



«Vi er ganske gode i hverdagen...»:

Fengselsbetjenters fortellinger om rolle og
posisjon i møte med innsatte og deres
utdanningssituasjon i norske fengsler

Kariane Westrheim

Helene Marie Kjærgård Eide

Lise Øen Jones

Fylkesmannen i Hordaland

Kopiering er ikkje tillate utan avtale med den som har opphavsretten

ISBN 978-82-92828-50-2 (Trykt)

ISBN 978-82-92828-51-9 (Pdf)

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

Trykk og layout: Netprint AS

«Vi er ganske gode i hverdagen...»:

Fengselsbetjenters fortellinger om rolle og
posisjon i møte med innsatte og deres
utdannings situasjon i norske fengsler

Kariane Westrheim

Helene Marie Kjærgård Eide

Lise Øen Jones

Forord fra Fylkesmannen

Rapporten «*VI ER GANSKE GODE I HVERDAGEN ...*»: *Fengselsbetjentes fortellinger om rolle og posisjon i møte med innsatte og deres utdanningssituasjon i norske fengsler*» bygger på intervju med fengselsbetjenter fra et utvalg norske fengsel i 2015.

Rapporten er utarbeidet av Forskningsgruppen for kognisjon og læring ved Det psykologiske fakultet, Universitetet i Bergen. Prosjektet er utført i samarbeid med Fylkesmannen i Hordaland, Utdanningsavdelingen.

Forskerne har undersøkt hvordan fengselsbetjenter forstår sin rolle når det gjelder oppfølging og tilrettelegging av utdannings- og opplæringstilbud for innsatte. Mye tyder på at fengselsbetjenter har behov for mer kompetanse både om kartlegging og veiledning av utdanningsønsker.

Dette forutsetter kunnskap om utdanning i fengsel og om den sektoren som leverer utdanning i fengsel. Betjentene mener at de har for liten kunnskap om de ulike aktørene som har sitt arbeidssted i fengsel. Det er et ønske om regelmessig og økt samarbeid mellom disse aktørene, og da særlig skolen. De fleste informantene ga uttrykk for et ønske om etter- og videreutdanning, for å kunne bli bedre til å ivareta de utfordringene de møter i løpet av en arbeidsdag.

Det er første gang denne forskergruppen har fengselsbetjenter som informanter for å bedre forstå vilkårene for opplæring av innsatte i norske fengsel. Kunnskap og forståelse for fengselsbetjentes rolle viser seg å være sentralt for å legge til rette for god opplæring til innsatte.

Fylkesmannen i Hordaland håper denne rapporten fungerer som et nyttig innspill omkring opplæring innenfor kriminalomsorgen. Fylkesmannen i Hordaland retter en takk til alle de som hjalp forskerne fram til intervju med fengselsbetjentene og en takk til betjentene som delte av sine opplevelser og erfaringer. En retter også takk til Westrheim, Eide og Jones for godt utført arbeid.

Bergen, mars 2017

Anne K Hjermann
utdanningsdirektør

Forord fra forfatterne

Rapporten *Fengselsbetjenters fortellinger om rolle og posisjon i møte med innsatte og deres utdannings situasjon i norske fengsler* er gjennomført etter oppdrag fra Utdanningsavdelinga ved Fylkesmannen i Hordaland. Utdanningsavdelinga har, etter oppdrag fra Kunnskapsdepartementet, det nasjonale ansvar for opplæringen innenfor kriminalomsorgen i Norge og forvalter tilskuddet til opplæringen innen kriminalomsorgen. Bakgrunnen for rapporten har vært et behov for å undersøke hvordan fengselsbetjenter i Norge forstår og utøver sin rolle knyttet opp mot utdanning, opplæring og arbeid i fengsel. Undersøkelsen den bygger på, springer ut fra forskningsgruppen *Kognisjon og læring* (BCLG) og forskergruppen *Kunnskap, utdanning og demokrati* (KUD) ved Det psykologiske fakultet, Universitetet i Bergen, der sistnevnte har hatt prosjektledelse og stått for innsamling av data.

Vi vil rette en særlig takk til seniorrådgiver Paal Christopher Breivik hos Fylkesmannen i Hordaland, Utdanningsavdelinga, som har finansiert forskningsprosjektet. En stor takk også til Suzanne Five, seniorrådgiver ved Kriminalomsorgsdirektoratet som tok første kontakt med lederne i hvert av de fire fengslene som hun mente kunne gi oss tilstrekkelig bredde i datatilfanget. Både Breivik og Five har deltatt på tidlige presentasjoner av prosjektet både internt i forskningsgruppene og på arrangement i regi av Kriminalomsorgen og Kriminalomsorgens utdannings senter (KRUS). Vi takker også dekan Kjersti Hove ved Kriminalomsorgens høyskole og utdannings senter som inviterte oss til samtale og presentasjon av prosjektet.

Vi retter også en takk til dem som tok imot oss i fengslene, snakket med oss og tilrettela for intervjuene. Den største takken går likevel til de 16 deltakerne i undersøkelsen, fengselsbetjentene som møtte oss på beste vis og ga oss innblikk i hvordan det er å være betjent i et norsk fengsel. De delte sine tanker om egen utdanning og kompetanse, erfaring og roller knyttet opp mot innsatte og deres utdannings- og opplæringssituasjon. Uten velvillighet og tillit fra de deltakende fengselsbetjentenes side ville rapporten selvsagt ikke vært skrevet. Tusen takk til hver og en av dere.

Vi vil tilføye at forfatterne av denne rapporten alene er ansvarlige for innholdet og dermed også for eventuelle feil og mangler.

Bergen, 21. februar 2017

Kariane Westrheim

Helene Marie Kjærgård Eide

Lise Øen Jones

Innholdsfortegnelse

Forord fra Fylkesmannen	5
Forord fra forfatterne.....	7
Liste over figurer og tabeller.....	11
Sammendrag	13
Summary.....	15
I. Innledning	17
1.1 Utdanningens samfunnsmandat.....	18
1.2 Forskning på betjentrollen i nasjonal og internasjonal sammenheng	20
1.3 Utdanning til betjentrollen – et utdanningsløp i endring	22
1.4 Oppbygning av rapporten.....	25
2. Undersøkelsen	27
2.1 Kvalitative intervjuer	27
2.2 Utvalg av deltakere.....	28
2.3 Intervjuguiden	31
2.4 Gjennomføring av intervju.....	31
2.5 Analytiske innganger.....	32
2.6 Etske betraktninger og hensyn.....	34
2.7 Gyldighet og pålitelighet i datagrunnlaget.....	35
3. Perspektiver på profesjonalitet og kompetanse.....	37
4. Presentasjon av funn.....	41
4.1 Profesjonalitet – målet med utdanningen og utøvelsen i praksis	41
4.2 Betjenten som hjelper.....	44
4.3 Betjenten som vokter.....	47
4.4 Betjenten som utdanningsaktør	51
4.5 Manglende kunnskap om hverandres oppgaver: betjentens rolle i møte med ulike aktører	53
4.5.1 Samarbeid	54
4.6 En utdanning – samme kompetanse? Fengselsbetjentutdanningen i endring.....	55
4.7 Oppsummering av funn.....	57
5. Diskusjon	61
5.1 Fengselsbetjentens profesjonalitet i spenningen mellom nærhet og distanse.....	61
5.2 Betjenten som utdanningsaktør og samarbeid med aktører som skole, opplæring eller arbeidsplass	63
5.3 Fengselsbetjentenes kompetanse etter endt utdanning og muligheter for videre profesjonsutvikling.....	67

6 Konklusjon	71
7 Anbefalinger	73
Etterord.....	75
Vedlegg.....	77
Referanser	83

Liste over figurer og tabeller

Figur 1.	Utdanningsmandatet.....	19
Figur 2.	Undersøkelsens tolkningsfellesskap.....	34
Figur 3.	Betjenten som utdanningsaktør	65
Tabell 1.	Fengselsbetjentutdanningens innhold og organisering.....	24
Tabell 2.	Presentasjon av den enkelte deltaker	29
Tabell 3.	Analytisk tilnærming.....	33

Sammendrag

Fengselsbetjenter har som arbeidsoppgave og ansvar å kartlegge, veilede og motivere mennesker som soner en fengselsstraff, til utdanning, opplæring og endring. De er i en posisjon der de har kontakt med innsatte fra cellen åpnes om morgenen, til de låser den om kvelden. Betjentene er en av flere yrkesgrupper i fengsel som har kontakt med de innsatte over tid. Derfor får også fengselsbetjenten del i innsattes tanker og opplevelser rundt de utdannings- og læringstilbud de deltar i. På den måten kan fengselsbetjenten fungere som en bro mellom det øvrige livet i fengselet og utdannings- og opplæringsarenaen. Slik bidrar fengselsbetjenter ved å bringe inn viktige og konstruktive bidrag til vurdering og organisering av innsattes utdanningsløp innen Kriminalomsorgen. Intensjonen med denne rapporten er ikke å plassere fengselsbetjentens rolle i utdanningsfeltet, men å undersøke hvordan den enkelte betjent forstår og utøver sin rolle opp mot dette feltet. Rapporten tar utgangspunkt i problemstillingen: *Hvordan forstår fengselsbetjenter i norske fengsler sin rolle i oppfølging og tilrettelegging av utdannings- og opplæringstilbud for innsatte under soning?* Spørsmålet drøftes opp mot tre spenningsområder: 1) profesjonalitet og kompetanse i betjentrollen, 2) betjentenes arbeid med innsattes utdanning og 3) betjentenes eget kompetanseutviklingsløp.

Studien bygger på en kvalitativ undersøkelse hvor 16 fengselsbetjenter av begge kjønn ble intervjuet ved bruk av en semistrukturert temaguide som besto av relativt åpne spørsmål. Kriminalomsorgsdirektoratet (KDI) ga prosjektgruppen tilgang til fire fengsler i ulike regioner i Norge; høy- og lavsikkerhet, kvinne- og mannsgengsler. Ledelsen i hvert fengsel informerte ansatte om undersøkelsen og organiserte intervjuene med deltakere som samtykket i å bli intervjuet. Intervjuene ble transkribert, kondensert og analysert etter Kvale og Brinkmanns (2009) analysestrinn. Studiens funn viser at norske fengselsbetjenter har en uttrykt yrkesstolthet, og at de er svært dedikert til yrket, de har tro på den innsattes muligheter til å endre seg, uten å være naive. Dette synes ikke å komme i veien for lojaliteten til rettsstat, lover og regler. De er også opptatt av likebehandling og rettferdighet i møte med innsatte. Deltakerne i studien synes å balansere mellom nærhet og distanse, og bruker erfaring og skjønn i relasjonens grenseoppganger.

Vi stilte spørsmålet om hvordan fengselsbetjenter forstår sin rolle når det gjelder oppfølging og tilrettelegging av utdannings- og opplæringstilbud for innsatte under soning. Det synes å være et uttrykt behov for mer kompetanse om kartlegging av innsattes utdanningsønsker og hvordan betjentene best kan veilede dem. Dette forutsetter kunnskap om utdanning i fengsel og om den sektoren som leverer utdanning i fengsel. Betjentene mener at de har for liten kunnskap om de ulike aktørene som har sitt arbeidssted i fengsel. Det er et ønske om regelmessig og økt samarbeid mellom disse aktørene, og da særlig skolen. De fleste deltakerne ga uttrykk for et ønske om etter- og videreutdanning, for å kunne bli bedre til å ivareta de utfordringene de møter i løpet av en arbeidsdag.

Rapporten konkluderer med noen anbefalinger til Kriminalomsorgen og Fylkesmannen i Hordaland. Blant annet å sikre kontinuitet i betjentenes profesjonelle utvikling ved å etablere faste og gode strukturer rundt betjentenes egen læring i fengslene. Dette må skje i et samarbeid mellom Kriminalomsorgens høyskole og utdanningscenter

(KRUS) og ledelsen i fengslene. For at betjentene skal være kvalifisert for de oppgavene de er pålagt, må det settes av tid og midler til kompetanseutvikling, slik at de kan delta i etter- og videreutdanning. For å kunne kartlegge og veilede innsatte ønsker betjentene kunnskap om skolen som system, og om de tilbudene skolen yter i fengsel. Dette gjelder også for andre sektorer som har utdanningstilbud rettet mot innsatte. Det må videre opprettes et fast samtaletilbud til betjenter som opplever truende, traumatiske eller andre særlig vanskelige situasjoner i sitt arbeid.

Fengselsbetjentutdanningen ved Kriminalomsorgens høyskole og utdanningscenter er i dag toårig og leder til tittelen høyskolekandidat i straffegjennomføring. Utdanningen kan med fordel utvides til bachelorgrad og med mulighet for påbygging til mastergrad. Slik kan yrket åpne for flere karriereveier. En utvidelse av utdanningen vil gi økt kompetanse for betjentene som kan ta flere oppgaver som krever spesialisering innen ulike områder – deriblant kartlegging, veiledning og oppfølging på utdanningsfeltet.

Summary

Prison officers have the responsibility to map, guide and motivate people serving a prison sentence, to participate in education, training and change. They have close contact with inmates from the time they open inmates' cells in the morning until they lock at night. The officers are the professional group in prison who know the inmates best over time. Therefore, prison officers might be the ones closest to inmates, sharing thoughts of, and experiences in, educational and learning activities in which they participate. That way, prison officers act as a bridge between inmates' life in prison and the educational arena. In this way, by bringing in important and constructive contribution to the assessment and organization of prisoners' education, prison officers contribute to prisoners' education within Norwegian Correctional Service. The intention of this report is not to place prison officers' role in the field of education, but rather to examine how the individual prison officer understands and carries out his or her role towards the educational field. The report is based on an exploration of the question: How do prison officers in Norwegian prisons understand their role in monitoring and facilitation of education and training programs for prisoners under incarceration? This overarching research question is discussed, in relation to three underlying tensions: 1) professionalism and competence in the correctional service role, 2) the officers' work with inmates' education, and 3) the officers' own competence development and education.

The study is based on qualitative interviews, of 16 prison officers of both sexes were interviewed, using a semi-structured topic guide, which consisted of relatively open questions. The Directorate of Norwegian Correctional Service gave the project access to four prisons in different regions of Norway; with high- and low security departments, woman and man prisons. The management of each prison informed employees about the study, and organized interviews with participants who gave their consent to participation. The interviews were transcribed, condensed, and analyzed, using analytical steps suggested by Kvale and Brinkmann (2009). The study findings show that Norwegian prison officers take pride in their work, and that they are very dedicated to the profession. They have faith in the inmates' ability to change, without being naive. This does not seem to get in the way of loyalty to the rule of law, laws and regulations. Prison officers are also committed to fair treatment and justice in their contact with inmates. Participants in the study seem to balance between closeness and distance, using their own experience and judgment in the relation between themselves and inmates.

We asked how prison officers understand their role in the monitoring and adaptation of educational and training programs for inmates while incarcerated. There seems to be an expressed need for more expertise on how to monitor prisoners' educational needs, and how best to guide them into appropriate activities and programs. This presupposes knowledge about education in prison and about the sector delivering education in prison. The prison officers experience a lack of knowledge of the responsibilities and tasks of the various actors who work in prison. There is a desire for regularity and strengthening of the cooperation between these actors,

particularly related to those working in school services. Also, most participants in our study expressed a desire for continuing their own education and training, to better address the challenges they encounter in the course of a workday.

The report concludes with some recommendations to the Directorate of Norwegian Correctional Service and the County Governor of Hordaland. Among others, to ensure continuity in the officers' professional development by establishing solid and good structures around the officers' own learning in prisons. This presupposes cooperation between the University College of Norwegian Correctional Service (KRUS) and management in prisons. In order for prison officers to be qualified for the tasks they are required to carry out, there must be set aside time and funds for competence development, enabling them to participate in continuing education, and in service training. In order to map and guide inmates, prison officers need knowledge about the Norwegian school system, and about the activities and programs offered to incarcerated in Norwegian prison. This applies not only to upper secondary schools, but also, to other sectors that have educational programs aimed at inmates. There must also be established a permanent counseling service for officers who experience threatening, traumatic or other particularly difficult situations in their work.

Prison officer education at the University College of Norwegian Correctional Service is currently two years and leads to the title University College Graduate in Correctional Studies. It would be beneficiary if the education was extended to a bachelor's degree, with the possibility of admission to master degrees. In this way, the profession would be open for more career paths. An extension of the training will provide increased competence for officers who may take several tasks that require specialization in different areas - including surveying, supervision and monitoring of the education field.

1. Innledning

I denne rapporten stiller vi spørsmålet: *Hvordan forstår fengselsbetjenter i norske fengsler sin rolle i oppfølging og tilrettelegging av utdannings- og opplæringsstilbud for innsatte?* For å kunne besvare spørsmålet formulerte vi tre dilemma som beskrives nærmere innledningsvis i kapittel 2.

Utdanning favner all læring av ferdigheter og kunnskaper og regnes som en menneskerett i store deler av verden. Mennesker lærer hele tiden og alle steder. Ikke en eneste dag skjer det at mennesket ikke er i situasjoner som fører til kunnskap, ferdigheter og kompetanse. For mennesker som faller utenfor utdannings- og opplæringssystemet, og da særlig voksne, synes det ofte opplagt at læring som skjer i familien, blant venner eller gjennom media, er vel så betydningsfull og relevant som den læringen som foregår i formelle omgivelser.

Imidlertid tillegges læring som oppstår utenfor det formelle læringssystemet, ikke nødvendigvis samme verdi som den som foregår innen formelle utdanningsystem. Mye av læringsforskningen konsentrerer seg om læringsutbytte gjennom formell utdanning og opplæring, i stedet for at man ser på læring som noe som skjer i ulike situasjoner og faser i livet og i samfunnet. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD)¹ prøver å utvikle strategier for å bruke alle de ferdigheter, kunnskaper og kompetanser mennesker utvikler uansett hvor de kommer fra. Dette er mer nødvendig enn noen gang i en verden som er i rask endring.

De ulike læringsformene OECD klassifiserer, kan deles inn i tre hovedkategorier: *Formell læring* som er organisert og skjer innenfor det formelle utdanningsystemet, det vil si i barnehage, grunnskole, videregående skole, høyskole og universitet. I fengsel får de innsatte tilbud som er importert fra det ordinære offisielle utdanningsystemet i Norge. Da handler det om formell læring som er organisert og strukturert, og som har læringsmål. Dens uttalte målsetting er at elevene, her de innsatte, skal tilegne seg kunnskap, ferdigheter og kompetanse. *Uformell læring* er prosessen der man tilegner seg holdninger, vurderinger, ferdigheter og kunnskap gjennom daglige aktiviteter som for eksempel i familien, blant venner, i gjengen eller i media. Uformell læring er aldri organisert, har ingen sett med objektiver når det gjelder læringsutbytte, og er aldri tilsiktet. Den er annerledes i den forstand at den ikke er planlagt og bevisst. Ofte er det referert til som å lære av erfaring eller bare som erfaring. Mellom formell og uformell er *ikke-formell læring*. Den kan være organisert, og den kan ha læringsmål. Fordelen ligger i at ikke-formell læring kan skje på initiativ fra den enkelte, men også som et biprodukt av mer organiserte aktiviteter, selv om den ikke har uttrykte læringsmål. Ikke-formell læring skjer som regel utenfor det formelle utdanningsystemet, for eksempel gjennom etter- og videreutdanningskurs i KRUS, kompetanseutvikling gjennom kurs, organisert utdanning i organisasjonslivet, frivillig arbeid eller som internasjonal utveksling, eller i møter mellom en innsatt og kontaktbetjenten. I den ikke-formelle læringen er det en intensjon om å lære. Det er et uttalt mål å lære, men læringen skjer med andre

¹ <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/recognitionofnon-formalandinformallearning-home.htm>

metoder og i andre situasjoner og miljøer enn i det tradisjonelle skolesystemet. Ikke-formell læring krever frivillig og aktiv deltakelse og er derfor nært knyttet opp til deltakernes egne behov, ønsker og interesser.

Grunnen til at de ulike læringsformene løftes frem her, er for å vise at aspiranten og senere fengselsbetjenten, gjennom arbeidsdagen i fengselet møter flere ulike lærings situasjoner i samhandlingen med de innsatte, og kanskje særlig innsatte som vedkommende er kontaktbetjent for. I denne samhandlingen med innsatte og andre ansatte tilegner betjentene seg kunnskaper og holdninger, som senere integreres med formelle kunnskaper de får under utdanning. Både innsatt og betjent lærer i slike situasjoner.

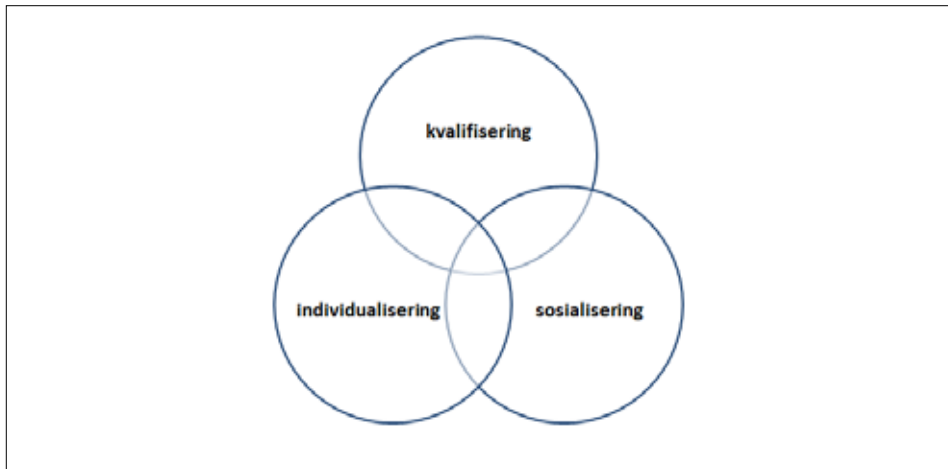
Betjentenes mandat og oppgaver er strengt tatt ikke knyttet opp mot skole og opplæring i fengsel, men som vi skal se under punktet utdanningens samfunnsmandat, og også i funndelen, står betjentene daglig i ulike situasjoner som kan defineres inn under de ulike læringsformene over. Det er viktig at betjentene er bevisst på dette, fordi samlet sett handler innsattes formelle og ikke-formelle utdanning og opplæring i fengsel om kunnskapsbygging og læring hos den innsatte.

1.1 Utdanningens samfunnsmandat

Utdanning handler ikke bare om å kvalifisere seg til bestemte yrker og arbeidsområder, men også om at hver og en skal forstå seg selv i sine omgivelser i verden. Det handler om å utvikle en demokratisk holdning, identitet(er) og forståelse. Hvem er jeg? Hvilke verdier er viktig for meg? Hvordan kan jeg gi uttrykk for mine meninger, stille kritiske spørsmål og bidra inn i et fellesskap som er større enn meg selv? Hvordan kan jeg være en positiv deltaker i samfunnet?

I et pedagogisk perspektiv snakker vi her gjerne om utdanningens dannelsingsdimensjoner (Ulvik og Sæverot, 2013), hvor både subjektivering og sosialisering står sentralt. Som vist over foregår utdanning, kunnskap og læring både i formelle utdanningsinstitusjoner og på andre arenaer utenfor det vi vanligvis forbinder med skole og undervisning, som utdanning og opplæring i fengsel. Fengselsundervisningen i Norge foregår ved den såkalte importmodellen, som enkelt betyr at utdanningsaktivitetene importeres fra det ordinære skolesystemet til fengsel. Lærerne som underviser innen Kriminalomsorgen, har sin stilling plassert i Fylkeskommunen, men med arbeidsplass på en skoleavdeling i et fengsel. Importmodellen er således et signal om at Fengselsundervisning og utdanning i fengsel tar utgangspunkt i samme utdanningsmandat som ordinær utdanning, og innsatte har samme rettigheter i utdanningssystemet som andre borgere i landet. Det kan dermed knyttes tre dimensjoner til utdanning i fengsel:

- *Kvalifiseringsdimensjonen*
- *Sosialiseringsdimensjonen*
- *Individualiseringsdimensjonen*



Figur 1: Utdanningsmandatet

Fengselsbetjenter har ansvar for å følge opp, veilede og motivere mennesker som soner en fengselsstraff – uansett soningens årsak og lengde. Fengselsbetjentene er dermed tett på innsatte hele døgnet og i mange av straffegjennomføringens prosesser. De er sannsynligvis den gruppe av ansatte i kriminalomsorgen som kjenner de innsatte best, som har kontakt med dem over lengre tid, og som er i posisjon til å legge til rette for og motivere de innsatte til utdanning og opplæring. De opplever innsatte i andre situasjoner og tilstander enn det for eksempel lærere gjør, som har sin arbeidsplass ved skoleavdelinger i fengsel.

Fengselsbetjenten får den innsatte opp av sengen, ut av cellen, i gang med aktiviteter. Han eller hun henter og bringer den innsatte til og fra utdanningsaktiviteter og arbeidstjeneste. Det er kanskje også fengselsbetjenten som i størst grad får del i innsattes tanker og opplevelser rundt de læringstilbud de deltar i. På den måten kan fengselsbetjenten fungere som en bro mellom det øvrige livet i fengselet og utdannings- og opplæringsarenaen. Kanskje bidrar fengselsbetjentene slik til at den innsatte får et bedre liv etter straffegjennomføring. Det er sannsynlig å tenke seg at utdanningstilbud som virker, forutsetter samarbeid mellom betjenter, skole og opplæring eller arbeidsplass, gjensidig rolleforståelse og respekt samt god kommunikasjon på tvers av de sektorene som er i funksjon innenfor Kriminalomsorgens virkeområde. På et slikt grunnlag kan fengselsbetjenter bidra og bringe inn viktige og konstruktive bidrag til vurdering og organisering av innsattes utdanningsløp innen Kriminalomsorgen. På tross av dette viktige bidraget opplever vi at betjentrollen er viet lite oppmerksomhet i samfunnets forvaltning av kriminalomsorgen. Fortsatt vet vi lite om hvordan fengselsbetjentrollen er utformet med hensyn til innsattes utdanning. Intensjonen med denne rapporten er derfor ikke å plassere fengselsbetjentens rolle i utdanningsfeltet, men snarere undersøke hvordan den enkelte betjent forstår og utøver sin rolle opp mot dette feltet, og bidra til økt oppmerksomhet og kunnskap om fengselsbetjentrollen og hvordan denne er med på å ivareta forvaltningen av kriminalomsorg i en bredere betyding.

I studieplanen for Høgskolekandidat i straffegjennomføring, «Fengselsbetjentutdanningen», fremgår det at en vesentlig del av utdanningen handler om miljøarbeid og tilbakeføring, etikk og profesjonalitet. Ut fra studieplanens læringsutbyttebeskrivelser fremgår det at fengselsbetjentene skal følge opp og legge til rette for de innsattes muligheter for å gjennomføre utdanning og kvalifisere seg til yrkesdeltakelse og dermed deltakelse i samfunnet etter endt straffegjennomføring. Det er lite forskningsbasert kunnskap om hvordan betjentrollen utformes gjennom utdanning, praksis og erfaring. Det er med andre ord mangelfull kunnskap om utviklingen av fengselsbetjentrollen og rollefunksjoner opp mot innsattes utdanning, både i nasjonal og internasjonal forskning.

1.2 Forskning på betjentrollen i nasjonal og internasjonal sammenheng

Etter en kartlegging av nasjonal og internasjonal forskningsbasert litteratur på fengselsbetjentrollen er det få treff der litteratur og studier berører fengselsbetjentes betydning for innsattes utdanning. I sin undersøkelse av utdanning i nordiske fengsler understreker Nordisk ministerråd (2005, s. 18) at læreren er den aktøren som arbeider med de innsatte i praksis, og som derfor må ha kjennskap til de innsattes utgangspunkt for å tilby tilpasset undervisning, og at et nært samarbeid mellom Kriminalomsorgen og myndighetene er viktig for et tilfredsstillende utdanningstilbud for de innsatte (ibid., s. 19). En av kriminalomsorgens hovedoppgaver er å bidra til å motvirke ny kriminalitet etter endt straffegjennomføring (Storvik, 2006, s. 114). Arbeid og opplæring er blant tiltakene som er tenkt egnet til å motvirke det (Storvik, 2006). Man kan også forstå dette som at kriminalomsorgens oppgaver inngår i en bredere utdannings- og opplæringsforståelse av utdanning i fengsel; det er flere aktører enn skole som bidrar til de innsattes læring og i de ulike læringsprosessene i fengsel. De aktørene som er tette på de innsatte i hverdagen, vil ha stor betydning eller innflytelse på de innsattes forståelse av og motivasjon for utdanning og opplæring i fengsel.

I sin studie av hva som motiverer innsatte til å ta høyere utdanning under soningstiden, fant (Emma Hughes 2012, referert i Rose, 2015) at miljøet i fengselet, og da spesielt støtte fra fengselsbetjenter, var en viktig «pull-effekt» for motivasjon til utdanning. På samme tid kan et fengselsmiljø hvor innsatte og ansatte har uheldige holdninger til utdanning, være et hinder for at en innsatt søker å gjennomføre utdanning under soning. Videre fant Hughes at de innsatte som deltok i ulike typer av undervisning, utviklet en «studentidentitet» som hadde positiv innvirkning ikke bare på den innsatte selv, men også på fengselsfelleskapet, det vil si de andre innsatte og atmosfæren i fengselet (Hughes, 2013, s. 88; Rose, 2015). Den innsattes identitet som student vil imidlertid forsvinne dersom den ikke forsterkes blant annet av fengselsbetjentene.

Deler av den nasjonale forskningen på fengselsbetjenter peker på betjentenes *double mandat*, at de i sitt arbeid både skal utøve kontroll og omsorg ovenfor innsatte (Bang, 2012; Hjellnes, 2001). I sin yrkesutøvelse står fengselsbetjentene i et krysspess mellom samfunnets, lovgivernes, Kriminalomsorgens og de innsattes forventninger (Bang, 2012). Betjentenes selvposisjonering i møte med sprikende målsettinger og forventninger er derfor sentral i utøvelsen av betjentgjerningen (Bang, 2012, s. 119–120).

Det er gjort lite forskning på rollen som fengselsbetjent og relasjonen mellom betjent og innsatt (Evensen, 2006, s. 243). På bakgrunn av feltarbeid i to fengsler presenterer Tait (2011) en typologi av betjentes tilnærming til omsorg i yrkesutøvelsen, hvor hun kartlegger fem ulike tilnærminger: *True carer, limited carer, old school, conflicted og damaged**. Tait's studie er den første systematiske studien av fengselsbetjentes tilnærming (operasjonalisering og konseptualisering) til omsorg i sin yrkesutøvelse (Tait, 2011, s. 140). Fengselsbetjentenes tilnærming til omsorg er et produkt av betjentenes erfaring med arbeidsmiljøet, samt personlige kvaliteter (Tait, 2011, s. 151).

I sin undersøkelse av ansatt–innsatt-relasjoner i fengsel kom Liebling, Price, og Elliott (1999) frem til følgende tre slutninger: For det første er relasjonen mellom betjent og innsatt kompleks. Dette innebærer at hvordan situasjoner utspiller seg, er mediert av relasjonene mellom betjent og innsatt (Liebling mfl., 1999, s. 90). I arbeidsutøvelse må fengselsbetjentene forvalte makt (Evensen, 2006; Liebling mfl., 1999; Nymo, 2006), men Liebblings funn viser imidlertid at fengselsbetjentene er tilbakeholdne i bruk av makt (Liebling mfl., 1999, s. 72). Relasjonen mellom innsatt og ansatt er både regelbasert og ikke-regelbasert i avgjørelser (Liebling mfl., 1999). Med andre ord viser fengselsbetjentene også *skjønn* i møte med de innsatte.

Et annet av Liebblings funn handler om å være konsekvent (consistent) og gjelder både fengselsbetjenter og innsatte. Der de innsatte hadde en absolutt oppfatning om kontinuitet, var de ansatte bevisst på at ulikheter mellom individer og kontekst gjorde dette vanskelig (Liebling mfl., 1999, s. 85, 90). Fleksibilitet i arbeidet medførte usikkerhet blant betjentene om hva som innebar «å gå over grensen». Som en konsekvens av dette var det ulike grader av variasjon i fengselsbetjentenes utførelse av arbeid (Liebling mfl., 1999, s. 85). I arbeidet etterstrebet betjentene å finne en balanse i spenningsfeltet vennlig og profesjonell. De ønsket å være involvert, samtidig som de ivaretok sikkerhetsoppgaver og viste respekt overfor de innsatte (Liebling mfl., 1999, s. 87). Til slutt påpeker forfatteren at betjentene utøvet «fredsbevarende arbeid» i møte med de innsatte. Dette var en ferdighet som ble tatt for gitt, og i stedet ble vurdert som «sunn fornuft» (common sense) (Liebling mfl., 1999, s. 82). «Fredsbevaring» var sentralt i situasjoner hvor betjentene beskrev de beste sidene ved arbeidet, en god dag på jobb på tross av problem og utfordringer (Liebling mfl., 1999, s. 82). Vi kan anta at dette også gjelder arbeid som grenser opp mot utdanning og opplæring. Hvor går grensene for betjentenes involvering i innsattes utdanningsaktiviteter, og er det viktig at betjentene noen ganger overskrider denne grensen?

Vi ser altså at forskningen tegner et bilde av en kompleks betjentrolle med at sammensatt og til dels sprikende mandat. Til rollen knytter det seg flere spenningsfelt, blant annet mellom maktutøvelse på den ene siden og omsorg og rehabilitering på den andre. I utførelsen av rollen blir den enkelte betjents selvforståelse og oppfattelse av rollen avgjørende. Hvordan kan en så utdanne betjenter til en slik rollekompleksitet? Vi vil se på hvordan en ivaretar det sammensatte kompetansebehovet i betjentutdanningen i Norge.

1.3 Utdanning til betjentrollen – et utdanningsløp i endring

Fengselsbetjentutdanningen i Norge har historisk sett gått en lang vei, før den i dag fremstår som et godt tilbud for personer som ønsker å arbeide i fengsel. Vi går ikke nærmere inn på det historiske forløpet til utdanningen, men tar for oss utdanningen slik den ser ut i dag.

Selv om vi gjerne tenker på betjentutdanningen som et profesjonsstudium, kan den imidlertid ikke karakteriseres som det (Molander og Terum, 2013), slik tilfellet er for andre utdanningsløp som sosionom, sykepleier, vernepleier eller lærer. I hovedsak kan det forklares ut fra to forhold: utdanningens lengde og at den er lønnet.

I dag har fengselsbetjentutdanningen i Norge form som en toårig lønnet høgskoleutdanning ved Kriminalomsorgens høgskole og utdanningscenter KRUS. Utdanningen fører frem til tittelen «høgskolekandidat i straffegjennomføring», hvor uteksaminerte kandidater har gjennomført et studium som til sammen gir 120 studiepoeng. Studiet kan med andre ord ses på som kvalifiserende til en bachelorgrad som tilsvarer 180 studiepoeng.

Gjeldende rammeplan for fengselsbetjentutdanningen ble fastsatt 7. desember 2015 av Kriminalomsorgsdirektoratet (KOD, 2015). Rammeplanen fastsetter standard for dagens utdanning ved å angi mål for hva utdanningene skal kvalifisere til (se KOD 2015, s. 7–8 om Studieprogrammets læringsutbytte), hvilket omfang og innhold utdanningen skal ha (se KOD 2015, s. 5–6 om Organisering og innhold i studieprogrammet), samt hvilke arbeidsformer og vurderinger som skal legges til grunn (se KOD 2015, s. 8–10 om arbeidsformer og vurderinger av aspiranten). Rammeplanen fungerer videre som retningsgivende for studieplanen, slik denne er utarbeidet ved KRUS.

I rammeplanen for fengselsbetjentutdanningen fremgår det at utdanningen skal reflektere kriminalomsorgens mål og verdier, slik disse er nedfelt i straffegjennomføringsloven og Kriminalomsorgens virksomhetsstrategi (KOD, 2015, s. 3). Formålet med straffegjennomføringen er fastsatt i straffegjennomføringslovens § 2:

«Straffen skal gjennomføres på en måte som tar hensyn til formålet med straffen, som motvirker nye straffbare handlinger, som er betryggende for samfunnet og som innenfor disse rammene sikrer de innsatte tilfredsstillende forhold.

Det skal gis tilbud om gjenopprettende prosess under straffegjennomføringen.

Ved varetektsfengsling skal kriminalomsorgen legge forholdene til rette for å avhjelpe negative virkninger av isolasjon».

At fengselsbetjentutdanningen skal reflektere kriminalomsorgens mål og verdier, innebærer at den skal utdanne fremtidige fengselsbetjenter til å ivareta en kompleks oppgave hvor de bidrar til at straffen gjennomføres på en måte som er betryggende

for samfunnet, samtidig som den innsatte gis muligheter for livsendringer som er egnet til å motvirke fremtidig kriminalitet. Videre skal utdanningen bygge opp under en grunnleggende respekt for «det autonome mennesket» hvor personen selv er ansvarlig for sine handlinger. Dette innebærer at betjentene, etter endt utdanning, skal kunne bidra i innsattes arbeid med å endre egen livsførsel, både under fengsling og i friomsorg.

Det faglige innholdet i fengselsbetjentutdanningen er organisert i fem ulike emneområder med ulik vektning og varighet. I gjeldende studieplan (KRUS, 2016a) fremgår det hvordan de ulike emnene er operasjonalisert og delt opp i delemner, og videre hvordan de ulike hoved- og delemnene skal ivaretas gjennom utdanningen. I studiets fire semestre legges det opp til at aspirantenes kunnskap og kompetanse skal utvikles gjennom en nær kobling mellom teoretisk kunnskapstillegg og praktisk erfaring gjennom arbeid i fengsel. Dette innebærer blant annet at aspirantene er utplassert i andre og tredje studiemester, samt at de har seks ukers sommertjeneste i begge studieårene. Under utplassering er det oppnevnt stedlige veiledere som har ansvar for aspirantenes opplæring i samarbeid med lærerne på KRUS.

I tabell 1 neste side gis en kort oversikt over de ulike emnene, vektningen de har, og hvordan de er fordelt gjennom utdanningens fire semestre

De to siste emnene, *Sikkerhet og Miljøarbeid og tilbakeføring*, er på henholdsvis 52 og 37 studiepoeng, og utgjør de største emnene i studiet. De temaene som inngår i disse to, er viktige, men samtidig synes de temaene som inngår, å være svært omfattende å dekke innen en toårig utdanning. Arbeidet som fengselsbetjent er svært krevende. Betjentene står daglig i situasjoner som krever besluttosomhet og handlekraft, og ikke minst kunnskap, klokskap og innsikt. Vårt spørsmål er om dette er mulig å oppnå innen rammen av 120 studiepoeng? Dersom studiet hadde blitt utvidet med 60 studiepoeng til å bli et bachelorstudium på 180 studiepoeng, ville utdanningen i større grad kunne sikre tilstrekkelig bredde – og ikke minst dybde.

Foruten temaet «profesjonelt samarbeid» i emnet Etikk og profesjonalitet er det lite som synes å tangere innsattes utdanning, dannelses- og læringsprosesser og betjentenes rolle inn mot utdanning, opplæring og annen læringsvirksomhet i og utenfor skole. En gradsutdanning vil gi mulighet for en bredere karrierevei, ikke minst om den i tillegg kan danne grunnlag for påbygging til mastergrad. En annen mulighet er å ha to løp; en toårig utdanning der de uteksaminerte kandidatene ivaretok de oppgavene som betjenter ivaretar i dag, og et bachelorløp med mulighet for påbygging til mastergrad, der kandidatene har utvidete oppgaver også inn mot utdannings- og læringsaktiviteter, og som gir økt kompetanse innen kartlegging og veiledning/rådgivning til innsatte.

De som tas opp på studiet, kalles aspiranter; blant annet fordi de får lønn fra dag én. Dersom de i stedet får betegnelsen studenter, er det mulig at de i større grad identifiserer seg med den teoretiske opplæringen på KRUS enn tilfellet er i dag, da mange slik vi forstår det, har den sterkeste forankringen i praksisdelen av studiet. I sin tilsynsrapport av februar 2012 sier NOKUT at KRUS bør bruke betegnelsen «student» i stedet for «aspirant» i alt faglig planverk. I samme tilsyn støtter NOKUT søknaden om å utvide utdanningen til et bachelorstudium.

Tabell 1: Fengselsbetjentutdanningens innhold og organisering

Emne	Vekting	Semester
Introduksjon med vitenskapsteori	1 stp.	1.
Kriminalkunnskap: 1. Straffens begrunnelser 2. Hva kjennetegner domfelte? 3. Dagens kriminaltetsbilde og aktuell kriminalpolitikk	7 stp.	1.
Straffegjennomføringsrett og andre juridiske emner: 1. Juridisk metode 2. Forvaltningsrett 3. Personvern og menneskerettigheter 4. Straffegjennomføringsrett 5. Strafferett 6. Straffeprosess	15 stp.	1., 2. og 4. 1., 2., 3. og 4. 1., 2. og 4. 1., 2., 3. og 4. 1., 2. og 4. 1., 2. og 4.
Etikk og profesjonalitet: 1. Kriminalomsorgens verdigrunnlag 2. Moralfilosofi 3. Kulturforståelse 4. Profesjonell maktutøvelse og profesjonelt samarbeid	8 stp.	1.
Sikkerhet: 1. Føringer for sikkerhetsarbeidet 2. Praktisk sikkerhetsarbeid 3. Kartlegging og dokumentasjon i sikkerhetsarbeidet 4. Kommunikasjon og konflikthåndtering 5. Fysisk maktanvendelse	52 stp	1., 2. og 3. 2. og 3. 1. og 2. 2., 3. og 4. 1., 2., 3. og 4.
Miljøarbeid og tilbakeføring: 1. Miljøarbeid som metode i fengsel 2. Forståelse av endring og endringsprosesser 3. Avhjelping av skadevirkninger ved isolasjon 4. Tilbakeføring 5. Psykiske lidelser, utviklingsforstyrrelser, selvskading og selvmord, vold og rusavhengighet 6. Profesjonalitet i betjentrollen	37 stp.	1., 2. og 3. 1., 2. og 3. 2. og 4. 3. og 4. 1., 2., 3. og 4. 1., 3. og 4.

(Tabell utarbeidet etter inspirasjon fra KRUS 2016a, s. 8).

1.4 Oppbygning av rapporten

Vår intensjon med denne undersøkelsen har vært å se på fengselsbetjentenes egen rolleforståelse. Undersøkelsen tok sikte på å undersøke hvordan fengselsbetjenter opplever sin rolle i oppfølging og tilrettelegging for innsattes læringsarbeid – i vid forstand. Rapporten er delt inn i syv kapitler hvor *Kapittel 1* dreier seg om ulike læringsformer og ulike arenaer for læring. Dette for å vise at fengselsbetjentene faktisk har en rolle inn mot innsattes utdanning, læring og danning. Det er gjort relativt få nasjonale og internasjonale forskningsstudier som berører fengselsbetjentes betydning for innsattes utdanning. Denne rapporten er et bidrag i så måte (1.2). De 16 deltakerne i undersøkelsen ser i utgangspunktet ikke at deres arbeidsoppgaver dreier seg om de innsattes utdanning. Denne forståelsen endrer seg når de presenteres for utdanning og læring som noe som skjer hele tiden og på mange ulike arenaer. Med andre ord et mer helhetlig perspektiv på læring.

OECD påpeker at i en verden i endring og i et livslangt læringsperspektiv må det bli større aksept for ulike læringsformer: formell læring, uformell læring og ikke-formell læring, og at disse utfyller hverandre. Studieplanen for Høgskolekandidat i straffegjennomføring, «Fengselsbetjentutdanningen», vektlegger miljøarbeid og tilbakeføring, etikk og profesjonalitet. Ut fra studieplanens læringsutbyttebeskrivelser fremgår det at fengselsbetjentene skal følge opp og legge til rette for de innsattes muligheter for å gjennomføre utdanning og kvalifisere seg til yrkesdeltakelse og dermed deltakelse i samfunnet etter endt straffegjennomføring. Med andre ord bidrar de til realiseringen av utdanningsmandatet (1.1).

Fengselsbetjentutdanningen i Norge har endret seg mye i årenes løp. I dag er den toårig og gir 120 studiepoeng. I dette kapitlet presenterer vi også en skisse av utdanningens oppbygging, den styrker og begrensninger (1.3). I *Kapittel 2* beskriver vi undersøkelsens design og går nærmere inn på metodisk tilnærming, presentasjon av utvalget av deltakere, intervjuene, analyseform og etiske utfordringer, samt undersøkelsens gyldighet og pålitelighet sett i lys av kvalitativ forskning. *Kapittel 3* omhandler ulike teoretiske perspektiver på hva som kjennetegner en profesjon, og hva som kjennetegner profesjonell yrkesutøvelse, knyttet opp mot fengselsbetjentutdanningen og fengselsbetjentens forståelse av det å være en profesjonell betjent. Fengselsbetjentutdanningen er ikke en profesjonsutdanning (se 1.3), men profesjonsbegrepet er heller ikke en entydig størrelse, det kan betraktes i smal og vid forstand.

Funnene fra undersøkelsen presenteres i *Kapittel 4*. Her presenteres betjentenes fremstilling av egen rolle og profesjonalitet inn mot innsattes utdanning i fengsel. I betjentenes fortellinger fra egen praksis er flere gjennomgående karakteristiske trekk (funn) som belyser kompleksiteten i fengselsbetjentrollen. Profesjonalitet i rollen som fengselsbetjent innebærer kunnskaper, ferdigheter og et bevisst forhold til de verdiene som ligger til grunn for kriminalomsorgens virke. Funnene drøftes og knyttes an til teoretiske perspektiver i *Kapittel 5*. Drøftingen er organisert tre deler, hvor hver del besvarer hvert av de tre spenningsforholdene. Basert på funn og drøfting trekker vi i *Kapittel 6* sammen essensen av undersøkelsen i en sammenfattende konklusjon, mens *Kapittel 7* består av forskernes anbefalinger til Fylkesmannen i Hordaland, KRUS og Kriminalomsorgen.

2. Undersøkelsen

Denne undersøkelsen tok form etter besøk i et fengsel der hensikten var å intervju utenlandske innsatte og deres erfaringer, ønsker og behov for utdanning under soning. En av betjentene som vi litt tilfeldig kom i snakk med, ga uttrykk for at dette var et tema som også fengselsbetjentene hadde meninger om, men at de sjelden kom til orde i større diskusjoner om innsattes utdannings situasjon og også når det gjaldt andre forhold i fengsel. Utsagnet tok vi med oss, og resultatet ble at vi designet et nytt forskningsprosjekt med fengselsbetjentene i hovedrollen, som viste seg å bli et svært interessant forskningsområde. Tilnærmingen vi la opp til, går frem av hovedspørsmålene vi presenterer under:

Hvordan forstår fengselsbetjenter i norske fengsler sin rolle i oppfølging og tilrettelegging av utdannings- og opplæringstilbud for innsatte?

Problemstillingen belyses gjennom tre spenningsforhold:

- I. Spenninger i selve betjentrollen: Betjenten er både «vokter og hjelper». Hvordan opplever betjenten sin yrkesrolle i dette spenningsfeltet? Hvilket av ytterpunktene dominerer i møte med de innsatte?*
- II. Spenninger mellom betjenten og andre profesjonelle aktører: Hvordan opplever betjenten sin rolle i møte med aktører som skole, opplæring eller arbeidsplass?*
- III. Spenninger i kompetansespørsmålet i et utdanningsløp i stadig endring: Hvordan opplever betjentene at utdanningen gir kompetanse til å utføre en rolle som er tettere knyttet opp mot skole, opplæring og arbeid for de innsatte?*

Forskningsspørsmålene dannet grunnlag for intervjuguiden som ble utformet, og har vært styrende både for oppbyggingen av rapporten, analysen av innsamlete data samt drøftingen av disse.

2.1 Kvalitative intervjuer

Datagrunnlaget i undersøkelsen er innhentet gjennom kvalitative semi-strukturerte intervjuer (Kvale og Brinkmann 2009) med betjenter i fire utvalgte norske fengsler. Semi-strukturerte intervjuer kjennetegnes ved at de fremstår som delvis strukturerte samtaler mellom intervjuer(e) og deltaker(e). At samtalen er delvis strukturert, innebærer at det i forkant er etablert en tematisk struktur, samtidig som det åpnes for at både intervjuer(e) og deltakere kan stille oppfølgende eller andre spørsmål i selve intervjusituasjonen (Silverman, 2011). I vår undersøkelse er strukturen uttrykt gjennom en intervjuguide (se under). Dette skaper rom både for at en får belyst de temaene en ønsker i alle intervjuene, samtidig som at en åpner for deltakernes individuelle nyanseringer og innspill. Semi-strukturerte intervjuer har dermed sin

styrke i at de fremstår som mer dynamiske enn standardiserte, og mer målrettede enn helt åpne samtaler (Hatch, 2002; Silverman, 2011). I denne undersøkelsen er denne styrken vesentlig, ettersom ønsket har vært å innhente et datagrunnlag som belyser betjenters erfaringer med og perspektiver på egen rolle og praksis.

Hensikten med intervjuene har vært å samle inn data som viser erfaringer fra den «verden» betjentene beskriver at de erfarer og lever i (Hatch, 2002). Fordelen med intervju er da at vi kan frembringe dybdekunnskap om betjentenes oppfatning av egen rolle og praksis. Med utgangspunkt i konkrete situasjonsbeskrivelser har vi bedt betjentene om å reflektere over *handlingsvalg, følelser, motiv og bakenforliggende intensjoner og formål* som ligger til grunn for egen rolleforståelse og praksis. Et viktig forbehold er da at intervjuene gir kunnskap om betjentrollen og praksis slik det fremtrer for betjentene, og ikke slik disse fenomenene normativt bør være, eller faktisk er. I tråd med den kvalitative forskningstradisjonen bør det empiriske datagrunnlaget i undersøkelsen derfor følgelig ikke generaliseres.

2.2 Utvalg av deltakere

Som nevnt over er undersøkelsen basert på intervjuer med fengselsbetjenter som arbeider ved fire ulike straffegjennomføringsinstitusjoner i Norge. Utvalget av institusjoner kan karakteriseres som «maximum variation sampling» hvor intensjonen har vært å synliggjøre mest mulig variasjon i utvalget (Patton, 1990). I vårt utvalg har vi lagt vekt på tre variasjonskriterier: kjønn, størrelse og sikkerhetsnivå. I samarbeid med en representant fra kriminalomsorgen har vi følgelig gjort et strategisk utvalg som ivaretar de tre kriteriene. De fire institusjonene representerer således både kvinnelige og mannlige straffegjennomføringsinstitusjoner, høyt og lavt sikkerhetsnivå og varierer i størrelse med hensyn til antall innsatte. Det må tilføyes at utvalget også hadde god aldersspredning; fra unge relativt nyutdannede, til eldre betjenter som hadde vært lenge i funksjonen, og som var utdannet i en tidlig fase av betjentutdanningen.

Kriminalomsorgsdirektoratet rettet den første henvendelsen om mulig deltakelse i undersøkelsen til de fire utvalgte fengslene, ved respektive fengselsdirektører. Deretter fremskaffet de fire fengslene deltakere til intervjuene. I noen fengsler ble deltakerne spurt direkte fra ledelsen, mens i andre meldte deltakerne sin interesse uten å bli spurt direkte på forhånd. I de tilfellene hvor ledelsen ved det enkelte fengsel henvendte seg direkte til deltakerne, kan det selvsagt ha medført at enkelte opplevde et press om å delta. Derfor valgte vi å innlede alle intervjuene med å spørre den enkelte deltaker om de sto ved det informerte samtykket, før intervjuene tok til. På den måten fikk vi gjort det ytterligere klart at deltakelse i undersøkelsen ikke ville ha konsekvenser for deltakernes videre arbeid og relasjon til egen arbeidsplass, samtidig som vi fikk sikret at alle deltakerne ga et fritt informert samtykke (Hatch, 2002; Silverman, 2011) til deltakelse i undersøkelsen.

Utvalget i undersøkelsen består av 16 fengselsbetjenter, hvorav åtte er kvinner og åtte er menn. Noen av deltakerne har lang erfaring som fengselsbetjent, mens andre nylig har fullført betjentutdanning og aspirantår. Seks av deltakerne arbeider i fengsler for kvinner, og ti arbeider i fengsler med mannlige innsatte. Ingen av fengslene har innsatte av begge kjønn. Om lag halvparten av deltakerne har etter

endte utdannelse også arbeidet ved andre fengsler, mens den andre halvdel har vært ved den samme institusjonen som de er ved i dag. Deltakerne som har vært ved den samme institusjonen i tiden etter at de fullførte utdannelsen, har imidlertid arbeidet ved ulike avdelinger, både med høy og lav sikkerhet. Samlet sett har vi derfor vurdert at utvalget representerer variasjon i tråd med variasjonskriteriene som ligger til grunn for undersøkelsen.

Tabell 2 følger en kortfattet presentasjon av den enkelte deltaker:

Deltaker 1; mann	Deltaker 2; kvinne	Deltaker 3; mann
I femtiårene. Har bakgrunn som håndverker. Ble rekruttert av en venn og startet som vikar i fengsel på begynnelsen av 90-tallet. Søkte opptak til betjentutdanningen flere ganger. Ferdig utdannet i 1998. Har siden arbeidet ved samme fengsel som han er ved i dag. Arbeider ved lavsikkerhetsavdeling.	I trettiårene. Har bakgrunn fra IT-bransjen. Søkte opptak til betjentutdanningen etter «omvalg i livet». Var ferdig utdannet i 2011. Har siden arbeidet ved samme fengsel som hun er ved i dag. Arbeider ved lavsikkerhetsavdeling.	I trettiårene. Har bakgrunn både som håndverker og fra universitetsstudier. Drev eget firma, men ønsket forandring. Søkte opptak til betjentutdanningen sammen med en venn. Var ferdig utdannet i 2013. Har siden arbeidet ved samme fengsel som han er ved i dag. Arbeider ved høysikkerhetsavdeling.
Deltaker 4; mann	Deltaker 5; mann	Deltaker 6; kvinne
I tjuårene. Startet som vikar i fengsel etter videregående skole. Søkte utdanning etter arbeid i fengsel i annen region av landet. Ferdig utdannet i 2012. Har siden arbeidet ved samme fengsel som han er ved i dag. Arbeider ved høysikkerhetsavdeling.	I femtiårene. Har bakgrunn som helsearbeider. Fikk kjennskap til betjentutdanningen via vikar på tidligere arbeidssted. Ferdig utdannet betjent i 1994. Arbeidet ved psykiatrisk institusjon frem til 2001. Har siden 2001 arbeidet ved lavsikkerhetsavdeling.	I sekstiårene. Har arbeidet ved institusjonen siden midten av 80-tallet. Tok betjentutdanning på midten av 90-tallet og har siden arbeidet ved samme institusjon. Arbeider ved lavsikkerhetsavdeling.
Deltaker 7; kvinne	Deltaker 8; mann	Deltaker 9; mann
I trettiårene. Har bakgrunn fra annen profesjonsutdanning (høgskole). Ferdig utdannet i 2011. Har arbeidet ved ulike fengsler etter utdannelsen. Har siden 2013 arbeidet ved lavsikkerhetsavdeling.	I femtiårene. Har bakgrunn som håndverker. Ble arbeidsledig og rekruttert som ekstrabetjent via en venn i 1988. Ferdig utdannet betjent i 1991. Har siden arbeidet ved ulike fengsler. Har siden 2008 arbeidet ved lavsikkerhetsavdeling.	I trettiårene. Har bakgrunn fra forsvaret og psykiatrisk helsearbeid. Fikk yrket anbefalt av familiemedlem og startet som vikar. Ferdig utdannet rundt 2010. Har arbeidet ved høysikkerhetsavdeling i annen region. Har siden 2013 arbeidet ved lavsikkerhetsavdeling.

<p>Deltaker 10; kvinne</p> <p>I trettiårene. Har bakgrunn fra motebransjen. Søkte nye utfordringer etter «omvalg i livet» og startet arbeid ved ungdomsinstitusjon, Tok betjentutdanningen fordi denne var betalt. Ferdig utdannet i 2009. Har arbeidet ved ulike fengsler etter utdannelsen. Har siden 2013 arbeidet ved lavsikkerhetsavdeling.</p>	<p>Deltaker 11; mann</p> <p>I sekstiårene. Har bakgrunn som selvstendig næringsdrivende. Ble rekruttert til arbeid i fengsel via en bekjent. Startet som vikar, søkte utdanning og fikk opptak til tross for høy alder. Ferdig utdannet på midten av 90-tallet. Har arbeidet ved ulike fengsler etter utdannelsen. Har siden 2008 arbeidet ved lavsikkerhetsavdeling.</p>	<p>Deltaker 12; kvinne</p> <p>I femtiårene. Tok betjentutdanning tidlig på 90-tallet etter livsendring. Har arbeidet ved samme institusjon i to ulike perioder. Imellom periodene har hun arbeidet ved andre fengsler. Har siden 2008 arbeidet ved lavsikkerhetsavdeling.</p>
<p>Deltaker 13; mann</p> <p>I førtiårene. Valgte yrket i voksen alder. Tok utdannelsen på midten av 2000-tallet og var ferdig utdannet i 2007. Har etter endt utdanning arbeidet i ulike fengsler samt som miljøarbeider utenfor fengsel. Startet å arbeide som ledende fengselsbetjent igjen ved lavsikkerhetsavdeling i 2015.</p>	<p>Deltaker 14; kvinne</p> <p>I sekstiårene. Valgte tidlig i livet å bli betjent. Startet ved utdanningen i 1978 som en av få kvinner. Har etter endt utdanning arbeidet ved ulike fengsler. Har arbeidet som leder siden midten av 90-tallet. Avdelingsleder ved lavsikkerhetsavdeling siden 2010.</p>	<p>Deltaker 15; kvinne</p> <p>I trettiårene. Har bakgrunn fra psykiatrisk helsearbeid, før hun ble rekruttert til arbeid i fengsel via bekjentskap. Søkte utdanning sammen med kolleger og var ferdig utdannet i 2013. Har arbeidet ved samme institusjon etter utdannelsen. Har siden 2014 arbeidet ved lavsikkerhetsavdeling.</p>
<p>Deltaker 16; kvinne</p> <p>I femtiårene. Har bakgrunn fra annen yrkesutdanning. Søkte, sammen med bekjente, opptak til betjentutdanningen etter «omvalg i livet». Ferdig utdannet i 1992. Har etter endt utdanning vært ved ulike avdelinger ved samme institusjon. Har siden 2000 arbeidet ved lavsikkerhetsavdeling.</p>		

2.3 Intervjuguiden

Møtet med deltakerne ble innledet med en uformell samtale og informasjon om prosjektet. Selve intervjuguiden ble bygget opp rundt problemstillingene, det vil si at spørsmålene ble utformet slik at de var relevante for temaet. Noen spørsmål var åpne, mens andre var mer spesifikke. I dette tilfellet ble spørsmål utformet i tråd med hovedproblemstillingen og forskningsspørsmålene. Avslutningsvis ble deltakerne spurt om de hadde en sluttkommentar, eller om det var tema eller problemstillinger som ikke var fanget opp av intervju spørsmålene, og som de ønsket å ta opp.

Intervjuguiden består av tre deler, som samtidig viser til tre spenningsfelt. *Første* del innledes med at betjentene blir spurt om å fortelle om en typisk dag på jobb. Disse fortellingene har naturligvis mange likhetstrekk, men de er også forskjellige fordi betjentene har ulike oppgaver, de arbeider i ulike fengsler med forskjellig sikkerhetsnivå – og fengslene er geografisk spredt. Ulikheten i fortellingene om en dag på jobben handler også om at betjentene er ulike som personer og fagpersoner, og derfor legger delvis ulikt innhold, betoning og betydning i de ulike, men rutinepregede aktivitetene som en arbeidsdag kan inneholde. Deretter handlet *første* del av intervjuguiden også hvordan de forstår betjentrollen i møte med den innsatte, og hvordan de beskriver den profesjonelle fengselsbetjent og rutinene i arbeidsdagen.

Andre del av intervjuguiden tar for seg betjentens rolle i møte med aktører innen skole, opplæring og arbeid. Det som var ønsket belyst, var hvorvidt betjentene opplever at de har betydning for og eventuelt bidrar inn i den innsattes læringsarbeid. Videre var det interessant å få vite hvorvidt betjentene har kunnskap om skole, opplærings- og arbeidsvirksomheten, og om denne forståelsen er gjensidig, det vil si om aktører innen disse tre feltene har kunnskap om fengselsbetjentenes arbeidsområder.

Den *tredje* delen i intervjuguiden etterspør hvorvidt betjentutdanningen gir kompetanse til å utføre en rolle som er tettere knyttet opp mot skole, opplæring og arbeid for de innsatte. Hvis de ikke mener at utdanningen gir slik kompetanse, hva er det da som gjør dem i stand til å bidra inn mot innsattes læringsarbeid i vid forstand?

De fleste betjentene ga uttrykk for at deres rolle *ikke* var knyttet opp mot skole- og opplæringsfeltet, men når så vi la inn et tilleggsmoment om at læring også foregår utenfor det vi tradisjonelt oppfatter som skole, var det flere deltakere som hevdet at ja – de hadde kanskje en rolle i innsattes utdanning og opplæring. Dette området kommer vi tilbake til i funndelen og i diskusjonen.

Intervjuguiden fungerte godt som utgangspunkt for samtale rundt de tre hoveddelene. I den grad samtalen stoppet opp, eller spørsmålet var uklart, stilte vi tilleggsspørsmål og brukte tid på oppklaring.

2.4 Gjennomføring av intervju

Siden intervjuguiden er designet med åpne spørsmål, tok møtet med informantene form av samtale, med god anledning til både fordypning i enkeltspørsmål og refleksjon for begge parter. Vi møtte betjenter som ga uttrykk for dedikasjon til og stolthet over yrket sitt, og ønsket å utføre sine ulike roller på en optimalt god

måte; både faglig og menneskelig. Siden det var god kjønnsbalanse i utvalget, fikk vi belyst spørsmålene fra ulike perspektiver, selv om intervjuguiden ikke inneholdt kjønnsspesifikke spørsmål. Samtalene varte fra en til to timer avhengig av hvor mye deltakeren ønsket å formidle og samtale omkring.

Omgivelsene har betydning i intervjusituasjonen, de kan både fremme og hemme samtalen, men uten unntak hadde de fire fengslene tilrettelagt for gode møteplasser med deltakerne. Intervjuene foregikk på personalrom, på kombinert kjøkken og møterom, og i ett fengsel foregikk de på et besøksrom. På forhånd hadde vi forestilt oss at det kunne bli vanskelig å få samtalen i gang, og muligens at enkelte deltakere ville være skeptiske på grunn av taushetsplikt og sensitive situasjoner de står i. Vi var også spente på om det faktum at temaene dreide seg om betjentenes rolle knyttet opp mot utdanning og opplæring, ville virke begrensende på samtalen, i og med at dette ikke spesifikt inngår i betjentenes arbeidsområde. Erfaringen vi satt igjen med etter samtalene, var imidlertid at betjentene manøvrerte utmerket i dette farvannet. De delte erfaringer, tanker og visjoner med oss uten at det kom på bekostning av taushetsplikt eller andre forhold som kunne være vanskelige for dem å snakke om. De deltok også på en kreativt reflekterende måte rundt spørsmål som nettopp angikk innsattes utdanning og opplæring. Gjennomgående var deltakerne engasjerte, og noen tok også opp tema som ikke var dekket av intervjuguiden, som f.eks. spørsmål knyttet til kjønn, og tilførte dermed en ekstra dimensjon til datamaterialet.

2.5 Analytiske innganger

I undersøkelsen er rolleforståelse et sentralt begrep. Rolleforståelse kan kort forklares som den enkeltes forståelse av innhold og rammebetingelser for den rolle de til enhver tid innehar. Om vi skal forstå fengselsbetjenters oppgaver, er rolleperspektivet hensiktsmessig fordi det gir mulighet å sette betjentenes person, posisjon og situasjon i en sammenheng (Nygård, 2000). For betjentene er det slik at enhver oppgave utføres i en situasjon som har sine konkrete situasjonsbetingelser. I tillegg kan fengselsbetjentens rolle forstås som en posisjon i en struktur. Hver enkelt fengselsbetjent må da tolke de betingelsene som knytter seg både til den strukturelle posisjonen de innehar, og til situasjonen de står i, for å kunne vite hva rollen inneholder, og så utfylle denne rollen med egne verdier, normer og holdninger.

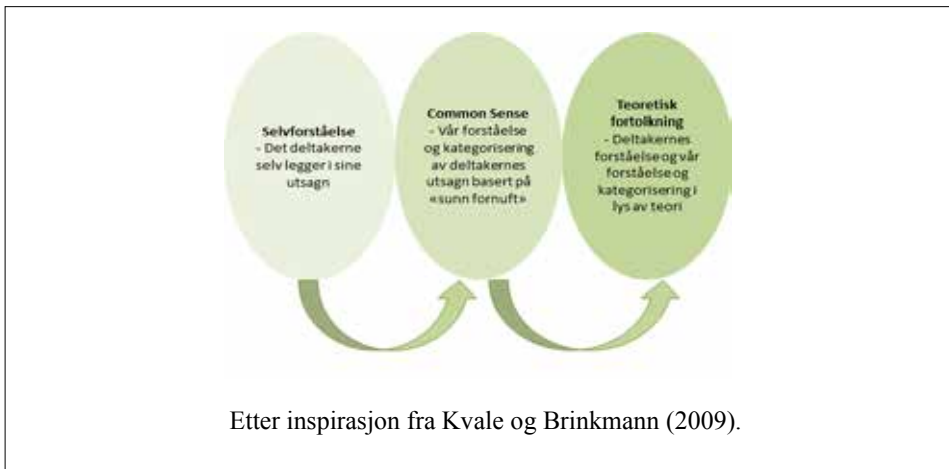
Rollebegrepet forstås imidlertid ulikt innenfor ulike fagfelt. I denne undersøkelsen har vi valgt å legge en *narrativ* tilnærming til grunn (Gubrium og Holstein, 2009). I et narrativt perspektiv blir rollebegrepet sett på som en sosial konstruksjon (Gergen og Gergen, 2005), hvor individet gjennom beskrivelser av eget liv og erfaringer i det etablerer ulike posisjoner det kan identifisere seg med. I denne konteksten konstrueres narrative rundt fengselsbetjentenes yrkesrolle. Analysen er derfor begrenset inn mot de fortellingene som omhandler deltakernes arbeidssituasjon. Avgrensningen av rollebegrepet i vår undersøkelse innebærer dermed at vi belyser rollebegrepet ut fra deltakernes beskrivelser av eget arbeid og opplevelsen av det, hvor de etablerer ulike posisjoner de kan identifisere seg med, samt ulike måter å legitimere egen praksis på (Gubrium og Holstein, 2009).

Den analytiske tilnærmingen kan beskrives som en trinnvis prosess, hvor det første trinnet er bygget opp omkring de tre spenningsforholdene omtalt i innledningen til dette kapittelet; spenninger i selve betjentrollen, spenninger mellom betjenten og andre profesjonelle aktører og spenninger i kompetansespørsmålet i betjentenes utdanningsløp. Tabellen under skisserer kort innhold og nøkkelbegreper i den trinnvise analytiske prosessen.

Tabell 3: Analytisk tilnærming

Tematisk område	Betjentrollen	Betjentens rolle i innsattes utdanning/ arbeid	Betjentutdanningen
Analytiske spørsmål	1) Hvordan betegnes hjelperrollen/ vokterrollen? 2) Hva kjennetegner en profesjonell betjent? 3) Hvordan beskriver betjenten sitt bidrag i innsattes læring?	1) Hva er betjentens rolle i møte med andre aktuelle aktører? 2) Hvilke samarbeidsarenaer finnes? 3) Hva er utfordringene i samhandlingen mellom aktørene?	1) På hvilken måte er skole, opplæring og arbeid for innsatte en del av utdanningen? 2) Hvor henter betjentene sine læringserfaringer? 3) Hvilke møteplasser for betjenter finnes? 4) Behov for etter- og videreutdanning?
Analytiske begreper og perspektiver	Utdanningsmandat Profesjonalitet Kompetanse	Aktører i skolen i fengsel Samhandling	Profesjon Kompetanseutvikling

I den innledende fasen av analysen etablerte vi tre overordnede tematiske områder som intervjutranskripsjonene ble analysert i henhold til: a) betjentrollen, b) betjentens rolle i innsattes utdanning og c) betjentutdanningen. I det andre trinnet i analysen ble det innenfor hvert av de tre tematiske områdene etablert tre–fire spørsmål som ble brukt som undersøkende «briller» i tilnærmingen. Trinnene i analysen hadde således en induktiv tilnæringsmåte hvor spørsmålsveiledede lesninger av transkripsjonene belyste betjentenes perspektiv i de tre spenningsforholdene. I analysens tredje og siste trinn ble betjentenes perspektiv belyst og søkt forklart gjennom mer overordnede teoretiske perspektiver på profesjonalitet, kompetanse og kompetanseutvikling. Disse perspektivene vil bli nærmere omtalt i kapittel 3. Den analytiske prosessen kan dermed skisseres ut fra tre ulike tolkningsfellesskap slik det fremkommer i modellen på neste side.



Figur 2: Undersøkelsens tolkningsfelleskap

2.6 Etske betraktninger og hensyn

Prosjektet er meldt til og godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD). Enhver forsker plikter å sørge for at deltakerne i et forskningsprosjekt har gitt sitt informerte samtykke til å delta. Som vi nevnte tidligere, kan det diskuteres hva som er et informert samtykke, og hvor fritt et samtykke egentlig er. Dersom den forespurte opplever at det på noen måte legges føringer for deltakelse, hvor velment det enn er, kan vi ikke snakke om fritt og informert samtykke. (Hatch, 2002). Et eksempel er om en person opplever at dersom han eller hun ikke deltar, vil det føre til sure miner eller i verste fall sanksjoner fra ledelsen i en eller annen form. Vi hadde ikke inntrykk av at det skjedde forut for denne undersøkelsen.

NSD legger videre vekt på at personvernet skal ivaretas i forskningsprosjekt ved at informasjonen blir oppbevart hensiktsmessig, og at forskeren i sin formidling sørger for at kildene er tilstrekkelig anonymiserte. Et fremtredende trekk ved kvalitative forskningsmetoder er refleksjonen over etiske implikasjoner og dilemma, og prinsippet om å ivareta informantene på best mulig måte gjennom hele prosessen (Kvale og Brinkmann, 2009). Det faktum at informantene i denne undersøkelsen er betjenter i norske fengsler som står i mange utfordrende situasjoner, som er pålagt taushetsplikt, og som derfor vanskelig kan komme inn på sensitive tema knyttet til de innsatte, gjør grundige refleksjoner og overveielser rundt disse spørsmålene ekstra viktig. Ifølge Madison (2005) er det av betydning at forsker/intervjuer reflekterer over hvilke etiske implikasjoner eller dilemma som kan knytte seg til samtalen med deltakeren, her fengselsbetjenten, og de fortellinger og svar som gis. Måten deltakerne fremstilles på, har konsekvenser for hvordan de oppfattes og behandles. Forskeren er ansvarlig for konsekvensen av presentasjonen eller representasjon (Madison, 2005, s. 5) og har dermed et særlig ansvar for den som studeres eller intervjues. På ingen måte må arbeidet skade deltakerens verdighet eller private rom (s. 111). Derfor er all informasjon som gis om den reelle deltakeren i tabell 1 over, anonymisert og endret.

I undersøkelser som denne har deltakerne grunnleggende rettigheter; som retten til autonomi, retten til å gi informert samtykke, retten til å kunne ivareta sin personlige integritet, til konfidensialitet og informasjon om mulige konsekvenser av undersøkelsen (Kvale og Brinkmann, 2009). Alt dette er forhold som forsker/intervjuer må forholde seg til. At deltakerne gis tilstrekkelig innsikt i slike forhold, er helt avgjørende for å kunne gi et informert samtykke. Å gjøre deltakeren kjent med dette tar tid, og det forutsetter at forsker/intervjuer går i dialog, og forhandler om dette, sammen med deltakeren (Kvale og Brinkmann, 2009; Madison, 2005). På denne måten blir deltakerne partnere i prosjektet mer enn objekter for forskning. Av samme grunn er det nyttig å bruke tid på å etablere tillit i forkant av intervjuet. Ved at vi brukte tid til å klargjøre etiske dilemma og mulige problem før selve intervjuet tok til, mener vi at deltakerne følte seg trygge på at vi ivaretok etiske forhold som kunne oppstå rundt intervjusituasjonen, på en forsvarlig måte.

Vi foretok intervjuer i fire norske fengsler, men har bevisst utelatt å si hvilke, eller i hvilken region disse ligger, igjen av hensyn til anonymitet.

2.7 Gyldighet og pålitelighet i datagrunnlaget

Innen metodeforskningen er det fortsatt diskusjoner rundt validitet, reliabilitet og generalisering i både kvalitativ og kvantitativ forstand. Etter som den kvalitative forskningen vinner større terreng, har den hatt behov for å definere seg selv på egne premisser, og ikke måtte forklare og forsvare seg på den kvantitative forskningens premisser. Ifølge Thagaard legitimerer man best kvalitativ forskning gjennom nytenkning; fremheve særpreget og gi et nytt innhold til begrepene – som bidrar til å få frem særpreget og den kvalitative forskningens egne idealer (Thagaard, 2003).

For at denne kvalitative studien skal betraktes som gyldig, pålitelig og overførbar, må den være troverdig. Mens vi i kvantitativ forskning først og fremst knytter troverdighet til begrepene validitet, reliabilitet og generalisering, omhandler troverdighet i kvalitativ forskning hele forskningsprosessen (Drageset og Ellingsen, 2010). For å vurdere om en troverdigheten i en kvalitativ studie er god krever det med andre ord transparens, slik at en kan besvare spørsmål som: – Er det lagt frem data som kan betraktes som gyldige, pålitelige og overførbare? – Har forskeren hatt et kritisk blikk på egne metoder, tilnærming til feltet, i kommunikasjonen med forskningsdeltakerne, og i tolkingen av data? – Er det sammenheng mellom det empiriske materialet som ligger til grunn og de teoriene som anvendes i analysene? Man kan i kvalitativ forskning si at en studie er gyldig dersom den har undersøkt det den skulle undersøke, og at den står i et godt forhold til problemstillingen. *Gyldighet* (validitet) kan også tilstrebes ved at forsker spør informanten om hun eller han har oppfattet et utsagn riktig, slik at felles forståelse oppnås. Også forskerkolleger kan bidra til å sikre gyldighet ved å drøfte studien, eller gå gjennom studiens ulike trinn og prosesser.

Pålitelighet (reliabilitet) handler om konsistens og nøyaktighet. Denne sikres ved en gjennomgang av alle praktiske forhold rundt datainnsamlingen, som for eksempel om lydopptaket av intervjuet er optimalt, om alle forhold rundt intervjuet er

nøye gjennomtenkt, om data og notater er skrevet på en måte som gjør at det er forståelig også for andre. Det er en trussel mot påliteligheten dersom forskeren har vært slurvete eller hopper over viktige ledd i prosessen. Drageset og Ellingsen (2010, s. 335) kaller det å lage eller å trø opp en sti (audit trail), det vil si at datamaterialet behandles og senere presenteres på en måte som gjør at andre kan følge den samme stien og så kan finne noe av det samme. En måte å sikre pålitelighet på er blant annet å la andre forskere gå gjennom materialet (ekstern vurdering), se på de ulike leddene i datainnsamlingen og behandlingen av data. I denne studien ble påliteligheten sikret ved at hver av de tre involverte forskerne foretok en kritisk gjennomgang av innsamlete data, intervjuprosessen og analyse. I tillegg har vi prøvd å beskrive prosessen rundt innsamling og behandling av data på en stegvis, transparent og nøyaktig måte – fra undersøkelsens kontekst til en detaljert fremstilling av hele forskningsprosessen.

Når det gjelder *overførbarhet* (generalisering), så forstås dette dit hen at studien, med sin konklusjon, har en viss allmenn gyldighet. Kan man for eksempel trekke konklusjoner utover det studien undersøker; videre enn studiens fenomen? Vi finner at vi i vår undersøkelse kan argumentere for at undersøkelsen har en analytisk generaliseringsverdi. Dette innebærer at de funnene som skrives frem, er basert på rikholdige kontekstuelle beskrivelser hvor vi som forskere argumenterer for og viser hvordan intervjuresultatene kan overføres til andre intervjupersoner og situasjoner. I vår sammenheng kommer dette til uttrykk gjennom innrammingen av undersøkelsen, fremstillingen av den metodiske fremgangsmåten, i presentasjonen av funn og i diskusjonen av funnene.

3. Perspektiver på profesjonalitet og kompetanse

Kriminalomsorgen utgjør en av samfunnets viktigste institusjoner. Som samfunnsinstitusjon er kriminalomsorgen avhengig av spesialisert kunnskap for å få løst sine oppgaver. I de fleste samfunnsinstitusjonene er det profesjoner som er satt til å løse institusjonenes oppgaver ved hjelp av den spesialiserte kunnskapen de ulike profesjonene forvalter. Vi har tidligere pekt på at fengselsbetjentutdanningen ikke regnes som en profesjonsutdanning (se kap. 1.3). Profesjonsbegrepet er imidlertid ikke entydig og kan forstås både i smal og i en bredere sammenheng (Molander og Terum, 2013). Vi finner det derfor rimelig og formålstjenlig å ta utgangspunkt i profesjonsteori når vi vil forstå fengselsbetjentes rolle og hva de regner som profesjonalitet i utførelsen av denne.

Ifølge Torgersen kan vi definere profesjoner ut fra et bestemt forhold mellom yrkesmotivasjon og utdannelsesmonopol: «*Vi sier at vi vi har en profesjon hvor 1) en bestemt langvarig formell utdanning erverves av 2) personer som stort sett er orientert mot oppnåelse av bestemte 3) yrker som ifølge sosiale normer ikke kan fylles av andre personer enn de med utdannelsen*» (Torgersen, 1972, s. 10). En slik definisjon gjør det vanskelig å se på fengselsbetjentyrket som en profesjon. Til tross for at yrkesrollen fengselsbetjent har yrkesmonopol på å gjennomføre straff i Norge, stilles det i dag ikke krav om at en må ha betjentutdanning for å kunne inneha rollen. Slik yrket er definert i dag, kan en ved fylte 21 år og med plettfri vandel og generell studiekompetanse ta arbeid som fengselsbetjent (Johansen, 2007). Fengselsbetjentutdanning er imidlertid en forutsetning for fast ansettelse. Videre er det slik at selv om fengselsbetjentutdanningen er rettet mot et bestemt yrke med yrkesmonopol, så regnes den ikke som en langvarig formell utdanning med vekt på teori og systematisert kunnskap. I moderne profesjoner er en slik vektlegging av vitenskap en forutsetning, ifølge Torgersen (1972).

I dag er profesjonsbegrepet noe bredere definert og oppfattes som et flertydig begrep (Molander og Terum, 2013). Profesjonsbegrepet innehar med det både beskrivende og evaluerende elementer. Molander og Terum (2013) forklarer profesjon som at

(...) personer med en viss utdanning – gis retten til å utføre oppgaver, og til å gjøre det mer eller mindre autonomt. Til grunn for denne retten eller jurisdiksjonen ligger en anerkjennelse av arbeidsoppgavenes samfunnsmessige betydning og av deres karakter av (...) praksis. Det politiske fellesskapet har tillit til at yrkesgruppen – i kraft av sin kompetanse – vil kunne ivareta oppgaver av allmenn interesse. Videre har det tillit til at profesjonen som en sammenlutning vil kunne garantere at disse oppgavene blir utført i henhold til standarder for god yrkesutøvelse. Det betyr at det til en profesjon knyttes bestemte normative forventninger» (Molander og Terum, 2013, s. 20).

En kan med andre ord se på profesjoner som kollegiale organisasjoner, som forvalter en bestemt type kunnskap som samfunnet trenger. Begrepet viser da

både til «kunnskap, og dermed til epistemiske verdier som sann, gyldig, holdbar osv. og til ferdigheter som kan være mer eller mindre godt utviklet» (Molander og Terum, 2013, s. 17). Det er uttrykk for ferdigheter som gjerne omtales som «profesjonalitet». Vi kan dermed knytte både organisatoriske og performative aspekter til profesjonsbegrepet. De organisatoriske aspektene betegner da en yrkesgruppes kontroll med oppgavene sine. Denne kontrollen oppnås dels gjennom eksterne forutsetninger som kontroll over adgangen til arbeidsoppgavene, og dels gjennom interne forutsetninger som kontrollerer utførelsen av arbeidsoppgavene. De performative aspektene betegner det vi gjerne kaller praksis, hvor profesjonenes arbeidsoppgaver utøves.

Tidligere har vi beskrevet det sammensatte forventningsbildet fengselsbetjenter står overfor når de skal utføre sitt arbeid. Et slikt sammensatt forventningsbilde krever et bredt kunnskapsgrunnlag, hvor betjentene må ha kunnskap innenfor flere, til dels sprikende, fagfelt. Slik heterogenitet i kunnskapsgrunnlaget er et kjennetegn ved alle profesjoner, ifølge Grimen (2013a), fordi profesjonskunnskap er bygget opp av mange, gjerne svært ulike, elementer. Et sentralt spørsmål blir derfor hvor sterkt elementene i profesjonenes kunnskap henger sammen.

Her hevder Grimen at de viktigste sammenhengene i profesjoners kunnskapsbaser er praktiske. Dette innebærer for det første at det ikke finnes bare én type forhold mellom teori og praksis, men flere, hvor profesjonell yrkesutøvelse er preget av kompliserte samspill mellom teoretisk og praktisk kunnskapsanvendelse. For det andre innebærer det at det for profesjonene ikke dreier seg om et prinsipielt skille mellom teoretisk og praktisk kunnskap, men at de i sin yrkesutøvelse forholder seg til de ulike elementene i sin kunnskapsbase som et kontinuum.

En annen måte å nærme seg sammenhengene i profesjoners kunnskapsbaser på er gjennom begrepet kompetanse. Kompetanse blir gjerne forklart som det å kunne handle (Eide og Tolo, 2016). Kompetente handlinger er da handlinger som er styrt av ulike kunnskapsformer, og som den enkelte utfører i sitt yrke, for eksempel erfaringsbasert kunnskap, empirisk kunnskap og teoretisk kunnskap. Innledningsvis beskrev vi hvordan læring og kunnskapstilegnelse skjer på ulike arenaer og til ulike tider (se kap. 1). For profesjonene kommer dermed kompetanse til uttrykk ikke bare i konkrete praktiske handlinger, men også i de kunnskapsmessige og etiske overveielser som ligger til grunn for praksis. For fengselsbetjentene blir det med andre ord en forutsetning at de har tilstrekkelig kunnskap om kriminologi, straffegjennomføring, sikkerhet og miljøarbeid samt kriminalomsorgens mål og verdier for at de skal kunne opptre effektivt og kompetent i sitt virke.

Praksisdimensjonen dreier seg her ikke bare om anvendelse av kunnskap, men også om moralsk, politisk og juridisk skjønn. Grimen og Molander (2013) forklarer skjønn som «en form for praktisk resonnering, hvor formålet er konklusjoner om hva som bør gjøres i konkrete enkelttilfeller, men hvor holdepunktene er svake» (Grimen og Molander, 2013, s. 179). Skjønn har da to betydninger. På den ene siden betegner skjønn en kognitiv aktivitet hvor ting skilles fra hverandre, vektles og fører frem til vurderinger og avgjørelser i konkrete situasjoner. For det andre betegner skjønn et vernet rom for valg eller beslutninger på grunnlag av slike avgjørelser. Skjønn utgjør dermed både normative og autonome aspekter ved profesjonell praksis.

For å forstå de normative og autonome aspektene ved profesjoners praksis peker Grimen (2013b) på begrepet profesjonsmoral. Han forklarer profesjonsmoral som «*normer og verdier som er særskilt innretta mot å løyse moralske problem i samhandlinga mellom profesjonelle og mellom profesjonelle og klientane deira*» (Grimen, 2013b, s. 156). Profesjonsmoralens primære oppgave er, slik sett, å fastlegge vilkår for samarbeid mellom profesjonelle og mellom profesjonelle og klientene deres. Profesjonsmoral handler da ikke om generelle allmennmoralske normer og regler, men betegner de normer og regler som er knyttet til utøvelse og samhandling innenfor det bestemte samfunnsoppdraget de ulike profesjonene er gitt. På den måten kan en si at profesjonsmoral kan forstås ut fra to sider. Fra samfunnets perspektiv kan en se på profesjonsmoral som mekanismer for profesjonell selvjustis som sikrer at profesjonen opptre i tråd med sitt samfunnsmandat. Fra profesjonenes perspektiv utgjør profesjonsmoralen normer og verdier som tjener som retningslinjer i konkrete handlingssituasjoner. Det er refleksjon over og grunngivelse av slike profesjonsmoraliske normer og verdier en gjerne omtaler som profesjoners yrkesetikk.

Når vi i denne studien sikter mot å utvikle mer kunnskap om hvordan fengselsbetjenter forstår sin egen rolle, og hva som kjennetegner profesjonalitet i denne rollen, ser vi altså på profesjonalitet som et sammensatt uttrykk for kunnskaper, ferdigheter og et felles verdigrunnlag betjentene besitter, og som de har ervervet gjennom utdanning og erfaringer fra arbeid i fengsel. Betjentene har gjennom utdannelsen ervervet yrkesspesifikk teoretisk kunnskap innenfor flere vitenskaper som kriminologi, psykologi og jus. Videre kommer profesjonalitet til uttrykk og utvikles videre i betjentenes praksis, gjennom møter med innsatte og kolleger i de ulike fengslene de arbeider ved, eller har arbeidet i. Denne praksisen bygger på den teoretiske kunnskapen betjentene har med seg fra utdanningen, men også på tidligere erfaringer fra arbeid i andre institusjoner, eller i livet for øvrig, og på de normer og verdier som er satt for kriminalomsorg og straffegjennomføring i Norge. Dette gjør at profesjonalitetsbegrepet ikke bare knytter seg til en generell kompetanse alle betjenter som arbeider i norske fengsler besitter, men også til en personlig kompetanse (Skau, 2002) hos den enkelte betjent.

Vår tilnærming til rollebegrepet vil følgelig ta utgangspunkt i betjentenes egen forståelse av yrkesrollen og den måten de fremstiller denne på. Gjennom intervjuer med deltakerne får vi tilgang på deres fortellinger om eget arbeid som fengselsbetjenter, hvilke vurderinger de legger til grunn for sitt arbeid, og hvordan de ser på profesjonalitet i eget yrke. Gjennom beskrivelser av eget arbeid og opplevelsen av det etablerer dermed betjentene ulike posisjoner de kan identifisere seg med, samt ulike måter å legitimere en profesjonell fengselsbetjentpraksis på (Gubrium og Holstein, 2009). I så måte er vår undersøkelse et bidrag inn mot å utvikle mer kunnskap om de ulike elementene betjentene vektlegger når de beskriver profesjonalitet i utøvelsen av kriminalomsorg.

4. Presentasjon av funn

Som det står på hjemmesidene til Kriminalomsorgens høyskole og utdanningscenter (KRUS), handler fengselsbetjentens arbeid i fengsel både om kontroll, makt og grenser, og også om nærhet og åpenhet. Betjentene må forstå situasjoner, de skal handle og finne frem til løsninger og på den måten legge forholdene til rette slik at den innsatte selv kan ta ansvar for sitt eget liv.

Både innen kriminalomsorgen og blant fengselsbetjenter snakker man om den dobbeltrollen de har som både vokter og hjelper. En slik dobbeltrolle er selvsagt vanskelig og inneholder dilemma, men vår oppfatning av deltakernes forståelse av dette er at de balanserer mellom disse to ytterpunktene. Gjennom intervjuene blir det tydelig at fengselsbetjentene er bevisst på begge ytterpunktene. De ser at i utøvelsen av rollen er det innebygget ulike dilemma som de noen ganger klarer å løse, som de andre ganger ikke løser, men som de likevel må makte å stå i. Deres forståelse av egen profesjonalitet synes å være en rettesnor som hjelper dem til noen ganger å legge vekten i det ene ytterpunktet, andre ganger i det andre. Man kan spørre seg om de to ytterpunktene er dikotomiske, der det enten er hjelperrollen eller vokterrollen man inntar, eller om de to ytterpunktene mer kan betraktes som et kontinuum som fengselsbetjenten beveger seg langs, noen ganger er de i balanse, mens andre ganger beveger betjenten seg mer mot den ene eller det andre ytterpunktet. Her hender det også at betjentene plutselig befinner seg i situasjoner som de tidligere ikke har stått i, og som ikke nødvendigvis kan plasseres i hverken hjelper- eller vokterrollen. I slike situasjoner bruker betjentene «magefølelse» eller «skjønn». Dette kommer vi tilbake til i drøftingen.

I det følgende presenterer vi fengselsbetjentenes perspektiver på profesjonalitet, egen rolle som utdanningsaktør, og kompetanseutvikling og læring gjennom egen utdanning.

4.1 Profesjonalitet – målet med utdanningen og utøvelsen i praksis

«Det er to ting man aldri glemmer: At de også har vært barn, bare at de har en annen kortstokk enn det du har, kanskje. Og så at de skal ut. Det skal de i Norge. Hvis man greier å ha det i bakhodet, er man langt på vei.»

Forståelsen av profesjonalitet kan relateres til betjentutdanningens fremstilling av den profesjonelle fengselsbetjent som en etisk bevisst yrkesutøver (Grimen, 2013). Når det gjelder undervisning i etikk og profesjonalitet ved fengselsbetjentutdanningen står det følgende under mål på Kriminalomsorgens nettsider:

«Aspiranten skal bli bevisst at fengselsbetjentyrket og kontaktbetjentordningen medfører spesielle utfordringer når det gjelder etikk og profesjonalitet og kunne utføre arbeid i kriminalomsorgen i samsvar med kriminalomsorgens målsetting, menneskesyn, verdier og prinsipper. Han/hun skal bli bevisst sine

egne holdninger og verdier og kunne opptre på en måte som innebærer respekt for andre mennesker i utøvelsen av yrkesrollen. Aspiranten skal utvikle refleksiv etisk kompetanse som gjør han/henne i stand til å møte og løse de yrkesetiske utfordringer de vil oppleve både i arbeidet med innsatte og i kollegiale forhold.»²

I intervjuguiden stilte vi spørsmål til deltakerne om hva som kjennetegner den profesjonelle fengselsbetjent. Gjennom svarene de gir, ser vi at de i stor grad definerer sin egen profesjonalitet innenfor Kriminalomsorgens målsetting for yrket. I funnene under ser vi at mange har et ganske genuint og *artikulert menneskesyn*. «*Det humanistiske menneskesynet er i høysetet her. Vi prøver å se menneskene her, og ikke alt det andre rundt*» (deltaker 13). Sentralt i dette menneskesynet er en grunnleggende *tro på det gode i mennesket* – her den innsatte. «*Du må ha en dose medmenneskelighet. Du må kunne regelverket så du vet hva du må forholde deg til. Engasjement og vilje til å få til noe bra. Respekt for andre mennesker*» (deltaker 12).

Fengselsbetjentene vi snakket med, viser tydelig *lojalitet* overfor regler ved arbeidsstedet og har tro på den norske rettsstaten. «*Man må kunne gjøre oppgavene uansett hva det skulle være, om det nå er en visitasjon eller urinprøve eller en ransakelse på cella. Og disse sikkerhetsoppgavene må man gjøre uten å være beskjemet eller flau*» (deltaker 14). Lojalitet handler for deltakerne også om ivaretagelsen av kolleger. Flere understreker viktigheten av å ivareta egen og ikke minst kollegenes sikkerhet.

Det er vanskelig å si hva som er en profesjonell fengselsbetjent, for vi er så forskjellige som mennesker. Du skal følge regler og rutiner når du arbeider i fengsel. Et dilemma du kan komme opp i, er når du ser en innsatt krangle med en ansatt. Innerst inne vet du kanskje at den innsatte har rett, men du går ikke bort og tar dennes parti, for det er jo kollegaen din (...) du må støtte i situasjonen (deltaker 1).

Sitatet over handler om lojalitet, men også om prinsipper som vi i denne sammenheng forstår som de opplevde måtene å gi uttrykk for lojalitet på, og i hvilke situasjoner de skal være lojale, og mot hvem. Selvsagt kan man stille spørsmål om etikk her – om den innsatte har rett, hvorfor skal betjenten da føle seg forpliktet til å ta parti for den ansatte?

Et annet viktig prinsipp er for eksempel at betjentene betrakter de innsatte som likeverdige, uten at de av den grunn kan behandles likt. «*Det er litt forskjellig fra menneske til menneske, hvor du har dem hen. Så jeg behandler ikke alle likt. Det er noe som heter likebehandling, men ikke lik behandling. Det blir forskjellig fra innsatt til innsatt*» (deltaker 9).

Å være bevisst sine egne verdier og prinsipper i utøvelsen av arbeidet handler også om å vise og bli vist tillit og fortrolighet i ulike samarbeidsrelasjoner mellom innsatte og ansatte. Sentrale verdier som deltakerne gir uttrykk for, er for eksempel behovet for egen og kollegenes sikkerhet og trygghet på arbeidsplassen. Andre verdier er det

² *Kriminalomsorgen* (<http://www.kriminalomsorgen.no/undervisning-i-etikk-og-profesjonalitet-ved-fengselsskolen.527177-237613.html>)

å bygge tillit og en form for fortrolighet i relasjonen til innsatte, og tillit kollegene imellom. Klare og uttrykte verdier er hjørnesteinene i systemet.

Jeg tenker at min primære rolle, både som veileder og som vaktleder, men også som god kollega, er å ivareta betjentenes sikkerhet. Det gjør du gjennom å komme i dialog med de innsatte og få den magefølelsen som sier: Hvem er det jeg møter her? (...) Min primære rolle overfor innsatte er først og fremst at de ikke skader mine kolleger (deltaker 2).

Utøvelsen av rollen synes å bygge på respekt for andre mennesker, og på likeverd og rettferdighet; alle skal betraktes som likeverdig, men de skal ikke nødvendigvis behandles likt. «Man er rettferdig og behandler innsatte med respekt og på lik måte. Samtidig er de ulike. Det sier seg selv, men man må ha en rettferdig tråd gjennom det man gjør» (deltaker 7).

Verdier og prinsipper opptrer ofte som to sider av samme sak. Sitatet over viser at det å ha som verdi at alle skal behandles likeverdig, i prinsippet ikke trenger å bety at alle skal behandles likt. Fængselsbetjenten kan være vennlig, men er ikke en venn, han eller hun er lyttende, men kan ikke ta alt for god fisk. «Du må vite at selv om vi er gode venner, så kan det godt hende at du lurer meg. Du må ikke bli skuffet og lei deg. Du må ikke ta det personlig. Du må ikke glemme hvor du er» (deltaker 10). Den profesjonelle fængselsbetjent skal, ifølge deltakerne, se etter mennesket i den innsatte, men må også klart kunne skille sak og person.

En profesjonell betjent er en som ser mennesker og ikke saken. Som kan ta seg av mennesket. Jeg er ikke veldig opptatt av dette med hele tiden å skulle ta folk, visitere, prøve å få noe på folk. Jeg er mer på å se mennesker istedenfor. Kan hende fordi jeg har vært her så lenge som jeg har, og truffet så veldig mange forskjellige, og ser at det er veldig mange ålreite folk her som har tatt noen dumme valg (deltaker 6).

«Saken» er begrunnelsen for at den innsatte er i fængsel, men når han eller hun først er der, skal vedkommende også behandles som en person – et menneske.

Deltakerne hevder at en vesentlig del av deres profesjonalitet handler om å ha et bevisst forhold til nærhet og distanse overfor de innsatte. Begge posisjonene er viktige, men representerer også et daglig dilemma. Betjentene omtaler dette gjerne som et skille mellom det personlige og det private, hvor profesjonalitet handler om å kunne skille de to sfærene fra hverandre: Et eksempel på dette «(...) er en som klarer å samtale med innsatte om at han liker å fiske, og kanskje også om hva slags fiskeutstyr han liker å bruke på sine fisketurer, uten å fortelle noe om hvem han er sammen med, eller om sine barn ...» (deltaker 14).

Det er lett å overskride grensen, enten ved å komme for nær eller å bli for distansert. Grensene er ikke universelle, men personlige, noe som kan gjøre det ytterligere utfordrende for betjentene å unngå at grenser prøves ut og blir trådt over: «Jeg sier til aspiranter: Jeg kan ikke si hvor din grense er. Det er ting du må kjenne og føle på» (deltaker 1). I den grad den enkelte fængselsbetjent opplever å stå i et slikt dilemma, uten å se hvordan det kan løses, diskuterer de det som oftest med andre og kanskje mer erfarne kolleger. Utvikling av fængselsbetjentens etisk reflekssive kompetanse synes derfor å handle om det å gjøre erfaringer i arbeidet som fængselsbetjent og drøfte dette med andre som er i samme situasjon. De sier også at det er mangel på formelle fora der slike tema kan diskuteres med andre kolleger.

Som nevnt synes deltakerne i undersøkelsen å ha en sterk og uttrykt *yrkes stolthet* og hevder at de finner stor *glede over arbeidet* som fengselsbetjent – uavhengig av type fengsel og antall år i yrket. «*Jeg bryr meg om jobben min og går på jobb og trives. Det er det viktigste for meg. Hvis jeg ikke hadde trivdes, hadde jeg gjort en dårlig jobb, garantert*» (deltaker 8). Dette på tross av at flere mener å ha erfart at yrket ikke har høy status i samfunnet.

Jeg syntes at fengselsbetjentyrket var et veldig bra yrke lenge før jeg tenkte på det selv. Men jeg har skjønt i ettertid at det ikke er et vel ansett yrke. Jeg synes ikke at det er noe folk tenker på som et bra yrke, sånn generelt (deltaker 10).

Ifølge betjentene tillegges ikke utdanningen og yrket den status og anerkjennelse de selv opplever at det burde ha. «*Vi kan liksom ikke slå oss på brystet og være veldig stolte over det. Men vi er gode i hverdagen. Jeg synes det er en sterk yrkes stolthet blant fengselsbetjentene*» (deltaker 3). I den sammenheng velger en av deltakerne å beskrive jobbmotivasjonen mer humoristisk:

Det er folk som har vært her i 30 år. Folk spør meg hvordan det var å jobbe i fengselet hvor jeg jobbet tidligere. Jeg var der i 18 år. Jeg hadde jo ikke vært der hvis ikke jeg hadde trivdes. Jeg pleier å si at jeg er så heldig å være født med godt humør, og det hjelper. Og så pleier jeg å si at jeg må ikke være gæren for å jobbe her, men det hjelper det òg (deltaker 11).

Tidligere har vi beskrevet at betjentene uttrykker stolthet over og dedikasjon til yrket. Her ser vi at også humor inngår som en viktig komponent, ikke bare i utførelsen av yrket, men også som et virkemiddel for «å stå i yrket».

4.2 Betjenten som hjelper

«Primæroppgaven min er å være et medmenneske. Jeg er fengselsbetjent, jeg er kontaktbetjent, jeg er leder for rusteam, men jeg er også et medmenneske. En samtalepartner.»

I intervjuene beskriver betjentene hjelperrollen som et sentralt element i yrkesforståelsen. Hjelperrollen beskrives som et relasjonelt forhold mellom den enkelte innsatte og fengselsbetjenten. «*En prøver å forholde seg til innsatte som et medmenneske, samtidig som du prøver å hjelpe dem ...*» (deltaker 16). Alle betjenter har som oppgave å være kontaktbetjent for en eller flere innsatte. Hjelperrollen strekker seg imidlertid utover kontaktbetjentfunksjonen og omhandler betjentens relasjoner til alle innsatte han eller hun kommer i kontakt med: «*Jeg synes det er veldig sånn her at man hjelper dem som trenger hjelp. Selvfølgelig, man følger kanskje sine egne opp litt ekstra, men jeg snakker mer med folk som ikke er mine, for å si det sånn*» (deltaker 10). Det at denne deltakeren bruker betegnelsen «mine», viser at det kanskje er en noe tettere relasjon til innsatte som vedkommende er kontaktbetjent for, enn til de øvrige innsatte. Likevel forstår betjenten sitt ansvar som mer universelt – noe som også handler om de andre innsatte. Det er ingen likegyldighet å spore i forholdet til innsatte som er mer perifere. Ansvaret for alle innsatte ligger på alle ansatte.

I relasjonen mellom betjent og innsatt er omsorg et bærende element. Betjentene beskriver omsorg både som støtte og som grensesetting: «Jeg tror vi er både støttespillere, motivatorer og heiagjeng, og strenge i tillegg» (deltaker 2). I betjentenes forståelse av hjelperollen finner man altså omsorg, men også elementer av rådgivning og motivasjon. «Min oppgave er å prøve å motivere innsatte til å ønske å endre seg. Ikke bare fordi de ikke skal komme i fengsel, men fordi det er noe som kan gi dem glede, og at de har det bra med det» (deltaker 5). For betjentene handler det om å kunne balansere støttefunksjoner som åpenhet og anerkjennelse av innsattes behov, perspektiver og holdninger opp mot det å sette tydelige grenser for innsattes atferd og ønsker. «Det handler om at man tør å ta de vanskelige samtalene, selv om man vet at det kan komme til å ende i ubehageligheter; at man står i konfliktene, at man er ærlig overfor de innsatte» (deltaker 3).

For å kunne ivareta omsorgsaspektet vektlegger deltakerne relasjonsbygging i sine fortellinger. «Du kan bygge sikkerhet med dynamisk sikkerhet. Den ligger i relasjonen du får med innsatte» (deltaker 4). En god relasjon til den innsatte er altså viktig av sikkerhetsmessige hensyn, samtidig som gode relasjoner til innsatte utgjør fundamentet i det meste av det arbeid betjentene er satt til å utføre. «Vi har et høyt fokus på å legge ting best mulig til rette. Sånn at de skal ha mulighet for å klare seg når de kommer ut» (deltaker 13).

Som nevnt over handler relasjonsbygging også om å være tydelig og å sette grenser. Grensesetting fremstår her som en sentral del av betjentenes omsorgsforståelse. En av deltakerne illustrerer dette gjennom en fortelling om møte med en innsatt:

Han satt på rekkverket på oppstillingsplassen med ryggen til når vi gikk for å telle. Og en av årsakene til at vi teller er at vi skal vite at vi har alle innsatte på plass, men vi skal også vite at de innsatte har det bra. At de er nyktre og ikke har vondt i hjertet sitt. Da kan ikke folk stå med ryggen til. Så når jeg kom bort til ham, og det var flere på veien før ham også, så bare pirka jeg på ryggen til ham og sa: «Gå ned og snu deg med ansiktet til.» Jeg så jo etter hvert at han bare hoppet ned fra rekkverket når han så at det var jeg som skulle telle, og han hilste når jeg kom bort. Og jeg vet òg at det er flere ansatte som har reagert på at han har blitt mer medgjørlig, etter hvert (deltaker 6).

Kontaktbetjentfunksjonen er kanskje den rollen som tydeligst innehar rådgivning som element i relasjonsbyggingen. «Vi prøver å jobbe sammen mot et mål (...) Det er en del av det å være kontaktbetjent. En av hovedoppgavene er å legge til rette for at de innsatte skal slutte med kriminaliteten» (deltaker 9). Rådgivning kan da forstås som en virksomhet der kontaktbetjenten hjelper eller bistår den innsatte i en eller flere typer situasjoner. At kontaktbetjentene hjelper og gir råd til innsatte, betyr imidlertid ikke at de løser oppgavene for innsatte. «Kontaktbetjenten betyr hjelp til selvhjelp. Vedkommende er ikke mor, far, sosialkontor og alt. Du må selv ville noe» (deltaker 8).

En kan tenke seg at kontaktbetjenten har mer formaliserte krav til hva den innsatte skal ha råd om. Et eksempel er gjennomføring av BRIK; en kartlegging av ressurser og behov hos innsatte og domfelte, og et ledd i tilbakeføringsarbeidet, samt informasjon om utdannings- og aktivitetstilbud for innsatte. Det kan også være rådgivning vedrørende innsattes spørsmål om fengselsrutiner og straffegjennomføringen i fengsel.

På Kriminalomsorgens hjemmesider står det om kontaktbetjenten at:

«Dagliglivet i fengslene skal bygge opp under motivasjons- og læringsprosesser. Det viktigste bidraget for å nå denne målsettingen skjer i det daglige samspillet mellom innsatte og ansatte. Derfor har alle innsatte oppnevnt en kontaktbetjent som skal ha spesielt ansvar for dem i fengselshverdagen.»

I punktene som følger, er rådgivning ikke spesifikt nevnt, men kan synes erstattet av formuleringer som: ha ansvar for, gi innføring i, kartlegge, støtte og motivere, være bindeledd, medvirke til fremtidsplanlegging, bistå ved henvendelser eksternt. I den nye NOU 2016:7 «Norge i omstilling – karriereveiledning for individ og samfunn» erstattes termen rådgivning med *karriereveiledning*. OECDs brede definisjon av karriereveiledning omfatter de tjenester og aktiviteter som skal hjelpe personer, uavhengig av alder og tidspunkt i livet, til å ta valg når det gjelder utdanning, opplæring og arbeid, og til å håndtere egen karriere. Dette er store og til dels tidkrevende oppgaver, sett fra fengselet, noe som deltakerne i undersøkelsen bekrefter ved sine fortellinger. «*Det er begrenset hva du får startet opp på 23 dager. Jeg har sett folk som har rusproblemer som ville ha hjelp, som ikke kom i gang med noe. Mens her har vi mer tid. Du kan planlegge og motivere, og innsatte kan selv finne ut hva de har lyst til å gjøre*» (deltaker 15).

Som nevnt kjennetegnes den profesjonelle fengselsbetjent av et uttalt menneskesyn preget av verdier som respekt og anerkjennelse. For deltakerne i undersøkelsen settes verdiene respekt og anerkjennelse sammen med ansvarliggjøring, og forstås som to sider av samme sak. En av deltakerne viser dette gjennom et eksempel:

Jeg skal ikke være en som syr puter under armene på dem. For den dagen vi er ferdige med dem, har de ikke noen kontaktbetjent. Derfor bør de ha lært seg en del ting mens de er her inne. For noen som kanskje har hatt problemer med å ringe offentlige kontor, så kan jeg si: Nå ringer du, men jeg sitter her hvis du føler det er ekkelt, eller om de trenger noe mer informasjon (deltaker 1).

Anerkjennelse og respekt er utførlig beskrevet i litteraturen. Respekt oppnås gjennom en anerkjennende holdning til andre mennesker, her overfor de innsatte. De fleste teorier om anerkjennelse antyder at for å utvikle en personlig identitet er personen avhengig av respons fra omgivelsene og fra samfunnet som et hele. Personer eller grupper som av ulike årsaker ikke erfarer adekvat anerkjennelse, vil ha større vansker med å betrakte seg selv og sine gjøremål som verdifulle, enn dem som får den (Taylor, 1992, s. 26). Når fengselsbetjenter hevder viktigheten av å møte innsatte med en respektfull anerkjennende holdning, og faktisk klarer det, slik eksempelet over illustrerer, er det et vesentlig bidrag inn i den innsattes identitetsarbeid og (ut)danningsprosjekt.

Hvis jeg skal si hva som er viktigst for en som jobber som fengselsbetjent, så vil jeg si at det er respekt, å vise respekt for alle, uansett situasjon. Det å kunne behandle alle på en respektfull måte, uansett hva de har gjort eller hvordan de møter meg, så skal jeg uansett behandle dem med respekt (deltaker 15).

I denne undersøkelsen synes dette å være et av kjerneområdene i det deltakerne oppfatter som sitt samfunnsmandat.

4.3 Betjenten som vokter

Jeg tenker at min primære rolle, både som veileder og vaktleder, men også som en god kollega, er å ivareta betjentenes sikkerhet.

Selv om det kan synes som om de fleste deltakerne i undersøkelsen tilstreber å vise innsatte respekt og anerkjennelse i daglige møter, er det sannsynlig at de gjør det med vekslende hell. «... man har opplevd å sitte på cella med innsatt og hatt en fin samtale. Kanskje den innsatte har vært på gråten og åpna seg litt. Så du har hjulpet med ting, ordna ting. Uka etter slåss du med den samme innsatte» (deltaker 3). Det er også slik at betjentene kan oppleve å stå i konfliktsituasjoner og måtte utføre oppgaver som kan synes å handle om det stikk motsatte av anerkjennelse og respekt.

Jeg bruker å si at en fengselsbetjent ... jeg regner meg som litt fengselsbetjent, jeg er kanskje litt pappa, litt hobbypsykolog og litt prest. Jeg er litt sånn alt mulig. For i det ene øyeblikket skal jeg sitte der og prate og være privat og personlig. Han spør meg om mye, og jeg svarer. Han kan sitte og gråte og fortelle meg livshistorien, om hvor ekkel den er. Men så må jeg være klar en time etterpå, så har han besøk, og da er det kanskje jeg som skal se han i baken. For at han, når han har besøk, ikke skal smugle stoff inn, eller andre ting. Den rollen har vi. Det verste som mannlige fengselsbetjenter har, tror jeg, er visitering og urinprøver. Det må vi gjøre. Men det er som en har sagt: «Det er like ille for meg, og jeg har jobba med dette i mange år. Det synes jeg ikke noe om.» Man tenker: Det er jobben min. Jeg går inn. Gjør det. Ferdig (deltaker 1).

Betjentene har, og erkjenner at de har, utøvelse av kontroll og makt som sentrale elementer i det daglige arbeidet. De fleste bærer uniform, de visiterer, noe som både innsatte og ansatte kanskje opplever som grenseoverskridende og krenkende. Akkurat dette er en av de mest sentrale og krevende balanseringsoppgavene i rollen som betjent og i betjentenes forståelse av profesjonalitet.

En profesjonell fengselsbetjent for meg er en som klarer å balansere det at du kan være både vokter og hjelper, men at du likevel beholder profesjonaliteten. Og at du kan klare det i de faste rammene og samtidig kan klare å bevare sikkerheten og at de (innsatte) kan føle seg ivaretatt (deltaker 4).

Ut fra betjentenes beskrivelser står de altså i et ufravikelig dilemma. De skal vokte og sørge for optimal sikkerhet i fengselsinstitusjonen, herunder sikkerheten til både innsatte, ansatte og samfunnet utenfor murene. Samtidig skal de bidra inn i de innsattes behov og ressurser, gi tilstrekkelig informasjon slik at de kan orientere seg under straffegjennomføringen, og de skal støtte og motivere den innsatte til å arbeide konstruktivt den tiden de oppholder seg i fengselet. «Vi setter grenser. Det er en del av jobben. Og så er en stor del av jobben det å snakke med folk og være kontaktbetjent for innsatte» (deltaker 15).

Som kontaktbetjent skal de medvirke i den innsattes fremtidsplanlegging. På tross av at flere betjenter mener at vokterrollen dominerer arbeidet i fengsel, er det også tydelig at funksjonene vokter og hjelper som nevnt kan betraktes langs et

kontinuum, der graden av vektlegging av den ene eller den andre funksjonen blant annet avhenger av hvilken institusjon betjenten arbeider ved, sikkerhetsgrad, tid tilgjengelig, strukturelle og økonomiske tilrettelegginger, og andre begrensninger. Man kan også si at vektleggingen av vokter- og hjelper-rollen også avhenger av personlige egenskaper, egnethet og interesser hos den enkelte betjent.

Hvis du virkelig gidder å sette deg skikkelig inn i det, ser du at det er vanskelig. Når du det ene minuttet sitter og spiller sjakk, for i det neste øyeblikk å ligge på gulvet. Det er mange forskjellige typer utfordringer (...) På restriktiv avdeling er det selvfølgelig min måte å prøve å hjelpe og være der, men det blir mye mer sikkerhet da. Hvis du for eksempel er på en mer åpen avdeling, så tar du på en måte vekk en del ting som skaper skillet (deltaker 4).

Videre beskriver deltakerne at vekslingen mellom vokter- og hjelperrollen i stor grad påvirkes av hvor i soningsforløpet de innsatte er.

På lukka er det mer rigid og faste rammer. Innsatte her er oftere av en annen kaliber. Eller de har vært i andre fengsler tidligere. Blitt mørna litt, eller kommet mer på glid. Her møter ikke alle rusa eller steine og sinna, sånn som du ofte møter på lukka fengsler (...) Når du møter til soning, kommer du ofte rett fra gata. Politiet tar dem inn fra varetekt. Varetektinnsatte er ofte mer slitne mennesker. Alle, eller mange av gutta her, har vært der de òg. Når de kommer til hektene, så oppfører de seg litt annerledes (deltaker 9).

På Kriminalomsorgens hjemmesider står det at: «Kriminalomsorgen skal gjennomføre varetektsfengsling og straffereaksjoner på en måte som er betryggende for samfunnet og som motvirker straffbare handlinger. Det skal legges til rette for at lovbrøtere kan gjøre en egen innsats for å endre sitt kriminelle handlingsmønster.» Til betjentrollen knytter det seg med andre ord forventninger til at betjentene etter endt utdanning skal kunne håndtere alle faser i innsattes soningsløp. Oppfyllelsen av denne fordringen forutsetter at betjentene utøver ulike kontroll- og makttiltak i tjenesten. Slik utøvelse er nødvendig for å ivareta sikkerhet, understreker deltakerne, men det er samtidig noe av det verste ved tjenesten og betegnes av betjentene som «*de upopulære oppgavene*», slik deltaker 1 beskriver det over. Som nevnt er det slik at i fengsler med høy sikkerhet utøves kontroll og makt hyppigere og kanskje på en annen måte enn i fengsler med lavere sikkerhet. Det kan også synes som om betjenter med lang erfaring fra høysikkerhetsfengsler har et mer pragmatisk forhold til utøvelsen av kontroll og makt enn betjenter som har det meste av sin erfaring fra åpne lavsikkerhetsfengsler.

Det er klart at man merker det når man må stå i konflikter hver eneste dag. Det var godt nå å være med og starte en ny avdeling som skulle være en arbeidsavdeling. Men hadde jeg kunne valgt selv, hadde jeg nok fortsatt med det som var mest kjent for meg, det med å jobbe på den nest mest restriktive avdelingen (deltaker 3).

Likevel gir alle deltakerne uttrykk for at utøvelse av kontroll og makt utføres med en bismak. Vektleggingen av sikkerhet, kontroll og makt gjør noe med den ansatte, og relasjonen mellom innsatt og ansatt. De fleste deltakerne gir da uttrykk for at det er lettere og omgås med og å bygge relasjoner til de innsatte på lavsikkerhet, enn dem i lukkede høysikkerhetsavdelinger. «*Vi er sammen med dem hele tiden, så det er mye*

dynamisk sikkerhet, tenker jeg, noe som er viktig når man skal bli kjent med dem» (deltaker 5). Men dette er ikke absolutt. Enkelte av betjentene beskriver at det kan være utfordrende å etablere relasjoner til innsatte ved mer åpne avdelinger. «*Når du jobber på lukka, eller særlig varetekt, som jeg kommer fra, så er de prisgitt deg. Det er du som kommer og lukker opp døra. De blir kjempeglad for å se noen. Noen å snakke med, noen å være sosial med. Men her så trenger de deg ikke i det hele tatt, som regel»* (deltaker 10).

Betjentene forteller om relasjoner til en eller flere innsatte. De gir uttrykk for at også innen høysikkerhetsinstitusjoner utvikles gode relasjoner mellom innsatte og betjent, noe som kan føre til at lovbrutere endrer «sitt kriminelle handlingsmønster», som er ett av utdanningens mål. Deltakerne gir eksempler på relasjoner der den innsatte har vist endring under soning. Men som følge av at vedkommende etter løslatelse ikke har klart å finne seg til rette utenfor murene, har han eller hun havnet tilbake på samme avdeling. En betjent (deltaker 3) forteller at da en yngre innsatt som han hadde vært kontaktbetjent for igjen havnet på hans avdeling, var det uansett lettere for betjenten og den innsatte å gjenoppta og bygge videre på den gode relasjonen de hadde hatt forrige gang den innsatte sonet. Betjenten mente at dette understreket betydningen av relasjonsbygging og at den ikke er bortkastet, selv når den innsatte har tilbakefall. Denne positive holdningen av håp, og tillit til at det nytter, oppfyller på mange måter det som er et av Friomsorgens pilarer – at etaten og utførelsen av betjentrollen skal være tuftet på et humanistisk menneskesyn.

Betjentene i undersøkelsen lister opp en rekke forhold der rutiner, kontroll og makt inngår som oppgaver de må utføre, og som de selv også mener er nødvendige. Her kan nevnes: visiteringer, avhør, prikkssystem, låsing, medisindeling, telling, vaktjeneste, fremstillinger for tannlege, psykolog, lege eller fysioterapeut. Betjentene skal videre påse at den innsatte forholder seg til regelverk, at de griper inn ved fysiske og kanskje også psykiske konflikter, ordner opp i uoverensstemmelser, forhindrer slåssing, selv om de kanskje selv havner i slåsskamp med innsatte. De skal få dem opp om morgenen, sjekke at alle er i live, og sørge for at den innsatte kommer seg av gårde til skole, arbeidstjeneste og til andre aktiviteter. «*En typisk dag på jobb er å sørge for at alle er friske og er oppe. For å si det på en alvorlig måte, at de er i live, rett og slett»* (deltaker 11). Noe av det verste betjenten opplever, er ulike former for visitering og urinprøvetaking, og å gå inn på celler for å lete etter narkotika og eventuelt våpen. Dette er ubehagelige situasjoner der betjentene opplever at de kommer for nær den innsatte på en måte de beskriver som dehumaniserende. «*Det som skjer, er en dehumanisering av dem som sitter her. Det kan skje. Det skjer i nesten alle vokterroller»* (deltaker 3).

Arbeidsdagen i fengsel er rutinepreget, kanskje i størst grad innen lukkede høysikkerhetsfengsler, der det finnes en rekke sikkerhetsrutiner og kontrollfunksjoner som kan virke rigide. Dette forutsetter ifølge betjentene at de må være tydelige, klare og konsise i alt de sier og gjør overfor innsatte. Flere understreker at det er en fordel for betjentene i høysikkerhetsavdelinger, fordi sikkerhet ligger i bunnen i alt de foretar seg.

Man er ikke venn eller venninne og kan prate og dulle. Ingenting blir innvilget eller avslått uten tillatelse fra en kontaktbetjent. Hensynet til sikkerhet setter også begrensninger for den enkelte innsatte i noen tilfeller (deltaker 12).

I fengsler med lavere sikkerhet nedskaleres sikkerhetsoppgavene til en viss grad. Derfor mener betjentene at det er lettere å gå fra en arbeidsplass i et høysikkerhetsfengsel til et åpent fengsel med lavere sikkerhet, enn omvendt. «Arbeidet her er helt annerledes. Selv de som har vært vanskelige på lukka, er lettere her. De skjønner at de må oppføre seg. De har for mye å tape. Det gjør ikke noe på de harde, lukka avdelingene» (deltaker 8).

Når deltakerne snakker om vokterrollen, knytter de den til uniformen. Uniformen skaper distanse til innsatte, og at «det er som å kle på seg en rolle» (deltaker 2). Uniformen er en «autoritetsmarkering som skaper et skille mellom oss og dem» (deltaker 7). Deltakerne i undersøkelsen har ulike oppfatninger om å ikle seg uniform. For noen fungerer den som beskyttelse, den legitimerer på en måte bruk av makt og kontroll. Å ikle seg uniform synes også å være mer knyttet til høysikkerhets- enn til lavsikkerhetsinstitusjoner, men ikke absolutt. Fengsler med høy sikkerhet gjør uniformering mer legitim, og kanskje mer nødvendig enn tilfellet er i åpne lavsikkerhetsfengsler, der kontakten med den innsatte er mer uformell og ledig. Med henvisning til politiets uniformering sier Camilla De Camargo (2012) at:

«One important question is to wonder whether we respect the police themselves or is the uniform a protective symbol of our feelings of safety. These psychological implications are not only on the part of the public, but the police officers themselves who have reported feelings of psychological protection whilst wearing the uniform» (De Camargo, 2012, s. 3).

Noen deltakere i undersøkelsen bekrefter dette. Uniformen knyttes da til situasjoner hvor makt og tvang utøves både blant betjentene, men også blant innsatte. «Vi valgte å gå i sivil. Vi fikk tilbud om det for mange år siden. For veldig mange innsatte har problemer med politiet, og de har blå skjorter. Altså, det skaper en sperre» (deltaker 1). Samtidig er uniformen for noen en praktisk side i utførelsen av enkelte arbeidsoppgaver – særlig når de skal visitere og liknende oppgaver.

Som nevnt over er det et tilsynelatende evigvarende spenningsforhold i utøvelsen av vokter- og hjelperrollen. Betjentene i undersøkelsen synes klart å forholde seg til dette og balanserer i vektlegging av det ene og andre forholdet, selv ved de avdelingene hvor de mener at vokterrollen dominerer. I vokterrollen synes de å ha en bevisst holdning til hvordan rollen skal utøves. De er opptatt av å ha en god relasjon til innsatte på tross av at de er satt til å utføre kontroll- og maktoppgaver. Her kan nettopp tillit mellom betjent og innsatt og betjenter imellom fungere som en buffer i ubehagelige, truende og utfordrende situasjoner.

4.4 Betjenten som utdanningsaktør

Noen har vært ute og ramla hele veien, og klarer ikke å re opp senga si, har ikke orden på egne ting. Dette er enkle ting å lære bort, men som mange er helt grønne på. De skal lære hvordan man kommuniserer seg imellom. Her er det åpent og greit, og vi prater veldig greit med hverandre. Vi har en god tone. Bare det at vi hilser på hverandre, at vi har hilseplikt her. Når vi går foran som et godt eksempel der, så hilser folk tilbake.

Som vist over bygger betjentenes forståelse av egen rolle og egen profesjonalitet på forventninger om god balanse mellom nærhet og distanse i møte med innsatte. Denne balanseringen er også sentral når det gjelder betjentenes deltakelse og betydning inn mot innsattes utdanning og opplæring i fengsel. I vårt møte med betjentene ga de fleste innledningsvis uttrykk for at de ikke så på seg selv som viktige aktører i innsattes utdanning, men at de opptrådte mer som «døråpnere» inn mot skolen i fengselet. «Vi oppfordrer dem til å gå på jobb og til å ta skolegang alvorlig, men vi har på en måte ikke noe med dem å gjøre når de er på skolen» (deltaker 3). Driften av skolen i fengselet ble av de fleste oppfattet som virksomheten til en ekstern aktør. «Dette er noe eksternt som vi ikke har så mye med, bortsett fra at vi skal stille fasiliteter til rådighet» (deltaker 13).

I dette opplevde skillet mellom aktørene i fengselet betraktet likevel betjentene arbeid med kartlegging og motivasjon hos innsatte som viktige oppgaver. Å motivere innsatte til utdanning og opplæring handler da ikke bare om å oppfordre innsatte til å ta utdanning i fengsel, men vel så mye om å bearbeide eventuell motstand og nederlag innsatte har opplevd i sin tidligere skolegang.

Vi har alltid hatt en viktig oppgave i det å motivere til utdanning. For det er det vi hele tiden må. Hvis vi tar utgangspunkt per i dag, så har vi fått dette BRIK-verktøyet. Ut fra det skal vi både se ressursene og behovene. Altså, hva en innsatt har behov for. Det kan være så mangt. Så er det jo helt opp til den enkelte å ta valget om hva man vil, og selvsagt – å motivere til eventuelt å gå på skole, hvis det er mangelfullt. Det viser seg jo at de har lav utdanning og huller helt fra ungdomsskolenivå. Og så prøve å få tettet de hullene. Det er jobben vår, rett og slett. Og hvert fall å opplyse om, og motivere for å ta skole og utdanning. Og kanskje prøve å hjelpe ved å si noe om at lærerne som jobber innen fengselsundervisning, har lang erfaring med det. De er jo ikke så farlige som de lærerne de kanskje møtte på skolen der det gikk helt skeis (deltaker 14).

I arbeidet med innsatte står betjenten daglig i situasjoner som kan betraktes som pedagogiske. Slike situasjoner handler ofte om læring og bygging av kunnskap hos den innsatte, og kanskje også hos betjenten selv. Vi er vant til å definere kunnskap og læring som noe som er forbeholdt institusjonen skole, men i relasjonen og i møter mellom innsatt og betjent skjer det også læring, og denne læringen har også et dannelsesaspekt. Dersom betjenten erkjenner at møtet med innsatte har elementer av læring og dannelse i seg, vil pedagogiske situasjoner – eller pedagogiske øyeblikk – lettere kunne defineres. «Jeg tenker at betjenter bidrar mer i innsattes utdanning enn det de er klar over selv» (deltaker 2). Jo færre utdanningstilbud de innsatte

har å velge mellom in fengselet, desto viktigere blir det at betjenten er bevisst på at han eller hun har en rolle også som utdanningsaktør. «Jeg skulle ønske at innsatte hadde tilgang på mer formelle kompetansemuligheter innen utdanningstilbudene» (deltaker 2). Det er betjentene som samtaler med innsatte om deres muligheter for utdanning og opplæring i det aktuelle fengsel. Ofte erfarer de at tilbudene er få, og at det kanskje heller ikke er mulighet for å bygge opp reell kompetanse innenfor de tilbudene som gis. Da kan det være vanskelig å motivere innsatte til å melde interesse for de tilbud som faktisk finnes. Her er et dilemma ved at betjentene på den ene siden skal motivere og få den innsatte i gang med meningsfylte aktiviteter, mens de på den annen side må prøve å motivere dem til valg innen et mangelfullt utdanningstilbud.

En annen betjent forteller at det er lettere å bidra konstruktivt inn i innsattes liv i åpne fengsler enn i lukkede høysikkerhetsfengsler, men uavhengig av type fengsel betrakter alle seg som viktige brikker i innsattes sosiale læring, og opplever at innsatte synes å ha nytte av samtalen dem imellom. De prøver å være tydelige på krav og forventninger, de ønsker å utvikle en god relasjon til dem for at de skal være i en best mulig posisjon når de prøver å motivere innsatte, det være seg å lære sosiale regler og normer, lære å kunne stole på andre eller å ta ansvar for å skrive vedlegg til søknader eller liknende. Undersøkelsen viser at betjentene tar stort ansvar i samtalen med innsatte. De betrakter seg som en tillitsperson som tar del i mange ulike situasjoner som berører den innsatte, for eksempel når de føler seg svake og redde.

I kriminalomsorgen heter det omsorg. En unggutt som var her for en tid tilbake – han er her igjen nå. Han var veldig opponerende, veldig mye ADHD (...) Slo i veggen og masse lyd. Kom med ord som man ikke skal bruke på oss, osv. Men jeg hadde en god relasjon til ham, brukte mye tid på ham og pratet med ham. Vi hadde en fin sjargong. Så drar han til retten, kommer tilbake og er ikke helt seg selv. Du kan se det med en gang. Da tar jeg ham på tomannshånd og spør: Hva er det nå? Hva har du fått i deg i dag? Han hadde fått i seg noen piller som han ikke visste hva var, som han bare hadde tatt for å komme seg gjennom rettsmøtet. Han begynte å bli ordentlig dårlig, med hjerteklapp og masse sånne ting. Du bruker tid med ham. Han er redd og har masse angst. Du kobler inn helse, og så ble han flyttet til en annen avdeling. Ikke en verre avdeling. Han ble flyttet til en annen avdeling fordi han var veldig ung. Så går jeg og hilser på ham og får en klem. Jeg er sånn at jeg kan klemme på innsatte, men noen gjør ikke det. Jeg tenker: Er det så farlig? Og det var veldig fint. Han sa han satte pris på det. Dette var en fyr som drev med selvskading. Noen innsatte stoler ikke på oss, og vi stoler ikke på innsatte. Det er liksom det som er regelen. Og innsatte tror alltid at vi har en agenda med det vi gjør. Men det at vi i noen få minutter, noen få øyeblikk, kan være fri for den, er veldig fint. Det er godt å kunne ha den relasjonen (deltaker 3).

Fordi betjentene har hyppige møter med innsatte, særlig dem de er kontaktbetjent for, opplever de at de ofte går inn i en form for oppdragerrolle, der de må korrigere atferd. En betjent sa at: «(...) jeg ser de innsatte jeg er kontaktperson for oftere enn jeg ser mine egne barn» (deltaker 3).

Når det gjelder oppdragerrollen som noen betjenter mener de har, hevder de at den handler om å være rollemodell, men like mye om å være seg selv, være nysgjerrig

på den innsatte og det han eller hun forteller, komme med råd og innspill til hva den innsatte må prøve å endre, gi støtte når de får ting til, vise at vedkommende betjent virkelig ser den innsatte. De forteller at mange innsatte har lavt selvbilde, og at betjentens oppgave da blir å arbeide sammen med de innsatte slik at de kan vokse og forhåpentlig endre atferd på sikt. Det kan handle om små ting som er enkle å formidle eller lære bort, som å re sengen eller ha orden på tingene sine, men som likevel kan ha stor betydning for den innsatte i fengselet, og senere ved tilbakeføring. Betjentene legger vekt på at innsatte skal lære å mestre oppgavene de må gjøre, men også at de klarer å mestre livet i fengsel og livet etter soning.

Jeg er veileder for innsatte hele tiden. Viser dem viktigheten av å få en jobb de liker. Jeg ønsker å bety noe for innsattes livsmestring, hvis ikke kunne en like godt gjøre noe annet. De må få hjelp til selvhjelp, slik at de klargjør seg for et liv etter soning (deltaker 8).

Mye tyder på at betjentene opplever at de er viktige i innsattes liv i fengsel, at de hjelper dem til å se muligheter, og bidrar til den innsattes livsmestring, blant annet til å ta ansvar og gjøre egne valg. Lære dem å tro på seg selv. I samtaler og møter med innsatte bygger betjentene på sin egen livserfaring.

Selv om de fleste deltakerne i undersøkelsen ikke betrakter seg selv som lærere, er det en som påpeker at de har en viktig rolle inn mot det å skape forutsetninger for læring:

(...) jeg bidrar til å gi et viktig læringsgrunnlag for innsatte, gjennom sosial trening. Dette er et stort behov hos innsatte. Mange innsatte kjenner ikke sosiale koder fra før og vet ikke hvordan de skal oppføre seg sammen med andre mennesker. (Betjenten er) lærer for innsatte ved å være forbilde for hvordan en snakker med andre, viser hensyn til hverandre. (...) viktig med personlig egnethet, ikke all kunnskap kan man lese seg til (deltaker 13).

For å være en god støtte og rådgiver for innsatte mener flere betjenter at de er nødt til å tro at det de bidrar med har en virkning, og at samtaler og situasjoner kan bidra til endring. Dette har positiv innflytelse på begge parter, ikke bare for den innsattes livsmestring og sosiale utvikling, men også for betjentens yrkesutøvelse.

4.5 Manglende kunnskap om hverandres oppgaver: betjentens rolle i møte med ulike aktører

Det er viktig at alle snakker sammen, har felles mål og ikke bare sitter på hver sin tue.

Fengselet er en arena der ulike sektorer og aktører er aktivt inne i lengre eller kortere tid for å utføre ulike oppgaver, det kan være innen utdanning og opplæring, sosial- og helsetjenester, NAV, juridiske tjenester, og andre sektorer eller funksjoner. Alle disse, om enn i ulik grad, skal bidra til å gjøre fengselshverdagen meningsfylt for den innsatte gjennom å styrke den innsattes muligheter og livsmestring under og etter soning. Et selvsagt utgangspunkt når ulike sektorer og aktører møtes på en felles

arena, med målsettinger som kan være delvis overlappende, i noen tilfeller kanskje sprikende, er at det finnes et minimum av kunnskap om hverandres oppgaver og bidrag, og om hvordan denne kunnskapen samlet sett kan bidra konstruktivt inn i den innsattes livssituasjon. Betjentenes fortellinger gir en indikasjon på at kunnskap om de ulike aktørenes oppgaver er relativt mangelfull, og at det er få egnede møtesteder og ofte litt tilfeldig om de ansatte innen de ulike sektorene møtes for å utveksle informasjon og legge opp en god strategi for samarbeid.

4.5.1 Samarbeid

For at samarbeid til de innsattes beste skal fungere mellom sektorer og aktører i fengselet, er det viktig å ha en plan for dette; hvorfor skal aktørene møtes, hvilke tema skal drøftes i møtene, hvor hyppig skal aktørene møtes, hvordan kan tiltak følges opp og evalueres? Møtesteder må, slik vi ser det, etableres i alle fengsler og uavhengig av sikkerhetsgrad. En deltaker beskriver samarbeid mellom ulike aktører slik: «*I åpne fengsler fungerer samarbeidet med skolen bra, i lukkede fengsler ser du ikke snurten av lærerne. (...) Det er viktig at alle snakker sammen, har felles mål, ikke bare sitter på hver sin tue*» (deltaker 7).

Her beskrives en situasjon som de fleste betjentene er innom, nemlig forskjellene i praksis i de ulike fengslene. De fleste betjenter har praksis fra ulike typer fengsler og kan dermed til en viss grad sammenlikne dem når det gjelder hyppighet og typer av samarbeid mellom sektorer og aktører. Her sier vedkommende noe om ulik praksis i høy- og lavsikkerhetsfengsler, men også om at det i mange fengsler ikke er formulert felles mål for samarbeidet. Når det mangler en felles målsetting og når samarbeid blir tilfeldig, blir det gjerne slik denne deltakeren gir uttrykk for: «*Samarbeid med skole begrenser seg til at de henter nøkler i vakta og om videreformidling (av informasjon) og overlevering av behov*» (deltaker 8).

Siden betjentrollen ikke spesifikt er knyttet opp mot oppgaver som dreier seg om innsattes utdanning, ser ikke betjentene det som sin oppgave å gjøre noe for å etablere samarbeidsarenaer mellom sektorer og aktører, selv om flere gir uttrykk for at de savner det:

Jeg har lite med skolen å gjøre. Savner mer informasjon fra skolen, da kunne jeg gi bedre råd til de innsatte. Skolen kunne også vært med oss på morgenmøtene – for eksempel en gang i uken. Nå er de sjelden med. Vi har en del samarbeidsmøter, ellers på dagen er det lite kommunikasjon. Hver innsatt har en soningsplan som settes opp av innsatt og kontaktbetjent i samarbeid med sosialkonsulent» (deltaker 9).

Selv om samarbeidet med skolen fungerer bra i noen fengsler, synes det å være lite informasjonsutveksling, både når det gjelder skolen som system i fengsel, lærerens rolle, innhold og studieplan, og hvilke utdanningsaktiviteter den enkelte innsatte holder på med. Mangel på informasjon fra skolens side gjør at betjentene tidvis følger seg usikre på hvordan de kan følge opp den innsatte som de er kontaktbetjent for. De etterlyser faste møter med mer informasjon om skolen og hvordan den innsatte fungerer i løpet av den tiden vedkommende er på skolen. Dette går selvsagt begge

veier. Skolen trenger også informasjon om betjentenes arbeidsoppgaver; muligheter og begrensninger inn mot skolen og den innsattes utdannings- og opplæringsplan.

Hvilken rolle kan skolen eventuelt spille i et samarbeid rundt den innsattes soningsplan? Det synes klart at spørsmålet om den innsattes utdanning og opplæring i fengsel hører hjemme i en soningsplan. Her synes det imidlertid som om innsatt, kontaktbetjent og sosialkonsulent er dem som utvikler planen sammen, men uten at aktører fra skole er med. Sammensetningen av gruppen som utarbeider soningsplan, kan selvsagt være noe forskjellig i de ulike fengsler, men siden flere betjenter er inne på dette, er dette kanskje den mest brukte møtesammensetningen.

Spørsmål rundt sikkerhet kom også opp i intervjuene rundt manglende samarbeid og møtearenaer. Betjentene mente blant annet at skolen ikke alltid tok sikkerhetsspørsmål på alvor, noe som kunne føre til risikofylte situasjoner. Det kan gjelde ulike forhold, men som et eksempel kan nevnes verktøy som skal oppbevares forsvarlig og behandles ut fra sikkerhetshensyn: «*Vi sier jo selvfølgelig ifra. Men hva som blir gjort med det, er litt sånn ut av våre hender. Og det er litt frustrerende. Alt annet har vi kontroll på her, på en måte*» (deltaker 13).

4.6 En utdanning – samme kompetanse? Fengselsbetjentutdanningen i endring

Kompetansen min har jeg først og fremst lært gjennom praksis, men jeg bruker nok mer teori enn jeg tror selv

Betjentenes vei inn til fast ansettelse er fengselsbetjentutdanningen. For mange av deltakerne startet karrieren imidlertid ikke med utdanning, men med arbeid i fengsel. At de har blitt fengselsbetjenter, forklares da mer ut fra tilfeldigheter enn ut fra et bevisst yrkesvalg. Flere av deltakerne fortalte om arbeid som vikar i fengsel som en viktig vei inn til yrket: «*Jeg begynte som vikar, og så gikk jeg fengselsskolen*» (deltaker 9). Nettopp erfaring med arbeid i fengsel trekkes frem blant deltakerne som viktig for at de startet på studiet:

Inngang til yrket var egentlig bare at jeg hadde lyst til å jobbe med mennesker med spesielle behov. Det virket veldig spennende med fengsel, syntes jeg. Jeg visste egentlig ikke så mye om det. Jeg søkte bare skolen rett og slett, men før jeg startet skolen, begynte jeg å jobbe i fengsel for å oppleve hva det var for noe (deltaker 4).

Det at utdanningen er lønnet, hevder noen er en hindring for at den kan utvides til en bachelorgrad, mens andre hevder at lønn under studiet er et viktig rekrutteringsmiddel. «*Nå er det en lønnet utdanning, og da kan folk som er så gamle som jeg var da jeg begynte, starte på skolen. Selv om lønna ikke var så stor, så gikk det an å få det til*» (deltaker 11). Det kan imidlertid ikke hevdes at lønn under utdanning er et mer attraktivt virkemiddel enn de ekstra studiepoeng som kandidaten trenger for å få en bachelorgrad.

Fengselsbetjentutdanningen har endret seg mye gjennom tidene, betjenter i norske fengsler har ulike utdanningsbakgrunner og skoleløp, de har også høyst ulik arbeids- og erfaringsgrunnlag og derfor også ulik kompetanse. Dette gjelder også for deltakerne i vår studie. Noen har kort skolebakgrunn og mye arbeids- eller tidligere yrkeserfaring, andre har høyere utdanning, men har kanskje kort eller ingen tidligere arbeidserfaring. Uavhengig av når betjentene i vår undersøkelse har gjennomført sin utdanning, oppgir samtlige at de er fornøyd med utdanningen. «Jeg synes det var et fint år på skolen. (...) Men noe av det vi hadde, bruker jeg nok ikke i dag» (deltaker 7). Flere peker imidlertid på at de ønsker en høyere verdsetting av fengselsbetjentutdanningen.

Hvis jeg skal si hva jeg er mest skuffet over når det kommer til utdannelsen, er det at jeg opplever at KRUS ikke anerkjenner sin egen utdanning. At det ikke lenger holder med å ha fengselsutdannelsen, for det er ikke et system du kan klatre veldig høyt i. Det blir begrenset ytterligere for hvert år. Og når de utlyser stillinger, holder det ikke å ha fengselsbetjentutdanningen lenger. Vi lider jo av mastersyken. Du må helst ha en annen bachelor i noe annet, eller en master. Du trenger ikke engang å ha en master i noe som har med fengselet å gjøre. Du kan ha master nesten i jordbærplukking, så overgår du en som bare har fengselsbetjentutdanningen (deltaker 2).

Når deltakerne forklarer hva de opplever er den mest læringsfremmende kvaliteten ved fengselsutdanningen, peker samtlige på praksis. «Jeg har lært gjennom de ulike erfaringene jeg har gjort på de ulike anstaltene jeg har vært på. Jeg er ingen teoretiker. Det skyver jeg gjerne litt fra meg, men jeg sier til aspirantene jeg veileder, at de skal prøve å bruke teorien også» (deltaker 1). Deltakerne forklarer betydningen av praksis både ut fra egne læringspreferanser og også ut fra den type kunnskap og kompetanse betjentene skal tilegne seg.

Det er først og fremst praksis som har gitt meg kompetanse. Jeg vil nok si det. Jeg synes jeg husker når jeg gikk på skolen, så var det mange ting jeg tenkte litt sånn «hvorfor har vi dette?» Men selvfølgelig straffegjennomføringsloven er jeg veldig glad for at vi hadde mye om på skolen. For det har man jo brukt. Det har man behov for. Men ellers er det helt umulig å lære miljøarbeid. Du kan ikke lære det ved å lese en bok. Du kan selvfølgelig kunne prinsipper, men du må gjøre det (deltaker 10).

At praksisdelen i utdanningen er forholdsvis stor, vektlegges dermed som viktig for kompetanseutvikling. En stor praksiskomponent kan imidlertid også være et hinder for at utdanningen skal kunne utvides til en bachelorgrad. Med det som utgangspunkt er det ikke sikkert at alle betjenter har et ønske om eller behov for å utvide utdanningen med det ekstra året som kan føre til en bachelorgrad. En del deltakere ytrer imidlertid et klart ønske om at utdanningen må utvides slik at det blir mulig å bygge på til en bachelor. For disse deltakerne er, som sitatet fra deltaker 2 over viser, mulighetene for fremtidig jobbskifte en viktig motivasjon: «At utdanningen ikke er en bachelor, gjør at vi kommer bakerst i køen hvis vi vil bytte. Alle søker etter bachelor eller mer nå» (deltaker 4).

Ønsket om at utdanningen skal bli en bachelor, gjelder som nevnt ikke for alle deltakerne, men alle ytrer et ønske om mulighet til etter- og videreutdanning uavhengig av om det gir en grad eller ikke: «Jeg har veldig lyst på det konflikthåndteringskurset. Og så har jeg lyst på noe psykologirelatert. Det vet jeg ikke om KRUS har, men de kan man ta privat. Mer i forhold til ADHD og rus har jeg lyst til å ta. Jeg kunne tenke meg å ta noe innen jus. Det er masse jeg har lyst til å prøve» (deltaker 10).

Som sitatet over viser, har betjentene et ønske om å være i utvikling og om å få styrket sin kompetanse i arbeidet. Slik sett synes det hverken å være ønske og vilje hos betjentene som gjør at mange tross alt ikke deltar i etter- og videreutdanning. Her viser flere til kurs i regi av KRUS som et alternativ. KRUS har en betydelig portefølje av kurs for sine ansatte. Betjentene i denne undersøkelsen kjente til de etter- og videreutdanningskursene og besøkte jevnlig hjemmesidene for å oppdatere seg. Disse kursene arrangeres uten at anstaltene må betale for betjentenes deltakelse. Dette viser seg å være styrende for hvilke kurs som er mulig for betjentene å søke på. «Det er kursene på KRUS vi må søke på, for de er gratis» (deltaker 6). Etter- og videreutdanning er et økonomisk spørsmål, så selv om betjentene søker eller formidler ønsker om å få ta kurs til ledelsen i fengslene, får de ikke sjelden avslag med begrunnelse om at det ikke finnes tilgjengelige midler. Videre pekes det på at kursene ikke alltid avspeiler de temaene som betjentene selv opplever at de trenger. Eksempler på slike tema er bruken av BRIK og veiledning med hensyn til innsattes utdanning.

De kursene vi får tilbud om på KRUS, de går på å øke min kompetanse. Det blir jo litt feil det også, da. Min kompetanse burde vært økt i forhold til å veilede innsatte i deres utdanning. Men kursene på KRUS tar ikke opp det som tema (deltaker 6).

Denne betjenten setter søkelyset på det flere andre er inne på, nemlig at de opplever en viss utilstrekkelighet i oppgaver som retter seg mot utdanningsfeltet, som for eksempel å veilede innsatte eller kartlegge deres behov for skole og læringsaktivitet i fengsel.

4.7 Oppsummering av funn

I dette kapittelet har vi presentert betjentenes fremstillinger av rolle og profesjonalitet og hvordan de betrakter sin rolle inn mot innsattes utdanning i fengsel. Men de beretter også om et litt tilfeldig samarbeid på tvers av sektorer, med få møteplasser for informasjonsdeling og systematisk samhandling. I betjentenes fortellinger fra egen praksis er det flere gjennomgående karakteristiske trekk som belyser kompleksiteten i fengselsbetjentrollen. Når vi snakker om profesjonalitet i rollen som fengselsbetjent, innebærer det kunnskaper, ferdigheter og et bevisst forhold til de verdier som ligger til grunn for kriminalomsorgen. Som en oppsummering av hovedfunnene i dette kapittelet kan vi si at en profesjonell fengselsbetjent karakteriseres ved:

- yrkesstolthet
- tro på det gode i mennesket – uten naivitet
- sterk lojalitet ovenfor rettsstat, lover og regler
- balansering mellom nærhet og distanse i relasjonen til innsatte
- at egne grenser bestemmer grenseoppgangen i relasjonen til innsatte
- likebehandling og rettferdighet i møte med innsatte
- ønske om mer kunnskap om utdanning i fengsel
- ønske om mer kompetanse om veiledning og kartlegging
- ønske om mer kunnskap om ulike aktørers arbeidsområder
- ønske om regelmessig og økt samarbeid med andre aktører
- ønske om etter- og videreutdanning

Et hovedinntrykk etter å ha intervjuet de 16 fengselsbetjentene er den helt unike dedikasjonen de gir uttrykk for til jobben sin. De er stolte over yrket de har valgt, og synes selv at de gjør en god jobb. I møte med innsatte prøver de å legge et humanistisk menneskesyn til grunn; prøver å være rettferdige, de tror på det gode i mennesket uten at de av den grunn er naive. De er klar over at arbeid i fengsel medfører lojalitet til systemets lover og regler, og prøver å balansere dette mot det første. For å kunne gjøre det må de være bevisst dilemmaet rundt «nærhet og distanse»; når beveger jeg meg for nært den innsatte, og når må jeg ta et skritt tilbake? Eller motsatt; er jeg for distansert, og må jeg prøve å komme den innsatte mer i møte? Hvor personlig kan jeg være med den innsatte? Rundt slike dilemma mener betjentene at de bruker egne erfaringer, kunnskap, skjønn og magesfølelse når de skal finne grenseoppgangen.

I arbeidet med innsattes utdanning knytter fengselsbetjentene først og fremst sitt arbeid til innsattes livsmestring. For betjenten handler dette ikke om at han eller hun er «lærer», men om en bevisst innsats for å styrke innsattes håndtering av eget liv. Arbeidet knytter seg da til å stille krav til innsatte, samtidig som det tilrettelegges for innsattes mestring i ulike situasjoner. Dette anses som et relasjonelt arbeid hvor betjentene får en omsorgs- og oppdragerrolle, gjerne slik vi finner den i familiære relasjoner (sønn, søster, bror). I dette arbeidet bruker betjentene ofte seg selv og sine egne livserfaringer som modellering i møte med innsatte.

Til betjentenes arbeid med innsattes utdanning knytter det seg også spenninger og utfordringer. For det første fremstår spørsmålet om betjentenes engasjement og involvering i innsattes utdanning som et personlig anliggende hvor det er opp til den enkelte betjent å avgjøre hvorvidt og i hvilken grad de skal involvere seg i innsattes aktiviteter i skole, opplæring og arbeid under straffegjennomføringen. For det andre etterlyser betjentene mer kunnskap om innsattes utdanningsmuligheter og hvordan de kan veilede innsatte i utdanningsvalg. En tredje spenning finner vi i at fengselsbetjentene og skolen ikke har tilstrekkelig kunnskap om hverandres oppgaver og arbeid med innsatte. I stedet betraktes dette som atskilte oppgaver, hvor lærere og betjenter i liten grad samhandler. Når det i tillegg pekes på at det

er relativt få møteplasser mellom betjenter og lærere som arbeider i fengslene, gis det lite rom for erfaringsutveksling og utvikling av kunnskap om hverandres arbeid rundt innsatte.

Betjentenes uttrykk for stolhet og dedidaksjon i eget yrke knytter de særlig til gode kollegiale relasjoner og et meningsfylt arbeid. Et eksempel er at de fleste betjentene beskriver at de i vanskelige eller traumatiske situasjoner først og fremst henvender seg til kolleger de stoler på og har et godt forhold til. Betjentene uttrykker også tilfredshet med utdanningen, men peker på et behov for etter- og videreutdanning. For noen handler det om et ønske om å kunne bygge på utdanningen slik at de oppnår en bachelorgrad, mens det for andre handler om mer kortvarige kurs som gir mulighet for fordypning og økt kunnskap om for eksempel konflikthåndtering, rusproblematikk eller innsattes utdanningsmuligheter. Her peker flere på sterke begrensninger både med hensyn til egne karrieremuligheter og i muligheten for etter- og videreutdanning. I den videre diskusjonen vil vi følge disse spenningene når vi diskuterer de tre spenningsforholdene skissert tidligere: spenninger i betjentrollen, spenninger mellom betjenten og andre aktører, og spenninger i betjentenes eget kompetanseløp.

5. Diskusjon

I dette kapittelet vil vi diskutere noen av de funnene vi har fremstilt i kapittel 4. Diskusjonen vil i hovedsak omhandle tre forhold: 1) spenninger knyttet til profesjonalitet og kompetanse i betjentrollen, 2) spenninger knyttet til betjentenes arbeid med innsattes utdanning og 3) spenninger i betjentenes eget kompetanseutviklingsløp gjennom fengselsbetjentutdanningen. Når vi snakker om profesjonalitet i rollen som fengselsbetjent, innebærer det kunnskaper, ferdigheter og et bevisst forhold til de verdiene som ligger til grunn for kriminalomsorgen.

5.1 Fengselsbetjentens profesjonalitet i spenningen mellom nærhet og distanse

I presentasjonen av betjentenes egen rolleforståelse fremstilles en dedikert yrkesgruppe som utviser stolthet over eget arbeid. Betjentene opplever at de gjør en god jobb, og at arbeidet de gjør har betydning for innsatte. Grunnleggende i betjentenes fremstilling av hva som kjennetegner en profesjonell betjent, er kunnskap om straffegjennomføringsloven og miljøarbeid og utøvelse av yrket som bygger på verdier som likeverd og lojalitet samt en tro på det gode i mennesket, eller det som kan omtales som et positivt menneskesyn (se for eksempel KRUS 2016a og 2016b).

Når betjentene beskriver profesjonalitet i rollen som fengselsbetjent, innebærer det med andre ord kunnskaper, ferdigheter og et bevisst forhold til de verdier og normer som ligger til grunn for kriminalomsorgen i Norge. Betjentenes egen profesjonalitetsforståelse kan da ses som uttrykk for det Grimen fremstiller som profesjoners kunnskapsgrunnlag (2013a) og profesjonsmoral (2013b). Innledningsvis og i kapittel 3 har vi imidlertid pekt på at fengselsbetjentrollen ikke regnes som en profesjon. I den videre diskusjonen velger vi derfor å forklare betjentenes fremstilling av profesjonalitet som et uttrykk for en samlet *profesjonell kompetanse* (Skau, 2002).

Skau (2002) forklarer profesjonell kompetanse som bestående av teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse (Skau, 2002, s. 59). Teoretisk kunnskap viser til både faktakunnskaper og allmenn forskningsbasert kunnskap slik vi finner dette uttrykt i kunnskapsgrunnlaget fengselsbetjentene møter i fengselsbetjentutdanningen. Yrkesspesifikke ferdigheter viser til praktiske ferdigheter og tekniske metoder som utføres i det daglige arbeidet. Personlig kompetanse viser til de personlige evnene den enkelte innehar i utøvelsen av yrket. Denne kompetansen er særlig relevant i yrker hvor en arbeider relasjonelt og «bruker seg selv» i stor grad i yrkesutøvelsen (Skau, 2002, s. 61). I betjentenes beskrivelser finner vi at de knytter profesjonalitet til yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse mer enn et spørsmål om teoretisk kunnskap når de beskriver profesjonalitet. Dette skaper rom for det vi vil kalle personlig autonomi samtidig som det skaper spenninger i spørsmålet om hva som kan karakteriseres som profesjonelt fengselsbetjentarbeid.

Et gjennomgående fellestrekk ved betjentenes beskrivelser av profesjonalitet er at de forklarer den som en praksis hvor man i møte med innsatte legger et humanistisk menneskesyn til grunn og etterstreber rettferdighet. Rettferdighet innebærer imidlertid ikke at alle innsatte behandles likt. I stedet forklarer betjentene rettferdighet som likeverdig behandling. Betjentenes idealer for profesjonalitet slik de fremkommer her, er altså i tråd med idealer beskrevet i tidligere forskning på norske fengselsbetjenters rolleforståelse (Johansen, 2007) og profesjonalitetsideal (Fredwall, 2015; Hammerlin, 2008), og med de idealer som fremsettes i rammeplan for fengselsbetjentutdanningen (KOD, 2015). Dette profesjonalitetsidealet innebærer at betjentene balanserer straffegjennomføringens tosidige målsetting om straff på den ene siden og omsorg på den andre. For betjentene konkretiseres målsettingen som en spenning i yrkesrollen, mellom det vi har omtalt som en vokterfunksjon og en hjelperfunksjon. Hammerlin (2008) peker på et dikotomisk forhold mellom straff og omsorg, og stiller spørsmål ved om disse lar seg forene i utøvelsen av en yrkesrolle. Betjentene i vår undersøkelse fremstiller imidlertid ikke forholdet mellom vokter- og hjelperfunksjonen som en dikotomi, men mer som ytterpunkter i et kontinuum. Betjentene uttrykker bevissthet rundt og lojalitet til systemets lover og regler, og prøver å balansere dette mot hensynet til den enkelte innsattes behov for omsorg. For betjentene handler det da om å finne en balanse i forholdet mellom «nærhet og distanse» i relasjonen til den enkelte innsatte. Betjentene beskriver dette som at en profesjonell betjent evner å være personlig, men ikke privat i møtet med innsatte.

Spørsmålet om hva som er personlig og hva som er privat, betraktes imidlertid som et individuelt spørsmål, hvor den enkelte betjent bruker egne erfaringer og kunnskap, skjønn og «magefølelse» når de skal finne grenseoppgangen. Spørsmålene som følger, er altså opp til den enkelte betjent å finne svar på: Når beveger jeg meg for nært den innsatte? Når bør jeg trekke meg tilbake i relasjonen med innsatte? Skal jeg tilby den innsatte hjelp eller vente til den innsatte selv tar kontakt? Svarene knytter seg ikke bare til betjentenes kunnskaper og yrkesspesifikke ferdigheter, men også til det Grimen (2013b) forklarer som profesjonsmoral, i denne sammenheng normer og verdier som setter rammer for relasjonen mellom betjentene og de innsatte. Å forankre verdier og utøvelsen av yrket i mer enn subjektive vurderinger hos den enkelte betjent er nødvendig for at vi skal kunne betegne verdigrunnet for fengselsbetjentene som en profesjonsmoral (se Grimen, 2013b). Følger vi Grimens tanker her, ser vi at betjentene beskriver balansen mellom nærhet og distanse som et personlig anliggende for den enkelte betjent. Da kan det være grunn til å stille spørsmål ved om profesjonsmoralen er utviklet blant betjentene som en kollegial organisasjon, og om yrkesetiske overveielser i tilstrekkelig grad blir betraktet som et kollektivt anliggende.

I vår undersøkelse har dette spørsmålet blitt aktualisert i flere sammenhenger i betjentenes beskrivelser av egen rolle og arbeid. For det første peker betjentene på en opplevelse av at det relasjonelle arbeidet ut mot innsatte er under press. Dette knytter de til stram økonomi og generelle nedskjæringer i tilbudet som gis til innsatte. For det andre ser betjentene det relasjonelle arbeidet med innsatte som et sikkerhetsspørsmål. Dette er særlig fremtredende for betjentene som arbeider ved avdelinger med lavere sikkerhet, eller såkalt dynamisk sikkerhet. Dynamisk sikkerhet oppnås gjennom relasjonsbygging over tid. Dette skiller seg

fra arbeidet ved høysikkerhetsavdelinger hvor de forklarer vokterfunksjonen som mer fremtredende i det daglige arbeidet. Ved avdelinger med lav sikkerhet fremstilles det relasjonelle fundamentet som forebyggende og et vern, spesielt der hvor konfliktsituasjoner mellom innsatte og ansatte oppstår. Konfliktsituasjoner oppstår gjerne i sammenheng med grensesetting eller innsattes sykdom. I slike situasjoner er det en forutsetning at betjentene ansvarliggjør innsatte, ved å være tydelige på at den innsatte må forholde seg til plikter og gjøremål, men også at betjentene er tydelig på egne oppgaver og hvilken begrensning som ligger i graden og hyppigheten av kontakt. Men hva når betjenten ikke har tilstrekkelig tid, enten fordi betjentens hverdag er travel, eller fordi enkelte innsatte trenger mer tid for å bygge opp tillit? Hva når fengslene har ulik innretning og sikkerhetsnivå på en måte som gjør relasjonsbygging mer komplisert, for eksempel i avdelinger hvor innsatte har mye samvær med hverandre?

På tross av slike kompliserende faktorer som tid, struktur og organisering i de ulike fengslene bruker de fleste deltakerne i undersøkelsen alle anledninger til å legge inn relasjonsbyggende elementer, som også kan fremme anerkjennende respekt. De beskriver anledninger rundt et måltid, i inne- og utendørsaktiviteter, som «gode øyeblikk», hvor betjentene kan være rollemodeller eller «en farsfigur», «ei søster», eller en god samtaleperson. Vi finner likevel at det fremstår som en individuell avgjørelse hos den enkelte betjent hvorvidt og hvor mye de skal engasjere seg i innsattes utdanningsløp. Dette til tross for at det å motivere den innsatte til utdanning, livsendring og mulighet til å kvalifisere seg til arbeid er sentrale oppgaver i kontaktbetjentfunksjonen. I den videre diskusjonen vil vi derfor se nærmere på betjentene som aktør i innsattes utdanning.

5.2 Betjenten som utdanningsaktør og samarbeid med aktører som skole, opplæring eller arbeidsplass

I undersøkelsen finner vi flere uttrykk for at fengselsbetjentene innehar en viktig rolle i innsattes utdanning i fengsel. Dette knytter seg ikke bare til oppgaver som ligger i kontaktbetjentfunksjonen, men også til samhandling med andre aktører som er involvert i innsattes utdanning. I dette delkapittelet vil vi diskutere betjentens rolle som utdanningsaktør nærmere, og videre problematisere de utfordringene betjentene trekker frem når de beskriver samarbeid med andre aktører.

Vi har tidligere vist hvordan læring og utdanning kan ha ulike former, innhold og mål, og hvordan utdanning og læring finner sted på ulike arenaer, både i og utenfor skolen. Gjennom samtaler med innsatte arbeider betjentene for at innsatte skal kunne mestre sitt eget liv både under straffegjennomføringen og ikke minst etter endt soning. I dette arbeidet ser betjentene seg selv som forbilder eller rollemodeller for innsatte, og arbeider med å styrke de innsattes selvbylde, selvforståelse og sosiale kompetanse. Her bruker betjentene ofte sine egne livserfaringer i møte med de innsatte, og benytter gjerne betegnelser vi finner i familiære relasjoner, slik som bror, far, sønn, eller søster, når de beskriver sin rolle. Ut fra OECDs kategorisering, som vi nevner innledningsvis, kan vi si at betjentenes arbeid først og fremst knytter

seg til uformell læring, hvor betjentene arbeider for at innsatte skal endre eller utvikle holdninger, vurderinger, ferdigheter og kunnskap som er nødvendig for å kunne leve et kriminalitetsfritt liv etter endt straffegjennomføring.

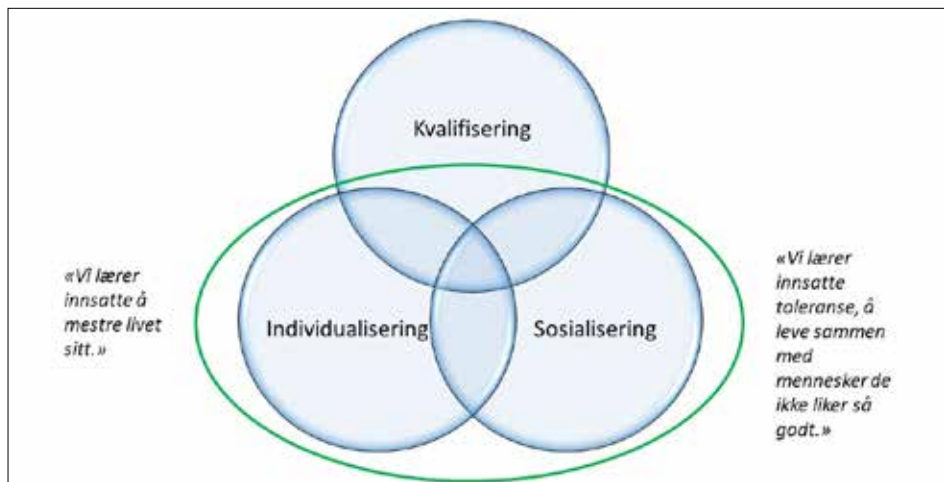
Ofte er uformell læring utilsiktet, i den forstand at situasjoner hvor læring skjer, ikke er planlagt og strukturert på forhånd. Daglige møter med innsatte kan like fullt betraktes som potensielt *mulige* øyeblikk der betjenten, gjennom sin *relasjon* til den innsatte, ilegger den det spesifikke «pedagogiske». Ifølge van Manen (1991) kan vi derfor se på slike situasjoner som pedagogiske situasjoner, hvor betjentene henter frem egne livserfaringer, for at den innsatte skal få øye på nye muligheter.

Lid 2012 viser til van Manen (1991, s. 40) som sier: «For the pedagogical situation to bear a pedagogical moment, the adult must do something pedagogically right in his or her relation (...)». van Manen snakker her om barn, men sitatet kan uten problem overføres til relasjoner mellom voksne. Flere betjenter snakker nettopp om viktigheten av å bygge en god relasjon til de innsatte og beskriver også situasjoner der de opplever at nettopp relasjonen satte dem i posisjon til å bidra med noe positivt inn i den innsattes livssituasjon. Dette må selvsagt ikke overfortolkes, men like fullt synes det viktig at betjentene er seg bevisst relasjonens betydning og iboende muligheter også i det daglige arbeidet med de innsatte – dette gjelder særlig kontaktbetjentene, men det gjelder også generelt i møtene mellom betjent og innsatte. van Manen omtaler «pedagogiske øyeblikk» i situasjoner som resultat av spenninger og motsetninger i form av refleksjon og handling (1991, s. 61). «That active encounter is the pedagogical moment» (ibid., s. 40). En kan si at det aktive sammenstøtet som van Manen kaller det pedagogiske øyeblikk, handler om et møte. På samme måte som et møte ikke kan finne sted uten to parter, finnes heller ikke det pedagogiske øyeblikk uten den pedagogiske relasjonen og den pedagogiske situasjonen (Lid, 2012).

Hensikten med å vise til van Manen her er at tiden som brukes til relasjonsbygging og tillitsetablering sammen med den innsatte, kan legge til rette for situasjoner der betjenten faktisk kan bidra konstruktivt inn i den innsattes læring, mestring av eget liv og hvordan den innsatte ser på seg selv. For at slike uformelle situasjoner skal kunne karakteriseres som pedagogiske øyeblikk, krever det imidlertid bevissthet og mot fra betjentens side, samtidig som betjentene erkjenner at dette kan være tidskrevende prosesser. Betjentene beskriver imidlertid at engasjement inn mot innsattes utdanning er et personlig anliggende i den forstand at det er opp til den enkelte betjent hvorvidt de engasjerer seg i innsattes aktiviteter i skole, opplæring og arbeid. De beskriver det altså mer som personlig kompetanse (Skau, 2002) hos den enkelte betjent, enn som en del av egen profesjonsforståelse. Dette til tross for at oppbygging av motivasjon og læreprosesser for innsatte inngår som en kjerneoppgave for kontaktbetjentene slik det fremkommer i Kriminalomsorgens omtale av fengselsbetjentrollen (kriminalomsorgen.no). Å øke betjentenes bevissthet om betydningen av egen rolle som læringsaktør i innsattes læring og utdanning kan derfor synes nødvendig.

At betjentene har en viktig rolle i innsattes læring og utdanning, knytter seg ikke bare til uformelle lærings situasjoner. Om vi ser på utdanningsmandatet slik vi har presentert det innledningsvis, finner vi at betjentenes møter med innsatte og arbeidet med innsattes livsmestring gjør seg gjeldende også her. I utdanningsmandatet har vi vist til tre dimensjoner: kvalifiseringsdimensjonen, sosialiseringsdimensjonen

og individualiseringsdimensjonen. De to sistnevnte omtales som utdanningens dannelsingsdimensjoner (Ulvik og Sæverot, 2013). Når betjentene beskriver sitt arbeid med å lære innsatte å «ta ansvar for å skrive søknader», «re sengen», «ha orden i tingene sine», eller å «oppføre seg sammen med andre mennesker» og «vise hensyn til andre», er dette alle læringsbidrag som vi finner igjen i nettopp utdanningens dannelsingsmandat, slik det fremkommer i figur 3:



Figur 3: Betjenten som utdanningsaktør

Utdanningsmandatet er nedfelt i lov om grunnskolen og den videregående opplæringa, i Formålet med opplæringa (Formålsparagrafen), hvor det blant annet fremkommer at «Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst» (opplæringslova, § 1-1)³. Danning står dermed sentralt i det som er formålet med all grunnopplæring i Norge. I læreplanen for grunnopplæringa og videregående opplæring (LK06) er dette aspektet videreført både i fagplaner for de enkelte fagene og særlig i det som omtales som læreplanens generelle del.

Det gjeldende læreplanverket er nå under revisjon hvor både fagplaner og den generelle delen skal endres. Forut for denne revisjonen har Kunnskapsdepartementet satt ned et utvalg som har sett på hvilke kompetanser som er nødvendig i fremtidens skole. Det såkalte Ludvigsen-utvalget (KD 2015) leverte sin innstilling til departementet 15. juni 2015 i form av NOU 2015:8; «Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser». I denne utredningen anbefaler utvalget at folkehelse og livsmestring skal inngå som ett av tre flerfaglige tema i grunnopplæringa. Denne anbefalingen har regjeringen fulgt og argumenterer i Melding til Stortinget: 28: Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet (KD 2016a) for at de tre temaene: demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling, og folkehelse

³ https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1

og livsmestring skal prioriteres når planene for fagene revideres og fornyes. En slik endring aktualiserer betjentens rolle som læringsaktør ytterligere, og understreker behovet for å øke bevissthet og kunnskap om innsattes muligheter for utdanning i fengsel i både uformelle og formelle sammenhenger, blant annet på bakgrunn av de tre temaene.

Når vi her argumenterer for at betjentenes bevissthet og kunnskap om egen rolle i innsattes utdanning bør styrkes, har vi frem til nå begrunnet det med at betjentene beskriver egen involvering som et personlig anliggende. I stedet for å beskrive seg selv som en viktig aktør i innsattes utdanning beskriver betjentene at de betrakter skolens og egne oppgaver som atskilte, og at betjenter og lærere i liten grad samhandler om oppgavene i det daglige arbeidet. Dette kan kanskje forklares med at de fleste betjentene vi har snakket med i vår undersøkelse, betraktet innsattes utdanning som kvalifisering. Det brede utdanningsmandatet slik vi har presentert det her, var altså ikke fremtredende i betjentenes kunnskap om og forståelse av hva utdanning i fengsel skal romme. Flere ga også uttrykk for at de ønsket mer kunnskap om nettopp dette, og om innsattes utdanningsmuligheter og hvordan de kan veilede innsatte i forhold til utdanningsvalg.

I NOU 2016:7 «Norge i omstilling – karriereveiledning for individ og samfunn» (KD, 2016b), slås det fast at karriereveiledning er et effektivt virkemiddel for å nå mål knyttet til omstilling, integrering og gjennomføring på alle utdanningsnivåer. Her beskrives det et behov for satsning på området for at befolkningen skal få et tilstrekkelig og profesjonelt tilbud. Videre gjør man vurderinger og gir anbefalinger for økt tilgang og kvalitet når det gjelder rådgivning i skolen, karriereveiledning ved karrieresentre i fylkene, ved universiteter og høyskoler, fagskoler og innenfor kriminalomsorgen. Slik vi leser teksten, gjelder den først og fremst karriereveiledning i utdanningssystemet, men definisjonen omfatter også andre aktører som har oppgaver som ligger tett opp til utdanningsarenaer, altså aktører som har som primære oppgaver å støtte opp under innsattes utdanning, opplæring og læringsprosesser – i vid forstand. Dette kan omfatte motivasjonsarbeid overfor innsatte og de læringsprosesser de inngår i. Nettopp slik veiledning er en sentral del av kontaktbetjentfunksjonen hvor den enkelte kontaktbetjent er gitt ansvar for å følge opp og legge til rette for den enkelte innsattes motivasjon og læringsprosesser. Det er imidlertid viktig at kontaktbetjenten er trygg på sin egen kompetanse og sikrer kvalitet i rådgivning, veiledning, tilrettelegging og oppfølgig av den innsatte. Dette forutsetter at betjentene har mulighet for etterutdanning innen veiledning og eventuelt videreutdanning på disse og andre felt som tangerer skole, utdanning og karriereveiledning.

Et virkemiddel i arbeidet med å motivere innsatte er BRIK. I Kriminalomsorgens årsrapport for 2015 beskrives BRIK som «en kartlegging av ressurser og behov hos innsatte og domfelte, noe som er av vesentlig betydning for et godt tilbakeføringsarbeid» (Kriminalomsorgens årsrapport, 2015, s. 15). BRIK er således et viktig redskap i utredningen av innsattes ressurser og behov. I fengselsbetjentutdanningen inngår BRIK som et element i aspirantenes arbeid med emnet Miljøarbeid og tilbakeføring, under delemne 4. Tilbakeføring. Både i gjeldende og i kommende studieplan fremgår det at:

«Aspirantene skal også få kunnskaper om bruk av individuell plan, kriminalomsorgens kartleggingsverktøy BRIK, framtidsplan og betydningen av nettverk. Progresjonssystemet i kriminalomsorgen er et viktig virkemiddel i tilbakeføringsarbeidet. Aspirantene skal derfor utvikle kunnskaper om progresjonstilbud til innsatte og ulike gjennomføringsformer på ulike sikkerhetsnivå. Aspirantene skal videre ha god kjennskap til friomsorgens rolle i straffegjennomføringen» (KRUS, 2016b, s. 36).

BRIK forutsetter altså ikke bare kompetanse for utfylling, men også at betjenter i møter med innsatte er kvalifisert i betydningen tilstrekkelig informert, både med hensyn til hvordan verktøyet skal brukes, og om ulike aktørers arbeidsfelt, for eksempel skole, opplæring og arbeid. Vi har tidligere pekt på at kunnskap om innsattes utdanning, dannelses- og læringsprosesser og betjentenes rolle inn mot utdanning, opplæring og annen læringsvirksomhet i og utenfor skole, ikke inngår i studieplanen for fengselsbetjentutdanningen. Flere av betjentene i vår undersøkelse etterlyser nettopp mer kunnskap om dette. De hevder i tillegg at de ikke har fått tilstrekkelig opplæring i bruk av BRIK. Den manglende opplæringen kan delvis forklares med at de har sin utdanning fra en tid da dette verktøyet ennå ikke var en del av hverken fengselsbetjentutdanningen eller praksishverdagen i fengsel. Vi stiller spørsmål ved om dagens fengselsbetjentstudium og kriminalomsorgens satsning på opplæring i BRIK gir et tilstrekkelig kunnskapsgrunnlag for betjentene i utførelsen av pålagte rådgivnings- og veiledningsoppgaver i møte med innsatte. Dersom en skal kunne oppfylle intensjonen med økt kvalitet i tilbudet som domfelte gis under straffegjennomføringen, kreves et mer helhetlig utdannings- og opplæringstilbud til betjentene inn mot dette arbeidsfeltet samt mer kunnskap om de områdene som skal kartlegges.

Vi ser altså at betjentene i sitt daglige virke har oppgaver som er sentrale for innsattes læring og utdanningsmuligheter i fengselet. Dette er oppgaver betjentene ikke er alene om, men som de like fullt beskriver som atskilte fra andre aktører som lærere, helsepersonell og NAV-rådgivere. I tillegg peker flere på at det er relativt få og ofte uregelmessige møteplasser mellom betjenter, lærere og andre aktører, noe som forhindrer erfaringsutveksling og utvikling av helhetlige soningsplaner og kunnskap om innsatte og hverandres roller og arbeid. Et slikt samarbeid er helt nødvendig for å sikre kvaliteten i oppfølgingen av den enkelte innsatte. I den videre diskusjonen følger vi opp spørsmålet om samarbeid når vi diskuterer betjentenes opplevelse av egen kompetanse og muligheter for videreutvikling av denne etter endte fengselsbetjentutdanning.

5.3 Fengselsbetjentenes kompetanse etter endt utdanning og muligheter for videre profesjonsutvikling.

Vi har tidligere i diskusjonene pekt på spenninger og utfordringer knyttet til at betjentenes engasjement og involvering i innsattes utdanning fremstår som et personlig anliggende for betjentene, og at betjentene etterlyser mer kunnskap om

innsattes utdanningsmuligheter og hvordan de kan veilede innsatte i utdanningsvalg. I denne delen av diskusjonen vil vi følge disse spenningene videre når vi går nærmere inn i betjentenes opplevelse av egen utdanning og karrieremuligheter. Et gjennomgående trekk i våre funn er at betjentene uttrykker at de er stolt over eget yrke og uttrykker jobbtilfredshet. Jobbtilfredshet knyttes særlig til gode kollegiale relasjoner og et meningsfylt arbeid. Betjentene uttrykker også tilfredshet med utdanningen, men peker på behov for etter- og videreutdanning. Behovet for etter- og videreutdanning fremstår imidlertid som svært sammensatt, hvor noen uttrykker behov for kortvarige, tematisk orienterte kurs knyttet til for eksempel rusproblematikk, konflikthåndtering eller utdanningsmuligheter for innsatte. Andre har et ønske om å kunne bygge på utdanningen slik at de oppnår en bachelorgrad. Felles for betjentenes ønsker er imidlertid opplevelsen av sterke begrensninger både med hensyn til egne karrieremuligheter og i muligheten for etter- og videreutdanning.

Fengselsbetjentutdanningen er i dag en toårig lønnet høyskoleutdanning ved Kriminalomsorgens utdannings- og opplæringscenter (KRUS) som gir tittelen «høgskolekandidat i straffegjennomføring». Innholdet i utdanningen er slik vi har beskrevet det i delkapittel 1.3, svært sammensatt og innebærer at betjentene gjennom utdanningen opparbeider kunnskap innenfor flere vitenskapsdisipliner, som jus, samfunnsvitenskap, psykologi og helsefremmende arbeid. Grimen (2013a) peker på at et sammensatt kunnskapsgrunnlag gjør seg gjeldende innen de fleste profesjoner, og at det ikke i seg selv virker truende for profesjonalitet, men mer må ses som en nødvendighet for profesjonalitet. Vi vil likevel peke på at de omfattende og komplekse forventningene som knytter seg til betjentrollen og dens funksjoner, forutsetter mer dybdekunnskap. Spørsmålet en kan stille, er da om det er mulig å sikre dybdekunnskap i tilstrekkelig grad gitt at utdanningsløpet er toårig. Spørsmålet vi reiser, aktualiseres når betjentene uttrykker behov for etter- og videreutdanning. For flere dreier det seg da om behov og ønsker som allerede skal være dekket i utdanningens tematisering av «Miljøarbeid og tilbakeføring» (se KRUS 2016a og 2016b), som konflikthåndtering, rusproblematikk og forebyggende arbeid knyttet til innsattes psykiske helse. Emnet «Miljøarbeid og tilbakeføring» er berammet til 37 studiepoeng i utdanningen og skal romme seks delemner: 1) miljøarbeid som metode i fengsel, 2) forståelse av endring og endringsprosesser hos innsatte, 3) avhjelping av skadevirkninger ved isolasjon, 4) tilbakeføring, 5) psykiske lidelser, utviklingsforstyrrelser, selvskading og selvmord, vold og rusmiddelavhengighet og 6) profesjonalitet i betjentrollen. Forventet læringsutbytte i emnet er med andre ord omfattende og uttrykkes blant annet i forventede kunnskaper og ferdigheter:

Aspiranten har kunnskaper om

- miljøarbeid som metode og arbeidsprosessmodell for miljøarbeid
- særtrekk ved totale institusjoner og innsattes tilpasning
- kommunikasjonsteori
- metodene: Motiverende samtale (MI), Bygging av Mestringstillit (BaM) og Russamtalen

- sentrale teorier om læring, motivasjon, grupper og identitet
- påkjenninger og reaksjoner som kan oppstå under varetekt, isolasjon og øvrige fengselsopphold
- tilbakeføringsarbeid og kjenner kontaktbetjentens ansvar og plikter
- kriminalomsorgens ulike samarbeidspartnere og deres ansvarsområder
- hvilke rettigheter og muligheter som følger av velferdslovgivningen og straffegjennomføringsloven

Aspiranten

- kan planlegge og arbeide systematisk med miljøarbeid samt organisere og lede rehabiliterende virksomhet i fengsel
- kan kommunisere med og veilede innsatte i personlige og sosiale utfordringer
- kan gjenkjenne symptomer på stress og krise
- har forståelse og bevissthet rundt hvordan mennesker, på ulike måter, kan reagere på fengsling
- kan veilede om rettigheter og muligheter for innsatte
- kan bruke framtidsplan og aktuelt lovverk som redskap for tilbakeføringsarbeidet
- gjenkjenner symptomer på ADHD, personlighetsforstyrrelser, depresjon, angst og psykose
- gjenkjenner risikofaktorer og kan forebygge selvmord og selvskading
- kan iverksette tiltak som kan forebygge skade ved psykiske lidelser
- kan reflektere rundt egen rolle som profesjonell yrkesutøver og utfordringer knyttet til betjentrollen (KRUS, 2016a, s. 30)

Når betjentene ønsker kurs og etterutdanning på områder som ligger innenfor miljøarbeid og tilbakeføring, kan det tyde på at de opplever at disse områdene ikke er tilstrekkelig dekket innenfor utdanningens emneområde, slik det er utformet i dag. Dette er naturlig ettersom de ulike delemnene strekker seg over flere ulike fagdisipliner. Med en ramme på 37 studiepoeng er det ikke rom for å gå tilstrekkelig i dybden på alle temaområdene i emnet.

En annen forklaring kan ligge i utdanningens oppbygning og da særlig vekslingen mellom opplæring på KRUS og opplæring i praksis. Her peker blant annet Eraut (2009) på at læring i praksis er kontekstualisert. Dette innebærer blant annet at læring i praksis i sterkere grad er knyttet til konkrete situasjoner hvor den lærende opplever et behov for kunnskapsutvikling og læring. Kunnskap ervervet gjennom teori må med andre ord overføres til konkrete situasjoner hvor denne kunnskapen oppleves relevant. Vi har tidligere pekt på at betjentene beskriver at sikkerhetsnivå er av stor

betydning i utførelsen av rollen. Hvorvidt betjentene arbeider ved avdelinger med høyere eller lavere sikkerhet, aktualiserer med andre ord ulike kunnskapsområder i teorigrunnet de har med seg fra KRUS. En slik kontekstualisering gjør det nærliggende å tenke at betjentene opplever ulike elementer i miljøarbeid og tilbakeføring, eksempelvis rusproblematikk, konflikthåndtering, eller veiledning, som relevant både i opplærings situasjonen og i sitt videre arbeid etter endt utdanning. Dersom en betjent bytter avdeling, er det følgelig nærliggende å tenke at nye kunnskapsområder kan bli aktualisert, og at behov for faglig påfyll melder seg.

Behov for mer kunnskap kan også forklares ut fra betjentenes beskrivelse av egen læring. Her peker de på nettopp praksis fra fengsel som den viktigste læringsarenaen. I den sammenheng peker blant andre Young (2009) på et skille mellom kontekstavhengig og kontekstuavhengig kunnskap. Kontekstuavhengig kunnskap forklares som allmenngyldig og kraftfull i den forstand at den opptrer uavhengig av konteksten den inngår i. Den er ikke umiddelbart tilgjengelig for alle, men må erverves gjennom skoling. Kontekstavhengig kunnskap kjennetegnes ved at den er praktisk og gjerne prosedural. Når en ser på læringsutbyttebeskrivelsene i fengselsbetjentutdanningen, finner en begge disse kunnskapsformene representert. Et spørsmål en da kan stille, er hvilken av disse kunnskapsformene som er i forgrunnen på de ulike læringsarenaene betjentene inngår i. Kan det tenkes at opplæringen som skjer i praksis, domineres mer av kontekstavhengig, prosedural og praktisk kunnskap, fremfor teoretisk kunnskap av mer allmenngyldig og kontekstuavhengig karakter? Dette spørsmålet aktualiseres ytterligere av at flere av betjentene i vår undersøkelse også har funksjon som veiledere for aspiranter. Når de selv beskriver seg som «a-teoretiske» i den forstand at de i liten grad er bevisst eller opplever at de benytter teoretisk kunnskap i arbeidet sitt, forsterkes omfanget av kontekstavhengig kunnskap mer enn et teoretisk og vitenskapelig kunnskapsgrunnlag gjennom utdannelsen.

Behovet for mer kunnskap knytter seg også til betjentenes opplevelse av videre karrieremuligheter. Torgersen (1972, s. 50) hevder at det for alle profesjoner eksisterer et sett av yrker som utgjør et hierarki, og at «den profesjonelle er interessert i å stige gjennom dette». Betjentene i vår undersøkelse peker her på at de opplever at de er en del av et system, men at dette er et system en «ikke kan klatre særlig høyt i». Flere anså derfor muligheten til å bygge på betjentutdannelsen til en bachelorgrad som et ledd i både kompetanseheving og som en måte å sikre egne karrieremuligheter på. I arbeidet med å styrke betjentenes kompetanse og videre karrieremuligheter kan da utvikling av et påbygningsår på 60 studiepoeng være en mulighet. I et slikt påbygningsår vil en ha mulighet til å styrke kunnskapsområder som inngår som viktige områder i kontaktbetjentfunksjonen, som f.eks. innsattes utdanningsmuligheter, forebyggende psykisk helsearbeid og karriereveiledning. I dagens straffegjennomføringsordning er dette områder som også utføres av andre aktører som arbeider i fengsel. Betjentene gir imidlertid inntrykk av liten kunnskap om skolens arbeidsoppgaver og metoder. Utvikling av mer kunnskap om andre profesjoners arbeidsformer og ansvarsområder synes derfor også som et relevant område å ta inn i et utvidet studieløp. Vår undersøkelse peker i retning av at en slik utvidelse ville verdsettes og skapt entusiasme blant de profesjonelle fengselsbetjentene som er ansvarlig for straffegjennomføringen i dagens kriminalomsorg.

6 Konklusjon

I diskusjonskapittelet har vi besvart problemstillingen *Hvordan forstår fengselsbetjenter i norske fengsler sin rolle i oppfølging og tilrettelegging av utdannings- og opplæringstilbud for innsatte?* Vi har gjort det gjennom å drøfte tre spenningsområder knyttet til 1) profesjonalitet og kompetanse i betjentrollen, 2) betjentenes arbeid med innsattes utdanning og 3) betjentenes eget kompetanseutviklingsløp gjennom fengselsbetjentutdanningen.

Her peker vi på at fengselsbetjentene ikke kan regnes som en profesjon, men som et yrke med en klar profesjonalitetsforståelse. I betjentenes arbeid inngår de som en sentral aktør i innsattes læringsaktiviteter under straffegjennomføring. Vi finner likevel grunnlag for å stille spørsmål ved om betjentene er tilstrekkelig bevisst egen rolle opp mot utdanningsfeltet, og om utdanningen tar høyde for dette. Dersom betjentene skal kunne følge opp innsattes utdanning og dannelsesprosesser, krever det at betjentene får anledning til å øke sin kompetanse på sentrale felt.

Spenningsområdene er drøftet i lys av funn og teoretiske perspektiver. På bakgrunn av kapitlene 3, 4 og 5 har vi utarbeidet noen anbefalinger til Kriminalomsorgens høyskole og utdanningscenter.

7 anbefalinger

Denne undersøkelsen handler om hvordan fengselsbetjenter i norske fengsler forstår sin rolle i oppfølging og tilrettelegging av utdannings- og opplæringstilbud for innsatte. Som nevnt tidligere ser ikke betjentene slike oppgaver som del av sin rolleutførelse. I intervjuene kom det likevel frem at flere oppgaver som de utfører daglig, på ulike måter er knyttet opp mot utdanning og læring, om enn ikke i den formelle rammen som skole representerer.

På grunnlag av de funn som er gjort, og diskusjonen der problemstilling og forskningsspørsmål ble diskutert, vil vi gi noen videre anbefalinger til Fylkesmannen i Hordaland og til Kriminalomsorgens høgskole og utdanningssenter, både med hensyn til betjenten som potensiell aktør i utdanningsfeltet og til betjentens behov for økt kompetanse gjennom utdanning. Vi tror at en sterkere satsning på regelmessig og forpliktende samarbeid mellom de aktørene som jobber i fengsel, må til for at innsatte skal få et helhetlig tilbud og de ulike aktører få en mer helhetlig, sikker og interessant arbeidsplass.

Vi anbefaler at:

1. Hver innsatt får en personlig helhetlig soningsplan som blant annet spesifiserer mål for de utdannings- og arbeidsaktivitetene den innsatte skal delta i gjennom soningstiden. Her må det spesifiseres hvilke læringsaktiviteter som skal foregå i skolen, og hvordan disse (eventuelt) kan følges opp videre for eksempel av kontaktbetjent, slik at det blir en helhetlig tenkning rundt innsattes aktivitets-, lærings- og dannelsesprosesser. Det må leveres utdannings- og opplæringstilbud av høy kvalitet der formell, uformell og ikke-formell utdanning tillegges vekt.
2. Fengselsbetjenter (kontaktbetjent) som kartlegger innsattes ønsker og behov for utdanning og opplæring (som for eksempel soningsplan og BRIK), må få tilstrekkelig opplæring i skolens og andre aktørers virkeområder og deres utdanningstilbud til innsatte. Dette er nødvendig for at de skal kunne yte kvalifisert rådgivning og gi god veiledning til innsatte. Slik kartlegging bør skje i samarbeid med skolen.
3. Hvert fengsel må utvikle en helhetlig plan for hvordan skolen, verkstjenesten og betjentene best kan ivareta innsatte med lærings- og funksjonsvansker i sitt arbeid og gjennom sine relasjoner til innsatte.
4. Det må settes av tid og midler til kompetanseutvikling for fengselsbetjenter. Utdanningen kan med fordel utvides til en bachelorgrad og med mulighet for påbygging til mastergrad. Slik kan yrket åpne for flere karriereveier. En slik utvidelse av utdanningen vil gi økt kompetanse for betjentene som kan ta flere oppgaver som krever spesialisering innen ulike områder.
5. Betjentene må gis anledning til å delta i etter- og videreutdanning, slik at de blir kvalifisert for de oppgavene de er pålagt. Dette for å kunne tilrettelegge for tiltak som ivaretar innsattes helhetlige behov.

6. Fengselsbetjentene må få mer kunnskap om skolen som system, og om de tilbud skolen yter i fengsel. Dette gjelder også for andre sektorer som har utdanningstilbud rettet mot innsatte.
7. Det må videre opprettes et fast samtaletilbud til betjenter som opplever truende, traumatiske eller andre særlig vanskelige situasjoner i sitt arbeid.
8. Dersom profesjonsmoral skal utvikles blant betjentene som en kollegial størrelse, og yrkesetiske overveielser i tilstrekkelig grad skal bli et kollektivt anliggende, er det viktig at profesjonsmoral løftes frem som en kollektiv forståelse mer enn en individuell avveining. Dette forutsetter at betjentene har tilgang til regelmessige møtesteder der slike tema drøftes og utvikles.
9. Dersom kunnskapsgrunnlaget for betjentene skal styrkes, må de ha tilgang på både kontekstuell og konseptuell kunnskap. Dette innebærer at både teorigrunnlaget og praksis må styrkes i betjentutdanningen.
10. For å sikre kontinuitet i betjentenes profesjonelle utvikling må en etablere faste og gode strukturer rundt betjentenes egen læring i fengslene. Dette må skje i et samarbeid mellom KRUS og ledelsen i fengslene.

Etterord

Inntrykket vi sitter igjen med etter å ha gjennomført denne undersøkelsen, er at fengselsbetjenter i Norge er en dedikert yrkesgruppe, som også er stolt av yrket de har valgt. De fleste er også fornøyd med utdanningen, noe avhengig av når de gjennomførte den. De tar jobben på alvor og gjør i mange tilfeller langt mer enn det arbeidsinstruksen krever av dem. De følger regler og lover, de holder seg stort sett innen de rammer som er nødvendige, gitt den kontekst de leverer innenfor, og de ønsker å være gode støttepersoner for innsatte. Dette gjelder i særlig grad innsatte de er kontaktbetjent for. Fengselsbetjenter gjør en viktig jobb som blant annet går ut på å gi innsatte en så optimal soningstid som mulig, gitt den konteksten de befinner seg innenfor. I tillegg legger de forhold til rette slik at overgangen til samfunnet etter endt soning blir så god som mulig. I tiden mellom fengsling og til løslatelse gjør betjentene i undersøkelsen det de kan for at den innsatte skal endre seg i retning av et liv uten kriminalitet.

Samfunnet trenger profesjonelle fengselsbetjenter, som både har bredde- og dybdekunnskap innen områder som er viktige for kriminalomsorgen og samfunnet. Derfor må utdanningen aspirantene gjennomfører, være på toppnivå og kjennetegnes ved høy kvalitet. En toårig utdanning er for knapp for de problemområdene betjentene arbeider innenfor, gitt det faktum at samfunnet og befolkningssammensetningen er i rask endring. Målet er et samfunn med minst mulig kriminalitet. Derfor trengs det fengselsbetjenter som er kvalifiserte til å virke innen et bredt og komplekst arbeidsfelt. Et skritt på veien er da å utvide betjentenes utdanning til en bachelorgrad med muligheter for å kunne ta en master dersom de ønsker det. Før Kriminalomsorgen kommer dit, må betjentene få muligheter til følge etter- og videreutdanningstilbud i regi av KRUS og andre aktører. Det mangler ikke på ønsker og tilbud, men disse må også følges opp med nødvendige ressurser. Her viser denne undersøkelsen at det ennå er en vei å gå.

Vedlegg

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hørlauges gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tlf: +47 55 58 21 17
Fax: +47 55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Orgnr: 985 321 884

Kariane Westheim
Institutt for pedagogikk Universitetet i Bergen
Christies gate 13
5020 BERGEN

Vår dato: 02.10.2015

Vår ref: 44328 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 25.08.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

44328 *Fengselsbetjenters fortellinger om rolle og posisjon i møte med innsatte og deres utdanningssituasjon i norske fengsler*
Behandlingsansvarlig *Universitetet i Bergen, ved institusjonens øverste leder*
Daglig ansvarlig *Kariane Westheim*

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.08.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Kjersti Haugstvedt

Kontaktperson: Kjersti Haugstvedt tlf: 55 58 29 53

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tlf: +47 22 95 52 11. nsd@nsd.no

TRONDHØM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tlf: +47 73 59 39 07. kjerne@nsd.uib.no

BIRMINGHAM: NSD-SVE, Universitetet i Tromsø, 9017 Tromsø. Tlf: +47 77 64 43 36. nsd@uib.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 44328

Forskning som omfatter tilsatte i fengselsvesenet krever tillatelse fra Kriminalomsorgens regiondirektør. Det er en forutsetning at slik godkjenning foreligger, og vi ber om å få tilsendt en kopi av tillatelsen så snart den foreligger.

Utvalget består av fengselsbetjenter i norske fengsler. Det er fengslene som foretar rekrutteringen av betjentene. Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Vi finner det reviderte informasjonsskrivet av 30.09.15 tilfredsstillende utformet.

Data innhentes gjennom intervjuer. Det er lagt til grunn at det ikke innhentes opplysninger om tredjepersoner, og at taushetsplikten ikke er til hinder for den behandling av opplysninger som finner sted.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Universitetet i Bergen sine retningslinjer for datasikkerhet.

Forventet prosjektslutt er 30.08.2017. Innsamlede opplysninger anonymiseres.

Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette opptak



INFORMASJONSSKRIV

Forespørsel til fengselsbetjenter om deltakelse i undersøkelse.

Denne forespørselen er sendt til fengselsbetjenter som er ansatt ved fire norske fengsler med forespørsel om deltakelse i et kvalitativt forskningsprosjekt ved Det psykologiske fakultet, Universitetet i Bergen. Avsender er Suzanne Five, seniorrådgiver i Kriminalomsorgsdirektoratet. Førsteamanuensis Kariane Westrheim, Universitetet i Bergen, er faglig ansvarlig for undersøkelsen. To andre forskere ved samme fakultet, Helene Kjærgård Eide og Lise Øen Jones, deltar i prosjektet. Forskningsprosjektets tittel er «*Fengselsbetjentes fortellinger om rolle og posisjon i møte med innsatte og deres utdannings situasjon i norske fengsler*». Det tar sikte på å undersøke hvordan fengselsbetjenter i norske fengsler opplever sin rolle i oppfølging og tilrettelegging av utdannings- og opplæringstilbud for innsatte.

Datagrunnlaget i prosjektet vil være basert på kvalitative intervju, som baserer seg på samtale mellom forskningsdeltaker (fengselsbetjent) og forsker. Hvert intervju vil ha en varighet på inntil halvannen time. Til sammen ønsker vi å intervju 20 fengselsbetjenter, fordelt på fire ulike fengsler. Fengslene er utvalgt med tanke på kjønn og fengselets sikkerhetsnivå. Det er utarbeidet en åpen intervjuguide der ulike tema søkes belyst i samtalen er beskrevet. Det er frivillig å delta i undersøkelsen. Intervjuet med deg vil, dersom du samtykker, bli tatt opp på lydfil og deretter skrevet ut som helhetlig tekst. Du kan når som helst og uten å oppgi grunn trekke deg fra intervjuet uten at dette får følger for deg. Det vil heller ikke påvirke forholdet til din arbeidsgiver om du velger å takke nei til å la deg intervju, eller om du skulle velge å trekke deg underveis i intervjuet eller senere i prosessen. Vi håper likevel at du vil finne det interessant å delta.

Undersøkelsen er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). De forskerne som behandler samtykkeskjemaene (Westrheim, Eide, Jones) har taushetsplikt. All informasjon du gir i intervjuet er strengt taushetsbelagt. Det betyr at ingen andre enn du, forskerne som intervjuer deg (Westrheim og Eide), og den som skriver ut intervjuet, har tilgang på den informasjonen du gir. Hverken ledelsen eller andre ansatte i fengselet har tilgang til de data du oppgir. Navn og andre personidentifiserende kjennetegn vil bli behandlet strengt konfidensielt. Det skal skrives en rapport etter endt undersøkelse. Denne vil bli gjort tilgjengelig ved at den blir sendt til ledelsen i fengselet. På bakgrunn av denne skal det også skrives artikler basert på alle svarene/data som samles inn. Ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i formidlingen av undersøkelsen. Alle innsamlede opplysninger og lydopptak slettes og anonymiseres når prosjektet er ferdig, og innen 30. august 2017.

Dersom du samtykker i å delta i undersøkelsen, ber vi deg vennligst krysse av under.

Vennlig hilsen

Kariane Westrheim
Prosjektleder

Prosjektleders kontaktdata
Kariane Westrheim, Det Psykologiske fakultet, IPED, Christiesgate 13 (Vektergården), 5020 Bergen.
Kontor 55 58 87 97, mobil 976 42 088



SAMTYKKESKJEMA

Samtykke til deltakelse i forskningsprosjektet:

«Fengselsbetjenters fortellinger om rolle og posisjon i møte med innsatte og deres utdanningssituasjon i norske fengsler»

Jeg har mottatt skriftlig informasjon om forskningsprosjektet og har hatt anledning til å stille utfyllende/oppklarende spørsmål. På dette grunnlag samtykker jeg i å delta i undersøkelsen ved å la meg intervjuet av Kariane Westrheim og Helene Kjærgård Eide ved Det psykologiske fakultet, Universitetet i Bergen.

Jeg samtykker til deltakelse i undersøkelsen

Jeg samtykker til bruk av lydfil

Navn på deltaker i blokkbokstaver:

Navn på fengsel:

Sted, dato og underskrift:

Prosjektledelse

Kariane Westrheim, Institutt for pedagogikk, Universitetet i Bergen

Helene Kjærgård Eide, Institutt for pedagogikk, Universitetet i Bergen og UNI-Rokkan

Lise Øen Jones, Institutt for biologisk og medisinsk psykologi, Universitetet i Bergen

INTERVJUGUIDE

- I. Betjenten er både vokter og hjelper. Hvordan forstår betjenten sin yrkesrolle i dette spenningsfeltet? Hvilken av ytterpunktene dominerer i møte med de innsatte?
 - a. Kan du beskrive hva du gjør en typisk dag på jobb?
 - b. Hva tenker du at din primære oppgave er i møte med de innsatte?
 - c. Kan du beskrive din rolle overfor de innsatte – hvordan ville du da beskrive den?
 - d. Hva tenker du at en slik rolle innebærer?
 - e. Hvordan ville du beskrive en profesjonell fengselsbetjent?

- II. En vesentlig del av de innsattes fengselshverdag handler om utdanning og opplæring. Hvordan forstår betjenten sin rolle i møte med aktører innen skole, opplæring eller arbeidsplass?
 - a. Hvordan tenker du at din rolle har innvirkning her?
 - b. Kan du beskrive hva som er dine oppgaver overfor de innsatte når det gjelder utdanning og opplæring?
 - c. Hvordan samarbeider du med aktører innen utdanning og opplæring?
 - d. Kan du komme med et eksempel på samarbeid du mener har god kvalitet?
 - i. Hvorfor mener du at det fungerte godt?
 - e. Kan du komme med et eksempel hvor samarbeidet ikke har fungert?
 - i. Hvorfor mener du at det ikke fungerte godt?
 - f. Opplever du at dine synspunkt tillegges betydning i dette samarbeidet?
 - g. Hva tenker du er viktigst for at samarbeidet inn mot utdanning og opplæring i fengsel skal fungere godt?
 - h. Har du forståelse og kunnskap om de andre aktørenes rolle inn mot utdanning og opplæring?
 - i. Opplever du at de andre aktørene har tilsvarende forståelse og kunnskap om hva som er din rolle inn mot utdanning og opplæring?

- III. Hvordan opplever betjentene at utdanningen deres gir kompetanse til å utføre en rolle som er tettere knyttet opp mot skole, opplæring og arbeid for de innsatte?
 - a. Hvis du nå tar utgangspunkt i det du har beskrevet omkring din rolle i møte med de innsatte og samarbeidet med aktører innen utdanning og opplæring – er det du beskriver noe du har med deg fra utdanningen?
 - i. Hvis ja - hva konkret var det du lærte under utdanning som du tenker har hatt betydning for din kompetanse til å jobbe med innsatte under utdanning og opplæring?
 - ii. Hvis nei – hvis du tenker at du ikke lærte dette under utdanning, hvor har du da hentet denne kompetansen fra?

Referanser

- Bang, M.M. (2012). *Fengslende hverdag: Om fengselsbetjentes selvposisjonering i spenningsfeltet mellom det offentlige, offentligheten og de innsatte*. Masteroppgave.
- De Camargo, C. (2012). «The Police Uniform: Power, authority and culture». *Internet Journal of Criminology*. ISSN 2045-6743 (Online)
- Drageset, S. og Ellingsen, S. (2010). «Å skape data fra kvalitativt forskningsintervju». *Forskning* 04/10, s. 332–335.
- Eide, H.M.K. og Tolo, A. (2016). «Akademisk skriving og utvikling av skolelederkompetanse». *Acta Didactica Norge* 10(4).
- Eraut, M. (2009). «Transfer of knowledge between education and workplace settings.» I H.
- Daniels, H. Lauder og J. Porter (red.) *Knowledge, Values and Education Policy. A Critical Perspective*. London and New York: Routledge.
- Evensen, K. (2006). *Betjentrollen i organisasjonen*. Oslo: Kriminalomsorgens utdanningssenter.
- Fredwall, T.E. (2015). *Murer og moral. En bok om straff, verdier og fengselsbetjenter*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Gergen, K.J. og Gergen, M. (2005). *Social Konstruksjon. – Ind i samtalen*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Grimen, H. (2013a) «Profesjon og kunnskap». I A. Molander og L.I. Terum (red.) *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimen, H. (2013b). «Profesjon og profesjonsmoral». I A. Molander og L.I. Terum (red.) *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimen, H. og Molander, A. (2013) «Profesjon og skjønn». I A. Molander og L.I. Terum (red.) *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gubrium, J. og Holstein, J. (2009). *Analyzing Narrative Reality*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: Sage Publications.
- Hammerlin, Y. (2008). *Om fangebehandling, fange- og menneskesyn i norsk kriminalomsorg i anstalt*. Dr. philos-avhandling ved Institutt for kriminologi og retts sosiologi. Det juridiske fakultet. Universitetet i Oslo.
- Hatch, J.A. (2002). *Doing Qualitative Research in education settings*. New York: State University of New York Press.
- Hjellnes, S. (2001). *Bilder av fengselsbetjenter i ulike rammer: en kvalitativ analyse av fortellinger om å være fengselsbetjent*. Hovedoppgave. Universitetet i Oslo.

- Hughes, E. (2013). «Thinking inside the box: prisoner education, learning identities, and the possibilities for change». I B.M. Veysey, J. Christian og D.J. Martinez (red.), *How offenders transform their lives* (s. 87–103). New York: Routledge.
- Johansen, O.L. (2007). *Fengselsbetjentens yrkesidentitet og profesjonalitet. «En studie av fengselsbetjentyrket sett i lys av intern, ekstern teori og empiri»*. Hovedoppgave i pedagogikk. Pedagogisk forskningsinstitutt. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Universitetet i Oslo.
- Kriminalomsorgens utdanningssenter KRUS (2016a). *Fengselsbetjentutdanningen. Studieplan for høgskolekandidat i straffegjennomføring (2016–2017)*.
- Kriminalomsorgens utdanningssenter KRUS (2016b) *Fengselsbetjentutdanningen. Studieplan for høgskolekandidat i straffegjennomføring (2017–2018)*.
- Kriminalomsorgsdirektoratet (KOD) (2015). Rammepplan for Fengselsbetjentutdanningen. Fastsatt 7. desember 2015.
- Kriminalomsorgsdirektoratet (KOD). Årsrapport 2015 for Kriminalomsorgen.
- Kunnskapsdepartementet (KD) (2015). NOU 2015:8; *Fremtidens skole – Fornylse av fag og kompetanser*.
- Kunnskapsdepartementet (KD) (2016a). Meld. St. 28: *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*.
- Kunnskapsdepartementet (KD) (2016b). NOU: 2016:7; *Norge i omstilling – karriereveiledning for individ og samfunn*.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Lid, B.G. (2012). «Eg kan ikkje sei da ...» *Sårbarhet og den pedagogiske relasjonen. Ein studie av sårbarhet og sårbarhetens uttrykk hjå barn, sett i lys av relasjonen mellom barn og vaksen i skulen*. Masteravhandling i pedagogikk med vekt på spesialpedagogikk. NLA Høgskolen Bergen.
- Liebling, A., Price, D. og Elliott, C. (1999). «Appreciative inquiry and relationships in prison». *Punishment & Society*, 1(1), 71–98.
- Madison, D.S. (2005). *Critical ethnography: method, ethics, and performance*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Molander, A. og Terum, L.I. (red.)(2013). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordisk ministerråd. (2005). *Nordic Prison Education: a lifelong learning perspective*: Nordic Council of Ministers.
- Nygård, R. (2000). *Aktør eller brikke? Om menneskers selvforståelse*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Nymo, K. (2006). På sporet av den profesjonelle fengselsbetjenten.

- Patton, M. (1990) *Qualitative Evaluation and Research Methods*. London: Sage.
- Rose, C. (2015). Education in Prison: Studying Through Distance Learning. *Contemporary Sociology: A Journal of Reviews*, 44(2), 218–219.
- Silverman, D. (2011). *Interpreting Qualitative Data. Methods for analyzing Talk, Text and Interaction*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications Ltd.
- Skau, G.M. (2002). *Gode fagfolk vokser ... Personlig kompetanse som utfordring*. 2. utgave. Oslo: J.W. Cappelen Forlag.
- Storvik, B. L. (2006). «Betjentrollen og straffegjennomføringsloven». I E. Larsen (red.) *Fengslet som endringsarena: bok for fengselsbetjenter* (s. 110–117). Oslo: Kriminalomsorgens utdanningscenter.
- Taylor, C. (1992). «The Politics of Recognition» I *Multiculturalism: Examining the Politics of Recognition*, A. Gutmann (red.). Princeton: Princeton University Press, s. 25–73.
- Tait, S. (2011). «A typology of prison officer approaches to care». *European Journal of Criminology*, 8(6), 440–454.
- Patton, M. (1990) *Qualitative Evaluation and Research Methods*. London: Sage.
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse – En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Torgersen, U. (1972). *Profesjonssosiologi*. Oslo – Bergen – Tromsø: Universitetsforlaget.
- Ulvik, M. og Sæverot, H. (2013). «Pedagogisk danning». I Krumsvik, R.J. og Säljö, R. (red.) *Praktisk pedagogisk utdanning. En antologi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- van Manen, M. (1991). *The tact of teaching. The meaning of Pedagogical Thoughtfulness*. London, Ontario: Althouse Press.
- Young, M. (2009). «What are schools for?» I H. Daniels, H. Lauder og J. Porter (red.) *Knowledge, Values and Education Policy. A Critical Perspective*. London and New York: Routledge.



Statens hus
Utdanningsavdelinga

Besøksadresse
Kaigaten 9, NO-5020 Bergen

Postadresse
Postboks 7310, 5020 BERGEN

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

E-post
fmhopostmottak@fylkesmannen.no

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