammen etterpå?
9. Hvilke strategier har læreren gitt deg for å forstå det du leser?
10. Kjenner du til noen program du eventuelt kunne bruke for å gjøre lesingen og innlæringen enklere?
11. Oppfølgingsspørsmål.

Samarbeid mellom yrkesfag og fellesfag.

1. Hvilket yrkesfag går du på?
2. Hva tenker du at lesing og skriving kan brukes til i et yrkesfag?
3. Hva leser dere i ditt yrkesfag?
4. Når fikk du sist lese lekse i et yrkesfag?
5. Har du hatt noen oppgaver fra et andre skolefag hvor du arbeider med ditt yrkesfag? Jeg tenker da på fag som Norsk, Engelsk, Samfunnsfag eller ikt
6. Hvilken type samarbeid skulle du ønske det var mellom yrkesfags lærere og andre fag?

Er det noe du vil tilføye?

Var det noe som var vanskelig å svare på?

Opplevde du at jeg forstod det du ville formidle?

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt.

Tema: Lese- og skriveopplæring i fengselsundervisningen

Bakgrunn og formål

Formålet med denne undersøkelsen er å belyse noen av de ulike behovene for og muligheter for å lese- og skrive opplæring. Det vil forsøkes å få en oversikt over hva innsatte mener kan være viktig å vektlegge i lese- og skriveopplæringen i fengselundervisningen.

Problemstillingen for denne masteroppgaven er som følger:

Hvordan kan opplæringen innenfor fengselsundervisningen gjennom søkelys på yrkesretting og yrkesfag, være med å utvikle innsattes lese og skriveferdigheter?

Prosjektet er en masteroppgave ved Høgskolen i Østfold, masterutdanningen i spesialpedagogikk, og Høgskolen i Østfold er dermed ansvarlig for prosjektet.

Du blir forespurt om å delta i denne undersøkelsen fordi du er elev og deltar i opplæringen i fengselet.

Hva innebærer det for deg å delta?

I denne studien ønsker jeg å samle informasjon gjennom et personlig intervju. Jeg anslår at intervjuet varer i cirka 45 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål om din skolegang, tidligere opplevelse av lesing og skrivning, og opplæringen i fengselet.

Intervjuet blir tatt opp på bånd, og i tillegg vil det noteres underveis.

Hvordan oppbevarer og bruker jeg informasjonen om deg?

Alle personopplysninger oppbevares konfidensielt, og kun jeg og min veileder ved Høgskolen i Østfold, Anita Lopez-Pedersen, vil ha tilgang til dataene. Opptaket vil lagres etter Norsk senter for forskningsdata og høgskolens retningslinjer. Jeg er underlagt taushetsplikt, og ingen personlige opplysninger vil framkomme av dataene eller i oppgaven, din anonymitet vil bli ivaretatt. Det vil derfor ikke være mulig å gjenkjenne deg i oppgaven.

Når intervju skal utføres, låner jeg en diktafon på høgskolens bibliotek. Når opptak er gjort skal filene med lydopptak krypteres med 7-Zip program, og lagres på høgskolens sikre server Onedrive. Bare jeg og min veileder har tilgang på filene.

Intervjuet med deg er anonymt, for å kunne skille de som blir intervjuet fra hverandre, lager jeg en kode på hver enkelt deltaker. Denne blir så kryptert.

Deltaker vil ikke kunne kjennes igjen i en publikasjon.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 20.05.202. Alle data slettes og makuleres etter sensur.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i denne undersøkelsen, og du kan når som helst trekke ditt samtykke for å delta uten å oppgi noen grunn. Hvis du velger å trekke deg, vil alle opplysninger om deg slettes umiddelbart.

Det er innhentet godkjenning fra Kriminalomsorgen for å gjennomføre denne undersøkelsen. Prosjektet er også godkjent av Norsk Senter for forskningsdata (NSD).

Veileder for prosjektet: Anita Lopez-Pedersen

Tlf: 918 30 469

Mail: anita.lopez-pedersen@hiof.no

Med vennlig hilsen,

André Sahlberg.

Vedlegg 5.

Samtykke til deltakelse i undersøkelsen

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Hvordan kan opplæringen innenfor fengselsundervisningen gjennom praksis-nær undervisning av lesing- og skriving i yrkesfag og yrkesretting av fellesfagene, være med å utvikle de innsattes lese og skriveferdigheter?*» og gir mitt samtykke til og delta. Jeg er informert om, og kjent med at informasjonen om meg behandles konfidensielt og blir anonymisert. Jeg blir dermed ikke gjenkjennbar i masteroppgaven. Jeg har fått informasjon om at deltakelse er frivillig og at jeg når som helst kan trekke meg, uten å måtte oppgi grunn.

Jeg samtykker til å delta på intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger beholdes frem til prosjektet avsluttes 20.05.2020

.....

(Signert av prosjektdeltaker, dato)