

Marie-Lisbet Amundsen

Marie.L.Amundsen@hive.no

Innsattes opplevelse av ungdomsskolen

Når innsatte i norske fengsler faller utenfor utdanningssystemet, er det naturlig å stille spørsmål ved årsakssammenheng. Studien som presenteres i artikkelen omfatter 316 innsatte i sju norske fengsler, og hensikten er å få innsikt i hvordan disse selv opplevde møtet med ungdomsskolen. Sju av ti (67%) mannlige innsatte oppgir at det teoretiske arbeidet var for vanskelig, og hele seks av ti (56 %) hadde ikke noen venner mens de gikk der. Når ungdomsskolen framstår som en ekskluderende oppvekstarena, kan konsekvensene bli alvorlige.

Innledning

Retten til tilpasset opplæring ble forankret i Grunnskoleloven allerede i 1975, der det står at alle elever har rett til opplæring i samsvar med egne evner og forutsetninger. I Mønsterplanen (1987:26) presiseres det at alle barn uten hensyn til kjønn eller sosial, kulturell og økonomisk bakgrunn, har rett til likeverdig opplæring som er tilpasset deres evner og anlegg, og det er grunnskolens oppgave å gi alle elever best mulig utviklingsvilkår. I Opplæringsloven vises det til at opplæringen skal tilpasses den enkelte elevs evner og forutsetninger, samtidig som det i NOU (2009:18) presiseres at en slik rett til opplæring ikke bare innebærer rett til tilbud, men også til et innhold og en kvalitet som gir elevene mulighet til å nå målene som er satt i opplæringen.



Marie-Lisbet Amundsen,
Førsteamanuensis, Avdeling
for Humaniora og
Utdanningsvitenskap, Høg-
skolen i Vestfold. E-post:
Marie.L.Amundsen@hive.no

Målsettingen om tilpasset og likeverdig opplæring er således godt forankret i skolens retningslinjer og lovverk, noe som begrunnes med at elevene skal utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger for å mestre egne liv, og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Til tross for at intensjonene er gode, har en høy andel av de innsatte i norske fengsler falt utenfor utdanningssystemet, og det er stor forskjell mellom innsatte og befolkningen ellers når det gjelder spørsmål om utdanningsnivå.

I St. melding nr. 27 (2004–2005:23) uttrykkes det bekymring for at innsattes utdanningsbakgrunn er mangelfull, og denne bekymringen kommer også til uttrykk i St. melding nr. 37 (2007–2008:61), der det påpekes at det blant innsatte er langt høyere prosentandel som ikke har gjennomført videregående utdanning enn det vi ser i befolkningen forøvrig. Dette støttes av Friestad og Skog Hansen (2004) som i en levekårsundersøkelse som omfattet 260 innsatte i norske fengsler, konkluderer med at fire av ti har ungdomsskolen som lengste fullførte utdanning

I St. melding nr. 44 (2008–2009) vises det til at man i større grad må lykkes med å jevne ut sosial ulikhet, noe som begrunnes med at vi i dag har gjennomgående sosiale skjevheter som kommer til uttrykk i forhold til ulikheter knyttet til læringsutbytte i grunnskolen, og frafall i videregående utdanning. Dersom skolen skal lykkes med å jevne ut sosiale forskjeller, er det naturlig å stille spørsmål ved årsakssammenheng når en høy andel av de som soner i norske fengsler har falt utenfor utdanningssystemet. Dette med tanke på å få større innsikt i hvilke utstøtnings – eller marginaliseringsprosesser en har med å gjøre.

Med håp om å få innsikt i dette, ønsker jeg å se nærmere på hvordan innsatte i norske fengsler opplever møtet med utdanningssystemet. Jeg har spesielt valgt å ha fokus på ungdomsskolen, fordi de fleste informantene har erfaring herfra, samtidig som mellom åtte og ni av ti av informantene har fullført utdanning på dette nivå. Utgangspunktet for studien som presenteres her i artikkelen er følgende problemstilling: Hvordan opplevde innsatte i norske fengsler møtet med ungdomsskolen, og hvilket forhold har de til utdanning i dag?

Sosial og faglig mestring

Spesielt når det gjelder barn og unge er identitet og selvfølelse tett knyttet opp mot anerkjennelse og opplevelse av mestring. Utvikling av identitet og selvfølelse er således ikke noe som skjer i et vakuum, men snarere et resultat av en vekselvirkning mellom den unge og omgivelsene.

Nordahl (2010:189) viser til at det er et nært forhold mellom sosial og faglig læring i skolen, og elever med gode sosiale ferdigheter har oftest også gode skolefaglige prestasjoner. Siden sosial og skolefaglig mestring har stor innflytelse på hvilke erfaringer unge gjør seg i skolen, mener han at det i et utviklingsperspektiv er vesentlig at elever opplever mestring på begge arenaer. Videre presiserer han at det viktigste elevene lærer i skolen er det de lærer om seg selv, for det vil de bære med seg livet ut.

Han viser til at elever som kommer til kort faglig og sosialt vil være i en sterkt belastende situasjon, og over tid kan motivasjon for læring bli svak, samtidig som sosial isolasjon vil kunne føre til nedstemthet og depresjon. Sosial kompetanse er knyttet til kunnskap, ferdigheter og holdninger som anvendes for å mestre sosiale sammenhenger. Kompetansen dreier seg om unges evne til å samhandle med andre i sosiale situasjoner, og er en viktig forutsetning for å mestre det sosiale samspillet med jevnaldremiljøet (Nordahl 2010).

Von Tetzchner (2001:513) hevder at det å ha venner er viktig for selvbildet, og generelt sett har barn og unge uten venner en mindre positiv oppfatning av seg selv. I en transaksjonell forståelse av utvikling er det slik at kvaliteten på tidligere vennskap legger

grunnlag for nye, og derfor vil upopulære unge ha risiko for sosial isolasjon og skjevutvikling, noe som spesielt gjelder for de som mangler venner.

Sørli (1998:193) konkluderer med at en positiv selvoppfatning kan knyttes opp mot mestring og positiv respons eller aksept fra signifikante andre. Mens en positiv selvoppfatning bidrar til mindre grad av prestasjonsangst, større grad av trivsel, og mulighet for kompetanseutvikling, fører en negativ selvoppfatning til sosial avvísning, mistriivsel, ensomhet og psykososiale problemer.

Goffman (1963) knytter stigmabegrepet opp mot det å komme til kort, eller være avvikende i forhold til de forventninger vedkommende møter. Han setter ønske om å bli anerkjent opp mot frykten for å bli avslørt som annerledes, eller en som ikke mestrer. En form for undertrykkelse eller symbolsk vold oppstår når grupperinger, eller sosiale klasser i samfunnet, får enerett på å definere hvilke regler og forventninger andre skal leve opp til. I håp om å bli akseptert, eller i frykt for å bli stigmatisert, prøver unge så godt de kan å leve opp til forventningene de møter i samfunnet. De forstår seg selv, og bygger opp en identitet i lys av dette perspektivet. Goffman viser på denne måten hvordan stigmatiserende prosesser som oppstår i sosial samhandling, understøtter internaliseringen av en devaluerende selvforståelse.

Metode og metodekritikk

I 2005 sendte jeg en forespørsel om tillatelse til å gjennomføre en studie i fire norske fengsler til Kriminalomsorgens seks regionskontorer. I et følgebrev ble det vist til at de to første regionene som svarte positivt på henvendelsen, ville få tilbud om å delta. Dette viste seg å bli Kriminalomsorgen Region Nord og – Sør, og tilsammen 216 av mulige 261 menn i Skien, Sem, Berg og Trondheim fengsel deltok på studien (svarprosent 83). For de mannlige informantene utgjør utvalget i underkant av ti prosent av alle menn som sonet i norske fengsler på daværende tidspunkt.

Samme studie ble så gjennomført i løpet av tre uker fra desember 2008 til januar 2009 blant kvinnelige innsatte i Sandefjord, Bredtveit og Ravneberget fengsel, som ligger under Kriminalomsorgen Sør og – Øst. Totalt har Kriminalomsorgen på landsbasis 156 faste soningsplasser for kvinner. I de tre kvinnefengslene vi har i Norge er det plass til 112 kvinner, og av disse deltok hundre kvinner på studien (svarprosent 89). Dette utgjør to tredjedeler av den totale populasjonen, kvinner som sonet i norske fengsler på daværende tidspunkt, noe som bidrar til å redusere faren for seleksjonsbias (Hellevik 2005).

Spørreundersøkelsen er basert på selvrapportering. Informert samtykke ble sikret ved at jeg fikk mulighet til å komme rundt i fengslene og informere om studien, og hva resultatene skulle brukes til. Frivillig deltagelse og anonymitet ble sikret ved at informantene selv fikk legge svarskjemaet i en lukket, anonym konvolutt. Ingen visste derfor hvem som deltok, og svarene kunne heller ikke i ettertid kobles tilbake til enkeltpersoner.

Spørreskjemaet består av spørsmål, der det krysses av for svaralternativet som passer; «ja,» «nei» eller «usikker.» Siden ingen av informantene brukte svaralternativet «usikker,» betyr dette at de valgte å forholde seg til svaralternativene «ja» og «nei.»

Materialet ble lagt inn i Microsoft Excel 2003, og deretter konvertert til SPSS (The Statistical Package for the Social Sciences), versjon 15. Tallmaterialet ble bearbeidet ved hjelp av SPSS, og deretter ble tabellene lagt inn i Microsoft Word 2007.

Spørreskjemaene er ikke oversatt til andre språk, og fremmedspråklige kunne derfor ikke delta. Dette er uheldig da det er behov for flere studier som omfatter fremmedspråklige som soner i norske fengsler. Noen informanter sa også at de ikke kunne svare på spørsmålene, fordi de hadde lese- og skrivevansker. Det er således en svakhet ved studien at fremmedspråklige og informanter med store lese- og skrivevansker ikke kunne delta.

Spørsmålene knyttet til ungdomsskolen er retrospektive. Retrospektive spørsmål regnes ikke for å være valide, fordi svarene avhenger av hvor godt informantene husker situasjonen (Hellevik 2005). I denne sammenheng er dette av mindre betydning, fordi hensikten er å få innsikt i hvordan informantene selv opplevde møtet med ungdomsskolen. Funnene viser således til informantenes subjektive opplevelse, og ikke nødvendigvis objektive fakta.

Presentasjon av funn

Trivsel, sosial fungering og mestring i ungdomsskolen

Tabell 1. Kjønnsvariasjoner relatert til trivsel, sosial fungering og opplevelse av mestring.

Kjønn	menn	kvinner
Antall	216	100
1) Fullførte du ungdomsskolen?		
Ja	179 (83%)	86 (86%)
p	0.48	
2) Trivdes du på ungdomsskolen?		
Ja	48 (22%)	53 (53%)
p	0.00	
3) Hadde du noen venner på ungdomsskolen?		
Ja	95 (44%)	79 (79%)
p	0.00	
4) Opplevde du at det teoretiske arbeidet på ungdomsskolen var for vanskelig?		
Ja	145 (67%)	42 (42%)
p	0.00	

Signifikansnivå: $p < 0.05$

I forhold til spørsmål om fullført studium, er det ingen signifikant kjønnsforskjell (tabell 1: spørsmål 1), da mellom åtte og ni av ti informanter, henholdsvis 83 prosent menn og 86 prosent kvinner, har fullført ungdomsskolen.

Mens en femtedel (22 prosent) av mennene oppgir at de trivdes på ungdomsskolen, gjelder dette halvparten (53 prosent) av kvinnene. Til tross for at mer enn dobbelt så høy andel kvinner som menn trivdes på ungdomsskolen, er det verdt å merke seg at trivselsfaktoren er lav for begge kjønn.

Åtte av ti kvinner (79 prosent), og fire av ti menn (44 prosent) oppgir at de hadde noen gode venner på ungdomsskolen. Dette betyr at når det gjelder sosial tilpasning, er det signifikante kjønnsforskjeller. Hele seks av ti menn har opplevd å falle utenfor det sosiale fellesskapet, mens dette gjelder to av ti kvinner.

På spørsmål om de syntes det teoretiske arbeidet på ungdomsskolen var for vanskelig, svarer syv av ti (67 prosent) menn og fire av ti (42 prosent) kvinner bekreftende. Dette betyr at også i forhold til opplevelse av mestring, er det store, signifikante kjønnsforskjeller. Langt høyere andel av mennene har opplevd at det teoretiske arbeidet på ungdomsskolen var for vanskelig.

Når det gjelder spørsmål om trivsel, sosial tilpasning og opplevelse av mestring, er det således store, signifikante kjønnsforskjeller. Det var langt høyere andel av mennene som mistrivdes på ungdomsskolen, som ikke hadde noen venner mens de gikk der, og som opplevde at det teoretiske arbeidet var for vanskelig.

Fullført videregående utdanning og undervisningstilbud i dag

Tabell 2. Kjønnsforskjeller i forhold til fullført videregående skole og utdanning i dag.

Kjønn	menn	kvinner
Antall	216	100
5. Har du fullført videregående skole?		
Ja	97 (45%)	46 (46%)
p	0.86	
6. Får du noen form for undervisning i dag?		
Ja	69 (32%)	37 (37%)
p	0.38	
7. Hvis du ikke har tilbud i dag, ville du tatt imot undervisning hvis du fikk tilbud?		
Ja	7 (5%)	33 (52%)
p	0.00	

Signifikansnivå: $p < 0.05$.

Som det framgår av tabellen ovenfor har noe under halvparten, henholdsvis 45 prosent menn og 46 prosent kvinner, fullført videregående skole. I forhold til spørsmål om fullført utdanning, er det således ingen signifikant kjønnsforskjell.

Det er ikke overraskende at de som ikke har fullført videregående skole, er blant de samme som oppgir at de ikke trivdes på ungdomsskolen, og at det teoretiske arbeidet der var for vanskelig. Bare tolv prosent av mennene som opplevde at det teoretiske arbeidet på ungdomsskolen var for vanskelig, har gjennomført videregående skole. Det er verdt å merke seg at ingen av kvinnene som opplevde at det teoretiske arbeidet på ungdomsskolen var for vanskelig, har fullført videregående utdanning.

Det er ingen signifikant kjønnsforskjell når det gjelder spørsmål om hvem som får tilbud om undervisning i dag, da dette gjelder mellom tre og fire av ti informanter (henholdsvis 32 prosent menn og 37 prosent kvinner).

Omtrent halvparten av de kvinnene som ikke har tilbud om undervisning i dag, oppgir at de ville ha tatt imot undervisningstilbud dersom de hadde fått tilbud. Dette betyr at syv av ti kvinnelige innsatte (70 prosent) er motivert for å ta imot undervisning i dag.

Av de mennene som ikke mottar undervisning i dag, er det bare fem prosent som ønsker et undervisningstilbud. Dette betyr at totalt 35 prosent av de mannlige informantene er motivert for å ta imot undervisning i dag. Siden 33 prosent allerede har tilbud, betyr dette at de fleste av mennene som ønsker undervisning, får tilbud om dette.

Det er således ingen kjønnsforskjell når det gjelder spørsmål om hvem som i dag mottar undervisning. Uavhengig av kjønn gjelder dette mellom tre og fire av ti informanter.

Det er imidlertid store, signifikante kjønnsforskjeller når det gjelder spørsmål om hvem som ønsker tilbud om undervisning, da dette gjelder dobbelt så høy andel kvinner som menn.

Oppsummering av funn

Det er ingen kjønnsforskjell når det gjelder spørsmål om fullført utdanning. Mens mellom åtte og ni av ti av informantene har fullført ungdomsskolen, har noe under halvparten fullført videregående skole.

Det er imidlertid store, signifikante kjønnsforskjeller når det gjelder spørsmål om trivsel, sosial fungering og mestring i ungdomsskolen. Langt høyere andel menn oppgir at de ikke trivdes på ungdomsskolen, at de syntes det teoretiske arbeidet var for vanskelig, og at de ikke hadde noen venner mens de gikk der.

- Åtte av ti menn og fem av ti kvinner trivdes ikke på ungdomsskolen.
- Seks av ti menn og to av ti kvinner hadde ikke noen venner på ungdomsskolen.
- Syv av ti menn og fire av ti kvinner opplevde at det teoretiske arbeidet på ungdomsskolen var for vanskelig.

Det er ingen kjønnsforskjell når det gjelder spørsmål om hvem som mottar undervisning i dag, da dette uavhengig av kjønn gjelder mellom tre og fire av ti informanter.

Når det gjelder spørsmål om ønske om undervisningstilbud, er det imidlertid store kjønnsforskjeller. Dobbelte så høy andel kvinner som menn ønsker tilbud om undervisning i dag. Halvparten av kvinnene som ikke får tilbud om undervisning i dag, oppgir at de ønsker et undervisningstilbud.

Drøfting av funn

I forhold til spørsmål om fullført studium, er det ingen signifikant kjønnsforskjell. Mellom åtte og ni av ti informanter har fullført ungdomsskolen. Andelen uten noen form for utdanning er således relativt lav, noe som stemmer overens med Friestad og Skog Hansens (2004) funn som viser at rundt halvannen prosent av de innsatte ikke har noen form for utdanning.

Trivsel og sosial fungering i ungdomsskolen.

Det er grunn til ettertanke når en ser hvor høy andel av informantene som ikke trivdes på ungdomsskolen. Spesielt er dette verdt å merke seg fordi både Wichstrøm (1996) og Nordahl (2007) fant at de fleste elever trives i ungdomsskolen. Også Aagre (2003) konkluderer med at de fleste elever trives på ungdomsskolen, og mindretallet som ikke trives er blant de som ikke mestrer de faglige utfordringene, eller de sosiale kodene på skolen.

Urovekkende høy andel av mennene har vært sosialt isolert mens de gikk på ungdomsskolen. Som tidligere nevnt viser Goffman (1963) hvordan stigmatiserende prosesser som oppstår i sosial samhandling, bidrar til å internalisere et negativt selvbilde. Han viser til at man ikke bare kan forstå sosial interaksjon som et regelbundet spill, fordi forløpet i et spill aldri kan reduseres bare til spillereglene. Det hjelper lite at man vet hva man har lov til og hva man ikke har lov til, dersom man ikke har kunnskap om hvordan man skal samhandle sosialt.

Elever som ikke behersker skolekulturens normer og regler vil lett vil komme til kort i forhold til sosial interaksjon. Prosjektarbeid er bare en av flere læringsformer som bidrar til å synliggjøre hvilke elever som innehar den type kapital skolesamfunnet verdsetter, og hvem som ikke har det. Selv om skolens hovedmålsetting med prosjektarbeid er at det skal legges større vekt på prosess enn resultat, vet vi at det oftest er det ferdige produkt som kommenteres i ettertid, både av lærere, medelever og foresatte.

Nettopp fordi de unge opplever at hensikten med prosjektarbeid er å oppnå gode resultater, ønsker de å være i gruppe med andre elever som innehar den type kapital skolesamfunnet verdsetter. Fordi elevene ønsker å oppnå resultater som verdsettes av lærer, vil de lett velge bort eller utestenge elever som ikke har kompetansen som kreves. Ved at noen ikke ønskes som samarbeidspartnere på prosjektarbeid, synliggjøres det for alle i klassen hvilke elever som ikke innehar de ferdighetene skolesamfunnet verdsetter. Således bidrar skolen til at noen får redusert sin sosiale kapital, noe som kan få alvorlige konsekvenser for elever som fra før stiller svakt i forhold til faglig og sosial tilpasning.

I Kunnskapsløftet vises det til at en reell inkludering av alle elever i fellesskolen først skjer når elevene får en opplæring som tar hensyn til at de er ulike, men likevel hører til i et læringsfellesskap. En høy andel av informantene har falt utenfor dette læringsfellesskapet, og spesielt gjelder dette mennene. At disse har vært sosialt isolert i en periode av livet da de var spesielt sårbare er alvorlig, fordi venner utgjør en form for sosial kapital som har stor betydning for unges identitet og selvfølelse. Hartrup og Stevens (1997) fant at upopulære barn har stor risiko for sosial isolasjon og skjevutvikling, mens Lund (2004) konkluderer med at langvarig sosial isolasjon kan føre til lav selvfølelse, depresjon og sosial angst.

For ungdomsgruppen er det slik at avviste barn ofte er umodne eller barnlige (Von Tetzchner 2001: 520). I dette perspektivet er det lett å forstå at sinne eller utagering kan bli resultat når unge opplever avmakt i møte med krav og forventninger de umulig kan leve opp til. I et kommunikasjonsperspektiv må denne type atferd forstås som et fortvilet rop om hjelp når skolens verdier og forventninger utgjør en trussel mot den unges integritet og selvfølelse.

Det teoretiske arbeidet på ungdomsskolen

Hele syv av ti mannlige innsatte opplevde at det teoretiske arbeidet på ungdomsskolen var for vanskelig. Sørli (1998) konkluderer med at det er sammenheng mellom selvpoppfatning og lærevansker i skolen, og viser til at skoleprestasjonenes innvirkning øker med alder.

Dette er til ettertanke fordi Kaplan (1980) fant at ungdom med negativ selvpoppfatning oftere rapporterte om problematferd og kriminalitet enn ungdom med positiv selvpoppfatning.

Et møte med gode mestringsopplevelser i skolen bidrar til å styrke tro på egne evner og ressurser, noe som øker sannsynligheten for at skolehverdagen oppleves meningsfull og motiverende. Mangel på gode mestringsopplevelser fører til redusert selvfølelse, som igjen lett bidrar til å redusere motivasjon for læring. Motivasjon for å ta fatt på nye utfordringer vil for de fleste være avhengig av i hvilken grad vedkommende tror at han eller hun vil lykkes eller ikke.

At en høyere andel av kvinnene opplevde at de mestret det teoretiske arbeidet på ungdomsskolen, er kanskje ikke uventet. Jenter oppnår i gjennomsnitt bedre læringsresultater og skoleprestasjoner i norsk grunnskole enn det gutter gjør (Bakken mfl. 2008). PISA-undersøkelsene viser også at gutter skårer svakere enn jenter på alle nivåer i prestasjonsfordelingen (Kjærnsli mfl. 2004, Kjærnsli mfl. 2007). Dette kan nok delvis forklares med at internasjonale studier viser at spredningen i forhold til kognitive ferdigheter er større blant gutter enn jenter, noe også Nordahl (2007) fant i en tilsvarende norsk studie. Kjønnsforskjellen som framkommer her i studien er imidlertid så stor at den alene ikke kan forklares med den kjønnsforskjellen vi ser i normalbefolkningen.

En positiv skolehverdag forutsetter ikke bare at det legges til rette for stor grad av forutsigbarhet, trygge rammer og gode rutiner faglig og sosialt, men også at alle elevene sik-

res et møte med gode mestringsopplevelser i skolehverdagen. Mye kan tyde på at dette er en utfordring ungdomsskolen i dag har problemer med å leve opp til. Svært høy andel av mennene opplevde at det teoretiske arbeidet på ungdomsskolen var for vanskelig, noe som indikerer at disse ikke har fått tilbud om tilpasset opplæring. Dette er til ettertanke når Bjørnsrud (2011:42) viser til at tilpasset opplæring får følger for det meste av skolens arbeid for å fremme elevens læring og utvikling.

Grøgaard (1999) konkluderer med at ungdom som har et høyt prestasjonsnivå i ungdomsskolen er overrepresentert i øvre sosiale lag, og foreldrenes utdanning har stor betydning for de unges skolerestater. Siden en av målsettingene med skolereformene etter krigen nettopp har vært å utjevne sosiale forskjeller, er det et stort nederlag for norsk skole når Lie mfl. (2001) konkluderer med at sosial bakgrunn har like stor betydning for elevenes læringsutbytte i Norge som det vi ser i land med større sosiale forskjeller.

Konfliktteori er opptatt av hvordan dominerende klasser i samfunnet bruker sin maktposisjon til å forme skolesystemet på en måte som gjør at barn fra de dominerende gruppene vil klare seg bedre, mens barn fra de dominerte gruppene vil klare seg dårligere. Collins (1997) viser til at en slik interesse blant annet er å reprodusere eksisterende maktstrukturer, slik at barna til de dominerende klasser får best mulighet til å oppnå status. Bourdieu (1989) viser til at utdanningssystemet ved å belønne en bestemt samfunnsklasse, utgjør en maktinstitusjon som medvirker til å produsere sosial ulikhet, fordi kunnskapen som formidles, og måten den formidles på, er tilpasset bestemte sosiale grupperinger.

I Stortingsmelding nr. 16 (2006–2007:76) vises det til at tilpasset opplæring kjenne- tegnes ved variasjon i bruk av arbeidsoppgaver, lærestoff, arbeidsmåter, læremidler, og variasjon i forhold til organisering av opplæringen. Videre presiseres det at tilpasset opplæring innebærer høy bevissthet i forhold til valg av virkemidler, og det påpekes at undervisningen ikke bare skal være tilpasset fag og lærestoff, men også elevens alder og utviklingsnivå.

At elevene møter gode mestringsopplevelser på skolen, er den beste indikator på at undervisningstilbudet de mottar er tilpasset. Tilpasset opplæring er således tett knyttet opp mot opplevelse av mestring. Når en høy andel av informantene opplevde at det teoretiske arbeidet på ungdomsskolen var for vanskelig, indikerer dette at undervisningstilbudet ikke har vært tilpasset deres evner og behov. Dette er spesielt til ettertanke fordi vi vet det er nær korrelasjon mellom kognitive vansker, lærevansker og utfordrende atferd (O'Brien og Huston 1985, Sørli 2000).

Nissen (1983) viser til at barn og unge må få tilfredsstillende behovet for opplevelse av tilknytning, anerkjennelse og respekt. Dersom dette ikke skjer, kan eleven bli aggressiv, passiv eller apatisk, noe som fører til en negativ identitetsutvikling. For barn med «taperidentitet» er det lettere å gi opp enn å prøve å takle problemene i hverdagen. Den unge vedkjenner seg kanskje et ønske om å løse problemene, men oppgaven synes for vanskelig. Vedkommende gir ikke opp undervisningen fordi det gjør mer vondt, men fordi det gjør mindre vondt (Nissen 1983).

Videregående utdanning og undervisning i dag

Grøgaard mfl. (1999) konkluderer med at dårlige karakterer er en av de viktigste årsakene til frafall i ulike deler av utdanningsløpet, noe som også støttes av Byrhagen mfl. (2006). At få av de informantene som opplevde at det teoretiske arbeidet i ungdomsskolen var for vanskelig har fullført videregående skole, er derfor ikke overraskende.

I St. melding. Nr. 44 (2008–2009:7) står det at regjeringen arbeider med en grunnopplæring som holder høy kvalitet, slik at alle som er i stand til det fullfører videregående utdanning. Det vises til at utdanning er en faktor som i høy grad kan knyttes opp mot arbeidsliv og psykisk helse, noe som støttes av Østby mfl. (2011) som i en studie av 15067 uføretrygdede i Norge konkluderer med at ikke fullført utdanning er en faktor som i stor grad kan knyttes opp mot uføretrygd i voksen alder.

Bakken mfl. (2008) viser til at kjønnsforskjellene når det gjelder spørsmål om karakterer er mindre i videregående skole enn i grunnskolen. Dette forklares med at guttene er blitt mer modne, og at forskjellene ikke lenger blir så store når de unge selv kan velge ulike fag med forskjellige pensumkrav og arbeidsmetoder. Det er mulig at dette er noe av forklaringen på at det ikke er kjønnsforskjeller når det gjelder spørsmål om fullført videregående utdanning, til tross for at langt høyere andel av kvinnene opplevde mestring og trivsel i ungdomsskolen.

Mennene som ikke har fullført videregående skole, er blant de samme som oppgir at de ikke trivdes på ungdomsskolen, og at det teoretiske arbeidet der var for vanskelig. Bare tolv prosent av mennene som oppgir at det teoretiske arbeidet på ungdomsskolen var for vanskelig, har gjennomført videregående skole. Ingen av kvinnene som opplevde at det teoretiske arbeidet på ungdomsskolen var for vanskelig, har fullført videregående utdanning. Dette kan bety at ikke kvinnene i like stor grad har fått tilbud om spesialundervisning. Myklebust (1999:163) fant nemlig at problemene hos jenter må være mer alvorlige enn hos gutter før de får tilbud om dette.

Det er ingen signifikant kjønnsforskjell når det gjelder spørsmål om hvem som får tilbud om undervisning i dag, da dette uavhengig av kjønn gjelder mellom tre og fire av ti innsatte.

Det framgår ikke av studien hvilken type utdanning det er snakk om, fordi hensikten var å se nærmere på i hvilken grad innsatte ønsker tilbud om undervisning, og ikke hvilket undervisningstilbud de eventuelt ønsket. I St. melding nr. 27 (2004–2005) vises det imidlertid til at fordi det er store forskjeller mellom fengslene, er tilbudene også svært ulike. Disse spenner fra korte forberedende kurs, til kompetansegivende utdanninger. Siden en relativt høy andel av de innsatte soner kortere dommer, tilbys det ofte kurs av kortere varighet, som deler av formell kompetanse, som enkeltfag, eller som spesifikke yrkesrettede kurs.

Halvparten av kvinnene som ikke får undervisning, oppgir at de ville sagt ja til undervisning dersom de fikk tilbud om dette. Dette betyr at hele syv av ti kvinnelige innsatte er motivert for å ta imot undervisning i dag. Blant mennene som ikke får tilbud om undervisning, er det bare fem prosent som ønsker tilbud. Dette betyr at de fleste av mennene som ønsker det, får tilbud om undervisning i dag.

Det er således store, signifikante kjønnsforskjeller når det gjelder spørsmål om hvem som ønsker undervisningstilbud i dag, da dette gjelder nesten dobbelt så høy andel kvinner som menn. Siden halvparten av kvinnene ikke trivdes på ungdomsskolen, er det overraskende at så høy andel er motivert for å ta imot undervisning. Uavhengig av årsak er dette svært positivt, da det kan bety at de ikke har mistet troen på at de har mulighet til å påvirke eget liv.

I St. melding nr. 27 (2004–2005:21–22) vises det til at opplæringen innen kriminalomsorgen skal følge gjeldende læreplaner, og opplæring som påbegynnes under soning skal følges opp av den ordinære skolevirksomheten i samfunnet, for således å kunne bli et viktig bidrag for kvalifisering til arbeidsliv og generell livsmestring. Samtidig vises det også til at undervisningstilbudet til kvinnelige innsatte er dårlig organisert og tilrettelagt for deres behov.

At bare halvparten av kvinnene som ønsker undervisning får tilbud om dette, er spesielt verdt å merke seg fordi Norges folkerettslige forpliktelser vedrørende rett til utdanning er nedfelt i Den europeiske menneskerettskommisjonens, første tilleggsprotokoll § 2, hvor det fastslås at ingen skal nektes rett til utdanning. Retten til utdanning er også ytterligere utdypet i FN's konvensjon om økonomiske, sosiale og kulturelle rettigheter, og gjennom Europarådets rekommandasjon «Opplæring i fengsel» § 1.

Avslutning

For mer enn tredve år tilbake konkluderte Christie (1982) med at innsatte utgjør en gruppe som har dårlig erfaring med skolesystemet. Dessverre er det mye som tyder på at dette fortsatt er situasjonen den dag i dag.

I Kunnskapsløftet vises det ikke bare til at skolen som fellesskap skal være inkluderende, men også at tilhørighet er en grunnleggende forutsetning for at skolens læringsmiljø skal oppleves som godt for den enkelte elev. I Opplæringsloven står det at formålet med opplæringen er at elevene skal utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger for å mestre egne liv, og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Når en høy andel av de som soner i norske fengsler faller utenfor utdanningssystemet, indikerer dette at skolen svikter.

Ungdomsskolen har for en høy andel av informantene framstått som en segregerende oppvekstarena, og spesielt gjelder dette for mennene. Når en svært høy andel av mennene har opplevd sosial avvisning fra jevnaldrende i ungdomsalder, er dette alvorlig av flere årsaker. Blant annet konkluderer Burks mfl. (1995) med at upopulære unge står i fare for å utvikle angst og sosial tilbaketrekning, samtidig som det er godt dokumentert at sosial avvisning fra jevnaldrende utgjør en risikofaktor i forhold til senere utvikling av alvorlig atferdsproblematikk, rus og kriminalitet (Kupersmidt og Coie 1990, Berndt 1996, Dishion mfl. 1995).

I St. melding nr. 44 (2008–2009) står det at det er behov for en mer praktisk og virkelighetsnær opplæring. Samtidig presiseres det at ungdomstrinnet er en kritisk fase i utdanningsløpet, og at lærere ofte gir uttrykk for at de ser et mentalt frafall i ungdomsskolen som må bekjempes om flere skal lykkes med å gjennomføre videregående utdanning.

Når en høy andel av informantene opplever at det teoretiske arbeidet på ungdomsskolen var for vanskelig, betyr dette at skolen har sviktet i forhold til målsettigen om å legge til rette for et godt grunnlag for videre utdanning. Tidlig intervensjon og tilpasset opplæring i et inkluderende skolemiljø gjennom hele utdanningsløpet, vil sannsynligvis kunne bidra til økt grad av sosial utjevning. Dersom dette skal kunne sikres, må det legges til grunn en erkjennelse om at siden ungdom ikke utgjør en homogen gruppe, må de heller ikke behandles som om dette var situasjonen. Sandemose (1978: 216) viser til at «... det som kurerer en smed, slår en skredder i hjel.»

Til tross for at vi vet at flere elever vil profitere på tettere voksenkontakt, bruk av praktiske innfallsvinkler, fysisk aktivitet og visuelle hjelpemidler, er undervisningen som tilbys i ungdomsskolen i dag i stor grad preget av store elevgrupper, auditiv formidling og mye stillesitting. Ungdomsskolen, som representerer en viktig oppvekstarena med tanke på unges sosiale og emosjonelle utvikling, har i dag en form og struktur som nødvendigvis vil føre til at noen vil komme til kort faglig og sosialt. Dette er en situasjon norsk skole ikke kan leve med.

Dersom ungdomsskolen ikke skal fortsette med å produsere sosial ulikhet, må det legges til rette for variasjon i forhold til organisasjon og struktur. Flere alternative, men likeverdige ungdomsskoler må bygges opp. De som ønsker det må få mulighet til å velge seg til en skole som er praktisk orientert, som legger vekt på fysisk aktivitet, kortere undervisningsøkter, og bruk av visuelle hjelpemidler.

Dersom ungdomsskolen i større grad evner å leve opp til målsettingen om å framstå som en tilrettelagt og inkluderende oppvekstarena, er det håp om at flere unge vil kunne gå ut herfra med styrket tro på egne evner og ressurser. Dette vil sannsynligvis føre til at en høyere andel av ungdomskullet vil fullføre videregående utdanning, noe som utdanningspolitisk sett vil være svært positivt. Samtidig er det god grunn til å tro at et mer variert utdanningstilbud på lengre sikt også vil kunne vise seg å være et svært godt kriminalpolitisk forebyggende tiltak.

Litteratur

- Aagre, Willy (2003). *Ungdomskunnskap, hverdagslivets kulturelle former*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Bagwell, Catherine, Andrew Newcomb & William, Bukowski (1998). Preadolescent friendship and peer rejection as predictors of adult adjustment, *Child Development*, 69, 140–153.
- Bakken, Anders, mfl. (2008). *Er det skolens skyld. En kunnskapsoversikt om skolens bidrag til kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring, Oslo: NOVA, Rapport 4/2008.
- Berndt, Thomas (1996). Exploring the effects of friendship quality on social development. I Bukowski, Newcomb & Hartup. (red). *The company they keep; Friendship in childhood and adolescence*, Cambridge: University Press: 346–365.
- Bjørnsrud, Halvor (2011). Teamarbeid for tilpasset opplæring. I Bjørnsrud, Halvor & Sven Nilsen (red.), *Lærerarbeid for tilpasset opplæring*. Oslo: Gyldendal forlag.
- Burks, Virginia mfl. (1995). Models of internalizing outcomes of early rejection. *Development and Psychopathology*, 7, 683–695.
- Bourdieu, Pierre (1989). *The State Nobility. Elite Schools in the Field of Power*. Oversatt av Clough; *La noblesse d`etat: grande ecoles et esprit de corps*. Cambridge: M.A. Polity Press.

- Byrhagen, Karen, Bjarne Strøm & Torberg Falck (2006). *Frafall i videregående opplæring: betydningen av grunnskolekarakterer, studieretninger og fylke*. Trondheim: Senter for økonomisk forskning.
- Christie, Nils (1982). *Hvor tett et samfunn?* 2.utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Collins, W. Andrew (1997). Relationship and development during adolescence; Interpersonal adaption to individual change. *Personal Relationship*, 4: 1–14.
- Dishion, Tomas, David. Andrews & Lynn Crosby (1995). Antisocial boys and their friends in early adolescence: Relationship characteristics, quality, and interactional process. *Child Development*, 66: 139–151.
- Friestad, Christine & Skog Hansen, Inger Lise (2004). *Levekår blant innsatte*. Oslo:Fafø.
- Goffman, Erving (1963). *Notes on the Management of Spoiled Identity*. London: Penguin Books.
- Grøgaard, Jens (1999). Er det noen som løfter seg selv etter håret? I Kvalsund, R., Deichman-Sørensen, T., og Aamodt, P.O. *Videregående opplæring – ved en skilleveg?* Oslo: Aschehoug.
- Grøgaard, Jens, mfl. (1999). *Følge opp- eller forfølge? Evaluering av Oppfølgingstjenesten i Reform 94*. Fafo-rapport 263, Oslo:Forskningsstiftelsen Fafo.
- Hartup, Williard & Stevens, Nan (1997) Friendship and adaption in the life course. *Psychological bulletin*, 121: 355–370.
- Hellevik, Ottar (2005). *Sosiologisk metode*, 3.opplag, Oslo: Universitetsforlaget.
- Kaplan, Howard, B. (1980). *Deviant behavior in defence of self*. New York: Academic Press.
- Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet (1996). Oslo: *Læreplanverket for den 10-årige grunnskole*.
- Kjærnsli, Marit, Lie, Svein mfl. (2004). *Rett spor eller ville veier? Norske elevers prestasjoner i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2003*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjærnsli, Marit, Lie, Svein mfl. (2007). *Tid for tunge løft. Norske elevers prestasjoner i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kupersmidt, Janis & Coie, John (1990). Preadolescent peer status, aggression, and school adjustment as predictors of externalizing problems in adolescence. *Child Development*, 61: 1350–1362.
- Lie, Svein., Kjærnsli, Marit og Turmo, Are (2001) *Godt rustet for fremtida*. Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv, Universitetet i Oslo.
- Lund, Ingrid (2004). *Hun sitter jo bare der. Om innagerende atferd hos barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Myklebust, John Olav (1999). Særvillekselevar i videregående opplæring-vegar og vegval. I Kvalsund, Deichman-Sørensen og Aamodt, *Videregående opplæring – ved en skilleveg?* Oslo: Aschehoug.
- Nissen, Poul (1983). *Involveringspedagogikk, vekst i skolen gjennom klassemøter med barn og voksne*. København : Pædagogisk forlag.
- Nordahl, Thomas (2007). *Gutters og jenters situasjon og læring i skolen*. Hamar: Høgskolen i Hedmark.
- Nordahl, Thomas (2011). *Eleven som aktør*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU 2009:18. *Rett til opplæring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- O'Brien, Marion & Huston, Aletha (1985). Development of sex-typed play behavior in toddlers. *Developmental Psychology*, 21: 866–871.
- Sandemose, Aksel (1978). *Varulven*. Oslo: Den norske Bokklubben.
- St. melding. Nr. 27. (2004–2005). *Om opplæring innenfor kriminalomsorgen, Enda en vår*. Oslo: Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement.
- St. melding Nr. 16. (2006–2007). *...og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St. melding Nr. 44. (2008–2009). *Utdanningslinja*, Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St. melding Nr. 37. (2007–2008). *Straff som virker- mindre kriminalitet- tryggere samfunn*. Oslo: Det kongelige Justis og Politidepartementet.
- Sørli, Mari-Anne (2000). *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen; En forskningsbasert kunnskapsstatus*. Oslo: Pax forlag.
- Von Tetzchner, Stephen (2001). *Utviklingspsykologi i barne- og ungdomsalderen*. Oslo: Gyldendal forlag.
- Wichstrøm, Lars (1996). *Psykisk utvikling i ungdomstida*. Oslo: Gyldendal forlag.
- Østby Amundsen, Kristian mfl. (2011). Health problems account for a small part of the association between socioeconomic status and disability pension award. Results from the Hordaland Health Study, Folkehelseinstituttet. *Public Health* (1–7).