



Norske innsette: Utdanningsmotivasjon og hinder for utdanning i fengsel

Ole Johan Eikeland
Eikeland forskning og undervising

Terje Manger
Institutt for samfunnspsykologi,
Universitetet i Bergen

Lise Øen Jones
Institutt for samfunnspsykologi,
Universitetet i Bergen

Arve Asbjørnsen
Institutt for biologisk og medisinsk psykologi,
Universitetet i Bergen

Alle er medlemmer av Forskningsgruppa
for kognisjon og læring

Statsforvaltaren i Vestland

Kopiering er ikkje tillate utan avtale med den som har opphavsretten

ISBN 978-82-92828-47-2 (elektr.)

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

Trykk og layout: MAKE!Graphics AS Bergen – sandviken@makegraphics.no

Norske innsette:

Utdanningsmotivasjon og hinder for utdanning i fengsel

Ole Johan Eikeland

Eikeland forskning og undervising

Terje Manger

Institutt for samfunnspsykologi, Universitetet i Bergen

Lise Øen Jones

Institutt for samfunnspsykologi, Universitetet i Bergen

Arve Asbjørnsen

Institutt for biologisk og medisinsk psykologi, Universitetet i Bergen

Alle er medlemmer av Forskingsgruppa for kognisjon og læring

Innhald

Føreord frå Statsforvaltaren i Vestland	6
Føreord frå forfattarane.....	7
Summary in English	8
Hovudfunn	10
I. Innleiing.....	12
Kva er motivasjon?	12
Indre motivasjon, former for ytre motivasjon og amotivasjon.....	13
Hinder for utdanning i fengsel	15
Problemstillingar i rapporten	16
II. Undersøkinga	17
Respondentane	17
Instrument.....	17
Prosedyre	18
Fråfall og kjenneteikn ved dei innsette.....	18
III. Motivasjon for utdanning i fengsel	20
Motivasjonskategoriar	22
Skilnader i motivasjon mellom grupper av innsette.....	25
IV. Hinder for utdanning i fengsel.....	28
Skilnader i hinder mellom grupper av innsette	31
V. Oppsummering og drøfting.....	34
Motivasjon for utdanning.....	34
Hovedfunn motivasjon.....	35
Hinder for utdanning	35
Hovedfunn hinder	36
Praktiske følgjer for utdanning i fengsel	37
Samarbeid som opprettheld den ytre motivasjonen.....	37
Styrk den indre motivasjonen.....	37
Styrk motivasjonen til dei som manglar det.....	38
Fjern hinder for læring	38
Litteratur.....	39

Føreord frå Statsforvaltaren i Vestland

Denne rapporten er eit resultat av eit samarbeid mellom Forskingsgruppa for kognisjon og læring ved Universitetet i Bergen, Statsforvaltaren i Vestland, Kriminalomsorgsdirektoratet og Eikeland forskning og undervising.

Rapporten kastar lys over motivasjon for utdanning blant innsette i norske fengsel, så vel som hindringar som kan stå i vegen for slik opplæring. Arbeidet byggjer på data samla inn våren 2021 frå norske mannlige innsette og gir ei djupare forståing av deira haldningar, utfordringar og moglegheiter knytt til utdanning i kriminalomsorga.

Eit særskilt fokus i rapporten er å avdekke korleis motivasjonsfaktorar og hindringar har utvikla seg over tid, samt å identifisere skilnader mellom ulike grupper av innsette. Målet er å legge til rette for meir målretta pedagogiske tiltak og politikk som kan styrke innsette sin tilgang til og utbytte av utdanning under soning.

Vi vil takke alle som har bidrege til undersøkinga, ikkje minst dei innsette som delte sine erfaringar og synspunkt. Dette arbeidet er avgjerande for å fremje rettfærd og like moglegheiter innan opplæring, som ein viktig del av rehabiliteringsarbeidet i kriminalomsorga.

Statsforvaltaren i Vestland håper denne rapporten vil vere eit nyttig bidrag til opplæring innanfor kriminalomsorga. Statsforvaltaren ønskjer å takke alle som administrerte undersøkinga i fengsla og til alle innsette som svarte på spørjeskjemaet. De har bidratt til å få fram viktig informasjon på eit sentralt område.

Vi takkar òg Helene Støversten og Marianne Kylstad Øster i Kriminalomsorgsdirektoratet for svært konstruktive innspel undervegs i arbeidet med kartlegginga. Til slutt vil vi rette ein takk til Asbjørnsen, Jones, Eikeland, Eidsvåg og Manger for godt utført arbeid.

Med von om at rapporten gir innsikt og inspirasjon til vidare utvikling av utdanningstilboda i fengsel.

Bergen, desember 2024

Marianne Svege

Seksjonsleder, forvaltning

Avdeling for utdanning og vergemål

Føreord fra forfattarane

Denne rapporten byggjer på delar av ei spørjeundersøkinga som vart gjort av innsette med norsk statsborgarskap i mars og april 2021. Undersøkinga er gjennomført av *Forskningsgruppa for kognisjon og læring* ved Det psykologiske fakultetet, Universitetet i Bergen, i samarbeid med Statsforvaltaren i Vestland, Utdanningsavdelinga. Oppdraget er utført i samarbeid med Eikeland forskning og undervising. Utdanningsavdelinga har, etter oppdrag frå Kunnskapsdepartementet, nasjonalt ansvar for opplæringa innanfor kriminalomsorga i Noreg, og forvaltar tilskotet til denne opplæringa.

Rapporten handlar om innsette sin *motivasjon* for å ta utdanning i fengsel og *hinder* for å ta slik utdanning. Dei data som kastar lys over desse temaa er del av eit større datasett henta frå spørjeundersøkinga i 2021. Andre tema frå same undersøkinga er allereie publiserte. I tråd med nasjonal og internasjonal forskning om temaet motivasjon, brukar vi omgrepa *indre motivasjon*, *ytre regulering*, *indre tvang*, *identifisert regulering* og *amotivasjon*. I innleiingskapitlet blir omgrepa grundig forklarte, slik at lesaren skal kunne knyte dei til opplæringa i kriminalomsorga. I det som dreiar seg om hinder for utdanning skil vi mellom *institusjonelle hinder*, *situasjonelle hinder* og *disposisjonelle hinder*. Denne typen hinder blir òg forklart og gitt døme på, ikkje minst fordi det må knytast praktiske tiltak til det som hindrar tilgang til utdanning under soning.

I rapporten gjer vi samanlikningar mellom grupper av innsette, til dømes når det gjeld skår på motivasjonskategoriar, der vi òg rapporterer statistiske mål, og vi ser etter eventuelle endringar frå 2015-undersøkinga. Vi legg vekt på å forklare kva måla syner og fortel oss. Dette skal vere ein forskingsrapport som kan lesast av både tilsette i kriminalomsorga utan statistisk kunnskap og dei som har slik kunnskap.

Vi takkar seniorrådgjevar Paal Chr. Breivik, seniorrådgjevar Terje Røstvær og seniorrådgjevar Kjetil Stavø hos Statsforvaltaren Vestland. Dei førebudde og administrerte utsending av spørjeskjema og oppretta kontakt med sentrale personar i alle fengsla. Dette sikra oss ein person i kvart fengsel som var ansvarleg for å gjennomføre undersøkinga i sitt fengsel. Vi rettar òg takk til alle dei som administrerte undersøkinga i fengsla, og ikkje minst takkar vi alle innsette som svarte på spørjeskjemaet.

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

Bergen, desember 2024

Ole Johan Eikeland

Terje Manger

Lise Øen Jones

Arve E. Asbjørnsen

Summary in English

A fundamental principle of Norwegian prison policy states that inmates should have the same access to social and educational services as other citizens. The Educational Act recognizes the right of all to basic schooling, and having completed compulsory school gives you the right to complete upper secondary school. Primary school and upper secondary school is provided in all Norwegian prisons. This report outlines prisoners' motivation for participating in education while incarcerated and highlights barriers which may prevent them from doing so. The report is mainly based on parts of a questionnaire survey to all Norwegian male inmates in 2021.

The study was carried out during two weeks, respectively in March and April 2021. Male prisoners with Norwegian citizenship were invited to participate. Female incarcerated were not included in this study. A study concentrated on only women took place the year before this one. Due to possible effect of saturation they were excluded.

During the two weeks, there was a weekly average of 2 177 male inmates with Norwegian citizenship. Only 823 returned a completed questionnaire, the response rate was low, 38,1 per cent. Due to the ongoing Covid-19 pandemic in 2021 we were not able to reach all prisons and inmates, hence, the low response rate.

Participants in the study with reading or writing difficulties could ask for help to complete the questionnaire, if necessary. All questionnaires were returned anonymously. Demographic variables, i.e. age, educational level, and sentence length, were collected. The respondents' average age was 39,2 years.

A Norwegian version of the Academic Motivation scale (AMS; Vallerand, Blais, Brière & Pelletier, 1989), adapted to a prison population, was used to assess prisoners' reasons for participating in education. Participants indicated, on a 7-point scale (1= not at all, 7 = exactly) the extent to which they pursued their study out of internal motivation, identified regulation, introjected regulation, external regulation, or amotivation. Only those who participated in prison education (49,1 per cent) answered this part of the study. Inmates who did not participate in education (50,9 per cent) were presented with 21 possible reasons for **not** participating. These reasons covered institutional barriers, situational barriers and dispositional barriers.

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

The 20 items of the AMS were factor analysed. Contrary to Ratelle, Guay, Vallerand, Larose and Senècal (2007) only four motivation categories were identified: **External regulation/identified regulation** (Factor 1), **Internal motivation** (Factor 2), **Introjected regulation** (Factor 3), and **amotivation** (Factor 4). The four factors accounted for 33.4 per cent, 13.9 per cent, 10.1 per cent, and 7.2 per cent of the variance, respectively. Thus, the prisoners' motivations structure can be understood along the dimensions Internal motivation and External regulation/identified regulation, partly Introjected regulation, but vaguely on amotivation.

The youngest (under 25 years of age) participants had higher scores on Factor 1 than the older ones, the only factor which discriminated between age groups. In contrast to the 2015 study there were no differences on the motivation scores concerning length of sentence. Prisoners who took part in upper secondary or higher education had higher scores on Factor 1 than those who participated in short courses. However, inmates taking part in short courses scored quite highly on Internal motivation, surprisingly next to the factor score of those activated in university studies.

The three single reasons for **not** participating in education which most inmates highly agreed to, were these: **There is inadequate access to ICT equipment and Internet** (institutional barrier); **I prefer working** (dispositional barrier); **The education I am interested in is not offered here** (institutional barrier).

The 21 items describing potential barriers to participating in education while incarcerated were factor analysed and five factors emerged in the 2021 study: 1) **Attitudes** (inmates' own attitudes towards education, like I'm too old; I have enough; there is no help for me in education); 2) **The education offered** (which is considered inadequate or of no interest); 3) **Own difficulties** (reading or writing problems, struggling to concentrate); 4) **The situation itself** (prefer working combining work and studies is difficult, short sentence); 5) **Personal health or advices given** (like recommendations from others). The five factors accounted for 15.9 per cent, 15.4 per cent, 8.9 per cent, 6.9 per cent, 5.7 per cent of the variance, respectively.

The oldest participants (above 44 years of age) had the most negative attitude to participating in education. The lower degree of completed education the more the inmates experience that difficulties in reading or writing, as well as lack of concentration are hinders. And of course, since university studies are not supplied in prisons, those aspiring that scored highly on Factor 2.

The study was approved by the Data Protection Official for Research and additional approval was granted from the prison authorities and the Ministry of Justice and Public Security.

Hovudfunn

Blant innsette som heldt på med utdanning i 2015 og i 2021 vart motivasjon for utdanning målt ved hjelp av 20 utsegner i ein norsk versjon av «The Academic Motivation Scale» (AMS; Vallerand mfl., 1989), tilpassa innsette i fengsel. Skalaen måler indre motivasjon, tre former for ytre motivasjon (ytre regulering, indre tvang, identifisert regulering) og amotivasjon (total mangel på motivasjon). **Indre motivasjon** handlar om at utdanning og opplæring er interessant i seg sjølv. Ved **ytre regulering** held personen på med utdanning for å tilfredsstille ytre krav eller for å oppnå noko. **Indre tvang** er òg styrt av ytre forhold, og ein går til dømes i gang med utdanning for å sleppe skuldkjensle eller for å bli stolt av seg sjølv. Ved **identifisert regulering** identifiserer personen seg med dei verdiane som ligg til grunn for utdanning, sjølv om verdiane er ytre styrte eller regulerte av andre. Ein **amotivert** person manglar derimot heilt motivasjon.

- Seks av dei tjue einskildgrunnar som dei innsette skulle markere for om passa dei som grunnar for å ta utdanning under soning skilde seg ut i både 2015- og i 2021-undersøkinga: *For di eg vil ha eit betre liv seinare; for di eg trur at utdanninga vil betra arbeidskompetansen min; for glede eg opplever ved å utvida kunnskapen min i fag eg likar; for di eg opplever glede og tilfredsstilling når eg lærer nye ting; for di utdanninga gir meg høve til å halda fram med å lære om mange ting som interesserer meg; for di eg trur utdanning vil førebu meg betre på den yrkesvegen eg har valt.*
- Ein prinsipal komponentanalyse av alle tjue einskildgrunnane eller motivutsegnene resulterte i fire kategoriar motivasjon i begge undersøkingane: 1) **Ytre regulering og identifisert regulering**, 2) **indre motivasjon**, 3) **indre tvang** og 4) **amotivasjon**. Den første kategorien er den som statistisk sett forklarar mest av variasjonen i svara frå dei innsette, og som dermed er best eigna til å forklare og fange opp innhaldet i motivasjonsstrukturen, dvs. kor motiverte dei er langs den skalaen. Kategorien handlar om å skaffe seg arbeid og eit betre liv etter soning.
- Innsette som tok utdanning (i 2021) hadde høgast skår på kategorien indre motivasjon for utdanning (middelverdi 5,3, der 7 er maksimal skår) og på ytre regulering / identifisert regulering (middelverdi 4,7). Kategorien indre tvang passa berre delvis innsette sin motivasjon for utdanning, medan kategorien amotivasjon passa dårleg. Motivasjonsprofilen til dei innsette under utdanning/opplæring har dermed desse kjenneteikna også i 2021, sjølv om gjennomsnittsskårene var litt lågare enn i 2015 (sjå elles tabell III.3): *Innsette har høg indre motivasjon for det dei held på med og høg ytre motivasjon knytt til det å auka kompetansen sin med tanke på å få seg arbeid og eit anna liv.*
- Dei yngste er meir opptatt enn dei eldste av kva utdanninga kan gje dei etter soning, medan dei eldste har meir glede av utdanninga i seg sjølv enn dei yngste.
- Dei med minst fullført utdanning har lågast indre motivasjon for utdanning og dei med mest eller høgast utdanning har høgast indre motivasjon.
- Domslegda hadde i 2021 ingenting å seie for utdanningsmotivasjon. I 2015 var det derimot innsette med korte dommar (tre månader eller kortare) som var minst opptatt av å ta utdanning for å få seg arbeid og eit betre liv etter soning kontra alle andre.

- Innsette som heldt på med einiskildkurs skåra klart lågare enn alle andre på Ytre regulering / Identifisert regulering. Dess høgare utdanning dei innsette heldt på med dess lågare skåra dei på Indre tvang; dei som heldt på med einiskildkurs skåra, litt overraskande, desidert lågast der. Indre motivasjon var høgast blant dei som heldt på med tredje år vidaregåande opplæring eller universitetsutdanning.

Ei rekkje tilhøve kan hindre at innsette kjem i gang med utdanning under soning. I forskningslitteraturen om vaksenopplæring generelt og om innsette spesielt blir ofte tre sortar hinder omtalt, *institusjonelle*, *situasjonelle* og *disposisjonelle hinder*. Dei innsette som *ikkje* heldt på med tok utdanning i fengsel vurderte i både 2015 og i 2021 om 21 slike grunnar for å *ikkje delta* i opplæring/utdanning passa for dei sjølve.

- Tre av dei 21 einiskildgrunnane skilde seg ut i 2021-undersøkinga som grunn for å ikkje ta del i utdanning og opplæring, noko ulikt 2015-undersøkinga der seks slike grunnar vart framheva av dei innsette: ***Det er mangelfull tilgang på programvare og internett; eg vil heller jobba; tilbodet som eg er interessert i finst ikkje.***
- Prinsipal komponentanalyse av alle 21 einiskildgrunnane for å *ikkje* ta utdanning resulterte i tre kategoriar som vi ut frå statistiske kriterium kan leggje vekt på: 1) ***Haldningar*** (hos ein sjølv), 2) ***opplæringstilbodet***, 3) ***eigne vanskar*** (eventuelle lærevanskar og vanskar med å konsentrere seg i fengselet). Resultatet skil seg frå 2015-undersøkinga der hinder stor fram med fleire dimensjonar. Dei to første kategoriane forklarar omtrent like mykje av den statistiske variasjonen i dei innsette sine svar, og begge er såleis like godt eigna til å forklare strukturen i det som hindrar, slik dei innsette ser det. Den første kategorien handlar om negative haldningar til utdanning. Den andre handlar om manglar ved opplæringstilbodet, slik som at det dei er interessert i ikkje finst og at informasjonen om tilboda er for dårleg. Det tredje hinderet er ein kombinasjon av dei innsette sine opplevde lærevanskar, konsentrasjonsvanskar og at dei ikkje forstår informasjonen som er gitt dei.
- Dei eldste (over 44 år) har i størst grad negative haldningar til å ta utdanning under soning samanlikna med dei som er yngre.
- Dess lågare utdanningsnivå dei innsette har fullført, dess meir opplever dei at vanskan deira hindrar dei frå å ta utdanning.
- Likt 2015-undersøkinga var det i 2021 særleg dei med fullført fagskule som meinte at dei ikkje treng meir utdanning.
- Ikkje uventa er det dei med fullført universitets- eller høgskuleutdanning som ikkje finn tilbod i fengselet som dei er interesserte i eller som passar dei.

I. Innleiing

Kva motiv har innsette for å ta utdanning medan dei sonar? Fleire forskarar har studert dette (t.d. Costelloe, 2003; Manger mfl., 2010; Manger mfl., 2013; Manger mfl., 2016; Skaalvik mfl., 2003). Søkjer dei innsette seg aktivt inn mot utdanning eller lét dei seg styre inn i utdanning pga. forhold i fengselstilværet? Gjer dei det for å komme bort frå fengselsrutinane eller for å vere saman med andre? På den andre sida har ein stilt seg spørsmål om kva hinder innsette opplever for å kunne ta del i utdanning eller opplæringsprogram (t.d. Brosens mfl., 2015; Langelid, 2015; Manger mfl., 2013; Manger mfl., 2016). Er det sjølve utdanningsinstitusjonen som blir opplevd som hinder (t.d. mangel på informasjon om utdanning), sjølve situasjonen som dei har hamna i (t.d. det å bli sperra inne) eller finst det hinder ved dei sjølve som personar (t.d. lærevanskar). Skal ein kunne få i gang praktisk-pedagogiske tiltak som kan nå flest mogeleg treng ein vite kva grunnar eller motiv som ligg bak utdanningsval og kva som sperrar for slike val. Kunnskapen er òg viktig med tanke på å forstå og dernest hjelpe dei som ikkje tek utdanning.

Rapporten frå undersøkinga av innsette i 2015 (Manger mfl., 2016) tok eit liknande utgangspunkt: Vi stilte spørsmål om kva type motivasjon dei innsette har for å ta utdanning, *indre* eller ulike former for *ytre* motivasjon. Omgrepet *motiv* og omgrepet *motivasjon* er nært relaterte; dei blir ofte brukt om kvarandre i faglitteraturen. Motiv viser til ein *grunn* for å gjere noko, medan motivasjon viser til grunn eller grunnar for å handla på ein bestemt måte: motivasjon kjem av dei motiva vi har. For å kunne måle motivasjonen for å ta utdanning hos innsette, må vi spørje kva einskilde grunnar eller motiv dei har for å utdanne seg. Dette vart òg gjort i 2021-undersøkinga av dei innsette. Seinare utdjuar vi kva motivasjon er, og kva ulike kategoriar motivasjon som finst.

Det finst etablerte instrument for å kunne få svar på kva motivasjon dei innsette har for å delta i utdanning. Vi fekk i 2015 løyve til å bruke *The Academic Motivation Scale* hos opphavsmannen, professor Robert J. Vallerand (AMS; Vallerand mfl., 1989). Måleinstrumentet har blitt nytta i fleire land, men mest blant elevar i vidaregåande opplæring utanfor fengsel. I forståing med Vallerand vart instrumentet omsett til norsk i samband med 2015-undersøkinga og med det tilpassa gruppa *innsette i fengsel*. Berre innsette som tok del i utdanning og opplæring fekk denne delen av spørjeskjemaet i 2015, slik òg i 2021. Spørsmåla i instrumentet til Vallerand måler *indre motivasjon*, tre former for *ytre motivasjon* og *amotivasjon* (heilt mangel på motivasjon). Det å avdekkje skilnader i motivasjon er viktig for å kunne tilpasse utdanningstilboda og pedagogiske metodar.

Kunnskap om kvifor dei innsette vel å ikkje ta utdanning under soning er òg sentralt, slik som i 2015-undersøkinga. Her dreiar seg om institusjonelle forhold (t.d. at utdanningstilboda i fengsel ikkje passar dei), situasjonelle forhold (t.d. at soningstid eller overføring under soning kjem i konflikt med skule) eller disposisjonelle forhold (t.d. at dei ikkje har interesse for utdanning eller har lærevanskar). Dette er forhold som ein kan gjere noko med eller ta omsyn til.

Kva er motivasjon?

Motivasjon er noko vi opplever når vi verkeleg har lyst til noko eller ønskjer å utføre ein aktivitet. Motiverte menneske er engasjerte, målretta og uthaldande. Reeve (2015) definerer motivasjon som ein indre tilstand som gir energi til og styrer åtferda i bestemte retningar. Dette siste viser til om ein person oppsøker eller kjenner seg tiltrekt av visse situasjonar eller

aktivitetar (t.d. eit skulefag, ei idrettsgrein eller eit handverk). Omgrepet energi viser til kor mykje ein person anstrengr seg i ein særskilt situasjon eller med ein særskilt aktivitet. Brophy (1988) forklarar *motivasjon for å lære* som tendensar hos ein elev til å finne skulefaglege aktivitetar meiningsfylte og verd å halde på med. Han meiner denne motivasjonen både kan forståast som eit generelt trekk hos eleven og eit situasjonsbunde trekk, som til dømes er påverka av læraren sin kompetanse eller heile læringsmiljøet sine kvalitetar. Motivasjon for å lære inneber noko meir enn lyst til å lære. Det handlar om den mentale innsatsen til eleven. Å lese ein tekst ti gonger kan indikere at eleven held ut, men læringsmotivasjon viser seg mellom anna gjennom meir aktive studiestrategiar, slik som refleksjon over dei grunnleggjande ideane i eit fag eller entusiasmen under fullføring av eit praktisk arbeid.

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

Indre motivasjon, former for ytre motivasjon og amotivasjon

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

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

Den andre forma for ytre motivasjon, *indre tvang*, inneber at elevane handlar, men utan at dei fullt ut aksepterer det som sine eigne handlingar. Ein gjer til dømes ting for å sleppe skuldkjensle eller for å bli stolt av seg sjølv. Den innsette kan såleis ta opp att ei avbroten

utdanning fordi han har dårleg samvit overfor familien eller fordi han vil vise familien eller seg sjølv at han verkeleg kan få til noko. Sjølv om denne motivasjonen har indre drivkraft, er han styrt av ytre forhold og blir ikkje opplevd som eigen motivasjon.

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

Til sist omtalar Deci og Ryan (1985) *integreert regulering* som den mest autonome ytre motivasjonen. Ikkje berre verdset personen åtferda, men finn at ho passar med eigne verdiar og eigen livsstil. Handlingane som kjenneteiknar denne motivasjonen liknar på indre motiverte handlingar. Motivasjonen er likevel ytre fordi handlingane blir utført med tanke på å oppnå noko, og ikkje fordi dei er interessante og trivselsfremjande i seg sjølv. Dermed skil slik motivasjon seg frå indre motivasjon, fordi sistnemnde handlar om ei ibuande interesse og glede ved sjølve aktiviteten. Ratelle mfl. (2007) har forska på elevar i vidaregåande opplæring. Dei finn at denne noko abstrakte sorten motivasjon er vanskeleg å undersøkje på ein påliteleg måte hos eldre ungdommar og vaksne. Difor har dei i undersøkingar utelate utsegner i spørjeskjema som avspeglar ein slik sort ytre motivasjon, og berre målt ytre regulering, indre tvang og identifisert regulering, i tillegg til *indre motivasjon* og *amotivasjon*.

Omgrepa amotivasjon og indre motivasjon inngår, som omtalt før, i Deci og Ryan (2000) sin teori. Når nokon er amotiverte, er dei passive og totalt utan intensjonar om å handle. Amotivasjon skriv seg frå at ein ikkje verdset aktivitetane, kjenner seg inkompetent til å utføre dei eller er uinteressert. Slik total mangel på motivasjon kjem ofte av at elevane ikkje har lukkast i å oppnå dei resultat dei ønskjer. Det er gjerne lett å tenkje seg at tilsette i kriminalomsorga og lærarar i fengsel kan observere denne totale mangelen på motivasjon hos elevane sine, i alle fall i starten av skulegangen. Den indre motivasjonen, som handlar om å gjere noko for gleda ved aktiviteten, ligg lengst borte frå amotivasjon. Ytre motivert åtferd dekkjer dermed området mellom amotivasjon og indre motivasjon, og den ytre motivasjonen varierer altså etter kor autonom han kjennest og kor nær han dermed ligg den indre motivasjonen. Slik sett vil det ikkje vere rett å sjå all ytre motivasjon som ytterpunkt langt borte frå indre motivasjon.

Det vart gjort ein prinsippal komponentanalyse av dei 20 einskilde grunnane for å ta utdanning i «Academic Motivation Scale» (Vallerand mfl., 1999) som resulterte i fire kategoriar motivasjon: 1) Ytre regulering og identifisert regulering, 2) indre motivasjon, 3) indre tvang og 4) amotivasjon. Den første kategorien var den som forklarte mest av variasjonen i svara frå dei innsette, og som dermed var best eigna til å forklare motivasjonsstrukturen deira. Kategorien handle om å skaffe seg arbeid og eit betre liv etter soning.

Dei innsette som tok utdanning i 2015 hadde høg skår på kategorien indre motivasjon for utdanning (middelverdi 5,4, der 7 er maksimal skår) og på ytre regulering og identifisert regulering (middelverdi 4,9). Kategorien indre tvang passa delvis for dei innsette sin motivasjon for utdanning (middelverdi 4,3), medan kategorien amotivasjon passa dårleg (medelverdi 1,5). Med det kan ein seie at innsette under utdanning/opplæring i 2015 hadde følgjande motivasjonsprofil: Høg indre motivasjon for det dei heldt på med og høg ytre motivasjon knytt til det å auke kompetansen sin med tanke på å få seg arbeid og eit anna liv.

Hinder for utdanning i fengsel

Fleire forhold kan vere eller blir opplevd som hinder for at vaksne, som har vist kriminell åtfærd, kjem i gang med utdanning. I forskningslitteraturen om *vaksenopplæring generelt* blir ofte tre sortar hinder omtalt, nemleg *institusjonelle*, *situasjonelle* og *disposisjonelle* (t.d. Flynn mfl., 2011). Døme på institusjonelle hinder kan vere at utdanningsprogramma ikkje passar dei som vurderer å ta utdanning, at lærarar manglar kompetansen, at det manglar datautstyr, eller at det er mangelfull tilgang på informasjon om utdanningsvegar. Undervisningsmetodar og undervisningsutstyr som ikkje appellerer til elevane eller studentane kan òg vere institusjonelle hinder. Situasjonelle hinder har med menneske sin livssituasjon å gjere: fattigdom, vanskelege bustadforhold og familierelasjonar. Låg inntekt gir mindre tilgang til læring og leseopplevingar; det same gjeld manglande tilgang til ikt-utstyr som utdanning krev no (Holt og Smith, 2005). Disposisjonelle hinder kan vere dårlege erfaringar frå skuletida som ein sjølv har gjort seg eller det kan vere lærevanskar eller generell mangel på interesse for skule og utdanning hos den enkelte. Både familiar og vener som har negative erfaringar med skule og utdanning kan òg hindre ein frå å ta meir utdanning. Kjønn og alder kan i tillegg òg karakteriserast som disposisjonelle, eventuelt situasjonelle (t.d. Flynn mfl., 2011). Menn deltek i større grad enn kvinner i arbeidsrelatert vaksenopplæring (Skaalvik og Engesbak, 1996), men i ein del kulturar ser ofte menn på vaksenopplæring som ein feminin aktivitet, og som dermed hindrar dei frå å delta (Prins, 2006).

I litteraturen om hinder for deltaking i *utdanning i fengsel* skil ein, som i litteraturen om vaksenopplæring generelt, mellom institusjonelle, situasjonelle og disposisjonelle hinder (Brosens mfl., 2015). Institusjonelle hinder er t.d. mangel på skuleplassar, mangel på lærarar, venteliste for å få plass eller mangelfull informasjonen om skule og utdanning. I ei undersøking av irakiske innsette i norske fengsel vart det funne at mangel på forståeleg informasjon om utdanning, lang venteliste og seine tilbakemeldingar på søknad om skuleplass var slike institusjonelle hinder (Westrheim og Manger, 2014). Situasjonelle hinder kan ha med overføring under soning å gjere eller at dommen er for kort til å starte utdanning og fullføre ho. Brosens mfl. (2015) fann at innsette med kort soningstid i større grad enn andre møter situasjonelle hinder. Det meste av situasjonelle hinder er knytt til starten av soninga, slik som forvirring knytt til soningstid og innhald i soninga. I ei undersøking av serbiske innsette i svenske fengsel opplevde fleire at både lærarar og fengselspersonell sa til dei at situasjonen dei var i, med utvisingsvedtak som kunne bli iverksett, hindra dei i å ta utdanning (Gustavsson, 2013). For innsette i fengsel kan disposisjonelle hinder vere knytt til mangel på interesse for skule og utdanning eller lærevanskar og ADHD.

I undersøkinga av innsette i 2012 fekk dei som ikkje deltok i utdanning vurdere ei liste med oppgitte grunnar for at dei ikkje tok utdanning i fengsel (Manger mfl., 2013). Ein femdel kryssa av for at soningslengda ikkje passa med utdanning (oftast nemnd av alle oppgitte grunnane). I 2015-undersøkinga skulle dei innsette vurdere grunnane for ikkje å ta utdanning på ein skala frå 'stemmer heilt' til 'stemmer ikkje i det heile tatt'. Då var det 42,2 prosent som sa at det 'stemte heilt' eller 'godt' at domslengda var eit slikt hinder. Det situasjonelle hinderet inneber at den innsette vurderer soningstida til å vere for kort til å komme i gang med utdanning og med det at ein ikkje får avslutta skulegangen før ein vert sett fri. I både 2012- og 2015-undersøkingane såg vi at fleire institusjonelle hinder ytte bidrag til at ein del innsette ikkje hadde tatt til med utdanning. Det institusjonelle hinderet som oftast vart nemnt i 2012, var at fengselet ikkje hadde tilbod som interesserte; i 2015 var det 35,8 prosent som sa at dette 'stemte heilt' eller 'godt'. I tillegg svarte nær ein av seks respondentar i 2012 at ein grunn til å ikkje ta utdanning var at dei ikkje hadde fått nok informasjon om opplæring. Tilsvarende var det 32,5 prosent som sa at dette 'stemte heilt' eller 'godt' i 2015.

Det disposisjonelle hinder som var oftast nemnt i 2012 var at ein heller ville jobbe enn å gå på skule; 47 prosent sa at det 'stemte heilt' eller 'godt' i 2015. Det er her verd å leggje merke til at det var klart færre som kryssa av for disposisjonelle grunnar som hadde med lærevanskar å gjere. Andre delar av undersøkingane som vi har gjort, viser i tråd med dette at dei med lærevanskar oftare enn andre tek utdanning i fengsel. Dette fann òg Lise Øen Jones i undersøking av lese- og skrivevanskar hos innsette. Ho fann òg at dei som sjølvrapporterer dysleksi i større grad enn andre tek utdanning i fengsel (Jones, 2012).

Problemstillingar i rapporten

Spørsmål som dreier seg om motivasjon og hinder for utdanning vart gjort på same måten i 2015- og 2021-undersøkingane. Har dette endra seg frå 2015 til 2021? Vidare spør vi om det er skilnader mellom grupper av innsette når det gjeld motivasjon for utdanning. Dette gjeld yngre og eldre, lågt og høgt utdanna og domslengda. Igjen er hovudspørsmålet kva motivasjon innsette har for å delta i utdanning og opplæring? Er dei indre eller ytre motiverte? Kan det òg vere at innsette deltek i utdanning utan nokon som helst motivasjon for å gjere det?

Det andre hovudspørsmålet i rapporten gjeld kva hinder for å ta utdanning under soning som innsette som ikkje tar del i opplæringsaktiviteten opplever. Er det her skilnader mellom grupper av innsette? Samla sett ønskjer vi å få bilete av både innsette sin motivasjon for å ta utdanning i fengsel og kva som kan eller er opplevde hinder for gjere det medan dei sonar, slik dette vart framstilt med data frå 2015-undersøkinga, og her samanlikna med 2021-data.

II. Undersøkinga

Respondentane

Studien var meint som ei populasjonsundersøking der spørjeskjema vart retta til alle norske mannlege statsborgarar over 18 år som var innsette i fengsel i perioden 15. til 22. mars i 2021 (veke 11). Undersøkinga skulle berre gjelde menn sidan det vart gjennomført ei tilsvarande undersøking av kvinnelege innsette i hausten 2020. På grunn av covid-19-pandemien fekk vi problem med å få distribuert skjemaet slik det var planlagt. Det vart derfor gjennomført ein nye distribusjonsrunde i dei fengsla som ikkje hadde fått gjennomført undersøkinga i veke 11. Framleis gjaldt det norske mannlege statsborgarar, men no innsette i perioden 12. til 19. april i 2021 (veke 15). Framgangsmåten var elles tilsvarande tidlegare undersøkingar som er utført (Eikeland og Manger, 2004; Eikeland mfl., 2006; Eikeland mfl., 2010; Eikeland mfl., 2013; Eikeland mfl., 2016). Undersøkinga gjaldt også dei som var i varetekt eller som var i forvaring. Nemninga innsett(e) blir brukt om både dei med dom, i varetekt eller dei som er i forvaring.

Ifølgje rapportering frå Kriminalomsorgsdirektoratet var det 2 177 norske mannlege innsette i fengsla i veke 11 og 2 141 i veke 15. Basisen for svarprosenten har vi estimert med å summere dei to innsettetal og dividere på to. Vi fekk inn 823 svar frå fengsla, som gir ein svarprosent på 38,1 av målpopulasjonen i fengsla. Dette er den lågaste svarprosenten vi har hatt i våre undersøkingar, og koronapandemien er dels skuld i at vi ikkje nådde fram til alle aktuelle respondentar. Det er rett nok slik at innsette kan ha vore på permisjon eller opptekne utanfor fengselet, t.d. med rettssaker eller på permisjon. Vi brukte ikkje ressursar på å hente inn den typen informasjon denne gongen heller. Sist vi gjorde det var i 2006-undersøkinga (Eikeland mfl., 2006). Då var det 3,6 prosent av dei innsette som ikkje kunne nåast av ulike grunnar. Vi er i tillegg gjort kjent med at undersøkinga i 2021 skapte ein del større motstand blant dei innsette enn kva vi tidlegare har opplevd. Årsaka til det kan vere fleire. Skjemaet er omfattande, med mange spørsmål og nokre av spørsmåla kan ha skapte kjenslereaksjonar og gitt motvilje til å svare. Det som kjenneteiknar dei innsette kan òg ha endra seg over tid, ved at fleire no får sone med elektronisk kontroll, eit tiltak som skil dei med korte og lange dommar, i tillegg kva som er domsgrunnlaget, dvs. kva dei er dømde for.

Instrument

Eitt av instrumenta som inngår i spørjeskjemaet, og som er sentralt i denne rapporten, handlar om motivasjon for å ta utdanning i fengsel. Instrumentet er lånt frå Robert J. Vallerand (Vallerand mfl., 1989) og måler fem sortar motivasjon (sjå kap. I). Det er berre meint for dei som held på med utdanning. Dei som svarte indikerte på ein skala med sju svaralternativ kor godt 20 utsegner passa dei (frå 'stemmer ikkje i det heile tatt' til 'stemmer heilt') med grunnane deira for å delta i utdanning i fengsel. Utsegnene representerte dei fem kategoriane motivasjon, nemleg *indre motivasjon*, *identifisert regulering*, *indre tvang*, *ytre regulering* og *amotivasjon* (sjå forklaringane på desse omgrepa i kapitel I). I tråd med råd frå Ratelle mfl. (2007) har vi ikkje tatt med utsegner om *integrrert regulering* (sjå kapitel I), sjølv om denne sorten utsegner inngår i Deci og Ryan (1985) sin teori. Kvar av dei fem sortane motivasjon vart målt med fire utsegner. Døme på slike utsegner er «fordi jeg opplever glede og tilfredsstillelse når jeg lærer nye ting» (indre motivasjon), «fordi det vil hjelpe meg til å ta et bedre valg når det gjelder yrkesvei» (identifisert regulering), «fordi det

å lykkes i utdanning får meg til å føle meg viktig» (indre tvang), «for å få en mer prestisjefylt jobb senere» (ytre regulering) og «jeg vet ikke; jeg forstår ikke hva jeg gjør på skolen» (amotivasjon). Dette instrumentet har vist seg å vere reliabelt (måler nøyaktig) og valid (måler det som det er ute etter å måla) i tidlegare undersøkingar (t.d. Vallerand mfl., 1989; Vallerand mfl., 1993). I vår undersøking er reliabiliteten, målt ved hjelp av Cronbachs alpha, 0,87.

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

Prosedyre

I kvart fengsel fekk **ein** person ansvaret for å administrere datainnsamlinga, helst leiaren for skuleavdelinga. Kontaktpersonane vart før utsending av skjema orienterte via brev og e-post frå Utdanningsavdelinga, Statsforvaltaren i Vestland. På denne måten freista ein å sikre at dei same prosedyrane vart følgde i alle fengsel. På grunn av covid-19-pandemien oppstod det vanskar med å komme til i alle fengsla, slik som det var planlagt. Det vart likevel ikkje sendt ordinær purring til dei som ikkje hadde svart, men eit nytt forsøk på å få svar frå innsette i dei fengsla som vi ikkje nådde fram til i veke 11 vart gjort i veke 15.

Det var inga individuell identifisering av dei einskilde skjema, men dei vart identifiserte med eit nummer for kvart fengsel. Undersøkinga vart meld til NSD personverntenester, Norsk senter for forskningsdata. På framsida av spørjeskjemaet vart dei innsette informerte om dette. Der vart det også understreka at det var friviljug å svare og at dei når som helst, utan å gje opp grunn, kunne trekkje seg frå undersøkinga. Dei vart orienterte om at dette ikkje ville få konsekvensar for dei under gjennomføring av straffa eller varetakta. Vi framheva likevel at det var viktig med høg svarprosent, fordi føremålet med undersøkinga er at innsette skal få rettane til utdanning ivaretatt og at planlegginga av utdanning under og etter straffegjennomføring skal bli god.

Fråfall og kjenneteikn ved dei innsette

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

Tabell II.1. Fordeling av dei innsette i aldersgrupper med utgangspunkt i fengslingsgrunnlag. 2021.

	Fengslingsgrunnlag				
	Dom	Forvaring	Varetekt, før dom	Varetekt, anka dom	Alle
	N=675	N=45	N=71	N=13	N=804*
18 til 24 år	12,0	4,4	19,7	7,7	12,2
25 til 34 år	31,4	17,8	35,2	23,1	30,8
35 til 44 år	21,3	40,0	23,9	15,4	22,5
Over 44 år	35,3	37,8	21,1	53,8	34,5
Alle	83,8	5,6	9,0	1,6	(823*)

* Denne kolonnen gjeld **alle** i undersøkinga. Det treng ikkje vere slik at alle innsette har svart på absolutt alle spørsmåla. Difor kan summen av N for kvart spørsmål variera noko.

Berre ein liten del av dei norske innsette som er med i undersøkinga var under forvaring, ein noko høgare del enn det var i varetekt. Gjennomsnittsalderen til dei innsette som svarte er denne gongen 39,2 år (standardavvik 12,7). Desse er eldre enn dei norske innsette som var med i undersøkinga i 2012 (36 år) og i 2015 (37,1 år). Fangepopulasjonen med norsk statsborgarskap har altså blitt litt eldre med åra, slik det kjem til uttrykk her.

III. Motivasjon for utdanning i fengsel

Både i 2015- og i 2021-undersøkinga fekk dei innsette som tok utdanning eller opplæring under soninga spørsmålet: «*Kvifor tek du utdanning eller opplæring i fengsel?*» I 2015 var det 43 prosent som var i gang med undervisning og opplæring i fengselet; tilsvarende del i 2021 var 49,1 prosent. Tjue utsegner utgjer den norske versjonen av «The Academic Motivation Scale» (Vallerand mfl., 1989; sjå kap. I og II). På ein skala frå ein til sju indikerte dei innsette kor godt kvar utsegn passa (dvs. frå 1 = «passar ikkje i det heile» til 7 = «passar heilt») med motivasjonen deira for å ta utdanning under soning.

I tabell III.1 er svara rangerte etter kor godt dei passar med motivasjonen for utdanning i 2021; det vil seie at eventuell høg middelvei på skalaen mellom 1 og 7 indikerer at utsegna stemmer godt for den innsette, og motsett, låg middelvei indikerer at det ikkje stemmer. Endringar frå 2015- til 2021-undersøkinga er små. Av enkeltspørsmåla er det berre to utsegner som har litt høgare skår i 2021 enn i 2015: «Fordi eg vil ha eit betre liv seinare» og «Fordi det vil hjelpe meg til å ta eit betre val når det gjelder yrkesveg». Største negativ endring frå 2015 til 2021 hadde skåren på utsegnene «Fordi eg treng dokumentasjon på utdanning for å få ein godt betalt jobb seinare», «For å få betre løn seinare» og «Fordi eg ønskjer å vise meg sjølv at eg kan lukkast i utdanninga mi».

Elles er det grunnlag for å seie at innsette som tok utdanning eller opplæring medan dei sona, vurderte seg sjølve gjennomgåande høgt på både indre og ytre motivasjon for å delta i begge undersøkingane. Utsegna med høgast skår, det å ta utdanning for å få eit betre liv seinare, er døme på *ytre regulering*. Utdanning er noko ein held på med for å tilfredsstille ytre krav eller for å få påskjønning i form av eit betre liv (sjå kap. I). Utsegna med nest høgast skår handlar om oppleving av glede og tilfredsstilling ved å lære noko nytt, er døme på *indre motivasjon*. Indre motivasjon er rotfesta i eigenskapar ved sjølve aktiviteten; han appellerer til kunnskap, utfordrar eller skapar glede (sjå kap. I). Blant utsegnene som har eit gjennomsnitt over fem er det tre utsegner som indikerer ein slik indre motivasjon, altså ein motivasjon som handlar om at innhaldet i utdanninga eller opplæringa blir opplevd som interessant i seg sjølv, uavhengig av kva instrumentell verdi utdanninga har. Dette gjeld òg begge undersøkingane. Blant utsegnene med høg skåre, finn vi òg i 2021 ei anna form for ytre motivasjon, nemleg *identifisert regulering*. Det vil seie at personen identifiserer seg med dei verdiane som ligg til grunn for å ta utdanning. Dei blir opplevd som fornuftige, utan at dei er ein del av den innsette si indre overtiding (sjå kap. I). Ei form for ytre motivasjon, *indre tvang*, slik som at ein tek utdanning for å sleppe skuldkjensle eller for å kunne bli stolt av seg sjølv, oppnår òg over middels skåre på skalaen i begge undersøkingane.

Tabell III.1. Grunnar for å ta utdanning eller opplæring i fengsel.
Gjennomsnittsverdiar. Skala: 7=høg motivasjon;1=låg motivasjon.

Grunnar for å ta utdanning/opplæring	2015	2021
Fordi eg vil ha eit betre liv seinare	5,6	5,5
Fordi eg trur at utdanninga vil betre arbeidskompetansen min	5,5	5,5
For gleda eg opplever ved å utvide kunnskap min i fag eg likar	5,5	5,5
Fordi eg opplever glede og tilfredsstilling når eg lærer nye ting	5,6	5,4
Fordi utd. gir meg høve til å halde fram med å lære om ting som interesserer meg	5,4	5,4
Fordi eg trur utdanning vil førebu meg betre på den yrkesvegen eg har valt	5,4	5,4
Fordi gleda eg opplever ved å oppdage nye ting eg aldri har visst om før	4,9	4,8
Fordi eg ønskjer å vise meg sjølv at eg kan lukkast i utdanninga mi	5,0	4,6
Fordi det endeleg vil gjere meg i stand til å på arbeidsmarknaden på eit felt eg likar	4,6	4,6
Fordi det vil hjelpe meg til å ta betre val når det gjeld yrkesveg	4,5	4,6
Fordi å vise meg sjølv at eg er i stand til å fullføre utdanninga	4,7	4,5
For å få betre løn seinare	4,6	4,2
Fordi eg treng dokumentasjon på utdanning for å få ein godt betalt jobb seinare	4,4	3,9
For å få ein meir prestisjefyllt jobb seinare	4,2	3,9
Fordi det å lukkast i utdanning for meg til å kjenne meg viktig	4,0	3,8
For å vise meg sjølv at eg er ein intelligent person	3,7	3,5
Ein gong hadde eg gode grunnar for å ta utd., men no er eg i tvil om eg skal halde fram	1,9	1,7
Ærleg talt, eg veit ikkje; eg kjenner verkeleg at eg kastar bort tida på utdanning	1,4	1,4
Eg skjønar ikkje kvifor eg tek utdanning, og ærleg talt bryr eg meg ikkje	1,4	1,3
Eg veit ikkje; eg skjønar ikkje kva eg gjer på skulen	1,3	1,3
N	529	354

Vi ser elles av tabell III.1 at respondentane skårar klart lågast på dei utsegnene som indikerer *amotivasjon*. Det vil seie at dei innsette i svært liten grad kjenner seg inkompetente til å utføre skuleaktivitetane, eller at dei er uinteresserte. Ein slik amotivasjon er altså ikkje typisk for dei som har valt å gå i gang med utdanning eller opplæring i nokon av dei to undersøkingane.

Motivasjonskategoriar

Som omtalt i innleiinga til rapporten har Deci og Ryan (1985) utvikla ein teori der dei viser at menneske kan utvikle indre motivasjon eller ein av fire former for ytre motivasjon for ein aktivitet eller ei oppgåve: **Ytre regulering**, **indre tvang**, **identifisert regulering** og **integrrert regulering**. I tillegg kan ein person vere **amotivert**, det vil seie at han eller ho heilt manglar motivasjon. I undersøkinga vår brukar vi Vallerand sitt instrument for måling av indre og ytre motivasjon (Vallerand mfl., 1989), eit instrument som er tufta på Deci og Ryan sin teori. I motsetnad til det som Deci og Ryan seier, har dette instrumentet berre med utsegner som måler ytre regulering, indre tvang og identifisert regulering, forutan indre motivasjon og amotivasjon. Etter søk i internasjonale litteraturlatabasar såg det i 2015 ut til at det var første gongen instrumentet vart brukt blant innsette. Difor var det då viktig å undersøkje om den same klassifiseringa i fem motivasjonskategoriar var gyldig i gruppa **innsette i fengsel med norsk statsborgarskap**. Analysen den gongen gav oss fire motivasjonskategoriar der ytre regulering og identifisert regulering vart identifiserte som ein motivasjonskategori.

For å klassifisere dei tjue svara frå dei innsette i 2021 i færre kategoriar, brukte vi same metoden, prinsippal komponentanalyse. Igjen er målet å analysere (og å handtere) samanhengen mellom eit stort tal variablar slik at vi her kan samanfatte det til eit færre tal grunnar, som kategoriar eller komponentar for å halde på med eller ta utdanning, dvs. hovudmotivasjonane for å ta utdanning i fengsel. Vi søkte etter klynger av grunnar som høyrer saman, som korrelerer med kvarandre. (Teknisk sett brukte vi ein prinsippal komponentanalyse; varimax rotasjon, og eigenverdi større enn 1 som kriterium for kva komponentar som skal inngå i resultatet og med det i tolkingane av dette.)

Tabell III.2 viser motivasjonskategoriane og utsegnene som er knytte til kvar av desse kategoriane i 2021-undersøkinga, etter tolking av analyseresultata (etter rotert matrise).

Ladningane (i parentes) indikerer kor mykje utsegnene vektar (korrelerer) med den aktuelle kategorien og er med det uttrykket for kor mykje kvar utsegn har å seie for å kunne forstå og gje komponenten eit tolkingsinnhald. Den samla tolkinga av variablane sine bidrag er med det basisen for å forstå kva komponenten måler.

Innsette sin motivasjon for å halde på med utdanning under soning kan igjen forståast på fire måtar eller langs fire dimensjonar (tabell III.2). Dette resultatet skil seg med det igjen frå andre undersøkingar der ein har brukt **The Academic Motivation Scale** (AMS; Vallerand, Blais, Brière og Pelletier, 1989), og gir for vår gruppe innsette, og med vår analysemetode, eit noko anna resultat enn det sjølve teorien som instrumentet byggjer på tilseier. Skilnaden ligg framleis i at utsegnene som måler dei to motivasjonskategoriane **ytre regulering** og **identifisert regulering** utgjer **ein** kategori i både 2015- og 2021-undersøkinga.

Motivasjonskategorien som er den viktigaste vi kan sjå dei innsette langs, kan vi kalle **ytre regulering og identifisert regulering**. Den andre kategorien som kjem fram i analysen er **indre motivasjon**, den tredje kategorien er den ytre motivasjonen, kalla **indre tvang** (introjeksjonsregulering), medan den fjerde kategorien er **amotivasjon**.

Tabell III.2. Motivasjon for utdanning i fengsel. Motivkomponentar og utsegner for å halde på med utdanning (ladningar i parentes). Berre innsette som heldt på med utdanning (N=354). 2021.

Komponentar	Utsegner
Komponent 1: Ytre regulering og identifisert regulering	<ul style="list-style-type: none"> • For å få betre løn seinare (0,81) • For å få ein meir prestisjefyllt jobb seinare (0,77) • Fordi det vil hjelpe meg til å ta eit betre val når det gjeld yrkesveg (0,75) • Fordi eg treng dokumentasjon på utdanning for å få ein godt betalt jobb seinare (0,75) • Fordi det endeleg vil gjera meg i stand til å koma inn på arbeidsmarknaden på eit felt eg likar (0,74) • Fordi eg vil ha eit betre liv seinare (0,67) • Fordi eg trur at utdanninga vil betre arbeidskompetansen min (0,65) • Fordi eg trur utdanning vil førebu meg betre på den yrkesvegen eg har valt (0,63)
Komponent 2: Indre motivasjon	<ul style="list-style-type: none"> • For gleda eg opplever ved å utvide kunnskapen min i fag eg likar (0,85) • Fordi eg opplever glede og tilfredsstilling når eg lærer nye ting (0,82) • For gleda eg opplever ved å oppdage nye ting eg aldri har visst om før (0,81) • Fordi utdanninga gir meg høve til å halde fram med å lære om mange ting som interesserer meg (0,76)
Komponent 3: Indre tvang	<ul style="list-style-type: none"> • For å vise for meg sjølv at eg er i stand til å fullføre ei utdanning (0,83) • For å vise meg sjølv at eg er ein intelligent person (0,78) • Fordi eg ønskjer å vise meg sjølv at eg kan lukkast i utdanninga mi (0,78) • Fordi det å lukkast i utdanning får meg til å kjenne meg viktig (0,59)
Komponent 4: Amotivasjon	<ul style="list-style-type: none"> • Eg skjønar ikkje kvifor eg tek utdanning, og ærleg talt bryr eg meg ikkje det minste (0,83) • Ærleg talt, eg veit ikkje; eg kjenner verkeleg at eg kastar bort tida på utdanning (0,77) • Eg veit ikkje; eg skjønar ikkje kva eg gjer på skulen (0,73) • Ein gong hadde eg gode grunnar for å ta utdanning, men no er eg i tvil om eg skal halde fram (0,65)

Den første kategorien står fram som meir enn dobbelt så viktig som dei tre andre kategoriane til saman når det gjeld å forklare dei innsette sin motivasjonsstruktur. Statistisk forklarar den første kategorien 33,4 prosent, den andre 13,9 prosent, den tredje 10,1 prosent og den fjerde 7,2 prosent av variasjonen i desse svara frå dei innsette. Til saman forklarar dei fire kategoriane med det 64,5 prosent av motivasjonsstrukturen for å ta utdanning under soning, med bruk av det *Academic Motivation Scale*, der den enkelte innsette anten kan skåre høgt eller lågt.

For å finne ut om den enkelte har høgare ytre enn indre motivasjon nyttar vi middelveirdien for kvar av motivasjonskategoriane. Tabell III.3 viser kva som er gjennomsnittsverdien til dei fire motivasjonsdimensjonane, der skalaen går frå 1 til 7. Vi samanliknar med korleis det såg ut i 2015.

Tabell III.3 Innsette sine skårar på motivasjonskomponentane. Gjennomsnittstal. 2015 og 2021.

Ytre regulering og identifisert regulering		Indre motivasjon		Indre tvang		Amotivasjon	
2015	2021	2015	2021	2015	2021	2015	2021
4,9	4,7	5,4	5,3	4,3	4,1	1,5	1,4

Cronbachs alfa (2015): 0,89; 0,84; 0,81; 0,74. (2021): 0,89; 0,87; 0,84; 0,74.

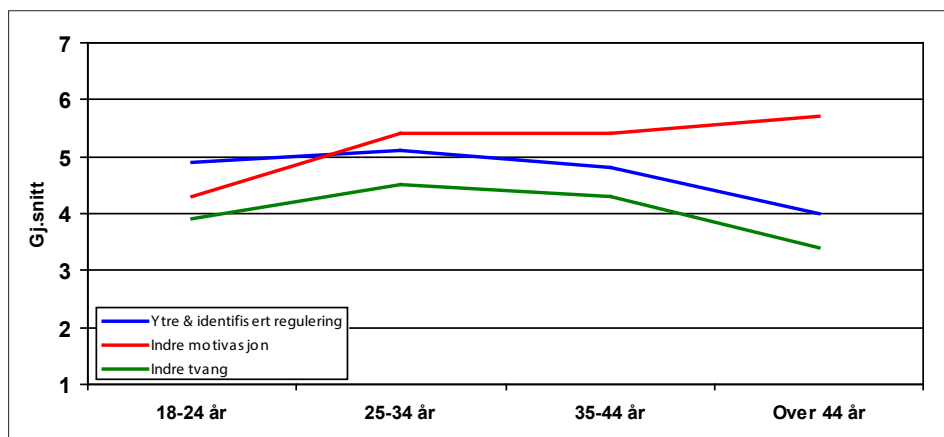
Alle fire gjennomsnittsskårane er litt lågare i 2021 enn kva dei var i 2015-undersøkinga. Likevel er det framleis slik at dei innsette har høg ytre motivasjon, då særleg for motivasjonen som er knytt til framtidig løna arbeid og ei betre framtid. Også i 2021-undersøkinga er den indre motivasjonen, som dreier seg om at aktivitetane dei held på med er interessante i seg sjølv, noko høgare enn dei andre.

I ein stadfestande faktoranalyse av same datagrunnlaget av innsette frå 2015-undersøkinga fann vi eit resultat som i større grad støtta opp under fem-faktorteorien til Deci og Ryan (Manger mfl., 2020). I denne analysen vart det kontrollert for både alder og tidlegare utdanning som dei innsette hadde, noko som kan spele inn når det gjeld kva ein er motivert for av utdanning.

I elevundersøkingane som Utdanningsdirektoratet gjennomfører blir motivasjon målt som ein av læringsmiljøindikatorane blant elevar frå 7. til 10. trinn, pluss vidaregåande skule. Forskarane ved NTNU har i dei siste elevundersøkingane (sidan 2018) konstatert ein årleg reduksjon i motivasjon blant elevane, slik som dei måler det (Wendelborg og Hygen, 2023). Det å sidestille og samanlikne to så ulike grupper er sjølvstøtt problematisk, men også verdtt å konstatere.

Skilnader i motivasjon mellom grupper av innsette

Korleis skil dei innsette seg frå kvarandre når det gjeld motivasjon for å ta utdanning under soning? Er det slik at motivasjonskategoriene skil yngre frå eldre innsette, kva som er utdanningsnivået, og har domslengda noko å seie for motivasjonen til dei innsette? Dette vart analysert med einvegs variansanalyse der vi søkte etter signifikante skilnader mellom gruppene som er aktuelle.

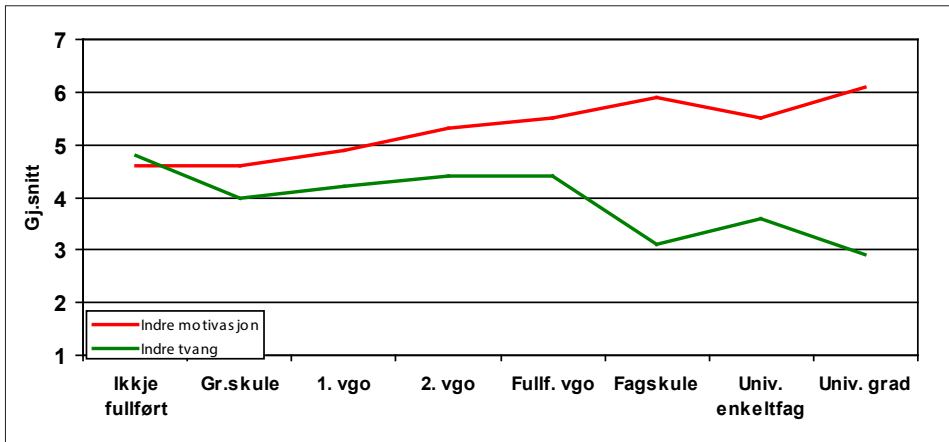


Figur III.1. Innsette sine skårar på motivasjonskategoriar etter alderskategoriar. Gjennomsnittstal. 2021.

Skilnaden mellom aldersgruppene er berre signifikant når det gjeld ytre regulering og identifisert regulering, indre motivasjon og indre tvang (amotivasjon er derfor utelaten i figur III.1). Dei under 35 år, skårar noko høgare på kategorien ytre regulering / identifisert regulering; slik var det òg i 2015-undersøkinga. Med andre ord så er dei yngste særleg opptatt av å ta utdanning for å få løna arbeid og eit betre liv etter avslutta soning. Indre motivasjon viser ein motsett tendens, også i 2021. Det er den yngste aldersgruppa som er minst indre motiverte, den eldste mest. Dei eldste tek altså i endå større grad enn unge utdanning fordi dei opplever at det er interessant i seg sjølv. I 2015-undersøkinga var det ikkje skilnader mellom aldersgruppene når det gjaldt kategoriane indre tvang; det finn vi i 2021. Gruppa 25-34 år skårar noko høgare her enn den nest eldste gruppa, medan dei yngste og særleg dei eldste, skårar klart lågare.

Dei innsette opplyste om kva som var deira høgaste fullførte utdanning: 1) Ikkje fullført noko utdanning, 2) fullført grunnskule, 3) fullført eitt år vidaregåande opplæring, 4) fullført to år vidaregåande opplæring, 5) fullført vidaregåande opplæring, 6) fullført fagskule, 7) fullført einskildfag på universitet eller høgskule og 8) fullført grad på universitet eller høgskule. I 2015-undersøkinga fann vi her berre signifikante skilnader mellom utdanningsgruppene når det gjaldt kategorien indre motivasjon. I 2021-undersøkinga derimot var også motivasjonskategorien indre tvang ulik mellom utdanningsgruppene (figur III.2).

Dei utan noko fullført utdanning og dei med berre grunnskule skårar lågast på indre motivasjon. Denne motivasjonen er høgast for dei med fagskulebakgrunn og for dei som har fullført grad ved universitet eller høgskule. Kategorien indre tvang står fram som nær motsett

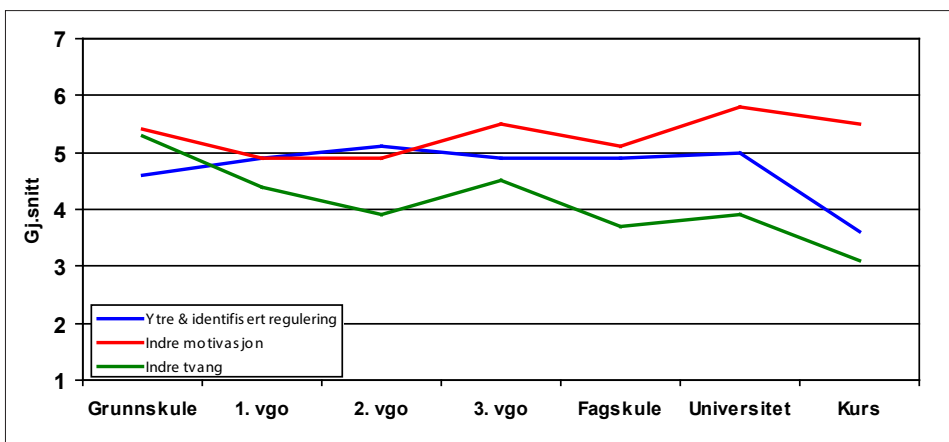


Figur III.2. Innsette sine skårar på motivasjonskategoriar etter høgaste fullførde utdanning. Gjennomsnittstal. 2021.

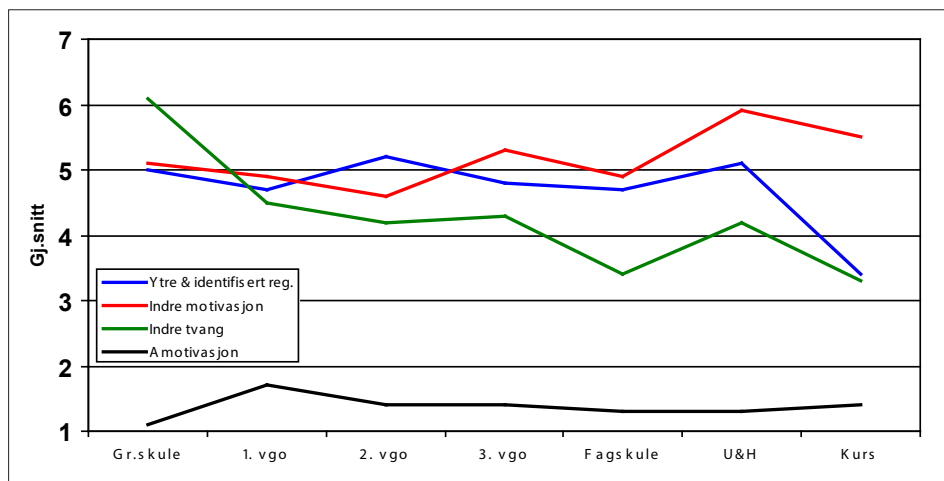
av indre motivasjon. Han er høgast for dei utan noko som helst fullført og dei med berre grunnskule som fullført, og står elles fram som nokså lik uansett kva nivå av vidaregåande som er fullført. Skåren fell etter det. Dei to andre motivasjonskomponentane kunne i 2021-undersøkinga ikkje skilje mellom dei innsette på statistisk signifikant vis når det gjeld høgaste fullførde utdanning.

Vi fann ingen signifikante skilnader i dei fire motivasjonskategoriene når det gjeld domslengda i 2021-undersøkinga. Tilbake i 2015-undersøkinga var det *ein* motivasjonskomponent som skilte signifikant mellom domslengdekategoriene. Tendensen var då at ytre motivasjon var låg hos dei som sona tre månader eller kortare, men han steig fram mot ei domslengde på eitt til to år, for så å vere lågare igjen for dei med lengre dom enn det.

Finst det så skilnader i motivasjonskategoriene alt etter kva utdanning eller opplæring dei heldt på med i fengeaset? Figur III.3 viser at det gjeld tre av kategoriene i 2021-undersøkinga.



Figur III.3. Innsette sine skårar på motivasjonskategoriar etter utdanningsaktivitet under soning. Gjennomsnittstal. 2021.



Figur III.4. Innsette sine skårar på motivasjonskategoriar etter kva som er utdanningsønske under soning. Gjennomsnittstal. 2021.

Igjen er det slik at blant dei som heldt på med grunnskuleopplæring er skåren i dei tre motivasjonskomponentane nokså lik. Både indre tvang og indre motivasjon er kjenneteikn på dei som heldt på med grunnskuleopplæring, men indre tvang blir redusert fram til andre år vidaregåande. Då går den gjennomsnittsskåren litt opp att for dei på tredje år vidaregåande, men endar opp med å vere lågast for dei som heldt på med enkeltkurs. Dette fallet ser vi òg for same gruppa når det gjeld ytre regulering og identifisert regulering. Skåren ligg omtrent på 5 for alle dei andre utdanningsaktivitetane. Det interessante er så at dei som heldt på med universitetsutdanning og kursaktivitet skåra nokså likt på indre motivasjon.

I 2015-undersøkinga fann vi òg ein signifikant samanheng mellom ytre regulering/identifisert regulering og kva utdanning dei innsette tok. Blant dei som tok vidaregåande opplæring var det då klart fleire som skåra høgt enn lågt på denne motivasjonen – og motsett var det langt fleire som skåra lågt enn høgt blant dei som tok kurs.

Kva dei innsette ønskjer seg av utdanning og opplæring under soning (uavhengig av kva dei held på med) skaper signifikante skilje når det gjeld alle fire motivasjonskategoriane. Korleis det ser ut finn vi i figur III.4.

Vi konstaterer at amotivasjonskomponenten er låg på alle utdanningsønska, men er høgast i gruppa som ønskte seg 1. år vidaregåande. Dei som ønskte seg grunnskuleopplæring skårar over seks på indre tvang, og over fem på både indre motivasjon og ytre og identifisert regulering. Høgast skåre på indre motivasjon finn vi blant dei som ønskte seg universitets- og høgskuleutdanning, men igjen ser vi at dei som ønskte seg kurs også skåra høgt, slik som vi såg det når det gjaldt faktisk deltaking (figur III.3).

IV. Hinder for utdanning i fengsel

Innsette som *ikkje* tok utdanning i fengsel i 2021 fekk spørsmål om grunnar til å *ikkje* å *delta* i opplæring/utdanning under soning. Dei vart presenterte for 21 utsegner som skildrar moglege grunnar. Svara indikerer kor godt kvar enkelt grunn passar for den som svarar (frå 'stemmer heilt' til 'stemmer ikkje i det heile tatt'). Tabell IV.1 viser dei ti viktigaste grunnane, rangerte etter kor stor del av dei innsette som sa at utsegnene passa med det å ikkje ta utdanning (høgaste prosent 'stemmer heilt') og der færre enn halvparten har kryssa av for 'stemmer ikkje i det heile'.

Tabell IV.1. Dei åtte viktigaste grunnane til å ikkje delta i opplæring/utdanning i fengsel. Rangert etter «stemmer heilt». Prosent. N=419.

Grunnar for å ikkje ta utdanning eller opplæring i fengsel	Stemmer heilt	Stemmer godt	Stemmer litt	Stemmer ikkje i det heile
Det er mangelfull tilgang på programvare og internett	36,6	16,2	19,4	27,8
Eg vil heller jobbe	31,5	16,1	23,0	29,4
Tilbodet som eg er interessert i finst ikkje	27,1	10,6	22,7	39,6
Straffegjennomføringa blir avslutta før eg får fullført utdanning/opplæring	21,2	10,9	20,2	47,8
Eg har nok utdanning/opplæring	21,1	14,7	23,2	41,0
Eg får ikkje nok informasjon om utdanning/opplæring	20,4	18,9	20,4	40,3
Det er vanskeleg å konsentrere seg i fengselet	18,6	17,1	29,2	35,1
Opplæringsforholda er for dårlege	16,5	11,3	29,7	42,6

Som vi ser (tabell IV.1) er det fleire institusjonelle hinder som er på «topp 10»: mangel på programvare og internett, mangel på tilbod, mangel på informasjon og mangelfulle opplæringsforhold. Situasjonelle hinder, slik som at straffegjennomføringa er ferdig før avslutta utdanning og vanskar med konsentrasjon i fengsel (t.d. mykje støy), blir nemnde av omtrent ein tredel (dvs. 'stemmer heilt' eller 'stemmer godt' samla). Utanom dei ti i tabell IV.1 finst det disposisjonelle hinder for å ta utdanning, som er nemnt av dei innsette, slik som at ein heller vil gjere noko anna, men òg at ein har vanskar med rekning. Ein skal merke seg at for nokre av dei grunnane som respondentane opplever som viktige hinder, er det òg ein stor del som svarar at desse grunnane ikkje stemmer i det heile tatt.

I tabell IV.2 rapporterer vi dei sju minst viktige grunnane for ikkje å delta i utdanning eller opplæring i fengsel. Dei minst viktige grunnane er lista opp først (høgast prosent 'stemmer ikkje i det heile tatt').

Tabell IV.2. Dei sju minst viktige grunnane til å ikkje delta i opplæring/utdanning i fengsel rangert etter «stemmer ikkje i det heile». Prosent. N=419.

Grunnar for å ikkje ta utdanning eller opplæring i fengsel	Stemmer heilt	Stemmer godt	Stemmer litt	Stemmer ikkje i det heile
Eg har fått råd frå andre innsette om å ikkje ta utdanning/opplæring	1,6	1,3	4,8	92,4
Eg har fått råd frå tilsette i fengsel om å ikkje ta utdanning/opplæring	4,1	3,2	8,3	84,4
Eg er for sjuk til å ta utdanning/opplæring	4,1	2,5	9,7	83,7
Eg skjønar ikkje informasjonen som blir gitt	3,5	5,7	14,9	75,9
Å ta utdanning/opplæring er ikkje bryet verd	5,6	4,4	16,9	73,1
Overføring under gjennomføring av straffa gjer det vanskeleg å ta utdanning/opplæring	10,8	3,3	16,4	69,5
Det er vanskeleg å kombinere jobb og skule	9,2	10,8	27,0	53,0

Her finn vi mange av dei disposisjonelle grunnane, altså hinder som kan ha å gjere med personlege ting eller mangel på interesse for skule og utdanning. Det er svært få som ytrar at råd frå andre i fengselet var ei viktig årsak til at dei ikkje deltok i undervisning eller opplæring.

For å finne dimensjonane som ligg bak einskildgrunnane gjorde vi også her ein analyse av dei 21 utsegnene. (Vi brukte igjen prinsipal komponentanalyse varimax rotasjon, eigenverdi 1 som kriterium for å inkludere og tolke komponentane.) I tabell IV.3 finn ein motivasjonskategoriane og dei utsegnene som avspeglar einskildgrunnane som inngår i kvar av desse komponentane. Ladningane, det vil seie kor høgt kvar utsegn korrelerer med kvar komponent, står i parentes bak kvar utsegn.

Dei innsette sine grunnar for å ikkje ta del i utdanning eller opplæring under soning kan forståast på fem måtar eller langs fem komponentar, ut frå denne analysen (tabell IV.3). Dei fem utsegnene som ladar på den første kategorien utgjer for *haldningar*, dvs. om dei innsette meiner at dei har nok utdanning, om dei meiner at dei er for gamle eller at dei ikkje ser nytten av det. Dette er ein disposisjonell komponent. Den andre er institusjonell og dreier seg om *opplæringstilbodet* og sjølve tilhøva for opplæring i fengselet. Den tredje er òg disposisjonell. Han er knytta til dei innsette si oppfatning av om dei har *vanskar* når det gjeld læring. Samspel mellom læreveskar og vanskar med å konsentrere seg i eit fengsel er ein del av det disposisjonelle her. I den fjerde komponenten inngår dei innsette sine vurderingar av det praktiske omkring soninga, sin eigen situasjon, men òg domslengda. Den femte og siste komponenten som har ei viss forklaringskraft i analysen, dreier seg om innsette si eigavurdering av kva helsa har å seie for dette, og kva råd som eventuelt den innsette har måtte ta stilling til.

Tabell IV.3. Grunnar for å ikkje ta utdanning i fengsel. Motivkomponentar og utsegner som avspeglar einskildgrunnar for ikkje å halda på med utdanning (ladningar i parentes). Berre innsette som ikkje heldt på med utdanning/opplæring (N=277). 2021.

Komponentar	Utsegner
Komponent 1 Disposisjonell I <i>Haldningar</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Utdanninga/opplæringa vil ikkje vere til hjelp for meg etter gjennomført straff (0,75) • Eg er ikkje interessert (0,75) • Å ta utdanning/opplæring er ikkje bryet verd (0,73) • Eg har nok utdanning (0,68) • Eg kjenner meg for gammal (0,52)
Komponent 2 Institusjonell <i>Opplæringstilbodet</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Opplæringsforholda er for dårlege (0,74) • Det er mangelfull tilgang på programvare og internett (0,69) • Tilbodet som eg er interessert i finst ikkje (0,65) • Eg får ikkje nok informasjon om utdanning/opplæring (0,63)
Komponent 3 Disposisjonell II <i>Vanskar</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Eg har store vanskar med lesing og skrivning (0,83) • Eg har store vanskar med rekning eller matematikk (0,83) • Det er vanskeleg å konsentrere seg i fengselet (0,61) • Eg skjønar ikkje informasjonen som blir gitt (0,52)
Komponent 4 Situasjonell	<ul style="list-style-type: none"> • Vanskeleg å kombinere jobb og skule (0,66) • Straffegjennomføringa blir avslutta før eg får fullført utdanning/opplæring (0,60) • Eg vil heller jobba (0,53)
Komponent 5 Disposisjonell III <i>Helse og råd</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Eg er for sjuk til å ta utdanning/opplæring (0,65) • Eg har fått råd frå tilsette i fengsel om å ikkje ta utdanning/opplæring (0,51) • Eg har fått råd frå andre innsette om å ikkje ta utdanning/opplæring (0,49)

Statistisk forklarar den første komponenten 15,9 prosent, den andre 15,4 prosent, den tredje 8,9 prosent, den fjerde 6,6 prosent og den femte 5,7 prosent av variasjonen i svara frå dei innsette når det gjeld hinder for utdanning og opplæring. Til saman forklarar dei fem komponentane 52,5 prosent av grunnane for ikkje å ta del i utdanning eller opplæring under soning. Den indre konsistensen i komponentane, målt ved Cronbachs alpha er 0,75, 0,67, 0,72, 0,44 og 0,31.

Dette skil seg ein del frå undersøkinga i 2015. Det eine er at 2021-løysinga har *ein* komponent eller hinderdimensjon færre (med eigenverdi over 1); det andre er at innhaldet i komponent 4 (situasjonell) og komponent 5 (helse og råd) har eit anna innhald enn i 2015. Det at ein heller vil jobbe under soninga er denne gongen knytt til det situasjonelle (eller om

ein vil, soningsforholda). Det som gjaldt råd (i 2015) er denne gongen knytt til innsette sine egne vurderingar av helsa. Eit anna viktig moment er det at utsegna om at ein føler seg for gammal for utdanning er denne gongen knytt til komponenten haldningar; i 2015 var det ein del av det situasjonelle, slik som dei innsette då uttrykte det. Dette gjer det litt vanskeleg å samanlikne dei to undersøkingane slik vi gjorde det når det gjeld motivasjonskomponentane, bortsett frå det faktum at sjølve dimensjonsstrukturen når det gjeld hinder har endra seg blant dei innsette.

Vi skal vidare sjå korleis hinderkomponentane varierer mellom grupper av innsette, alder, høgaste fullførde utdanning og kva utdanningsønskje dei måtte ha under soning. Her utelèt vi dei to komponentane som forklarar minst og som i tillegg er minst eigna sidan dei skårar under grensa for kva som er godtatt for indre konsistens (0,7, Cronbachs alpha).

På svaralternativa har vi gitt verdiar slik: 4='stemmer heilt til 1='stemmer ikkje i det heile tatt'. Vi reknar med det ut gjennomsnittet til kvar hinderkomponent tilsvarande motivasjonsspørsmåla for å sjå kvar hovudtyngda av dei innsette ligg. (Teknisk sett summerer vi skåren på variablane som inngår i kvar komponent og dividerer summen på talet variablar som inngår. Dermed får vi ein skala som den opphavlege, som går frå 1 til 4.)

Resultata viser då at middeldelverdiane blir slik for dei aktuelle komponentane: 1,7 (haldningar), 2,3 (tilbod), 1,7 (vanskar), 2,1 (situasjonell), og 1,2 (helserråd). Om vi tillèt oss ei samanlikning med 2015-undersøkinga, så er det altså tilbodsdimensjonen og det situasjonelle aspektet som står fram som dei største hindra for dei innsette i 2021.

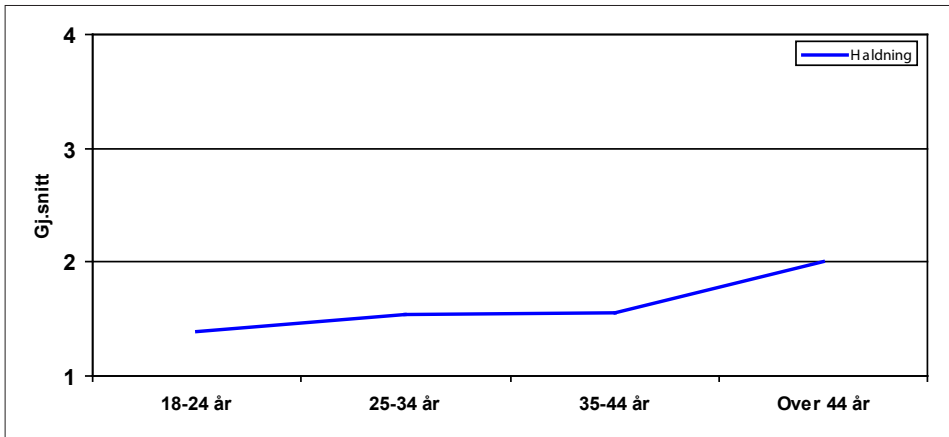
Skilnader i hinder mellom grupper av innsette

Korleis skil innsette seg frå kvarandre når det gjeld opplevde hinder for å ta utdanning under soning? Her er det aktuelt å sjå om innsette sin alder har nok å seie for dette, om utdanninga som dei allereie har er med på å påverke dette og ikkje minst om lengda på dommen har noko å seie. Vi ser også på om innsette sine eventuelle utdanningsønskje har noko å seie for i kva grad dei opplever hinder for å ta utdanning under soning. Einvegs variansanalyse er ein tenleg framgangsmåte, der vi får testa om hinderkategoriane varierer mellom grupper. Dette vel vi igjen å framstille grafisk. I framstillingar i figurane tek vi berre med det som skaper statistisk signifikante skilje mellom dei aktuelle grupperingane av innsette.

Berre ein av hinderkomponentane skil mellom dei innsette når det gjeld alder, gruppert i fire kategoriar (figur IV.4).

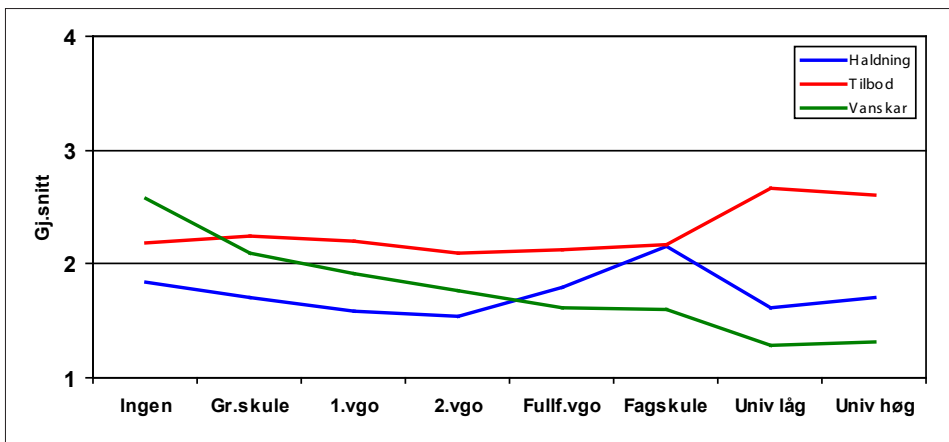
Det er sjølvsagt ikkje overraskande at dess eldre dei innsette er dess lågare er interessa for å ta utdanning samanlikna med dei yngre. Dei eldste har gjerne nok utdanning, dei kan føle seg for gamle, eller dei kan ha erfart at utdanning ikkje er bryet verdt. Det som først og fremst skaper den signifikante skiljet her er innsette som er over 44 år kontra dei tre andre aldersgruppene.

Kva har så utdanninga eller opplæringa som dei innsette allereie har fullført å seie for korleis dei vurderer kva som hindrar dei eller held dei borte frå utdanningsaktivitet? Alle tre hinderkomponentane viser signifikante skilje mellom dei innsette gruppert etter høgaste fullførde utdanning. Figur IV.5 syner dette.



Figur IV.4. Innsette sine skårar på hinderkomponenten haldning etter aldersgrupper. Gjennomsnittstal. 2021.

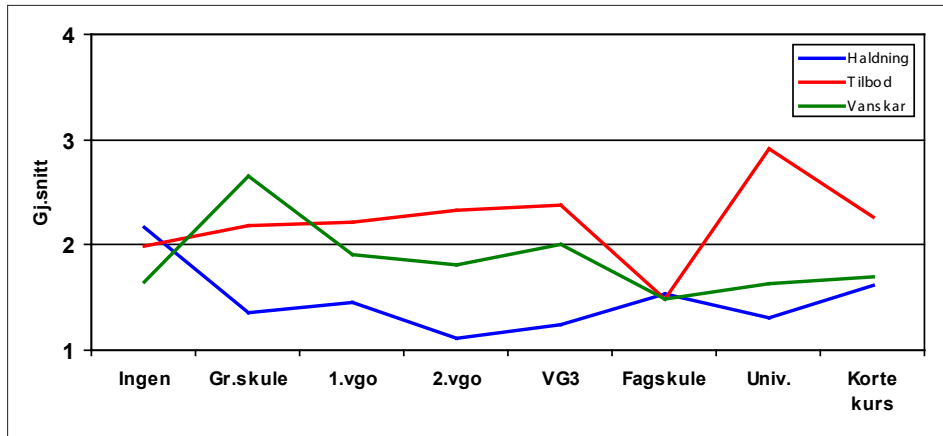
Den disposisjonelle vanskekomponenten skil aller klarast mellom dei innsette etter denne inndelinga. Han står fram som eit hinder for dei som opplyser at dei ikkje har utdanning eller opplæring i det heile tatt, og er klart fallande dess meir utdanning eller opplæring innsette har. Den institusjonelle hinderkomponenten, slik som tilboda i fengselet, slår først og fremst ut som eit hinder for dei som har universitets- eller høgskuleutdanning kontra dei andre – heller ikkje overraskande. Vi legg så merke til at komponenten som gjeld innsette si haldning til utdanning ikkje blir vurdert som eit hinder sjølv for dei som har mest utdanning, altså gruppa med høgskule- og universitetsutdanning. Innsette med fullført vidaregåande opplæring og fagskule gjer seg denne vurderinga i større grad enn dei andre her.



Figur IV.5. Innsette sine skårar på tre hinderkomponentar etter kva som er høgaste fullførde utdanning. Gjennomsnittstal. 2021.

Sjølv om dei innsette ikkje heldt på med utdanning og opplæring på undersøkingstidspunkta i 2021, kan det vere at dei ønskjer seg det. Vi spør derfor kva hinderkomponent som skaper skilje mellom dei innsette i så måte. Alle tre hinderkomponentane skaper statistisk signifikante skilje mellom dei innsette (figur IV.6).

Innsette som ikkje ønskte seg utdanning eller opplæring under soning skåra nokså likt på alle tre hinderkomponentane. Dei som ønskte seg fagskuleutdanning skåra heilt likt på alle tre hinderdimensjonane. Innsette som ville ha høgare utdanning finn ikkje at det tilbodet er tilrettelagt i fengselet og skåra såleis høgast her. Vanskekomponenten er elles klart høgast for dei som ønskte seg grunnskule, og han går ned dess høgare utdanning eller meir opplæring ein ønskjer seg.



Figur IV.6. Innsette sine skårar på tre hinderkomponentar etter kva som er utdanningsønske under soning. Gjennomsnittstal. 2021.

V. Oppsummering og drøfting

Retten til utdanning og opplæring er ein avgjerande føresetnad for at innsette skal få utdanning. Retten er nedfelt i den norske opplæringslova og i internasjonale konvensjonar og tilrådingar, av t.d. UNESCO og Europarådet. Om retten skal realiserast må det finnast skuleplassar og vere moglege å fullføre utdanning. Under slike tilhøve er det viktig at dei innsette opprettheld motivasjon for å halde på med utdanning og at dei ikkje opplever hinder for å gå i gang.

Det å kartlegge på kva måte og i kva grad dei innsette er motiverte for utdanning og opplæring under soning har vore ein viktig del av undersøkingane som er gjort av innsette i Noreg, av denne forskingsgruppa, etter oppdrag frå Statsforvaltaren i Vestland (tidlegare Fylkesmannen i Hordaland). I tillegg har det blitt kartlagt kva innsette som *ikkje* har tatt del i opplæringa har vurdert som hinder for å gjere det. Måten motivasjon og hinder vart kartlagt på var likt i undersøkingane i 2015 og 2021. Dette gir grunnlag for å sjå etter eventuelle skilnader og endringar i løpet av dei seks åra mellom undersøkingstidspunkta når det gjeld motivasjonen til dei innsette og kva dei oppfattar som hinder.

Motivasjon for utdanning vart kartlagt hos dei som allereie var i gang med utdanning eller opplæring under soning; aktuelle hinder vart kartlagt for dei som ikkje tok del i opplæringa i kriminalomsorga.

Motivasjon for utdanning

Brophy (1988) forklarar *motivasjon for å lære* som tendensar hos elevar til å finne skulefaglege aktivitetar meningsfylte, som er verd å halde på med (sjå innleiingskapitlet). Motivasjonen kan forståast som eit generelt trekk hos eleven og som eit situasjonsbunde trekk, som kan vere påverka både av læraren sin kompetanse og læringsmiljøet i klassen eller på skulen. Det å starte på utdanning eller opplæring i fengsel fordi den innsette vil bort frå kriminalitet, og som får møte lærarar som har evne til å knyte det nye som skal lærast til tidlegare kunnskap eller evner som eleven har, er døme på dette.

I motivasjonspsykologien skil ein til vanleg mellom *indre* og *ytre* motivasjon for ein aktivitet eller ei oppgåve. Ideelt sett er interessa for det som skal lærast den beste stimulansen for læring (Bruner, 1960), og er betre enn ytre verkemedel som karakterar og god utgangsposisjon i seinare konkurranse. Bruner finn det likevel urealistisk å rekne med at ytre motivasjon kan eller bør eliminerast. Vidare er det semje i pedagogikken og psykologien om at både ytre og indre motivasjon også er viktige. Elevar eller studentar ser det som verdfullt å ta utdanning, anten fordi det gir utsikter til gode karakterar og jobb eller fordi utdanninga i seg sjølv er interessant (Manger mfl., 2010). Det kan òg vere snakk om ein kombinasjon av desse motiva, men der den eine motivasjonen, kan vere sterkast. Kven av dei som er sterkast kan òg endre seg i løpet av skule- eller utdanningstida. Ein elev i fengsel kan ha starta utdanninga der for å få seg arbeid etter avslutta soning, men kan etter kvart oppleve glede ved ny kunnskap som inngår i utdanninga eller opplæringa.

I undersøkingar før 2015 (Manger mfl., 2010; Manger mfl., 2013) studerte vi innsette sine motiv for å ta ei utdanning i fengsel. Både dei som tok utdanning og dei som ikkje gjorde det var då med. I undersøkingane i 2015 og 2021, gjekk vi eit steg vidare: Langs dimensjonen indre motivasjon til total mangel på motivasjon målte vi kvifor innsette held på med utdanning. Vi tok derfor utgangspunkt i Deci og Ryan (1985) sin teori om at indre og ytre motivasjon ikkje er å rekne for ytterpunkt på ein skala. Nokon kan hovudsakleg

vere *indre motiverte*, medan andre kan vere heilt utan motivasjon, dei er *amotiverte*. Eleven er amotivert når skulegangen og opplæring står fram som meiningslaus. Mellom dei indre motiverte og dei amotiverte kan det vere fire grupper som hovudsakleg har ei av fire former for ytre motivasjon, nemleg *ytre regulering*, *indre tvang* (introjeksjonsregulering), *identifisert regulering* eller *integrrert regulering*. Dei med slik motivasjon har det til felles at dei er avhengige av ytre påverknader for å regulere åtferda si. Sett bort frå amotivasjon, ligg ytre regulering lengst borte frå indre motivasjon, medan integrert regulering liknar mest på den indre motivasjonen. I undersøkingane tok vi omsyn til erfaringane som viser at integrert regulering er vanskeleg å undersøkje på ein påliteleg måte hos eldre ungdommar og vaksne (Ratelle mfl., 2007). Derfor målte vi berre indre motivasjon, ytre regulering, indre tvang, identifisert regulering og amotivasjon.

Hovudfunn motivasjon

I tabell III.1 såg vi kva som var dei viktigaste enkeltmomenta som dei innsette ga si tilslutning til når det gjaldt å få seg utdanning: få eit betre liv seinare; betre arbeidskompetansen; glede av å kunne utvide kunnskapen sin; glede av å lære noko nytt; halde fram med det som interesserer ein; førebu yrkesvegen ein sjølv hadde valt. Alle desse skåra over fem som middeltal på ein skala frå 1 til 7. Skilnaden mellom 2015- og 2021-resultata var liten. Denne likskapen kunne vi òg konstatere då vi gjekk vidare med meir avanserte analysar av svarmønsteret på dei tjuve spørsmåla og dei innsette under eitt (komponentanalyse). Motivasjonen kan då skildrast med omtrent dei same indikatorane og langs dei same komponentane i begge undersøkingane. I tabell III.3 registrerte vi likevel ei svak negativ endring i 2021 på dei aktuelle komponentane; motivasjonen til dei innsette var blitt litt svakare. Som nemnt tidlegare i rapporten var redusert motivasjon også noko som ein såg blant elevar i norsk skule, i Elevundersøkinga 2022 (Wendelborg og Hygen, 2023).

Alderen til dei innsette hadde, slik som i 2015-undersøkinga, noko å seie for tre av motivasjonskomponentane (ytre og identifisert regulering, indre motivasjon og indre tvang (figur III.1)). Kva dei innsette hadde fullført av utdanning på undersøkingstidspunktet hadde noko å seie både det som gjeld indre motivasjon og indre tvang (figur III.2). Dette er noko ulikt 2015-undersøkinga; då var det berre komponenten indre motivasjon som var ulik alt etter kva dei innsette hadde av fullført nivå. I 2021 fann vi også eit klart skilje i fullført utdanningsnivå når det gjaldt indre tvang: skår på denne komponenten fall først når den innsette hadde fullført utdanning utover vidaregåande opplæring (figur III.2). Dette er også ulikt 2015-undersøkinga. Motivasjonsrapporten frå 2015 viste elles at domslengda til dei innsette hadde noko å seie for skår på ytre og identifisert regulering (Manger mfl., 2016). Dette var ikkje slik i 2021-undersøkinga; vi fann då ingen signifikante skilnader i motivasjonskomponentane etter kor lang dom dei innsette hadde.

Hinder for utdanning

Dei innsette kan oppleve fleire hinder for å gå i gang med utdanning. Det som blir omtala som *institusjonelle hinder* viser til at ein del vaksne personar, medrekna dei som sonar, blir ekskluderte frå utdanning og opplæring på grunn av praksis og prosedyrar knytte til utdanninga og institusjonen i seg sjølv. I innleiinga av rapporten har vi trekt fram at i både forskningslitteraturen om vaksenopplæring generelt og i forskning om opplæring i fengsel skil ein mellom *institusjonelle*, *situasjonelle* og *disposisjonelle* hinder (t.d. Flynn mfl., 2011; Brosens mfl., 2015). Brosens og medarbeidarar refererer til Cross (1981), som viser til ei rekkje institusjonelle hinder eller barrierar i vaksenopplæring: 1) problem knytt til timeplanlegging,

2) problem knytt til lokalisering og transport, 3) mangel på interessante, praktiske eller relevante kurs, 4) prosedyrevanskar og tidsperspektiv og 5) mangel på informasjon om utdanningsprogram og prosedyrar. Forskarane understrekar at *informasjonshinderet* bør bli sett på som ein eigen kategori, fordi det både handlar om at informasjonen ikkje blir godt nok formidla og mottakaren kan mangle evner til å søkje og å bruke den tilgjengelege informasjonen slik som det er tenkt.

Hovudfunn hinder

Ulikt det som gjeld motivasjon så hadde innsette sine opplevde hinder endra seg ein del i 2021-undersøkinga samanlikna med den i 2015. Eit par moment står likevel fram som eit sentralt hinder i begge undersøkingane, nemleg at det er mangelfull tilgang på ikt-utstyr og at dei innsette heller vil jobbe (tabell IV.1). Mellom to tredelar og tre firedelar av dei innsette ga uttrykk for dette i ein eller annan grad. Då vi utførte komponentanalyse av alle hindermomenta samla kunne vi rettnok også i 2021 finne omtrent dei same komponentane som skildrar innsette si oppfatning av kva som er til hinder for utdanning og opplæring, dvs. slik som vi tolka det. Det som skilde seg ut var at enkeltindikatorane som inngjekk i dei enkelte komponentane hadde endra seg. Dette gjaldt både kor mykje dei hadde å seie i kvar hinderkomponent og at enkeltindikatorane var knytt til andre komponentar i 2021 enn kva som var tilfelle i 2015.

Som vi såg i tabell IV.3 var det nettopp alderen i tillegg til at innsette meiner å ha nok utdanning som hadde endra seg til å vere ein viktigare grunn for ikkje å ta del i opplæringsaktivitet i 2021 samanlikna med 2015-resultata. Dette inngjekk i kategorien *disposisjonell grunn*, karakterisert som haldningar hos dei innsette. I 2015 fall desse momenta inn under komponentar som dreia seg om soningsforhold og utdanningsbehov (Manger mfl., 2016). Vi kunne i 2021 elles sjå ein annan type disposisjonell grunn, karakterisert som vanskar. Det som skil vanskekomponenten i 2021 frå den i 2015 er at utsegna om at innsette ikkje forstår informasjonen om opplæring inngår i den sjølvrapporterte vanskekategori, dvs. vanskar med lesing, skriving og rekning. Manglande forståing av informasjon om opplæring var nemleg i 2015 knytt til råda som innsette fekk om å ta eller ikkje ta opplæring under soning, råd gitt både frå andre innsette eller tilsette. Dette må jamførast med andre forskarar sine synspunkt om at informasjonsaspektet bør forståast som ein eigen komponent der dei enkelte innsette sine vanskar er sentrale.

Vidare er det verd å merke seg at analysar av 2021-materialet ga ein tredje kategori disposisjonelt hinder. Denne er karakterisert av dei innsette si oppfatning om eiga helse i tillegg til råd som dei får, dvs. at dei føler seg for sjuke til å ta utdanning og får råd om å la det vere. Ein slik tredje disposisjonell kategori kunne vi ikkje sjå i 2015-undersøkinga.

Den disposisjonelle hinderkomponenten som dreiar seg om haldningar blir i størst grad trekt fram av dei eldste innsette. Dette er forståeleg sidan både eigaoppfatning av kva alder har å seie og det at ein vurderer å ha nok utdanning er til stades her (figur IV.4). Likevel er det overraskande at innsette som har fullført låg eller høg grad innanfor høgare utdanning, skårar så lågt på haldningskomponenten (figur III.5). Alderen, tidlegare gjennomført utdanning og mangel på interesse er med det ikkje hinder for denne gruppa. På den andre sida blir det ikkje lagt til rette for høgare utdanning under soninga. Det er då slett ikkje overraskande at denne gruppa innsette skårar høgt på det som gjeld tilbod, dvs. mangel på tilbod som eit hinder. Vi trekkjer også fram at dei med lågast eller inga fullført utdanning skårar klart høgast på vanskekomponenten, ein skår som sjølv sagt er fallande med høgare fullført utdanning (figur IV.5). Denne kategorien inneheld også indikatoren som uttrykkjer dei innsette si manglande

forståing av informasjonen som blir gitt dei når det gjeld kva høve dei har til å kunne ta utdanning under soning.

Covid-19-pandemien som rådde i 2021 kan ha medverka til nokre av endringane i hindervurdering hos innsette sjølv om så mange som nesten seksti prosent sa at smittevernet ikkje var det som hadde hindra utdanning. Ein skal også ha auge for at endringar i det som kjenneteiknar dei aktuelle innsette på dei to tidspunkta kan ha bidratt til endra hinderoppfatningar, dvs., karakteristika ved fangepopulasjonen. Soning med elektronisk kontroll aukar. Krava og kriteria for å få slik soning gjer at ei viss gruppe innsette blir det færre av i fengsla. Vi har elles sett at dei innsette var noko eldre i 2021 samanlikna med tidlegare undersøkingar, og utdanningsnivået hos dei innsette hadde auka, gjort greie for i ein tidlegare rapport (Eikeland mfl., 2022). Ein monaleg større del hadde nemleg fullført vidaregåande opplæring i 2021 samanlikna med seks år før, og prosentdelen med universitets- og høgskuleutdanning var òg noko høgare i 2021. Det at ein større del innsette hadde fullført utdanning i 2021 samanlikna med 2015 kan i seg sjølv vere årsaka til at ein noko lågare del i 2021 tok del i utdanning og opplæring under soninga, jf. oppfatninga om å ha nok utdanning.

Praktiske følgjer for utdanning i fengsel

I tilsvarande rapport frå 2015-undersøkinga (Manger mfl., 2016) vart det drøfta kva praktiske følgjer resultatata kunne gje for både dei som administrerer og står for opplæring i fengsel. Likskap i resultatata når det gjeld motivasjon gir oss grunnlag for å vise til den rapporten, men òg trekkje fram sentrale moment frå 2021-undersøkinga. Forskingsbasert kunnskap saman med erfaringsbasert kunnskap og kjennskap til dei innsette sine ønske og behov gir eit godt grunnlag for kunnskapsbasert praksis. Råda når det gjaldt motivasjon den gongen vart presentert punktvis (sjå elles Manger mfl., 2016).

Samarbeid som opprettheld den ytre motivasjonen

Det sentrale i ytre motivasjon er at han må oppretthaldast utover det som er soningstida for dei innsette. Ytre motivasjon handlar om det som den innsette ser for seg skal skje i framtida, kva utdanninga skal bidra til både når det gjeld eit betre liv utan kriminalitet og inntekt. Dette fordrar samarbeid mellom fleire etatar for å oppretthalde den einskilde sin motivasjon og med det sjå lyst på framtida også etter soning, dvs. Kriminalomsorga, NAV og sjølvsgagt dei som bidreg med opplæring i fengselet. Eit slikt samarbeid er òg framheva i Melding til Stortinget (2015-2016), om vaksne si læring. Der blir det lagt vekt på at opplæringa må rettast inn mot område som gir brukarane meir arbeidsretta og yrkesrelevant opplæring, dvs. yrkesfagleg vidaregåande opplæring. Her blir både kommunar og fylkeskommunar trekt inn som etatar i dette samarbeidet.

Styrk den indre motivasjonen

Den indre motivasjonen hos innsette har synt seg høg, sjølv om vi såg ein liten reduksjon i 2021 (tabell III.3). Sju av ti innsette som ønskjer seg utdanning eller opplæring medan dei

sonar vil ha yrkesfagleg opplæring (Eikeland mfl., 2022; Eikeland mfl., 2016). Det å leggje til rette for yrkesfaglege tilbod som gir tilgang til arbeidslivet, både gjennom fagprøve og realkompetansevurdering, er sentralt her. Det å gjere dette synleg vil òg kunne yte bidrag til å motivere og rekruttere innsette som ikkje tek del i opplæringa.

Styrk motivasjonen til dei som manglar det

Rettnok er det eit mindretal av dei innsette som manglar all motivasjon til utdanning og opplæring, dvs. dei som skårar på **amotivasjon**. Det er likevel viktig å få desse til å endre seg og ha tru på seg sjølve. Dette gjer ein ikkje best med personros, men med prosessros (Manger, 2016). For å få elevar som ikkje har tiltru til seg sjølve til å gjere det, må ein først utstyre dei med den kompetansen som trengst (Bandura, 1997). På vegen dit må elevane gjevast realistiske læringsmål og dei oppmuntrast for innsats og framgangsmåte, også kalla **prosessros**. Ein slik framgangsmåte vil fremje læring for denne gruppa innsette og gjere det mogeleg for dei å lukkast i arbeidslivet.

Fjern hinder for læring

Vi har sett at innsette som ikkje tar del i opplæring under soning held fram at dårlege opplæringsforhold og mangel på utstyr, ikkje minst ikt-utstyr, er eit institusjonelt hinder for utdanning under soning. For tida testar elevar i eit fengsel ut ei ny digital løysing til bruk i skulen i fengsel (prosjektet «Utvei»). Dette skjer i regi Kriminalomsorga, fylkeskommunane i Vestland og Agder, og Statsforvaltaren i Vestland. Det å gje innsette ikt-kunnskap har eit dobbelt mål: dei innsette kan bli digitale borgarar på lik line med andre i samfunnet. Det andre er at ikt-utstyr i seg sjølv er blitt eit nødvendig verktøy i læringsprosessen i dei fleste faga, og på andre område òg. Når dette blir brukt i opplæringa i fengsla, blir ho likeverdig med det som blir gitt utanfor murane.

I denne rapporten har vi konstatert ein del endringar i hinderoppfatningane hos dei innsette, endringar som kan vere ein konsekvens av at sjølve fangepopulasjonen endrar seg (kort drøfta tidlegare i dette kapitlet). Den komponenten som vi best kunne skildre dei innsette langs i individuell hinderoppfatning denne gongen var at dei innsette ikkje såg seg hjelpt med utdanning eller opplæring etter straffa; dei var uinteresserte; var nøgde med dei har; kjende seg for gamle.

Den andre endringa i hinderoppfatning som vi finn grunn til å trekkje fram er det at manglande forståing av informasjon som dreier seg om høve til utdanning og opplæring under soning er knytt til dei innsette sine lese- skrive- og reknevanskar. Det er nettopp denne gruppa slik informasjonen bør vere lett tilgjengeleg for.

Litteratur

- Bandura, A. (1997): *Self-efficacy. The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Brophy, J.E. (1988). On motivating students. In D. Berliner & B. Rosenthal (Eds.), *Talks to teachers* (pp. 303-328). New York: Random House.
- Brosens, D., de Donder, L., Dury, S., & Verté (2015). Barriers to participation in vocational orientation programme among prisoners. *Journal of Prison Education and Reentry*, 2, 8-22.
- Bruner, J. (1960). *The process of education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Costelloe, A. (2003). *Third level education in Irish prisons: Who participates and why?* (Doctoral thesis). Milton Keynes: The Open University.
- Deci, E.L. & Moller, A.C. (2005). The concept of competence: A starting place for understanding intrinsic motivation and self-determined extrinsic motivation. In A. J. Elliott og C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 579-597). New York og London: The Guilford Press.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (Eds.) (2002): *Handbook of self-determination research*. Rochester: University of Rochester Press.
- Eikeland, O. J. & Manger, T. (2004). *Innsette i norske fengsel: Utdanning og utdanningsønske*. Bergen: Fylkesmannen i Hordaland.
- Eikeland, O. J., Manger, T. & Diseth, Å. (2006). *Innsette i norske fengsel: Utdanning, utdanningsønske og rett til opplæring*. Bergen. Fylkesmannen i Hordaland, Utdanningsavdelinga.
- Eikeland, O. J., Manger, T. & Asbjørnsen, A. (Eds.) (2009). *Education in Nordic Prisons. Prisoners' educational backgrounds, preferences and motivation*. Copenhagen: Nordic Council of Ministers.
- Eikeland, O. J., Manger, T. & Asbjørnsen, A. (2010). *Innsette i norske fengsel: Kompetanse gjennom utdanning og arbeid*. Bergen: Fylkesmannen i Hordaland, Utdanningsavdelinga.
- Eikeland, O. J., Manger, T. & Asbjørnsen, A. (2013). *Nordmenn i fengsel: Utdanning, arbeid og kompetanse*. Bergen: Fylkesmannen i Hordaland, Utdanningsavdelinga.
- Eikeland, O. J., Manger, T. & Asbjørnsen, A. (2016). *Norske innsette: Utdanning, arbeid, ønske og planar*. Bergen: Fylkesmannen i Hordaland, Utdanningsavdelinga.
- Eikeland, O. J., Jones, L. Ø, Manger, T. & Asbjørnsen, A. (2022). *Norske innsette: Utdanning før og under soning, ønske og planar*. Bergen: Statsforvaltaren i Vestland, Utdanningsavdelinga.
- Flynn, S., Brown, J., Johnson, A., & Rodger, S. (2011). Barriers to education for the marginalized adult learner. *Alberta Journal of Educational Research*, 57, 43-58.
- Gustavsson, A.-L. E. (2013). Serbian prisoners in Sweden. In Westrheim, K. & Manger, T.

- (Eds.) *Ethnic minority prisoners in Nordic prisons. Educational background, preferences and needs. A qualitative study of prisoners from Iraq, Poland, Russia, Serbia and Somalia*. Bergen: County Governor of Hordaland.
- Holt, J. & Smith, C. (2005). Literacy practices among different ethnic groups: The role of socioeconomic and cultural factors. *Reading Research and Instruction*, *44*, 1-21.
- Jones, L.Ø. (2012). *Effects of reading skills, spelling skills and accompanying efficacy beliefs on participation in education. A study in Norwegian prisons*. Doktoravhandling, Universitetet i Bergen, Bergen.
- Langelid, T. (2015). *Bot og betring. Fengerselsundervisninga si historie i Noreg*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Manger, T., Eikeland, O. J., Diseth, Å., Hetland, H., & Asbjørnsen, A. (2010). Prison inmates' educational motives: Are they pushed or pulled? *Scandinavian Journal of Educational Research*, *54*, 535-547.
- Manger, T., Eikeland, O. J., Roth, B.B. & Asbjørnsen, A. (2013). *Nordmenn i fengsel: Motiv for utdanning*. Bergen: Fylkesmannen i Hordaland, Utdanningsavdelinga.
- Manger, T. & Wormnes, B. (2015). *Motivasjon og mestring. Utvikling av egne og andres ressurser*. (2. utgave.) Bergen: Fagbokforlaget.
- Manger, T. (2016). *Dette ved vi om: Motivation, tro på sig selv og ros*. Frederikshavn: Dafolo.
- Manger, T., Eikeland, O. J., Asbjørnsen, A. (2016). *Norske innsette: Utdanningsmotivasjon og hinder for utdanning i fengsel*. Bergen: Fylkesmannen i Hordaland, Utdanningsavdelinga.
- Meld.St. 16 (2015-2016). *Melding til Stortinget. Fra utenforskap til ny sjanse. Samordnet innsats for voksnes læring*. Det Kongelige Kunnskapsdepartementet.
- Pallant, J. (2010). *SPSS. Survivl Manual*. (4th ed.) Berkshire, England: McGraw-Hill Education.
- Prins, E. (2006). Relieving isolation, avoiding vices: The social purposes of participation in a Salvadoran literacy program. *Adult Education Quarterly*, *57*, 5-25.
- Ratelle, C.F., Guay, F., Vallerand, R.J., Larose, S., & Senécal (2007). Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation: A person-oriented analysis. *Journal of Educational Psychology*, *99*, 734-746.
- Reeve, J. (2015): *Understanding Motivation and Emotion*. (4th ed.) Hoboken; NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Ryan, R.M. & C.M. Deci (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and wellbeing. *American Psychologist*, *55*, 68-78.
- Skaalvik, E. & Engesbak, H. (1996). *Selvrealisering og kompetanseutvikling*. I S. Tøsse (red.), *Fra lov - til reform*. Trondheim: NVI.
- Skaalvik, E.M., Finbak, L. & Pettersen, T. (2003). *Undervisning i fengsel. På rett kjøp?_ Rapport nr. 3*. Pedagogisk institutt, NTNU, og VOX (Voksenopplæringsinstituttet). Bergen: Fylkesmannen i Hordaland, Utdanningsavdelinga.
- Vallerand, R.J., Blais, M.R., Brière, N.M., & Pelletier, L.G. (1989). Construction et validation de l'échelle de Motivation en Éducation (EME) [On the construction and validation

- of the French form of the Academic Motivation Scale]. *Canadian Journal of Behavioral Science*, *21*, 323-349.
- Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., Blais, M.R., Brière, N.M., Senécal, C. & Vallières, E.F. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. Evidence on the concurrent and construct validity of the Academic Motivation Scale. *Educational and Psychological Measurement*, *53*, 159-172.
- Wendelborg, C. & Hygen, B. W. (2023). Elevundersøkelsen 2022. Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2022/23. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Westrheim, K. & Manger, T. (2014). Iraqi prisoners in Norway: Educational background, participation, preferences and barriers to education. *Journal of Prison Education and Reentry*, *1*, 6-19.

Statsforvaltaren i Vestland
Utdanning og vergemålsavdelinga

Besøksadresse
Solheimsgaten 13, 5058 Bergen

Postadresse
Njøsavegen 2, 6863 Leikanger

Telefon: +47 57 64 30 00

E-post
sfvlpost@statsforvalteren.no

Web
www.statsforvalteren.no/vestland
www.oppikrim.no