



# Innsatte fra Litauen, Polen og Nigeria: Utdanning, arbeid og kompetanse

Ole Johan Eikeland, Eikeland forskning og undervising

Terje Manger, Institutt for samfunnspsykologi, Universitetet i Bergen

Linda Grønning, Det juridiske fakultet, Universitetet i Bergen

Kariane Westrheim, Institutt for pedagogikk,  
Universitetet i Bergen

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

Fylkesmannen i Hordaland

Kopiering er ikkje tillate utan avtale med den som har opphavsretten

ISBN 978-82-92828-34-2 (trykt)

ISBN 978-82-92828-35-9 (e-bok)

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

Trykk og layout: Netprint

**Innsatte fra Litauen, Polen og Nigeria:**

# **Utdanning, arbeid og kompetanse**

**Ole Johan Eikeland**, Eikeland forskning og undervisning

**Terje Manger**, Institutt for samfunnspsykologi, Universitetet i Bergen

**Linda Gröning**, Det juridiske fakultet, Universitetet i Bergen

**Kariane Westrheim**, Institutt for pedagogikk, Universitetet i Bergen

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

2014



# Forord

Rapporten «*Innsatte fra Litauen, Polen og Nigeria: Utdanning, arbeid og kompetanse*» bygger primært på en undersøkelse av innsatte fra Litauen, Polen og Nigeria i norske fengsel høsten 2012. Rapporten handler om denne gruppen av innsatte sin utdanningsbakgrunn, utdanningsaktivitet som innsatt, utdanningsønsker og erfaringer fra arbeidslivet. I tillegg er det en kartlegging av denne gruppen innsattes eventuelle vansker med læring og konsentrasjon.

Datainnsamlingen som denne rapporten primært bygger på er gjennomført av Forskningsgruppen for kognisjon og læring ved Det psykologiske fakultet, Universitetet i Bergen. Prosjektet er utført i samarbeid med Fylkesmannen i Hordaland, Utdanningsavdelingen, og Eikeland forskning og undervisning. Denne rapporten er den tredje i rekken med resultater fra kartleggingen av innsatte i norske fengsel høsten 2012.

Kartleggingen viser at variasjonene hos denne gruppen innsatte med hensyn til utdanningsnivå og ønsker for opplæring varierer i større grad enn med sammenlignbar norsk innsatte gruppe. Det er en større andel av denne gruppen som ikke deltar i opplæringen, samtidig som det er en større andel som ønsker opplæring. En stor andel av denne gruppen rapporterer at de ikke har fått informasjon eller tilbud om opplæring. Forskningsgruppen drøfter også på hvilket grunnlag de ulike gruppene med utenlandske innsatte har rett til opplæring.

Fylkesmannen i Hordaland håper denne rapporten fungerer som et viktig innspill om drøftingene om opplæring av utenlandske innsatte innenfor kriminalomsorgen. Fylkesmannen i Hordaland retter en takk til alle de som administrerte undersøkelsen i fengslene og til alle innsatte som svarte på spørreskjemaet. En retter også takk til Eikeland, Manger, Gröning, Westrheim og Asbjørnsen for godt utført arbeid

Bergen, februar 2014

Anne K. Hjermann  
utdanningsdirektør



# Innholdsliste

<b>Forord fra forfatterne .....</b>	<b>9</b>
<b>Summary .....</b>	<b>11</b>
<b>Hovedfunn .....</b>	<b>13</b>
<b>I. Innledning .....</b>	<b>15</b>
<b>II. Utdanningsystemene i Litauen, Polen og Nigeria .....</b>	<b>23</b>
<b>III. Rettslige grunnprinsipper, folkerettslige forpliktelser og norsk lovgivning .....</b>	<b>31</b>
<b>IV. Undersøkelsen .....</b>	<b>47</b>
<b>V. Kompetanse .....</b>	<b>53</b>
<b>VI. Utdanningsaktivitet i fengslet .....</b>	<b>57</b>
<b>VII. Utdanningsønsker .....</b>	<b>63</b>
<b>VIII. Motiv for utdanning i fengsel .....</b>	<b>67</b>
<b>IX. Selvvurdering av ferdigheter og lærevansker .....</b>	<b>73</b>
<b>X. Lærevansker og oppmerksomhetsforstyrrelser .....</b>	<b>77</b>
<b>XI. Oppsummering og diskusjon .....</b>	<b>85</b>
<b>Appendiks .....</b>	<b>95</b>
<b>Litteraturreferanser .....</b>	<b>103</b>
<b>Rapportens bidragsyttere .....</b>	<b>111</b>





# Forord fra forfatterne

Datainnsamlingens om denne rapporten bygger på ergjennomført av Forskningsgruppe for kognisjon og læring ved Det psykologiske fakultet, Universitetet i Bergen, i samarbeid med Eikeland forskning og undervising, etter oppdrag fra Fylkesmannen i Hordaland, Utdanningsavdelinga. Rapporten er utarbeidet i samarbeid med førsteamanuensis Kariane Westrheim, Forskningsgruppe for kunnskap, utdanning og demokrati ved Det psykologiske fakultet, Universitetet i Bergen, og professor Linda Gröning, Forskergruppen for strafferett og straffeprosess ved Det juridiske fakultet, Universitetet i Bergen. Utdanningsavdelinga hos Fylkesmannen i Hordaland har, etter oppdrag fra Kunnskapsdepartementet, nasjonalt ansvar for opplæringen innenfor kriminalomsorgen i Norge, og forvalter tilskuddet til denne opplæringen.

Vi takker seniorrådgiver Paal Chr. Breivik og rådgiver Siren Økland Vardøy hos Fylkesmannen i Hordaland, Utdanningsavdelinga. De administrerte arbeidet med utsending av spørreskjema og opprettet kontakt med nøkkelpersoner i alle fengsel. På denne måten sikret de at en person i hvert fengsel var ansvarlig for gjennomføringen av undersøkelsen i sitt fengsel. Uten en slik tilrettelegging ville det vært umulig å gjennomføre undersøkelsen innen en så kort tidsperiode som det vart lagt opp til. Vi retter takk til alle som administrerte undersøkelsen i fengslene, og ikke minst takker vi alle innsatte fra Litauen, Polen og Nigeria som svarte på spørreskjemaet. Takk rettes også til pensjonert seniorrådgiver Torfinn Langelid for korrekturlesning og trofast arbeid med å gjøre rapporten leselig for allmennheten. Jan Tore Remøy ved Det juridiske fakultet, Universitetet i Bergen, skal ha spesiell takk for arbeidet med å samle rettsdokument og lese språkkorrektur av kapittel III.

Forfatterne er alene ansvarlige for innholdet i rapporten, og dermed også for eventuelle feil og mangler.

Bergen, februar, 2014

Ole Johan Eikeland, Terje Manger, Linda Gröning,  
Kariane Westrheim, Arve Asbjørnsen



# Summary

Training and education for the incarcerated constitute an important but often neglected aspect of adult learning. A fundamental principle of Norwegian prison policy and international conventions and recommendations state that prisoners should have the same access to social and educational services as other citizens, independent of their country of origin or citizenship. The Educational Act recognizes the right of basic schooling for all, and all teenagers and adults who have completed compulsory school have a right to three to five years of upper secondary education. Adults also have the right to «second chance» or supplementary basic education and/or special education. As of today education is provided in all Norwegian prisons.

In order to establish a sound knowledge base that can inform both policy makers and practitioners, helping prioritize resources for prisoner education and training, research was carried out to assess the educational needs of the prison population from Lithuania, Poland and Nigeria. The three groups were selected because they constituted three of the largest groups of foreign prisoners in Norway. This report outlines their educational background and employment experience, participation in education while incarcerated, educational preferences and motives.

The study was approved by the Privacy Ombudsman for Research and additional approval was granted from the prison authorities and the Ministry of Justice and Public Security. It was carried out over one week in November 2012. All prisoners from Lithuania, Poland and Nigeria in Norwegian prisons were invited to participate. At the time of the study, there were a total of 352 prisoners with citizenship from these countries. Data were collected by means of a questionnaire, and 202 completed and returned it. The response rate is 57.4 per cent. The average age of the total respondents was 33 years. Prisoners with reading or writing difficulties received help to complete the questionnaire. All questionnaires were returned anonymously.

Given common interpretation of education law in Norway, international conventions and recommendations and basic legal and humanistic principles, prisoners are entitled access to education in the same manner as other citizens and residents, independent of their nationality and possible deportation decisions.

Fifteen per cent of the participants from Nigeria, one per cent from Lithuania and none from Poland had not completed any education. In contrast, more prisoners from Nigeria than from the two other countries had completed university or college education. Almost one fifth of the prisoners from Lithuania have never had a job, while less than ten per cent of prisoners from the two other countries have never had work. More than half of the prisoners from Poland have had skilled work, compared to one third of those from Lithuania and one fourth of those from Nigeria.

Between 75 and 93 per cent of the prisoners from the three countries wanted to participate in educational activities. Most of them wished to attend single independent courses. Of the prisoners from Lithuania, Poland and Nigeria 35 per cent, 26 per cent, and 38 per cent, respectively, participated in prison education. More than 80 per cent of the prisoners from both Lithuania, Poland and Nigeria considered these three reasons for starting an education as very important or important: 'To spend my time doing something sensible and useful', 'To be better

able to cope with life after release', and 'To satisfy the desire to learn'. Among their «top five» reasons were also 'To make it easier to get a job after release' and 'To learn about a subject'.

A majority of the prisoners from Lithuania and Poland self-reported that they had no reading or writing difficulties, while less than 50 per cent of the respondents from Nigeria reported no problems in reading and less than one third reported no problems in writing. Between four and eight per cent the prisoners from the three countries reported difficulty to a great extent in reading, writing or mathematics, however, with the exception of those from Nigeria who reported some more mathematics problems (16 per cent). Thirteen per cent of the prisoners in the study reported that they were diagnosed as having dyslexia and eight per cent as having ADHD.

Prisoners participating in education activities reported to be highly satisfied with the teaching and education provided. Among prisoners who did not participate in education, more than one third reported that they were waiting for a place and 30 per cent reported that they had not been given enough information about education. In all three groups these were the far most often mentioned reasons for *not* participating.

# Hovudfunn

Denne rapporten bygger på en undersøkelse av innsatte i fengsel i Norge med statsborgerskap fra Litauen (L), Polen (P) og Nigeria (N) i uke 47 i november 2012. Formålet var å gi et bilde av de største utenlandske gruppene innsatte i norske fengsel når det gjelder utdanningsbakgrunn, utdanningsaktivitet som innsatt og utdanningsønsker, og erfaringer fra arbeidslivet. I tillegg har vi også kartlagt de innsattes eventuelle vansker når det gjelder læring og konsentrasjon.

To hundre og to innsatte svarte på spørreskjemaet. Dette gir en svarprosent på 57,4 av de som fikk skjemaet 18. til 25. november i 2012. Nedenfor er de viktigste funnene sammenfattet. (Grunnlaget for prosentutregningene kan være ulikt for det som de ulike kulepunktene viser. Det er derfor viktig å se denne oppsummeringen i sammenheng med tabellene i selve rapporten.)

- 1 prosent (L), 0 prosent (P) og 15 prosent (N) har ikke fullført grunnopplæringen.
- 16 prosent (L), 7 prosent (P) og 10 prosent (N) har grunnskole som høyeste fullførte utdanningsnivå.
- 45 prosent (L), 66 prosent (P) og 39 prosent (N) har treårig videregående opplæring som høyeste fullførte utdanningsnivå.
- 16 prosent (L), 6 prosent (P) og 26 prosent (N) har enkeltfag eller grad fra universitet eller høyskole som høyeste fullførte utdanningsnivå.
- 3 prosent (L), 5 prosent (P) og 2 prosent (N) har fullført første året videregående opplæring eller tilsvarende, men ikke mer.
- 4 prosent (L), 8 prosent (P) og 2 prosent (N) har fullført to år videregående opplæring eller tilsvarende, men ikke mer.
- Bare en av de innsatte i disse tre statsborgergruppene under 25 år har ikke fullført noen form for utdanning.
- 35 prosent (L), 26 prosent (P) og 38 prosent (N) av de innsatte tar utdanning/opplæring i fengslet.
- 86 prosent (L), 75 prosent (P) og 93 prosent (N) av de innsatte har ønske om utdanning i fengslet.
- 71 prosent innsatte over 44 år har ingen utdanningsønske i fengslet; den samme andelen gjelder innsatte under 25 år.
- 19 prosent (L), 6 prosent (P) og 7 prosent (N) av de innsatte har aldri hatt arbeid.
- 36 prosent (L), 30 prosent (P) og 49 prosent (N) av de som har hatt arbeid har hatt ufaglært arbeid.

- 68 prosent (L), 65 prosent (P) og 47 prosent (N) sier at de ikke har vanskeligheter med lesing.
- 51 prosent (L), 72 prosent (P) og 32 prosent (N) sier at de ikke har vanskeligheter med skriving.
- 43 prosent (L), 44 prosent (P) og 24 prosent (N) sier at de ikke har vanskeligheter med regning.
- 7 prosent (L), 4 prosent (P) og 8 prosent (N) rapporterer å ha lesevansker i 'svært stor grad'.
- 4 prosent (L), 3 prosent (P) og 8 prosent (N) rapporterer å ha skrivevansker i 'svært stor grad'.
- 3 prosent (L), 4 prosent (P) og 16 prosent (N) rapporterer å ha regnevansker i 'svært stor grad'.
- 56 prosent av innsatte under 25 år (alle tre statsborgerskapsgruppene under ett) har rett til videregående opplæring, jf. norske rettighetsdefinisjon.
- 46 prosent (L), 47 prosent (P) og 73 prosent (N) som holder på med utdanning i fengslet er fornøyd med utdanningen som blir gitt.
- Mer enn 80 prosent av de innsatte fra L, P og N ga uttrykk for at følgende tre grunner var svært viktige for å ta utdanning under soning: å gjøre noe fornuftig under soningstiden, for å kunne håndtere tiden etter soning bedre og et ønske om å kunne lære noe.
- Blant innsatte fra L, P og N som *ikke* tok utdanning i soningstiden var disse to grunnene oftest nevnt: 'jeg venter på plass' og 'jeg har ikke fått nok informasjon om opplæring'.
- 3 prosent (L), 24 prosent (P) og 8 prosent (N) oppgir at de har dysleksidiagnose.
- Innsatte med dysleksi- eller ADHD-diagnose ønsker i større grad enn andre å fullføre videregående opplæring.
- Lærevansker er ikke til hinder for å delta i utdanning under straffegjennomføringen.

# I. Innledning

Vi ser en betydelig økning i antall utenlandske innsatte i fengsler i Norden (Eikeland, Manger og Asbjørnsen, 2008; Hildebrandt, 2012). Økningen har vært særlig stor i Norge i årene etter at den første rapporten om innsatte i alle nordiske lands fengsler ble publisert i 2008 (Eikeland mfl., 2008). Utenlandske innsatte utgjør nå i overkant av en tredjedel av alle innsatte i norske fengsler (Kriminalomsorgen, 2012). I den nordiske rapporten fra 2008, som hadde alle innsatte i fire land og et representativt utvalg i Sverige som målgruppe, ble det konkludert med at det er behov for mer forskning, både kvalitativ og kvantitativ, som mer grundig kan undersøke delproblemstillinger, blant annet knyttet til utenlandske statsborgere. De kvalitative nordiske undersøkelsene som senere ble gjennomført i alle nordiske land, var slike bidrag. I disse undersøkelsene ble 62 innsatte fra Somalia, Russland, Polen, Irak og Serbia intervjuet (Gustavsson, 2012; Linderborg, 2012; Kristmundsson, 2012; Thomsen og Seidenfaden, 2012; Westrheim, Manger, Eikeland, Hetland og Ludvigsen, 2012). Forskningsrapporten, som du nå leser, hvor alle innsatte i norske fengsler fra Polen, Litauen og Nigeria er i målgruppen, har også som mål å skaffe mer kunnskap om utenlandske innsattes opplæringsbehov. Bakgrunnen for at disse gruppene blir undersøkt er at de utgjør tre av de største gruppene utenlandske innsatte i norske fengsler. Vi ønsker å undersøke deres kompetanse (tidligere utdanning og arbeid), utdanningsønsker, motiv for utdanning, deltakelse i utdanning i fengsel og pedagogiske utfordringer knyttet til lære- og konsentrasjonsvansker.

Fordi gruppen av utenlandske innsatte særlig øker i norske fengsler blir det viktig å nettopp skaffe mer kunnskap om dem for å unngå at de forsvinner i statistikken. En del respondenter i den kvalitative nordiske undersøkelsen (Westrheim og Manger, 2012) hadde bakgrunn eller nære minner fra krigsområder eller områder med mye politisk konflikt og uro, noe som for flere hadde hatt innflytelse på kontinuitet og fullføring av utdanning. Andre kom fra land som befinner seg i nedgangstider, med mye fattigdom, høy arbeidsledighet og annen sosial nød. De var kommet til Norden enten som FN-kvoteflyktninger, som følge av flukt, familiegjenforening, som arbeidssøkere fra Schengen-land som Polen og Litauen, men også av andre og noen ganger ukjente årsaker. En del respondenter hadde vært i landet der de sonet siden de var barn eller svært unge, slik som somaliere i Danmark (Thomsen og Seidenfaden, 2012). Andre var unge, voksne eller eldre da de ankom, som i den norske, islandske, finske og svenske undersøkelsen. Flere respondenter synes å ha hatt en vanskelig oppvekst og skolehistorie, mens andre beretter om et greit og problemfritt skoleløp og hadde fullført grunnskole, videregående skole og i noen tilfeller høyere utdanning. Alle respondentene begynte på skolen i hjemlandet i seks-sju-årsalderen, de hadde gode venner og oppgav at de klarte seg bra på skolen. Herfra fortsetter imidlertid utdanningsløpet og lengden på det, i ulike retninger. Mens en respondent bare hadde ett års skolegang fordi landsbyskolen ble bombet av iranske fly og siden aldri ble bygget opp igjen, var det respondenter i de andre nordiske landene som har nådd universitets- eller høyskoleutdanning, om enn ikke fullført den.

Hva forskjellene i opphavsland skyldes kan være vanskelig å vite. Avspeiler det reelle forskjeller i kompetanse og ferdigheter eller viser det mer kulturelle forskjeller i måten å framstille seg selv på? Hvor sosialt legitimt det er å framheve hvor dyktig en er kan variere på tvers av kulturer. Skjemaet i den kvantitative nordiske (Eikeland mfl., 2008) og norske undersøkelsen (Eikeland, Manger og Asbjørnsen, 2010) var oversatt til engelsk som en støtte til innsatte med annet (språklig) opphav enn norsk (eller skandinavisk). Dette kan ha skapt en del vansker rundt tolkningen av svar fra innsatte med annet språk og etnisitet enn norsk, skandinavisk og engelsk. En del av de usikre momentene dreier seg om de innsatte med opphavsland utenfor Norge har tolket spørsmålene etter hvor dyktige de er til å lese på norsk eller på morsmålet. Vi skal heller ikke se bort fra at selve oversettelsen av skjemaet til engelsk har skapt variasjon i nyansene i det som spørres om og dermed svares på. Variasjonen i materialet kan ha blitt påvirket av om respondentene har rapportert i forhold til morsmålet eller om de har rapportert i forhold til norsk eller engelsk som fremmedspråk.

I undersøkelsen av etniske minoriteter i nordiske fengsler (Westrheim og Manger, 2012) ble alle spørsmål omsatt til den språkgruppe de innsatte tilhørte og det ble også brukt tolk. Data som ble samlet inn til undersøkelsen i rapporten du nå leser bygger på spørreskjema på litauisk, polsk og engelsk. Sistnevnte har bakgrunn i at engelsk er språket de nigerianske innsatte har brukt i hjemlandets skoler. I kapittel I skal vi gå gjennom hovedtrekk ved skolesystemene i Polen, Litauen og Nigeria. Dette er viktig for å forstå noe av svarene fra de innsatte fra disse tre land. Deretter skal vi beskrive og drøfte rettighetene utenlandske innsatte har til utdanning, før den empiriske delen av undersøkelsen presenteres.

## Kompetanse

I undersøkelsen fra 2009 i alle norske fengsler (Eikeland mfl., 2010) går det fram at innsatte fra Europa utenom Norge har noe høyere utdanning enn norske innsatte. Innsatte fra Afrika og Asia har den største andelen som ikke har fullført noen form for utdanning. Særlig gjelder dette innsatte fra Afrika, der nesten en av fire er uten utdanning. Blant innsatte med fødeland i Asia finner vi den høyeste andelen som bare har grunnskole som høyeste utdanning (31 prosent). Det er likevel interessant å merke seg at prosentdelen innsatte med høyere utdanning (enkeltfag eller grad) er lavest blant innsatte som har Norge som fødeland. Videre er det innsatte fra Europa utenom Norden som utgjør den største delen som har fullført tre år videregående opplæring eller tilsvarende (27 prosent).

I den nordiske undersøkelsen av etniske minoriteter i fengsel sier respondentene i alle landene at de begynte på skolen i seks-sjuårsalderen (Westrheim og Manger, 2012). Likevel er det viktig å ha i minne at kontekstuelle forhold i de innsattes bakgrunn skaper ulike forutsetninger for hvorvidt de har fullført skoleløp og utdanning. Noen har, som nevnt, bakgrunn fra krigsoner, der skoler og utdanningsinstitusjoner er bombet, eller der infrastrukturen er brutt sammen. Andre har en migrasjonshistorie som har ført til avbrudd i utdanningen. Dette har igjen hatt konsekvenser for



hvorvidt de har dokumentasjon på gjennomført utdanning eller avlagte grader. Det vil også være forskjeller knyttet til foreldrenes utdanningsbakgrunn og miljøstøtte. I det finske materialet, hvor russiske innsatte var med, synes respondentenes foreldre å ha mer og høyere utdanning enn i de andre gruppene (Linderborg, 2012). De verdsatte utdanning høyt og stilte også store krav til sine barns utdanning. Selv om utdanningsbakgrunn ikke kommer tydelig fram i alle de nasjonale undersøkelsene, kan det antas at de fleste foreldrene ikke har høyere utdanning, ettersom de fleste respondentene ikke har det. Hvorvidt foreldre har høyere utdanning kan selvsagt forklares også på bakgrunn av utdanningssystemet i landet de kommer fra. Av totalt 62 respondenter har kun 14 innsatte i materialet utdanning utover videregående nivå. Dette utgjør likevel ikke en lavere prosent enn det som er funnet i kvantitative undersøkelser i Norge (f.eks. Eikeland mfl., 2010).

## Utdanningsaktivitet

Sammenlignet med undersøkelsen i 2009 (Eikeland mfl., 2010) er det nå flere nordmenn som holder på med utdanning i fengsel (54 prosent mot før bare 41 prosent). Økningen er særlig stor på nivået videregående opplæring (Eikeland, Manger og Asbjørnssen, 2013). Undersøkelsen i 2009 viste at over halvdel av de innsatte fra Europa utenom Norden, Asia og Afrika var i gang med utdanning eller opplæring i fengsel. Forskjellen mellom disse gruppene og norske innsatte skyldes i stor grad at en noe større andel utenlandske innsatte deltar i kortere kurs (språkkurs, datakurs mv.). En av ni innsatte fra Afrika holdt på med grunnopplæring i fengslet. Dette er den klart største gruppen som gjør det (11 prosent).

I den kvalitative nordiske undersøkelsen (Westrheim og Manger, 2012) synes utdanningsaktiviteter de innsatte deltar i å være konsentrert om følgende: Språkkurs (som oftest i språket i landet de soner og i tillegg engelsk), datakortet eller dataopplæring (datakortet består av sertifiserende ferdighetstester som dokumenterer ikt-kompetanse innenfor de vanligste bruksområdene for en PC), ulike yrkesfaglige utdanninger eller kursmoduler av disse og en del andre kurs (det kan være grunnleggende fagopplæring som for eksempel i regning, samfunnskunnskap, psykologi). Deltakelsen på kurs og andre utdanningsaktiviteter synes å være styrt av de tilbud som tilbys i de aktuelle fengsler til enhver tid, og i mindre grad av den enkelte innsattes ønsker eller behov. Dette vil kunne forandre seg etter hvert som utdanningstilbudene blir flere i fengslene.

## Utdanningsønsker og motiv for utdanning

Costelloe (2003) finner at innsatte i Irland som tidlig har falt ut fra det ordinære skole- og utdanningstilbudet i utgangspunktet vil vise motstand mot det som smaker av undervisning og læring. Paradoksalt nok er det likevel slik, finner Costelloe, at tiden i fengsel gir dem anledning til å revurdere slik motstand. Etter å ha opplevd at opplæring i fengsel er nyttig, utvikler gjerne disse innsatte interesser de ikke hadde

før, og dermed også mer motivasjon for videre utdanning. Eikeland og medarbeidere (2010) viser at innsatte med norsk bakgrunn utgjør den største gruppen som ikke ønsker utdanning i fengslet (33 prosent), mens innsatte fra Afrika og Asia utgjør de minste gruppene som ikke ønsker utdanning (18 og 13 prosent). Det er de innsatte fra disse verdensdelene som utgjør de største gruppene som ønsker grunnskoleopplæring (Asia 7 og Afrika 11 prosent) eller første år av videregående opplæring (Asia 18 og Afrika 16 prosent) (Eikeland mfl., 2010). For innsatte utenfor Norden er disse fire grunnene viktigere for å ta utdanning enn for dem fra Norden: 'For å få større tro på meg selv', 'for å tilfredsstille min lærelyst', 'for å bruke skolen her som overgang til skole etter løslatelse' og 'for å mestre tilværelsen etter løslatelse' (Manger, Eikeland og Asbjørnsen, 2010).

Den kvalitative undersøkelsen blant etniske minoriteter i nordiske fengsler viser at de innsattes motivasjon, ønsker og behov for utdanning og opplæring dreier seg om å få kunnskap og utvikle ferdigheter som gjør at de kan hevde seg på arbeidsmarkedet og kunne forsørge familien (Westrheim og Manger, 2012). I tilfeller der respondentene av ulike grunner har fått avbrutt utdanningen sin, uttrykker noen ønske om å kunne ta opp igjen og fullføre opplæringen eller studiene. Andre etterspør opplæring eller påbygning slik at de får kvalifiserte arbeidsoppgaver når de løslates, mens andre ønsker å starte på nytt. Den samme undersøkelsen viser også at de ønsker som kommer eksplisitt fram ikke er så ulike som noen av respondentene allerede er i gang med. De er igjen språkkurs, datakort (dataopplæring) og ulike yrkesfaglige utdanninger eller yrkesfaglig opplæring (som kokk, murer, maler, tømrer, frisør etc.). Med språkkurs henvises det stort sett til opplæring i språket i landet der de soner, sekundært engelsk og andre europeiske språk. En årsak til at de innsatte primært ønsker å lære språket i landet der de soner, er et ønske om å kunne kommunisere direkte med de ansatte i fengslet og selvsagt også med andre innsatte. Som det kommer fram i den svenske undersøkelsen av serbiske innsatte gir opplæring i svensk større mulighet til å få med seg informasjon som blir gitt og til å utvikle forståelse for sine omgivelser (Gustavsson, 2012). Både i den norske undersøkelsen av irakiske innsatte (Westrheim mfl., 2012) og svenske undersøkelsen har innsatte med barn og familie ønske om å kunne kommunisere med dem på deres språk. I tilfeller der respondenter av ulike grunner har fått avbrutt utdanningen sin, uttrykker noen av disse ønske om å kunne ta opp igjen og fullføre opplæringen eller studiene. En del ser for seg opplæring eller påbygning slik at de får kvalifiserte arbeidsoppgaver når de løslates, mens andre simpelthen ønsker å starte på nytt. Ønsker om utdanning springer gjerne ut av respondentenes tidligere utdanningsbakgrunn, ønsker og behov. Den svenske undersøkelsen viser at behov som har oppstått kan være grunnet situasjonen med å være fengslet og av å befinne seg i et nytt land.

I den danske undersøkelsen av somaliske innsatte svinger motivasjonen for å ta utdanning i fengslet, og kun to er i gang med utdanningsaktiviteter. Likevel viser det seg at bortimot to tredjedeler *ønsker* å ta en eller annen form for utdanning (Thomsen og Seidenfaden, 2012). Dette samsvarer med det som er funnet i kvantitative studier av hele fangebefolkninger (Eikeland mfl., 2008; Eikeland

mfl., 2010). Selv om ønskene i hovedsak kretser om yrkesrettede og praktiske fag og aktiviteter, er det klart også noen som ønsker å oppnå studiekompetanse og etter hvert ta høyere utdanning på høyskole- og universitetsnivå. Den islandske undersøkelsen av polske innsatte viser at halvparten av respondentene har ønske om høyere utdanning. Både i den islandske og norske undersøkelsen er det noen som sier at de er for gamle til å ta utdanning (Kristmundsson, 2012; Westrheim mfl., 2012).

## Lesevansker og oppmerksomhetsvansker

Det er godt grunnlag i tidligere forskning for å anta at det er en overrepresentasjon av lærevansker og konsentrasjonsvansker blant innsatte i norske fengsler. Slike vansker er relativt omfattende kartlagt for norske innsatte gjennom tidligere undersøkelser (f.eks. Jones, 2012; Eikeland mfl., 2010). Derimot er ikke vansker av betydning for opplæring og opplæringsbehov tidligere blitt systematisk kartlagt blant innsatte med utenlandsk opprinnelse. Økningen i andelen innsatte med utenlandsk opprinnelse gir mange utfordringer for opplæringen i kriminalomsorgen. I seg selv medfører en høy andel utenlandske og fremmedspråklige elever utfordringer for selve gjennomføringen av opplæringstiltak, men også med tanke på kompetansevurdering, innpassing i det norske systemet samt planlegging av undervisningstilbudet og ressursvurderinger gir dette ganske omfattende utfordringer ut over planleggingen for mer ensartete elevgrupper.

Lærevansker, og særlig vansker med tilegnelse av leseferdigheter, kan fremtre ulikt innenfor ulike språk, og særlig kan forskjellene være store blant voksne. Hos disse er det funnet at langtidsperspektivet er annerledes for språk med transparent ortografi (høyt samsvar mellom skrift og lydbilder), som norsk, enn i språk med mindre transparent ortografi, som i engelsk (Seymour, 2008). Lesevansker kan i noen tilfeller også manifestere seg annerledes ved opplæring innenfor flere ulike språk, noe som er vanligere i afrikanske samfunn enn i Norge. I Afrika utgjør lokale språk normalt førstespråket, mens formelt opplæringsspråk kan være det nasjonale administrasjonsspråket, eksempelvis engelsk. Litauen og Polen har primærspråk innenfor de slaviske språkene, og ligger også innenfor språk med relativt transparent ortografi, men med andre grammatikalske mønstre enn i norsk.

Lesevansker kan prinsipielt forkomme innenfor to ulike sammenhenger: som et resultat av mangelfull opplæring og trening, eller at det foreligger en grunnleggende vanske med innlæring av symbolspråkssystemet (dysleksi). Svikt i grunnleggende kognitive funksjoner som er assosiert med lesevansker, og som opptrer sammen med lesevanskene, er med på å styrke antagelsen om at det foreligger en grunnleggende lærevanske. Lesevansken kan derfor ikke primært føres tilbake til mangelfull opplæring og lesetrening (Samuelsson, Herkner og Lundberg, 2003). Tidligere studier fra Norge og Sverige gir holdepunkter for at forekomsten av dysleksi som en grunnleggende lærevanske ikke er annerledes blant innsatte enn i befolkningen for øvrig. Mange innsatte kan være svakt lesende som følge av begrenset stimulering,

opplæring eller lesetrening. Tekniske leseferdigheter blant innsatte er heller ikke funnet å være vesentlig forskjellig fra leseferdighetene som vanligvis sees blant unge voksne uten høyere utdanning (Jones, Asbjørnsen, Manger og Eikeland, 2013).

Nedsatt oppmerksomhet og konsentrasjonsevne kan ha følger for opplærings-situasjonen og for planlegging av opplæringstiltak. Oppmerksomhetsvansker kan også forstås ut fra ulike forhold. Vansken kan være medfødt eller ha oppstått tidlig i livet, noe som kan sees blant en til to prosent av normalbefolkningen, men som i flere rapporter er funnet sterkt forhøyet blant innsatte. I tillegg gir en rekke tilstander, slik som affektive tilstander, bruk av rusmidler, abstinens og hjernetraumer endringer i oppmerksomhet, konsentrasjonsevne og adferd som også viser lignende kliniske bilder (Rasmussen, Almvik og Levander, 2001). Når slike tilstander debutterer i voksen alder er det antatt at årsaksforklaringen er en annen enn ved ADHD.

Forekomsten av lesevansker og oppmerksomhetsvansker er funnet å ha betydning for rapportering av motiv for opplæring. Deltagere som rapporterer høy forekomst av lærevansker og oppmerksomhetsvansker viser også en relativt høyre grad av unngåelsesmotiv (sosiale grunner og «eskapisme») som drivkraft for å gå i gang med utdanning under soning. Dette selv om tiltrekkingsmotiv (ønske om mer kompetanse og forberedelsen for fremtidig liv etter soning) også står sterkt i denne gruppen av innsatte (Asbjørnsen, Eikeland og Manger, til vurdering for publisering). Vi vet lite om hvordan slike sammenhenger er for innsatte av utenlandsk opprinnelse, og denne studien er det første forsøket på å kartlegge selvrapporterte lese- og skrivevansker og oppmerksomhetsvansker blant utenlandske innsatte i Norge.

## Oppfatninger av opplæringen

Diseth, Eikeland og Manger (2006) viser at innsatte i norske fengsler i stor grad er fornøyde med ulike sider av opplæringstilbudet og undervisningssituasjonen. Oppsummert går det fram av tallmaterialet at de fleste sier seg enig i utsagn som uttrykker positive sider ved utdanningen og at de fleste ikke er enige i utsagn som beskriver negative sider ved utdanningen. Likevel er det verdt å merke seg at en betydelig andel ikke synes at 'I fengselet blir det lagt til rette for utdanning' (29 prosent er litt eller helt uenig i dette) eller at 'Undervisningen er tilpasset mine behov' (24 prosent er litt eller helt uenig i dette). En del synes også at 'Noen av fagene er for vanskelig' (22 prosent svarer at de er litt eller helt enig i dette), og omtrent halvparten synes at 'Det er for dårlig tilgang på datautstyr' (50 prosent er litt eller helt enig i dette). Diseth mfl. (2006) konkluderer derfor med at disse faktorene synes å ha et betydelig forbedringspotensial, og kan prioriteres i arbeidet med bedret utdanningskvalitet.

Undersøkelsene i 2009 (Eikeland mfl., 2010) og i 2012 (Eikeland mfl., 2013) viser også at de innsatte er fornøyde med utdanningen. Dette samsvarer med det som også var et hovedfunn i den nordiske undersøkelsen om opplæringen innenfor kriminalomsorgen (Eikeland mfl., 2008) og med undersøkelser fra USA (Gee, 2006; Moeller, Day og Rivera, 2004). I rapporten om innsatte fra Litauen, Polen og Nigeria gjengir vi også deres vurdering av opplæringen i norske fengsel. Både en slik

vurdering og de tema som ellers tas opp i undersøkelsen må ses på bakgrunn av de utdanningssystemer de kommer fra, og derfor er kunnskap om disse systemene viktig.

Også respondentene i den nordiske undersøkelsen av etniske minoriteter i fengsel synes å ha en overveiende positiv opplevelse av sin tidligere skolegang og utdanning. Dette kommer fram uavhengig av utdanningssystem og den politiske situasjon i landet de kommer fra. På tross av at de innsatte i den norske delen av undersøkelsen forteller historier om hard disiplin, slag og spark fra lærernes side, er de likevel i stor grad positive til skolen og har gode minner fra skoletiden (Westrheim og Manger, 2012).

## Problemstillinger i rapporten

Det er flere formål med denne rapporten. Skole- og utdanningsbakgrunnen til de innsatte fra Litauen, Polen og Nigeria skal kartlegges, i tillegg til hvilke erfaringer de har fra arbeidslivet. Det vil si at rapporten skal gi informasjon om hvor høy del av de aktuelle grupper innsatte som har fullført grunnskoleutdanning, videregående opplæring eller fagopplæring og universitets- eller høyskoleutdanning. Vi ønsker også å vite om de har hatt arbeid før de ble fengslet og hvilket arbeid de har hatt. Videre skal de innsattes utdanningsønsker og motiv for utdanning kartlegges. Retten til utdanning krever at en hører på de innsattes ønsker om skole og utdanning, under og etter soning. Utdanningsaktiviteten i fengslet blir også undersøkt, og i forbindelse med det kartlegger vi om retten til utdanning blir ivaretatt for disse gruppene. Vi ønsker å vite om de innsatte deltar i utdanning og hvilken utdanning de tar. Respondentene har så vurdert opplæringen innenfor kriminalomsorgen, om de er fornøyde eller misfornøyde. Til sist skal selvrapportert kompetanse i lesing, skriving, regning og ikt kartlegges, sammen med selvrapporterte lære- og konsentrasjonsvansker. Før vi presenterer resultatene fra den empiriske undersøkelsen beskriver vi i neste kapittel (kapittel II) utdanningssystemene i Litauen, Polen og Nigeria. I kapittel III skal vi mer grundig beskrive og diskutere utenlandske innsattes rett til utdanning i norske fengsler.



## II. Utdanningssystemene i Litauen, Polen og Nigeria

For å forstå utenlandske innsattes utdanningsbakgrunn i sin kontekst, er det viktig å ha noe kunnskap om samfunnet som de kommer fra, særlig på den tiden da de selv gikk på skolen. Men det er også viktig å ha kunnskap om utdanningssystemet i landet de kommer fra og gjerne dets historiske og politiske forankring. Det må bemerkes at Polen og Litauen, på tross av mange historiske, geografiske og politiske omveltninger før murens fall og oppløsning av Sovjetunionen mellom 1989-1991, er land med lange og stolte utdanningstradisjoner. Selv i perioder med undertrykking og overvåkning av utdanningssystemet, arrestasjoner og deportasjoner av dissidenter blant lærere, akademikere og studenter, oppsto det alternativer til det offisielle utdanningssystemet. Selvsagt fantes det ulikhetsfaktorer som virket inn på den enkeltes og grupper muligheter i utdanningssystemet, avhengig for eksempel av sosioøkonomisk og demografisk bakgrunn. Likevel må man si at utdanningssystemet som sådan fungerte. Denne situasjonen er forskjellig fra land som for eksempel Nigeria, noe vi kommer tilbake til. I det følgende gir vi en kort bakgrunn for skolesystemet i disse tre landene – fra grunnskole, videregående skole og opp til høyere utdanning.

### Utdanning i Litauen

Litauen er et land med en høyt utdannet befolkning. I følge Verdensbanken (2008) og IndexMundi (2013) betegnes lesekyndigheten til litauere i alderen 15 år og eldre som nesten 100 prosent. I følge Verdensbanken hadde 30,4 prosent av befolkningen i 2008, i alderen 25-64, fullført høyere utdanning, 60,1 prosent hadde fullført videregående utdanning og utdanning etter videregående (ikke-tertiær). I Litauen er det gjennomsnittlige utdanningsnivået i befolkningen forholdsvis høyt. En undersøkelse fra 2011 viser at 93 prosent av 25-64 åringer hadde oppnådd minst videregående skole og 34 prosent hadde oppnådd en form for fagutdanning. Dermed ligger Litauen høyest i Europa når det gjelder utdanningsnivå. Sammenlignet med EU-gjennomsnittet har Litauen dobbelt så mange personer med høyere utdanning. Nesten alle snakker flere fremmedspråk, som regel russisk og/eller engelsk.

Litauen, i likhet med Polen, har alltid lagt vekt på utdanning. Det sies at den første dokumenterte skolen i Litauen ble grunnlagt i katedralen i Vilnius i 1397 der elevene ble utdannet til prestatjeneste. I middelalderen var det også flere andre skoletilbud, deriblant elementær skolegang for barn på landsbygden, og hjemmeskole for adelens barn og unge. Historisk og politisk sett har det imidlertid vært mange opp- og nedturer for Litauen, men de siste 20 årene har landet foretatt en helomvending med å reformere samfunnsinstitusjonene til europeisk standard – blant annet utdanningssystemet og institusjonene.

På 1400-tallet var Litauen regnet som det største landet i Europa, for deretter å bli «slettet» fra kartet på 1700-tallet. Som Polen ble Litauen fra 1918, etter første verdenskrig, igjen en selvstendig nasjon, og ble av omverden betraktet som en demokratisk stat. I løpet av andre verdenskrig led Litauen store tap, og ble som en følge av oppgjøret deretter innlemmet i Sovjetunionen. I følge Seim (2009) faller Litauens historie som sovjetrepublikk sammen med Sovjetunionens historie. Alt som vitnet om en egen litauisk identitet ble undertrykket. Dissidenter, mange av dem forankret i den katolske kirken, ble forfulgt eller deportert. Fordi politisk opposisjon ofte kommer til uttrykk gjennom kulturelle manifestasjoner, ble det fra begynnelsen av 1970-årene gjort betydelige innstramninger innen kulturlivet. På samme måte ble det viktig for myndighetene å kontrollere utdanningssystemet, og fra 1978 ble russifisering intensivert i skolen som en måte å assimilere litauisk selvforståelse på, samtidig som man fremmet en sovjetisk kollektiv identitet. Denne undertrykkelses- og assimileringspolitikken fortsatte inntil løsrivelsen i 1991 – da Litauen igjen ble en selvstendig, men også en medtatt og merket nasjon. Men nyvunne muligheter ga også kraft i befolkningen til å ta fatt på å bygge landet på nytt.

Arbeidsledigheten er fortsatt forholdsvis høy i Litauen og er også over EU-gjennomsnittet. I følge Lithuanian Statistics Department, har den imidlertid sunket fra 15,3 prosent i 2011, til 13,2 prosent i 2012, men i følge Repeckaite (2013) regnes det med store mørketall. Litauen har en befolkning på rundt tre millioner og en stor og voksende innvandrerbefolkning i andre EU- og Schengen-land, fordi mange søker sesong- og fast arbeid utenlands i stedet for å registrere seg arbeidsledig hjemme. Ungdomsledigheten er 34,3 prosent og også over EU-gjennomsnittet som er på 22,1 prosent. I følge OECD (2003), er lavt utdanningsnivå en av signifikant faktorer for arbeidsledighet i Litauen. Som sagt har arbeidsledigheten vært høy over tid, da særlig blant unge menn fra landsbygdene som sluttet tidlig på skolen for å ta korttids- eller sesongarbeid, for eksempel innen jordbruk.

I følge tall fra 2000 reduserte høyere utdanning den forventede arbeidsledigheten med åtte til ti prosent sammenliknet med personer som kun hadde grunnskoleutdanning. Utdanningsnivået i Litauen er vesentlig forbedret siden dette tidspunkt, noe som har hatt en positiv effekt på arbeidsledigheten, selv om den fortsatt er høy.

Utdanningssystemet etter 1992 er bygget rundt fire prinsipper: humanisme, demokrati, tilpasning til den nasjonale kultur og fornyelse av nasjonen. Det litauiske utdanningssystemet består av førskole, barne- og ungdomsskole, allmenn- og yrkesrettet utdanning, høyere utdanning og voksenopplæring. Barna starter på skolen når de er seks år gamle. Den obligatoriske skolen varer i tolv år: fire år på barnetrinnet, seks år på ungdomsskole, og to år på videregående skole. Obligatorisk skolegang består av de grunnleggende ti år, eller inntil eleven er seksten år gammel. Om de unge ønsker å ta høyere utdanning, er varigheten av et bachelorprogram fire år og et masterprogram seks år. Skoleåret og det akademiske år starter vanligvis første september og varer til juni året etter.

Vanligvis blir utdanning gitt i ordinære offentlige skoler, yrkesskoler og høyere utdanningsinstitusjoner som universitet og høyskoler, men det gis også



utdanningstilbud i spesialskoler og i institusjoner for barn og unge med særlige behov. Det finnes mange offentlige høyere utdanningsinstitusjoner i Litauen, deriblant Universitetet i Vilnius, grunnlagt 1579, som er et av Europas eldste universiteter (Welle-Strand, 2013).

## Utdanning i Polen

Utdanning har alltid spilt en sentral rolle i polsk historie. Polen slik det er kjent i dag oppsto i 1918, etter første verdenskrig. I den lange perioden da Polen var splittet, var det den katolske kirken og skolen som vedlikeholdt «polsk identitet». Dette var en måte å forberede samfunnet på en fremtid da landet igjen skulle være samlet.

I Polen har utdanning vært et mål for herskere like tilbake til det tolvte århundre, da munkene fra Frankrike underviste polske bønder i jordbruksfag. I 1364 ble det kjente store europeiske Universitetet i Krakow stiftet av Kong Casimir den Store. Det juridiske studiet der fikk etter hvert stor betydning for utviklingen av et velfungerende statsapparat. De påfølgende århundrene tiltrakk universitetet seg unge fra Polen og europeiske land. Nicolas Copernicus var en av dem (D browa-Szefler & Jablęcka-Pryśłowska, 2007). Langt senere, på 1700-tallet, ble nettopp dette universitetet et tilfluktssted for forfulgte intellektuelle fra Europa, og under renessansen og opplysningstiden i Europa ble avanserte utdanningsteorier brakt til Polen. Det var også i Polen at verdens første utdanningsdepartement ble åpnet i 1773 (Commission of National Education).

I årene mellom 1918 og 1939, var den store nasjonale utfordringen å restrukturere utdanningssystemet. Men i Europa var nasjonalsosialismen på fremmarsj og i kjølvannet av Adolf Hitlers okkupasjon av Polen, fulgte forfølgelse av opposisjonelle som blant andre lærere og akademikere. Skoler og utdanningsinstitusjoner på alle nivå ble stengt for polske elever og studenter. Lærere og utdanningsaktivister gikk under jorden. Her fortsatte de å undervise i hemmelighet, og risikerte deportasjon og dødsdom om de ble oppdaget. Undergrunnsundervisningen ble fulgt av mange. Bortimot 7 000 studenter fikk sin utdanning og vitnemål gjennom forelesninger og seminarer som ble avholdt i private hus under det som på folkemunne ble kjent som *The Flying University* (Lifton 1997; Falk 2003). Drivkraften var å demme opp for den påvirkning nasjonalsosialismen og Tyskland hadde på polsk utdanning. Undergrunnsbevegelsen ga opplæring i fem til seks år, med åtte til 11 timer i uken i samfunnskunnskap, pedagogikk, filosofi, historie og naturfag. At utdanning foregikk i det skjulte i det omfang det her er snakk om, vitner ikke minst om en gjennomgående vilje hos befolkningen til ikke å gi opp, på tross av stort press og fare for liv og helse.

Etter annen verdenskrig, i den kommunistiske perioden under Sovjetsamveldet, ble utdanningssystemet sentralisert under sterk statlig styring og kontroll. Streng politiske føringer til tross, opprettholdt Polen et velfungerende system på utdanningsområdet, muligens fordi det hadde en noe friere stilling enn i flere av de andre landene som inngikk i Sovjetsamveldet.

I nyere tid har det polske utdanningssystemet gjennomgått en totalforandring. De store politiske endringene i Øst-Europa etter 1989 forandret også utdanningssystemet, som fikk større administrativ og faglig selvstendighet og akademisk frihet både i undervisning og forskning. Nå ble det også mulig for ikke-statlige institusjoner å åpne skoler, noe som var utenkelig under den kommunistiske perioden.

Som følge av de store politiske og økonomiske omveltningene i landet ble en ny gjennomgripende utdanningslov vedtatt i 1990-91 (The Act on the Education System of 1991). Kommunistisk innhold i studieplaner og undervisning ble fjernet og nye fremmedspråk ble innført (Welle-Strand, 2013). Utdanning ble fra den tid en del av velferdssystemet og skulle komme alle til gode. I følge Siemienska, Domaradzka og Walczak (2010) skulle alle barn og unge ha rett til skolegang. Funksjonshemmede, barn med lærevansker og vanskeligstilte barn og unge fikk adgang til alle skoler og hadde rett til den hjelp og støtte de hadde behov for ut fra sine forutsetninger. Reformene førte til at antall studenter i høyere utdanning økte. De unge hadde ønsker og drømmer for fremtiden og krevde adgang og flere tilbud innen yrkesfaglig og høyere utdanning.

Underskolereformen i 1999 ble det innført niårig obligatorisk grunnskoleopplæring for alle barn og unge mellom sju og seksten, men ungdom har likevel plikt til å fortsette med videregående opplæring til de fyller atten år (Welle-Strand 2013). Skolen i Polen er siden 2009 inndelt i seksårig barneskole, treårig ungdomsskole og to til treårig teoretisk eller to til fireårig yrkesorientert videregående skole. Dette betyr i følge Kristmundsson (2012) at polske barn begynner i førskolen når de er fem-seks år gamle. I seks-syvårsalderen går de videre til barneskolen, deretter tre år på mellomtrinnet, før det går over i ungdomsskolen som varer tre til fire år. Denne ordningen har som nevnt over eksistert siden 2009. Polen har i tillegg et godt utbygd utdanningssystem på universitets- og høyskolenivå. I alt finnes 470 (2012) offentlige og private universiteter/høyskoler med nesten to millioner studenter. Høyere (offentlig) utdanning er gratis (Welle-Strand 2013). Også lærerutdanning i Polen, som varer i fem år, regnes som god (Kristmundsson, 2012).

Arbeidsmigrasjon til EU-land er etter hvert blitt utbredt. Polen er også det største opprinnelseslandet for arbeidsinnvandring til Norge, foran Sverige og Litauen. I fjerde kvartal 2011 var 44 080 polske arbeidstakere bosatt i Norge, ifølge SSB. I tillegg var 12 545 polske arbeidstakere registrert på korttidsopphold i Norge (Fafø Østforum, 2013). Mange er her en tid for å tjene penger, for deretter å vende tilbake, men stor innvandring på kort tid gjør at det er vanskelig for alle å finne arbeid, eller innlede gode arbeidsforhold. Polen holder et forholdsvis høyt utdanningsnivå og godt kvalifisert arbeidskraft. Men arbeidsledigheten er høy (10,6 prosent i november 2012) og mange som jobber som ufaglærte i dag kan ha høyere utdanning. Friberg og Tyldum (2007) viser at mange polske arbeidsinnvandrere til Norge er fagutdannet og jobber innen bygg, rengjøring eller service og omsorgsykker. Eller de har høyere utdanning, men får liten uttelling for den og arbeider ofte i yrker som krever langt kortere utdanning. Etter hvert som det blir vanskeligere å finne arbeid i Norge, er veien kanskje veien kortere til å tjene penger på ulovlig vis.

## Utdanning i Nigeria

Nigeria er Afrikas mest folkerike land med mer enn 128 million mennesker, 250 etniske grupper og 400 ur språk. Selv om engelsk er offisielt språk, blir hausa, igbo, yoruba og pidginengelsk regelmessig brukt. Etter 16 års militærstyre, fikk Nigeria ny grunnlov i 1999. Med valget i 2003 så Nigeria overgangen til det de håpet skulle bli et sivilt samfunn. Men fortsatt er fattigdom utbredt, og 60 prosent lever under fattigdomsgrensen. Forskning viser at i utviklingsland som Nigeria spiller grunnskolen en nøkkelrolle til samfunnsutvikling når det gjelder å øke utviklingspotensial, produktivitet og innovasjon innen jordbruket (Verspoor, 1989; Craig mfl., 1998; Ackers mfl., 2001). Etter valget i 2003 var utdanning noe myndighetene satset på. Til tross for dette, har reformene i grunnskolen latt vente på seg eller de er for svakt implementert til å gjøre en forskjell. Hovedårsakene er rask befolkningsvekst, manglende politisk vilje, udemokratisk styresett, dårlig ledelse i skolene og for få økonomiske ressurser. Kvinner og barn lider sterkest under dette. Det er antatt at syv millioner nigerianske barn i grunnskolealder ikke er skrevet inn i skolen og mer enn 4,3 millioner av disse er jenter. Det er også store forskjeller i lese- og skriveferdighet mellom gutter og jenter, der guttene har et stort fortrinn. Forskjellene mellom nord og sør er også tydelige.

I følge Pedersen og Welle-Strand (2013) følger skoleløpet i Nigeria til og med videregående, et 6-3-3-system. Barneskolen varer i seks år, ungdomsskolen i tre år og den videregående skolen i tre år. Barn begynner på skolen når de er seks år, og skoleløpet til og med ungdomsskole er gratis og obligatorisk. I 1977 ble strategidokumentet *The National Policy on Education* lansert, og har siden gjennomgått vesentlige revisjoner, den siste i 2004, da utdanningsrettigheter ble nedfelt i lovverket. Den mest gjennomgripende lovendringen gjaldt nettopp retten til formell allmenn grunnskoleutdanning (til og med ungdomsskole), utdanning for barn fra nomadefamilier og fiskere som på grunn av næringens karakter, med jevne mellomrom ble nødt til å flytte. I tillegg ble det innført lese- og skriveopplæring og ikke-formell utdanning/opplæring for barn, unge og voksne som ikke var registrert i det formelle skolesystemet. Likevel ser man at familiens sosioøkonomiske bakgrunn har betydning for skoledeltakelsen. Barna skal i prinsippet undervises på afrikanske språk de første fire årene, før engelsk overtar som undervisningsspråk fra fjerde klasse. Som i mange andre land øker antallet private skoler, men disse får ikke offentlig støtte. Skoleåret varer i ti måneder, mens innen høyere utdanning har skoleåret en varighet på ni måneder fordelt på to semestre. For å overkomme den store økningen i antall elever som er innmeldt i det obligatoriske skoleløpet fra grunnskole til og med videregående skole, innså myndighetene at det ville være behov for flere titusener av lærere årlig. Dette målet er ikke nådd. Selv om grunnskoleutdanning er obligatorisk, har den varierende kvalitet, og forskning viser at lærernes klasseromspraksis er mangelfull. Mange lærere har mangelfull kunnskap og liten forståelse for hvordan de best kan støtte og legge til rette for elevenes læring. Forståelsen av egen lærerrolle blir gjerne farget av lærernes erfaringer og relasjonen mellom lærer og elev fra egen skole- og studietid (Sifuna, 1997). For å endre denne

befestede oppfatningen av klasseromspraksis hos lærere, må lærerutdanningen endres og lærerne må gjøres i stand til å forstå klasseromskonteksten og behovene som nigerianske barn har (O'Sullivan, 2004). Derfor er den viktigste faktoren for å forbedre skolene, fremme læring og øke kvaliteten på undervisningen, å bygge en god utdanning for lærere. Dette er særlig viktig i kontekster hvor læringsressurser og lærerutdanning og opplæring er begrenset.

Et annet viktig moment når det gjelder utdanning i Nigeria, og særlig etter fjerde klasse, er utdanningspolitikken uttrykte mål om å undervise på det tidligere kolonispråket engelsk. Nigeria har et stort antall innfødte språk (indigenous languages). Språkpolitikken innen utdanning, der engelsk dominerer, har stor innvirkning både på hvordan undervisningen foregår, på pensumlitteraturen både i skolen og innen høyere utdanning, og ikke minst engelsk som hovedspråk kommunikasjonsproblem både for lærere og elever (Arthur, 2001). Selv om den offisielle politikken pålegger skolene å bruke engelsk fra fjerde klasse, er det vanlig at mange lærere skifter til det lokale språket på grunn av forskjellene som oppstår mellom lærer og elev når det gjelder å mestre engelsk som undervisningsspråk (Arthur, 1996; Bunyi, 1997).

På tross av politisk retorikk om det motsatte, er det store utfordringer i utdanningssystemet. Det er omfattende korrupsjon, streik er et hyppig brukt protestredskap og de siste årene er terrorangrep mot utdanningsinstitusjoner blitt et alvorlig problem. I følge Bjercknes (2013) hevder lærere og akademikere i Nigeria at myndighetene ikke satser nok på utdanning, og lærere på alle nivå i utdanningløpet, samt forskere får knapt nok lønn til å leve av. Dette rammer hele skoleverket, men i særlig grad høyere utdanning. Gjentatte og vedvarende streiker i regi av fagforeningene lammer utdanningssektoren og gjør at mange studenter ikke får avlagt eksamen eller at studiene forsinkes med ett til to år.

En overhengende fare som gjenspeiler noe av problematikken rundt engelsk som undervisningsspråk, er de gjentatte og blodige angrepene til den ekstreme sunnimuslimske terrorgruppen «Boko Haram». Navnet betyr «vestlig utdanning er forbudt», (Skjeggstad, 2013). Siden begynnelsen på 2000-tallet har Boko Haram angrepet utdanningsinstitusjoner og massakrert elever og studenter. De bryter seg inn på campus og studentenes sovesaler og dreper elever, studenter og sikkerhetspersonell. I alt 1700 unge mennesker er så langt ofre for skolevolden. Målet er å avskaffe demokratiet, ødelegge utdanningssystemet, herunder også kristne kirker og institusjoner, og innføre tvungen islamsk utdanning ved egne institusjoner.

I følge Carling (2005) er de fleste land i Europa siden 2000 berørt av innvandring fra Nigeria – også Norge. Mange av innvandrerne har vært avhengige av menneskesmuglere for å komme seg inn i andre land, og mange har blitt ofre for menneskehandel. Begrepene innvandring, menneskesmugling og menneskehandel overlapper. Når det gjelder nigeriansk migrasjon til Europa, er det naturlig å se dem i sammenheng. Det nigerianske nærværet i Norge aktualiserer erfaringer med nigeriansk innvandring, menneskesmugling og menneskehandel i andre europeiske

land. Nigerianere i Norge er en stigmatisert gruppe. I Europa forbindes nigerianere ofte med prostitusjon og med bedrageriforsøk på e-post. Av dem som kommer til Norge er det det et fåtall som innvilges asyl. Migrasjonsrutene tilsier at mange har vært innom flere land før de eventuelt havner i Norge. Det er selvsagt flere grunner til at mennesker utvandrer fra Nigeria, det kan for eksempel kan det være et betydelig utvandringspress på den enkelte, når mange i omgangskretsen velger å reise, Arbeidsledighet og fattigdom gjør at mange ikke har noe å tape på å reise. Familielejalitet kan også være en grunn fordi mange føler ansvar for å forsørge familie og slektninger.

## Bakgrunn for forståelse av innsattes utdanning

Polske arbeidsmigranter til EU- eller Schengen-land er som regel mennesker i alderen 20-40 år. Gjennomsnittsalder for polske innsatte ligger sannsynligvis et sted her. Mange har gjennomført obligatorisk skolegang i hjemlandet. Det betyr at de sannsynligvis har mellom ni og elleve års skolegang, seks til syv år i barneskole og tre år på mellomtrinnet, hvor skoleåret var ti måneder med fem undervisningsdager i uken. Gjennomsnittlig betyr det at polakker i Norge har en relativt god utdanningsbakgrunn. Det samme gjelder for litauere som er den tredje største arbeidsinnvandrerguppen i Norge. Etter Berlinmurens fall i 1989 gjennomførte både Polen og Litauen omfattende samfunnsreformer, også utdanningssystemet gjennomgikk store endringer. Senere har det vært revidert flere ganger. Selv om begge landene har en lang historie med okkupasjon og fremmedvelde, senest under sovjetssystemet, har utdanningssystemet hele tiden vært forsøkt opprettholdt, selv om det i perioder har «gått under jorden». Når vi likevel ser en betydelig migrasjonsbølge fra disse to landene, skyldes det for det ene den økonomiske krisen i mange EU-land, men kanskje også at det med Litauens og Polens EU-medlemskap har åpnet seg et utvidet arbeidsmarked der gode lønninger lokker, enten dette er på det hvite eller svarte arbeidsmarkedet.

I Nigeria er det annerledes. Det er et land der en svært stor del av befolkningen lever i dyp fattigdom. Det er også et land med mange etniske folkegrupper og afrikanske språk som praktiseres hjemme, i lokalmiljøet og de første årene på skolen. Som et resultat av at kolonihistorien ble engelsk, er fortsatt engelsk det formelle undervisningsspråket i Nigeria. I tillegg snakker de fleste alt fra noe til flytende engelsk. Spredning av engelsk i Nigeria og andre tidligere britiske kolonier i Afrika, skjedde i flere steg fra den første gradvise innføring gjennom byråkratiet, sørvisyrker og tjenerskap, og senere gjennom vestlig utdanning som misjonærene brakte med seg på 1880-tallet. Bruk av vestlige læremidler og litteratur, og engelsk som eneste undervisningsspråk, skaper problemer for mange elever som kommer fra bakgrunner og klasser der engelsk ikke brukes i samme grad som den gjør for eksempel blant elitens barn. Dette skaper et fortrinn for sistnevnte gruppe både inn

mot høyere utdanning, til prestisjefylte sivile stillinger, stillinger i statsapparatet og til arbeidsmarkedet som sådan. I utgangspunktet vil vi som europeere kanskje tenke at det må være en fordel å ha engelsk som undervisningsspråk, ikke minst gir det et fortrinn i internasjonale sammenhenger. I realiteten har det ofte den konsekvensen at elever med begrensede engelskkunnskaper faller ut av utdanningssystemet før de når til videregående skole eller høyere utdanning.

Innsatte fra Litauen, Polen og Nigeria kommer fra ulike verdensdeler, ulike politiske regimer, ulike bakgrunner og ulike skolesystem. Slik sett er de svært ulike, selv om innsatte fra Litauen og Polen kanskje har flere like utdanningstrekk enn innsatte fra Nigeria. Likevel er det vesentlige faktorer som forener dem. De har alle av ulike årsaker forlatt hjemlandet for å søke livsopphold andre steder. I fengslet møter disse tre gruppene av innsatte en felles utfordring: de skal tilpasse seg et norsk fengselssystem der lite er lagt til rette for utenlandske innsatte så langt. Informasjon om utdanningsaktiviteter foreligger riktignok på engelsk, men lite er så langt blitt gjort for å tilpasse skole og arbeidsaktiviteter til den enkelte utenlandske innsattes særlige behov (Westerheim og Manger, 2012).

# III. Rettslige grunnprinsipper, folkerettslige forpliktelser og norsk lovgivning

## Innledning

Utgangspunktet for norsk kriminalpolitikk er at alle innsatte i norske fengsel har rett til utdanning, uansett om de er utenlandske statsborgere og uansett om de skal utvises etter endt soning. Siden tidlig på 70-tallet har «importmodellen» vært enerådende i norske fengsler. Denne modellen innebærer at utdanningstjenester benyttes fra det ordinære offentlige tilbudet og utdanningsmyndighetene i det sivile samfunnet, slik at utdanningen i fengsel er likeverdig med tilsvarende utdanning i samfunnet for øvrig. Utfordringene er imidlertid store når det kommer til å realisere et adekvat utdanningstilbud, særlig for utenlandske innsatte. Det er heller ikke avklart hvor langt myndighetene må strekke seg for å sikre et passende utdanningstilbud for den gruppen av innsatte som ikke har lovlig opphold i Norge og som ikke skal tilbakeføres til det norske samfunnet. Samtidig er spørsmålet viktig, ikke minst for den gruppe av de utenlandske innsatte som har lange dommer og derfor må regne med å bli værende i norske fengsler i flere år.

I det følgende skal retten til utdanning belyses fra et rettslig og rettsprinsipielt perspektiv. Ambisjonen er å avklare hvilken rett til utdanning innsatte av utenlandsk nasjonalitet har og da særlig den gruppe av disse som skal sendes ut av landet etter soning. Framstillingen tar sitt utgangspunkt i en mer allmenn forklaring av utdanning som en del av gjennomføringen av fengselsstraffen. Hensikten er å vise hvordan retten til utdanning relaterer til rettens og strafferettens grunnprinsipper, og mer spesifikt til straffegjennomføringens styrende prinsipper. Mot denne bakgrunn gis deretter en mer spesifikk avklaring av innholdet i de utenlandskes innsattes rett til utdanning, slik denne rettighet følger av nasjonalrettslige og folkerettslige regelverk. Spørsmålet om utenlandske innsattes rett til utdanning reiser mange ulike rettslige problemstillinger, og kobler an til mange forskjellige regelverk. Ambisjonen i denne framstillingen er ikke å gi en fullstendig avklaring av tematikken, men bare å fremheve de mest sentrale utgangspunktene, reglene og prinsippene.

## Retten til utdanning fra et straffegjennomføringsperspektiv

### **Straff og straffegjennomføring som utdanningskontekst**

Borgernes adgang til utdanning er en menneskerettighet som på folkerettslig grunnlag skal tilkomme *alle* – også de som soner i fengsel. Før vi går videre inn i spørsmålet om hva denne rettigheten mer konkret innebærer for utenlandske innsatte, er det viktig å forstå de mer allmenne rammene for utdanning som en del

av straffegjennomføringen. Straff og straffegjennomføring som utdanningskontekst har nemlig visse særpreg som kan aktualisere praktiske og prinsipielle problem i relasjon til hvor omfattende retten til utdanning skal, bør og kan være for innsatte i fengsel.

Utgangspunktet er her at straffegjennomføringen er en del av strafferettssystemet, som en del av rettssystemet, og da den del av rettssystemet som handler om å definere og gi virkning til regler om forbrytelse og straff. Kriminalomsorgen har som oppgave å se til at en idømt straff virkelig sones, og slik sett styres straffegjennomføringen av prinsipper og utgangspunkter om akkurat *straff*.

Straff handler om *frihetsberøvelse*. Fengselsstraffen innebærer en mer eller mindre omfattende og langvarig ekstern begrensning av straffedømtes muligheter til å leve og virke fritt. Fremfor alt handler fengselsstraffen om en begrensning i de straffedømtes frihet til å røre seg fritt ettersom de blir tvunget til å være i fengselsanstalten (jf. NOU 1988:37 s. 49). Denne frihetsberøvelsen representerer, for å knytte an til en tradisjonell forståelse av straff, det ondet som staten påfører individer som reaksjon på forbrytelser. De tradisjonelle tankene bak straffen står i et visst spenningsforhold til tanken at innsatte i fengsel skal nyte visse goder som for eksempel utdanning. Det er heller ikke opplagt at de praktiske forutsetningene for å sikre adgang til utdanning i fengsel er de samme som for utdanning utenfor straffegjennomføringskonteksten. Som vi skal se nedenfor, styrer ikke minst hensyn til sikkerhet hvordan utdanning kan tilbys og gjennomføres i fengsel.

Samtidig må det rettslige utgangspunktet være at straffegjennomføringen ikke bare styres av utgangspunkter om straff. Den er også underordnet rettsordenens grunnverdier og grunnprinsipper om *individets rettigheter og likeverd* - den demokratiske rettsstatens ideologiske fundament. Dette fundament gir til slutt anvisninger for forståelsen av straffens mer fullstendige karakter og formål, og ikke minst for hvordan straff skal gjennomføres – deriblant plassen for utdanning i gjennomføringen av fengselsstraffen. Som utgangspunkt for en avklaring av innholdet i retten til utdanning for utenlandske fanger skal vi nå se litt nærmere på det rettslige rammeverk som en slik rettighet må forklares i relasjon til.

### **De grunnleggende rettsprinsippene og deres betydning i strafferettssystemet**

Rettsordenens grunnprinsipper handler om vernet av individets autonomi, rettigheter og likhet. De kan sammenfattes i en idé om *respekt for enkeltindividet*. Prinsippene kommer til uttrykk i alle rettsstaters konstitusjonelle normer samt i ulike internasjonale rettighetsdokument, og utgjør med det allmenne rettsprinsipp.

Prinsippene kan også fremheves som strafferettssystemet, og straffegjennomføringens, etiske fundament. Rettsordningens grunnprinsipper kobles særlig til to ulike grunnargumenter om den offentlige maktens bruk av straff. Det ene argumentet handler om samfunnstrygghet gjennom forebygging av kriminalitet.



Dette argumentet framhever den offentlige maktens forpliktelse til å reagere på de krenkelser av individets rettigheter som andre individers straffbare handlinger innebærer. Det andre argumentet handler om begrensning og kontroll av makt, som ulike former for rettssikkerhetskrav. Dette argumentet fremhever en forpliktelse for den offentlige makten om ikke selv å utøve makt på en måte som krenker rettighetene til individene (maktmisbruk).

Ettersom effektiv forebygging av kriminalitet og vern mot maktmisbruk utgjør to sider av individets vern, må også begge disse dimensjonene bli ivaretatt i strafferettssystemet. Samtidig aktualiserer de respektive hensynene til forebygging av kriminalitet og vern mot maktmisbruk ulike individuelle og allmenne hensyn, som kan komme i konflikt med hverandre. I gjennomføringen av fengselsstraffen er der ofte en konflikt mellom å realisere hensynet til sikkerhet og samfunnsvern respektive individualpreventive hensyn – slik som for eksempel adgang til utdanning.

Grunnargumentet om forebygging av kriminalitet og maktbegrensning har også ulike koblinger til teorier og oppfatninger om hva som er straffens formål. På et overordnet plan kan en distinksjon gjøres mellom teorier som kobler bruk av straff til tanker om rettferdighet (jf. skyld og proporsjonalitet mellom forbrytelse og straff) og teorier som ser straff som et nødvendig virkemiddel for å oppnå kriminalitetsforebygging. På et systemplan framheves i norsk rett særlig kriminalitetsforebygging som ett av straffens formål. Samtidig begrenser premisser om skyld og proporsjonalitet hvem som kan holdes ansvarlig og hvor streng straffen skal være (se Ot. prp. nr. 90 (2003-2004) kap. 6 om straffens formål).

Strafferettens grunnprinsipper om effektiv forebygging av kriminalitet og vern mot maktmisbruk, og de ideer om straffens formål de er knyttet til, reflekteres også i mer spesifikke prinsipper for straffegjennomføringen. Disse prinsippene framheves primært gjennom strgfjl. § 2. Bestemmelsen slår fast at «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». De ulike prinsippene som framheves og relasjonen mellom dem har til noen grad blitt konkretisert i forskrift, retningslinjer, forarbeider og andre offentlige dokument. Vi skal nå se nærmere på prinsippenes betydning og kobling til innsattes rett til utdanning (se også Gröning 2013). Framstillingen starter med å se på betydningen av straffens formål, som et argument som knyttes til fengselsstraffens rammebetingelser. Deretter skal koblingen mellom kriminalitetsforebyggende arbeid («...som motvirker nye straffbare handlinger») og utdanning klargjøres, som et litt annet perspektiv på betydningen av utdanning. Det viktige i dette avsnittet er likevel å se på utdanning som en rettighet og som et aspekt av hva som er tilfredsstillende soningsforhold for de innsatte. Til slutt forklares betydningen av sikkerhetsargumentet («...er betryggende for samfunnet») som et argument som kan legges til grunn for innskrenkninger av de straffedømtes rettigheter og interesser, slik som utdanning.

## **Prinsippene for straffegjennomføringen og koblingen til innsattes utdanning**

### ***Betydningen av straffens formål: utdanning og rettferdig straff***

Etter strgjfl. § 2 skal *straffen gjennomføres på en måte som tar hensyn til formålet med straffen*. Det betyr at strafferettssystemets ideer om *straffens formål* setter rammene for straffegjennomføringen. Bestemmelsen i strgjfl. § 2 sier ikke nærmere hva som menes med straffens formål i straffegjennomføringskonteksten. De uttalelsene som forekommer i forarbeider og andre offentlige dokument gir imidlertid støtte for at strgjfl. § 2 først og fremst kobler "straffens formål" til argument om den allmenne rettsfølelsen og sosial ro og hensyn til offeret (se f.eks. Ot.prp. nr. 5 (2000-2001) s. 34 og NOU 1988:37 s. 46-47). Slike argument kobles, på et overordnet plan, til tanker om rettferdig straff og en adekvat relasjon mellom forbrytelse og straff. De begrunner også et differensiert soningsssystem og har konkret betydning i straffegjennomføringen når det gjelder avgjørelser om valg av og endringer i sikkerhetsnivå, som for eksempel avgjørelser om permisjon og løslatelse. Hensynet til straffens formål kan for eksempel innebære at den allmenne rettsfølelsen må tas særlig hensyn til ved siden av de sikkerhetsmessige hensyn (om betydningen av «den allmenne rettsfølelsen», se Olaussen 2013). Ved alvorlig kriminalitet kan det således bli aktuelt å plassere straffedømte i fengsel med høyt sikkerhetsnivå, selv om sikkerhetshensyn isolert sett skulle tilsi plassering i anstalt med lavere sikkerhetsnivå (jf. Ot.prp. nr. 5. (2000-2001) s. 75 og retningslinjene til strgjfl. pkt. 3.3). Hensynet til straffens formål kan også innebære at individuelle hensyn må tre til side i avgjørelser om overføring av en straffedømt til fortsatt straffegjennomføring utenfor fengsel og beslutning om innsetting eller overføring til fengsel med lavere sikkerhetsnivå. Slike beslutninger skal ikke tas dersom de fremstår som støtende for allmennheten og pårørende, selv om individualpreventive hensyn foreligger (jf. Ot.prp. nr. 5 (2000-2001) s. 88 og retningslinjene til strgjfl. pkt. 3.3, 3.11, 3.14).

Hensyn til straffens formål styrer med andre ord rammebetingelsene for innholdet i en fengselsstraff, gjennom å knytte den aktuelle forbrytelsens alvor og karakter til avgjørelser om soningsform og soningsprogresjon. Slik sett blir hensyn til straffens formål også indirekte av betydning for den innsattes muligheter til utdanning og da særlig de praktiske og sikkerhetsmessige forutsetningene for å realisere denne.

### ***Utdanning som en del av det kriminalitetsforebyggende arbeid***

Uansett hvilken type anstalt en innsatt soner i så er det et sentral aspekt ved kriminalomsorgens arbeid å motvirke at de innsatte begår nye straffbare handlinger etter soning (jf. St. meld. nr. 37 (2007–2008) kap. 9). Det framheves også som et styrende hensyn i strgjfl. § 2 at «*straffen skal gjennomføres på en måte [...]som motvirker nye straffbare handlinger*».

Den primære strategien for kriminalitetsforebygging i straffegjennomføringen er rehabilitering og samfunnsintegrering. Kriminalomsorgens arbeid er her særlig innrettet mot at en straffedømt skal ha de ressursene som behøves for å kunne leve i samfunnet uten å begå ny kriminalitet etter endt soning. Man vektlegger altså

å motvirke sentrale kriminogene faktorer, slik som arbeidsledighet, manglende utdanning og sosial eksklusjon. Innenfor rammene for fengselsstraffen tilbys derfor ulike former for arbeidsopplæring, utdanning og behandlingsprogram.

Utdanning anses som særlig viktig for å motvirke ny kriminalitet (jf. f.eks. Ot.prp, nr. 5 (2000–2001) s. 98 og St. meld. nr. 37 p. 9.7). En rekke undersøkelser (f.eks. Chapell, 2004; Steurer & Smith, 2003; Wells, 2000; Davis L.M., Bozick, R., Steele, J.L., Saunders, J. & Miles J.N.V. 2013) viser at utdanning har en signifikant og positiv effekt på frekvensen av residiv. Sammenlignet med ordinær skole er rehabilitering mye vektlagt ved utdanning i fengsel. Rehabiliteringsformålet ved utdanningen er hjemlet i generell del i læreplanen.

Utdanning har således en viktig funksjon i relasjon til kriminalitetsforebyggende arbeid. Utdanning til innsatte bør derfor fra et straffegjennomføringsperspektiv ikke bare sikres på grunn av at det har status som rettighet. Utdanning bør også sikres på grunn av utdanningens kriminalitetsforebyggende karakter og dermed for den innsattes muligheter til en plass i samfunnet etter soning. En slik begrunnelse har også bærekraft i relasjon til de utenlandske innsatte som skal utvises etter soning, både som en humanistisk begrunnelse og i lyset av økende organisert og internasjonal kriminalitet der grenseoverskridende kriminalitetsforebyggende arbeid kommer statene til gode.

### ***Tilfredsstillende forhold for de innsatte: Innsattes rett til utdanning i lyset av prinsipper om humanitet, likebehandling og normalitet***

I det alt vesentlige er likevel utdanning et gode for de innsatte som er forbundet med kriminalomsorgens plikt etter strgfjfl. § 2 til å sikre tilfredsstillende forhold for de innsatte. Som menneskerett står retten til utdanning i sentrum for dette krav. Som vil bli forklart i det videre, følger retten til utdanning av de generelle nasjonalrettslige reglene på området, primært opplæringsloven, og av Norges folkerettslige forpliktelser. Kriminalomsorgen er også etter strgfjfl. § 4 forpliktet til å samarbeide med andre offentlige etater, og å tilrettelegge slik at innsatte får de tjenester som lovgivningen gir dem krav på (se rundskriv nr. G-1/2008).

Begrepet "tilfredsstillende forhold" for de innsatte omfatter imidlertid ikke bare de straffedømtes lovfestede rettigheter, som myndighetene i større eller mindre grad er *forpliktet* å oppfylle, men også mer allmenne prinsipper. I den norske kriminalpolitikken *har* særlig prinsipper om et *humanistisk menneskesyn*, *rettsikkerhet/likebehandling* og *normalitetsprinsippet* blitt fremhevet (jf. f.eks. St. meld. nr. 37 (2007–2008) s. 7, 21).

Den norske straffegjennomføringsretten tar som beskrevet utgangspunkt i den demokratiske rettsstatens prinsipper om respekt for individet – som fundamentet for et humanistisk menneskesyn. Dette utgangspunktet har også en forankring i artikkel 10 i FNs konvensjon om politiske og sivile rettigheter, som fastslår at alle som er frihetsberøvet skal behandles humant og med respekt for menneskets iboende verdighet. Retten til utdanning kan også knyttes til en slik humanistisk begrunnelse,

for eksempel gjennom at utdanning fremmer den enkeltes valgmuligheter og ressurser og skaper forutsetninger for politisk deltakelse.

Med utgangspunkt i prinsippene om individrespekt framheves i kriminalpolitikken videre vekten av innsattes rettssikkerhet og da særlig som et krav på likebehandling. Det grunnleggende rettsstatlige utgangspunktet er at alle individ har samme status og skal være formelt likestilte etter loven (jf. f.eks. St. meld. nr. 37 (2007–2008), s. 21). Prinsippet om ikke-diskriminering er som vi skal se også en av hjørnesteinene i de internasjonale menneskerettighetstraktater, og av stor betydning for krav om likebehandling av utenlandske innsatte.

I strafferetten er kjernen i likebehandlingskravet at alle som begår kriminalitet skal straffes og de som begår like alvorlig kriminalitet skal straffes like strengt. I straffegjennomføringen innebærer kravet om formell likhet at det i all hovedsak skal kunne innebære samme sak for ulike straffedømte for å avtjene formelt sett like strenge fengselsstraffer. Det skal altså ikke av usaklige grunner gjøres forskjell overfor ulike straffedømte når det kommer til hvordan straffen skal gjennomføres eller hvordan deres rettigheter blir ivaretatt under soningen. Dette prinsippet gir også argument for at alle som soner fengselsstraff i Norge skal gis samme adgang til utdanning, uansett nasjonalitet eller hvorvidt de skal sendes ut av landet etter soning. Som vi skal se i det videre er imidlertid den mer konkrete rekkevidden av retten til utdanning for utenlandske innsatte som savner lovlig opphold ikke helt klarlagt. Det er også generelt vanskelig å angi mer presist hvor langt likebehandlingskravet strekker seg, tatt i betraktning at gjennomføring av fengselsstraffen i stor grad orienterer seg etter de straffedømtes individuelle forutsetninger. Ett grunnkrav er under alle omstendigheter at kriminalomsorgen skal kunne forsvare de beslutninger som fremstår som inkonsekvente, for eksempel når det gjelder om innsatte som soner under samme institusjonelle forhold får ulik adgang til utdanning (Bernt & Rasmussen 2010 s. 98–99).

Normalitetsprinsippet uttrykker til slutt en av norsk straffegjennomførings mest sentrale kriminalpolitiske målsetninger. Prinsippet uttrykker tanken at de straffedømte har samme rettigheter som andre samfunnsdeltagere, ut over de begrensningene som fengselsstraff med nødvendighet innebærer. Det dypere etiske valget bak prinsippet er at også de som har begått kriminalitet med tiden skal inkluderes som fullverdige samfunnsdeltagere, likeverdige med alle andre. Dette prinsipp er presisert i flere folkerettslige dokument, og har blitt slått fast av EMD på en rekke områder (se f.eks. *Hirst v. the United Kingdom*). Det er her også verdt å notere seg at overgangen i 1969 til en importmodell for utdanning i fengsel, var begrunnet i at de innsatte ikke skulle miste sine sivile rettigheter (St.meld. nr. 27 (2004-2005) 1.2).

Normalitetsprinsippet i norsk rett uttrykker imidlertid, ved siden av de aspektene som formelt følger av de straffedømtes rettigheter, en mer omfattende målsetning om en så "normal" fengselstilværelse som mulig. Her blir ulike former for aktivitet innenfor rammene for fengselsstraffen, inkludert utdanning, vurdert som sentralt. Samtidig er det tydelig at normalitet ikke handler om å leve et helt normalt liv i fengsel. Mange av de aspekter som ligger i en «normal tilværelse» handler om

muligheten til å realisere frie og selvstendige valg. Det er nettopp dette aspektet som fengselsstraffen berøver de innsatte. Prinsippet gir likevel til sist uttrykk for et krav om en så lite inngripende fengselsstraff som mulig, utover det som kreves for å realisere frihetsberøvelsen under sikkerhetsmessige forsvarlige omstendigheter (NOU 1988:37 s. 49). Denne tankegangen gir også støtte for at adgang til utdanning skal sikres så langt det er mulig av hensyn til sikkerheten. Som vi nå skal se nærmere på, er sikkerhetsargumentet et tungtveiende argument. Straffens innvirkning på adgangen til utdanning beror også praktisk sett i stor grad på hvilken type anstalt straffen blir avtjent i, og sikkerhetsnivået på denne.

### ***Sikkerhet som begrensende hensyn i gjennomføringen av fengselsstraffen***

Sikkerhet som et styrende hensyn følger av strgjfl. § 2 (jf. strgjfl. § 3). Sikkerhets hensyn utgjør en nødvendig del av straffegjennomføringen og kan også begrense de innsattes muligheter til fullt ut å realisere sine rettigheter. Europadomstolen har særlig framhevet at innskrenkninger i de straffedømtes rettigheter kan gjøres av hensyn til de sikkerhetsaspekt som er en del av fengselsstraffen (se f.eks. *Silver and others v. the United Kingdom*). Sikkerhetsargumentets tyngde er tydelig i utdanningskonteksten. Ved eventuell motstrid mellom opplæringsloven og straffegjennomføringsloven må dette søkes løst gjennom forvaltningssamarbeid i enkelttilfeller, men i ytterste konsekvens må straffegjennomføringsloven gå foran rettigheter i opplæringsloven.

Sikkerhetsargumentets tyngde kan bli begrunnet både prinsipielt i relasjon til strafferettssystemets kriminalitetsforebyggende funksjon og funksjonelt i relasjon til fengselsstraffens institusjonelle forutsetninger. Sikkerhetsargumentet omfatter mer spesifikt tre ulike dimensjoner. Disse er samfunnstrygghet, fengselsintern trygghet og fluktkontroll (jf. strgjfl. § 11 tredje ledd). Samfunnstrygghet handler i hovedsak om å verne samfunnsdeltagerne ved å sikre at de straffedømte ikke rømmer og begår ny kriminalitet under straffegjennomføringen. Fluktkontroll er viktig fra et allmennpreventivt perspektiv, i relasjon til straffegjennomføringens oppgave om å se til at den straff som er idømt også blir realisert. Hensyn til fengselsintern trygghet handler til sist om et mer rendyrket institusjonelt hensyn, for å sikre fengslets daglige drift, både de ansattes og de straffedømtes trygghet innenfor denne, og til sist fra ikke å bli utsett for kriminelle angrep.

For å ivareta et adekvat sikkerhetsnivå, bygger det norske strafferettssystemet som framgått på et differensiert soningssystem med anstalter med ulikt sikkerhetsnivå. De fleste innsatte gjennomfører fengselsstraffen i fengsel med høyt og lavere sikkerhetsnivå. De rammene som straffegjennomføringsloven setter når det gjelder sikkerhetsbetingelser, har i praksis stor betydning for skolemyndighetenes arbeidsvilkår i kriminalomsorgen og for de innsattes adgang til utdanning. En god straffegjennomføring må til sist imidlertid ha en god balanse mellom hensynet til sikkerhet og hensynet til innsattes individuelle behov.

I dette tilfellet må det understrekes at hensyn til samfunnsikkerheten ikke nødvendigvis står i direkte proporsjon til høy institusjonell sikkerhet. Risikoen for

ny kriminalitet under soning er åpenbart lav om fengselsstraffen har et svært høyt sikkerhetsnivå. Samtidig reduserer et slikt nivå i vesentlig grad muligheten til mer langsiktig rehabiliteringsarbeid. Forbindelsen mellom kontroll og ny kriminalitet er kompleks, og det er ikke sikkert at lavere grad av kontroll leder til at straffedømte begår ny kriminalitet under soningen. Særlig når det gjelder langsiktige gevinster for samfunnstryggheten har arbeid innrettet mot rehabilitering stor betydning.

Det er også viktig å fremheve at det er en sammenheng mellom sikkerhet, kontroll og strenghet ettersom en anstalt med høyere sikkerhets- og kontrollnivå typisk sett har strengere og mer frihetsbegrensende rammebetingelser. Argument om strenghet kan her lett bli forvekslet med kontroll- og sikkerhetsargument, ettersom de kan munne ut i ønsker om samme type frihetsbegrensende tiltak. Det er imidlertid viktig å holde de ulike argumentene adskilte, ettersom de er av ulik karakter. Sikkerhet og kontroll relaterer primært til risiko og vern. Strenghet relaterer seg til represjon og rettferdig straff.

Det er rimelig at argument om rettferdig straff skal være styrende ved beslutninger om de nærmere rammebetingelsene for gjennomføringen av fengselsstraff, slik tilfelle er i et differensiert soningssystem som det norske. Valg av anstalt blir her begrunnet så å si både av sikkerhets- og strenghetsargument. I alle andre beslutninger i straffegjennomføringen som vedrører den straffedømtes muligheter og rettigheter i fengsel, kan bare sikkerhetshensyn begrunne begrensninger. Det betyr også at en eventuell innskrenkning av utenlandske innsattes rett til utdanning kan begrunnes av sikkerhetshensyn, på lik linje som med andre innsatte, men aldri av en tanke om at denne gruppen skal *straffes* strengere.

I sum gir således straffegjennomføringens styrende prinsipper på ulike vis grunnlag for utdanning som en del av gjennomføringen av fengselsstraffen. De framhever rammene, grunnprinsippene og grunnholdningene for adgangen og begrensningen av utdanning som en rettighet for (alle) innsatte – og framhever samlet sett vekten av utdanning i fengsel. Mot denne bakgrunnen skal vi nå se nærmere på innholdet i retten til utdanning for de innsatte i fengsel, og særlig for den gruppe av utenlandske innsatte som ikke har lovlig opphold i Norge og som skal utvises etter soning. (Etter utlendingsloven kan norske borgere ikke utvises fra Norge. Det er heller ikke adgang til å utvise utenlandske borgere som er født i Norge og som senere uavbrutt har hatt fast bopel her.)

## Det nærmere innholdet i innsattes rett til utdanning

### Utgangspunkter i straffegjennomføringsretten

Straffegjennomføringsloven inneholder ingen spesifikke regler om innholdet i de innsattes rett til utdanning ettersom det er utdanningsmyndighetene som har ansvaret for utdanningen og opplæringen i fengslene (jf. strgfjl § 4). Det eksisterer

heller ingen særlig regulering av utdanning for utenlandske innsatte i norske fengsel. Retten til utdanning for de innsatte følger i stedet av de generelle nasjonalrettslige reglene på området og av Norges folkerettslige forpliktelser. Det nasjonalrettslige og folkerettslige utgangspunktet er som framhevet at de innsatte i fengsel har den samme retten til tilbud og tjenester og de samme forpliktelsene og ansvar som befolkningen for øvrig, men med de begrensninger som følger av frihetsberøvelsen. De regler for utdanning som gjelder generelt i Norge gjelder derfor også for innsatte i norske fengsel. Retten til utdanning følger her både av rent nasjonalrettslige regler, med opplæringsloven i sentrum, og av folkerettslige bestemmelser. Samtidig gjelder bestemmelsene i de relevante folkerettslige konvensjonene ifølge menneskerettsloven § 2 på samme måte som nasjonal lovgivning, og har i tillegg forrang ved motstrid. Det betyr og at de nasjonalrettslige reglene må tolkes i lyset av folkerettslige forpliktelser. Vi skal nå se nærmere på hva disse reglene fastslår.

### **Retten til utdanning i opplæringsloven og instruksjonsloven**

De sentrale reglene og utgangspunktene for retten til utdanning i Norge finns i opplæringsloven. I denne lov gjøres det forskjell mellom barn og unge i utdanningspliktig alder (vanligvis 6-16 år), som etter loven har mer omfattende rettigheter til utdanning, og unge og voksne over utdanningspliktig alder (vanligvis over 16 år). De fleste innsatte i norske fengsel er voksne og over utdanningspliktig alder, men ettersom den kriminelle lavalder er 15 år, finnes det også unge innsatte i utdanningspliktig alder.

Utgangspunktet i opplæringsloven § 2-1 er at alle barn og unge under 16 år i Norge har rett og plikt til grunnskoleutdanning. Denne retten og plikten til grunnskole gjelder uansett om barna er norske statsborgere eller er utenlandske, og uansett om barna oppholder seg ulovlig i Norge, så lenge det er sannsynlig at barnet skal være i landet i mer enn tre måneder. Utenlandske barn og unge i utdanningspliktig alder som befinner seg i Norge har således rett til grunnskoleutdanning etter de samme regler og i samme utstrekning som gjelder for alle andre barn i Norge. De har rett til like mange timers undervisning, tilpasset opplæring, spesialundervisning, språkundervisning og så videre.

Personer som har fylt 16 år og som ikke har fått eller fullført grunnskoleutdanning har også rett til slik utdanning, jf. opplæringsloven § 4 A-1. Retten til grunnskoleutdanning for personer over utdanningspliktig alder gjelder etter bestemmelsen imidlertid bare for de som har lovlig opphold i Norge. Mot bakgrunn av barnekonvensjonens krav må imidlertid barn i aldersgruppen 16-18 år anses å være likestilte med barn under 16 år og gis samme rett til videregående opplæring. Retten bør inntre når det er sannsynlig barnet skal være i Norge i mer enn tre måneder (jf. uttalelse av Justis- og beredskapsdepartementet av 24. november, 2010). I retningslinjene til straffegjennomføringsloven understrekes det at unge innsatte med ufullstendig utdanning i særlig grad skal stimuleres og motiveres til deltakelse i utdanningstilbudene. Retten til grunnskoleutdanning etter opplæringsloven gjelder imidlertid ikke for personer over 18 år uten lovlig opphold i Norge (jf. Ot.prp. nr. 44 (1999-2000) kap. 2).

Personer som har fullført grunnskole eller tilsvarende har etter opplæringsloven § 3-1 rett til treårig heltids videregående utdanning. Denne rettigheten til videregående utdanning gjelder fram til utgangen av året som vedkommende fyller 24 år. I tillegg til de ordinære vilkårene for inntak er det også her et vilkår for inntak til videregående utdanning at søkeren har lovlig opphold i landet, jf. forskrift til opplæringsloven § 6-9. Voksne som har fullført grunnskolen eller tilsvarende har også etter søknad rett til videregående utdanning fra det året de fyller 25 år, forutsatt at de har lovlig opphold i landet.

I tillegg til opplæringslovens bestemmelser, reguleres visse rettigheter og plikter til utdanning for utenlandske statsborgere i introduksjonsloven. Etter § 17 gis innvandrere mellom 16 og 55 år som har fått oppholdstillatelse, eller som er flyktninger med krav på beskyttelse, rett og plikt til gratis opplæring i norsk og samfunnskunnskap i til sammen 600 timer. Etter andre ledd foreligger den samme retten, men ikke plikten, for innvandrere mellom 55 og 67 år med samme oppholdsgrunnlag. Etter introduksjonsloven § 18 andre ledd pålegges kommunen videre en plikt til å tilby ytterligere inntil 2400 timer gratis utdanning, dersom innvandreren trenger dette. Arbeidsinnvandrere har etter introduksjonsloven ikke rettigheter til gratis utdanning, men pålegges en plikt til å delta i egenfinansiert språkopplæring (se Ot.prp. nr. 50 (2003-2004) kap. 6).

Bestemmelsene i opplæringsloven og introduksjonsloven om rett til utdanning gjelder for alle personer som oppfyller vilkårene i lovene, og gjør ikke unntak for innsatte i fengsel. Innholdet skal ha samme kvalitet som utdanningen utenfor fengsel, og være forankret i læreplanverket. Uavhengig av om utdanningen er gjennomført på en skole i eller utenfor et fengsel, har gjennomført utdanning og vitnemål også samme gyldighet.

Retten til utdanning etter opplæringsloven og introduksjonsloven gjelder som framgått imidlertid ikke voksne utlendinger uten flyktningstatus eller lovlig opphold i Norge. De gjelder da heller ikke de voksne utenlandske innsatte som skal utvises etter soning. Denne gruppen har etter det rent nasjonale regelverket hverken rett til grunnskoleutdanning eller videregående utdanning.

Unntak for gruppen uten lovlig opphold i Norge er forankret i det folkerettslige prinsippet at statene har rett til å bestemme over sitt territorium og sine statsborgere, og regulere hvem som i egenskap av borgere skal få ta del i statens velferdsgoder. Gjennom ulike folkerettslige bestemmelser, primært diskrimineringsforbud, har dette utgangspunktet likevel blitt «myket opp» slik at også utlendinger med sterk tilknytning til en stat skal omfattes av statens velferdssystem. Dette følger her også av utlendingslovens § 4 at utlendinger under sitt lovlige opphold i riket har samme rettigheter og plikter som norske statsborgere. Når det gjelder utdanning slår UNESCOs konvensjon mot diskriminering i undervisningen av 1960 i artikkel 3 (e) spesifikt fast at medlemsstatene er forpliktet til dette: «give foreign nationals resident within their territory the same access to education as that given to their own nationals». FNs konvensjon om flyktningers stilling av 1951 gir i tillegg anvisning på visse grunnleggende rettigheter for personer som faller inn under



flyktningdefinisjonen. De norske reglene om utdanning er på et generelt plan i tråd med de folkerettslige reglene.

Krav om lovlig opphold i landet for å ta del i det nasjonale utdanningssystemet fremstår i seg selv som rimelig – uten å her gå inn i den problematikk som finnes i de papirløse rettslige status. Men samtidig kan det i konkrete situasjoner der utenlandske statsborgere tvinges til å være i Norge – slik som når de skal sone en fengselsstraff – bli problematisk å gjøre forskjell ut fra personers oppholdsstatus når det for eksempel kommer til adgang til utdanning. En slik forskjell kan nemlig i realiteten innebære at disse personene nektes de menneskerettene som de etter folkerettslige regler skal ha. Dessuten er spørsmålet om en slik forskjellsbehandling kan innebære ulovlig diskriminering. Vi skal nå se videre på hvordan retten til utdanning for de som soner i fengsel følger av et folkerettslig grunnlag, og på hvordan de norske myndigheters forpliktelser til å sikre en slik rettighet må tolkes i lyset av folkeretten.

### **Retten til utdanning i folkerettslige regelverk**

Retten til utdanning er nedfelt i en rekke folkerettslige dokumenter. De fleste av disse er imidlertid ikke rettslig bindende, men er formelt av en veiledende karakter. De mest betydningsfulle reglene om utdanning finnes i Den europeiske menneskerettskonvensjonen (EMK) og FNs konvensjon om økonomiske, sosiale og kulturelle rettigheter (ØSK). Begge disse konvensjonene er bindende og forpliktende for Norge. Særlig EMK har stor betydning i norsk rett og står derfor sentralt i den videre framstillingen.

I ØSK fastslår artikkel 13 «[...] retten for enhver til utdannelse». Bestemmelsen fremhever det ideologiske grunnlaget for utdanning, som et sentral aspekt for den fulle utvikling av mennesket. Overvåkningskomiteen for konvensjonen har angitt det grunnleggende utdanningsbehov blant annet som evnen til å lese og skrive, uttrykke seg muntlig, samt leve og arbeide i verdighet (General Comment nr. 13 (E/C. 12/1999/10)). Bestemmelsen fastslår også relativt utførlige bestemmelser om utdanning på ulike nivåer. Det framheves at grunnskoleundervisning skal være obligatorisk og gratis, og at undervisning på alle nivåer skal være tilgjengelig for alle. Bestemmelsen gir likevel ikke grunnlag for et krav om et bestemt innhold i utdanningen og gir medlemsstatene stor nasjonal skjønnsmargin i deres organisering av utdanningssystemet. Kravet til faktisk måloppnåelse vil således kunne variere med hensyn til situasjonen og ressursene i den enkelte stat.

I EMK fastslås retten til utdanning i første tilleggsprotokoll (P1) artikkel 2. Bestemmelsen framhever at ingen skal bli nektet retten til utdanning. Til tross for den negative formuleringen følger det tydelig av avgjørelser fra Den europeiske menneskerettsdomstolen (EMD) at retten til utdanning i P1 artikkel 2 utvilsomt utgjør en *rettighet* til, dvs. staten er forpliktet til faktisk å tilby utdanning (*Belgian Linguistic Case*). Bestemmelsen stiller imidlertid ingen spesifikke innholdsmessige krav til utdanningstilbudet. Den gir kun en rett til adgang til eksisterende

undervisningsinstitusjoner i en stat på et gitt tidspunkt (jf. f.eks. *Oršuš and Others v. Croatia*). Denne retten omfatter alle utdanningsnivåer (jf. f.eks. *Leyla Sahin v. Turkey*). Bestemmelsen pålegger derimot ikke staten en plikt til å opprette eller subsidiere utdanning av en bestemt art eller på et bestemt nivå. EMDs praksis fremhever også at staters utdanningstilbud og regulering kan variere ut fra samfunnets behov og tilgjengelige ressurser (jf. f.eks. *Ponomaryovi v. Bulgaria*). I likhet med ØSK artikkel 13 gir således EMK P1 artikkel 2 liten veiledning om det mer spesifikke innholdet i utdanning for innsatte.

I tillegg til de bindende internasjonale konvensjonene, finnes det imidlertid også viktige ikke-bindende rekommandasjoner som kan bidra til å avklare hva retten til utdanning innebærer for innsatte i fengsel. FNs verdenserklæring om menneskerettigheter har vært førende for mange av de bindende konvensjonene som senere har blitt utarbeidet. I verdenserklæringens artikkel 26 (1) går det fram at «Enhver har rett til undervisning. Undervisningen skal være gratis, i det minste på elementære og grunnleggende trinn. Elementær undervisning skal være obligatorisk. Alle skal ha adgang til yrkesopplæring, og det skal være lik adgang for alle til høyere utdanning på grunnlag av kvalifikasjoner.» I FN-sammenheng har også FNs grunnleggende prinsipper for behandling av fanger blitt vedtatt, og de framhever at alle innsatte skal ha rett til å delta i utdanning.

Innenfor Europarådet er det vedtatt en rekke ulike rekommandasjoner for innsattes situasjon og rettigheter. I Europarådets rekommandasjon av 21. juni 1984 om utenlandske fanger, slås det fast at utenlandske innsatte skal ha den samme adgangen til utdanning og yrkesopplæring som andre innsatte. Videre gis det i Europarådets rekommandasjon «Education in Prison» av 13. oktober 1989 sytten konkrete anbefalinger for undervisningen i fengsel. Anbefalingene belyser blant annet målene for utdanningen i fengsel, forholdet mellom utdanning i og utenfor fengslet og utdanningen sin plass i fengselssystemet. I § 1 slås det fast at «alle fanger skal ha tilgang til opplæring, som er forutsatt å bestå av klasseromsemner, yrkesopplæring, kreative og kulturelle aktiviteter, fysisk fostring og sport, sosial opplæring og muligheter for å bruke bibliotek» (se også Resolution (73) 5 Standard minimum rules for the treatment of prisoners §§ 78-82).

Et dokument med stor betydning for utformingen av den norske straffegjennomføringsretten er de europeiske fengselsreglene. Fengselsreglene inneholder i artikkel 28 relativt inngående regler for utdanning. Det slås fast blant annet at alle fengsler skal søke å gi alle innsatte adgang til utdanningsprogrammer som oppfyller individuelle behov og samtidig tar hensyn til de innsattes forhåpninger. Det skal videre gis prioritet til innsatte med behov knyttet til lese-, skrive- og regnevansker, og til innsatte med manglende grunnskole eller yrkesopplæring. Spesiell vekt skal her legges på skolegang for unge innsatte og innsatte med spesielle behov.

Samlet sett understreker folkeretten at utdanning er en rettighet som alle har krav på, også de som soner i fengsel. Folkeretten stiller imidlertid ikke opp en plikt for de offentlige myndighetene om å tilby utdanning av en særlig art eller

av et særlig nivå – og rettighetens nærmere innhold kan til en viss grad avhenge av tilgjengelige ressurser og velferdsstrukturer. Av de ikke-bindende regelverkene kan man imidlertid utlede visse nivåkrav. Disse dokumentene betoner også at alle innsatte skal gis adgang til utdanning, og gjør altså ingen forskjell mellom innsatte med og uten lovlig opphold i soningslandet. Likevel gir folkerettens bindende regler om rett til utdanning ikke isolert sett svar på om utenlandske innsatte som skal sendes ut av landet etter endt soning kan bli behandlet annerledes enn andre innsatte. For å få svar på det spørsmålet må vi se nærmere på folkerettens regler om forskjellsbehandling og diskriminering.

### Særlig om krav til ikke-diskriminering

Det er et generelt menneskerettslig prinsipp at alle mennesker er like for loven og forbudet mot diskriminering er nedfelt i en rekke internasjonale konvensjoner. Diskrimineringsforbudet er nedfelt i ØSK art. 2 og EMK art. 14 som et krav på at utøvelsen av de rettigheter og friheter som er fastlagt i konvensjonene skal bli sikret uten diskriminering. Det følger også et selvstendig diskrimineringsforbud av FNs konvensjon om sosiale og politiske rettigheter art. 26.

Direkte diskriminering foreligger, enkelt uttrykt, når personer i sammenlignbare situasjoner behandles ulikt uten saklige grunder. Indirekte diskriminering foreligger når personer i ulike situasjoner behandles likt men effekten blir diskriminerende. Det er bare den direkte diskrimineringen som behandles i det videre, ettersom det i første rekke er denne diskrimineringsformen som er relevant i det her behandlede spørsmålet om innsattes rett til utdanning. For å klargjøre hva diskrimineringsforbudet betyr for innsattes rett til utdanning skal vi nå se nærmere på EMK art. 14 og EMDs praksis om denne bestemmelse. De forpliktelsene som kan utledes av EMK art. 14 kan her anses å samsvare med, eller gå lengre enn, den bindende folkerettslige diskrimineringsretten for øvrig.

EMK art. 14 forbyr diskriminering i forbindelse med de øvrige konvensjonsrettighetene, deriblant retten til utdanning. Det må imidlertid ikke ha funnet sted en krenkelse av den materielle rettigheten som sådan for at domstolen skal kunne prøve en klage om diskriminering etter art. 14 (se f.eks. *Sommerfeld v. Germany*). Med andre ord, det kan være snakk om diskriminering av utenlandske innsatte til tross for at deres rett til utdanning etter EMK ikke er krenket. På denne måten kan diskrimineringsforbudet innebære mer vidtrekkende krav på utdanning enn det som følger av EMK P1 art. 2, og som vi har sett, ikke oppstiller krav på et bestemt innhold i utdanningstilbudet.

For at det skal foreligge diskriminering må det finnes en forskjell i behandling av personer i samme, eller tilstrekkelig likeartede situasjoner basert på en identifiserbar egenskap (se f.eks. *Carson and Others. v. UK*). Forskjellsbehandlingen må kunne knyttes direkte til egenskapen, som grunnlaget for diskriminering, og skal ikke kunne forklares av andre grunner. Det er således ikke enhver forskjellsbehandling som er konvensjonsstridig. Det er den *usaklige* forskjellsbehandlingen som rammes.

Forskjellsbehandlingen anses her saklig og lovlig om den er objektiv og rimelig forsvarlig. Det betyr at den skal ha et legitimt formål og at det skal være rimelig forholdsmessighet mellom de midler som benyttes og det formål som skal realiseres (*Belgian Linguistic Case*). Ettersom EMK ikke stiller krav om et visst materielt innhold i utdanningen, men bare angir en resultatforpliktelse, kreves det her ikke at innsatte får *samme* tilbud. De innsatte kan få ulike innhold i utdanningen uten at dette er diskriminering, så lenge kvalitet og omfang er *likeverdig*. Et differensiert undervisningstilbud kan tvert imot anses som nødvendig med tanke på de ulike behov og bakgrunn de innsatte har. Departementet har her betont at utdanning av utenlandske innsatte som skal sendes ut av landet etter endt soning skal ha som mål å kvalifisere disse for arbeid eller videre utdanning i sitt eget hjemland. Utdanningen skal derfor ikke baseres på norske læreplaner, men tilby fag og emner som den innsatte kan ha nytte av, for eksempel opplæring i fremmedspråk og i praktiske fag (St.meld. nr. 27 (2004-2005) pkt. 3.5 ).

EMK art. 14 (og ØSK art. 2) gir en ikke uttømmende liste over slike egenskaper som kan utgjøre diskrimineringsgrunnlag, deriblant nasjonalitet. Oppholdsstatus nevnes ikke i opplistingen, og mot bakgrunn av folkerettens utgangspunkter om staters rett å kontrollere sitt territorium, er det ikke opplagt at oppholdsstatus kan være en diskrimineringsgrunn (jf. dok. United Nations Economic and Social Council *The right to education (Art. 13: 08/12/99. E/C. 12/1999/10. (General Comments)* om barns rett til utdanning). En slik grunn må nemlig forstås som en egenskap som ikke bør anses relevant for en viss behandling eller for å få et visst gode. I EMDs praksis har likevel oppholdsstatus i forbindelse med nasjonalitet blitt ansett å utgjøre et diskrimineringsgrunnlag, selv om det som utgangspunkt er godtatt at statene kan særbehandle denne gruppe av utlendinger (jf. f.eks. *Ponomaryovi v. Bulgaria*). Det er også her et utgangspunkt at både forskjellsbehandling mellom norske og utenlandske og mellom utenlandske med og uten lovlig opphold i Norge kan utgjøre diskriminering ut fra nasjonalitet. Spørsmålet er da om en forskjellsbehandling av utenlandske innsatte uten lovlig opphold, når det gjelder det aktuelle utdanningstilbudet, kan rammes av diskrimineringsforbudet.

Det er i stor grad her avgjørende om utenlandske innsatte uten lovlig opphold kan anses å befinne seg i en tilstrekkelig likeartet situasjon som andre innsatte. Dette spørsmålet er til en viss grad uavklart. Det faktum at de innsatte soner i samme fengselssystem og på grunnlag av de samme strafferettslige reglene, er argument for at de ulike gruppene av innsatte befinner seg i en sammenlignbar situasjon. Samtidig er det som det har framgått, akseptert i folkeretten å særbehandle personer uten lovlig opphold. EMD har i en avgjørelse vedrørende utvisning på grunn av kriminalitet uttalt at utlendinger ikke er i samme situasjon som statens egne borgere, nettopp fordi de savner vern mot utvisning (*Moustaquim v. Belgium*). I en annen sak vedrørende rettferdig rettergang i en farskapssak fremhevet domstolen imidlertid det motsatte, at staten ikke har rett til å skille mellom de som hadde og ikke hadde lovlig opphold (*Anakomba Yula v. Belgium*). I denne saken var det avgjørende at det var snakk om en tungtveiende rettighet og at statens særbehandling fikk den konsekvensen at klageren i realiteten var fratatt sin mulighet til å realisere rettigheten.

Det er et allment prinsipp i folkeretten at individenes rettigheter ikke skal bli illusoriske, men at det finnes en reell mulighet å realisere rettighetene. Et tungtveiende argument i sammenhengen er derfor at en utenlandsk innsatt uten lovlig opphold i Norge, men som soner i norsk fengsel, i denne periode er forhindret fra å få en annen utdanning enn den som tilbys i fengsel. Jo lenger frihetsberøvelsen er, jo større er rettighetstapet for den innsatte dersom denne ikke gis adgang til utdanning. Når det kommer til dommer av en viss varighet, bør derfor det ledende prinsippet være at utenlandske innsatte som skal sendes ut av landet etter soning ikke skal forskjellsbehandles.

I den grad utenlandske innsatte likevel ikke gis et likeverdig utdanningstilbud er det tredje og avgjørende spørsmålet om dette kan være en lovlig forskjellsbehandling som er objektiv og rimelig forsvarlig eller om det er en diskrimineringsproblematikk. I vurderingen av om det foreligger diskriminering gjør EMD til slutt en proporsjonalitetsvurdering som forutsetter både eksistensen av et legitimt formål som sådant og at det er proporsjonalitet mellom de tiltak som settes i verk og konsekvensene av det formål som søkes oppnådd. Legitime formål kan her typisk sett være koblet til ressurser eller praktiske utfordringer, som at undervisningsmidler savnes eller at tolketjenester i undervisning er for ressurskrevende.

Som vi har sett er sikkerhetsargument særlig tungtveiende i straffegjennomføringsretten. I vurderingen om proporsjonalitet mellom tiltak og konsekvenser gis statene en skjønnsmargin som varierer alt etter den aktuelle rettighetens vekt. Likevel, som framgått, må rettigheten ikke bli illusorisk, og statene kan ikke påberope seg sin skjønnsmargin der resultatet blir at individet nektes muligheten til å realisere sine rettigheter. I en proporsjonalitetsvurdering av begrensninger av de innsattes adgang til utdanning framstår det derfor adekvat å ta hensyn til straffens lengde. Dess lengre straffen er dess større blir rettighetstapet for den innsatte dersom denne ikke gis adekvat adgang til utdanning. Og jo kortere straffen er desto større praktiske og ressursmessige utfordringer finnes det for kriminalomsorgen når det gjelder å iverksette fungerende utdanningstilbud (jf. St. meld nr. 27 (2004-2005) p. 3.5). I bedømmingen av konsekvensene for den innsatte vil det også kunne ha betydning om det stilles relevante tilbud til rådighet som alternativ til den utdanning som tilbys fanger med lovlig opphold, slik som sosiale tilbud eller opplæring i fremmedspråk og praktiske fag.

Under alle omstendigheter er en systematisk avskjæring av adgang til utdanning for utenlandske innsatte, utelukkende av den grunn at de skal utvises etter soning, problematisk i relasjon til diskrimineringsforbudet. Innsattes adgang til utdanning, og behov for eventuelle begrensninger av denne, må vurderes og kunne forsvares i hver enkelt sak. Utenlandske innsatte er ingen homogen gruppe, men en gruppe individer med ulik kompetanse og varierte forutsetninger for læring. Også for disse bør ambisjonen være at utdanningen tilpasses den enkeltes behov, både med hensyn til den innsattes bakgrunn og særlig med tanke på straffens lengde. Det skal her også legges til at det i mange tilfelle kan være uklart om en utvisning etter endt soning kan stå i strid med nasjonale og folkerettslige regler og derfor faktisk ikke blir gjennomført, på grunn av den tilknytning som den innsatte likevel kan ha til Norge.

## Avsluttende bemerkninger

Utdanning er et viktig element i straffegjennomføringen og retten til utdanning kan kobles til flere av straffegjennomføringsrettens prinsipper, og til mer grunnleggende rettsprinsipper. Som en menneskerettighet gjelder retten til utdanning alle og enhver, også de som soner i fengsel – uavhengig av deres nasjonalitet. Retten til utdanning sikres likevel gjennom statenes ulike utdanningssystem som en del av deres velferdsstrukturer. Det betyr at det til en viss grad finnes et spenningsforhold mellom retten til utdanning som en borgerrettighet og som en menneskelig rettighet. Personer uten lovlig opphold i en stat, deriblant noen av de utenlandske innsatte, omfattes av retten til utdanning som en menneskerettighet men omfattes ikke nødvendigvis av statens utdanningssystem og regler om adgang til dette for statens borgere. Samtidig inneholder retten og folkeretten et allment diskrimineringsforbud som tilsier at alle som er i en sammenlignbar situasjon, slik som innsatte som soner i et norsk fengsel, skal gis et likeverdig utdanningstilbud. Det avgjørende er til sist at alle individer faktisk skal kunne gjøre sine rettigheter gjeldende, som reelle og ikke bare illusoriske rettigheter. Konklusjonen må her være at utenlandske innsatte som soner i norske fengsel og som soner med dommer med en viss varighet må sikres utdanning på lik linje med andre innsatte.

Folkeretten gir likevel ingen fullstendig avklaring på hvor langt statens forpliktelser mer konkret strekker seg for å sikre et passende utdanningstilbud til utenlandske innsatte, og gir også rom for ressursmessige overveielser. Utdanning til innsatte bør imidlertid ikke bare fremheves som en rettighet som følger av nasjonale og folkerettslige regler. Vurderinger om den utenlandske innsattes rett til utdanning bør fremfor alt ta utgangspunkt i de mer grunnleggende etiske overveielser om individrespekt og individers likeverd som har formet den demokratiske rettsstaten. Straffegjennomføringens bærende prinsipper om å sikre de innsatte tilfredsstillende forhold og å motvirke nye straffbare forhold innenfor sikkerhetsmessig forsvarlige rammer er her mer konkrete hensyn å orientere seg etter. Fra utgangspunktet i mer grunnleggende rettsprinsipper finnes det også sterke grunner til å forsvare – og bevare – den norske kriminalpolitiske holdningen: Alle innsatte i norske fengsel gis likeverdig adgang til utdanning, uansett deres nasjonalitet og uansett om de skal sendes ut av landet etter soning. For det er til sist bare denne holdning som kan forsvares på rettsprinsippielt og humanistisk grunnlag.

# IV. Undersøkelsen

## Respondentene

Denne undersøkelsen gjaldt statsborgere fra Litauen, Polen og Nigeria som var innsatt i norske fengsler. Undersøkelsen ble gjennomført i uke 47, dvs. 18. til 25. november i 2012, og alle fengslene i Norge var med. Opplegget var det samme som for de andre undersøkelsene som er gjennomført (i 2004, i 2006 og i 2009 og av bare norske i 2012) (Eikeland og Manger, 2004; Eikeland, Manger og Diseth, 2006; Eikeland mfl., 2010; Eikeland mfl., 2013). Aktuelle innsatte fra de tre landene skulle være over 18 år og de skulle i uke 47 sone dom, være i varetekt eller under forvaring. I praksis er altså dette en populasjonsundersøkelse av innsatte med de tre aktuelle statsborgerskapene. Benevnelsen innsatt(e) blir brukt om både de med dom, i varetekt eller de som er under forvaring.

I følge rapportering fra Justis- og beredskapsdepartementet var det 352 innsatte statsborgere fra de tre landene på det aktuelle tidspunktet som data ble samlet inn. Vi fikk inn 202 svar, en svarprosent på 57,4 av målpopulasjonen. Dette er noe høyere enn i undersøkelsen av de norske innsatte tre uker før. Noen innsatte kan ha vært på permisjon; noen opptatt utenfor fengslet, så som med rettssaker. Vi har ikke brukt ressurser på å hente inn denne typen informasjon. Sist vi gjorde det var i 2006-undersøkelsen (Eikeland mfl., 2006). Da var det 3,6 prosent av de innsatte som ikke kunne nåes av slike ulike grunner på det aktuelle undersøkelsestidspunktet.

## Instrument

Det norske spørreskjemaet ble laget i samråd med en arbeidsgruppe med medlemmer fra Utdanningsavdelinga hos Fylkesmannen i Hordaland, Utdanningsdirektoratet og Justisdepartementet ved Kriminalomsorgens sentrale forvaltning. Dette skjemaet var så grunnlag for oversettelse til litauisk, polsk og engelsk. Engelsk ble valgt som språk for de nigerianske innsatte ettersom det ville føre altfor langt å skulle oversette skjemaet til alle gjeldende lokale språk i landet. I tillegg var det ukjent for oss hva som kunne være aktuelle lokale språk for de som sonet på det aktuelle tidspunktet. Et oversetterbyrå ble brukt. Alle oversetterne har sine respektive språk som morsmål i tillegg til at de er kvalifiserte i norsk språk. Det er også fastboende i Norge. Oversetterne ble utfordret til å sette seg inn i forhold i de tre landene som kunne avvike fra det som ble tatt for gitt i Norge, med vekt på utdanningssystemene. Det ble f.eks. vektlagt at eventuelle avvik i utdanningssystemene måtte komme tydelig fram i spørreskjemaene, men at det for våre analyseformål også måtte kunne forenes i en rapport og kunne sammenlignes med norske forhold, f.eks. den tredelingen som er vanlig, grunn- og videregående opplæring og høyere utdanning.

Spørreskjemaet ble bygget over malen til skjema brukt i tidligere tilsvarende undersøkelser. I tillegg benyttet vi deler av et skjema som ble brukt i forbindelse med en undersøkelse av innsatte i Norge når det gjelder leseferdighet, lesevaner og lesevaner (Asbjørnsen, Jones og Manger, 2007; Asbjørnsen, Jones og Manger, 2008). Det skjemaet ble grundig prøvd ut i en pilottest i Bergen fengsel i 2007, og undersøkelsen da ble gjennomført høsten 2008. Spørsmål fra både 2004-, 2006-

og 2009-undersøkelsene ble gjentatt der det var relevant. Disse spørsmålene og skjemaene ble også den gangen testet ut i såkalte pilotgrupper i Bergen fengsel. Arbeidsgruppen fant det likevel denne gangen nødvendig å ha en ny test av det norske spørreskjemaet.

En av skalaene som inngår i spørreskjemaet handler om grunner for å ta utdanning i fengsel. Denne skalaen, som er lånt fra Einar M. Skaalvik (se Skaalvik, Finbak og Pettersen, 2003), ble også brukt i de landsomfattende undersøkelsene blant alle innsatte i norske fengsler i 2006 og 2009 (Manger, Eikeland, Diseth og Hetland, 2006; Manger, Eikeland mfl., 2010) og i undersøkelsen blant alle norske innsatte i 2012 (Manger, Eikeland, Roth og Asbjørnsen, 2013). Skalaen inneholder femten utsagn. Den er noe modifisert siden undersøkelsen i 2006, og har nå fire svaralternativ, mot opprinnelig tre.

I spørreskjemaet til de innsatte inngår også en norsk versjon av *Adult Reading Questionnaire* (ARQ), som er utviklet med tanke på å undersøke leseferdigheter og -vansker blant voksne. I en britisk studie har ARQ vist godt samsvar med leseferdighetene i grupper av voksne med økt risiko for dysleksi. Skalaen er i tillegg kortere enn den ofte brukte Adult Dyslexia Checklist (ADCL), og vektlegger i større grad på dagligdags bruk av leseferdighetene (Snowling, Dawes, Nash og Hulme, 2012). Adult ADHD Self-Report Scale (ASRS), som er utarbeidet i samarbeid med verdens helseorganisasjon (WHO), inngår også i spørreskjemaet til de innsatte. Skalaen er benyttet på en lang rekke språk i kartlegging av ADHD blant voksne, og de finnes derfor gode sammenligningsdata på tvers av kulturer og språk. Skalaen er i tillegg kort (seks ledd), noe som har fordeler ved bruk i en mer omfattende spørreskjemaundersøkelse (Kessler mfl., 2005).

## Prosedyre

I hvert fengsel fikk en person ansvaret for å administrere datainnsamlingen, helst lederen for skoleavdelingen. Alle kontaktpersonene ble like før utsendelse av skjemaene orienterte via brev og epost fra Utdanningsavdelinga, Fylkesmannen i Hordaland. På denne måten forsøkte man å sikre at de samme prosedyrene ble fulgt i alle fengslene og at prosedyrene var de samme som i den norske undersøkelsen litt tidligere på høsten. Det ble ikke sendt ordinær purring. Fengsler som av ulike grunner var sene med å returnere utfylte spørreskjema, fikk likevel en telefonisk påminnelse.

Det var ingen individuell identifisering av skjemaene, men konvolutten som de ble sendt i var identifisert med et fengselsnummer. Undersøkelsen er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.



## Kjennetegn ved de innsatte

Hvordan de innsatte som svarte fordeler seg når det gjelder alder, kjønn, statsborgerskap og fengselsregion i Norge, finner man i tabell IV.1. I populasjonsfordelingen av de tre statsborgerskapene utgjør litauerne 37 prosent. Dette er likt med de som svarte. Nigerianerne hadde en noe lavere svarprosent (48 prosent) enn polakkene (65 prosent) og litauerne (57 prosent). Nigerianerne er derfor noe underrepresenterte blant respondentene sammenlignet med populasjonsfordelingen. I tabell IV.1 ser man også hvordan de fordeler seg etter fengslingsgrunnlaget.

**Tabell IV.1. Fordelinga av innsatte etter kjønn, statsborgerskap, aldersgrupper og fengselsregion med utgangspunkt i fengslingsgrunnlag. Prosenttall.**

Fengslingsgrunnlag						
	Dom N=100	Forvaring N=0	Bøter N=0	Varetekt, uten dom N=88	Varetekt, anket dom N=11	Alle N=202*
<b>Kjønn</b>						
Menn	96	0	0	98	100	97
Kvinner	4	0	0	2	0	3
<b>Statsborgerskap</b>						
Litauen	35	0	0	38	55	37
Polen	40	0	0	43	46	42
Nigeria	25	0	0	19	0	21
<b>Alder</b>						
18 til 24 år	14	0	0	20	10	17
25 til 34 år	50	0	0	44	30	46
35 til 44 år	26	0	0	27	60	28
Over 44 år	10	0	0	9	0	9
<b>Fengselsregion</b>						
Øst	37	0	0	38	27	37
Nordøst	14	0	0	3	0	9
Sør	22	0	0	28	36	26
Sørvest	5	0	0	13	9	9
Vest	5	0	0	7	9	6
Nord	17	0	0	11	18	15
<b>Alle</b>	50	0	0	44	6	<b>N=202</b>

\* Denne kolonnen gjelder *alle* i undersøkelsen. Det trenger ikke være slik at alle innsatte har svart på absolutt alle spørsmålene, som kjønn, fengslingsgrunnlag eller alder. Derfor kan summen av N for hvert spørsmål variere noe.

Ingen av de innsatte fra Litauen, Polen eller Nigeria, og som svarte på undersøkelsen, var under forvaring eller sonet bøter. Hele 44 prosent satt i varetekt uten dom. Dette er en stor forskjell sammenlignet med de norske innsatte; der gjaldt dette en av ti. Over tredjeparten av de aktuelle innsatte soner i fengselsregion øst. Kvinner utgjorde 4,3 prosent av fangepopulasjonen i den aktuelle uken; i undersøkelsen utgjør de noen færre, 3,0 prosent. Gjennomsnittsalderen til de innsatte som var med i undersøkelsen er 32,6 år (standardavvik 8,1). Litauerne var yngst i gjennomsnitt, 31,2 år; de to andre statsborgergruppene var 33,5 år (standardavvik 9,2, polakker og 5,2, nigerianere). Innsatte fra disse tre landene var med andre ord en del yngre enn de norske innsatte (36 år; standardavvik 11,6) og variasjonen var noe mindre. Det gjelder særlig nigerianerne.

## Om rapporten

Rapporten følger omtrent samme disposisjonen som tilsvarende kapitler i rapporten om de norske innsatte (Eikeland mfl., 2013). Tabellene med resultater er stort sett organiserte på samme måte, dvs. så langt det lar seg gjøre og er relevant. Opplysningene og resultatene som rapporten viser er kontrollerte for de samme bakgrunnsvariablene som tidligere, først og fremst alder, soningslengde og domsgrunnlag. Prosentueringsgrunnlaget er relativt lavt når det gjelder de utenlandske innsatte i denne rapporten. Derfor bruker vi ikke desimaler i prosenttallene.

I rapporten benytter vi oftest ordene *utdanning*, *utdannelse* og *opplæring* om hverandre og synonymt, men også med presisjoner som grunnopplæring og videregående opplæring når det trengs. Utdanning (utdannelse) er mer generelt, og blir gjerne også mest benyttet når det gjelder høyskoler og universitet, dvs. høyere utdanning. Videre bruker vi enkle sitattegn ( ' ') for å markere at ord og uttrykk er direkte hentet fra det som er brukt i spørreskjemaet til de innsatte.

### Fullført videregående opplæring

I tidligere rapporter har det blitt vektlagt hvem som har rett til opplæring i fengsel. Den retten (og dens innhold) bestemmes etter norsk lov i hovedsak av hvor gammel man er og hva man har fullført av opplæring. SSB følger nå OECD sine retningslinjer (fra 2007) når det gjelder definisjonen av hvem som har fullført de ulike utdanningsnivåene, dvs. hva som er en persons høyeste fullførte utdanning. Bare ett av de tre aktuelle landene i denne undersøkelsen er medlem av OECD, nemlig Polen. Siden alle innsatte er i Norge velger vi å bruke OECD-definisjonen av hva som er definert som høyeste fullført utdanning og det norske lovverket for hvem som har rett til opplæring. I hovedsak dreier det seg om hva som er rett til videregående opplæring.

I den tidligere norske definisjonen av grunnskolenivået ble nemlig alle som bare hadde *det* som høyeste fullført utdanning satt i denne kategorien. I den nye definisjonen blir også de som har fullført så lite videregående opplæring at det *ikke kvalifiserer* til fullført videregående opplæring plasserte på grunnskolenivået. Før var det slik at alle som hadde fullført en eller annen form for videregående opplæring ble plassert på det nivået uansett lengden. Neste problem er at i den nye definisjonen av fullført videregående opplæring blir dette bildet forandret ved at man også har ulike definisjoner for ulike tidsperioder. Det finnes «generasjoner» av utdannelser som gjør at selve OECD-metoden blir et for strengt kriterium for innsatte med de eldste utdanningene. Hvordan denne tilpasningen i Norge er gjort følger her:

- Det som svarer til videregående opplæring *før* lov om videregående opplæring ble satt i verk på midten av 1970-tallet, blir nå definert som videregående opplæring uansett hvor lang opplæringen var den gangen.
- Det som er videregående opplæring fra perioden etter innføringen av videregående opplæring på 70-tallet, men før Reform 94, blir delt i to: de som bare har gjennomført grunnkurs eller annen ettårig videregående opplæring blir plasserte på grunnskolenivå; de som har fullført videregående kurs I eller II (VK I eller VK II) eller tilsvarende, blir plasserte på videregående nivå.
- Etter innføringen av Reform 94 blir bare de som har fullført tre- eller fireårig videregående opplæring plasserte på det nivået. Hvis opplæringen er kortere, blir de pr. definisjon plassert på grunnskolenivået.

Vi spurte ikke om når de innsatte gjennomførte en eventuell videregående opplæring. Derfor tar vi utgangspunkt i alderen deres for å estimere hvilket nivå fullført opplæring de har etter den nye definisjonen. Problemet som da kan oppstå er at vi ikke uten videre kan ta for gitt at alle innsatte har fulgt et normalløp når det gjelder start og gjennomføring av videregående opplæring, dvs. det er usikkert hvor gamle de var da de tok til på opplæringen og hvilke avbrudd og frafall de eventuelt har hatt. Uansett bruker vi en tankegang om normalløp for hvilken tidsperiodedefinisjon som de innsatte faller inn under, da det har ubetydelige empiriske konsekvenser for utfallet å eksperimentere med alternative utregningsmåter (se Eikeland mfl., 2013). Dette gjaldt for de norske innsatte og det gjelder også for innsatte fra Litauen, Polen og Nigeria.



# V. Kompetanse

Kompetanse skaffer man seg både gjennom utdanning og arbeid. I tillegg til å kartlegge utdanningsnivået til de innsatte spurte vi derfor også om de har hatt arbeid og hvilket arbeid det var snakk om, i kategoriene ufaglært, faglært, arbeid som krever høyere utdanning eller eventuelt annen erfaring som selvstendig næringsdrivende. Vi spurte om de hadde vært hjemme som foreldre. Vi ser først på deres utdanningsbakgrunn.

## Utdanningsbakgrunn

De innsatte skulle rapportere den *høyeste* utdanningen som de har *fullført*, der vi i hovedsak avgrenset oss til tredelingen grunnopplæring, videregående opplæring (delt opp for tre år), fagskole og enkeltfag eller gradstudium ved høyskole eller universitet. (Statistisk sentralbyrå, SSB, kategoriserer fagskole som videregående opplæring, og bare det, på tross av at det finnes fagskoler som tilbyr både bachelor- og mastergrad.) *Måten SSB (og vi) definerer «ingen fullført utdanning» på er ikke påvirket av forandringene i definisjonene.*

Tabell V.1. Innsattes høyeste fullført utdanning/opplæring. Prosenttall. 2012.

Fullført utdanning/opplæring	Litauen	Polen	Nigeria	Totalt
Ikke fullført opplæring	1	0	15	4
Grunnopplæring	16	7	10	11
1 år videregående	3	5	2	4
2 år videregående	4	8	2	6
3 år el mer videregående	45	66	39	53
Fagskoleutdanning	15	8	5	10
Høyere utdanning, enkeltfag	11	2	2	6
Høyere utdanning, gradstudium	5	4	24	9
<b>N = 100 %</b>	<b>74</b>	<b>85</b>	<b>41</b>	<b>200</b>

Ingen innsatte fra Polen og bare en prosent av innsatte fra Litauen i denne undersøkelsen er uten fullført opplæring; nesten en av seks fra Nigeria er uten fullført opplæring (tabell V.1). På den andre siden rapporterer ca. en av fire fra Nigeria at de har høyere utdanning. Dette står i en kontrast til innsatte fra Polen (seks prosent) og Litauen (16 prosent). Sammenligner vi med de norske (Eikeland mfl., 2013) er det faktisk en høyere andel fra Nigeria enn fra Norge som rapporterer å ha høyere utdanning. Prosentandelen med fullført treårig videregående er også klart lavere blant de norske innsatte (23,4 prosent, pluss fagskoleutdanning 4,0 prosent).

Hvordan ser så utdanningsnivået til de tre statsborgergruppene ut i 2009? Ettersom det den gang bare var to innsatte fra Nigeria med i undersøkelsen har det liten verdi

å gi gjennomsnittssammenligninger med 2012 for dem, men fra Litauen var det da 33 innsatte, fra Polen 29 innsatte. Vi gjør derfor spesifiserte sammenligninger bare av litauere og polakker i 2009 og 2012. Der vi viser til totaltallene er også innsatte fra Nigeria med på begge tidspunktet – om aktuelt.

I 2009 fantes det heller ingen polske innsatte som ikke hadde fullført opplæring blant respondentene; andelen som ikke hadde fullført opplæring fra Litauen var da ti prosent. Den største forskjellen finner vi i andelen som har fullført treårig videregående opplæring. I 2009 var det hele 72 prosent av litauerne og bare sju prosent av innsatte fra Polen som hadde fullført det.

**Tabell V.2. Innsattes høyeste fullførte utdanning/opplæring etter aldersgrupper (L=Litauen, P=Polen, N=Nigeria). Prosenttall. 2012.**

Fullført utdanning/ opplæring	18 til 24 år			25 til 34 år			35 til 44 år			Over 44 år		
	L	P	N*	L	P	N	L	P	N	L*	P*	N*
Ikke fullført oppl.	0	0	50	3	0	14	0	0	2	0	0	0
Grunnopplæring	0	7	0	28	3	10	13	8	7	0	10	0
1 år vgo	0	7	0	6	0	5	0	13	0	0	0	0
2 år vgo	14	20	0	0	10	5	7	0	0	0	10	0
3 år el mer vgo	64	53	50	36	72	33	47	67	47	50	60	100
Fagskoleutdanning	14	7	0	8	7	10	13	8	0	33	10	0
Høyere utd., enkeltfag	7	7	0	11	3	0	13	0	0	17	0	0
Høyere utd., grad.	0	0	0	8	3	24	7	4	33	0	10	0
<b>N = 100 %</b>	<b>14</b>	<b>15</b>	<b>2</b>	<b>36</b>	<b>29</b>	<b>21</b>	<b>15</b>	<b>24</b>	<b>15</b>	<b>6</b>	<b>10</b>	<b>1</b>

\* svært lav prosentueringsbasis.

Alderen til de innsatte henger sammen med hvor mye og hvilken utdanning de har fullført (tabell V.2). I 2012 var det 8,9 prosent av de norske innsatte under 25 år som ikke hadde fullført noen form for opplæring (Eikeland mfl., 2013). Det er svært få innsatte i disse tre aktuelle statsborgerskapene som ikke har fullført noen form for opplæring. Ser vi til den norske undersøkelsen og videregående opplæring var det 77,5 prosent av de norske innsatte under 25 år som ikke hadde fullført treårig (eller mer) videregående opplæring i 2012. Dette er langt fra realiteten når det gjelder innsatte fra Litauen og Polen (tabell V.2). Den laveste andelen som har fullført tre år (eller mer) med videregående opplæring finner vi blant personer fra Nigeria i aldersgruppen 25 til 34 år, 33 prosent, pluss ti prosent med fagskoleutdanning.

Av de fem kvinnene som svarte på denne delen av undersøkelsen var det to som ikke har fullført noen form for opplæring; de tre andre har fullført treårig videregående opplæring.

## Arbeidslivserfaring

Vi spurte de innsatte om hvilken arbeidslivserfaring de har, både de norske (Eikeland mfl., 2013) og de tre aktuelle statsborgerskapene i denne rapporten. På den måten får man bedre innsikt i deres realkompetanse. Denne typen erfaring kan være tredelt. Den kan være en konsekvens av utdanning og opplæring som man har tatt, det kan være en supplement til opplæring eller utdanning, eller det kan være et substitutt for tradisjonell skolegang eller utdanning.

**Tabell V.3. Prosent\* innsatte som ikke har hatt arbeid og prosent med ulike typer arbeidserfaring av de som har hatt arbeid. 2012 og 2009. (Data fra 2009 finnes bare for innsatte fra Litauen og Polen.)**

	Ikke hatt arbeid	Prosent av de som har hatt arbeid				
		Ufaglært arbeid	Faglært arbeid	Arb. som krever høyere utd.	Selvst. næringsdrivende	Hjemme som foreldre
<b>2012:</b>						
Alle tre gruppene	11	36	42	5	33	7
Litauen	19	36	36	3	25	7
Polen	6	30	54	4	39	10
Nigeria	7	49	26	10	36	3
<b>2009:</b>						
Litauen	18	26	30	7	22	7
Polen	3	21	46	0	21	11

\* hver celle i tabellen er selvstendig; 100 prosent minus celletallet er prosentdelen som ikke krysset av for det aktuelle arbeidet.

De innsatte ble spurt om de hadde hatt arbeid, underforstått en eller annen gang. Med andre ord spurte vi ikke om de hadde arbeid på tidspunktet da de ble innsatt. Vi spurte heller ikke i 2012 om hvor lenge de innsatte hadde hatt de ulike typene arbeid. Det gjorde vi i 2009, men tallene var usikre fordi de innsatte var i tvil om hva de skulle føre i skjemaet; noen hadde også problem med å huske alt som kunne være aktuelt. Det å ikke ta dette med i 2012 bidrog også til at skjemaet ble litt kortere.

Nesten hver femte innsatt fra Litauen har ikke hatt arbeid (tabell V.3). Andelen fra Nigeria og fra Polen er betydelig lavere (sju og seks prosent). Til sammenligning hadde 6,7 prosent av de norske innsatte ikke hatt arbeid i 2012. Over halvparten av

innsatte fra Polen har hatt faglært arbeid; dette gjelder ca. tredjeparten av litauerne og fjerdeparten av nigerianerne. Ser vi til tallene fra 2009 når det gjelder innsatte fra Litauen og Polen så var andelen med ufaglært og faglært arbeid noe lavere enn i 2012. Samlet sett har tredjeparten av innsatte fra Litauen, Polen og Nigeria erfaring som selvstendig næringsdrivende. Leseren må merke seg at kategoriene (med arbeid) i tabell V.3 ikke er gjensidig utelukkende. Man kan eksempelvis ha krysset av for både faglært arbeid og å ha vært selvstendig næringsdrivende.

Ingen av de seks kvinnene i undersøkelsen har vært uten arbeid; halvparten har hatt ufaglært arbeid, en faglært, tre har vært selvstendig næringsdrivende og en hjemme som foreldre.



# VI. Utdanningsaktivitet i fengslet

Alle fengslene i Norge tilbyr nå opplæring til de innsatte, men tilbudene varierer mye. En del av variasjonen i de innsattes deltakelse kan derfor forklares ut fra variasjonen i både tilbudet og veiledningen som den enkelte får, men selvsagt også hva som er deres egne vurderinger av relevans, interesser og kompetanse. Dette henger igjen sammen med hvilken utdanning eller opplæring de allerede har. Før vi ser nærmere på hvordan utdanningsaktiviteten i fengslene henger sammen med alder, setningslengde og domsgrunnlag, ser vi i tabell VI.1 på hvor stor del som holdt på med de ulike utdanningsnivåene som ble tilbudt eller gitt de aktuelle innsatte.

**Tabell VI.1. Innsattes utdanningsaktivitet i fengslet. Prosenttall. 2012.**

Aktivitet i fengslet	Litauen	Polen	Nigeria	Totalt
Ingen utdanning/opplæring i fengslet	65	74	62	68
Grunnoppplæring	8	0	5	4
Videregående opplæring, 1. år	7	0	5	4
Videregående opplæring, 2. år	0	1	2	2
Videregående opplæring, 3. år	0	0	2	1
Fagskoleutdanning	0	0	0	0
Høyere utdanning	0	0	0	0
Annen (t.d. språkkurs, datakurs, arbeidskvalifiserende kurs)	20	25	21	22
<b>N = 100 %</b>	<b>N=75</b>	<b>N=85</b>	<b>N=42</b>	<b>202</b>

I 2009-undersøkelsen var det omtrent tredjeparten av innsatte fra Litauen og Polen (34 prosent) som *ikke* deltok i noen form utdanning eller opplæring mens de satt i fengsel. Dette har mer enn doblet seg i 2012 (tabell VI.1). En omtrent like stor andel innsatte fra Nigeria deltar heller ikke i opplæringsaktiviteten i fengsel. Mellom en femtepart og en fjerdepart holder på med annen utdanningsaktivitet i fengslet, så som kurs o.l. (Det skal her bemerkes at noe av denne aktiviteten faktisk kan være en del av den institusjonaliserte videregående opplæringen i fengslet, selv om de innsatte ikke oppfatter det til å være tilfelle, i tillegg til de som eventuelt holder på med selvstudier av ulike art.)

Når de innsatte i denne undersøkelsen blir delt inn i undergrupper, blir de svært få i hver gruppe. Derfor har vi i tabell VI.2 valgt å bare gi tall for hvor stor andel innen de fire aktuelle aldersgruppene som holder på med opplæring i fengslet. (Det var veldig få fra Nigeria i de eldste og yngste aldersgruppene.) Størst utdanningsaktivitet blant de innsatte var det hos litauerne i aldersgruppen 35 til 44 år. Forskjellen i aktivitet er relativ liten mellom de tre statsborgergruppene i aldersgruppe 25 til 34 år, der omtrent 30 til 40 prosent tar del i opplæringen i fengslet. Lavest aktivitet er det blant de eldste og yngste.

Halvparten av de seks kvinnene i denne undersøkelsen tar del i opplæring i

**Tabell VI.2. Innsattes utdanningsaktivitet i fengslet etter aldersgrupper. L=Litauen, P=Polen, N=Nigeria. Prosenttall. 2012.**

	18 til 24 år			25 til 34 år			35 til 44 år			Over 44 år		
	L	P	N*	L	P	N	L	P	N	L*	P*	N*
Tar del i opplæringen	7	10	50	39	31	41	67	24	33	17	20	0
<b>N = 100 %</b>	<b>15</b>	<b>15</b>	<b>2</b>	<b>36</b>	<b>29</b>	<b>22</b>	<b>15</b>	<b>24</b>	<b>15</b>	<b>6</b>	<b>10</b>	<b>1</b>

\* svært lav prosentueringsbasis.

Har det så noe å si for utdanningsaktiviteten i fengslet hvilket fengslingsgrunnlag de innsatte har? Tabell VI.3 viser at det har det. Mer enn tre av fire innsatte (78 prosent) fra Litauen, Polen og Nigeria som sitter i varetekt uten dom deltar ikke i opplæring i fengslet. Høyest undervisningsdeltakelse har innsatte som har anket dommen. I underkant av to av tre (62 prosent) av de som sitter på dom deltar ikke i opplæringsaktiviteten.

**Tabell VI.3. Innsattes høyeste utdanningsaktivitet i fengslet etter fengslingsgrunnlag. Prosenttall. 2012.**

Aktivitet i fengslet	Dom	Varetekt, uten dom	Varetekt, anket dom*
Ingen utdanning i fengslet	62	78	46
Grunnoplæring	3	3	18
Vgo 1. år	4	3	0
Vgo 2. år	2	1	0
Vgo 3. år	0	1	0
Fagskoleutdanning	0	0	0
Høyere utdanning	0	0	0
Annen (kurs eller liknende)	29	13	36
<b>N=100 %</b>	<b>100</b>	<b>88</b>	<b>11</b>

\* svært lav prosentueringsbasis.

Også blant innsatte fra de tre aktuelle statsborgergruppene kan vi se en statistisk sammenheng mellom grad av opplæringsaktivitet og lengden på dommen. Bare en av fire i den korteste domslengdegruppen holder på med opplæring; halvparten

av de innsatte i gruppen med de lengste dommene gjør det. Innsatte i de to domslengdegruppene i mellom har samme grad av opplæringsaktivitet i fengslet, 38 prosent (tabell VI.4, der innsatte i varetekt uten dom er holdt utenfor).

**Tabell VI.4. Innsattes høyeste utdanningsaktivitet i fengslet etter domslengde (uten innsatte i varetekt). L=Litauen, P=Polen, N=Nigeria. Prosenttall\*. 2012.**

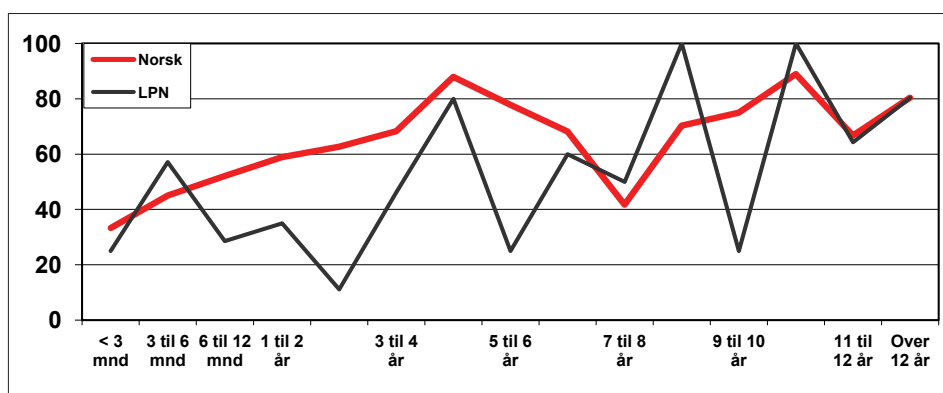
	Under 3 mnd			3 til 12 mnd			1 til 5 år			Mer enn 5 år		
	L	P	N	L	P	N	L	P	N	L	P	N
Deltar ikke i utd./ opplæring	100	63	75	25	77	50	61	56	83	63	50	33
<b>N = 100 %</b>	<b>4</b>	<b>8</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>13</b>	<b>4</b>	<b>23</b>	<b>18</b>	<b>6</b>	<b>8</b>	<b>6</b>	<b>6</b>
Alle samlet:												
Deltar ikke i utd./ opplæring,	75			62			62			50		
<b>N = 100 %</b>	<b>16</b>			<b>21</b>			<b>47</b>			<b>20</b>		

\* svært iav prosentueringsbasis.

Måten domslengden er kategorisert på i tabell VI.4 er den samme som ble brukt som avkryssningsmulighet i tidligere undersøkelser. Vi har valgt å presentere dette slik i denne rapporten, for å kunne sammenligne med tidligere undersøkelser. I 2012 ble dette spesifisert i finere grad i skjemaet. De innsatte kunne da krysse av for domslengden som ett-årsintervall hvis de hadde mer enn ett års fengsel og i kortere intervall hvis de hadde dom under ett år (se spørreskjemaet). I tillegg vet vi fra 2012-undersøkelsen også hvor langt de innsatte er kommet i soningsløpet sitt. De innsatte opplyste om hvor mye av dommen de på undersøkingsstidspunktet hadde sonet (i kategoriene mindre enn tredjeparten, mellom tredjeparten og to tredjeparter, mer enn to tredjeparter). Start og slutt på soning innebærer nemlig mer uro, dvs. en usikker og ny situasjon for de innsatte. Særlig gjelder dette i starten av soningen, og alt som det da medfører av en forandret livssituasjon, der både familie, bopelsituasjonen, arbeidsliv og økonomi blir påvirket.

Vi finner at over halvparten (56 prosent) av innsatte fra de tre statsborgergruppene som har sonet kortere enn en tredjedel av dommen ikke deltar i noen form for utdannings- eller opplæringsaktivitet i fengslet. Dette gjelder så 60 prosent av dem som har sonet mellom tredjeparten og to tredjeparter og nesten tre av fire (74 prosent) av dem som har sonet mer enn to tredjeparter av dommen. Med andre ord fremgår det at opplæringsaktiviteten synker dess mer av dommen som er sonet når det gjelder denne gruppen innsatte. Der er likevel grunn for å stille det samme spørsmålet som ble stilt i rapporten om de norske innsatte (Eikeland mfl., 2013): er det slik at den stigende tendensen til undervisningsdeltakelse i fengslene følger domslengden lineært?

Figur VI.1 viser prosentdelen innsatte som holdt på med utdanning eller opplæring i fengslet etter hvor lang dom de hadde. Tabellen sammenligner norske innsatte med de her tre aktuelle statsborgergruppene samlet. Blant de norske innsatte var det slik at fram til de som hadde en domslengde på fire til fem år, så steg prosentdelen som holdt på med opplæring i fengslet. Etter den domslengdekategorien gikk andelen som holdt på med opplæring noe ned. Vi kunne da konstatere at det her fantes en større andel innsatte med høyere utdanning enn i de andre soningslengdegruppene, noe som kan være en årsak til at de innsatte ikke fant opplæringsaktiviteten interessant; de følte gjerne at de hadde nok utdanning. Deretter steg andelen som holdt på med opplæring i fengslet jevnført med hvor lang soningstiden var. Mønsteret for polakker, litauere og nigerianere er noe mer skiftende. En av årsakene til det er at gruppene innsatte innenfor domslengdekategoriene er nokså små, og det skal lite til før prosentene endrer seg. Likevel ser vi også her at der er en viss økning i opplæringsaktiviteten i fengslet med økende domslengde, selv om gruppen ni til ti år har en svært lav deltakelsesandel sammenlignet med de to gruppene under og over.



Figur VI.1. Prosent innsatte som holdt på med opplæring i fengslet etter hvor lang dom de har. 2012. (LPN=litauere, polakker og nigerianere.)

Svaret på spørsmålet om forholdet mellom domslengde og opplæringsdeltakelse i fengslet er lineært, på grunnlag av det som vi ser i figur VI.1, er bare et delvis «ja»; et bedre svar er at den er sterkt varierende, særlig når det gjelder gruppen med utlendinger, dog med en viss grad av stigning. Inntil domslengden fire til fem år kan det synes som at det er en stigende lineær sammenheng blant de norske innsatte. Når de gjelder de aktuelle utenlandske innsatte, kan det også virke som at en viss økning i deltakelse kan spores med økende domslengde selv om innsatte i domslengdegruppen to til tre år har svært lav deltakelse. Den stiger for så å synke igjen ved neste domslengdegruppe, men både i gruppene åtte til ni års fengsel og i ti til elleve år er det 100 prosents deltakelse.

## Rett til opplæring

I 2006-undersøkelsen var det sentralt å avdekke hvor stor del innsatte som hadde rett til opplæring (Eikeland mfl., 2006). Opplæringslova var da formulert slik at retten til videregående opplæring var definert av når man var født, noe som i praksis medførte at det i den studien oppstod det fire «rettsgrupper». Lova er noe forandret siden den tid, og rett til opplæring faller nå grovt sett inn i to grupper: de som tar ut den ordinære retten innen det året de fyller 24 år, og de som er eldre enn det og som kan få rett til opplæring hvis de søker om det. I tillegg kommer det en del rettsmomenter knyttet til de som trenger ekstra tid, f.eks. spesialundervisning. Videre kan de som har hatt avbrudd søke om fortsettelse av retten. Voksne som er eldre enn aldersgrensen for når retten til opplæring normalt skal tas ut, kan i følge § 4A-3 i opplæringslova søke om rett til videregående opplæring. Året 1988 skiller denne gangen (i 2012) hvilken «rettsgruppe» de innsatte faller i.

**Tabell VI.5. Prosent innsatte med og uten rett til videregående opplæring (vgo) etter når de var født. Prosenttall. 2012.**

	Ikke fullført grunnoppl.	Rett til vgo	Ikke rett til vgo	N=100 %
Født i 1988 eller senere	2	56	42	55
Født før 1988	5	5	90	133
Totalt	4	20	76	188

Tabell VI.5 viser at en av fem innsatte fra Litauen, Polen eller Nigeria har rett til videregående opplæring i norske fengsler, ut fra det som er den juridiske rettighetsdefinisjonen i Norge. Andelen er likevel klart størst blant de som er født etter 1987 (56 prosent). Nitti prosent av de som er født før 1988 har ikke rett til videregående opplæring i norske fengsler fordi de allerede har fullført den typen opplæring.

## Opplevelse av utdanningen i fengslet

Hvordan opplever så de innsatte som holder på med utdanning i fengslet selve utdanningen? Vi la i spørreskjemaet ikke opp til en detaljert evaluering av undervisningen eller opplæringsaktiviteten, men valgte å benytte åtte spørsmål som er viktige for å forstå opplæringssituasjonen i fengslene og for læring generelt.

De innsatte kunne gi sine synspunkt på dette på en fempunktsskala fra 'helt uenig' til 'helt enig'. For at presentasjonene av tall ikke skal bli uoversiktlig, har vi valgt å bare presentere prosentdelen som uttrykte ekstremverdiene 'helt uenig' eller

'helt enig'. Dette er relativt uproblematisk siden svarmønsteret jevnt over er nokså klart. Vi deler ikke de innsatte inn etter hvilken typen opplæring de holdt på med i fengslet, men ser alle under ett.

**Tabell VI.6. Innsattes opplevelse av utdanningen eller opplæringen i fengslet. Prosenttall. 2012.**

		Litauen	Polen	Nigeria
Jeg er fornøyd med undervisningen/opplæringen	Helt enig	46	47	73
	Helt uenig	8	5	7
Opplæringen er tilpasset meg	Helt enig	36	42	54
	Helt uenig	8	5	0
Ikt blir brukt aktivt i opplæringen	Helt enig	36	47	50
	Helt uenig	8	11	7
Lærerne stiller krav	Helt enig	36	33	42
	Helt uenig	0	6	17
Lærerne har tro på meg	Helt enig	64	40	64
	Helt uenig	0	0	0
Lærerne bryr seg om meg	Helt enig	56	55	79
	Helt uenig	0	0	0
Planlagt undervisning blir alltid gjennomført	Helt enig	40	37	50
	Helt uenig	4	5	21
Jeg får den rådgivningen som jeg trenger	Helt enig	52	50	86
	Helt uenig	4	0	14

Det fremgår av tabell VI.6 at de innsatte opplever utdanningen i fengslet positivt. Nigerianere som holdt på med opplæring var mest fornøyd, og der finner vi også den største andelen som følte at opplærings var tilpasset dem. Ingen særlig stor del av de innsatte gir uttrykk for at de er 'helt uenige' i noen av utsagnene. Eksempelvis er det ingen av de innsatte i disse tre grupperingene som er 'helt uenige' i at lærerne bryr seg om dem..

# VII. Utdanningsønsker

De innsatte fikk anledning til å gjøre rede for hvilke utdanningsønsker de har i fengslet. Vi så tidligere i rapporten at opplæringsaktiviteten i fengslet delvis henger sammen med hvor lang dom de innsatte har, men også med hva som er domsgrunnlaget. Derfor er det trolig at også utdanningsønskene kan henge sammen med hva som er fengslingsgrunnlaget til de innsatte og hvor lang dom de har. En spesielt usikker situasjon har de som sitter i varetekt uten endelig dom.

## Ønsker i fengslet

Uavhengig av om de innsatte holdt på med utdanning eller ikke var det i overkant av åtti prosent (83 prosent) som ønsket seg utdanning eller opplæring i fengslet (tabell VII.1). Dette er nokså nøyaktig den samme andelen som i undersøkelsen av de norske innsatte i 2012 (81 prosent). Tilsvarende tall for litauere, polakker og nigerianere i norske fengsel i 2009 var 87 prosent.

**Tabell VII.1. De tre statsborgergruppenes utdanningsønsker i fengslet. Prosenttall. 2012.**

Utdanningsønske	Litauen	Polen	Nigeria	Totalt
Ingen utdanning i fengslet	14	25	7	17
Grunnopplæring	4	1	5	3
Vgo 1. år	4	0	5	3
Vgo 2. år	1	0	10	3
Vgo 3. år	3	4	7	4
Fagskoleutdanning	11	10	2	9
Høyere utdanning	17	6	27	14
Annen (kurs eller liknende)	46	55	34	47
<b>N = 100 %</b>	<b>72</b>	<b>84</b>	<b>41</b>	<b>197</b>

Av de ti innsatte fra Litauen, Polen eller Nigeria var det ingen med anket dom som ikke ønsket seg utdanning i fengslet (tabell VII.2). Mer enn en av fem i varetekt uten dom ga derimot uttrykk for det, og en av seks med dom sa det samme. De fleste innsatte i denne gruppen ønsker seg det vi har kategorisert som «annen utdanning», underforstått korte kurs. Det finnes også en betydelig andel som ønsker seg fagskoleutdanning eller høyere utdanning (sammenlagt utgjør de 23 prosent, tabell VI.1).

**Tabell VII.2. Innsattes utdanningsønsker i fengslet etter domsgrunnlag. Prosenttall. 2012.**

Utdanningsønske	Dom	Varetekt, uten dom	Varetekt, anket dom*
Ingen utdanning i fengslet	16	22	0
Grunnopplæring	4	1	10
Vgo 1. år	2	3	0
Vgo 2. år	3	2	0
Vgo 3. år	2	6	10
Fagskoleutdanning	8	10	9
Høyere utdanning	19	12	0
Annen (kurs eller liknende)	45	46	70
<b>N=100 %</b>	<b>97</b>	<b>87</b>	<b>10</b>

\* svært lav prosentueringsbasis.

Lengden på dommen har nokså mye å si for hvor stor del som ønsker seg utdanning i fengslet (tabell VII.3). Blant innsatte med lengst dom er også de som har den største prosentdelen som ønsker seg utdanning i fengslet (94 prosent). Tilsvarende tall for de med kortest dom er 62 prosent. Blant de med lengst dom finner vi også den høyeste andelen som ønsker seg høyere utdanning (44 prosent, men merk at prosentueringsbasisen er svært liten, 18 innsatte).

**Tabell VII.3. Innsattes utdaningsønsker i fengslet etter domslengde (uten innsatte i varetekt uten dom). Prosenttall\*. 2012.**

Utdanningsønske	Under 3 mnd	3 til 12 mnd	1 til 5 år	Mer enn 5 år
Ingen utdanning i fengslet	38	15	11	6
Grunnopplæring	6	5	7	0
Vgo 1. år	0	0	2	6
Vgo 2. år	0	0	2	6
Vgo 3. år	0	0	2	11
Fagskoleutdanning	0	10	15	6
Høyere utdanning	13	5	11	44
Annen (kurs el. liknende)	43	65	50	22
<b>N=100 %</b>	<b>16</b>	<b>20</b>	<b>46</b>	<b>18</b>

\* lav og varierende prosentueringsbasis



Hvordan skiller utdanningsønskene i fengslet seg når det gjelder de innsattes alder? Vi bruker de samme alderskategoriene som tidligere, og ser nærmere på dette i tabell VII.4.

Mønsteret er ikke like klart som i den norske undersøkelsen i 2012. Der var det systematisk slik at dess eldre de innsatte var, dess større prosentdel ønsket seg *ikke* utdanning eller opplæring i soningstiden. Her ser vi at største andelen som ikke ønsker seg utdanning finnes blant både de eldste og de yngste. Størst andel ønsker seg utdanning i soningstiden i den nest eldste aldersgruppen (89 prosent).

**Tabell VII.4. Innsattes utdanningsønsker i fengslet etter aldersgrupper. Prosenttall \*. 2012.**

Utdanningsønske	18 til 24 år	25 til 34 år	35 til 44 år	Over 44 år
Ingen utdanning i fengslet	29	11	17	29
Grunnopplæring	3	1	6	6
Vgo 1. år	0	5	0	0
Vgo 2. år	0	2	4	0
Vgo 3. år	3	2	4	0
Fagskoleutdanning	16	7	7	6
Høyere utdanning	23	16	11	12
Annen (kurs eller liknende)	26	55	48	47
<b>N=100 %</b>	<b>31</b>	<b>83</b>	<b>54</b>	<b>17</b>

\* lav og varierende prosentueringsbasis

Ingen kvinner fra Litauen, Polen eller Nigeria var uten utdanningsønsker i soningstiden. To av tre ønsket seg «annen utdanning».



# VIII. Motiv for utdanning i fengsel

De innsatte, både de som tok utdanning i fengsel og de som ikke gjorde det, fikk dette spørsmålet: *'Nedenfor følger noen grunner til å ta utdanning / opplæring i fengslet. Uansett om du holder på med utdanning i fengsel eller ikke, hvor viktig vurderer du hver av grunnene?'*. De ble så presentert for 15 mulige grunner for å ta utdanning i fengsel. For hver grunn ble det gitt fire svaralternativ: 'svært viktig', 'viktig', 'liten betydning' og 'ingen betydning'. Tabell VIII.1 viser svarene til de innsatte fra Litauen, Polen og Nigeria.

**Tabell VIII.1. Innsattes grunner for å ta utdanning i fengsel. Prosenttall. 2012. N=193.**

Grunner for å ta utdanning i fengsel	Svært viktig	Viktig	Liten betydning	Ingen betydning
For å mestre tilværelsen etter løslatelse	67	21	5	8
For å benytte tiden til noe fornuftig og nyttig	62	32	4	2
For lettere å få jobb etter løslatelsen	61	22	9	8
For lettere å unngå lovbrudd etter løslatelsen	48	23	8	21
For å tilegne seg faglig kunnskap	46	39	9	6
For å tilfredsstille lærelyst	44	42	11	4
For å få større tro på seg selv	39	35	14	12
For å lette soningen	36	33	20	11
For å bruke skole som overgang til skole etter løslatelse	33	35	22	11
For å ta eksamen / forbedre karakter	23	30	21	26
Fordi det er bedre enn å jobbe i fengsel	18	13	37	33
For å få større frihet på dagtid	12	24	28	37
For å kunne delta i det sosiale miljøet på en skole	10	37	30	24
Fordi venner går på skole	6	12	29	53
Fordi noen oppfordrer til det	4	16	26	55

Tre grunner ble oppgitt som 'svært viktig' av over halvdel av de innsatte. Den grunnen som flest personer krysset av for, 'for å mestre tilværelsen etter løslatelse', har å gjøre med endring og mestring av fremtiden (Manger, Eikeland, Roth og Asbjørnsen, 2013). Den nest viktigste grunnen, 'for å benytte tiden til noe fornuftig og nyttig', er en grunn som er påvirket av at de er i en situasjon preget av passivitet.

Den tredje viktigste grunnen, 'for lettere å få jobb etter løslatelsen', handler også om å endre og mestre fremtiden. Mange krysset av som 'svært viktig' andre grunner som klart har å gjøre med endring og mestring av fremtiden ('for lettere å unngå lovbrudd etter løslatelsen'), situasjonen de er i ('for å lette soningen') og fremtidig nytteverdi ('for å ta eksamen / forbedre karakterene').

En god del respondenter krysset av for flere grunner som 'svært viktig'. I gjennomsnitt krysset hver innsatt av for 4,8 grunner som 'svært viktig'. På samme måte krysset de innsatte i gjennomsnitt av for 3,9 grunner som 'viktig', 2,6 grunner som av 'liten betydning', og 2,9 grunner som av 'ingen betydning'.

### Utdanningsnivå og utdanningsmotiv

Oppgir de med lav utdanning andre grunner for å ta utdanning enn de med høy utdanning? Vi la til grunn hvordan Statistisk sentralbyrå nå definerer høyeste fullførte utdanning hos befolkningen (se Eikeland, Manger og Asbjørnsen, 2013), og delte de innsatte inn i følgende fire grupper: De uten utdanning, de med bare

**Tabell VIII.2. Innsattes vurderinger av grunner for å ta utdanning i fengsel som *svært viktig* eller *viktig*. Sammenligning mellom de med bare gjennomført grunnopplæring og de med utdanning fra universitet eller høyskole. Prosenttall. 2012.**

Grunner for å ta utdanning i fengsel	Grunnskole	Universitet eller høyskole
	N=37	N = 27
For å benytte tiden til noe fornuftig og nyttig	95	96
For å tilfredsstillte lærelyst	87	93
For å mestre tilværelsen etter løslatelse	94	82
For lettere å få jobb etter løslatelsen	89	82
For å tilegne seg faglig kunnskap	83	85
For å få større tro på seg selv	78	70
For å bruke skole som overgang til skole etter løslatelse	68	78
For å lette soningen	73	70
For lettere å kunne unngå lovbrudd etter løslatelsen	75	63
For å ta eksamen / forbedre karakter	61	50
For å kunne delta i det sosiale miljøet på en skole	46	50
For å få større frihet på dagtid	41	26
Fordi det er bedre enn å jobbe i fengsel	43	23
Fordi noen oppfordrer til det	30	19
Fordi venner går på skole	22	15

grunnopplæring, de med videregående opplæring (medregnet fagskoleutdanning) og de med utdanning fra universitet eller høyskole (enkeltfag eller grad). I tabell VIII.2 sammenligner vi hva de med *lavest og høyest* gjennomført utdanning ser som *viktige* eller *svært viktige* grunner for å ta utdanning i fengsel. Svaralternativene er rangert etter hvor høy prosent i begge utdanningsgruppene som har krysset av for denne grunnen (samlet plassiffer). De viktigste grunnene i gruppen med lav utdanning er, som tabell VIII.2 viser, de samme grunnene som for gruppen med høy utdanning. Det er bare slik at skåren jevnt over er noe lavere for de med lav utdanning, men ingen av forskjellene mellom gruppene er signifikante.

### Nasjonalitet og utdanningsmotiv

Hvordan skiller de innsatte fra Litauen, Polen og Nigeria seg fra hverandre når det gjelder hva de opplever som viktige eller svært viktige grunner til å ta utdanning? Som tabell VIII.3 viser ser innsatte fra alle de tre land det å benytte tiden til noe fornuftig og nyttig som den aller viktigste grunnen for å ta utdanning. For litauerne

**Tabell VIII.3. Innsattes vurderinger av grunner for å ta utdanning i fengsel som *svært viktig* eller *viktig* etter statsborgerskap. Prosenttall. 2012.**

Grunner for å ta utdanning i fengsel	Litauen	Polen	Nigeria
	N = 75	N = 85	N = 42
For å benytte tiden til noe fornuftig og nyttig	97	89	97
For å mestre tilværelsen etter løslatelse	90	83	92
For å tilfredsstillte lærelyst	87	80	90
For lettere å få jobb etter løslatelse	82	78	95
For å tilegne seg faglig kunnskap	93	80	79
For å få større tro på seg selv	73	73	80
For lettere å unngå lovbrudd etter løslatelsen	74	64	80
For å bruke skole i fengslet som overgang til skole etter løslatelse	68	57	90
For å lette soningen	69	72	67
For å ta eksamen / forbedre karakter	58	46	58
For å kunne delta i det sosiale miljøet på en skole	50	42	50
For å få større frihet på dagtid *	49	33	18
Fordi det er bedre enn å jobbe i fengsel	38	27	24
Fordi noen oppfordrer til det *	6	22	40
Fordi venner går på skole	15	21	18

\* signifikant forskjell mellom statsborgergruppene,  $p < 0,05$ ; kjkvadrattest.

er det å tilegne seg faglig kunnskap og det å mestre tilværelsen etter løslatelse de andre og tredje viktigste grunner. Det samme er tilfelle for polakkene, men i omvendt rekkefølge. Rangeringen av de nigerianske innsattes svar viser at det å ta utdanning for å få jobb og for å mestre tilværelsen etter løslatelse er henholdsvis den andre og tredje viktigste grunnen. Går vi til de grunner som oppleves som minst viktige, ser vi at innsatte fra de tre nasjoner har de samme grunner nederst på listen. Forskjellen er imidlertid signifikant mellom gruppene for to av disse grunnene. Det er få fra Nigeria som betrakter det som viktig å ta utdanning fordi det gir større frihet på dagtid, men flere fra Nigeria enn fra Polen og særlig Litauen som betrakter det som en viktig grunn at noen oppfordrer til det. Det er ellers ingen signifikante forskjeller mellom de innsatte fra de tre nasjoner når det gjelder hva de opplever som viktige grunner for å ta utdanning i fengsel.

En annen måte å undersøke hvordan grupper skiller seg fra hverandre er å bruke *diskriminantanalyse*. I et gitt utvalg av variabler (f.eks. grunner for å ta utdanning) viser denne metoden hvilke variabler som samlet sett skiller mellom to eller flere grupper av personer, som opphavsland eller statsborgerskap. Vi gjennomførte en slik diskriminantanalyse for de 15 opplistede grunner til å ta utdanning i fengsel. Den (multivariate) analysen gav oss bare *en* signifikant forskjell mellom innsatte fra Litauen, Polen og Nigeria, nemlig for variabelen 'fordi noen oppfordrer til det'. Om vi ser tilbake på tabell VIII.3, viser den at litauerne bryr seg lite om dette; dette gjelder først og fremst nigerianerne.

## Grunner for å ikke ta utdanning i fengsel

De innsatte som ikke tok utdanning i fengsel på det tidspunktet undersøkelsen ble gjennomført, fikk dette spørsmålet: *'Hvis du ikke holder på med opplæring / utdanning i fengslet, hva er grunnen(e)?'* Tolv grunner ble listet opp. Disse tolv grunnene ble satt opp på bakgrunn av forslag fra en arbeidsgruppe (se metodekapitlet), erfaringene våre fra tilsvarende undersøkelser i 2006 og utprøving av skjemaet blant et panel innsatte i ett fengsel (både i 2006 og 2012).

**Tabell VIII.4. Grunner for å ikke ta utdanning i fengslet etter statsborgerskap. Prosenttall\*. 2012.**

Grunner for å ta utdanning i fengsel	Litauen	Polen	Nigeria
	N = 49	N = 53	N = 26
Jeg venter på plass	43	29	39
Jeg har ikke fått nok informasjon om opplæring	39	25	23
Opplæringstilbudet som jeg er interessert i finnes ikke her	18	10	15
Jeg foretrekker å jobbe her	14	11	8
Soningslengden passer ikke med utdanning	10	6	4
Jeg har nok utdanning/opplæring	0	14	4
Det er vanskelig å kombinere jobb og skole	10	5	0
Jeg føler meg for gammel	2	5	4
Opplæringsforholdene er for dårlige	0	6	4
Jeg er ikke interessert i opplæring i fengslet	6	3	0
Det er ikke bryet verd	4	0	0
Jeg synes jeg har for store lærevansker	2	2	0
Andre forhold	6	6	0

\* hver celle i tabellen er selvstendig; 100 prosent minus celletallet er prosentdelen som ikke krysser av for grunnen.

De som svarte kunne sette kryss for en eller flere grunner, og kategorien 'andre forhold' fanget opp grunner som ikke ble listet opp. På en egen linje kunne de som svarte presisere hvilke 'andre forhold' det var tale om. Tabell VII.4 viser svarfordelingen.

Det var 59,4 prosent som krysset av for bare en grunn, mens 19,6 prosent krysset av for to grunner og 7,7 prosent krysset av for flere enn to grunner, men ikke mer enn seks grunner. Det var bare en signifikant forskjell mellom gruppene, nemlig at de fra Polen i større grad enn andre oppgav at de hadde nok utdanning /opplæring. Som tabell VII.4 viser var det en høy prosent personer i hvert av de tre land som svarte at de venter på plass, mens nærmere 40 prosent av de innsatte fra Litauen og omtrent en fjerdedel av de fra Polen og Nigeria oppgav at de ikke hadde fått nok informasjon om opplæring. Det var relativt få innsatte som oppgav en del av de andre grunnene. Blant annet er det verd å merke seg at nesten ingen krysset av for at de har for store lærevansker eller at det ikke er bryet verd å ta utdanning.

**Tabell VIII.5. Grunner for å ikke ta utdanning i fengsel. Sammenligning av innsatte fra Litauen, Polen og Nigeria og norske innsatte. Prosenttall #. 2012.**

Grunner for <i>ikke</i> å ta utdanning	LPN	Norske
	N = 138	N = 593
Jeg venter på plass**	36	13
Jeg har ikke fått nok informasjon om opplæring**	30	19
Opplæringstilbudet jeg er interessert i finnes ikke her	14	19
Jeg foretrekker å jobbe her**	12	21
Soningslengden passer ikke med utdanning **	7	21
Jeg har nok utdanning/opplæring	7	7
Det er vanskelig å kombinere jobb og skole*	6	2
Jeg føler meg for gammel	4	7
Opplæringsforholdene er for dårlige	4	6
Jeg er ikke interessert i opplæring i fengslet	4	6
Det er ikke bryet verdt	1	3
Jeg synes jeg har for store lærevansker*	1	7
Andre forhold	5	8

# Hver celle i tabellen er selvstendig: 100 prosent minus celletallet er prosentdelen som ikke har krysset av for grunnen. \* signifikant forskjell,  $p < 0,05$ ; \*\* signifikant forskjell,  $p < 0,01$ ; kjikvadrattest.

En måned før datainnsamlingen blant innsatte fra Litauen, Polen og Nigeria samlet vi inn data med samme spørreskjema til alle norske innsatte (Manger mfl., 2013). Tabell VIII.5 viser forskjellen mellom de norske og de tre gruppene utenlandske innsatte (LPN).

Grunner for ikke å ta utdanning er rangert etter hva som er de viktigste grunnene for de utenlandske innsatte. En signifikantest (kjikvadrat) av forskjellene mellom de utenlandske og norske innsatte viser flere forskjeller. Det er signifikant større andel av de utenlandske innsatte enn de norske som venter på utdanningsplass og som oppgir at de ikke har fått nok informasjon om opplæring. Likeledes er det signifikant flere utlendinger enn nordmenn som oppgir at det er vanskelig å kombinere jobb og skole, men det er verd å merke seg at det totalt sett få som oppgir denne grunnen. Det er derimot signifikant flere nordmenn som oppgir at opplæringstilbudet de er interessert i ikke finnes i fengslet, at de foretrekker å jobbe og at soningslengden ikke passer med utdanning. Totalt sett er det svært få som oppgir at de synes de har for store lærevansker, men det er signifikant flere norske enn utenlandske innsatte som sier dette.



# IX. Selvvurdering av ferdigheter og lærevansker

De innsatte fra Litauen, Polen og Nigeria fikk anledning til å selv vurdere ferdighetene sine innen de fem områdene lesing, skrijving, regning, ikt-bruk og muntlig. Egenvurderingen ble gjort i tillegg til en selvrapportering av opplevde vansker når det gjelder lesing, skrijving og regning. Det siste ble også gjort i 2004- og 2006-undersøkelsene. Her ser vi først nærmere på hvordan de innsatte vurderte hvor gode de er innen de fem nevnte områdene. Deretter blir selvrapporterte vansker tatt opp.

Kartlegging av selvoppfattede ferdigheter ble gjort med spørsmålet «Hvordan vil du beskrive dine ferdigheter?» som ble besvart på en femdelt skala ('svært svake'; 'svake'; 'middels'; 'gode'; 'svært gode') for henholdsvis lesing, skrijving, regning, ikt-bruk og muntlig. Videre ble vansker registrert med spørsmålet 'Opplever du vansker med lesing, skrijving eller regning?' som ble besvart på en firedelt skala ('ja, i svært stor grad'; 'ja, i noen grad'; 'ja, men bare litt'; 'nei, ikke i det hele tatt') for hver av de tre ferdighetsområdene.

## Ferdigheter

I 2009 var det akkurat tre av fire innsatte fra de tre aktuelle landene som vurderte ferdigheten i lesing til å være 'svært god' eller 'god'; en litt lavere andel i skrijving (67 prosent) og klart færre i regning (36 prosent) og ikt-bruk (32 prosent).

**Tabell IX.1. Selvvurderinger av ferdighet i lesing, skrijving, regning, bruk av ikt og muntlig. L=Litauen, P=Polen, N=Nigeria. Prosenttall. 2012.**

	Lesing			Skrijving*			Regning*			Ikt-bruk*			Muntlig		
	L	P	N	L	P	N	L	P	N	L	P	N	L	P	N
Svært svake	4	1	5	1	3	5	1	5	11	10	4	16	7	5	0
Svake	0	6	0	1	4	8	4	10	14	17	17	5	3	10	8
Middels	13	12	21	17	16	29	23	27	28	31	27	47	22	24	25
Gode	44	28	28	54	24	32	55	34	39	32	30	26	44	32	36
Svært gode	39	52	46	26	54	26	16	23	8	10	23	5	25	30	31
<b>N=100 %</b>	<b>71</b>	<b>81</b>	<b>39</b>	<b>72</b>	<b>84</b>	<b>38</b>	<b>73</b>	<b>77</b>	<b>36</b>	<b>71</b>	<b>79</b>	<b>38</b>	<b>73</b>	<b>81</b>	<b>36</b>

\* signifikant forskjell mellom gruppene,  $p < 0,05$ ; kjiqvadrattest.

Andelen fra Litauen og Polen som vurderer leseferdigheten sin som 'god' eller 'svært god' var i 2012 noe høyere, ca. åtti prosent (tabell IX.1). Blant de nigerianske innsatte var andelen så vidt lavere, 74 prosent. Situasjonen for de tre gruppene innsatte i 2009 og 2012 var således nokså identisk når det gjelder lesing, og signifikantstest av dette i 2012 viser at de ikke er forskjellige.

'God' eller 'svært god' ferdighet i skriving varierte i 2012 fra å gjelde åtti prosent av de litauiske til 58 prosent av de nigerianske innsatte, en forskjell som totalt sett er signifikant. Størst andel fra Litauen rapporterer at de er 'gode' eller 'svært gode' i regning (71 prosent), noen færre fra Polen (57 prosent) og lavest fra Nigeria (47 prosent). Forskjellen er signifikant. Innsatte fra de tre landene varierer også signifikant forskjellig når det gjelder ikt-ferdigheter. Over halvparten (53 prosent) av innsatte fra Polen oppgir at de er 'gode' eller 'svært gode' i bruk av ikt. I den andre enden gjelder dette 31 prosent av innsatte fra Nigeria.

**Tabell IX.2. Selvvurderinger av ferdighet i lesing, skriving, regning, bruk av ikt og muntlig etter aldersgrupper. Prosenttall. 2012.**

		18 til 24 år	25 til 34 år	35 til 44 år	Over 44 år
<b>Lesing</b>	Svært svake	3	5	2	0
	Svært gode	58	50	39	40
<b>Skriving</b>	Svært svake	0	5	2	0
	Svært gode	39	42	35	31
<b>Regning</b>	Svært svake	3	6	2	6
	Svært gode	19	26	8	13
<b>Ikt*</b>	Svært svake	0	11	12	6
	Svært gode	29	14	12	0
<b>Muntlig</b>	Svært svake	0	4	4	19
	Svært gode	29	28	35	13

\* signifikant forskjell mellom aldersgruppene (gjelder *hele* aktuell tabell),  $p < 0,05$ ; kjiqvadrattest.

Hvordan ser så dette ut når det gjelder de innsattes alder? Et klart mønster trer fram. Som vi så i tabell IX.1 er det svært få som gir uttrykk for at de er svake i lesing, skriving og muntlig. Det gjelder også uansett alder (tabell IX.2). Blant de norske innsatte i 2012 var det slik at prosentdelen som sa de er 'svært gode' i lesing, skriving og regning steg med alderen. Dette er ikke en sammenheng som er like klar når det gjelder de tre gruppene av innsatte i denne rapporten. Jevnt over er det slik at andelen som sier at de er 'svært gode' synker noe med alderen, men det er bare innen ikt-bruk at denne forskjellen er signifikant. Når det gjelder 'svært gode' ferdigheter i ikt-bruk, så går prosentdelen ned med stigende alder. Det er ingen av de yngste som sier at de har 'svært svake' ferdigheter i ikt-bruk.

## Lærevansker

I tillegg til å vurdere og rapportere om sine ferdigheter ble de innsatte også spurt om å gi en vurdering av *vansker* som de eventuelt har når det gjelder lesing, skriving og regning. Dette er i prinsippet en gjentakelse av spørsmål fra de tidligere undersøkelsene, og henger også en del sammen med det som ble drøftet om ferdigheter.

I 2009 var det 72 prosent av innsatte fra Litauen, Polen og Nigeria som rapporterte om ingen vansker i lesing; 62 prosent sa at de ikke hadde det i skriving, 46 prosent ga uttrykk for at de ikke hadde noe vansker i matematikk (begrepet som ble brukt da). Totalt sett er tallene nokså identiske i 2012, men med litt variasjon mellom de tre gruppene (tabell IX.3).

**Tabell IX.3. De innsattes selvrapporterte grad av vansker i lesing, skriving og regning. L=Litauen, P=Polen, N=Nigeria. Prosenttall. 2012.**

	Lesing			Skriving*			Regning*		
	L	P	N	L	P	N	L	P	N
Ingen	68	75	47	51	72	32	43	44	24
Ja, men bare litt	19	11	29	31	11	32	39	29	35
Ja, i noe grad	7	10	16	14	14	27	15	23	24
Ja, i svært stor grad	7	4	8	4	3	8	3	4	16
<b>N = 100 %</b>	<b>75</b>	<b>79</b>	<b>38</b>	<b>74</b>	<b>79</b>	<b>37</b>	<b>74</b>	<b>77</b>	<b>37</b>

\* signifikant forskjell mellom gruppene,  $p < 0,05$ ; kjiqvadrattest.

Den største andelen som sier at de ikke har vansker hverken i skriving eller lesing er fra Polen. I regning er andelen uten vansker like store når det gjelder innsatte fra Polen og Litauen. Forskjellen mellom de tre gruppene i tabell IX.3 er signifikant bare når det gjelder skriving og regning. En av seks innsatte fra Nigeria sier at de har svært store vansker i regning, den klart høyeste andelen. Innen alle tre ferdighetsområdene er det innsatte fra Nigeria som utgjør den minste gruppen uten vansker. Utover det utgjør vansker 'i svært stor grad' ikke over åtte prosent i noen av tilfellene. Omtrent tre av fire innsatte fra Polen sier at de ikke har noen vansker i lesing eller skriving.

Hvordan varierer så de selvrapporterte vanskene med alderen til de innsatte fra disse tre landene (tabell IX.4)? Blant de yngste finnes den største andelen uten vansker i lesing; det tre andre alderskategoriene er nokså like i så måte. Størst andel uten vansker i skriving finns derimot både blant de yngste og de eldste. I regning

er det de eldste som har minst vansker. Omtrent en av sju av de eldste sier at de har vansker i lesing eller i skriving. Nesten to av tre (62 prosent) av de yngste sier at de har vansker i regning.

**Tabell IX.4. Innsattes lese-, skrive- eller regnevansker etter aldersgrupper. Prosenttall. 2012.**

		18 til 24 år	25 til 34 år	35 til 44 år	Over 44 år
<b>Grad av vansker i lesing</b>	Ingen	78	66	61	60
	Ja, men bare litt	9	18	26	13
	Ja, i noe grad	9	8	12	13
	Ja, i svært stor grad	3	8	2	13
<b>Grad av vansker i skriving</b>	Ingen	63	53	54	61
	Ja, men bare litt	19	26	28	7
	Ja, i noe grad	19	15	16	14
	Ja, i svært stor grad	0	6	2	14
<b>Grad av vansker i regning</b>	Ingen	38	43	36	50
	Ja, men bare litt	31	32	38	43
	Ja, i noe grad	31	16	20	7
	Ja, i svært stor grad	0	10	6	0

Det fremkommer i ingen forskjell mellom menn og kvinner i fengslet når det gjelder vansker i denne gruppen av innsatte. Ettersom det bare er seks kvinner med i undersøkelsen er dette nok til at bare en kvinne kan endre bildet totalt og vi kan derfor ikke hevde noe sikkert om dette.

# X. Lærevansker og oppmerksomhetsforstyrrelser

I tillegg til ren selvrapporing av ferdigheter og vansker slik det beskrives i kapittel IX, ble det også benyttet to måleinstrumenter, eller skalaer, for å avdekke tegn på lese- og skrivevansker og oppmerksomhetsforstyrrelser og hyperaktivitet. I dette kapittelet presenteres resultat fra den delen av undersøkelsen hvor disse skalaene inngår.

## Måling av vanskene

Skalaene, *Adult Reading Questionnaire*, ARQ, og *Adult ADHD Self-Report Scale* (ASRS) er beskrevet og redegjort for i kapittel IV. For å kunne sammenligne resultatene av selvrapporing av vansker og ferdigheter med resultatene fra tidligere undersøkelser valgte vi å beholde formuleringene fra 2009-undersøkelsen (Eikeland mfl., 2010). Forekomst av spesifikke lese- og skrivevansker/dysleksi og ADHD ble kartlagt gjennom spørsmålene 'Har du noen gang fått diagnosen spesifikke lese- og skrivevansker/dysleksi?' og 'Har du noen gang fått diagnosen ADHD?' med svaralternativene 'ja, som barn', 'ja, som voksen', og 'nei, aldri'.

Øvrige spørsmål ble brukt som direkte oversettelser fra ARQ, og hentet fra den etablerte norske versjonen av ASRS. Leddene eller påstandene i ARQ og i ASRS besvares med vurdering av frekvens, altså om dette forekommer 'aldri', 'sjelden', 'noen ganger', 'ofte' eller 'svært ofte'. For statistiske beregninger ble disse beskrivende termene omkodet til verdien null for 'aldri', verdien en for 'sjelden', verdien to for 'noen ganger', verdien tre for 'ofte' og verdien fire for 'svært ofte'.

Snowling og kolleger deler inn ARQ og ASRS i fire underskalaer som de finner god empirisk dekning for i sin undersøkelse gjennom en bekreftende faktoranalyse (Snowling mfl., 2012). Den ene skalaen kaller de «leseferdigheter», og den består av tre spørsmål som omhandler vurdering av egne lese- og rettskrivingsferdigheter, samt leddene 'Jeg finner det vanskelig å lese ord jeg ikke har sett før' og 'Jeg finner det vanskelig å lese høyt'.

Den andre skalaen kaller de «ordleting, og består av tre ledd som primært gir en beskrivelse av adgang til ordforrådet og vansker med rom og retning som er assosiert med lesevansker ('Jeg leter etter riktig ord når jeg snakker'; 'Jeg blander sammen eller tar feil av navn på gjenstander'; 'Jeg tar feil av høyre og venstre'). Disse leddene er begrunnet i nyere funn fra kognitiv nevrovitenskap som tilsier at tilgang til hjernerepresentasjonene for ordforråd og vokabular er sterkt knyttet til utvikling av leseferdigheter.

Skala tre er betegnet «Oppmerksomhet og evne til organisering» og består i hovedsak av ledd fra ASRS, som innbefatter ett ledd fra ARQ ('Jeg har problemer med å legge tidsplaner') samt fire ledd fra ASRS ('Hvor ofte har du problemer med å avslutte en oppgave etter at de interessante delene er unnagjort?'; 'Hvor ofte er det vanskelig for deg å få orden på ting når du skal utføre en oppgave som krever

organisering?'; 'Hvor ofte har du problemer med å huske avtaler eller forpliktelser?'; 'Når du har en oppgave som krever at du tenker nøye igjennom det du skal gjøre, hvor ofte unngår eller utsetter du å begynne på den?'). Den siste skalaen er også hentet fra ASRS, og inneholder to ledd som spør direkte om hyperaktivitet ('Hvor ofte sitter du og fikler med noe når du må sitte lenge i ro?'; 'Hvor ofte føler du deg overdrevet aktiv og tvunget til å gjøre noe, som om du var drevet av en indre motor?').

For hver av disse skalaene er det konstruert en indeks der det er kontrollert for antall ledd som inngår, slik at skår på skalaene kan direkte sammenlignes. Selve skalaskåren går fra null til fire, hvor fire i kvalitative termer betyr 'alltid' og null betyr 'aldri'. De tallmessige uttrykkene skal derfor tolkes som hvor ofte eller sjelden de ulike tema blir opplevd av respondentene. Før vi ser på dette skal vi undersøke disse skalaenes indre konsistens (tabell X.1). Siden dette kan variere med hvordan spørsmålene har fått sin språklige utforming, kan dette også variere mellom de tre språkene som ble brukt i undersøkelsen av de tre gruppene innsatte.

**Tabell X.1. Cronbachs alfa for spesifikke og sammenslåtte indekser i ARQ og ASRS**

Statsborgerskap	Leseferdighet og ordleting	Oppmerksomhet og hyperaktivitet.	Lesevansker	Ordleting	Muntlig	Hyperaktivitet
Litauen	0,86	0,73	0,84	0,60	0,73	0,37
Polen	0,89	0,84	0,91	0,58	0,81	0,62
Nigeria	0,81	0,68	0,84	0,58	0,57	0,76
Alle	0,87	0,78	0,87	0,58	0,74	0,58

\* signifikant forskjell mellom gruppene,  $p < 0,05$ ; kjikvadrattest.

Skalaene har akseptabel indre konsistens, slik denne kan beregnes ved hjelp av *Cronbachs alfa*, som er et mål på i hvor stor grad hvert enkelt ledd som inngår samvarierer med totalsummen av skalaen (dvs. om hvert enkeltledd måler det samme fenomenet som de øvrige leddene). Cronbachs alfa er følsom for antallet ledd som inngår i en skala, slik at verdien blir høyere om det er flere ledd som inngår, og ventes å være lavere om det er få ledd. Alfaverdiene som fremkommer ved undersøkelse av ARQ og ASRS er generelt høye (se tabell X.1) og er ikke påfallende ulike for de tre språkversjonene av spørreskjemaet. Unntakene er at det kan se ut som om de to leddene som inngår i skalaen «Hyperaktivitet» blir oppfattet som substansielt ulike i den litauiske utgaven (alfa = 0,37), noe som indikerer at disse to leddene ikke måler det samme når det gjelder litauerne. Videre ser vi at leddene som inngår i skalaen «Oppmerksomhet og hyperaktivitet», og kanskje særlig de som skal måle «Oppmerksomhet», ikke fanger opp det samme i den nigeriansk-engelske

utgaven av skjemaet, som i de to andre språkversjonen av skjemaet (alfa = 0,68 og 0,57 respektivt). Likevel er koeffisientene samlet sett (som gjelder alle) overlappende med hva som er rapportert hos Snowling og kolleger (2012).

Snowling og kolleger (2012) rapporterer at deltagere som har dysleksi viser en *totalskår* på leseskalaen av ARQ på 8,11 (med et konfidensintervall som strekker seg fra 7,54 til 8,69). (Et konfidensintervall er et estimert mål på den marginen som et utvalgs gjennomsnitt ligger innenfor; her er intervallet på 95 prosent brukt.) Blant de som oppgir at de ikke har dysleksi er tilsvarende gjennomsnittskår 2,82 (konfidensintervall 2,6 til 3,04). Om vi ser på ordletingsvansker rapporterer Snowling og kolleger (2012) et gjennomsnitt på 5,61 for de som har dysleksi (konfidensintervall 5,09 til 6,03) og 3,37 (konfidensintervall 3,17 til 3,58) for de som oppgir å ikke ha dysleksi. Dersom vi benytter nedre del av konfidensintervallene som grenseverdi for en skår forenlig med dysleksi, finner vi en svært stor forskjell i den prosentdelen av utvalgene som oppgir at de allerede har en dysleksidiagnose, og den andelen som sannsynligvis ville vært kvalifisert for en slik diagnose med utgangspunkt i ARQ-skår.

## Statsborgerskap og vansker

Som det fremgår av tabell X.2 er det samlet sett 13 prosent av deltagerne som selv oppgir å ha en dysleksidiagnose, men med store forskjeller mellom de tre gruppene. Bare tre prosent av deltagerne fra Litauen oppgir å ha en diagnose, mens åtte prosent av deltagerne fra Nigeria og 24 prosent av deltagerne fra Polen sier at de har en diagnose. Legger vi til grunn skår på *hele* leseskalaen fra ARQ oppnår derimot 24 prosent av deltagerne fra Litauen og 36 prosent av deltagerne fra Nigeria en skår i dysleksi-kategorien.

For deltagere fra Polen er det mindre diskrepans, siden «kun» 21 prosent av deltagerne oppnår en skår over grenseverdien. Ordletingsvansker skiller ikke mellom de ulike gruppene i samme grad. Innsatte fra Litauen, Polen og Nigeria har samlet sett en forekomst ADHD-diagnose blant åtte prosent av deltagerne (tabell X.3). Det er således relativt sjelden at utenlandske innsatte, som inngikk i denne studien, har en diagnose på dysleksi eller ADHD, selv om det er noen forskjeller mellom de ulike statsborgergruppene. Innsatte fra Polen rapporterer i større grad enn innsatte fra de to andre landene at de har fått en diagnose.

**Tabell X.2. Statsborgerskap og prosent innsatte som har rapportert at de har dysleksidiagnose og prosent innsatte over nedre konfidensintervall på ARQ-skårer i leseferdighet og ordleting.**

Statsborgerskap	Har dysleksidiagnose *	Over grensen i skår for lesevansker.	Over grensen i ordletingskår
Litauen	3	24	8
Polen	24	21	5
Nigeria	8	36	13
Alle	13	25	8

\* signifikant forskjell mellom gruppene,  $p < 0,05$ ; kjkvadrattest.

Tjuefire prosent oppgir at de har en dysleksidiagnose (tabell X.2) og elleve prosent oppgir at de er diagnostisert med ADHD (tabell X.3). Innsatte fra Litauen rapporterer i minst grad å ha dysleksi (tre prosent), men litt hyppigere forekomst av ADHD (sju prosent) enn innsatte fra Nigeria (åtte prosent med oppgitt dysleksi og fem prosent med ADHD).

**Tabell X.3. Statsborgerskap og prosent innsatte uten dysleksi- eller ADHD-diagnose. Spesifiserte gjennomsnittsskårer på ARQ og ASRS.**

Statsborgerskap	Uten dysleksidiagnose *	Uten ADHD-diagnose	Lesevansker	Ordleting	Oppmerksomhet *	Hyperaktivitet *
Litauen	97	93	1,0	0,7	1,0	1,6
Polen	76	89	0,8	0,7	0,8	1,2
Nigeria	92	95	1,2	0,9	1,2	1,5
Alle	87	92	0,9	0,7	0,9	1,4

\* signifikant forskjell mellom gruppene,  $p < 0,05$ ; kjkvadrat og F-test.

Skår på skalaen for lesevansker (ARQ) viser at deltagere fra Nigeria rapporterer noe større forekomst av vansker enn de andre gruppene, og lavest forekomst av vansker blir rapportert fra innsatte fra Polen. Innsatte fra Nigeria rapporterer høyest frekvens av lesevansker og ligger også høyest av disse tre gruppene når det gjelder ordletingsvansker. Ordletingsvansker rapporteres generelt som noe mindre hyppig enn lesevansker. Skår for oppmerksomhetsvansker ligger på samme nivå som for lesevansker, og med mindre sammenfallende variasjon mellom i gruppene. Gruppeforskjellene er imidlertid signifikante for oppmerksomhetsvansker og hyperaktivitet, noe som tilsier at det er mindre variasjon innad i gruppene. Høyest skår for oppmerksomhetsvansker finnes blant innsatte fra Nigeria; lavest



skår for de fra Polen. Skår for hyperaktivitet, som også innebærer rastløshet og motorisk uro, ligger generelt høyere for hele utvalget enn skår for lesevansker, ordletingsvansker og oppmerksomhetsvansker. Det er imidlertid også signifikante forskjeller mellom gruppene i skår på hyperaktivitet, ved at innsatte fra Litauen får en høyere skår på tegn på rastløshet og uro; innsatte fra Polen har en relativt lavere skår. Gjennomsnittskårene for hele utvalget er imidlertid over rundt skår to, som tilsvarer 'noen ganger', mens hyperaktivitet er nærmere svarkategorien «hyppig».

## Alder og vansker

Tabell X.4 fremstiller alder og andel deltagere i de ulike aldersgruppene som rapporterer at de er diagnostisert med dysleksi eller ADHD. Alder medfører i hovedsak ikke noen påviselig effekt på de variablene som undersøkes i denne sammenhengen, hverken blant innsatte fra Litauen, Polen eller Nigeria. Det er en tendens til at en større andel av de eldste deltagerne oppgir at de har en diagnose for enten dysleksi (18 prosent) eller ADHD (12 prosent), men forskjellene mellom gruppene totalt sett er *ikke* signifikant. Tilsvarende er det ingen signifikante effekter av alder på skår for leseferdigheter og oppmerksomhetsvansker eller hyperaktivitet, men det er en liten tendens til at de yngre deltagerne oppnår lavere skår på lesevansker (0,7) enn eldre deltagere (1,1), men høyre skår på rastløshet og uro (1,6 mot 1,2).

**Tabell X.4. Alder og prosent innsatte uten dysleksi- eller ADHD-diagnose. Spesifiserte gjennomsnittsskårer på ARQ og ASRS.**

Alders-grupper	Uten dysleksi-diagnose	Uten ADHD-diagnose	Lese-vansker	Ord-leting	Oppmerk-somhet	Hyper-aktivitet
18 til 24 år	91	91	0,7	0,6	0,9	1,6
25 til 34 år	87	93	1,0	0,8	1,0	1,5
35 til 44 år	90	94	0,9	0,7	0,9	1,3
45 eller eldre	82	88	1,1	0,8	0,9	1,2

## Utdanning og vansker

I Tabell X.5 fremstilles forekomsten av dysleksi og ADHD-diagnose som en funksjon av høyeste fullførte utdanning. Blant disse gruppene av innsatte er det bemerkelsesverdig at det blant de som oppgir at de ikke har fullført noen utdanning, ikke er noen som har diagnostiserte lese- og skrivevansker, men 14 prosent oppgir at de er diagnostisert med ADHD. Dette kan selvsagt skrive seg fra mangelfull adgang til utdanning og derved også fravær av situasjoner hvor slike lærevansker

kan bli avdekket. Når fjorten prosent oppgir å ha en diagnose som angir ADHD, kan dette ha sammenheng med en tidlig utagerende og antisosial debut som har ført til kartlegging og diagnostisering som et ledd i strafferettslige prosesser. Imidlertid blir dette bare spekulasjoner, siden nødvendig informasjon for å gå bak tallene ikke finnes. Utover dette er resultatene mer i samsvar med hva en kan vente på grunnlag av tidligere undersøkelser, men kanskje med noe mindre lineære relasjoner mellom lesevansker og utdanning enn vi har rapportert fra tidligere undersøkelser.

**Tabell X.5. Høyeste fullførte og prosent innsatte uten dysleksi- eller ADHD-diagnose. Spesifiserte gjennomsnittsskårer på ARQ og ASRS.**

Høyeste fullførte	Uten dysleksi-diagnose	Uten ADHD-diagnose	Lesevansker *	Ordleting	Oppmerksomhet	Hyperaktivitet
Ikke fullført oppl.	100	86	2,1	1,1	1,1	1,0
Grunnopplæring	90	90	1,6	1,0	1,3	2,0
1 år vgo	71	100	1,4	0,8	0,8	1,1
2 år vgo	91	100	0,5	0,7	0,7	1,0
3 år el mer vgo	85	91	0,8	0,7	0,9	1,4
Fagskole-utdanning	90	85	1,1	0,7	0,9	1,5
Høyere utd., enkeltfag	100	100	0,7	0,6	0,9	1,1
Høyere utd., grad.	88	94	0,5	0,7	1,1	1,5
Alle	87	92	0,9	0,8	0,9	1,4

\* signifikant forskjell mellom gruppene,  $p < 0,05$ ; F-test.

Forekomsten av ADHD-diagnose er høyest blant deltagere som samtidig rapporterer at de ikke har fullført noen utdanning, og i et mindre utvalg som rapporterer fagskole som sin høyeste utdanning. Dysleksidiagnosen forekommer hyppigst blant deltagere som har første års videregående opplæring som høyeste fullført utdanning (29 prosent), men er også relativt høy blant deltagere som har fullført en universitets- eller høyskolegrad (12 prosent). Vi ser en viss tendens til at mindre grad av dysleksi blir rapportert med økende utdanningsnivå, men forskjellene slik de fremstår i tabell X er ikke signifikante. Skår for lesevansker er derimot høyest for de som oppgir at de ikke har fullført noen utdanning (2,1) og lavest for deltagere som har fullført andre året på videregående opplæring og for dem som har oppnådd en grad i høyere utdanning (0,5). Skår for ordletingsvansker, oppmerksomhetsvansker og hyperaktivitet skiller ikke signifikant mellom ulike nivåer av utdanning, selv om skår for hyperaktivitet (rastløshet og uro) er jevnt over noe høyere enn andre skårer.

## Utdanningsønske og vansker

Tabell X.6 fremstiller forekomsten av dysleksidiagnose og hyperaktivitet, samt skår på ARQ og ASRS som en funksjon av utdanningsønske i fengslet. Det er et fremtredende trekk at deltagere som har en diagnose på dysleksi eller ADHD ønsker å fullføre videregående opplæring. Trettisju prosent av de som oppgir at de ønsker å fullføre tredje år av videregående opplæring oppgir å ha en dysleksidiagnose, og tolv prosent oppgir at de har en ADHD-diagnose. Den gruppen som har sammenlignbar forekomst av dysleksidiagnoser er gruppen som ikke oppgir noen utdanningsønsker under straffegjennomføringen. Disse forskjellene er signifikante.

**Tabell X.6. Utdanningsønske i fengsel og prosent innsatte uten dysleksi- eller ADHD-diagnose. Spesifiserte gjennomsnittsskårer på ARQ og ASRS.**

Utdanningsønske	Uten dysleksidiagnose *	Uten ADHD-diagnose	Lesevansker	Ordletting *	Oppmerksomhet	Hyperaktivitet
Ingen i fengslet	75	84	0,8	0,7	1,1	1,5
Grunnoplæring	100	100	1,5	1,2	0,7	1,3
1 år vgo	75	100	1,9	1,6	1,4	2,0
2 år vgo	100	100	0,7	0,9	0,8	0,6
3 år el mer vgo	63	88	1,5	1,4	0,9	1,4
Fagskoleutdanning	89	88	1,0	0,8	0,9	1,5
Høyere utd., enkeltfag	96	96	0,7	0,7	0,9	1,5
Annen utdanning	90	93	0,9	0,6	0,9	1,4
Alle	87	92	0,9	0,8	0,9	1,4

\* signifikant forskjell mellom gruppene,  $p < 0,05$ ; kji-kvadrat og F-test.

Ordletingsvansker skiller også mellom deltagere med ulike utdanningsønsker, ved en relativt lav skår blant deltagere som ikke ønsker noen utdanning, som ønsker en høyere utdanning, eller som deltar i kurs eller annen utdanning. Skåren er også lavere for de som oppgir ønske om andre år på videregående opplæring enn skåren for de som ønsker tredje år av videregående opplæring, og som altså ikke har fullført videregående opplæring. Skår på lesevansker, oppmerksomhetsvansker og hyperaktivitet skiller ikke mellom ulike utdanningsønsker. Det er likevel en tendens til at deltagere som ønsker første år av videregående opplæring, og som altså har grunnskole som høyeste utdanning oppnår høyere skår for oppmerksomhetsvansker og hyperaktivitet enn deltagere som oppgir andre utdanningsønsker, men dette gir ikke en signifikant forskjell.

## Deltagelse i utdanning og vansker

Lesevansker og ordletingsvansker skiller signifikant mellom deltagere som deltar i utdanning eller opplæring under straffegjennomføringen og deltagere som ikke deltar i noen form for opplæring. De som deltar har en lesevanskeskår på 1,2, mot 0,8 for de som ikke deltar. Tilsvarende har de som ikke deltar i opplæring en ordletingssskår på 0,6 mot 1,0 for de som deltar (se Tabell X.7). Vi ser av dette at det er deltagere som opplever vansker som i hovedsak søker utdanning under soning, og vi kan slutte at lærevansker ikke er til hinder for å delta i utdanning under straffegjennomføringen.

**Tabell X.7. Utdanningsdeltakelse i fengsel og prosent innsatte uten dysleksi- eller ADHD-diagnose. Spesifiserte gjennomsnittsskårer på ARQ og ASRS.**

Deltakelse i fengsel	Uten dysleksi-diagnose *	Uten ADHD-diagnose	Lesevansker *	Ordleting *	Oppmerksomhet	Hyperaktivitet
Deltar ikke	87	91	0,8	0,6	0,9	1,4
Deltar	89	93	1,2	1,0	1,0	1,4

\* signifikant forskjell mellom gruppene,  $p < 0,05$ ; kikkvadrat og F-test.

# XI. Oppsummering og diskusjon

Grunnprinsippene for gjennomføring av fengselsstraff har folkerettslig forankring. I den norske strafferetten er prinsippet om medborgerens rett til å bli inkludert viktig (Gröning, 2012). Norge har sluttet seg til en rekke konvensjoner med regler som på ulike måter styrer innholdet i straffegjennomføringen, og straffegjennomføringsloven slår fast at innsatte har lik rett til utdanning som folk ellers i Norge. Over halvdelene av de norske innsatte deltar i opplæringen innenfor kriminalomsorgen under soning (Eikeland mfl., 2013), og opplæringen er en viktig del av norsk voksenopplæring. De nordiske undersøkelsene om etniske minoriteter i fengsel viser at det er usikkerheten rundt utenlandske innsatte med utvisningsvedtak og deres juridiske rettigheter knyttet til utdanning. Det hender at ansatte bruker dette som argument for at den innsatte ikke skal få undervisning (Westrheim og Manger, 2012). I denne rapportens kapittel III fastslås det at folkeretten ikke gir en fullstendig avklaring på hvor langt statens forpliktelser helt konkret strekker seg i for å sikre passende utdanningstilbud til utenlandske innsatte. Det argumenteres likevel for at vurderinger om deres rett til utdanning fremfor alt bør ta utgangspunkt i de mer grunnleggende etiske overveielser om individrespekt og individets likeverd. Både retten og folkeretten inneholder således et allment diskrimineringsforbud som tilsier at alle som er i en sammenlignbar situasjon, slik som under soning, skal gis et likeverdig utdanningstilbud. Straffegjennomføringens bærende prinsipp – å sikre de innsatte tilfredsstillende forhold og å motvirke ny kriminalitet innenfor sikkerhetsmessige forsvarlige rammer – må alltid veie tungt. Konklusjonen er da at alle innsatte, uansett nasjonalitet og om de skal sendes ut av landet, skal ha likeverdig adgang til utdanning.

## Utdannings- og arbeidslivserfaring

Som vist i kapittel II kommer de innsatte fra Litauen og Polen fra land med et godt utbygget utdanningssystem, og skiftende regimer har vektlagt at befolkningen skal ha høyt utdanningsnivå. I Nigeria derimot har skole og utdanning stått overfor store vansker. Disse er knyttet til rask befolkningsvekst, manglende politisk vilje til å gjennomføre reformer, udemokratisk styresett, dårlig ledelse i skolene og for få økonomiske ressurser. Også korrupsjon, streiker og terrorangrep har hindret at elever og studenter får fullført skole og utdanning. Undersøkelsen av de tre lands innsatte avspeiler også klare forskjeller i utdanning, men ikke alltid i forventet retning. Det er ingen fra Polen og bare en innsatt fra Litauen som ikke har fullført noen utdanning, mens det er nesten en av seks fra Nigeria uten fullført utdanning. Derimot er det høyest andel (en av fire) fra Nigeria som har tatt utdanning på høyskole- eller universitetsnivå, og det er både flere nigerianere og litauere som har høyere utdanning enn norske innsatte. Det er også langt flere fra Polen og Litauen enn fra Norge som har fullført videregående opplæring (Eikeland mfl., 2013). Dette samsvarer med Linderborgs (2012) kvalitative undersøkelse av russiske innsatte i Finland, hvor han viser at mange har relativt god utdanning. Færre fra Nigeria enn fra Litauen og Polen har fullført videregående opplæring. Likevel har større del av nigerianerne enn norske innsatte fullført dette trinnet.

Andelen fra Litauen, Polen og Nigeria som ikke har hatt arbeid er henholdsvis nitten, seks og syv prosent. Til sammenligning hadde syv prosent av de norske innsatte ikke hatt arbeid i 2012 (Eikeland mfl., 2013). Over halvparten av innsatte fra Polen har hatt faglært arbeid, mens dette gjelder ca. tredjeparten av litauerne og fjerdeparten av nigerianerne. Til sammenligning har ca. en tredjepart av norske innsatte hatt faglært arbeid (Eikeland mfl., 2013). Samlet sett har tredjeparten av innsatte fra Litauen, Polen og Nigeria erfaring som selvstendig næringsdrivende, mens dette gjelder en fjerdepart av de norske. Også de aller fleste respondentene i undersøkelsen om etniske minoriteter i nordiske fengsler har tidligere arbeidserfaring (Westrheim og Manger, 2012). De yngste respondentene har selvsagt minst erfaring, men bare et fåtall forteller at de ikke har tidligere arbeidserfaring – hverken fra hjemlandet eller fra Norge. Respondentene i denne nordiske undersøkelsen har stort sett vært i ufaglært arbeid, kun et fåtall var utdannet til den jobben de gjorde. De har arbeidserfaring fra ulike bransjer og mange har drevet egne små virksomheter, eller har jobbet i mindre familiebedrifter.

## Utdanningsaktivitet

Det varierer mellom hvilke og hvor mange utdanningsaktiviteter de innsatte deltar i. Fra å være i gang med en fagutdanning, som for eksempel tømrer, til ikke å delta i noen form for organiserte opplæringsstilbud. Det har mye å si for utdanningsaktiviteten i fengslet hvilket fengslingsgrunnlag de innsatte har. Færre enn en av fire innsatte fra Litauen, Polen og Nigeria som sitter i varetekt uten dom, deltar i opplæring i fengslet. Derimot deltar over halvparten av de innsatte i varetekt som har anket dommen, mens vel en av tre som sitter på dom tar utdanning. Til sammenligning deltar en av tre norske som er i varetekt uten dom i opplæringen innenfor kriminalomsorgen, mot 40 prosent av de med anket dom og 56 prosent av de med dom (Eikeland mfl., 2013). Samlet sett tar altså innsatte fra Litauen, Polen og Nigeria i mindre grad utdanning eller opplæring i fengsel enn norske innsatte.

Når det gjelder de norske innsatte, er det store forskjeller i opplæringsaktiviteten etter hvor lang dom de har. Dess kortere dom, dess færre deltar i opplæringen (Eikeland mfl., 2013). Selv om vi ikke ser like klare forskjeller blant de tre statsborgergruppene som vi skriver om i denne rapporten, så er systematikken den samme. Bare en av fire som soner under tre måneder holder på med opplæring, mens halvparten av de innsatte som soner mer enn fem år deltar. Blant innsatte som soner mellom tre måneder og fem år deltar 38 prosent. En sammenligning av de norske undersøkelsene fra 2009 (Eikeland mfl., 2010) og 2012 (Eikeland mfl., 2013) viser at klart flere av de med kort soningstid deltar i opplæringen i 2012 enn i 2009. Dette indikerer at kriminalomsorgen og opplæringen innenfor kriminalomsorgen aktivt har gjort noe for å få flere i denne utsatte gruppen, som ofte er ungdom, inn i et utdanningsløp. En slik innsats bør også være mulig overfor utenlandske innsatte med kort soningstid.

Den nordiske undersøkelsen fra 2012 viser at det var store variasjoner mellom landene når det gjelder deltakelse i utdanningsaktiviteter. I den somaliske gruppen var det kun to innsatte som deltok (Thomsen og Seidenfaden, 2012), mens rundt halvparten av de serbiske og irakiske innsatte deltok i utdanningsaktiviteter under soning (Gustavsson, 2012; Westrheim mfl., 2012). Dette betyr at en forholdsvis stor gruppe utenlandske innsatte ikke deltar i utdanningsaktiviteter i løpet av den tiden de soner.

## Utdanningsønsker og motiv for utdanning

En ting er hvilke utdanningsaktiviteter respondentene faktisk deltar i, en annen ting er hvilken utdanning og opplæring de ønsker seg. Mens altså et stort flertall av de innsatte fra Litauen, Polen og Nigeria ikke deltar i utdanning i fengsel, er det i overkant av 80 prosent som ønsker seg slik utdanning. Dette samsvarer helt med prosenten norske innsatte som ønsker å delta (Eikeland mfl., 2013). Derimot er det over halvparten av de norske som faktisk deltar. Det er også en annen forskjell mellom de norske og de tre gruppene utenlandske innsatte: Dess yngre de norske innsatte er, dess større prosentdel ønsker seg utdanning eller opplæring i soningstiden. Blant de utenlandske ser vi derimot at største andelen som ikke ønsker seg utdanning finnes blant både de yngste og de eldste. Tendensen til at yngre norske innsatte ønsker utdanning, ser vi langt klarere i 2012-undersøkelsen enn i tidligere undersøkelser (Eikeland mfl., 2006; Eikeland mfl., 2010). Dette kan indikere en større bevissthet både blant de innsatte og ansatte i kriminalomsorgen og opplæringen i kriminalomsorgen om at utdanning er mulig og ønskelig for de yngste.

Vi så at fengslingsgrunnlaget har påvirket utdanningsaktiviteten til innsatte fra Litauen, Polen og Nigeria. Alle fra de tre land med anket dom ønsker seg imidlertid utdanning i fengslet. Mer enn fire av fem i varetekt uten dom og fem av seks med dom gir uttrykk for det samme. De fleste innsatte i varetekt ønsker seg det vi har kategorisert som «annen utdanning», underforstått korte kurs eller liknende. Det finnes også en betydelig andel som ønsker seg fagskoleutdanning eller høyere utdanning. Denne siste tendensen finner en ikke blant nordmenn i fengsel (Eikeland mfl., 2013)

Westrheim og Manger (2012) viser at det synes å være et rimelig samsvar mellom det som de utenlandske innsatte ser for seg i fremtiden og det som de ønsker av utdanning og opplæring i fengsel. Selv om de fleste både ønsker og ser behovet for utdanning og opplæring i fengslene, vil en del av det som tilbys være irrelevant for noen. Eksempel er innsatte med påbegynt fagutdanning eller høyere utdanning og som egentlig bare ønsker å fullføre denne. Siden respondentene i undersøkelsen har ulik bakgrunn, utdanning og arbeidserfaring, har de også ulike ønsker om utdanning i fengsel, eventuelt etter løslatelse. Både blant utenlandske og norske innsatte aktualiserer dette behovet for å legge forholdene best mulig til rette for utdanning i fengsel ut over videregående opplæring.

Respondentene er stort sett enige i at utdanning og opplæring er viktig med hensyn til å mestre fremtiden etter avsluttet soning, slik som å få jobb eller unngå lovbrudd etter løslatelsen. De fleste ønsker å benytte tiden i fengsel til noe fornuftig og nyttig, og tilegning av faglig kunnskap står høyt oppe på listen over begrunnelser for å ta utdanning. De enkeltgrunner som av flest innsatte ble nevnt som svært viktige eller viktige skiller seg lite fra hva norske innsatte vektlegger. En faktoranalyse av enkeltgrunner for å ta utdanning resulterte i den norske undersøkelsen i tre klare motivkategorier, nemlig «endring og mestring av fremtiden», «sosiale og situasjonspregede grunner» og «tilegning av kunnskaper og ferdigheter» (Manger mfl., 2013). Kategorien sosiale- og situasjonspregede grunner er todelt og inkluderer at en tar utdanning for å være sammen med andre, eller fordi det er bedre enn å gjøre andre ting i fengsel. I en undersøkelse av et utvalg svenske innsatte fant Gustavsson og Samuelsson (2007) at deres motiver for utdanning kan knyttes til disse fire gruppene: fremtidsperspektiver tidsfordriv, kunnskapstørst og sosioemosjonelle behov. Den siste kategorien er i stor grad overlappende med «sosiale og situasjonspregede grunner» i den norske undersøkelsen. Samlet sett har altså innsattes motiv for utdanning å gjøre med fremtiden etter løslatelse, tidsfordriv i fengslet, sosiale forhold og kunnskapstilegnelse.

Det er bare mindre forskjeller i hva som betraktes som viktig mellom innsatte fra Litauen, Polen og Nigeria. Undersøkelsen av etniske minoriteter i nordiske fengsler (Westrheim og Manger, 2012) viste at selv om mange hevder at det ikke er nødvendig med utdanning for å utføre det arbeidet de hadde tidligere, innser de at fremtiden kan se annerledes ut og at det kan bli nødvendig å lære mer. De aller fleste respondentene i denne nordiske undersøkelsen mener at de trenger mer utdanning for å kunne hevde seg på arbeidsmarkedet, selv om de også ser at sjansene deres er små fordi de har en dom bak seg.

## Hinder for utdanning

Respondentene som ikke tok utdanning fikk også spørsmål om hva grunnene til dette var. To grunner skiller seg klart ut: De venter på plass (36 prosent svarte det) og de har ikke fått nok informasjon om utdanning (30 prosent svarte det). Det var bare 13 prosent av de norske som nevnte den første grunnen, men 19 prosent nevnte den andre grunnen (Manger mfl., 2013). Dette første samsvarer dårlig med det som er blitt hevdet, nemlig at utenlandske innsatte trenger de norske bort fra skoleplasser, slik at de norske må vente på plass (f. eks. Vårt Land, 19.05, 2011). Også undersøkelsen av etniske minoriteter i nordiske fengsler viser at det synes å være uforholdsmessig lang ventetid før de utenlandske innsatte får tilbud om plass på skolen (Westrheim og Manger, 2012). Det er uklart for forskerne hva dette egentlig skyldes. Er det for få plasser på det enkelte utdanningstilbudet? Skyldes det treghet i systemet, og eventuelt hvor er flaskehalsene? En felles erfaring i de fem gruppene som var med i denne nordiske undersøkelsen er at den innsatte ikke får begrunnelse for den lange ventetiden, noe som skaper uro og mistanke om at ventetiden bevisst hales ut fra fengslets side. I den svenske undersøkelsen antyder noen respondenter at etnisk



bakgrunn kan være en mulig forklaring på at de ikke får plass på skolen (Gustavsson, 2012). Et argument som derimot ofte brukes fra fengselsundervisningens side er at det er mangel på plasser innen enkelte opplærings- og kurstilbud, og at det kun tilbys kurs og utdanning som dekkes av lærernes kompetanseområder.

Når det gjelder den grunnen som nevnes nest oftest, at innsatte ikke hadde fått nok informasjon, så er dette en klar institusjonell svakhet. Svarene deres kan både avspeile at det er gitt lite informasjon og at informasjonen har vært gitt på en måte som er vanskelig å skjønne. Særlig kan dette siste gjelde for de som ikke har norsk som morsmål. Dette forholdet kommer også klart fram i den nordiske undersøkelsen: Ulike praksiser rundt informasjon, tolking og skriftlig materiale utgjør et problem for respondentene (Westrheim og Manger, 2012). I en undersøkelse av kvinner i norske fengsler går det også fram at innsatte som ikke snakker norsk går glipp av viktig informasjon grunnet språkproblemer (Thorsrud, 2012). Forfatteren hevder at kriminalomsorgen står overfor store utfordringer når det gjelder å kommunisere og formidle informasjon til minoritetsspråklige innsatte. Ifølge Skutnabb-Kangas og Philipson (1994), skulle det være selvsagt at utdanning og informasjon blir gitt på morsmålet.

Westrheim og Manger (2012) viser at utenlandske innsatte i nordiske fengsler ønsker seg flere utdanningstilbud, og kortere ventetid for å komme inn på ulike utdanningsaktiviteter. For eksempel sier danske innsatte at de har behov for mer utdanning, men at den praktiske organiseringen av utdanningsaktivitetene hindrer deltakelse og gjennomføring (Thomsen og Seidenfaden, 2012). Finske respondenter hevder at de aldri har fått diskutert sine utdanningsønsker med en studieveileder eller rådgiver. De mener at det heller ikke finnes noen overordnet plan for utdanning og opplæring. Begrenset adgang, for lang ventetid, mangel på veiledning og rådgivningstjeneste og flytting mellom fengsler under pågående utdanning skaper forstyrrelser, avbrudd og motivasjonstap (Linderborg, 2012). I den nordiske rapporten kom det også fram at utvisningsvedtak er et hinder for utdanningsaktivitet, men også for motivasjon for utdanning. Her ville det derfor være viktig å tenke hva de innsatte vil ha nytte av å kunne når de er tilbake i hjemlandet. Som vi skriver i kapittel III har departementet lagt vekt på at utdanning av utenlandske innsatte som skal sendes ut av landet etter endt soning skal ha som mål å kvalifisere seg for arbeid eller videregående utdanning i sitt eget hjemland. Utdanningen skal derfor ikke baseres på norske læreplaner, men for eksempel tilby opplæring i fremmedspråk og i praktisk fag (St.meld. nr. 27 (2004-2005) pkt. 3.5).

## Lesevansker og oppmerksomhetsvansker

I undersøkelsen svarte 60 prosent av litauerne, 75 prosent av de polske og 47 prosent av de nigerianske innsatte at de ikke har noen vansker med lesing. Tilsvarende prosenter for ingen vansker med skriving er 51, 72 og 32, mens de for regning er 43, 44 og 24, for henholdsvis innsatte fra Litauen, Polen og Nigeria. I undersøkelsen av norske innsatte (Eikeland mfl., 2013) svarte 60 prosent at de ikke har vansker med

lesing, mens vel halvdelene sa at de ikke har vansker med skriving og nær en av tre at de ikke har vansker med regning. Samlet sett opplever altså de polske innsatte minst vansker, litauiske og norske er nokså lik hverandre mens flest nigerianske opplever at de har vansker.

Instrumentene som i en annen del av spørreskjemaet er benyttet for å måle lesevansker og oppmerksomhetsvansker, har sammenfallende psykometriske egenskaper som rapportert i den engelske originalutgaven, og er slik sett pålitelige mål. Vi savner imidlertid fortsatt en norsk etterprøving av validitet, eller i hvilken grad selvrapportering ved hjelp av ARQ og ASRS (se kapitel IV) faktisk overlapper med diagnostiserte lesevansker og oppmerksomhetsforstyrrelser.

Det er et gjennomgående trekk at forekomsten av lese- og skrivevansker eller dysleksi er høyere enn forekomsten av ADHD i dette utvalget av utenlandske innsatte. I tidligere undersøkelser er det også avdekket stor forekomst av lesevansker og oppmerksomhetsvansker blant innsatte (opp mot 70 prosent) (se Rasmussen, Almvik og Levander, 2001; Rösler mfl., 2004; Samuelsson, Lundberg og Herkner, 2004). Skår for oppmerksomhetsvansker og hyperaktivitet er noe lavere enn skår for lesevansker og ordletingsvansker. Dette samsvarer med at det er flere i undersøkelsen som oppgir at de har en diagnose som tilsier dysleksi (13 prosent) enn at de har en diagnose som tilsier ADHD (8 prosent). I utvalget av norske innsatte oppgir 23 prosent at det har fått diagnostisert dysleksi og 24 prosent oppgir at de har fått diagnostisert ADHD (Asbjørnsen, Manger, Jones og Eikeland, under sluttføring). De påviste forskjellene mellom nasjonene vil her selvsagt være påvirket av utredningskompetane og hjelpetiltak i de ulike landene. Skår for lesevansker over grenseverdien for at alvorlighetsgraden er å sammenligne med en dysleksidiagnose skiller ikke mellom innsatte fra Litauen, Polen og Nigeria, men ligger jevnt over rundt 25 prosent. Dette er noe høyere enn det anslaget som fremkommer fra Sverige etter testing for fonologiske vansker (Samuelsson, Gustavsson, Herkner og Lundberg, 2000), men lavere enn forekomsten ved bruk av noe videre definisjoner for lesevansker (Moody mfl., 2000). Forekomsten som er avdekket her kan imidlertid sidestilles med den forekomsten som ble avdekket ved bruk av ADCL i 2009-undersøkelsen (Asbjørnsen, Eikeland og Manger, 2011).

Det er interessant å merke seg at de ulike utdanningsmodellene som er representert ved deltagelse fra Litauen, Polen og Nigeria har implikasjoner for hvor hyppig slike vansker er diagnostisert, uten at det er vesentlige variasjoner i hvordan deltagerne presenterer seg på de ulike måleskalene. Ordletingsvansker er assosiert med lesevansker, men representerer i tillegg en noe mer grunnleggende språklig kompetanse. Skalaen skiller lite mellom de ulike gruppene, og bidrar i mindre grad til en forståelse av problemstillinger knyttet til opplæring innenfor kriminalomsorgen. Det er imidlertid verd å merke at deltagerne fra Nigeria noe hyppigere enn deltagerne fra de andre gruppene oppgir vansker med ordleting. Dette *kan* ha sammenheng med den flerspråklige opplærings situasjonen som er mer fremtredende i ulike afrikanske land (se kap. II, denne rapporten).

Det er interessant at det i dette utvalget av utenlandske innsatte ikke er noen klar forbindelse mellom alder og vansker. I tidligere undersøkelser er det funnet en tendens til større forekomst av vansker blant yngre innsatte. I denne studien fremkommer det en tilbøyelighet til større forekomst av diagnostiserte vansker blant de eldste (45+). Det er også en tendens til at aldergruppen 18-24 år rapporterer noe mer rastløshet og uro/hyperaktivitet, og noe høyere forekomst av oppmerksomhetsvansker enn aldersgruppen 25-34 år.

Vanskene som er kartlagt her har liten betydning for deltagelse i opplæring og undervisning under straffegjennomføringen, men deltagere som oppgir mest vansker deltar i høyere grad i opplæringen enn deltagere som oppgir mindre vansker. Andre undersøkelser gir støtte til dette funnet (f.eks. Asbjørnsen mfl., til vurdering for publisering; Jones 2012). Dette kan reflektere at vansker har en viss sammenheng med ikke fullført utdanning, og derved behov for vider opplæring og utdanning.

Det er en sammenheng mellom forekomst av lesevansker og allerede fullført utdanning, hvor de som ikke har fullført aldersadekvat opplæring rapporterer mer vansker enn de som har kommet lengre i opplæringsløpet. Tilsvarende er det også variasjoner i forekomsten av diagnostiserte dyslektiske vansker som samsvarer med dette bildet. Imidlertid er det noen tall her som er litt avvikende: det er ingen av de som ikke har fullført noen utdanning, og bare ti prosent av de med grunnopplæringen som høyeste utdanning som har en diagnose som tilsier lese- og skrivevansker/dysleksi. Sannsynligheten er stor for at dette ikke er en reell beskrivelse av fenomenet, men at manglende utdanning hengere sammen med manglende kontakt med et pedagogiske/spesialpedagogisk miljø som både kan avdekke vanskene, og også kartlegge og diagnostisere slike vansker.

Ønsker om mer utdanning reflekterer i hovedsak allerede fullført utdanning, og det er derfor naturlig at ønskene som fremkommer er på nivået over det som er fullført. Påbegynt videregående opplæring innebærer at en har fullført grunnopplæringen, og når utdanningen er avgrenset til første året av videregående opplæring i denne aldergruppen er det sannsynlig at det ligger mer konstitusjonelle vansker i bunnen. Vanskene kan være et hinder for videre utdanning dersom forholdene ikke ligger til rette. Det er derfor interessant å merke seg at andelen av deltagere som har fått diagnostisert dyslektiske vansker er høyest blant de som oppgir ett års videregående opplæring som høyeste fullførte utdanning (29 prosent). Høyest forekomst er det i den gruppen som *ønsker* å fullføre videregående opplæring (tredje år eller mer), nemlig 37 prosent.

## Oppfatninger av opplæringen

I undersøkelsen er det ikke gjennomført en omfattende evaluering av de innsattes oppfatninger av opplæringen innenfor kriminalomsorgen, men vi har stilt åtte spørsmål som er viktige for opplæringen i fengslene og for læring generelt. De

innsatte fra Litauen, Polen og Nigeria opplever utdanningen i fengslet positivt. Nigerianere er mest fornøyde, og hos dem finner vi også den største andelen som føler at opplæringen er tilpasset dem. Få innsatte gir uttrykk for direkte misnøye. De gir ekstra klart uttrykk for at lærerne bryr seg om dem. Av de norske undersøkelsene, både 2009 (Eikeland mfl, 2010) og 2012 (Eikeland mfl, 2013), går det fram at det er et mindretall innsatte som er misfornøyde med undervisningen/opplæringen de får.

Selv om undersøkelsen altså viser at de innsatte er fornøyde med opplæringen, kommer det også klart fram at problemene mer er knyttet til hinder for å delta, slik som at en må vente på plass eller ikke får god nok informasjon om mulighetene som finnes. I undersøkelsene av etniske minoriteter i nordiske fengsler snakker respondentene i alle landskapitlene om *barrierer* som hindrer dem i å ta utdanning i fengsel (Westrheim og Manger, 2012). Dette kan selvsagt også være en grunn til at de ser på utdanningsønskene de måtte ha mer som drømmer enn som realitet. Respondentene i den norske undersøkelsen av irakiske innsatte fortalte om strukturelle hindringer for deltakelse i utdanningsaktiviteter, på tvers av de tre fengslene de soner i (Westrheim mfl., 2012). De samme strukturelle barrierene gjør seg også gjeldende i de andre nordiske fengslene, og for ulike grupper av utenlandske innsatte. I disse undersøkelsene kommer det fram at deltakelsen på kurs og andre utdanningsaktiviteter synes å være styrt av de tilbud som til enhver tid finnes i de aktuelle fengsler, og i mindre grad av den enkelte innsattes ønsker eller behov (Westrheim og Manger, 2012). De utenlandske innsatte, med sin bakgrunn fra andre utdanningsystemer og annen arbeidserfaring, kan ha helt andre behov enn norske innsatte.

## Praktiske tiltak

Økningen i antall utenlandske innsatte i norske fengsler aktualiserer og får følger for hvordan utdanning i fengslene skal organiseres og hvordan den faglig sett skal utformes. Dette må også danne et utgangspunkt for opplæringen innenfor kriminalomsorgen til å utvikle gode utdannings- og opplæringstilbud for utenlandske innsatte. Det må legges til rette for gode læringsbetingelser i fengslene, basert på de rettigheter de innsatte har

Etniske minoriteter i nordiske fengsler er usikre på sine rettigheter. Det er også, som nevnt, knyttet usikkerhet omkring utenlandske innsatte med utvisningsvedtak og deres juridiske rettigheter knyttet til utdanning. Ikke sjelden hører vi at utvisningsvedtak brukes som argument mot at den innsatte skal få undervisning (Westrheim og Manger, 2012), noe vi ut fra argumentasjonen i kapittel III mener at opplæringen innenfor kriminalomsorgen/kriminalomsorgen ikke kan akseptere. Westrheim og Manger (2012) argumenterer for at man må heller bidra til å heve flerkulturell kompetanse hos ansatte i kriminalomsorgen og opplæringen innenfor kriminalomsorgen, slik at undervisning og opplæring i større grad treffer den elevpopulasjonen den er ment å gi et tilbud til. Både fengselsbetjenter og lærere trenger denne kompetansen. Et blikk på utdanningsforløpet til nye fengselsbetjenter

ved Kriminalomsorgens utdanningscenter (KRUS) viser at ingen av studiemodulene inneholder tema som angår utenlandske innsatte, selv om fengselsbetjenter møter dem i sin daglige yrkesutøvelse.

I 2013 ga Kunnskapsdepartementet Utdanningsdirektoratet i oppdrag å lage en femårig plan for å øke kompetansen på utfordringer som minoritetsspråklige barn, unge og voksne møter i opplæringen. Oppdraget har bakgrunn i Meld. St. 6 (2012-2013) *En helhetlig integreringspolitikk. Mangfold og fellesskap*. I det andre året av satsingen (2014) skal det tilbys skolebasert etterutdanning til lærere som underviser i grunnopplæringen for voksne. Tilbudet vil bli utviklet i sammenheng med allerede eksisterende ordninger. Dette vil også angå fengselsundervisningen og kan bety kompetanseheving for lærerne (Westrheim og Manger, 2012).

### **Anbefalinger**

1. Alle innsatte i norske fengsel må gis likeverdig adgang til utdanning, uansett nasjonalitet og uansett om de skal sendes ut av landet etter soning eller ikke.
2. En av de viktigste faktorene for å fremme god utdanning for utenlandske innsatte er å avholde en kartleggingsamtale ved fengsling. Her må man kartlegge utdanningsbakgrunn, ønsker og behov og annet med betydning for tilrettelegging av tilbud. Dess mer kunnskap skolen har om den innsatte, dess bedre blir tilrettelegging av skoletilbudet under soning. Den innsatte må få tilbud om tolk under samtalen, selv om vedkommende behersker noe norsk eller engelsk. Skolen og lærerne må også ha en vis kjennskap til utdanningssystemet i det landet som de innsatte kommer fra.
3. Mangel på informasjon om opplæring og utdanning i fengsel er et alvorlig problem for utenlandske innsatte. Mange soner lenge før de, ofte gjennom andre innsatte, forstår at det finnes utdanningstilbud i fengsel. God informasjon på morsmålet eller på et språk den innsatte forstår, er nødvendig for at utdanningstilbudene skal nå fram til den enkelte innsatte. Dette er en oppgave både for kriminalomsorgen og for skolen i fengsel.
4. Når den innsatte er inne i et utdanningsløp som avbrytes som følge av flytting til annet fengsel eller løslatelse, må kriminalomsorgen tilrettelegge for at utdanningen kan gjenopptas etter flytting eller løslatelse. Det anbefales at den innsatte følges opp etter soning med tanke på arbeid, da de trenger støtte og praktisk hjelp til å komme i gang.
5. Utenlandske innsatte har ulike motiver og håp knyttet til fremtiden. Disse kan lett forstyrres ved mangel på tilrettelegging for arbeid, utdanning eller opplæring etter soning. Planlegging for tiden etter løslatelse må skje i god tid før avsluttet soning.

6. Ventetiden må kortes ned. Mange utenlandske innsatte venter lenge på å komme inn på skolen og komme i gang med utdanning. I mellomtiden mister de motivasjon og troen på at de kan komme i gang med utdanning eller opplæring.
7. Mange innsatte har ikke ønske eller behov for lengre utdanning. Det kan være innsatte i varetekt som venter på dom, eller innsatte med kort soningstid. Sistnevnte gruppe består ofte av unge mennesker og er dermed en særlig sårbar gruppe. For disse må det opprettes tilbud - kurs eller opplæring - av kortere varighet. Det kan være språkkurs, datakort, generell dataopplæring, yrkesfaglige kurs og andre faglige kurs som regning, regnskap, samfunnskunnskap og liknende.
8. Respondentene har i utgangspunktet lite kunnskap om egne rettigheter, både når det gjelder utdanning i fengsel og om andre rettigheter. Dette må de få kunnskap om.
9. Etter avlagt kurs, opplæring og eksamen i fengslet bør den innsatte få skriftlig bekreftelse med beskrivelse av de ferdighetene eller den kompetansen som er oppnådd under soningen.

# Appendiks

Den engelske versjonen av spørreskjemaet, som rapporten bygger på, følger her. Skjemaet ble også oversatt til litauisk og polsk.

## ***To everyone who receives this questionnaire***

This questionnaire is about work experience, education and skills. There are also questions about your background and things that can affect learning and choice of education.

The form is only for inmates over the age of 18, but both those who are taking education in prison and those who are not should fill it in. The survey is being carried out in cooperation with the Education Department at the County Governor of Hordaland. This department is responsible for education and training in prisons in the whole of Norway on behalf of the Ministry of Education and Research. The University of Bergen is responsible for carrying out the survey.

People in prison have the same right to education as everyone else. Education in prison should be based on the best information available. Research is therefore necessary, not least to make sure that inmates get the education or training they need and have a right to.

Filling in the questionnaire is voluntary and you can withdraw from the survey at any time without having to give a reason. This will not have any affect on how things are for you in prison. We nevertheless hope that you will fill in the questionnaire. A high response rate is important if inmates are to get the education they have a right to and to make sure that the education offered during and after prison is well planned.

Members of the prison staff can help you to fill in the form if you wish.

Notification of this survey has been sent to the Privacy Ombudsman for Research and the Norwegian Social Science Data Service. Do not write your name on the form. A number for the prison where you are serving your sentence will be written on an envelope with all the forms from your prison. This is to make sure that we have information about education in each individual prison. The researcher who processes the forms has a duty of secrecy, which means that everything is treated confidentially. Reports and articles will be written based on the answers. It will not be possible to identify any inmates from the articles. The forms will be shredded when the project ends on 31 December 2013.

You answer most of the questions by ticking the box, or boxes, that fits your situation best. In some cases, you write your answer on the line after the question.

***Thank you for good and useful help!***

Best regards  
Arve Asbjørnsen and Terje Manger  
Project managers

## Some questions about who you are:

1. Gender (Tick the appropriate box.) :

Man .....

Woman .....

2. What year were you born? In 19.....

3. What is the basis for you being in prison?

A sentence .....

Preventive custody (forvaring) .....

A fine .....

On remand, not sentenced .....

On remand, have appealed sentence .....

### If you are on remand and have not been sentenced, go straight to Question 6.

4. How long is your sentence?

3 months or less .....

More than 3, up to 6 months .....

More than 6 months, up to 1 year .....

More than 1, up to 2 years .....

More than 2, up to 3 years .....

More than 3, up to 4 years .....

More than 4, up to 5 years .....

More than 5, up to 6 years .....

More than 6, up to 7 years .....

More than 7, up to 8 years .....

More than 8, up to 9 years .....

More than 9, up to 10 years .....

More than 10, up to 11 years .....

More than 11, up to 12 years .....

More than 12 years .....

5. How much of your sentence have you served so far?

I have just started my sentence .....

Less than a third .....

More than a third, less than two-thirds .....

More than two-thirds .....

I have almost finished serving my sentence .....

6. Have you been convicted before?

Yes .....

No .....

## Education and work

7. What is the highest education you have taken? (Note: craft certificates and apprenticeships are included in the category senior secondary school) (Tick the appropriate box.)

I have not completed any education .....

10 years of primary/ junior secondary school or less .....

1 year of senior secondary school .....

2 years of senior secondary school .....

Have completed senior secondary school .....

Vocational college .....

Individual subjects at a university or polytechnic .....

A degree course at a university or polytechnic .....

8. What activity do you prefer in prison when serving your sentence? (Tick the appropriate box)

Just work .....

Just education/training/courses .....

Combining work with education/training/courses .....



9. Are you taking part in any of the educational or training programmes listed below while in prison? (NOTE: craft certificates and apprenticeships are included in the category senior secondary school.) (Tick the appropriate box.)

- No, I am not taking part in any education/training .....
- Primary/ junior secondary school .....
- Senior secondary, 1st year (Vg 1) .....
- Senior secondary, 2nd year (Vg 2) .....
- Senior secondary, 3rd year (Vg 3) .....
- Vocational college .....
- University or polytechnic education .....
- Short courses .....

10. What education/training do you wish to take while in prison? (NOTE: craft certificates and apprenticeships are included in the category senior secondary school.) (Tick the appropriate box.)

- I do not wish to take education/training in prison .....
- Primary/ junior secondary school .....
- Senior secondary, 1st year (Vg 1) .....
- Senior secondary, 2nd year (Vg 2) .....
- Senior secondary, 3rd year (Vg 3) .....
- Vocational college .....
- University or polytechnic education .....
- Short courses .....

11. If you wish to take senior secondary education (see question 10), which type would you like to take?

- A programme qualifying for higher education (general studies)
- A vocational programme (including an apprenticeship/craft certificate)

12. What are your plans or wishes for after you have served your sentence? (Tick the appropriate box.)

- I have no plans or wishes .....
- Continue in my job/occupation .....
- Continue the education I have started on .....
- Start on an education/course .....
- Get a job .....

13. What kind of jobs have you had? (Can tick more than one box.)

- I have not had a job
- Unskilled work
- Skilled work
- Work that requires higher education
- Self-employed
- Stayed at home as a parent
- Other (please write what):  
.....

**What do you think about the education offered in prison?** (Question 14 is only for inmates who are taking education/training in prison.)

14. What do you think of the teaching/education offered in prison?

	Agree completely	Agree a little	Not sure	Disagree slightly	Disagree completely
I am happy with the education	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
The education is adapted to my needs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Computers are used actively in teaching/training	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
The teachers make demands	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
The teachers believe in me	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
The teachers care about me	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Planned lessons are always held	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I get the advice I need	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. If you are not taking education/training in prison, what is the reason? (Can tick more than one box)

I am waiting for a place .....

The education I am interested in is not offered here .....

I have not been given enough information about education .....

I prefer to work here .....

I have enough education/training .....

I feel I am too old .....

It is difficult to combine work and school .....

The practical arrangements are not good enough .....

I am not interested in taking education/training in prison .....

It is not worth the trouble .....

I feel I have too big learning difficulties .....

The length of my sentence makes it impractical .....

Other reasons (please write what they are):  
.....

## About skills

(Tick one box on each line for questions 16 and 17.)

16. How would you describe your skills?

	Very poor	Poor	Average	Good	Very good
Reading	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Writing	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Arithmetic	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Computers	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Verbal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17. Do you have difficulty reading, writing or doing arithmetic?

	Yes, to a great extent	Yes, to some extent	Yes, but just a little	No, not at all
Reading	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Writing	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Arithmetic	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18. Have you ever been diagnosed as having reading and writing difficulties/ dyslexia?

Yes, as a child .....

Yes, as an adult .....

No, never .....

19. Have you ever been diagnosed as having ADHD (attention deficit hyperactivity disorder)?

Yes, as a child .....

Yes, as an adult .....

No, never .....

20. Were you or your parents in contact with the child welfare services during your childhood?

Yes .....

No .....

## Reading, writing and concentration

Please answer how often you experience the following. (Tick one box on each line.)

		Never	Seldom	Sometimes	Often	Very often
1.	How often do you have to read during your day-to-day activities?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	I find it difficult to read words I haven't seen before	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	I find it difficult to read aloud	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	I struggle to find the right words when I speak	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	I mix up or get the names of objects wrong	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	I get right and left mixed up	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	I have problems planning my time	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	How often do you have to write during your day-to-day activities?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	How often do you have problems finishing a task once the interesting bits have been done?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	How often do you find it difficult to get things in order when performing a task that requires organisation?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	How often do you have problems remembering appointments or commitments?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	When you have a task that requires you to thoroughly think through what you are to do, how often do you put off or delay starting it?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	How often do you sit fiddling with something when you have to sit still for a long time?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	How often do you feel overly active and forced to do something as if you were driven by an inner force?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### Possible reasons for starting an education

Several possible reasons for starting an educational programme in prison are listed below. Whether or not you are participating in education in prison, how important are these reasons for starting an education programme? (Please tick one box on each line.)

	Very important	Important	Less important	Not important
To make it easier to get a job after release	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
To spend time doing something sensible and useful	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
To satisfy the desire to learn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
To make serving time easier	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
So that the educational programme can be a bridge to more education after release	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Because of friends going to school	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
To improve self-esteem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Because it is better than working in prison	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
To be encouraged by others	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
To be part of the social environment at the school	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
To get more free time during the day	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
To make it easier to avoid committing crimes after release	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Just to pass an exam or improve a previous grade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
To learn about a subject	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
To be better able to cope with life after release	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## On mastering school work, reading, writing, arithmetic and computers.

Regardless of whether or not you are taking education in prison, we ask you to grade on a scale from 0 to 10 how sure you are that you can manage to do what is described in the following statements. 0 means 'Not at all' and 10 means 'I'm highly certain I can', as shown on the line below. Write the number that describes how sure you are on the dotted line after each statement.

Not at all

Fairly certain I can

Highly certain I can

0.....1.....2.....3.....4.....5.....6.....7.....8.....9.....10

- |   |       |   |       |
|---|-------|---|-------|
| 1. Read letters from someone I know                                 | ..... | 22. Use words correctly in singular and plural                  | ..... |
| 2. Read textbooks   | ..... | 23. Include the most important points in written work           | ..... |
| 3. Read newspapers  | ..... | 24. Do sums in which you have to add or subtract                | ..... |
| 4. Read novels  | ..... | 25. Do sums in which you have to multiply or divide             | ..... |
| 5. Concentrate on school work in a classroom                        | ..... | 26. Do sums using percentages                                   | ..... |
| 6. Take notes during a lesson                                       | ..... | 27. Do sums using fractions                                     | ..... |
| 7. Use the library to find what I need for school work              | ..... | 28. Solve equations   | ..... |
| 8. Make weekly plans for school work                                | ..... | 29. Work out the interest on a loan                             | ..... |
| 9. Remember the contents of textbooks and lessons                   | ..... | 30. Create a budget and keep accounts                           | ..... |
| 10. Pull myself together, so that I get school work done            | ..... | 31. Present measurements in a diagram                           | ..... |
| 11. Understand the meaning of all the words in a book               | ..... | 32. Work out the volume of a cube                               | ..... |
| 12. Understand the meaning of plural endings, prefixes and suffixes | ..... | 33. Use a computer keyboard                                     | ..... |
| 13. Read aloud correctly  | ..... | 34. Use a search engine (e.g. Google) to search for information | ..... |
| 14. Understand the main points of a story                           | ..... | 35. Send and receive emails                                     | ..... |
| 15. Complete school work on time                                    | ..... | 36. Send photos (or other documents) as attachments to an email | ..... |
| 16. Write down the rules of a game                                  | ..... | 37. Use a chat program (internet chatting)                      | ..... |
| 17. Write letters to someone I know                                 | ..... | 38. Use a spreadsheet on a computer                             | ..... |
| 18. Write a summary of a book you have read                         | ..... | 39. Use a memory stick or CD in a computer                      | ..... |
| 19. Write a story about something you have experienced              | ..... | 40. Download or install a program on a computer                 | ..... |
| 20. Use correct punctuation   | ..... |   |       |
| 21. Write words correctly based on how they are pronounced          | ..... |   |       |



# Litteraturreferanser

- Ackers, J., Migoli, J., Nzomo, J. (2001). Identifying and addressing the causes of declining participation rates in Kenyan primary schools. *International Journal of Educational Development*, 21 (4) (2001), pp. 361–374.
- Arthur, J. (1996). Code switching and collusion: classroom interaction in Botswana primary school. *Linguistics and Education*, 8 (1), 17–33.
- Arthur, J. (2001). Perspectives on educational language policy and its implementation in African classrooms: a comparative study of Botswana and Tanzania. *Compare* 31 (3), 347–362.
- Asbjørnsen, A., Eikeland, O. J. & Manger, T. (2011). *Innsatte i norske fengsel: Leseferdigheter og oppmerksomhetsvansker*. Rapport nr. 1/11 Opplæringa innanfor kriminalomsorga. Bergen: Fylkesmannen i Hordaland.
- Asbjørnsen, A., Eikeland, O. J. & Manger, T. (2014). The influence of educational disadvantages on educational motives among incarcerated adults. Manuscript submitted for publication.
- Asbjørnsen, A., Jones, L. Ø. & Manger, T. (2007). *Innsatte i Bergen fengsel. Delrapport 2: Lesevaner, leseerfaringer og leseferdigheter*. Bergen: Fylkesmannen i Hordaland.
- Asbjørnsen, A., Jones, L. Ø. & Manger, T. (2008). *Innsatte i Bergen fengsel. Delrapport 3: Leseferdigheter og grunnleggende kognitive ferdigheter*. Bergen: Fylkesmannen i Hordaland.
- Asbjørnsen, A., Manger T., Jones, L. Ø. & Eikeland, O. J. (2014). *Nordmenn i fengsel: Lesevansker og oppmerksomhetsvansker*. Under slutføring.
- Barne-, likestillings- og integreringsdepartementet (2013). Meld. St. 6 (2012-2013) *En helhetlig integreringspolitikk. Mangfold og fellesskap*.
- Bernt, J.F. & Rasmussen, Ø. (2010). *Frihagens forvaltningsrett*, 2. utg., Bergen.
- Bjerknes, B. E. (2013). Streiker på fjerde måned. *UNIVERSITAS.no*. Hentet 18. november 2013 fra <http://universitas.no/omverden/58950/streiker-pa-fjerde-maned>
- Bunyi, G., (1997). Multi-lingualism and discourse in primary mathematics in Kenya. *Culture and Curriculum* 10 (1), 23–30.
- Carling, J. (2005). *Fra Nigeria til Europa. Innvandring, menneskesmulging og menneskehandel*. Oslo: Prio.
- Chapell, C. A. (2004). Post-secondary correctional Education and recidivism: A meta-analysis of research conducted 1990-1999. *Journal of Correctional Education*, 55 (2), s. 148-167.

- Costelloe, A. (2003). *Third level education in Irish prisons: Who participates and why?* Unpublished doctoral thesis. Milton Keynes: The Open University.
- Council of Europe. (1984). Recommendation No. R (84) 12 of the Committee of Ministers to member states concerning foreign prisoners. Adopted by the Committee of Ministers on 21 June 1984 at the 374th meeting of the Ministers' Deputies.
- Council of Europe. (1990). Legal affairs: Education in prison. Recommendation No. R(89). Adopted by the Committee of Ministers of the Council of Europe on 13 October 1989 and explanatory memorandum. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe. (2006). Recommendation Re (2006) 2 of the Committee of Ministers to member states on the European Prison Rules. Adopted by the Committee of Ministers on 11 January 2006 at the 952nd meeting of the Ministers' Deputies.
- Craig, H.J., Kraft, R.J. & du Plessels, J. (1998). Teacher Development: Making an Impact. *International Journal of Educational Development*, 16.
- D browa-Szefler, M. & Jabłocka-Prysocka, J. (2007). Thematic Review of Tertiary Education. Country Background Report for Poland. OECD 2007.
- Davis, L.M., Bozick, R., Steele, J.L., Saunders, J. & Miles, N.V. (2013). *Evaluating the effectiveness of correctional education. A meta-analysis of programs that provide education to incarcerated adults*. Santa Monica, CA: Rand Corporation.
- Diseth, Å., Eikeland, O. J. & Manger, T. (2006). Innsatte i norske fengsel: Utdanningskvalitet, læringsstrategier og motivasjon. Bergen: Fylkesmannen i Hordaland, Utdanningsavdelinga.
- Eikeland, O. J., Manger, T. & Diseth, Å. (2006). *Innsatte i norske fengsel: Utdanning, utdanningsønske og rett til opplæring*. Bergen: Fylkesmannen i Hordaland, Utdanningsavdelinga.
- Eikeland, O. J., Manger, T. & Asbjørnsen, A. (red.) (2008). *Innsatte i nordiske fengsler: Utdanning, utdanningsønske og -motivasjon*. København: Nordisk Ministerråd.
- Eikeland, O. J., Manger, T. & Asbjørnsen, A. (red.) (2009). *Education in Nordic Prisons. Prisoners' educational backgrounds, preferences and motivation*. Copenhagen: Nordic Council of Ministers.
- Eikeland, O. J., Manger, T. & Asbjørnsen, A. (2010). *Innsatte i norske fengsel: Kompetanse gjennom utdanning og arbeid*. Bergen: Fylkesmannen i Hordaland, Utdanningsavdelinga.



- Eikeland, O. J., Manger, T. & Asbjørnsen, A. (2013). *Nordmenn i fengsel: Utdanning, arbeid og kompetanse*. Bergen: Fylkesmannen i Hordaland, Utdanningsavdelinga.
- European Convention on Human Rights (1950).
- EURYDICE, CEDEFOP and ETF. *Structures of education training systems in Europe: Poland*. European Commission, 2009/ 10th edition.
- Fafo Østforum (2013). Landrapport: Polen. Hentet den 18. november, 2013, fra [http://www.fafo.no/Oestforum/Kunnskapsbase/Publikasjoner/Oestforum\\_publicasjoner/LR-polen.htm](http://www.fafo.no/Oestforum/Kunnskapsbase/Publikasjoner/Oestforum_publicasjoner/LR-polen.htm)
- Falk, B. (2003). *The Dilemmas of Dissidence in East-Central Europe: Citizen Intellectuals and Philosopher Kings*. Budapest: Central European University Press.
- Friberg, J. H & Tyldum, G. (2007). *Polonia i Oslo. En studie av arbeids- og levekår blant polakker i hovedstadsområdet*. Oslo: FAFO-rapport 2007:27.
- Forskrift til lov om straffegjennomføring (2002).
- Forskrift til opplæringslova (2006).
- Gee, J. (2006). Education in rural county jails: Need versus opportunity. *Journal of Correctional Education*, 57, 312-325.
- Gröning, L. (2013), *Straffgenomføring som en del av straffrättssystemet*, Tidsskrift for Rettsvitenskap, vol. 126, 1-2/2013, s. 145–195.
- Gustavsson, A.-L. E. & Samuelsson, S. (2007). Kartläggning av intagnas utbildningsbakgrunn - studiebehov. Rapport 24. Linköping universitet.
- Gustavsson, A.-L.E. (2012). Serbiska intagna i Sverige. I: K. Westrheim & T. Manger (red.), *Utenlandske innsatte in nordiske fengsel. Utdanning, kompetanse og motivasjon for utdanning* (s. 143-172). Bergen: Fylkesmannen i Hordaland, Utdanningsavdelinga.
- Hildebrandt, S. (Red.). (2012). *Nordisk statistikk for kriminalforsorgen i Danmark, Finland, Island, Norge og Sverige*. København: Direktoratet for Kriminalforsorgen.
- Hardmann, F., Abd-Kadir, J. & Smith, F. (2008). Pedagogical renewal: Improving the quality of classroom interaction in Nigerian primary schools. *International Journal of Educational Development* 28 (2008), s. 55–69
- IndexMundi (2013). Literacy. Hentet 18. november, 2013, fra <http://www.indexmundi.com/g/g.aspx?v=39&c=lh&l=en>
- Jones, L.Ø. (2012). *Effects of reading skills, spelling skills and accompanying efficacy beliefs on participation in education. A study in Norwegian prisons*. Dissertation for the degree of philosophiae doctor (PhD). University of Bergen.

- Jones, L. Ø., Asbjørnsen, A., Manger, T. & Eikeland, O. J. (2013). *Innsatte i norske fengsel: Lese- og skriveferdigheter og mestringsforventningers betydning for deltakelse i utdanning*. Bergen: Fylkesmannen i Hordaland, Utdanningsavdelinga.
- Linderborg, H. (2012). Ryska intagna i Finland. I: K. Westrheim & T. Manger (red.), *Utenlandske innsatte in nordiske fengsel. Utdanning, kompetanse og motivasjon for utdanning* (s. 69-96). Bergen: Fylkesmannen i Hordaland, Utdanningsavdelinga.
- Justis- og beredskapsdepartementet (2010):  
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/jd/agenda/tolkningsuttalelser/forvaltningsrett/opplaringsloven/-2-1---rett-til-opplaring-for-barn-med-u.html?id=629887>
- Kristmundsson, G. B. (2012). Polske innsatte i Island. I K. Westrheim & T. Manger (red.). *Utdanning, kompetanse og motivasjon for utdanning. En kvalitativ studie av innsatte fra Irak, Polen, Russland, Serbia og Somali*. Bergen: Fylkesmannen i Hordaland. Utdanningsavdelingen, s. 97-112.
- Lifton, B. J. (1997). *The King of Children: The Life and Death of Janusz Korczak*. New York: St. Martin's Press.
- Manger, T., Eikeland, O. J., & Asbjørnsen, A. (2010). *Innsatte i norske fengsel: Motiv for utdanning under soning*. Bergen: Fylkesmannen i Hordaland, Utdanningsavdelinga.
- Manger, T., Eikeland, O. J., Diseth, Å. & Hetland, H. (2006). *Innsatte i norske fengsel: Motiv for utdanning*. Bergen: Fylkesmannen i Hordaland, Utdanningsavdelinga.
- Manger, T., Eikeland, O. J., Roth, B. B. & Asbjørnsen, A. (2013). *Nordmenn i fengsel: Motiv for utdanning*. Bergen: Fylkesmannen i Hordaland, Utdanningsavdelinga.
- Ministry of Education and Science of the Republic of Lithuania (2012). *Education in Lithuania. Lithuania's Long-term Education Strategy by 2012, approved by the Seimas of the Republic of Lithuania*.
- Moody, K. C., Holzer, C. E., Roman, M. J., Paulsen, K. A., Freeman, D. H., Haynes, M. & James, T. N. (2000). Prevalence of dyslexia among Texas prison inmates. *Tex Med*, 96, 69-75.
- Moeller, M., Day, S. L. & Rivera, B. D. (2004). How is education perceived on the inside? A preliminary study of adult males in a correctional setting. *Journal of Correctional Education*, 55, 40-59.
- NOU 1988:37. «Ny fengselslov».
- O'Sullivan, M. (2004). The reconceptualisation of learner-centred approaches: a Namibian case study. *International Journal of Educational Development*, 24 (2004), pp. 585–603.

- OECD (2003), Unemployment Risk Factors in Estonia, Latvia and Lithuania. Hentet den 14. november, 2013 fra [www.oecd.org/social/soc/2493996.pdf](http://www.oecd.org/social/soc/2493996.pdf)
- Ot.prp. nr. 44 (1999-2000). «Om lov om endringer i lov 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) m.m.».
- Ot.prp. nr. 5 (2000-2001). «Om lov om gjennomføring av straff mv. (straffegjennomføringsloven)»
- Ot.prp. nr. 50 (2003 - 2004). «Om lov om endringer i introduksjonsloven mv.».
- Ot.prp. nr. 90 (2003 - 2004). «Om lov om straff (straffeloen)».
- Pedersen, J. W. & Welle-Strand, A. (2013). Skole og utdanning i Nigeria. I Store norske leksikon. Hentet 18. november 2013 fra [http://snl.no/Skole\\_og\\_utdanning\\_i\\_Nigeria](http://snl.no/Skole_og_utdanning_i_Nigeria)
- Rasmussen, K., Almvik, R. & Levander, S. (2001). Attention Deficit Hyperactivity Disorder, Reading Disability, and Personality Disorder in a Prison Population. *Journal of the American Academy of Psychiatry and the Law*, 29, 186-193.
- Repeckaite, D. (2013). What changes will Lithuanian Education Reforms Bring? *Equal Times. News at Work* (26. februar, 2013). Hentet 10. november, 2013 fra: <http://www.equaltimes.org/news/what-changes-will-lithuanian-education-reforms-bring>
- Retningslinjer til lov om gjennomføring av straff mv (straffegjennomføringsloven) og til forskrift til loven (2002).
- Rösler, M., Retz, W., Retz-Junginger, P., Hengesch, G., Schneider, M., Supprian, T. & Thome, J. (2004). Prevalence of Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) and Comorbid Disorder in Young Male Prison Inmates. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience*, 254, 365-371.
- Samuelsson, S., Gustavsson, A., Herkner, B. & Lundberg, I. (2000). Is the Frequency of Dyslexia Problems among Prison Inmates Higher than in a Normal Population? *Reading and Writing*, 13, 297-312.
- Samuelsson, S., Herkner, B. & Lundberg, I. (2003). Reading and writing difficulties among prison inmates: A matter of experiential factors rather than dyslexic problems. *Scientific Studies of Reading*, 7, 53-73.
- Samuelsson, S., Lundberg, I. & Herkner, B. (2004). ADHD and reading disability in male adults: Is there connection? *Journal of Learning Disabilities*, 37, 155-168.
- Seim, J. (2009). *Litauen: historie*. I Store norske leksikon. Hentet 10. november 2013 fra <http://snl.no/Litauen/historie>.
- Seymour, P.H.K. (2008). Continuity and discontinuity in the development of single-word reading: Theoretical speculations. In E.L. Grigorenko & A. J. Naples (eds.), *Single-Word Reading. Behavioral and Biological Perspectives*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.

- Siemienska, R., Domaradzka, A., Walczak, D. (2010). *Poland. National Report on Lifelong Learning (LLL) and Adult Learning*. Evaluation Framework for the Evolution of LLL Strategies in Europe, project founded by the European Commission, LLL Project, 2010.
- Sifuna, D. (1997). The quality of primary education in Kenya: some issues. I K. Watson, C. Modgil, S. Modgil (eds.), *Educational Dilemmas: Debate and Diversity, Quality in Education*. London: Cassell (vol. 4).
- Skjeggstad, H. (2013). «Boko Haram» har drept mer enn 1700 mennesker på tre år. Aftenposten. Hentet 30. september, 2013 fra <http://www.aftenposten.no/nyheter/uriks/Boko-Haram-har-drept-mer-enn-1700-mennesker-pa-tre-ar-7324698.html>
- Skolekø i norske fengsel (2011) 19. mai. *Vårt Land*.
- Skutnabb-Kangas, T. & Philipson, R. (1994). Linguistic human rights, past and present. I: T.Skutnabb- Kangas & R. Phillipson (red.), *Linguistic human rights: overcoming linguistic discrimination*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Snowling, M., Dawes, P., Nash, H., & Hulme, C. (2012). Validity of a protocol for adult self-report of dyslexia and related difficulties. *Dyslexia: An International Journal of Research and Practice*, 18(1), 1-15. doi: <http://dx.doi.org/10.1002/dys.1432>
- Steurer, S. J., & Smith, L. G. (2003). *Education reduces crime. Three-state recidivism study. Executive summary*. Lanham/Centerville: Correctional Education Association & Management/Training Cooperation.
- St.meld. nr. 27 (1997-1998). «Om kriminalomsorgen».
- St.meld. nr. 30 (2003-2004). «Kultur for læring».
- St.meld. nr. 27 (2004-2005). «Om opplæringen innenfor kriminalomsorgen».
- St.meld. nr. 37 (2007-2008). «Straff som virker - mindre kriminalitet - tryggere samfunn».
- The right to education (Art. 13): 08.12.1999. E/C.12/1999/10 (General Comments).
- Thomsen, J.A. & Seidenfaden, L. (2012). Somaliske indsatte i Danmark. I: K. Westrheim & T. Manger (red.), *Utenlandske innsatte in nordiske fengsel. Utdanning, kompetanse og motivasjon for utdanning* (s. 43-67). Bergen: Fylkesmannen i Hordaland, Utdanningsavdelinga.
- Thorsrud, I. (2012). *JURKS fengselsundersøkelse. En kartleggelse av kvinners soningsforhold i 2010/2011*. JURK (Juridisk rådgivning for kvinner). Rapport nr. 62
- UNESCO (1960). Convention against Discrimination in Education.

- UNESCO (2010). World data on Education. Nigeria. WDE, 7th Edition 2010/11.
- UNICEF (2002). The State of the Worlds Children. New York: UNICEF
- United Nations Universal Declaration of Human Rights (1948).
- United Nations Convention relating to the Status of Refugees (1951).
- United Nations International Covenant on Civil and Political Rights (1966).
- United Nations International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights (1966).
- United Nations Convention on the Rights of the Child (1989).
- United Nations Basic Principles for the Treatment of Prisoners (1990).
- United Nations Economic and Social Council. Committee on Economic, Social and Cultural Rights. (1999).
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2011). World Data on Education. 7<sup>th</sup> Edition 2010/11.
- Verspoor, A. M. (2003) (Ed.). *The Challenge of Learning: Improving the Quality of Basic Education in Sub-Saharan Africa*. Paris: ADEA, Paris World Bank, Washington, DC (1998).
- Welle-Strand, A. (2013). Skole og utdanningssystem i Polen. I *Store norske leksikon*. Hentet 9. november 2013 fra [http://snl.no/Skole\\_og\\_utdanningssystem\\_i\\_Polen](http://snl.no/Skole_og_utdanningssystem_i_Polen).
- Wells, R. E. (2000). *Education as prison reform: A meta-analysis*. (Doktoravhandling). Baton Rouge: Louisiana State University.
- Westrheim, K. & Manger, T. (2012) (red.) Utenlandske innsatte i nordiske fengsel. Utdanning, kompetanse og motivasjon for utdanning [Foreign inmates in Nordic prisons: Education, competence and educational motives]. Bergen: Fylkesmannen i Hordaland, Utdanningsavdelinga.
- Westrheim, K., Manger, T., Eikeland, O. J., Hetland, H. & Ludvigsen, K. (2012). *Innsatte med irakisk bakgrunn. En kvalitativ undersøkelse av utdanningsbakgrunn, ønsker og behov*. Bergen: Fylkesmannen i Hordaland, Utdanningsavdelinga.

## **Dommer fra EMD**

*Anakomba Yula v. Belgium (No. 45413/07), 10 March 2009*

*Carson and Others v. UK [GC] (No. 42184/05), 16 March 2010*

*Case "relating to certain aspects of the laws on the use of languages in education in Belgium"*

*v. Belgium (Nos. 1474/62 and others), 23 July 1968*

*Hirst v. the United Kingdom (No. 2) [GC] (No. 74025/01), 6 October 2005*

*Leyla Sahin v. Turkey [GC] (No. 44774/98), 10 November 2005*

*Moustaquim v. Belgium (No. 12313/85), 18 February 1991*

*Oršuš and Others v. Croatia [GC] (No. 15766/03), 16 March 2010*

*Ponomaryovi v. Bulgaria (No. 5335/05), 28 November 2011*

*Silver and others v. the United Kingdom (Nos. 5947/72 and others), 25 March 1983*

*Sommerfeld v. Germany [GC] (No. 31871/96), 8 July 2003*

# Rapportens bidragsytere

**Arve Asbjørnsen** er professor i logopedi ved Institutt for biologisk og medisinsk psykologi, og leder for Forskningsgruppe for kognisjon og læring. Han forsker på og har publisert vitenskapelige artikler innenfor en rekke områder, som nevrokognitiv fungering hos barn og voksne med lærevansker, oppmerksomhetsforstyrrelser og ADHD, psykiatriske tilstander som affektive lidelser, posttraumatisk stressforstyrrelse og schizofreni, i tillegg til opplæring for innsatte. Han er i tillegg redaktør for det nystartede internasjonale tidsskriftet *Journal of Prison Education and Reentry*, JPER.

**Ole Johan Eikeland** er cand. polit. (med hovedfag i sammenlignende politikk) og er fagsjef i eget firma, Eikeland forskning og undervisning, med base i Bergen. Han har skrevet både rapporter og vitenskaplige artikler i samarbeid med andre om utdanning og opplæring av innsatte. Han er eksternt medlem av Forskningsgruppe for kognisjon og læring. Han har vært delaktig i undersøkelser om opplæring i norske fengsler og i arbeidet med tilsvarende nordiske forskningsprosjekt. Eikeland er også medarbeider i forskningsprosjekt innen samfunnsmedisin ved Universitetet i Bergen, medlem i Utdanningsdirektoratets forskergruppe og holder jevnlig kurs i spørreskjemametode for ansatte i Riksrevisjonen.

**Linda Gröning** er Juris dr. og professor i rettsvitenskap ved Det juridiske fakultet, Universitetet i Bergen. Hennes forskning innrettes mot strafferett og strafferettsteori og hun har rettet særlig oppmerksomhet mot strafferettssystemets prinsipielle grunner og sammenheng. Hun har skrevet flere vitenskapelige artikler og bøker om forskjellige tema, deriblant om straff og straffe-gjennomføring. Gröning er prosjektleder for prosjektet «Strafferettssystemets funksjonalitet», i samarbeid med førsteamanuensis Anne Marie Frøseth. Hun leder også, sammen med professor Jørn Jacobsen, prosjektet «Theory in Practice: Risks and Responses in Modern Criminal Law».

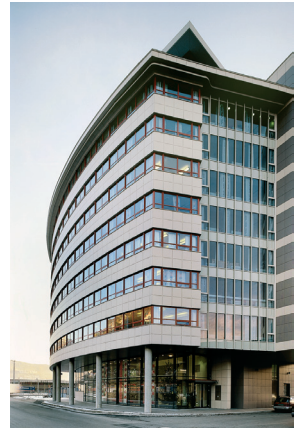
**Terje Manger** er dr. philos. og professor i pedagogisk psykologi ved Institutt for samfunnspsykologi, Universitetet i Bergen. Han har skrevet vitenskapelige artikler og bøker om temaer som kjønnsforskjeller i matematikk, skolefaglig selvpoppfatning, motivasjon, utdanning av innsatte i fengsel, atferdsproblemer og generell pedagogisk psykologi. Sammen med kollegaer i Forskningsgruppe for kognisjon og læring har han gjennomført flere undersøkelser om opplæring innenfor kriminalomsorgen i Norge og koordinert arbeidet med tilsvarende nordiske undersøkelser.

**Kariane Westrheim** er ph.d. og førsteamanuensis ved Institutt for pedagogikk ved Det psykologiske fakultet, Universitetet i Bergen. Hennes forskning inkluderer multikulturalisme, demokrati og utdanning. Et annet forskningsfelt er utdanning i områder med krig og politisk uro, samt sosiale og politiske bevegelser. Westrheims teoretiske rammeverk er inspirert av kritisk pedagogikk og Freiretradisjonen.









Statens hus  
Utdanningsavdelinga

Besøksadresse  
Kaigaten 9, NO-5020 Bergen

Postadresse  
Postboks 7310, 5020 BERGEN

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

E-post  
[fmhpostmottak@fylkesmannen.no](mailto:fmhpostmottak@fylkesmannen.no)

Web  
[www.fylkesmannen.no/hordaland](http://www.fylkesmannen.no/hordaland)