

På sporet av den profesjonelle fengselsbetjenten

Kirsti Nymo, KRUS

The mood and temper of the public
in regard to the treatment of crime
and criminals is one of the most unfailing
tests of the civilization of any country
Winston Churchill,
Home Secretary, 1910

Innledning

Å være fengselsbetjent handler om ansvar. Om arbeidet med å ivareta den allmenne sikkerhet og om nødvendigheten av et trygt samfunn.(...)

Men kriminalomsorg er mer enn straff. Ansvar handler også om tilstedeværelse. Om respekt for den innsattes situasjon og om troen på at soning kan føre til en kriminalitetsfri tilværelse etter løslatelse. Fengselsskolen utdanner ikke fangevoktere, men personer som har evne til å vise innlevelse i andre menneskers virkelighet. Et menneske som er fratatt friheten har mistet noe helt grunnleggende. Som fengselsbetjent er det din oppgave å gjøre denne tilværelsen meningsfull og motiverende. Det er derfor yrket regnes som ett av de vanskeligste og viktigste du kan velge deg.

Slik presenterer KRUS fengselsbetjentyrket for mulige søkere. Fengselsbetjenten arbeider i spenningsfeltet mellom det å beskytte samfunnet og å legge til rette for at den enkelte innsatte skal kunne leve kriminalitetsfritt etter endt straffegjennomføring. At yrket er krevende er ingen overdrivelse. I dette kapitlet skal vi forsøke å tegne opp en ramme rundt den profesjonelle fengselsbetjenten.

Vi skal først gå litt tilbake i tid; til 1937 da de første fengselsbetjentene fikk sin formelle utdanning. Derfra skal vi se litt på hva det vil si å legge teoretiske studier til et praktisk yrke. Kan man "lese seg til" profesjonalitet som fengselsbetjent? Videre skal vi se hvordan fengselsbetjentyrket kan fanges inn av noen sentrale begreper fra profesjonsforskningen. Til slutt et kort blick på forholdet mellom ideal og praksis. Hvorfor er ikke praksis i samsvar med idealet?

Litt historikk

Det første kullet av fengselsbetjenter som fikk sin utdanning ved Fengselsskolen, begynte 1. april 1937 (Olsen, 1987). Før den tid, hadde betjentene fått den nødvendige opplæringen på arbeidsplassen. Det ble ikke lenger regnet som tilstrekkelig. I en artikkel i Arbeiderbladet fra fengselsskolens første dag heter det:

Det erkjennes imidlertid mer og mer hvilken særlig betydning det har for fengslets og tvangsarbeidshusets oppgave at den pilar som omfatter tjenestemennene er bygd så omhyggelig og så solid som mulig. Man kan lage de mest tidsmessige lover og reglementer og bygge de mest moderne fengsler – fyller ikke tjenestemennene av alle grader sin del av oppgaven er det ganske sikkert at resultatet av fengslets gjerning slett ikke blir det som kunde og burde være.

(Arbeiderbladet 1. april 1937. I: Olsen, 1987)

Det var ikke tilfeldig at Fengselsskolen så dagens lys i 1937. Levekår og økonomisk politikk var temaer som stod høyt oppe på den internasjonale debattagendaen gjennom 1930-årene.

Vitenskapelige undersøkelser av skolebarn, av kosthold i vanlige hjem, av sammenhengen mellom fattigdom og kriminalitet, mellom sykdom og dårlige boforhold, satte et skarpere søkelys enn før på alvorlige samfunnsproblemer.

skriver Lange (1998, s. 48). Da regjeringen Nygaardsvold kom til makten i 1935 satte den i gang en sosialpolitisk offensiv som vi kanskje aldri har sett maken til. I perioden 1935 til 1939 ble utgiftene til sosiale formål tredoblet.

Det var en ”våkne tro på en pedagogisk og individuelt tilnærmet fangebehandling” sier Olsen, (1987, s. 15). Og det var altså gode tider for offentlig satsning. At både Sverige og Danmark hadde kommet i gang med å gi utdanning til fengselsbetjenter, var også viktig. Dermed var grunnsteinen for profesjonalisering av fengselsbetjentyrket lagt. Det ble ikke lenger sett på som tilstrekkelig bare å ”vite hvordan” fordi noen hadde vist en hvordan.

Heggen (2003) har sett på utviklingen av nye profesjoner. Han skisserer tre ulike perspektiver på velferdsutdannelse. Utviklingen har gjerne gått fra perspektiv 1 til 3:

1. Et lekmanperspektiv – vekt på at det trengs lite formell utdanning for å utøve yrket
2. Et håndverksperspektiv – opplæringen skjer i praksis med hjelp av erfarne utøvere av yrket
3. Et vitenskapelig perspektiv – det trengs både teoretisk fagkunnskap og forskningsbasert kunnskap for å kunne utøve yrket

Men i 1937 var det fortsatt fort gjort å bli fengselsbetjent. Med ni ukers utdanning må vi si at fengselsbetjentutdanningen var preget av det som Heggen kaller et håndverksperspektiv. Læring gjennom praktisk erfaring var fortsatt hovedsaken. På kurset kunne bare ”fengsels- og oppsynsbetjenter med noe lengre tjeneste i etaten” regne med å få plass. De fleste betjentene fortsatte å være ufaglærte. (Ibid., s. 12).

Under krigsårene og årene etterpå lå Fengselsskolen nede, men i 1950 kom utdanningen av fengselsbetjenter i gang igjen. Siden har retningen vært klar: Ordningen med aspirantopptak og en praktisk og teoretisk utdanning kom i gang i 1959. Samtidig ble teoridelen utvidet til seks måneder. Dagens toårige utdanning, bestående av et praksisår og et teoriår ble innført i 1975 og allerede året etter ble det nedsatt et utvalg som skulle vurdere opplæringsbehovene for ansatte i kriminalomsorgen. I 1984 kom utredningen deres. Der heter det:

Det er utvalgets oppfatning at arbeidet som fengselsbetjent ikke er mindre krevende enn mange andre yrkesgrupper som i dag har tre-årig høyskoleutdanning (Nou 1984:2, s. 52)

Selv om den treårige høyskolen fortsatt lar vente på seg, har økte krav til dokumenterbar kunnskap som basis for praktisk arbeid også nådd kriminalomsorgen. Disse økte kravene har ligget til grunn for omfattende endringer når det gjelder hva en fengselsbetjent skal kunne. I dag stilles det krav om prestasjoner på høyskolenivå. Dermed har fengselsbetjentutdanningen gjennomgått en tilsvarende utvikling som vi har sett i andre av velferdsstatens profesjoner, innenfor sosialt arbeid, helsevesen og undervisning for eksempel, og gradvis nærmet seg nivå 3 i Heggens modell. Men først når KRUS blir høyskole, vil fengselsbetjentene få utdanning på samme nivå som sentrale samarbeidspartnere som sosionomer, barnevernspedagoger og politi.

Praksis eller teori?

En hel del folk
foragter teori
men lever paa
en praktisk idioti
med skjulte gale
teorier i
Thi hva kan tænkes
siges eller skrives,
i hvilket ikke
teorier kives
Med teori
skal teori fordrives
(Kumbel)

”Virkeligheten er ikke teorien!”

Når høyere utdanning for fengselsbetjenter vektlegges, må det ses i sammenheng med den økte vektleggingen av utdanning generelt i kunnskapssamfunnet. Kravet om at profesjoner skal dokumentere sin relevans er også økende. I kampen om velferdsstatens knappe bevilgninger må alle begrunne sine budsjetter. ”Vi må ha best og mest mulig kriminalomsorg for hver investerte krone”, skal tidligere ekspedisjonssjef Lund-Isaksen ha uttalt (Hammerlin, 2001). Å få til en mer forskningsbasert praksis, utført av mennesker med høyskolestudier bak seg, blir da ett av virkemidlene for å profilere det arbeidet fengselsbetjenter gjør. Her er fagstrategien klar:

Vi ønsker en praksis i kriminalomsorgen som i større grad har basis i anerkjent teori og som så langt det er mulig kan etterprøves med anerkjente vitenskapelige metoder. (*Strategi for faglig virksomhet i kriminalomsorgen 2004-2007*, s. 12)

Men aspirantene på KRUS har ikke alltid vært like begeistret for denne utviklingen. Teori er bortkastet, mener flere. ”Vi har vært ute i praksis og der lærte vi å forholde oss til virkeligheten!”. Slike utsagn er alltid utfordrende, og diskusjonene som følger viktige. For hva slags kompetanse trenger fengselsbetjenter? Kan man lære å bli fengselsbetjent gjennom praktisk opplæring alene? Er praktisk erfaring selvtilstrekkelig? Er det håndverksmodellen enkelte aspiranter etterspør?

Når erfaring er tilstrekkelig som grunnlag for handling, råder *erfaringstyranniet*, sier Weniger (1990, referert i Kvernbekk, 1995):

Å avfeie spørsmål eller innvendinger med at ”erfaringen viser det” er som regel å legitimere slapp eller dårlig praksis, sier han, samt å underslå at det finnes mange måter å gjøre ting på (Kvernbekk, 1995 s. 89).

Praktisk opplæring på arbeidsplassen alene vil fort kunne føre til en veldig ”intern praksis”, en resirkulering av dårlige vaner i verste fall. ”Vi gjør det vi alltid har gjort fordi det virker, men vi kan ikke si hvorfor”. Å redusere et komplekst og krevende yrke, som det å være fengselsbetjent er, til kun å dreie seg om praktisk opplæring, er ikke i tråd med utsagnet om at ”fengselsbetjentyrket er ett av de vanskeligste og viktigste du kan velge deg”. Å bare vite hvordan uten å forstå hvorfor, blir fort utilstrekkelig.

På den andre siden har mange erfart at praksisfeltet ikke i tilstrekkelig grad har blitt tilgodesett og anerkjent (se for eksempel Kennedy, 1990). I iveren etter å akademisere og på den måten høyne nivået på utdannelser, har praksisfeltet kanskje blitt litt ”glemt”. Den nyutdannede høyskolekandidaten har ikke kjent seg riktig igjen i møtet med den praktiske hverdagen. Man snakker om ”praksissjokk”, eller som Weniger gjør, om *teorityranni*.

Selvsagt er det mulig å lære seg god praksis på arbeidsplassen. Mange har møtt eldre betjenter som etter et langt yrkesliv er blitt kloke og gode menneskekjennere. Dette er betjenter som skjønner hvordan den innsatte har det lenge før han har sagt noe selv, som rent intuitivt formulerer de magiske ordene som får en tilspisset situasjon til å roe seg, uten noen gang å ha lest en eneste teori om konflikthåndtering. En betjent som hele tiden reflekterer over arbeidet sitt, vil etter mange års praksis, kunne ha utviklet gode teorier om hva som står på spill i ulike situasjoner. Men for en som ikke har denne erfaringen er det ”ikke noe som er så praktisk som en god teori”, som det heter i ordtaket.

Hva er teori?

Hva er så teori? Hvorfor lese teori for å bli fengselsbetjent når det er mulig å utføre yrket uten? For rent praktisk er det jo mulig. Mange har startet sin karriere i kriminalomsorgen som ekstrabetjent uten noen formell utdanning og en aspirant i praksisåret får raskt relativt mye selvstendig praksis.

Kvernbekk (for eksempel 1995) har i mange år arbeidet med vitenskapsteoretiske perspektiver anvendt på ulike problemer i pedagogisk teoridanning. Hun sier dette om teorier:

Teorier konstrueres for å karakterisere en klasse av fenomener. Generelt er det teoriens oppgave å beskrive, predikere og forklare denne klassen av fenomener. Teorier representerer systematisert og generalisert kunnskap om verden.

Nå er det allment kjent at teorier ikke behandler fenomener eller objekter i all deres kompleksitet. Snarere skjer det et utvalg av visse egenskaper ved fenomenet. Til sammen utgjør disse en slags forenklet modell av fenomenet, og det er denne modellen teorien handler om, ikke om fenomenet direkte (s. 92).

Dette er det viktig å huske på: teorien *er* ikke fenomenet; teorier beskriver bare enkle modeller av fenomener. Derfor kan vi heller ikke umiddelbart gjenkjenne en praktisk situasjon i en teori. Her er vi sannsynligvis ved kjernen i utsagn av typen: ”Vi trenger ikke teori for å jobbe som fengselsbetjent”.

Teorier kan ikke fange inn virkeligheten i hele sin kompleksitet. De må forholde seg til deler av den om gangen, behandle utvalgte fenomener. Teorier er ikke oppskrifter. Derfor kan teorier heller aldri bli direkte handlingsanvisende. Du kan ikke ”gå til boka” og lese deg til hvordan du skal forholde deg til en innsatt som har fått avslag på permisjonssøknaden sin. Det gjelder ingen fysiske lover her. Det er du selv, som den reflekterte praktiseren, som må analysere situasjonen og finne ut hvordan du skal formidle dette negative budskapet til din kontaktinnsatte. Hvordan skal du overbringe denne dårlige nyheten på en skånsom måte? Hvilke hensyn er det nødvendig å ta? Hvilke totale belastninger har ”din” innsatte på det nåværende tidspunktet? Hva vet du om påkjenninger frihetsberøvelsen påfører den innsatte? Hva slags person har du med å gjøre? Vil han bli opprørt? Hvordan vil han i så fall uttrykke denne opprørtheten? Teorier kan bare bidra med kunnskaper som kan hjelpe deg som praktiker til bedre å forstå situasjonen. Det er på ingen måte et likefremt forhold mellom teori og praksis.

Men det betyr ikke at praksis i utgangspunktet er ”teorifri”, at teori er noe ”skrivebordspraktikere” pynter ”ekte arbeid” med. Det betyr ikke at vi som yrkesdeltakere observerer praksisfeltet uten noen teoretisk forforståelse. ”Det ligger alltid ideer og antakelser under det vi gjør. Slike ideer kan være mer eller mindre artikulerte og Weniger kaller dem 'teori'”, skriver Kvernbekk (1995, s. 90). Hvis vi aksepterer dette perspektivet, er det vanskelig å se den store motsetningen mellom teori og praksis.

Vi møter mennesker og situasjoner med verdier, normer og holdninger som aktiveres i situasjonen. Vi kaller dette vår forforståelse, våre fordommer eller vår teori. (Ordet fordom brukes vanligvis om en negativ forforståelse, men det ligger i utgangspunktet ikke i ordet). Å ha en forforståelse er helt nødvendig. Uten en forforståelse kan vi knapt forstå noe i det hele tatt. Verden fremstår som et totalt kaos. Forforståelsen hjelper oss til å skape oversikt, struktur, orden og trygghet. Men noen ganger er forforståelsen vår feil. Derfor er det viktig alltid å ”ha i bakhodet” at verden ikke nødvendigvis *er* slik vi gjennom vår forforståelse tror den er.

En praktisk yrkesteori – en teori for praksis

Som praktikere utvikler vi alle teorier i arbeidshverdagen vår, ideer og antakelser som ligger under det vi gjør. Disse ideene og antakelsene blir til teorier som er basert på gjentatte erfaringer i situasjoner som er veldig like. Å gjøre erfaringer er å trekke slutninger av det som skjer. Erfaringer som gjentas, danner grunnlag for utvikling av egne teorier. Når det som en gang var en spesiell situasjon gjentas, danner det grunnlag for forventninger; altså en *teori* om hva som skjer, hvilke mekanismer som er involvert. Hva vi tror vi ser, er influert av hvilke forestillinger vi har om den virkeligheten vi observerer.

Pedagogene Lauvås og Handal (2000), kaller dette grunnlaget for yrkesutøvelsen for *praktisk yrkesteori* (PYT). En persons PYT er bygd opp av både egen og andres erfaring og gjerne ispedd teoretisk ”skolekunnskap”. Det som er tilfelle for de fleste, mener de, er at PYT er ”relativt uryddig, motsetningsfull, lite konsistent og i store deler taus” (s. 180). En profesjonell betjent bør bruke mye energi på å analysere hva som er *hennes* PYT. ”Hvordan er *mitt* syn på innsatte?” ”Hva er *mitt* syn på straff?” Denne typen spørsmål bør betjenten stadig stille seg. For det som er viktig for praktikeren, er å være seg bevisst hvilket teoretisk fundament refleksjonene hennes hviler på. For ”hvis det ikke finnes noen generell kunnskap å knytte konkrete hendelser til, hvordan skal en da kunne sette dem inn i en større sammenheng og vurdere dem kritisk”, spør Kvernbekk (1995, s. 95).

Vi ser det vi er

Overskriften er et sitat fra Lars Saabye Christensens roman *Modellen*. Det er maleren Peter Wihl som uttrykker seg slik. Han er i ferd med å tegne sin 6-årige datter Kaia som noen dager i forveien har blitt angrepet av en hund. Da Kaia får se tegningen faren har laget av henne, sier hun at det ligner en hund. ”Minnet om hunden hadde skygget for alt annet, til og med henne selv” (s. 45), reflekterer Peter Wihl. Senere moderer han utsagnet:

Han strøk det straks ut, for han innså at det var en tvilsom, i verste fall, usann setning, og skrev i stedet *vi ser samtidig det vi har sett*, alle syn vi har hatt blander seg i hverandre, våre blikk er urene og fra vi åpner øynene, for første gang, er ingenting lenger helt nytt. (op.cit.)

Slik er våre observasjoner preget av hva vi vet og hva vi er opptatt av. Vi ser med de brillene vi har. Der min mor kun ser ungdommer på gaten, blinker du som fengselsbetjent raskt ut den narkomane blant dem. Kanskje du til og med ser hvor lenge vedkommende har vært på kjøret. Da ser du i så fall *mer* enn det du faktisk ser; du ser også det som er ”usynlig”. Du ser med dine briller, linser som virkeligheten filtreres gjennom, og blir til *din* virkelighet.

Erfaring er med andre ord gjennomgående teoriladet, noe som blant annet vises i at erfaringsbaserte oppfatninger gjerne er generaliseringer som går langt utover de data som faktisk finnes i situasjonen, (...)

skriver Kvernbekk (2005, s. 34). De omgivelsene vi tilbringer mye tid i, blir vi eksperter på å fortolke. Det kan virke så opplagt at det er det vi ”ser” som er virkeligheten. Vi må jo tro på det vi ser; derfor problematiserer vi sjelden det vi ser med våre egne øyne. Vi erfarer jo også at vi stort sett oppfatter verden på samme måte som andre oppfatter den (Kvernbekk, 2000). Da må vi jo også kunne tro på det kollegaene våre ser. Problemet er bare at det vi ser, ikke er den objektive virkeligheten, men virkeligheten sett gjennom vår forforståelse, vår praktiske yrkesteorier ervervet gjennom egen erfaring, og bekreftet av oss selv.

Hvilke konsekvenser dette kan få, skriver Repstad (2002) om. Han refererer Pramlings undersøkelse fra 1983. Pramling intervjuet en gruppe svenske akademikere første gang umiddelbart etter endt utdanning og siden etter ett år i yrkeslivet. Observasjonen sier litt om hvor betydningsfull yrkesutøverens forforståelse er for hvordan hun møter praksisfeltet:

Det viste seg å være ganske klare sammenhenger mellom det man hevdet på de to tidspunktene. Tre hovedsyn kom til uttrykk hos de nylig uteksaminerte: 1) teori og praksis er atskilt, 2) teorien er en forutsetning for det praktiske arbeidet, 3) teori og praksis er integrert.

De som mente det første som ferske akademikere, hadde etter ett års yrkeserfaring lagt teorien bak seg og mente de ikke brukte den i yrkesutøvelsen. De som tilla teorien stor betydning for praksis, mente at de brukte mye teori i arbeidet sitt. Og de som så teori og praksis som integrert, mente også ett år senere at deres yrkeshverdag var preget av at de stadig lot teori og praksis bryne seg mot hverandre (s. 156).

En undersøkelse kan selvfølgelig ikke gi alle svar, men funnene er troverdige. Det er noe dypt menneskelig i det å søke bekreftelse på sine oppfatninger, å overse informasjon som peker i en annen retning og forholde seg til omverdenen på en måte som støtter de forestillingene man bærer med seg. Denne tendensen til at forventninger blir til selvoppfyllende profetier er også godt dokumentert i psykologien.

Ja takk, begge deler

Hvis *teori* er ideer og antakelser som ligger til grunn for det vi gjør, er ikke spørsmålet om fengselsbetjenter trenger teori, men om hva slags teoretisk kunnskap fengselsbetjenten trenger og hvordan den teorien som er ervervet gjennom praktisk erfaring kan bevisstgjøres og artikuleres. Bare da kan den etterprøves av andre og aksepteres eller forkastes. Men teorier kan, som vi har sett tidligere, aldri fange opp hele

virkeligheten og kan derfor heller aldri bli handlingsforeskrivende. Ingen teori spesifiserer hvilke situasjoner den kan anvendes i. Det er ikke mulig; det ville forutsette at mennesker og situasjoner var like fra gang til gang. En slik lovmessighet finnes ikke når det gjelder menneskelig atferd. Teorier vil alltid bare forholde seg til ett eller to aspekter ved en situasjon. Disse to aspektene vil man kunne gjenfinne, men i nye omgivelser og med nye aktører for hver gang.

Spørsmålet er ikke praksis eller teori, men begge deler. Teoretisk kunnskap kan bidra med alternative handlingsmåter. Hvis den praktiske yrkesutøvelsen skal bli noe mer enn resirkulering av mer eller mindre gode og lite bevisstgjorte vaner og utdannelsen noe mer enn "livsfjern" teori, er det helt essensielt at teori og praksis integreres på en overbevisende måte. Den svenske undersøkelsen viser at det ikke nødvendigvis er lett. Det er også nødvendig å hele tiden ha en åpen diskusjon om *hva* slags teori som er best egnet til å bidra til fengselsbetjentens refleksjon over egen praksis.

Den profesjonelle fengselsbetjenten

Fengselsbetjent – en profesjon?

Å inneha en profesjon betyr i utgangspunktet ikke noe annet enn å ha et yrke man er fagutdannet i. Ordet er opprinnelig latinsk og betyr ”offentlig angivelse av erverv”. Profesjonsbegrepet er imidlertid langt fra entydig og konsistent. Det har å gjøre med at profesjoner er så ulike og har så forskjellige historier at det er vanskelig å sette opp kriterier som favner alle.

I faglitteraturen er det gjerne den engelske betydningen av ordet profesjon som trekkes frem, nemlig at det dreier seg om et yrke som utøves på grunnlag av en bestemt kunnskapsbase og der det er en forutsetning at utøverne har denne kunnskapen. Lege, advokat og prest var de tidligste profesjonene (Laursen, 2003). Dette var, og er fortsatt, yrker der yrkesutøverne ikke kan erstattes av mennesker som ikke har den aktuelle utdannelsen. Dette er også yrker som har bidratt til å gjøre yrker med profesjonsstatus ettertraktede; noe som igjen har gjort det attraktivt å kalle ervervet sitt for en profesjon. Å inneha en profesjon gir status og kanskje også en grei lønn.

Weicher (2003, s. 75) oppsummerte flere empiriske undersøkelser av profesjonsmodeller og kom da frem til følgende seks kriterier for en profesjon:

1. Udøvelsen af en profession må indebære ferdigheder, som bygger på teoretisk viden
2. Der skal være tale om en langvarig uddannelse som forudsætning for tilegnelse af den professionelle viden
3. De professionelles kompetencer skal være sikret gennem et formelt eksaminationssystem
4. Der skal være etableret et etisk kodeks (code of conduct) til at sikre den professionelle integritet
5. Den professionelle aktivitet skal bestå i en form for service, der er til fælles bedste, dvs. præget af altruisme eller et offentligt serviceideal
6. Professionen skal være organiseret (hvilket bl.a. indebærer professionel selvregulering og autonomi)

I tillegg mener hun at noen sentrale karakteristika som mer går på holdningsmessige kjennetegn må tilføyes hvis vi skal få en definisjon, eller en modell, som er like omfattende som den profesjons sosiologer tradisjonelt opererer med:

7. De professionelle skal have en følelse af identitet, dvs. dele fælles sosiale værdier
8. Der skal indenfor professionen udvikles et fælles sprog, som bruges i udøvelsen af professionen, men som kun delvist forstås af folk udefra
9. Med kontrol over tilgangen til uddannelsen sikres professionens reproduktion, og ringen er sluttet

Sammenfattende kan vi si at en profesjon, i den klassiske betydningen av ordet, kjennetegnes ved unik og ekskluderende kunnskap, autonomi i yrkesutøvelsen, tjenesteideal og etiske retningslinjer (bl.a. Brusling, 2001).

Når det gjelder de nye profesjonene, bachelorprofesjonene i vår tid, omfattes de imidlertid bare av noen av kjennetegnene. Fraværet av *lang utdanning* (unik og ekskluderende kunnskap) som forutsetning for å inneha den nødvendige kompetansen for å utføre yrket, er kanskje den mest iøynefallende forskjellen. Slik også med fengselsbetjenter: så lenge ekstrabetjenter i praksis utfører det samme arbeidet som utdannede betjenter, er ikke engang utdanning en forutsetning for å fungere som fengselsbetjent; langt mindre en lang, formell utdanning.

Diskusjonsoppgave:

I hvilken grad er fengselsbetjentyrket en profesjon i Weichers definisjon?

Den profesjonelle fengselsbetjenten

Tradisjonelt har profesjonalitet hatt et krav om objektiv distanse i seg. Praksis skulle være basert på etterprøvbare, forskningsbaserte kunnskaper. Etter hvert har imidlertid forskning fra terapeutisk praksis (bl.a. Hubble et. al., 2003) konkludert med at klientens relasjon til terapeuten er en særlig viktig faktor når det gjelder å forklare effekt av tiltak. Hvis man legger til grunn at det personlige aspektet har stor betydning for praksis, blir det vanskelig å opprettholde forestillingen om at praksis utelukkende er basert på et objektivt kunnskapsgrunnlag. Slik forskning har derfor påvirket synet på den profesjonelles rolle generelt. I dag er det et utbredt syn at hvis man skal prøve å legge til rette for endring hos mennesker, må man være personlig engasjert i de menneskene man arbeider med. ”Disse 'myke' verdiene blir i stadig større grad sett på som kritiske suksessfaktorer i alle typer relasjonsbaserte yrkesutøvelser”, skriver Nygren (2004, s. 85). En fengselsbetjent *skal* bry seg. Grensen mot det private kan da bli utydelig og faren for å ta fra innsatte retten til å styre sitt eget liv, kan øke. Dermed blir kravene til etisk bevissthet hos den enkelte yrkesutøver desto større.

Fengselsbetjentyrket er et strengt regelbasert yrke. Regler sikrer likebehandling og rettssikkerhet; de gir forutsigbarhet og de beskytter beslutningstakeren. Reglens styrke er likebehandling; det er samtidig reglens svakhet. Regler tar ikke individuelle hensyn. Det er det bare mennesker gjennom skjønnsutøvelse som kan. (Se hva Fredwall skriver om pliktetikke). Men skjønnsutøvelse og individuell behandling er heller ikke uproblematisk. (bl.a. Eriksen, 2001). Hvordan klarer betjenten å handle upartisk? Hvordan behandle innsatte individuelt og likevel ivareta hensynet til likebehandling? En fengselsbetjent som skal utøve skjønn uten at avgjørelsen skal oppleves som urettferdig av andre innsatte, må ha god oversikt, både over kriminalomsorgens mål, verdier og prinsipper og sine egne forutsetninger for å utøve yrket på en profesjonell måte.

Kunnskaper og ferdigheter

Hva en profesjonell fengselsbetjents kompetanse rent *konkret* bør bestå av, er noe som hele tiden må diskuteres. I gjeldende studieplan for Fengselsskolen er *målene* definert slik:

Mål

Grunnutdannelsen ved Fengselsskolen skal tilrettelegges slik at aspirantene kan tilegne seg kunnskaper, ferdigheter og holdninger som er nødvendige for å utføre en forventet og forsvarlig tjeneste som fengselsbetjent.

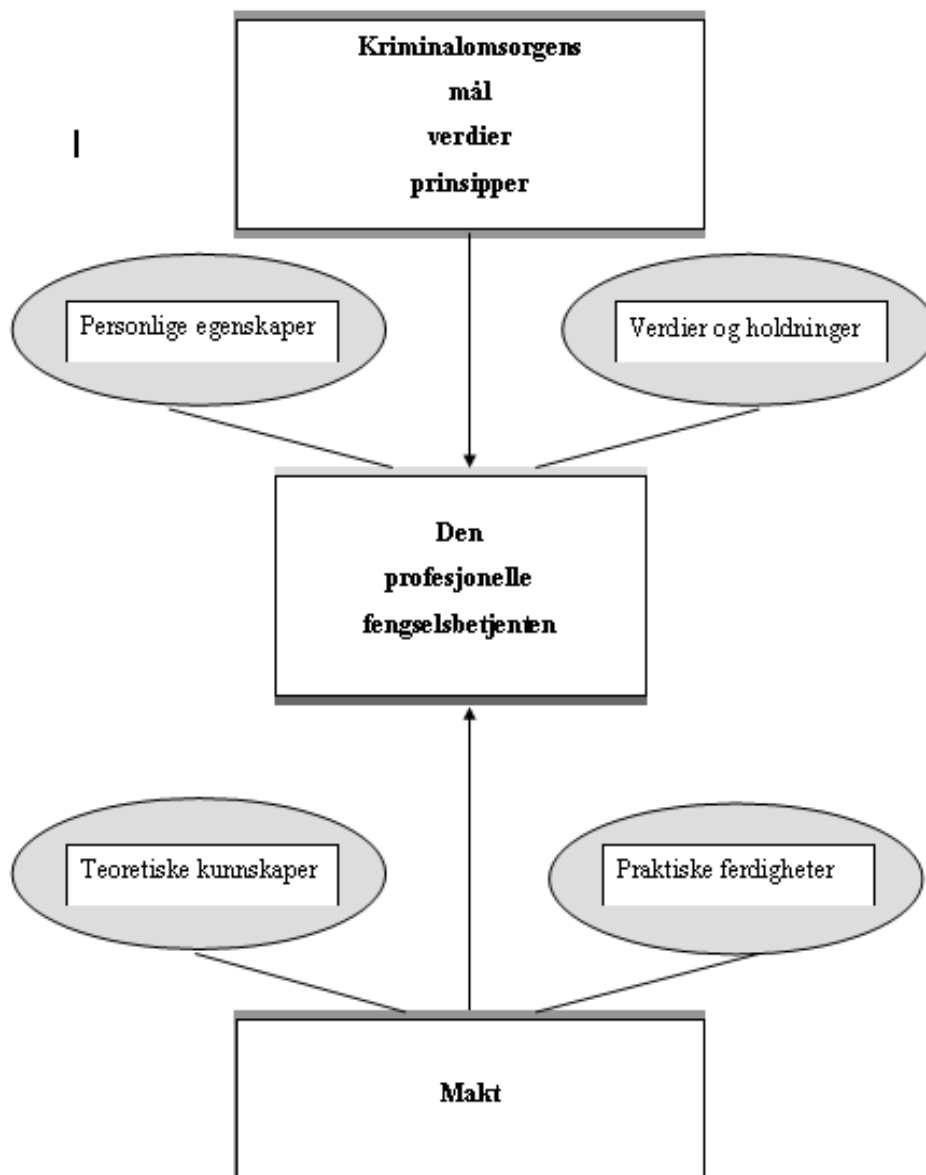
Delmål

Fengselsbetjentene skal kunne følgende ved endt grunnutdanning:

- Ha bevissthet om det ansvar mennesker som forvalter makt over andre mennesker har
- Utføre en korrekt og forsvarlig sikkerhetstjeneste og ha kompetanse i bruk av tvangsmidler.
- Bidra til at skadevirkningene av fengselsoppholdet blir minst mulige: ”å redusere til et minimum de skadevirkninger av frihetsberøvelsen samt de forskjellene mellom fengselslivet og et liv i frihet som bidrar til å nedsette de innsattes selvrespekt eller følelse av personlig ansvar” (europiske fengselsregler § 65).
- Bidra til at innsattes rettigheter blir ivaretatt.
- Kunne planlegge og gjennomføre generelt miljøarbeid, organisere og lede rehabiliterende virksomhet, herunder også arbeid med rusmisbrukere.
- Utføre saksbehandling og andre administrative oppgaver.
- Veilede de innsatte i personlige, rettslige og sosiale problemer.
- Ha kunnskap om forvaltningssamarbeid og samarbeide med andre yrkesgrupper.
- Ha en konstruktiv kritisk holdning til kriminalomsorgens innhold og virkemidler og være mottakelig for forandringer både faglig og personlig. (Studieplan for Fengselsskolen 2007-2007, s. (1-2)

Målsettingen er omfattende og det faglige innholdet, slik det fremkommer i studieplanen, er vidtfavnende. Oppsummert kan vi støtte oss til Heggen (2003) og si at en profesjonell kompetanse inkluderer personlige egenskaper, verdier og holdninger, teoretiske kunnskaper og praktiske ferdigheter.

I modellen På sporet av den profesjonelle fengselsbetjenten (se neste side) er fengselsbetjentyrket forsøkt fanget inn ved hjelp av de ovenfor nevnte begrepene: personlige egenskaper, verdier og holdninger, teoretiske kunnskaper og praktiske ferdigheter. I praksis er det ikke mulig å ”dele opp” en profesjonell person på denne måten; de ulike delene vil være integrert i personen, men i en arbeidsmodell kan det være fruktbart å foreta en slik oppdeling. Det er et mål at modellen På sporet av den profesjonelle fengselsbetjenten skal bidra med begreper som kan være nyttige i drøftelsen av fengselsbetjentens profesjonalitet.



Modell: På sporet av den profesjonelle fengselsbetjenten

Kriminalomsorgens mål, verdier og prinsipper

Yrkesetikk handler om hvilke verdier yrkesutøvelsen skal være forankret i og om hvordan den profesjonelle yrkesutøveren omsetter disse verdiene i praktisk handling. Da kriminalomsorgen fikk et tydelig verdigrunnlag med Stortingsmelding nr 27 (1997-98) *Om kriminalomsorgen*, var det i tråd med den utviklingen som hadde vært innenfor helse- og sosialfagene. Utover 90-tallet så vi at et definert verdigrunnlag tok over for regler. De yrkesetiske retningslinjene er mer overordnede.

I kriminalomsorgen har reglene fortsatt å være tydelige. Men mange situasjoner kan ikke regelfestes. Et tydelig verdigrunnlag blir ikke overflødig selv om vi har regler; mange beslutninger må tas under henvisning til verdier og prinsipper.

Kriminalomsorgens mål, verdier og prinsipper skal hjelpe oss å realisere visjonen ”Aktiv kriminalomsorg – tryggere samfunn”. Verdiene skal være en rettesnor som hjelper fengselsbetjenten å ta beslutninger i hverdagen og som dermed bidrar til å gjøre avgjørelsene som tas forutsigbare for de innsatte.

Makt

En som skal gjøre tjeneste i kriminalomsorgen, må forholde seg til *makt* og *maktutøvelse*. Straffegjennomføringslovens forskrift § 3-11 gir fengslets tilsatte omfattende myndighet når det gjelder å utøve makt overfor innsatte. Det dreier seg blant annet om makt til å treffe vedtak i saker som angår innsatte og makt til å legge føringer på innsattes atferd. Dette er makt i Webersk forstand: makt til å påtvinge andre mennesker vår egen vilje selv om de skulle gjøre motstand. Vi snakker om *posisjonsmakt*, ”den formelle makten og posisjonen som følger det å bekle en stilling og utøve den myndigheten som tilligger stillingen” (Garsjø 2001, s. 293). Denne makten er til stede også når den ikke utøves. Den er til stede som en mulighet og skaper asymmetri i forholdet mellom betjenter og innsatte.

Den som har makt, har følgelig et stort moralsk ansvar, for der det finnes makt, ligger også forholdene til rette for maktmisbruk. I etikken er det nettopp faren for å tråkke over innsattes grenser som opptar oss mer enn at betjenten har legitim rett til maktutøvelse. ”Jeg har ved en rekke anledninger prøvd å påpeke at det hviler et spesielt ansvar på mennesker som er maktutøvere og som i sitt daglige arbeid forvalter makt over andre mennesker”, sa tidligere ekspedisjonssjef Lund-Isaksen (2001, s. 3).

Å utøve makt på en god måte krever høy bevissthet hos fengselsbetjenten. Derfor har *makt* fått en synlig plass i modellen. *Makt* er satt opp mot *kriminalomsorgens verdier og prinsipper* for å synliggjøre at det *kan* være en motsetning mellom maktutøvelse og ivaretagelse av det humanistiske menneskesynet og det verdigrunnlaget som arbeid i

kriminalomsorgen skal bygge på. For eksempel vektlegger både det humanistiske menneskesynet og menneskerettighetene at mennesket er fritt og selvstendig og dermed kan skape sitt eget liv. I fengsel er den innsatte på mange måter prisgitt betjentens avgjørelser. Relasjonen mellom betjent og innsatt er sterkt asymmetrisk. Når det trengs en avgjørelse, når det må handles, er det betjentens vilje som gjelder. I motsetning til filosofen, kan ikke fengselsbetjenten bare analysere og forstå et problem; betjenten må også løse det. Hun er under handlingstvang. Utfordringen for kriminalomsorgens ansatte er derfor å bli seg bevisst behovet for å balansere maktutøvelsen i arbeidet med å gjennomføre ”strafferettslige reaksjoner på en for samfunnet betryggende måte” mot å tilrettelegge for en straffegjennomføring som bygger på respekt for den straffedømtes menneskeverd. (Les mer om makt i kapitlet ”Ledelse og makt i kriminalomsorgen”)

Diskusjonsoppgave:

I hvilken grad kan kriminalomsorgen legge til rette for at et menneske som er fratatt sin frihet skal kunne ta ansvar for sitt eget liv og foreta valg til beste for seg selv og sin egen fremtid?

Personlige egenskaper

Hvilken plass personlige egenskaper har i en profesjonell kompetanse er et sentralt tema i debatten om hva profesjonell kompetanse er. I vårt tilfelle forstås personlige egenskaper som en integrert del av den *profesjonelle fengselsbetjenten*. Denne forståelsen er på linje med Nygrens (2004). Han skriver:

Som det vel har fremgått, hevder jeg at det i den praktiske og psykologiske virkeligheten ikke finnes noen ”personlig kompetanse” som vi kan skille ut fra en profesjonell kompetanse. Uansett hvilken praksis vi deltar i, fra hvilken posisjon vi deltar i denne praksisen, hvilke redskaper eller profesjonelle metoder vi deltar med, hvilken konkret handlingskontekst vi deltar i, og hvem vi deltar sammen med, deltar vi alltid på en *personlig* måte – en måte som alltid er under innflytelse av de særtrekkene som vi kaller vår personlighet (s. 104).

En fengselsbetjent kan ikke henge fra seg sine personlige egenskaper i garderoben i det øyeblikket hun ikler seg uniformen. I *Strategi for faglig virksomhet i kriminalomsorgen 2004-2007* kreves det blant annet av betjenten at hun skal ”vise empati og kunne se domfeltes perspektiv”, hun skal ”skape en tillitsfull relasjon” og ”være sannferdig, tydelig, forutsigbar og pålitelig” (s. 15). Det er klart dette krever at betjenten går inn i yrket med sine personlige forutsetninger. Her snakker vi ikke bare om medfødte egenskaper, som for eksempel temperament, men om den ballasten fengselsbetjenten har med seg i form av erfaringer fra et levd liv.

Verdier og holdninger

Moral er ikke bare ytre regler og yrkeskrav; desto viktigere er det derfor at den enkelte yrkesutøver blir seg bevisst sin *egen* moral og dens etiske forankring fordi denne blir viktig når det gjelder å begrunne og forklare egen atferd og, om det trengs, yte motstand mot å gå inn i en praksis som ikke er reglementert.

To know who you are is to be oriented in moral space, a space in which questions arise about what is good or bad, what is worth doing and what not, what has meaning and importance for you and what's trivial and secondary

skriver filosofen Charles Taylor (1989, s. 26). De verdiene vi har med oss fra den kulturen vi er vokst opp i, blir en sentral del av vår selvforståelse. Dermed blir de også vesentlige for hvordan vi forstår andre mennesker. Dette er synliggjort i modellen ved at den profesjonelle fengselsbetjenten har med seg personlige egenskaper, verdier og holdninger inn i yrkesutøvelsen. Utdannelsen må derfor legge vekt på at aspirantene blir seg bevisst denne personlige ballasten og hvordan den kan bli en ressurs i arbeidet som profesjonell fengselsbetjent.

Verdier og holdninger som ikke er i samsvar med kriminalomsorgens verdier og prinsipper, kan på den andre siden ikke forenes med en profesjonell yrkesutøvelse som fengselsbetjent. Verdier dreier om livskvalitet og identitet – hvem vi vil være lik, hvem vi vil fremstå som. Verdiene våre sier derfor noe om hvem vi er. Hvilke moralske normer, handlingsregler, vi avleder fra verdiene våre, blir derfor synlige uttrykk for hvem vi er eller vil være. Hva vi gjør sier mer om hvem vi er enn om dem våre handlinger retter seg mot. (Se her artikkelen "Veien mellom etikk og moral").

Diskusjonsoppgave:

Mens man med profesjonell tidligere mente verdinøytralitet og objektivitet, er det et utbredt syn i dag at det ikke er noen motsetning mellom å være personlig og profesjonell: Drøft situasjoner der det kan blir konfliktfylt.

Mellom ideal og virkelighet

Å utdanne seg til fengselsbetjent er å utdanne seg til en idealisert praksis: målet er klart, styringsdokumentene sitter i ryggmargen, rammebetingelsene er optimale, de innsatte er i "samsvar med boka". Idealisert praksis er slik man ønsker at yrket skal utføres i fremtiden. Utdannelse er en av flere måter å høyne kvaliteten på praksis på. Avstanden mellom ideell og reell praksis kan derfor noen ganger være stor. Mange fengsler har en praksis som ligger langt fra kriminalomsorgens krav. For eksempel viste *Riksrevisjonens undersøkelse av måloppnåelse i kriminalomsorgen (2004-2005)* at 88 % av de domfelte i fengslene ikke hadde fremtidsplan i 2003 og at bare 35 % av fengslene

hadde utarbeidet en strategisk plan. Det kan godt hende at det utføres mye bra praktisk arbeid ved disse fengslene, men hvordan vet man da hva man jobber mot og om målene blir nådd?

Virker ikke utdanning? Hvorfor denne avstanden mellom fengselsbetjentyrket slik det læres på KRUS og praksis på fengslene? Ifølge Repstad (2002) beskriver utdannings sosiologien to ulike syn på utdanning:

Den ene regner med at verdier og ferdigheter tilegnet i utdanning, særlig langvarig utdanning, bæres nokså direkte med inn i profesjonsutøvelsen og vedlikeholdes gjennom kolleger som i stor grad er tidligere studiekamerater. En annen retning ser på eksamener og vitnemål mer som en form for inngangsbillett til bestemte posisjoner i yrkeslivet, der utformingen av arbeidsoppgavene skjer først og fremst i selve arbeidskonteksten, av mer erfarne kolleger og gjennom forventninger fra sentrale samarbeidspartnere (s. 153).

Det siste synet går godt sammen med funnene Ekman (1999) gjorde i sitt doktorgradsarbeid *Från text till batong – Om polisar, busar och svennar*. Han undersøkte hvordan svenske polititjenestemenn lærer hva som er viktig i jobben. Hvordan lærer de å utøve skjønn, hva er grunnlaget for skjønnsutøvelsen? I boken beskriver Ekman hvordan arbeidet blant svenske politibetjenter blir styrt av det han kaller ”småpratene” i pauser, i bilen til og fra, i kantina osv. Det er i småpratene nytilsatte betjenter lærer hva som skal prioriteres av arbeidsoppgaver, hvilke normer som gjelder, hva man *må* ta hensyn til og hva som ikke er så viktig.

Å være polititjenestemann er, i likhet med det å være fengselsbetjent, å utføre et oppdrag på vegne av samfunnet. Styrende myndigheter har klare forventninger til hvilke mål som skal nås og uttrykker disse gjennom lover og regler, meldinger og rundskriv. Disse forventningene ligger til grunn for de ulike utdannelsenes studieplaner.

Att få kan styra många med texter är en tanke som utgör grunden för hur organisationer i allmänhet styrs. De organisationer där tanken fått särskilt stort genomslag finns i den offentliga sektorn. Politiker och organisationsledning formulerar en uppsjö av texter som förväntas styra andra människors praktik (s. 1)

skriver Ekman. Når disse direktivene er sendt ut, tror man at de styrer yrkeshverdagen. Man tror, sier Ekman, at politiets arbeid styres av ”texter”: lover, rundskriv, virksomhetsplaner og handlingsplaner. Men i virkeligheten, viser hans undersøkelse, er det i den daglige småpratene tjenestemennene imellom at nytilsatte yrkesutøvere undersøker hva som bør gjøres, hvilke krav som må innfris og hvilke arbeidsoppgaver man lett kan ”hoppe over” uten at det medfører negative sanksjoner.

Det finnes mange slike tekster i kriminalomsorgen også: Stortingsmelding 27, Straffegjennomføringsloven, alminnelig tjenesteinstruks (instruks 2), yrkesetiske retningslinjer og stadig nye rundskriv. Fengselsbetjentyrket er strengt regulert. Likevel vet vi at det er store forskjeller i praksisen ved de ulike fengslene. Og det er kanskje ikke så rart. Å komme til en arbeidsplass uten å være villig til å tilpasse seg kulturen der, vil sannsynligvis gjøre det vanskelig å bli akseptert og inkludert i fellesskapet. Det er derfor lett å legge alle kritiske innvendinger til side og lære hvordan det virkelig er å være fengselsbetjent gjennom ”småpraten”. Ekmans undersøkelse bekreftes av den svenske didaktikkforskeren Arfwedsson (1989). Han undersøkte hvorfor skoler var så ulike. Til tross for nasjonale læreplaner, fant han store kulturelle forskjeller skoler imellom. Alle skoler har sin egen kode, fant han, ”noe som sitter i veggene” og sier: ”Slik gjør vi det her!” Lærere som ikke klarte å tilpasse seg koden, søkte seg enten til andre skoler eller de sluttet som lærer. Å være i opposisjon til skolekoden var ikke lett.

Slik er det sannsynligvis i kriminalomsorgen også. Det er ikke lett å komme som nyutdannet til et nytt fengsel og opponere mot dårlig praksis. Det skal en god porsjon takt og kløkt til for å lykkes med det.

Da tidligere ekspedisjonssjef Erik Lund Isaksen hadde besøkt Norges fengsler, rapporterte han at han hadde møtt 2 500 privatpraktiserende fengselsbetjenter. Holdt opp mot forskningsbidragene ovenfor, må vi si at det var noe overdrevet! Men han hadde møtt et fengselsvesen der variasjonen i praksis ikke bare var fargerik. Den erfaringen ble senere en viktig motiverende faktor for å gå i gang med arbeidet med å legge et felles verdi- og prinsippgrunnlag som utgangspunkt for en mer enhetlig praksis, slik vi finner det i Stortingsmelding 27. For det må være et mål å få flere til å våge å ”velge teksten fremfor batongen”. Bare på den måten kan praksisfeltet bli mer i samsvar med idealet. For, som det het på T-skjortene våre en gang: ”Hvis ingenting forandres, forandres ingenting”. Det har imidlertid skjedd mye i løpet av det siste tiåret, så både Ekman og Arfwedsson har heldigvis bare delvis rett.

Diskusjonsoppgave:

I hvilken grad har du erfart at praksis på ”ditt” fengsel er i samsvar med idealisert praksis?

Litteratur

- Arfwedsson, G. (1983). *Varför er skolor olika?* Stockholm: Liber utbildningsförlaget
- Brusling, C. (2001) Mot en demokratiserende deprofesjonalisering av læreryrket? I: Kvernbekk, T. (red), *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Christensen, Lars Saabye (2006). *Modellen*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag. CUB-serien
- Ekman G. (1999): *Från text till batong – om poliser, busar och svenner*. Stockholm: Ekonomiska forskningsinstitutet vid Handelshögskolan i Stockholm.
- Eriksen, E. O. (2001). *Demokratiets sorte hull – om spenningen mellom fag og politikk i velferdsstaten*. Oslo: Abstrakt Forlag AS
- Garsjø, O. (2001). *Sosiologisk tenkemåte. En introduksjon for helse- og sosialarbeidere*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Hammerlin, Yngve (2001). Noen refleksjoner over menneskesynet i kriminalomsorgens ulike metoder. I: *NFF, LO og FO, Straffegjennomføring – Programmert eller egenstyrt? Referat fra kriminalpolitisk konferanse, 23. – 24. oktober 2001, 21-53*
- Heggen, K. (2003). *Kunnskapssyn og profesjonsutdanning*. Oslo: Høgskolen i Oslo, HiO-rapport 8
- Hubble, M. A., Duncan, B. L. og Miller, S. D. (2003). Introduction. I: Hubble, M. A., Duncan, B. L. og Miller, S. D. (eds.) *The heart and soul of change. What works in therapy*. 1 – 22. Washington, D. C.: American Psychological Association
- Kennedy, M. M. (1990). Choosing a goal for professional education. I: Houston, W. R., Haberman, M og Sikula, J. (Eds.) *Handbook of Research on Teacher Education*, 813 – 825. New York, London: Macmillan Publ. Co.
- Kriminalomsorgens sentrale forvaltning (2004). *Strategi for faglig virksomhet i kriminalomsorgen 2004 – 2007*
- Kvernbekk, T. (1995). Om erfaringstyranni og praksistyranni. Et vitenskapsteoretiske perspektiv på forholdet teori – praksis. *Nordisk Pedagogikk*, 2. 88-96
- Kvernbekk, T. (1999). Knowledge that works in practice. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 2. 111-130
- Kvernbekk, T. (2000). Seeing in practice: a conceptual analysis. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 4. 357-370
- Kvernbekk, T. (2005). *Pedagogisk teoridanning. Insidere, teoriformer og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget
- Lange, E. (1998). Samling om felles mål 1935-70. Bind 11 i: *Aschehougs norgeshistorie* Oslo: H. Aschehoug & Co. (W. Nygaard)
- Laursen, P. F. (2003). Personlighet på dagsordenen. I: Weicher, I. og Laursen, P. F. (red), *Person og profession – en utfordring for socialrådgivere, sygeplejersker, lærere og pædagoger*. Værløse: Billesø og Baltzer Forlagene
- Lauvås, P. og Handal, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkest teori*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Lund-Isaksen, E. (2001). Forord. I: Larsen, E. (red), *Etikk og moral på en utfordrende yrkesarena*. Oslo: KRUS
- Olsen, S. (1987). *Fengselsskolen 1937 – 1987*. Oslo: Fengselsskolen

- Repstad, P. (2002). Virker utdanning I: Nyhlen, Børre og Støkken, Anne Marie (red.) *De profesjonelle*. 153-170, Oslo: Universitetsforlaget
- Repstad, P. (2002) b. De nære ting: om det å utdanne, bygge og forske på profesjoner. I: Nyhlen, Børre og Støkken, Anne Marie (red.) *De profesjonelle*. 199-214, Oslo: Universitetsforlaget
- Riksrevisjonen (2004-2005). *Riksrevisjonens undersøkelse av måloppnåelse i kriminalomsorgen* Dokument nr 3:14. Hentet 25. august 2005:
<http://www.riksrevisjonen.no/PDF/68636721.pdf>
- NOU 1984: 2 Justis og politidepartementet (1984). *Utdanning for arbeid i kriminalomsorgen*. Oslo: Universitetsforlaget (Norges offentlige utredninger; NOU 1984: 2)
- Nygren, P. (2004). *Handlingskompetanse – Om profesjonelle personer*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Nygren, P. og Fauske H. (2004). *Ideologisk beredskap. – Om etikk og verdier i helse- og Sosialfag*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- St. meld. nr 27 (1997-98). *Om kriminalomsorgen*. Oslo: Justis- og politidepartementet
- Taylor, C. (1989). *Sources of the Self. The Making of the Modern Identity*. Cambridge: Cambridge University Press
- Weicher, I. (2003). Utdanning(r) i forandring – professionsbachelor og fagforståelse. I: Weicher, I. og Laursen, P. F. (red), *Person og profession – en utfordring for sosialrådgivere, sygeplejersker, lærere og pædagoger*. Værløse: Billesø & Baltzer Forlagene