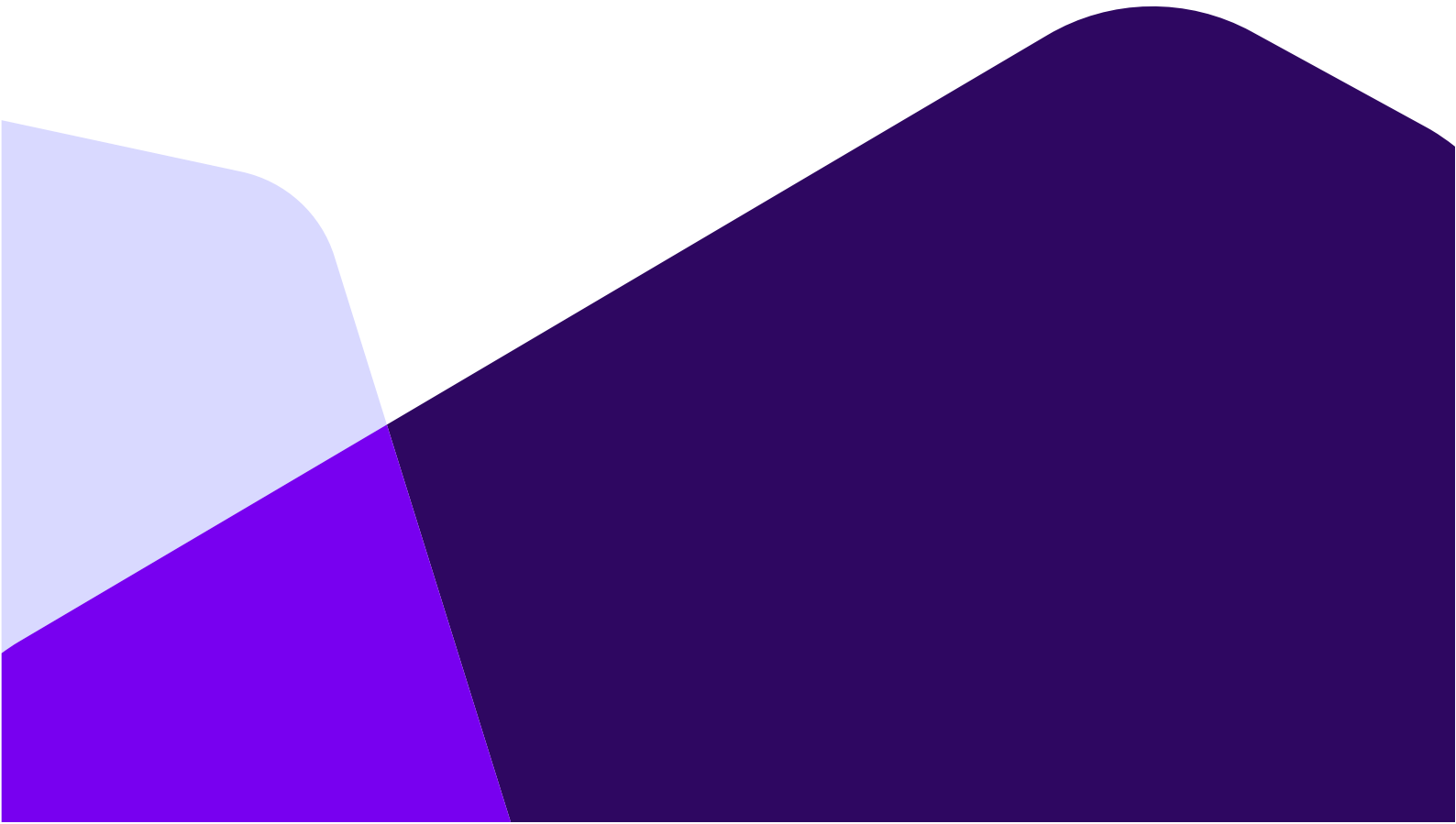


Victoria Moene Podolski/9023

«Hunden får fram de gode følelsene i oss»

(Sitat fra intervjuperson)

En kvalitativ studie om hvordan arbeid med hund i skolen kan bidra til økt livsmestring og relasjoner



Universitetet i Sørøst-Norge

Fakultet for Humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap

Institutt for pedagogikk

Postboks 4

3199 Borre

<http://www.usn.no>

© 2024 Victoria Moene Podolski

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Denne mastergradsavhandlingen viser hvordan skolehund kan brukes som et pedagogisk virkemiddel for elever i læringssituasjoner. Studien er gjennomført med utgangspunkt i følgende problemstilling:

Hvordan kan hund som et pedagogisk hjelpemiddel i skolen bidra til å bedre livsmestringen hos elever, sett i et relasjonelt perspektiv?

Teorier og tidligere forskning som presenteres viser viktigheten av at lærere har god relasjon til elevene, både for elevenes faglige læring, men også emosjonelle utvikling. Folkehelse og livsmestring er ett av tre tverrfaglige temaer i læreplanen Fagfornyelsen (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Her tydeliggjøres viktigheten av at lærere må arbeide for gode relasjoner til elevene, elevene seg imellom og andre aspekter av livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2017b).

Jeg har fått hjelp av fire lærere for å finne svar på problemstillingen. Resultatene fra analysen av intervjuene, viser at skolehunden kan utgjøre en betydelig forskjell for lærere i deres arbeid med relasjonsbyggende arbeid med elevene. Elevene seg imellom ser også ut til å oppleve en lettere tilnærming til hverandre, når skolehunden er deltakende i deres aktiviteter og læring. Et annet hovedfunn er at lærere forteller historier om skolehunden, og eksemplifiserer for elevene hvordan den takler og håndterer utfordringer. Dette bidrar til å berøre andre livsmestringstematikker, eksempelvis oppgavemestring, og å kunne håndtere motgang på en adekvat måte. Intervjupersonenes opplevelser viser at elevene er lydhøre, interesserte og tar dette med seg til egen livshåndtering. Funnene indikerer at skolehunden er med på å ufarliggjøre og motivere læringssituasjoner for elevene.

Drøftingen viser at tidligere forskning støtter opp om mine funn. Jeg finner også noen spenninger, og ubesvarte spørsmål når det gjelder å bruke skolehund som et pedagogisk verktøy, for eksempel hvordan hund i skolen kan bidra i et tidsperspektiv utover skolehverdagen.

Abstract

This master's thesis shows how school dogs can be used as a pedagogical tool for pupils in learning situations. The study has been conducted on the basis of the following research question:

How can dogs as an educational aid in school contribute to improving life skills in pupils, seen from a relational perspective?

Theories and previous research presented show the importance of teachers having a good relationship with the pupils, both for the pupils' academic learning, but also for emotional development. Public health and life skills are one of three interdisciplinary topics in the curriculum Subject Renewal (Kunnskapsdepartementet, 2017b). It highlights the importance of teachers working for good relationships with pupils, amongst the pupils and other aspects of life skills (Kunnskapsdepartementet, 2017b).

I have received help from four teachers to find answers to the research question. The results from the analysis of the interviews show that the school dog can make a significant difference for teachers in their work with relationship-building work with the students. The pupils among themselves also seem to experience a lighter approach to each other, when the school dog is involved in their activities and learning. Another main finding is that teachers tell stories about the school dog, exemplifying to the students how it copes with and handles challenges. This helps to approach on other life skill themes, such as task mastery, and to be able to handle adversity in an adequate way. The interviewees' experiences show that the pupils are responsive, interested and take this with them to their own life management. The findings indicate that the school dog helps to make learning situations harmless and motivating for the pupils.

The discussion shows that previous research support my findings. I also find some tensions, and unanswered questions when it comes to using school dogs as an educational tool. For example how dogs in school can contribute in a time perspective in everyday life for the pupils, beyond school life.

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på fem år som student ved grunnskolelærerutdanningen. Fem fine, lærerike, morsomme og tidvis frustrerende år. Jeg er veldig takknemlig for at jeg har fått skrive min masteroppgave om tematikker jeg opplever som spennende. Jeg håper at dette arbeidet inspirerer til å lære mer, og å utforske temaene videre, også utover det som er dekket i denne studien.

Tusen takk til familie og venner som har heiet på meg hele veien, særlig det siste halvåret. Takk for at dere har holdt ut med meg, selv om jeg tidvis har vært svært utilgjengelig og lite artig person.

Jeg vil rette en stor takk til min veileder, Heidi Regine, for god støtte og veiledning gjennom hele prosessen. Takk for at du hele veien har hatt troen på dette.

Til slutt vil jeg uttrykke min takknemlighet til intervjupersonene som har latt seg intervju, og delt deres kunnskap og erfaring. Uten dere ville ikke denne oppgaven vært mulig!

Victoria Moene Podolski

Oslo, 30.05.2024

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Abstract	3
Forord	4
1 Begrunnelse for oppgaven	7
1.1 Temaets aktualitet, bakgrunn og formålet med studien	7
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	9
1.3 Oppgavens struktur	10
2 Sentrale begreper, teori og tidligere forskning	11
2.1 Pedagogikk og spesialpedagogikk	11
2.2 Skolehund	13
2.3 Livsmestring	17
2.4 Relasjonskompetanse	20
2.5 Livsmestring i et relasjonelt perspektiv	22
3 Metode	24
3.1 Kvalitativ metode	24
3.2 Intervju	25
3.3 Forberedelser til intervju	27
3.3.1 Utvalg og prosedyre	28
3.4 Analyse	30
3.5 Ethiske refleksjoner	32
3.5.1 Dyr på institusjon og dyrevelferd	32
3.6 Kvalitet	35

4 Presentasjon av funn	38
4.1 Relasjon	38
4.2 Motivasjon og mestring	43
4.3 Kunsten å oppleve motgang	47
4.4 Langtidsperspektiv	49
4.5 Oppsummering av funn	53
5 Drøfting	54
5.1 På hvilke måter kan bruk av skolehund bidra til å fremme livsmestring?	54
5.2 Hvordan kan undervisning som inkluderer skolehund, bidra til bedre relasjoner?	58
6 Avsluttende ord og konklusjon	61
Litteraturhenvisninger	65
Vedlegg	71
Vedlegg 1: Godkjenning fra Sikt	71
Vedlegg 2: Samtykkeskjema	72
Vedlegg 3: Intervjuguide	75

1 Begrunnelse for oppgaven

1.1 Temaets aktualitet, bakgrunn og formålet med studien

Ifølge Opplæringslova § 2-3 er skolene i Norge pliktig til å følge gjeldende læreplan (Opplæringslova, 1998, § 2-3). I dagens læreplan, Fagfornyelsen, står det blant annet: «Skolen skal legge til rette for læring innenfor de tre tverrfaglige temaene folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling.» (Kunnskapsdepartementet, 2017d). Dette betyr at lærere og andre ansatte i skolen må ha kompetanse om hvordan de tverrfaglige temaene kan gjennomføres. Det er dette kravet om tilrettelegging som startet min interesse innenfor de ulike tverrfaglige temaene, spesielt folkehelse og livsmestring. Folkehelse og livsmestring inneholder aspekter om hvordan man kan mestre livet, både psykisk og fysisk (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Temaet omhandler levevaner, mediebruk, økonomi, grensesetting, relasjoner, samt egne og andres følelse. Folkehelse og livsmestring er med andre ord et stort felt, som rommer mye (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Jeg skulle gjerne hatt tid til å skrive om alt dette i denne oppgaven, men tidsrammene jeg er gitt gjør at jeg må begrense meg. Derfor har jeg valgt å sette søkelys på temaet livsmestring. For å spisse oppgaven enda mer, vil jeg se på livsmestring i et relasjonelt perspektiv. Hattie (2009) hadde en stor forskning på verdensbasis som inkluderte 83 millioner elever, og fant at relasjonen mellom lærer og elev havnet øverst på faktorer som påvirket elevenes læring (Hattie, 2009, sitert i Spurkeland & Lysebo, 2022, s.14) Dette viser med andre ord at god relasjon mellom lærer og elev er noe alle burde prioritere, samt etterstrebe å oppnå.

Gjennom hele studieløpet har vi lært om pedagogikk, tilpasset opplæring og spesialundervisning. Både hvordan man kan tilpasse innad i de enkelte fagene, men også dypere inn i pedagogikkens verden. Jeg har i tillegg valgt spesialpedagogikk som en av mine fagområder, og opplever dette som et stort og spennende tema. Skolene i Norge følger Opplæringslova, og i § 1-3. står det at «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven [...]» (Opplæringslova, 1998, §1-3). Dette betyr at alle elever som går

på skolen skal få undervisningen tilrettelagt for å sikre godt utbytte av opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2022, s.1). Elevene som ikke oppnår dette, har rett til spesialundervisning, dette er nedfelt i Opplæringslova §5-1 (Opplæringslova, 1998, §5-1). Det presiseres at tilbudet skal møte opplæringsutsiktene til hver elev, og at man skal gi et tilbud som gir elevene et forsvarlig utbytte av undervisningen (Opplæringslova, 1998, §5-1).

Det er mange måter å tilpasse ordinær- og spesialundervisning. I Norge har det vært ulike tradisjoner og normer gjennom tidene, og det vil naturligvis ikke være et fasitsvar på hva som er best og fungerer for flest. En måte å gjennomføre tilpasninger på er ved å bruke hund i undervisningen som et pedagogisk virkemiddel (pedagogisk virkemiddel er ulike faktorer som bidrar til at elevene skal nå gitte mål (NOU 2015:2, 2015, s.37)) . Dette finner jeg svært interessant. Hund i skolen er et relativt nytt felt i Norge, og Utdanningsdirektoratet har ikke nevnt noe om dette på sine nettsider. Det er derimot nevnt hesteassistert læring i nasjonal veiledning fra Stortinget i 2018 – hvor de fremmer hesten som en ressurs til å oppnå konkrete mål innenfor sosiale kontekster og skolefag (Landbruks- og matdepartementet, 2018, s.68). Det er gjort flere forskningsstudier på at dyr generelt og hunder spesielt kan ha positiv innvirkning på menneskers liv i ulike situasjoner, både privat og profesjonelt. Dette skriver jeg mer om i kapittel 2.4. I denne mastergradsavhandlingen ønsker jeg å undersøke og skrive om hvordan hunder kan brukes som et pedagogisk hjelpemiddel skolen.

Jeg vil videre kort fortelle om 2 studier som er gjort innenfor bruk av dyr i tiltak med barn, for å vise hvorfor det kan være interessant å undersøke mer. Den første forskningen jeg vil trekke frem er en fireårig studie. Dette er fra forundersøkelser til PACK-prosjektet. Her fikk barn med ADHD psykososial ferdighetstrening med hundeassisterte tiltak, og de hadde en kontrollgruppe som ikke inkluderte bruk av hund. Resultatene viser at barna som mottok ferdighetstreningen med hund, responderte bedre på treningen enn de som ikke hadde hund inkludert i treningen (Gee et al., 2015/2019, s.228). Den andre forskningen jeg ønsker å trekke frem er fra O`Haire og kolleger, der en barnegruppe som hadde dyreassisterte aktivitetstiltak i åtte uker, ble undersøkt (Gee et al., 2015/2019, s.228). Her var det også en kontrollgruppe som ikke hadde dyr til stede. Forskerne mottok svar fra foreldre og lærere om sosial fungering. Funnene viste at gruppen som mottok tilbudet med dyr hadde betydelig fremgang på sosiale ferdigheter. Det var derimot ingen tydelige forskjeller når det kom til

faglig forbedring (Gee et al., 2015/2019, s.228). Disse eksemplene viser at dyr i seg selv er et spennende tema å kombinere med pedagogiske tiltak, og er noe jeg ønsker å utforske videre.

Å bruke skolehund for å bidra til at alle elever skal få tilstrekkelig utbytte av undervisningen, opplever jeg som et svært spennende tema. I 2020 gjennomførte jeg et emne på Norges miljø- og biovitenskapelige universitet som het: «Introduksjonskurs i dyreassisterte intervensjoner – dyreassistert terapi, pedagogikk, aktivitet og grønn omsorg» (Norges miljø- og biovitenskapelige universitet, u.å.). Dette gjorde at jeg fikk kunnskap og kjennskap til å bruke dyr i skolesammenheng, og jeg ønsker også å lære mer om dette. Jeg er heldig som har mulighet til å skrive om dette temaet i min masteroppgave. Mitt ønske er å finne ut om og hvordan hunden kan fungere som et pedagogisk virkemiddel for at elevene skal få økt livsmestring. Jeg har vært heldig som har fått intervju fire lærere som arbeider med hund i skolen.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

I min studie ønsker jeg å finne ut hvordan ett knippe lærere i praksis bruker hund i arbeid med elevene sine, og om dette kan være med å oppfylle elevenes livsmestringsgrunnlag. Begrepet livsmestring kan romme mye, og jeg har derfor tatt et valg om å fokusere denne oppgaven til å gjelde relasjonsaspektet i stor grad. Problemstillingen min er:

Hvordan kan hund som et pedagogisk hjelpemiddel i skolen bidra til å bedre livsmestringen hos elever, sett i et relasjonelt perspektiv?

For å konkretisere, som veiledning til å skrive intervjuguiden og å presisere hva jeg ønsker å finne ut av, har jeg formulert to forskningsspørsmål:

1. På hvilke måter kan bruk av skolehund bidra til å fremme livsmestring?
2. Hvordan kan undervisning som inkluderer skolehund, bidra til bedre relasjoner?

1.3 Oppgavens struktur

I de forhenværende avsnittene har jeg presentert temaets aktualitet, bakgrunn og formålet med studien jeg skal gjennomføre. Problemstillingen og forskningsspørsmålene vil fungere som en rød tråd gjennom hele teksten, men også som grunnlag til intervjuene og konklusjonen.

Videre skal jeg presentere sentrale begreper, teorier og tidligere forskning innen pedagogikk, hund i skolen, livsmestring og relasjonelle perspektiver. Etter dette forklarer jeg i kapittel 3 metode, hvordan jeg har gått frem for å velge forskningsmetode, og begrunner hvordan, hvorfor og hva jeg har gjort gjennom hele prosessen. Videre skriver jeg om hva jeg har funnet i analysen, før jeg drøfter teorien og funnene sammen. Avslutningsvis vil jeg komme med en konklusjon og implikasjoner til videre forskning.

2 Sentrale begreper, teori og tidlige forskning

Hund i skolen og livsmestring er to fenomener som kan romme mye. For å kunne svare på problemstillingen om hund i skolen, livsmestring og relasjoner presenterer jeg aktuelle teorier og begreper, samt tidligere og nyere forskning. Senere i oppgaven presenterer jeg funnene fra analysen av intervjuene, og vil bruke det jeg presenterer i dette kapittelet i drøftingsfremstillingen. Flere av teoriene jeg skriver om kan sees med ulike briller, ut ifra hvilket felt det tales om. Jeg har på meg lærerbrillene, og skriver ut ifra dette perspektivet.

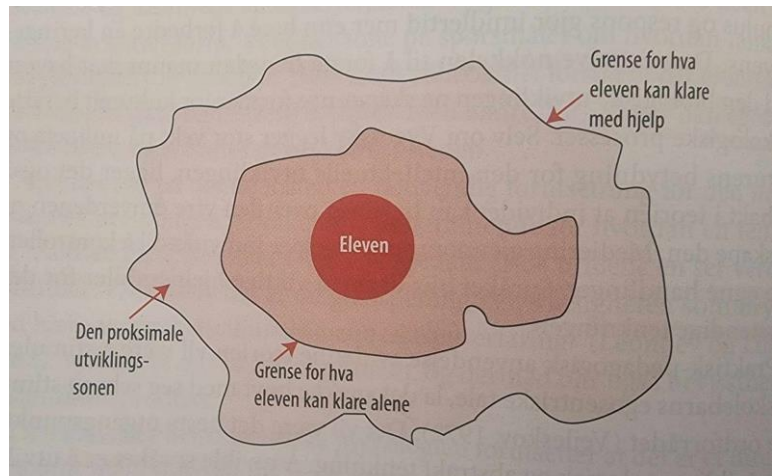
2.1 Pedagogikk og spesialpedagogikk

Sosiokulturell læring er en læringsteori som bygger på at mennesker lærer i samhandling med andre, og at man trenger støtte rundt seg for å ha personlig og intellektuell utvikling (Imsen, 2014, s.72). Relevante begreper for dette er mediering, den proksimale utviklingssonen og aktivitetsteori. Disse aspektene er viktige i sammenheng med relasjon, ettersom det dreier seg om at man samhandler med andre.

Sosiokulturell læring er en læringsteori som i stor grad bygger på Vygotsky sitt rammeverk om at læring skjer i en kulturell og sosial kontekst (Imsen, 2014, s.183). Vygotsky var særdeles opptatt av menneskers utvikling og sosialisering, og mediering var en viktig del av hans teori knyttet til sosiokulturell læring (Wittek, 2014, s.289). Mediering er det som skjer mellom stimulus og respons for at læring skal skje (Imsen, 2014, s.190-191). Et viktig aspekt var språket som redskap til intellektuell utvikling (Imsen, 2014, s.190). Vygotsky mente at språk var en svært viktig del av all læring, både for selvstendig tenkning, men også for samhandling med andre. verktøyene som brukes til dette, samt hvordan verktøyene anvendes vil ha noe å si for hvordan utviklingen foregår (Wittek, 2014. s.289). En annen del av teorien som Vygotsky la vekt på, er en modell kalt proksimal utviklingszone (Imsen, 2014, s.192). Proksimal utviklingszone er områder og ferdigheter elever klarer å utføre sammen med

mennesker som allerede innehar ferdigheten som skal oppnås (Wittek, 2014, s.293). I den innerste sirkelen i figur 1 (rød farge i figuren) viser de ferdigheter eleven innehar, og klarer å utføre alene (Wittek, 2014, s.293).

Den neste sonen i figur 1 (lys rosa farge i figuren), er sonen hvor elevene trenger hjelp fra andre. Her er de avhengig av mediering, henholdsvis en annen person som fungerer som redskap for den intellektuelle utviklingen, eksempelvis hvordan en lærer med skolehund kan støtte eleven til å mestre en oppgave (Wittek, 2014, s.293).



Figur 1 (Imsen, 2014, [fotografi av boken, figur av proksimal utviklingssone] s.192)

Der Vygotsky la stor vekt på språket som kilde til læring, videreutviklet hans etterkommere medieringen til, i større grad, også å gjelde aktiviteter i vid forstand (Imsen, 2014, s.201). Aktiviteter som medierende funksjon kalles aktivitetsteorier (Imsen, 2014, s.201). Aktivitetsteorier kan deles inn i tre generasjoner, der Vygotsky sitt fokus på språk som medierende middel i den proksimale utviklingssonen regnes som første (de Lange, 2014, s.163). Teoriene dreier seg om hvordan læring og endring skjer i den sosiale konteksten, men også hvordan det sosiale rundt endrer seg i prosessen. Dette samsvarer også med den sosiokulturelle læringsteorien (Ludvigsen, 2002 & Waitoller, 2014 sitert i de Lange, 2014, s.162). En av etterfølgerne til Vygotsky, Leontjev, la stor vekt på at aktivitet er en prosess som skjer i læringen i bindeleddet mellom ytre og indre verden (Imsen, 2014, s.201-202). Både de individuelle, kollektive og historiske faktorene spiller en stor rolle for produksjonen av læring (de Lange, 2014, s.165). Dette regnes som andre generasjons aktivitetsteori (de Lange, 2014, s.165). Den tredje generasjons aktivitetsteori omhandler måten å tenke rundt skjæringspunktet mellom flere systemer, hvor et system er de ovennevnte faktorene til Leontjev (Imsen, 2014, s.206-207). Systemene er eksempelvis skolen og hjemmet, men det kan også være et system i klasserommet og et med skolehunden og tilhørende lærer. Skjæringspunktet skjer mellom systemene, og de vil justeres av hverandre (Imsen, 2014, s.207-208).

Innledningsvis skrev jeg at elever som ikke oppnår tilstrekkelig læringsutbytte av ordinær undervisning, har rett på spesialundervisning (Opplæringslova, 1998, §5-1). For å få rett til spesialundervisning må det fattes et vedtak på grunnlag av en sakkyndig vurdering. Dette foretas av pedagogisk – psykologisk tjeneste (PPT) (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.2-3). Spesialundervisning er en rett elevene individuelt kan ha, mens tilpasset opplæring er noe alle elever skal få, uavhengig av om de har vedtak om spesialundervisning eller ikke (Utdanningsdirektoratet, 2014, s.3). Målet med tilpasset opplæring er at lærerne skal variere undervisningen, blant annet gjennom tilnærming og arbeidsform, innenfor rammene som er gitt (Utdanningsdirektoratet, 2022, s.1). I denne oppgaven forholder jeg meg til hva det vil si å trekke skolehund inn i undervisning. Jeg forholder meg ikke til å bruke hund i skolen som et spesialpedagogisk verktøy, men som tilpasset opplæring. Nå har jeg belyst mediering, proksimal utviklingszone og aktivitetsteori. Alle tre konseptene er en del av sosiokulturell læringsteori. Dette er viktige teorier å ha med når jeg skal se hvorfor hund kan bidra til bedre livsmestring og relasjoner, og vil hente frem dette senere i drøftingskapittelet.

2.2 Skolehund

Dyreassisterte tiltak og dyreassistert pedagogikk er for mange nye begreper, og det er flere private aktører innen feltet. Jeg har derfor tatt et valg om å gå ut ifra en av aktørene: Dyrebar Omsorg og deres definisjon og kunnskap i arbeidet med hund i skolen. Dyrebar Omsorg tilbyr kurs, veiledning og arbeid til ekvipasjer som tilbyr tjenester innenfor dyreassisterte tiltak (DaTi) (Dyrebar Omsorg, u.å.a). De skriver selv:

«[...] har samarbeid med landets beste eksperter innen fagfeltet. Sammen med Norges miljø- og biovitenskapelige universitet har vi blant annet utviklet flere kurs og universitetsutdanning innen DaTi med hund, hest, katt og gårdsdyr, godkjent av Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen. Vi har også utviklet retningslinjer for hund på institusjon sammen med Helsedirektoratet» (Dyrebar Omsorg, u.å.a).

På bakgrunn av informasjonen som kommer frem i sitatet, har jeg valgt å bruke Dyrebar Omsorg som veiledning til teori og begreper. Jeg har også brukt Dyrebar Omsorg som kilde til kontaktinformasjon til intervjupersonene. Per dags dato har jeg ikke funnet andre aktører som arbeider utelukkende med dyreassisterte tiltak i Norge, og som samarbeider med et godkjent universitet eller har godkjenning fra statlige organer. Det finnes derimot globale organisasjoner som også arbeider med dyreassisterte tiltak. En av disse er The International Association of Human-Animal Interaction (IAHAIO). IAHAIO formidler både ny forskning, praksis og utdanning, og har over 90 medlemsorganisasjoner verden rundt. Dyrebar Omsorg er en av disse (The International Association of Human-Animal Interaction Organizations, u.å.). IAHAIO har definert begrepet dyreassisterte tiltak slik:

« [...] facilitated, guided or mediated by a health or human service provider or educator, who works with and maintains the welfare of a specially alongside a specially qualifying animal to provide therapeutic, educational, supportive and/or ameliorative processes aimed at enhancing the well-being of humans.» (Binder et al., 2024, s.1) (kursiv i original).

Dyreassisterte tiltak er med andre ord å bruke dyr som et middel for å øke menneskers livskvalitet og læring innenfor ulike sosialfaglige felt, både i frivillige og profesjonelle sektorer.

Våren 2024 publiserte IAHAIO en artikkel om at de skulle endre betegnelser og forkortelser for det som tidligere ble kalt dyreassisterte intervensjoner (Binder et al., 2024, s.2-3). I denne sammenheng oversatte Dyrebar Omsorg de norske begrepene på nytt, i henhold til de nye fra IAHAIO. På bakgrunn av at jeg har valgt å bruke Dyrebar Omsorg som kilde til å finne definisjoner, bruker jeg de nye begrepene i denne oppgaven. Det vil derimot være noen referanser jeg har, som bruker de gamle. Den gamle betegnelsen dyreassisterte intervensjoner (DAI) heter nå dyreassisterte tiltak (DaTi) og har samme definisjon. Bruk av hund i skolen går under betegnelsen dyreassistert pedagogikk (DaPe), og dette defineres som: « [...] målrettede, planlagte og strukturerte intervensjoner ledet av og/eller utført av fagpersonell innenfor undervisning eller univervisningsrelaterte tjenester.» (IAHAIO, 2014 sitert i Pedersen et al., 2015/2019, s.29). Dette betyr at man bruker et dyr, og i mitt tilfelle en hund, som et virkemiddel til å oppnå noe ønsket og planlagt i pedagogisk sammenheng.

Når man arbeider med DaTi kan man arbeide enten ut ifra diamant- eller triangelmodellen (MacNamara et al., 2015/2019, s.128). I diamantmodellen er hundefører og terapeut, i dette tilfellet lærer, to ulike personer (MacNamara et al., 2015/2019, s.128). Ved bruk av denne modellen er det viktig at hundefører og lærer har tydelige rammer, samt avklarte forventninger på forhånd (MacNamara et al., 2015/2019, s.128). I triangelmodellen er hundefører og lærer samme person (MacNamara et al., 2015/2019, s.128). Når man bruker denne modellen er det viktig at det er en god relasjon mellom fagperson, elev og hund. Fagpersonen må også kunne oppgavene sine godt (Fike, Najera & Dougherty, 2012 sitert i MacNamara et al., 2015/2019, s.129).

For å forstå hvorfor dyreassistert pedagogikk kan fungere for elever, skriver både Fine og Beck (2015/2019), samt Grelland (2018) om relasjonen mellom dyr og mennesker (Fine & Beck, 2015/2019, s.40-41 og Grelland, 2018, s.24-25). Fine og Beck (2015/2019) fremhever at dyr kan bidra til både følelsesmessig utvikling og utviklingsprosesser i hjernen, men også støtte, både for barn og voksne (Melson, 2005 og Myers, 2006 sitert i Fine & Beck, 2015/2019, s.40-41). Grelland påpeker at dyr gir oss et blikk, bokstavelig talt, som verken dømmer vår eksistens eller identitet (Grelland, 2018, s.24-25). Sammen kan dette utgjøre en betydelig bekreftelse og et bærende element for menneskene som trenger slik støtte. Dette så også Endenburg og van Lith (2010), de fant implikasjoner på at å vokse opp med dyr kan fremme en sunn utvikling hos barn (Endenburg & van Lith, 2010).

Biofili er et begrep som er relevant når man bruker hund i pedagogisk sammenheng. Biofili handler om at mennesker har et iboende ønske om å være i naturen, og omtales ofte som biofiliahypotesen (Institutt for biovitenskap, 2022). Både natur- og dyrelivet går hånd i hånd i hypotesen. Det vil være variasjoner fra menneske til menneske med tanke på hva som er mest gunstig: planteriket eller dyreriket (Melson & Fine, 2015/2019, s.222). Det iboende ønsket dreier seg om evolusjonens kraft om at mennesker trengte dyrene for å overleve, og dermed også har søkeblikk mot dem (Fine et al., 2015/2019, s.57-58). Hypotesen handler ikke om at alle automatisk er greie mot andre skapninger, men at:

«[...] man anerkjenner at menneskers iboende behov for å ha en forbindelse til naturen fører til en effektiv terapeutisk setting av høy kvalitet der det å utvikle relasjoner til

naturen hjelper mennesker med å lære hvordan de kan utvikle relasjoner til hverandre.» (Fine et al., 2015/2019, s.58).

Ut ifra dette vil det indikere at man, av seg selv og helt naturlig, ønsker å være i kontakt med naturen. Følelsen man kan oppnå av dette, hjelper en videre i relasjon med andre mennesker. Det påpekes også at ved bruk av dyr, er det viktig at dyrene er rolige og utstråler trygghet (Melson & Fine, 2015/2019, s.222). Hvis dyrene utstråler utrygghet, vil dette indikere til menneskene som mottar DaTi, at det er utrygt (Melson & Fine, 2015/2019, s.222).

Viktigheten av den fysiske nærheten til dyr, finner Fine og Eisen (2008) i en casestudie hvor hunder kan fungere som sosial støtte når temaer som er utfordrende skal snakkes om (Fine & Eisen, 2008, s.43 sitert i Melson & Fine, 2015/2019, s.221). Dette kan være et eksempel på at biofiliahypotesen er gjeldende, fordi hunden i praksis ikke gjør annet enn å være nær pasienten. En annen avgjørende faktor er at biofiliahypotesen antyder at de positive sidene ved tilnærming til dyr og natur ikke er automatisk overførbare til andre situasjoner, hvor dyr og natur ikke er tilstede (Melson & Fine, 2015/2019, s.221).

Det er ulike måter å implementere hunden i skolehverdagen. En måte er at hund og elev sammen utfører fysiske aktiviteter for å oppnå bestemte mål. Et annet eksempel er lesehund. Lesehund vil si at hunden fungerer som en drivkraft og betryggelse i en høytlesningssituasjon (Pedersen et al., 2015/2019, s.29). Dette kan vi se som en sammenheng til det Kertes et al. (2017) fant i sin forskning om barn som ble utsatt for stressfaktorer (Kertes et al., 2017, s.394-395). De fant at elever som ble utsatt for stress, og samtidig klappet en hund, hadde mindre økning i kortisolnivået, sammenlignet med om hunden ikke ble klappet (Kertes et al., 2017, s.394-395). Kortisol er et stresshormon som lages i binyrebanken (Berg & Otterholt, 2022). Dette er en del av kroppens respons når man utsettes for situasjoner hvor man ikke har kontroll (Berg & Otterholt, 2022). Situasjoner man ikke har kontroll over kan eksempelvis være når man skal lese høyt i klassen eller når man skal bli delt inn i lag i gymtimen. Å oppleve dette som stressende kan virke som et nederlag, og bidrar ikke til at eleven føler livsmestring.

Nå har jeg klargjort begrepene DaTi (dyreassisterte tiltak) og DaPe (dyreassistert pedagogikk), samt trukket inn teorier og forskning som belyser at hund i skolen er et tema det

er interessant å dykke ned i. Jeg har også belyst hvorfor det er aktuelt å utforske hvordan hund kan brukes i skolen for å øke livsmestring og relasjonsbygging hos lærere og elever.

2.3 Livsmestring

Livsmestringsbegrepet trenger en kontekst og presisering for at man skal forstå hva det egentlig dreier seg om. Det kan også være nyttig å dele opp ordet for å få en forståelse av hva begrepet livsmestring inneholder. Jeg skal klargjøre hva begrepet er, og presentere noen ulike teoretiske innfallsvinkler, for senere å kunne belyse problemstillingen som omhandler arbeid med livsmestring.

Begrepet livsmestring ble innført av styresmaktene i Norge, i læreplanen som kom i 2020 Fagfornyelsen (LK20) (Kunnskapsdepartementet, 2017d). Det er ikke spesielt mye litteratur eller empirisk forskning til temaet livsmestring, men tendensen er økende (Brevik et al., 2023, s.27). En av skolens oppgaver er å gi elevene verktøy til å: « [...] utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne mestre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet.» (Kunnskapsdepartementet, 2017c). Å mestre livene sine inneholder mange aspekter, både faglig, sosialt og med seg selv. Om man mestrer disse aspektene, er det større sannsynlighet for god psykisk helse. Det er derimot økende tendens til psykisk uhelse blant de unge i befolkningen (Stortinget, 2016 sitert i Madsen, 2020, s.57). Politikere på tvers av partiene uttrykte derfor at man er nødt til å ha større fokus på livsmestring, og på den måten bidra til at dagens unge i mindre grad har psykiske plager. Med dette som bakgrunn innførte de livsmestring på timeplanen.

Som skrevet ovenfor, er et av tre tverrfaglige temaer folkehelse og livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2017b). I overordnet del i LK20 står det blant annet dette om temaet:

«Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte» (Kunnskapsdepartementet, 2017b).

Kunnskapsdepartementet sier med andre ord at elevene skal lære seg å mestre alt livet har å by på, på best mulig måte. Sitatet sier lite om hva livsmestring er, ettersom det kan ligge mye mellom medgang og motgang.

Madsen (2020) deler opp ordet, og ser nærmere på ordet mestring. Mestring vil si at man håndterer oppgaver og utfordringer man møter, på en egnet måte (Madsen, 2020, s.10). Ungdata junior og Ungdata er spørreundersøkelser for henholdsvis mellomtrinnet, samt ungdoms- og videregående skole (Ungdata, u.å.). Ansvarlig for undersøkelsen er Nova på OsloMet – storbyuniversitet, i samarbeid med KORUS (Ungdata, u.å.). Målet med undersøkelsen er å finne ut hvordan unge i Norge har det i dag. Dette inkluderer områder som skole, hjemme, fritid, venner etc. (Ungdata, u.å.). Funnene indikerer at unge i gjeldende aldersgrupper har det ganske bra, men rapportene som er skrevet påpeker at det er viktig å ikke glemme resterende prosent som ikke har det bra (Bakken, 2022, s.2 og Enstad & Bakken, 2022, s.2).

Albert Bandura har skrevet om mestringsforventning, oversatt fra hans begrep self-efficacy. Dette handler om hvor mye tro en selv har til å få til noe, for eksempel det å mestre en oppgave alene (Imsen, 2014, s.351-352). Bandura fremlegger fire aspekter av mestringstro, som påvirker og vil ha noe å si: autentiske mestringserfaringer, verbal overtalelse, fysiologiske og kroppslige reaksjoner, samt modelløring. Autentiske mestringserfaringer er, ifølge Bandura, den delen som spiller mest inn (Bandura, 1997, s.80). Dette handler om at man opplever større mestringstro når man opplever å mestre en oppgave. På samme måte kan det å feile gjentatte ganger, resultere i lavere mestringstro. For å opparbeide mestringstro med denne metoden, må oppgavene som skal løses tilpasses personen, og ikke være hverken for lette eller for vanskelige. Om personen kontinuerlig får for enkle oppgaver, kan det ende opp med relativt lav motstandsdyktighet, fordi en er vant med å ikke legge ned en stor innsats for å oppnå resultater. Samtidig vil resultatet av for høy vanskelighetsgrad minske mestringstroen (Bandura, 1997, s.80). Videre handler verbal overtalelse om oppmuntring ved at andre uttrykker positivitet og overbevisning for at en person vil klare en oppgave som en står foran. Dette er ikke en ideell løsning over lengre tid, men kan bidra til at oppgaver gjennomføres, noe som igjen kan føre til en mestringsfølelse. Det er derimot svært viktig at den økte innsatsen faktisk fører til at personen sitter igjen med en slik mestringsfølelse, og at man ikke

gjør dette om den økte innsatsen ikke vil gi resultater (Bandura, 1997, s.101). Den tredje faktoren som spiller inn, er fysiske og emosjonelle reaksjoner. Dette handler om stressreaksjoner vi får i egen kropp, eksempelvis at man rødmer, skjelver, svetter og får hjertebank. Fysiske reaksjoner og stress i seg selv er ikke hemmende for mestringstroen, men mange forbinder dette med negative følelser. En må derfor, ifølge Bandura, prøve å redusere stresset og egne negative emosjonelle tanker om aktuelle oppgaver (Bandura, 1997, s.106-107). Den fjerde, og siste faktoren er observasjonslæring. Observasjonslæring kan også kalles modellæring. Dette handler om å observere noen gjøre noe som er vellykket, for så å gjøre det samme. En faktor her er at personen som modellerer ligner på en selv. Det handler også om den sosiale slutningen som skjer når man arbeider i grupper, har prøver eller konkurrerer. Hovedfaktoren som spiller inn i disse tilfellene er hvordan en presterer sammenlignet med de andre på gruppen (Bandura, 1997, s.86-87). Banduras mestringsteori viser viktigheten av å forstå hvordan og hvorfor livsmestring spiller en viktig rolle i elevenes læring og fremtid. Det er viktig at lærere legger opp til at elevene opplever at de klarer oppgavene som står foran dem. Lærere må ha verktøy i kunnskapsbanken for å kunne tilpasse til de ulike elevene, eksempelvis bruke skolehund som et pedagogisk virkemiddel.

Mestring er også noe man kan se i sammenheng med resiliens. Borge (2018) forklarer at resiliensbegrepet kan sees i sammenheng med det samfunnet tidligere har omtalt som løvetannbarn, altså barn som har klart seg godt i livet tross ugunstige oppvekstvilkår (Borge, 2018, s.28). Utfordringen med å bruke begrepet løvetannbarn, er at dette har blitt tenkt på som barn som har en spesifikk spesiell egenskap, som gjør at barnet har klart seg. Det som derimot har vist seg, og som gjør at løvetannbarnbegrepet ikke kan sidestilles med resiliens, er at det ikke handler om en spesifikk egenskap isolert sett hos gjeldende barn, men heller ulike egenskaper hos barnet og miljøet rundt. Borge (2018) sammenligner dette med en eng av mange løvetanner; hvor det både skal være riktig jord, vær, tidligere løvetannblomster, nåværende løvetann, om de blir plukket og eventuelle plantesykdommer (Borge, 2018, s.28). Resiliens er med andre ord at unge øker egen tilpasning i uheldige miljøforhold og alvorlig stress, og likevel ikke får psykiske lidelser eller symptomer (Borge, 2018, s.39). Resiliens og mestring kan sees i sammenheng, men: «mestring er i større grad resiliens basert på læring» (Borge, 2018, s.28). Resiliens kan dermed være erfaringsbasert mestring, men det er som beskrevet over også flere andre faktorer, både arvelige og miljømessige, som spiller inn. Konkret er dette en styrkebasert teori for å forstå utvikling, blant annet gjennom

beskyttelsesfaktorer (Borge, 2018, s.39). Beskyttelsesfaktorer er faktorer som gjør at enkelte klarer seg bra, på tross av utfordringer og belastninger. Dette kan være unge som opplever hendelser som gjør at ikke ting burde gå bra, men så går det bra likevel (Borge, 2018, s.39). Beskyttelsesfaktorer kan være et godt selvbilde og indre styrke. Godt selvbilde kan dessuten være med på å styrke en persons autonomi (selvstendighet) og god sosial fungering, både i kontakt med jevnaldrende og voksne (Borge, 2018, s.48-49). En norsk studie, Ung i Norge-studien, viser at skoleprestasjoner påvirker selvbildet (Borge, 2018, s.49). Dette understreker viktigheten av at lærere tilpasser til elevene, slik at de presterer best mulig.

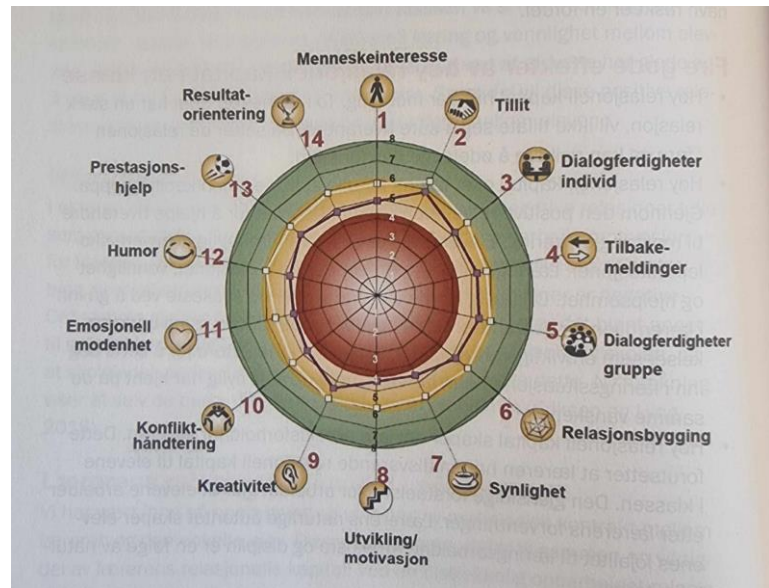
I dette delkapittelet har jeg sett på hva begrepet livsmestring rommer, og hvorfor det er viktig å forske på ulike tilnærminger til at elevene oppnår dette. Jeg har forklart begrepet mestring gjennom Banduras mestringsteori, og resiliensteori, samt trukket inn hvordan norske elever opplever livet. Disse teoretiske perspektivene vil bli anvendt til å belyse problemstillingen ytterligere i drøftingsdelen av oppgaven.

2.4 Relasjonskompetanse

Relasjonskompetanse er et stort felt. Jeg skal derfor videre definere hva som ligger i begrepet, og bruke deler av Spurkeland og Backer Johnsen sitt radarhjul (figur 2) for å belyse denne teorien (Spurkeland & Lysebo, 2022, s.9).

Relasjonskompetanse er ifølge Spurkeland (2020): «Ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker» (Spurkeland, 2020, s.19). Dette viser at lærere må ha kunnskap nok til å både skape, opprettholde og eventuelt gjenskape gode relasjoner med elevene sine. Andersen (2016) skriver blant annet om beskyttelses- og risikofaktorer for utfordringer med psykisk helse (Andersen, 2016, s.261). Han trekker frem et skolemiljø preget av en opplevelse av mestring, som en av beskyttelsesfaktorene (Andersen, 2016, s.261).

Som nevnt ovenfor har Spurkeland og Backer Johnsen utviklet en modell de kaller for radarhjulet. Dette er en modell som viser de ulike faktorene som er viktigst i relasjoner og relasjonsarbeid. Faktorene, eller dimensjonene, som forfatterne kaller det, er essensielle og påvirker hverandre i større eller mindre grad, og modellen kan både brukes som oversikt og kartleggingsverktøy. Jeg skal



Figur 2 (Spurkeland & Lysebo, 2022, [fotografi av bok, figur av radarhjulet] s.9)

ikke ta for meg alle dimensjonene, men de to første: menneskeinteresse og tillit (Spurkeland & Lysebo, 2022, s.9-10). Alle dimensjonene spiller inn rundt begrepet relasjon, men jeg har valgt ut disse to av tre overordnede dimensjoner (Spurkeland & Lysebo, 2022, s.10). Det vil være elementært at lærerne innehar disse to elementene i sitt arbeid med livsmestring hos elevene.

Menneskeinteresse er den første dimensjonen, og omtales som en overordnet dimensjon som må ligge til grunn for at alle de andre punktene skal være gjeldende (Spurkeland, 2020, s.26). Læreren må for det første være nysgjerrig på elevene sine, og aktivt lete etter positive trekk for å skape et bilde av dem. For det andre handler det om å se hele eleven sitt liv, ikke bare den personen man opplever på skolen. Dette dreier seg også om hvem personen er utenfor skolen, noe Spurkeland (2020) kaller for primærtilhørigheten (Spurkeland, 2020, s.29). Primærtilhørigheten er det som er utenfor skole eller arbeid, ofte en plass hvor man har sterkere emosjonell tilhørighet, men også der det kan være mer utfordrende (for eksempel hjemme) (Spurkeland, 2020, s.29). For det tredje handler menneskeinteresse om sosial intelligens. Dette handler om å aktivt prøve å tilrettelegge for samtale og samhandling, selv om det nødvendigvis ikke fører til noe på det dypere plan. Dette kan være en fallgrube, ved at man kun får en rekke kvantitative samtaler og relasjoner, når en viktig del av konseptet også innebærer kvalitativ kontakt med andre (Spurkeland, 2020, s.30-31). Den andre dimensjonen er tillit. Dette kan beskrives som en følelse man oppnår gjennom gjentatte interaksjoner og

samhandling (Spurkeland, 2020, s.37). Spurkeland (2020) skriver at dette er bærebjelken i alle gode relasjoner (Spurkeland, 2020, s.41). Å skape tillit tar tid, og begge parter må ha repeterende gjensidige opplevelser som bidrar. Kvaliteten i selve relasjonen handler om tillit, og det kan ses på som mange ulike legoklosser som lag på lag danner grunnmuren til legobygningen (Spurkeland, 2020, s.45). Eksempelvis kan dette handle om tillit til at hunden ikke vil respondere med aggressiv atferd, at læreren ikke vil reagere med latterliggjøring om eleven ikke mestrer oppgaver, eller at noe som blir sagt eller gjort ikke vil bli brukt mot en senere.

Bø og Hovdenak publiserte i 2011 en artikkel hvor de har undersøkt hvordan elever vurderer betydningen av relasjonen de har til lærerne sine (Bø & Hovdenak, 2011). Intervjupersonene var elever på både ungdom- og videregående skole. Forskerne fant at elevene forklarte god relasjon med læreren som en som både ga faglig og personlig støtte. I faglig støtte vektla de blant annet at lærerne har faglig oversikt, ulike måter å forklare, er engasjerte og at de har realistiske forventninger hvor de følger opp, godtar feiling og gir gode tilbakemeldinger (Bø & Hovdenak, 2011). Personlig støtte vektla elevene som at lærerne behandlet dem rettferdig, viste personlige interesser mot elevene, og at elevene ble verdsatt for den de er (Bø & Hovdenak, 2011). Dette er viktig forskning å ta med videre, fordi det viser at elevene ikke kun trenger faglig støtte.

Nå har jeg belyst hvordan flere teoretikere ser på relasjon, og trukket frem dimensjonene menneskeinteresse og tillit, som begge er svært relevante i lærerarbeidet. Dette er viktig teori knyttet til relasjonsfokuset jeg vil ha i mine intervjuer og drøftingen senere i oppgaven. Forskningen jeg trekker frem, viser hvordan elevene selv setter ord på relasjon.

2.5 Livsmestring i et relasjonelt perspektiv

Å se på livsmestring i et relasjonelt perspektiv, kan gjøres ved å trekke ut temaene innenfor folkehelse og livsmestring, som konkret dreier seg om relasjonelle faktorer.

I LK20 er det presisert en rekke områder innenfor temaet folkehelse og livsmestring som lærere må legge opp til i arbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Blant disse er

mellommenneskelige relasjoner, grensesetting ovenfor seg selv og andre, samt håndtering av tanker, følelser og relasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Når jeg nå skal fokusere på livsmestring i et relasjonelt perspektiv, er det dette jeg vil se på. Relasjoner er, som nevnt i kapittel 2.4, blant annet ferdigheter til å skape og opprettholde mellommenneskelige forhold (Spurkeland, 2020, s.19).

Hughes og Chen (2011) fant i sin forskning at relasjonen elevene har til sin lærer, har stor betydning for det sosiale samspillet i klasserommet, men også for hvordan elevene lærer (Hughes & Chen, 2011, s.285). Levin og Ellingsen (2023) bruker begrepene *med relasjoner* og *gjennom relasjoner* (Levin & Ellingsen, 2023, s.138). Med relasjoner vil si at eleven står i andre relasjoner, som man som lærer skal arbeide med (Levin & Ellingsen, 2023, s.138-139). Ser man dette i sammenheng med en lærer og elev relasjon, vil målet være å arbeide for at eleven skal få kompetanse i relasjoner mot egne sosiale kontekster (Levin & Ellingsen, 2023, s.140). Gjennom relasjoner tar for seg kontakten mellom to personer, i dette tilfellet lærer og elev (Levin & Ellingsen, 2023, s.140). Dette handler om å bygge tillitt, for å få muligheten til å bidra i den andre personens liv (Levin & Ellingsen, 2023, s.140). Ser man forskningen til Hughes og Chen (2011) og teorien til Levin og Ellingsen (2023) i lys av hverandre, vil arbeidet læreren legger ned i relasjonen til elevene, være med å påvirke både sosial og faglig utvikling.

Nå har jeg belyst hva LK20 sier direkte om relasjoner innen livsmestringsbegrepet. Dette er viktig å ha med når man undersøker pedagogiske virkemidler, eksempelvis hund i skolen, fordi man er pliktet til å følge gjeldende læreplan. Forskningen og teorien jeg har tydeliggjort understreker igjen viktigheten av at lærere arbeider for gode relasjoner.

I dette kapittelet har jeg tatt for meg sosiokulturell læringsteori, hund i skolen, relasjoner og livsmestring. Dette er viktig teori og forskning knyttet til temaet, og som vil bli brukt i drøftingskapittelet. Videre skal jeg ta dere gjennom metodiske valg jeg har foretatt, før jeg presenterer funn og drøfter disse.

3 Metode

Å skrive en masteroppgave stiller krav om troverdighet gjennom hele prosessen og i ferdig skrevet tekst (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s.43). Dette inkluderer at hele teksten er transparent, at jeg viser og begrunner hvordan og hvorfor avgjørelser er tatt, innhenting og analyse av empirisk datamateriale og ikke minst hvordan jeg har tatt hensyn til etiske aspekter.

3.1 Kvalitativ metode

For å finne ut hvilken metode jeg ønsket å bruke, startet jeg med å se på hvilke typer spørsmål jeg ønsker å finne svar på. I problemstillingen: *Hvordan kan hund som et pedagogisk hjelpemiddel i skolen bidra til å bedre livsmestringen hos elever, sett i et relasjonelt perspektiv?*, bruker jeg spørreordet «hvordan». Dette kan derfor klassifiseres som en beskrivende problemstilling (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s.30). En beskrivende problemstilling har som mål å finne ut hva eller hvordan noe foregår, i motsetning til forklarende. Forklarende problemstilling har som mål å forklare hvorfor noe skjer (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s.30). Målet med studien er med andre ord å innhente datamateriell som kan gi informasjon om hva og hvordan bruk av skolehund kan bidra til at elever oppnår bedre livsmestring og relasjoner.

Når man skal undersøke et fenomen, må man spørre seg hva man ønsker å få ut av informasjonen man innhenter. Hvis det for eksempel er antall timer spesialundervisning i uken, hvor ofte elever samhandler med hverandre i løpet av en skoledag, eller andre målbare spørsmål, kan det være lurt å bruke kvantitativ metode. Kvantitative undersøkelser er grovt forklart knyttet til tall og målinger (Nyeng, 2012, s.79). På den andre siden dreier ofte kvalitative metoder seg om sosiale fenomener og innhenter data som gir større mengder tekst å analysere (Nyeng, 2012, s.71-72). Jeg har valgt kvalitativ metode for å hente data som jeg skal analysere. Jeg valgte dette fordi det er hensiktsmessig å gå dypere inn i hvordan lærere bruker hund i skolen som et pedagogisk virkemiddel, og intervjupersonene får anledning til å ordlegge seg fritt når de beskriver og forklarer. Det kunne antagelig blitt utfordrende å finne

nok intervjupersoner i Norge, til at utvalget ble stort nok for å gjennomføre en kvantitativ undersøkelse. Hundeassistert pedagogikk er fremdeles et relativt lite fagfelt her i landet.

Tradisjonelt har kvalitative undersøkelser blitt knyttet til en induktiv tilnærming, der forskeren kommer inn uten forbestemte holdninger, og uten noe form for hypotese (Postholm & Jacobsen, 2014, s.40). Det motsatte av induktiv er deduktiv, som er at man på forhånd lager hypoteser, og disse blir ikke endret. Deduktiv metode har ofte vært knyttet til kvantitative undersøkelser. Det er derimot ikke gitt at det trenger å være helt svart/hvitt (Postholm & Jacobsen, 2014, s.40-41). Kvantitative undersøkelser kan gi rom for at intervjupersonene svarer med egne ord, og kvalitative undersøkelser kan ha standardiserte spørsmål eller måle noe ut ifra et telleskjema (Postholm & Jacobsen, 2014, s.40-41). I min undersøkelse heller jeg mer mot det induktive, fordi jeg dykker inn i intervjupersonenes sfære med et åpent sinn, og prøver å forstå fenomenene gjennom deres livsverden.

3.2 Intervju

For å velge spesifikk kvalitativ metode, undersøkte jeg hvilke alternativer det var. Både observasjon med videoopptak, fokusgruppeintervjuer og intervju kunne vært relevant, eventuelt å mikse to av metodene.

Observasjon som metode gir svært god innsikt i hva som foregår i sanntid, men det utelukker elevenes og/eller lærernes refleksjoner og tanker bak utførelser (Dalland et al., 2021, s.125-126). Metoden som heter fokusgruppeintervju, er intervjuer hvor man samler 3 – 12 deltakere, og intervjuer de i en gruppe (Tjora, 2021, s.138). Fordelene ved å intervju på denne måten, er at stemningen i gruppen kan være lettende for intervjupersonene, hvor både humor og fortellinger får en naturlig plass (Tjora, 2021, s.138-139). Utfordringene kan for det første være at sammensetningen av intervjupersonene burde være nokså homogen eller det stikk motsatte, slik at man unngår at det dannes et hierarki innad, hvor enkelte muligens ikke tørr å uttrykke seg fritt (Tjora, 2021, s.138-139). For det andre er det anbefalt å være to moderatorer (intervjuere) når man gjennomfører fokusgruppeintervjuer, slik at oppgaver som samtalestarter, opptakskontroll og oppvartning av deltakere blir delt (Tjora, 2021, s.138-139). På bakgrunn av dette fant jeg ut at denne formen for intervju ikke er den best mulige for

denne studien. Både fordi intervjupersonene er spredd geografisk (se 3.3.1), og fordi det ikke var anledning å få med ytterligere en person som moderator.

Intervju som kvalitativ metode er en måte å få forståelse av intervjupersonens livsverden og sammenhenger (Svenkerud, 2021, s.91). Hvis man har en problemstilling som etterspør hva, hvordan og hvorfor noe foregår eller skjer, er dette en hensiktsmessig måte å finne svar på det man lurer på (Svenkerud, 2021, s.91-92). Som ved de andre kvalitative metodene er det naturligvis negative sider og fallgruver også ved denne metoden. Det er en tidkrevende metode, fordi hvert intervju tar som regel rundt en time og påfølgende transkriberingsarbeid i etterkant krever mye tid. Intervju som metode stiller også krav til personen som intervjuer. Kravene er knyttet til kunnskap om å skape en form for relasjon umiddelbart når intervjuet foregår, samt hvordan man stiller spørsmålene, responderer og eventuelt oppfølgingsspørsmål (Tjora, 2021, s.162-164). En annen fallgrube er at det ikke er et likestilt maktforhold mellom personen som intervjuer og personen som blir intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s.52). Det kan tenkes at et resultat av dette er at personen som blir intervjuet prøver å svare slik intervjueren ønsker, og også prøver å fremstille seg enten bedre enn de er, eller utelukkende snakke om positive faktorer ved tematikken. Svenkerud (2021) påpeker at man kan arbeide for å motvirke dette, ved å skape tillitt gjennom informasjon (Svenkerud, 2021, s.98).

Ved å velge å intervju en og en intervjuperson, vil jeg få deres subjektive erfaring og opplevelser av temaene jeg undersøker. Dette kalles fenomenologisk intervju. Fenomenologi handler om hvordan man opplever den verden som vi alle lever i. Dette er: «[...] studier som tar for seg hvordan mennesker opplever ulike sider ved sin tilværelse, hvilket innhold som fyller bevisstheten, og hvordan deres tanker og refleksjoner avslører hvilke forhold som fremstår som virkelige for dem.» (Nyeng, 2012, s.33). Selv om vi alle lever i samme verden, og alle som enten går eller arbeider på skole i Norge forholder seg til samme rammeverk, vil opplevelsen av dette være ulik fra person til person. Når jeg skal intervju intervjupersonene, er jeg opptatt av å forstå gjeldende person sin subjektive opplevelse. Spesifisert hvilken erfaring intervjupersonene sitter med gjennom sitt arbeid med skolehund med elever.

3.3 Forberedelser til intervju

Før intervjuene kan finne sted, må man ha et teoretisk grunnlag, en intervjuguide og vite graden av struktur. Postholm og Jacobsen (2014) klassifiserer intervjustruktur i en tredelt skala: strukturert, halv- eller semistrukturert og ustrukturert (Postholm & Jacobsen, 2014, s.73-74). Det som kjennetegner disse intervjuformene er at det strukturerte har fastsatte spørsmål, som stilles på lik måte og i lik rekkefølge til alle deltakerne. Det semistrukturerte har noen spørsmål og tema planlagt på forhånd, men også muligheter for å følge opp intervjupersonenes utsagn med oppfølgingsspørsmål og nye temaer. Det ustrukturerte er som navnet tilsier, ustrukturert og ikke forutbestemt. Dette betyr at det ikke er planlagte spørsmål på forhånd, men intervjueren skal hjelpe intervjupersonen underveis med å undre og stille spørsmål (Postholm & Jacobsen, 2014, s.74-77). Jeg valgte å ha semistrukturerte intervjuer, fordi det er temaer jeg vet jeg vil høre intervjupersonene snakke om og svare på, men også ha muligheten til å spørre de videre om temaer de selv tar opp. Dette vil bidra til at jeg får innsikt i nyanser og prosesser jeg kanskje ikke har tenkt på selv.

Når man har funnet ut hvilken metodisk tilnærming det er mest hensiktsmessig å bruke for å svare på problemstillingen, må informasjonsinnhenting planlegges. Før jeg skulle starte intervjuprosessen, lagde jeg en intervjuguide som skulle bidra til å gi struktur under intervjuene (vedlegg 2) (Kvale & Brinkmann, 2015, s.137). De første spørsmålene var innenfor temaer som jeg ønsket skulle være relativt enkle å svare på. Disse skulle gi bakgrunnsinformasjon om og fra intervjupersonene. Dette ønsket jeg å ha med både på grunn av bakgrunnsinformasjonen, men også for å skape en relasjon mellom intervjupersonen og meg (Kvale & Brinkmann, 2015, s.166-167). Videre fulgte jeg opp med spørsmål som åpnet for at intervjupersonene kunne reflektere og gå i dybden i tematikken. Dette gjorde at de kunne svare grundig på det jeg spurte om. I intervjuguiden hadde jeg formulert fire slike spørsmål. Til slutt avrundet jeg med et åpent spørsmål, hvor intervjupersonene fikk mulighet til å tilføye noe, eller stille spørsmål. Nederst i intervjuguiden skrev jeg flere hjelpespørsmål som jeg kunne stille underveis. Dette for å ha mulighet til å bidra til at intervjupersonen kunne svare mer utdypende og få god flyt i samtalen.

3.3.1 Utvalg og prosedyre

For å finne personer å intervjuer arbeidet jeg ut ifra kriteriene til en miks av formålstjenlig utvalg, og snøballutvalg (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s.41-42). Formålstjenlig utvalg betyr at jeg ønsket intervjuerpersoner som passet inn i kriteriene jeg hadde forutbestemt (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s.41-42). Det var noe utfordrende å finne intervjuerpersoner som oppfylte kriteriene. Kriteriene var som følger:

- Lærer med undervisningskompetanse som arbeider på mellom- eller ungdomstrinnet.
- Lærer som arbeider med skolehund som et pedagogisk virkemiddel.
- Ingen av intervjuerpersonene skulle arbeide ved samme skole.

Det viste seg imidlertid at gitte kriterier gjorde det utfordrende, fordi bruk av skolehund ikke er utbredt i Norge. Jeg endret det derfor til:

- Lærer som arbeider på grunn- og videregående skole.
- Lærer som arbeider med skolehund som et pedagogisk virkemiddel.
- Ingen av intervjuerpersonene skulle arbeide ved samme skole.

Jeg endret med andre ord det første kriteriet, fra å gjelde kun mellom- og ungdomstrinnet, til hele grunn- og videregående løpet. Et negativt aspekt ved å åpne for en større spredning i alderen på elever som mottar undervisning med skolehund, er at det vil være ulike utfordringer og mål for en 6 åring, sammenlignet med en 19 åring. Samtidig gir det bedre muligheter til å få mange nok intervjuerpersoner, og at de har varierende erfaringsgrunnlag.

For å finne intervjuerpersonene tok jeg kontakt med Dyrebar Omsorg, og brukte deres liste over skolehundekvipasjer. Det var flere av DaPe ekvipasjene svarte på e-posten, men også flere som ikke oppfylte det første kriteriet og dermed ikke var aktuelle. Videre tok jeg direkte kontakt med mennesker som jobber for Dyrebar Omsorg for å få tips til flere ekvipasjer å kontakte. En av intervjuerpersonene fikk jeg tips om utenfor Dyrebar Omsorg.

Før intervjuene leste jeg teori, både til temaene på spørsmålene, men også om hvordan man gjennomfører et intervju på best mulig måte. Jeg var opptatt av å ikke stille ledende spørsmål,

bruke stillhet som et middel til refleksjon og at jeg responderte på en nøytral måte, slik at intervjupersonene ikke trodde at de svarte riktig eller feil (Svenkerud, 2021, s.100). De jeg intervjuet var geografisk spredd over en stor del av landet. Derfor gjennomførte jeg to intervjuer på teams, ett hjemme hos intervjupersonen og ett på intervjupersons arbeidsplass (etter intervjupersonenes eget ønske). Tre av intervjupersonene arbeidet fast på en spesifikk skole, mens en tok på seg oppdrag som ble booket av ulike skoler. To av intervjupersonene jobbet på barneskole, en på spesialskole for elever med psykiske utfordringer. Personen som tar på seg ulike oppdrag har arbeidet på både grunnskolen, og videregående skole. Alle hadde lærerutdanning, og har tidligere arbeidet i skolen uten hund. Antall år de hadde arbeidet med hund i skolen varierte fra 6 til 17 år.

Det var varierende hva intervjupersonene svarte på de ulike spørsmålene. Noen utdypet allerede under innledningsspørsmålene, som gjorde at jeg tidlig begynte å stille oppfølgings spørsmål. Andre trengte mer spesifikke spørsmål rettet mot aktuelt tema. Det var en av intervjupersonene som ønsket spørsmålene tilsendt på forhånd. Dette gjorde jeg, fordi jeg ønsket å møte personens behov. I tillegg var det utfordrende å innhente nok intervjupersoner, og jeg ønsket derfor å strekke meg for å beholde vedkommende.

Under intervjuene brukte jeg det verifiserte Nettskjema til Universitetet i Oslo og Nettskjema Diktafon app til å ta opp samtalen. Jeg brukte også en fysisk diktafon som sikkerhet. Alle intervjuene mine ble vellykket tatt- og lastet opp til Nettskjema, derfor slettet jeg umiddelbart opptakene fra diktafonen.

Etter at alle intervjuene var gjennomført, startet jeg transkriberingen. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er dette en prosess hvor man skal endre fra muntlig til skriftlig språk, og man må foreta en rekke valg (Kvale & Brinkmann, 2015, s.204). Før jeg startet å transkribere bestemte jeg derfor å gjøre dette på to ulike prosessnivåer. Først transkriberte jeg tilnærmet ordrett, men tok vekk overflødige og lydmalende ord (for eksempel *ehh*), for å gjøre det forståelig videre i prosessen. For å markere tenkepauser markerte jeg dette med «...», slik at jeg tydeliggjorde hvor intervjupersonene hadde en tenkepause. I neste steg, hentet jeg ut sitater, og da skrev jeg i tillegg alt om til bokmål. Jeg tok også vekk eller endret opplysninger som kunne identifisere intervjupersonene, for eksempel hundenavn, skolenavn, stedsnavn og dialektord. I begge fasene var det viktig at transkriberingen ble så ordrett som mulig, slik at

informasjonen ble korrekt, uten for mange fortolkningsfeil (Kvale & Brinkmann, 2015, s.211). Transkripsjonsarbeidet og analysen gikk med andre ord hånd i hånd i min prosess. Dokumentene som transkripsjonene ble skrevet i, er lagret i krypterte filer, på minnepenn, og slettes når studiene mine er fullført.

3.4 Analyse

På bakgrunn av den kvalitative forskningsmetoden, med intervju som datainnhenting, valgte jeg å analysere tematisk. Jeg brukte Anker (2020) sin inndeling av faser til analysen, men også Braun og Clarke (2006) som inspirasjon, og for å få en dypere forståelse (Anker, 2020 og Braun & Clarke, 2006). Anker (2020) deler inn i fire ulike faser, og det presiseres at analyseprosessen er en dynamisk prosess, hvor trinn både kan gå inn i hverandre, og man går tilbake i prosessen (Anker, 2020, s.63).

I analysefase 1 presiseres det at man innhenter data, skriver tanker etter å ha gjennomført intervjuene, og markerer interessante funn når man leser gjennom transkripsjonene (Anker, 2020, s.64). Jeg noterte umiddelbart etter intervjuene hva intervjupersonene la vekt på, i en notatapp på telefonen min. Jeg skrev naturligvis ikke noe som kunne identifisere, eller spores tilbake til intervjupersonene. Dette notatet brukte jeg også til å skrive ned ideer og tanker jeg fikk når jeg egentlig holdt på med andre ting enn å skrive master. Da jeg skulle starte selve analyseprosessen, etter at alle intervjuene var ferdig transkribert, så jeg på tankenotatet mitt, og uthevet alt jeg oppfattet som interessant og holdbart for bidrag til videre arbeid. I transkriberingen brukte jeg selvlagde «koder» som erstatning for navnene til intervjupersonene, som beskrevet i samtykkeskjema (vedlegg 2). Braun og Clarke (2006) skriver at denne fasen, som innebærer å bli kjent med materialet man har, er svært viktig for å danne et grunnlag for videre arbeid med analysen (Braun & Clarke, 2006, s.87).

I analysefase 2, startet jeg koding av utsagnene. Anker (2020) skriver at denne fasen består av kondensering, koding og kategorisering (Anker, 2020, s.73). Dette innebærer å skrive innholdet i intervjuet i kort format, kategorisere funnene etter hensiktsmessige koder, og etter hvert slå sammen koder og/eller danne nye begreper for å kategorisere kodene (Anker, 2020, s.73-75). Jeg skrev ikke en liten tekst til hvert transkriberte intervju, fordi jeg opplevde at

tankenotatet mitt inneholdt mye av det samme som ville stått i denne teksten. Da jeg skulle finne koder, brukte jeg metoden empirinær koding (Anker, 2020, s.77). Dette kjennetegnes ved at kodene skapes ut ifra datamaterialet man har foran seg (Anker, 2020, s.77). Igjen brukte jeg tankenotatene mine til å lage kodene, men dannet også nye underveis i analysen, fordi jeg ønsket å ha det så presist inndelt som mulig. Jeg endte opp med totalt 12 ulike koder. Kodene var: avbrekk, ro, motivasjon, belønning, relasjon til medelever, felles opplevelser, mestring, motstand, relasjon til hunden, lang sikt, samt lærer og elev relasjon. Da jeg skulle kategorisere kodene, lagde jeg først et tankekart, hvor jeg koblet sammen koder jeg tenkte kunne være under samme overordnede tema. Videre lekte jeg meg litt med ulike kategorier, og prøvde å skrive en definisjon til kategoriene. Braun og Clarke (2006) presiserer at det er viktig å være presis i kategoriseringen (Braun & Clarke, 2006, s.91). Da jeg hadde landet på kategorier, valgte jeg å gå tilbake til kodingen. Jeg brukte mye tid på dette, fordi jeg gjentatte ganger fant nye aspekt ved funnene når jeg plasserte de i en kategori, som gjorde at det ikke nødvendigvis passet inn. Videre lagde jeg et skjema, hvor jeg systematiserte kodene til kategoriene. For å sikre at jeg ikke mikset hvilke utsagn som kom fra intervjupersonene, brukte jeg anførselstegn før- og etter utdragene, og endret «navnkodene» til fiktive navn, disse navnene satt jeg i parentes umiddelbart etter sitatet.

Da funnene var kodet og kategorisert, startet jeg arbeidet med å skrive ut analysen. Dette kategoriserer Anker (2020) som analysefase 3 (Anker, 2020, s.83). Jeg valgte å skrive det ut ifra kategoriene fra analysen. Å skrive funnkapittelet opplevde jeg som en prosess i seg selv, fordi det her også kom frem flere aspekter ved sitater jeg ikke hadde oppdaget tidligere i analysen. Disse aspektene bidro til at jeg så nye spenninger mellom det intervjupersonene delte. Anker (2020) presiserer at å sammenstille funnene fra intervjupersonene innebærer å finne spenninger og brudd, for å videre se slutninger (Anker, 2020, s.93).

Den fjerde, og siste kategorien handler om å drøfte funnene man har gjort fra analysen (Anker, 2020, s.93). Det er mulig å drøfte underveis når funnene presenteres, men jeg har valgt å dele dette inn i to ulike kapitler (Anker, 2020, s.93). I drøftingen skal man kunne svare på problemstillingen, og for å tydeliggjøre dette for lesere av denne oppgaven, har jeg innledet drøftingskapittelet med problemstillingen, og strukturert det ut ifra forskningsspørsmålene. Teoriene og tidligere forskning som jeg har presentert i kapittel 2

tidligere i denne oppgaven, bruker jeg til å belyse funnene mine, gjennom å underbygge, avklare og kategorisere.

3.5 Etiske refleksjoner

I Forskningsetikkloven, under § 4. Forskeres aktsomhetsplikt står det: «Forskere skal opptre med aktsomhet for å sikre at all forskning skjer i henhold til anerkjente forskningsetiske normer. Dette gjelder også under forberedelser til forskning, rapportering av forskning og andre forskningsrelaterede aktiviteter.» (Forskningsetikkloven, 2017). Dette betyr at det stilles krav til valg og gjennomtenkte avgjørelser i samtlige ledd av en masteroppgave. Dette gjelder både forskningsdesign, teori, alle leddene ved innhenting av empirisk data og ikke minst analysen.

For å samle inn empirisk data har jeg som nevnt intervjuet fire lærere. Før jeg satte i gang med intervjuprosessen ble det sendt inn søknad til Sikt - Kunnskapssektorens tjenesteleverandør (statlig forvaltningsorgan). Søknaden ble godkjent og jeg fikk klarsignal for at planen for forskningsarbeidet, lagringen av personopplysninger og gjennomføringen av intervjuene var i henhold til regelverket. I tillegg til informasjon om oppgaven jeg skulle skrive, inneholdt søknaden også intervjuguide og samtykkeskjema (se vedlegg). Jeg har oppført hvordan jeg vil lagre og anonymisere intervjupersonene mine, og det har vært viktig for meg å følge dette. Intervjupersonene er naturligvis informert om prosessen, både gjennom samtykkeskjema og muntlig beskjed før intervjuet startet. I samtykkeskjemaet og intervjuguiden har jeg brukt ordet «hundassistert pedagogikk». Underveis i skriveprosessen har jeg endret ordbruken til «hund i skolen» og «skolehund», derfor ulike betegnelser (vedlegg 2 og 3).

3.5.1 Dyr på institusjon og dyrevelferd

Når man skal ta dyr inn på offentlige institusjoner er det en rekke etiske aspekter og risikofaktorer man må tenke på, både for dyr og mennesker. På grunn av oppgavens rammer vil jeg spesifikt fokusere på å bringe hund inn på skoler.

Norges Astma- og allergiforbund hevder at ca. 15% av Norges befolkning er allergiske mot hunder (Norges Astma- og Allergiforbund, 2023). Dette betyr at det vil være mennesker på skolene rundt om som er allergiske mot hunder. Hodson et al. (1999) fant i sin forskning at man kan redusere spredning i allergener fra hundene, ved å vaske de minst to ganger i uken (Hodson et al., 1999, s.585). Ifølge brosjyren *Tiltak med hund på institusjon – Anbefalinger om bruk av hund og dyreassisterte intervensjoner på institusjon*, som er utformet av Antozoologisenteret med økonomisk støtte fra Helsedirektoratet, er tiltak som innebærer å begrense adgangen til hunden, til eksempelvis et rom i nærheten av inngangsdøren, noe som anbefales (Antozoologisenteret, u.å., s.18). Det er utfordrende å finne konkret informasjon fra skolene i landet hvordan de løser dette. Etter å ha forhørt meg med flere mennesker som har kjennskap til praktisk bruk av DaTi, ser det ut til at de fleste løser dette ved å ha et eget rom til skolehund, med egen inngangsdør. Noen løser dette også med egen bygning til formålet.

En risikofaktor i forbindelse med nærkontakt med hund er noe som heter zoonoser. Zoonoser er sykdommer som kan smitte mellom dyr og mennesker (Veterinærinstituttet, u.å.). Jorgenson (1998) hadde en studie i California, som inkluderte over 3000 hunder som besøkte over 1600 pasienter (Jorgenson, 1997). Av alle besøkene fant de ingen rapporterte tilfeller av smitte (Jorgenson, 1997). Selv om dette tyder på svært få zoonosetilfeller, er det viktig at hundene har jevnlig kontroll hos veterinæren, slik at man avdekker eventuelle sykdommer, både overførbare og ikke overførbare.

Mennesker kan også være redde for hunder, eller ikke like dem. Om man har elever som ikke er positive til å være med hunder i skoletiden, vil det mest sannsynlig ikke ha positive effekter for målet man ønsker å oppnå (Berget & Braastad, 2018, s.53). Berget et al. (2018) skriver blant annet at det: «[...] påhviler derfor et stort ansvar for utøvere av DAI å være bevisste på dette, slik at brukere ikke utsettes for overlast ved uønsket dyrekontakt.» (Berget et al., 2018, s.17). Dette understreker hvor viktig det er at personen(e) som arbeider med hund i skolen ikke bare har kunnskap om hund, men også brukergruppen. Elevene som mottar DaPe med skolehund må derfor også ha et eget ønske om dette.

Dyrevelferdsmessig er det svært viktig at man har kunnskap om hvilke hunder som kan og bør brukes, hvordan man tar vare på hunden før, under og etter skoletimene og hva man skal gjøre om noe uforutsett oppstår. Hundene kan ikke snakke, og det er derfor mennesker sin

oppgave å ivareta dem på best mulig måte. I Norge har vi en egen dyrevelferdslov (Dyrevelferdsloven, 2009). Den første paragrafen jeg ønsker å trekke frem er § 6. Kompetanse og ansvar, der står det blant annet:

«Dyreholder skal sørge for at dyr blir ivaretatt av tilstrekkelig og faglig kompetent personell. Andre skal ha nødvendig kompetanse til den aktiviteten de utfører. [...] Dyreholder skal ikke overlate dyr til personer som det er grunn til å tro ikke kan eller vil behandle dyret forsvarlig.» (Dyrevelferdsloven, 2009, § 6).

Dette betyr at personen som eier dyret må sørge for at andre personer som håndterer dyret behandler det bra. Dette fordrer derfor at elevene og andre menneske på skolen som får tilgang til hunden, får opplæring i hvordan de skal være rundt den. Hundeeieren skal ikke etterlate hunden alene sammen med elever eller andre på skolen. Den andre paragrafen jeg ønsker å trekke frem er § 3. Generelt om behandling av dyr, der står det: «Dyr har en egenverdi uavhengig av den nytteverdien de måtte ha for mennesker. Dyr skal behandles godt og beskyttes mot fare for unødige påkjenninger og belastninger» (Dyrevelferdsloven, 2009, § 3). Ved å bruke hund i skolen blir hunden satt i en posisjon som den ikke har valgt selv, og som kan være en belastning. Dette er en av grunnene som viser viktigheten av å teste hunder før de kan godkjennes til arbeid. Personality assessment of domestic animals (PADA) er en test hvor etologer ser og evaluerer atferdstrekk som blant annet stressrespons, frykt, aggresjon og sosialitet (Dyrebar Omsorg, u.å.b). En annen viktig årsak til at hundene må testes, er for å sikre elevene sin trygghet. PADA testen skal utføres av en atferdsbiolog (Dyrebar Omsorg, u.å.b). Selv om hunden er PADA godkjent, er det viktig at hundeføreren er kompetent og har riktige kvalifikasjoner til å lese hundens kroppsspråk, slik at den blir skånet for unødig stress (Wohlfarth & Mutschler, 2016, s.99). Kronisk stress hos hunder kan føre til sykdom (Wohlfarth & Mutschler, 2016, s.99). Hva hunder blir stresset av, og hvordan de uttrykker stress er ulikt fra hund til hund. Det er derfor viktig at hundefører har kompetanse om dette generelt, og om egen hund spesielt (Wohlfarth & Mutschler, 2016, s.109). Eksempler på stressrespons i kroppsspråket til hunder som blir utsatt for negativt stress, kan være at hodet snus vekk, slikking rundt munn, strekke seg og blunking med øynene (Wohlfarth & Mutschler, 2016, s.111-112). Disse atferdene uttrykkes også i situasjoner uten negativt stress, dette eksemplifiserer derfor viktigheten av kunnskap skissert over.

3.6 Kvalitet

Når jeg nå skal forklare og begrunne forskningens kvalitet, vil jeg først se på aspekter knyttet til begrepet objektiv. Etter dette vil jeg ta for meg oppgavens troverdighet, gjennom blant annet objektivitetsaspektet, reliabilitet, validitet og generaliserbarhet.

Kvale og Brinkmann (2015) forklarer at reliabilitet og validitet forlenges utover deres begrepsmessige forklaringer (Kvale & Brinkmann, 2015, s.272). Forfatterne trekker inn begrepet objektiv, og presiserer begrepet ut ifra hvilken relevans det har for kvalitativ forskning, og om kvalitativ forskning kan være objektiv. Det ene aspektet jeg vil trekke frem her er det som definerer ordets betydning; objektiv som fordomsfri, som forklares blant annet med at det skal «[...] utføres god, solid, håndverksmessig kompetent forskning, at det produseres kunnskap som er systematisk kontrollert og verifisert. [...] der kravet om å være objektiv først og fremst er et etisk krav [...] og sekundært et epistemologisk krav.» (Kvale & Brinkmann, 2015, s.273). Dette er relevant fordi man bør etterstrebe og stille seg objektiv til svarene intervjupersonene gir, både med hva man utstråler under intervjuene, men også før og etter i prosessen. Det andre jeg vil trekke frem er objektiv som dialogisk intersubjektivitet (Kvale & Brinkmann, 2015, s.273). Dette blir forklart som «[...] enighet oppnådd gjennom rasjonell diskurs og gjensidig kritikk blant dem som fortolker fenomen.» (Kvale & Brinkmann, 2015, s.273). Med dette menes blant annet å forholde seg til det skjeve forholdet mellom meg som intervjuer og personene som intervjues, og når man gjør dette er det større sannsynlighet for at man oppnår en bedre dialog (Kvale & Brinkmann, 2015, s.273-274).

Et aspekt som det er etisk viktig å presisere, er at DaPe er et tema jeg over flere år har vært nysgjerrig og positiv til. Denne faktoren kan føre til at jeg ikke er like objektiv som om jeg hadde stilt meg nøytral til å trekke hund inn i skolen. Samtidig vil aldri en kvalitativ undersøkelsesform være objektiv. Grunnen til dette er at jeg avholder intervjuene alene, styrer de selv, og de vil derfor påvirkes av min tolkning og oppfattelse av svarene. Målet og fokuset mitt var med andre ord å være objektiv, men som menneske vil det ikke være fullt og helt mulig i slike situasjoner som disse. Dette har vært noe jeg har ønsket å være svært bevisst på, fordi jeg skriver om noe jeg er interessert i, og i utgangspunktet har vært nysgjerrig og positiv til. Denne faktoren kan gjøre meg og min oppgaveskriving mindre troverdig.

Reliabilitet handler om troverdighet, og om å ha holdbarhet i alle ledd i forskningen. Nyeng (2012) forklarer dette med at man må gjøre gode målinger av det vi måler, og om man får de samme resultatene om en annen forsker utfører de samme målingene (Nyeng, 2012, s.106). For å trekke dette til den kvalitative siden av forskningen, påpeker Kvale og Brinkmann (2015) at reliabilitet er særlig relevant når det kommer til hvordan man stiller spørsmålene under intervjuet, hvorvidt de er ledende eller ikke (Kvale & Brinkmann, 2015, s.276). For å motvirke ledende spørsmål, har jeg for det første brukt tid på å utvikle intervjuguiden min. Både ved å lage flere utkast, endre på spørsmålene, lest teori om tips til gode spørsmål, og fått medstudenter til å lese gjennom intervjuguiden. For det andre har jeg brukt semistrukturert intervjumetode (kapittel 3.3). Denne intervjumetoden kan bidra til å ikke stille ledende spørsmål, ved at jeg lar intervjupersonen i noen grad gå inn på temaer personen selv opplever som relevante, samtidig som jeg styrer samtalen for å få utgreiing av alle temaene. Intervjumetoden bidrar også til å oppnå balanse mellom høy styring, og samtidig mulighet til det Kvale og Brinkmann (2015) kaller kreativ tenking og variasjon i flere ledd av forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015, s.276).

Validitet dreier seg om at man faktisk forsker på det fenomenet man ønsker å forske på (Nyeng, 2012, s.109). Dette er idealet, men i en kvalitativ studie kan dette være utfordrende, eller tilnærmet umulig. Utfordringen ligger i at det er relativt stor sannsynlighet for at man får informasjon om noe annet i tillegg til det som var forutbestemt. Som nevnt i avsnittet over, arbeidet jeg med intervjuguiden over lengre tid. I tillegg til argumentene ovenfor, var det også viktig at spørsmålene skulle være konkrete, samtidig som de åpnet opp for refleksjon hos intervjupersonene. Den samme prosessen har jeg gjennomgått med problemstillingen og forskningsspørsmålene. Det kan naturligvis være tilfeldige målefeil i intervjuene, og mest sannsynlig er det det. De mest åpenbare er at intervjupersonene er i arbeid, og tidspunktet for når intervjuet har funnet sted kan påvirke hvordan intervjupersonen svarer. Eksempler på faktorer som kan påvirke er: Har det vært den unormalt fin dag? Krevende dag? Har intervjuet funnet sted i en etterlengtet ferie eller helg? Dette beskriver Nyeng (2012) som støy, men om det er systematiske feil, eksempelvis om alle som arbeidet med hund i skolen nylig har fått 20% høyere lønn, omtales dette som skjevhet (Nyeng, 2012, s.110).

Validitet handler også om at jeg gjennom hele masterskrivingen har tenkt gjennom hvilke teorier og begrepsforklaringer jeg har brukt, hvordan jeg har valgt å analysere og presentere funnene mine, samt hvordan jeg legger opp til diskusjon og refleksjon. Gjennom hele oppgaven etterstreber jeg å være ærlig, reflektert og forklare prosessen i hva, hvordan og hvorfor jeg tar de valgene jeg har tatt. Det er viktig å presentere tematikken på en måte som viser flere sider, gjerne motstridende, og som problematiserer det som tilsynelatende fremstår som sannheten. Dette står i stil med det Kvale og Brinkmann (2015) omtaler som kommunikativ validitet (Kvale & Brinkmann, 2015, s.282-283). Kommunikativ validitet handler om: «[...] å overprøve kunnskapskrav i en dialog.» (Kvale & Brinkmann, 2015, s.282). Dette betyr at kunnskapen oppnås i en dialog hvor påstandene ikke er like, men går mot hverandre.

Generaliserbarhet handler om man kan generalisere fra denne studien til andre relevante situasjoner, for eksempel annen forskning, klasserom, skoler og elever (Kvale & Brinkmann, 2015, s.289). Denne studien er basert på fire intervjuer, og på grunn av dette antallet i utvalget vil forskningsanalysen ikke være spesielt generaliserbar. Man kan ikke si at: dette fungerte her, derfor vil det med stor sannsynlighet skje med din elev også. At forskningen min skulle være generaliserbar har heller ikke vært målet. Jeg har ønsket å dykke inn i tema som, historisk sett, er nytt i Norge og jeg har villet utvikle min kunnskap. Jeg vil bruke kunnskap, lærdom og erfaringer jeg får fra denne prosessen og oppgaveskriving til å utvikle meg selv som lærer.

4 Presentasjon av funn

Forskningens hovedmål er å finne svar på problemstillingen: *Hvordan kan hund som et pedagogisk virkemiddel i skolen bidra til å bedre livsmestringen hos elever, sett i et relasjonelt perspektiv?* Målet med intervjuene har vært å undersøke hvordan lærere arbeider, tenker og legger opp undervisningen for at de skal oppnå bedre relasjon med eleven(e) og forbedre relasjonen elevene imellom. Jeg har også ønsket å finne ut om og hvordan man kan overføre kompetanse man får ved hjelp av hunden som et pedagogisk virkemiddel, ut i den store verden, både på skolen og ellers i livet. Videre har jeg undersøkt hvordan hund i skolen kan bidra til økt livsmestring. Jeg har hatt forskningsspørsmålene som styrende for intervjuene:

1. På hvilke måter kan bruk av skolehund bidra til å fremme livsmestring?
2. Hvordan kan undervisning som inkluderer skolehund, bidra til bedre relasjoner?

Under alle intervjuene stilte jeg spørsmål ut ifra planlagt tematikk, og hadde med intervjuguiden som egen støtte. Jeg har valgt å dele inn funnene etter kategorier. Kategoriene er hentet fra kodene som ble til under analysen, noen koder er slått sammen og danner en kategori, mens andre kategorier har jeg laget et nytt navn til. For å tydeliggjøre hva som er sitat, er alle sitatene plassert i egne avsnitt, med innrykk og anførselstegn. For anonymitetens del har jeg i noen av sitatene omskrevet, eksempelvis skoleplassering, hundenes navn og andre aspekt som kan være med å identifisere hvem intervjupersonene er og hvor de arbeider. Jeg bruker fiktive navn når jeg omtaler intervjupersonene.

4.1 Relasjon

I intervjuene ønsket jeg å finne ut hvordan lærerne opplevde deres relasjon til elevene og hvordan de opplevde relasjonen mellom elevene. Dette var viktig for meg å få et innblikk i, fordi det kan fortelle noe om hvordan hunden som et pedagogisk verktøy, bidrar i relasjonsarbeidet, i henhold til problemstillingen. Et av spørsmålene jeg stilte Berit, var om hun opplever det annerledes å være med elevene med skolehund tilstede, sammenlignet med uten. Berit fortalte at hun ikke har undervisningstimer uten hund lenger, og fortsatte:

«Jeg føler nok at fordi jeg er den som har denne hunden på vår skole, så får jeg også veldig mye gratis i forhold til min relasjon til elevene på skolen. For alle vet hvem jeg er, og alle forbinder meg med hunden.» (Berit)

Her omtaler Berit hunden som utgangspunkt til at hun og elevene har god relasjon. Det kan forstås som at elevene er positivt innstilt, på bakgrunn av at de vet at det er Berit som har skolehunden. Sissel beskriver noe av det samme:

«Det er akkurat som om elevene er mer lydhe i det øyeblikket det handler om hunden. Jeg ufarliggjør det mer med hunden. [...] Og fordi hunden får fram de gode følelsene i oss. At barna får så lyst til å hjelpe hunden, til å få det til. De får lyst til å heie på hunden. Så jeg ser stor forskjell på å bruke bare meg, fra det jeg gjorde før, kontra å bruke hunden. Det er himmelig forskjeller.» (Sissel)

Intervjupersonen forklarer her at hun opplever hunden som bidragsyter til at elevene er mer opptatt av læreren, og at de i større grad er interessert i å lytte aktivt. Man kan lese dette sitatet som at empati vekkes i elevene av å høre historier. Kjersti hadde en annen innfallsvinkel til spørsmål knyttet til relasjon:

«Det handler om bare den oppstartsamta, hvor jeg får vise hvem jeg er. Hvor jeg forteller litt om meg og hundene. Vi får satt standard for hvordan timen skal være. Og så når de da kommer inn litt sjenerte, ting er litt vanskelig, plutselig står de alene med to svære bikkjer og en dame de ikke er trygge på enda, så er på en måte samtalen om bikkjene da.» (Kjersti)

Intervjupersonen trekker her frem hvordan hun oppfatter viktigheten av å være tydelig på hvordan standarden for timen skal være. Dette oppfatter jeg som regler og rutiner for timene. Videre eksemplifiserer hun hvordan hun kan løfte elevens selvbilde og egenfølelse opp. Dette ser ut til å skje ved at Kjersti lar eleven(e) håndtere hundene selv, og på denne måten bidra til at eleven føler trygghet i interaksjonssituasjonen, selv om bekjentskapet til intervjupersonen er ny. I samtalen med Else, ble relasjon hennes til elever kommentert slik:

«Så er det jo relasjonen... må ligge i bunn, det er alfa-mega. Og der er jo hundene med på å styrke min relasjon til elevene. At jeg får litt gratis av at jeg har de hundene. Når jeg har hundene i klasserommet så må jo jeg være en ordentlig person. Jeg føler at jeg kommer raskere i posisjon. Og får ofte en sterkere relasjon. På grunn av hundene.»

(Else)

Slik de andre intervjupersonene har uttrykket, snakker også Else om at hundene i seg selv bidrar til at hun får en raskere relasjon til elevene, og påpeker også at den ofte er sterkere, sammenlignet med om hun ikke hadde hatt skolehunder. Else trekker videre frem hvordan andre lærere på skolen bevisst bruker hennes hunder som et redskap for å styrke relasjonen med elevene. Elever som liker godt å være med Else og skolehundene, kommer tidvis innom dem, sammen med andre lærere, i skoletimer hvor dette egentlig ikke er på planen.

Kolleagaene til Else har fortalt henne at de opplever dette som relasjonsbyggende, og på denne måten også får litt «gratis» hjelp til relasjon. Dette understreker det de andre intervjupersonene også har sagt, at hunden i seg selv oppleves som et magisk middel til å bygge relasjoner.

Som nevnt tidligere, var jeg også opptatt av å finne ut hvordan intervjupersonene oppfatter skolehundens påvirkning til relasjonen elevene imellom. Først går jeg gjennom relasjon og samhandling mellom elever i små grupper, før jeg kort presenterer funnene hvor det inkluderer en større gruppe. På spørsmål om hvordan hunden bidrar til elev og elev relasjon, svarte Sissel blant annet dette:

«Hunden blir ofte limet i relasjonen mellom barna når veldig mye handler om... Hvis jeg har en eller to nye elever inne i en gruppe, og noen allerede etablert, så har jeg noen sånne faste velkomstleker.» (Sissel)

Videre eksemplifiserer Sissel en lek:

«Og så sender de hunden mellom seg i ringen, og det er både morsomt og helt lavterskel for de å gjøre sammen med hunden. Hunden er jo godt drillt på det, så han orienterer seg umiddelbart. Og hvis han skulle ta feil, at den kom til deg og ikke hun

ved siden av deg, så kan de si, det var jo jeg som sa det, det var jeg som har godbiten. Og så kan de hjelpe hverandre med det.» (Sissel)

Hunden opptrer som limet i relasjonen, fordi den er en fellesnevner og et felles lavterskel mål i aktiviteten. Elevene skal utføre oppgaven sammen, samtidig som at de løser den individuelt ved at de skal få hunden til seg. I dette eksempelet kommer også motgang, å ikke få det til på første forsøk, som en naturlig og ufarlig læring. Elevene vil få oppleve at de, og hunden kan ta feil, uten at det er negative reaksjoner fra medelever eller lærer. Dette kan være med å bidra til økt trygghet hos elevene. Jeg finner mye av det samme fra samtalen med Berit:

«De må forholde seg til hvordan de oppfører seg. De må forholde seg til reglene vi har på hunderommet. Og det er de ganske flinke til å gjøre. Det er noe som de deler. Det skjer noe i relasjon mellom elevene. Enten de er på lesegrupper, som opplever mestring og lese til hunden, og tør å lese til hverandre. Eller de som har en mer adferdsmessig utfordring, som tilpasser seg mye bedre fordi hunden er i rommet.» (Berit)

Opplevelsen og eksemplifiseringen Berit deler her, forteller at reglene og rutineene de har når de er sammen på hunderommet, bidrar til at det skapes et samhold. Videre pekes det også på at elevene som er med hunden, kan se ut til å ikke oppleve tilstrekkelig trygghet i skolehverdagen, men at hunden kan bidra til å skape dette i læringssituasjoner. Hunden som bindeledd er noe av det samme Else beskriver:

«Jeg synes det er mest effektivt når elevene har, hver for seg, etablert relasjon til hundene. Da blir det et fint og naturlig bindeledd der. Så kan de samle seg rundt det. [...] Det er litt mindre skummelt enn å sitte rundt et bord eller i et klasserom. Sånn at hvis de har en relasjon til hundene, og så knytter de sammen, er det veldig fint. Det har jeg sett at det har funket veldig bra. Når det blir skummelt, så har de hundene som de kjenner så godt.» (Else)

Erfaringen viser at for to litt usikre elever, kan det fungere som en trygghet å støtte seg på hunden i samhandling. Dette kan ha med at fokuset flyttes vekk fra hundene, at samtalen lett kan flyte ved å snakke om hundene, hva de gjør, ulike erfaringer og generelt minsker

stressfaktorer. Når Kjersti forteller om relasjonen mellom elevene, forklarer hun at de kan være ufine med hverandre, og for å vekke forståelsen for egne handlinger, eksemplifiserer hun gjennom hundene:

«Fysøren, så stygg du var på håret i dag hunden! Og elevene får helt hakeslepp for hvordan jeg snakker til den bikkja. Og da kommer empatien med en gang, og da blir de irritert på meg, fordi jeg er slem mot hunden. Også sier jeg: men hva gjør dere med hverandre nå? Det er jo akkurat det samme dere gjør, men det betyr ikke noe det da?»
(Kjersti)

Måten Kjersti trekker inn hundene i elevenes omtale av hverandre, ser ut til å tydeliggjøre for dem hvor vondt det kan oppfattes å få uhyggelige kommentarer. Å bruke hundene som en inngangsport til dette, kan gjøre det lettere for elevene å få en dypere innsikt, fordi empatien vekkes i lettere og i større grad.

To av intervjupersonene har også omtalt å ta med skolehunden inn i klasserom/situasjoner med hel klasse til stede, og det er litt sprikende erfaringer:

«Og da kan jeg være i klasserommet slik at jeg på en måte bruker han som en miljøskaper i klasserommet. Det er jo veldig stas. Da får alle elever en del av hunden.»
(Berit)

Berit viser til hvordan hunden kan fungere som et middel til å bedre miljø og skape ro. Dette leser jeg som at det er med å skape en felles glede og referanseramme. Hvis man har som mål at hunden skal bidra inn til en eller flere spesifikke elever, forklarer Kjersti at hun ikke har opplevd dette som en gunstig løsning:

«Klasseromsituasjonen fungerer det egentlig ganske dårlig. For det er mye uro og støy, og det er litt vanskelig for bikkja å skjønne hvem han skal være med, fordi det er mange andre som også selvfølgelig ønsker. Og så er det vanskelig å akseptere at den bikkja handler kun om det mennesket.» (Kjersti).

I en slik situasjon som beskrevet, oppfatter jeg at hunden i større grad blir et forstyrrelseselement for klassen, enn at den bidrar til noe positivt.

Oppsummert deler intervjupersonene erfaringer og tanker fra egen praksis som indikerer at hunden i seg selv er en sterk bidragsyter til at relasjonen ofte kommer lettere, raskere og blir sterkere. Det kan se ut til at faktorer som trygge rammer, små grupper og felles referanser spiller inn på hvorfor opplevelsen oppnås.

4.2 Motivasjon og mestring

Da intervjuene ble gjennomført, stilte jeg alle intervjupersonene spørsmål om hvordan en typisk time med skolehund kan se ut. Et aspekt flere av dem trakk frem, var hunden som motivasjons- og mestringsfaktor. For eksempel at den både kan fungere som en belønning på slutten av timen og at elevene lettere utfører ting de opplever som vanskelige. Da jeg snakket om dette temaet med Berit, svarte hun blant annet dette:

«Også som regel, på slutten, får de gjøre litt triks i sammen med han. Det er liksom gulroten det da. Han kan snurre, rulle, leke og spille død. Det er jo kjempestas.»

(Berit)

Her har Berit bevisst brukt hunden som en ytre motivasjon, hvor elevene må gjøre noe som læreren har lagt opp til, før de får gjøre ting som de opplever som gøy, sammen med hunden. Intervjupersonen påpeker senere i intervjuet at det er viktig at hunden ikke skal oppleves som en gode eller en belønning for elever som ikke oppfører seg ordentlig i klasserommet. Det skal derimot være et tilbud til de som trenger det. Kjersti forteller også om at hunden ble brukt som en ytre motivasjon:

«Hunden ble blant annet brukt som belønning på en skole, at de fikk lov å gå to og to sammen, hvis de på en måte hadde oppført seg nogen lunde i løpet av skoledagen.»

(Kjersti)

Her er det helt tydelig at hunden er blitt brukt som belønning om de gjorde som de fikk beskjed om. Sissel fortalte om hvordan de brukte hunden som en motivasjonsfaktor, og trygghet, for at en elev skulle komme på skolen:

«Eleven var i ferd med å bli en skolevegrer, da vi begynte her. Han var ekstremt glad i hund, så vi hev han i gang med timer med hunden gjennom uka. Det gikk to uker, og så har han ikke hatt fravær siden.» (Sissel)

Her ser vi at Sissel og kollegaene har brukt hunden som en avgjørende faktor for at eleven skulle komme til læringsstedet. Hun forteller videre at de etter hvert gradvis trappet ned på tid med skolehund. Til slutt hadde eleven tid med hunden to ganger i uken. Sissel fortsetter:

«Jeg ser en økning i motivasjon for skolearbeidet generelt, ved utsiktene til å få være sammen med hunden. «Jeg skal jobbe gjennom det her nå», eller de får en egen ukeplan hvor det er bilder av hunden, når de skal være med henne» (Sissel)

Dette er nok et eksempel på hvordan lærerne kan bruke hunden som ytre motivasjon for eleven til å komme seg gjennom skoletimer. Ved å gi de en timeplan, med bilde av hunden er det helt tydelig for dem at de nærmer seg målet.

Et annet aspekt ved motivasjon er at hunden ikke svarer eller kritiserer. Elevene vet at hunden ikke kommer til å dømme, og det i seg selv er en motivasjon. Dette er fordi redselen for å bli sett annerledes på, hvis man ikke får det til, er ikke til stede på samme måte. Sissel trakk frem dette:

«Vi har jo miljøterapeuter som driver med sosial trening med barna, og vi har type rollespill på en annen måte, og skal ha overføringsverdi til å gjøre det inn i gruppe. For noen så fungerer det også. Jeg ser at for de elevene jeg gjør det med, så er det lettere å starte, det er lettere å leke seg sammen med hunden.» (Sissel)

Sissel fortsetter, og sier hun forklarer dette til elevene:

«Vi trener med hunden først, for hunden vil ikke kommentere om vi sier noe rart, eller gjør noe rart, eller feil eller sånn. Så hunden er jo bare takknemlig, og raus og fin mot deg uansett.» (Sissel)

Her er det helt tydelig, at ut ifra det Sissel forklarer, er selve hensikten å få å øve seg på å kommunisere i spesifikke situasjoner. Å snakke til en hund er ikke likt som å kommunisere i lek og samvær med jevnaldrende, men om det er skummelt kan det være et fint sted å starte, slik Sissel også beskriver det. Noe av de samme faktorene, har Berit fortalt om:

«Også har jeg også en gruppe med svake lesere fra 3. klasse, som vi har en lesegruppe med, og da skal de lese til hunden, og så vet vi at han ikke bryr seg om de leser feil, ikke retter han på dem, og den opplevelsen for elevene er jo super.» (Berit)

Berit forklarer hvordan hun kan bruke hunden som motivasjonsfaktor for elever som strever innen ulike arenaer. Det kan være strevsomt å skulle gjøre noe man selv oppfatter som vanskelig, og når man vet at man blir rettet på ved feil, så kan motivasjonen dale. Ved å få lov til å øve seg i lag med hunden, kan man få mengdetrening. Et annet aspekt er at noen kanskje opplever dette som så stor motivasjonsfaktor, at de øver seg for å kunne lese til hunden.

En annen side er gleden ved hunden som egen motivasjonsfaktor, tryggheten og godheten hunden gir slik at det kan bli lettere å vise frem til medelever, og når eleven lykkes kan det gi motivasjon til å arbeide videre. Berit forteller:

«Litt forsiktig gutt med tourettes syndrom, ikke har han ticks når han er sammen med hunden, og han er litt forsiktig, men altså han... et samspill han fikk vise frem til andreklassingene, nå før helga, og du ser bare hvordan han stråler, for dette er noe han har øvd så mye på, og som han mestret, og som han da kan stå foran hele gruppen og vise frem. Full jubel!» (Berit)

Berit sitt eksempel viser hvordan hunden kan gi eleven støtte og ro til å gjennomføre noe som, slik Berit forklarer det, ikke er en selvfølge at eleven skal tørre å gjøre. Motivasjonsfaktoren her er litt vag, men det å få tilbringe tid sammen med hunden, øve på triks og andre øvelser, samt å vise samspillet eleven og hunden har sammen, ser ut til å være faktorer. Litt senere i

intervjuet forteller Berit også om noen av elevene som har laget en bok om hunden, som hun har printet ut og gitt i leselekse:

«[...] hun sa det hun ene moren, hun har aldri noen gang kommet hjem, og denne gutten som strever med lesing, han sitter og leser når hun kom hjem, da satt han oppe i sofaen og leste» (Berit)

Dette viser helt tydelig hvordan elevene kan få motivasjon til å gjøre noe de ikke vanligvis gjør frivillig. Et annet eksempel er å bruke hundens læringsmekanismer, som en inngangsport for læring til elevene. Else forklarer at elevene hennes lærer hundene triks og øvelser, også hvordan hundene lærer:

«De får være med å planlegge hvordan vi skal legge opp øvelsen, og hvor de lærer masse om hva hunden trenger. Hjernen til hunden, hvordan den fungerer, hva vi må gjøre for at hunden skal lære. Der er vi ganske like vi mennesker og dyr. Elevene lærer ganske mye om seg selv, gjennom at vi fokuserer på hundene.» (Else).

Det Else forklarer her, viser at hunden som motivasjonsfaktor tilsynelatende er så høy, at elevene ønsker å lære om hvordan hunden fungerer. Ved å trekke paralleller til oss selv, kan man i større grad forstå egne mekanismer. Det er ikke noe tvil om at mange elever opplever skolegangen, og til dels livet som utfordrende. Å lære om seg selv gjennom hunden kan være med på å øke selvforståelsen, hvorfor vi reagerer og tenker som vi gjør. Else fortsetter:

«De kan flytte fokuset, og det er veldig nyttig for dem. Hundene er helt suverene på det. Vi tenker på hunden, ikke på oss selv. Det gjør at elevene blir mer utholdende, litt mer ivrige. At de strekker seg litt lenger, og de holder fokus lenger. De har ikke den «innovervente», og sånn, «å nei, nå ble jeg så sliten». Det stemmer ofte. Så får de pusha seg litt mer, sånn at vi får økt ... Jeg pleier å si til dem at vi må trene opp skolekondisen. Det er det vi gjør.» (Else)

Slik Else forklarer det, er det gunstig for elever å flytte fokuset: fra å fokusere på seg selv, til å fokusere på hunden. Dette kan gjøre at man tørr å prøve litt mer, gi litt mer av seg selv. Det å gi litt mer av seg selv er også noe man må gjøre for å klare å bli kjent med andre, for å skape

et samhold med en eller flere personer. Når elevene opplever at de mestrer innen ulike felt, kan det være mindre skummelt å prøve det igjen.

Oppsummert opplever intervjupersonene at hundene fungerer som motivatorer, og et verktøy på veien til å oppleve mestring. Hundens egenskap til å være i nuet, og utføre oppgaven der og da, uten forventninger til prestasjoner fra elevene ser ut til å spille inn.

4.3 Kunsten å oppleve motgang

Da jeg gjennomførte intervjuene, var jeg interessert i å høre om intervjupersonenes tanker og erfaringer om elevenes reaksjoner på å ikke få til oppgaver og andre gjøremål med en gang. Det er en del av livet å ikke mestre ting på første forsøk, enten det er å kunne gangetabellen, lese et ord feil eller senere livet, å få avslag på en jobbsøknad. Dette er en del av livsmestringen, å ikke nedgradere egne evner og falle i grus når ting livet butter imot. Jeg lurte derfor på om intervjupersonene hadde gjort seg noen refleksjoner og opplevelser omkring dette temaet. Alle intervjupersonene hadde erfaringer knyttet til dette. Berit fortalte om en hinderløype som en liten knippe av hennes elever trente sammen med hunden:

«Når vi trente inn denne hinderløypen, så er det noen ganger at hunden har vært sliten. Også mestrer ikke elevene den jobben, for hunden blir enten overivrig, eller orker ikke mer. Men da bruker jeg på en måte: «nå er han sliten, nå må vi la dette ligge». Jeg tror jeg klarer å kanalisere det over på hunden, i stedet for over på elevene.» (Berit)

Berit understreker her at hun kanaliserer tilfellene hvor elevene og hunden ikke får til, over på hunden. Virkningen av dette kan være at elevene erfarer at det ikke alltid er mulig å få til ting på første forsøk, det kan være at man kan prøve igjen litt senere. På denne måten «snikinnfører» læreren dette til elevene, fordi læreren legger det over på hunden. Else forklarer også hvordan hun bruker samme prinsipp:

«Hvis øvelsen ikke fungerer, er det ikke de som har feilet, men hunden som gjør noe rart. Vi øver på å feile litt sammen, og at det er helt ok. De kan bruke hundene som forbilde der. De knekker jo ikke sammen de.» (Else).

Her er overføringsverdien at man kan ta tak i det vanskelige aspektet ved å gjøre feil på skolen. Når hunden gjør feil, lærer eleven også å rettlede, og å gjøre oppgaven igjen. Dette kan man snakke om, og relatere til eget liv og mestring.

Som jeg eksemplifiserte i relasjonstemaet ovenfor, opplever Sissel at elevene i større grad er mer lydhøre når det tales om hunden. Eksempelet nedenfor viser hvordan hun bruker denne fordelene:

«Nå holder jeg på å lære hunden å gi kos, og da forteller jeg at jeg kan ikke bare si «gi kos», også skjønner han hva jeg mener. Da må jeg vise han noen ganger, og så får han en belønning for å prøve litt, og så får han en belønning for å prøve litt mer. Og for hver gang han prøver og får til mer og mer, så får han en belønning. Til slutt her, så er det bare «woohoo», han fikk det skikkelig bra til.» (Sissel)

Gjennom tydelig eksemplifisering viser Sissel hvordan hunden må prøve og feile, før den oppnår jubel og belønning.

De fleste mennesker har ting de liker å gjøre, og ting de liker i mindre grad. En del av livet handler om å gjøre det man ikke nødvendigvis vil og liker, men må. For noen er ikke det lett å håndtere, men for å mestre livet så må man finne seg i dette. Kjersti bruker hunden som eksempel når hun snakker med elevene om å gjøre ubehagelige ting:

«Hunden hater å bli børsta, men som jeg sa til dem: liker han det? Nei, han hater det. Hvorfor skal jeg børste han da? Jo, se på hunden, han har nødt for å lære innimellom, han har nødt for å stå i situasjoner som han ikke nødvendigvis liker så godt. Så han må bare finne seg i å bli børsta i tre minutter. Det synes han er ubehagelig, men det tåler han.» (Kjersti)

Her eksemplifiserer hun hvordan hundene også er nødt til å gjøre ting de ikke liker. Ikke over lang tid, men tidsbegrenset. På samme måte som at elever må utføre oppgaver de ikke har stor motivasjon for, må hundene også det. En viktig læring er at ubehaget kommer til å gå relativt fort over. Enten fordi det går over, eller fordi de blir vant til det. Å børste håret, er ikke i seg

selv avgjørende for å oppleve mestring i livet, men det kan være en inngangsport til et steg videre. Else forteller også hvordan vi kan øve på å kjenne på følelser som kan være ubehagelige. Dette kan enten være knyttet til handlinger eller tanker, og vi kan få inspirasjon til strategier for å håndtere dette fra hundene:

«Vi kan snakke litt om hva som skjer i kroppen når vi blir glad. Det kan minne litt om når vi blir stressa. Eksempel hundene, så er det jo en sånn ... De blir ivrige. De vil jo gjerne dempe seg selv når de blir ivrige, og har hver sin strategi på det. Da kan vi overføre det til elevene, når de kjenner at de blir glade eller stresset. Hva gjør de da? Kanskje de kan gjøre noe mer fysisk? Kanskje de kan gjøre som hundene, de rister seg litt.» (Else)

Som Else forklarer så er en av strategiene til hundene å riste seg når det blir litt mye for dem. Selv om det ikke er særlig naturlig for oss å riste oss som en reaksjon på noe kroppslig, kan det være til inspirasjon. For eksempel gå en liten tur, om det så bare er rundt bygget. På denne måten kan elevene erfare selv at det kan være fint å få luftet hodet når det blir litt mye.

Oppsummert kan lærerne bruke hundene strategisk som belønning. Ved å gjøre dette vil elevene sannsynligvis oppleve noe mestring i selve oppgaven de har, og over tid opparbeide seg større indre motivasjon. Intervjupersonene ser ut til å trekke eksempler fra hundene sitt liv, hvordan de møter utfordringer, for å ufarliggjøre det å ikke mestre med en gang. Vise at alle individer må øve.

4.4 Langtidsperspektiv

Jeg finner det svært interessant å se på hvordan hund som pedagogisk hjelpemiddel kan bidra til læring hos elever i et langtidsperspektiv, og overføringsverdien det har til situasjoner uten hunden til stede. Rammene for oppgaven gir begrensninger i å ta et grundig dypdykk i hvordan elevene utvikler seg på lang sikt. Optimalt ville jeg fulgt elever og/eller lærere over lengre tidsperiode. Jeg har derimot spurt intervjupersonene om deres opplevelser, erfaringer og tanker knyttet til et langtidsperspektiv og overføringsverdi til andre situasjoner. Det var varierende hvor mye de hadde fokusert på dette. Else forteller:

«Det er å bruke disse erfaringene vi gjør oss med hundene. Og gi de noen historier som de kan relatere seg til. Så hvis vi er sammen i en annen setting, så kan jeg si: husker du det vi gjorde med hunden? Hvordan hunden taklet det og hvordan vi løste det. Denne situasjonen her kan minne litt om det. Gi de dette bildet i hodet. Og at de kan sammenligne det når de er ute og gjør andre ting. Så det tenker jeg har hjulpet mange. Det å se at de kan trekke seg fram selv. Og forstå det. Ja, stemmer dette, vi gjorde sånn og sånn.» (Else)

For å utnytte overføringsverdien DaPe (dyreassistert pedagogikk) kan ha, ser det ut til at det kan hjelpe eleven å visualisere hvordan oppgaven ble løst med hunden i en annen situasjon uten hunden til stede. Det kan tenkes, at om man gjentar dette flere ganger, vil elevene klare å visualisere det alene.

Sissel fortalte om hvordan hunden bidro til å gi eleven motivasjon til sosial trening. Dette er et helt konkret eksempel for å tydeliggjøre overføringsverdien denne type undervisning kan ha:

«Hva kan du si til den for å være med i lek? Hva kan du si til den hvis du ønsker å sette grenser for deg selv, at du ikke ønsker å være med? Hvordan kan vi si det på en hyggelig måte? Så trener vi på hunden, så blir det litt lystbetont, og tøyser og tuller med hunden også. Så får eleven i oppdrag fra meg og hunden, at dette skal du nå trene på i neste friminutt, eller i neste aktivitetssøkt som dere gjør. Det gjør jeg i avtale med læreren, så den aktiviteten som han skal trene på, skjer ganske rett etter at han har vært her. Det har vært betraktelig økning i sosiale ferdigheter i så måte. Det er en av de beste utviklingene jeg har sett, tror jeg.» (Sissel)

Ved å introdusere slik trening, eller lek, for første gang i en setting hvor det er skolehund og elev som øver sammen, ufarliggjør man det for eleven. Dette vil mest sannsynlig være enklere enn å gjøre det sammen med andre lærere- og medelever. Berit forteller at elevene kan bli tilfredse i hennes timer med hund, men at det ikke alltid vedvarer i de neste timene. Videre presiserer hun:

«Men jeg vet likevel at dem har fått positive opplevelser. Så jo mer vi fyller opp med positive opplevelser, jo lettere blir det å få de til å mestre det i livet sitt også, tenker jeg.» (Berit)

Jeg tolker dette på den måten at de positive opplevelsene som elevene får, på sikt vil bidra til at de får en styrket positiv følelse omkring det som oppleves utfordrende. Jo mer de opplever at de får til, jo lettere vil det være for dem å tro på at de mestrer i andre situasjoner også.

Kjersti forklarer om en treningsmetode som heter Do As I Do, som betyr at hundetrener skal utføre en handling (snurre rundt seg selv, gå opp på en krakk, legge seg ned etc.), også si et signal for at hunden skal gjøre det samme (eks. «kopi»), hun forklarer at elevene hennes gjør dette med hundene:

«Det er veldig godt for de som ikke ønsker å ha hunden helt opp på seg, de som er litt engstelige. Det som skjer er at jeg gir dem, jeg står jo sammen med dem å gjøre det. Og du har jo de elevene som på en måte aldri ser opp, de går på en måte inn i seg selv. [...] Så står vi sammen, og så jobber vi, og så sier vi at vi må rette oss opp. Når vi driver Do As I Do, så skal de ikke ha fysisk kontakt med hunden. Da skal vi løfte kroppen opp, og så får vi løftet blikket, og så får på en måte hele kroppen en helt annen form. Du får luft inn, du får lyd inn, du får blikket opp, du får en helt annen holdning som gjør noe med hele deg.» (Kjersti)

Når elevene gjør dette sammen med hunden, blir de «tvunget» til å ha en kroppsholdning, slik Kjersti beskriver. I og med at hundene er trent fra før, vil elevene lykkes når de reiser kroppen opp, er tydeligere og mer lydhøre ovenfor hunden. Dette tror jeg, på sikt, kan ha en overføringsverdi, fordi elevene opplever mestring ved å ha en holdning, og denne holdningen inviterer livet i større grad inn til dem. En annen side ved dette er det som handler om ro, ro til å klare å være tydelig og gi en beskjed av gangen til hunden. Berit trakk også ro-aspektet inn, da hun fortalte hvordan timene med skolehund og elev starter:

«Så det å starte med en rolig økt på gulvet eller i sofaen, der vi kan sitte og prate om helt generelle ting, eller vi kan snakke om ting som er utfordrende, eller ting som de er

sint for, eller lei seg for, eller ting som opptar dem. Slik at vi har en god samtale i bunnen av en slik økt.» (Berit)

Ved å åpne timen på denne måten, er det mulighet for elevene å uttrykke følelser, prosessere ting som har skjedd og fortelle om hvordan de har det, i eget tempo. Dette kan bidra til at elevene er roligere utad, fordi de ikke brenner inne med vanskelige tanker. Her er det ikke bare skolehunden som avgjør aktivitetsnivået til eleven, men også det faktum at det er færre (eller ingen) andre elever å forholde seg til. Berit understreker videre viktigheten av at elevene som trenger det, får et avbrekk i løpet av skoledagen. Her er det viktig at det er en arena de mestrer og opplever ting som positivt, og at dette over tid vil tilføre de noe positivt i livet. Sissel forteller også om en endring i aktivitetsnivået hos elever:

«Generelt om de fleste er jo at de aller fleste er jo roligere når de har vært sammen med hunden. Noen er gladere, rett og slett, fordi de på en måte får utfoldet seg, de synes det er så gøy.» (Sissel)

Hun forteller videre at hun samarbeider med andre lærere elevene har, og at de gir hverandre en kort oppdatering før og etter timen med hund, for å holde en liten oversikt over om, og hvordan elevene har endring i atferden før, under og etter timen med skolehund. Kjersti forteller også hvordan hun og kollegaene har arbeidet med å opprettholde roen de skaper i skolehund timene, inn i rommet med resten av klassen:

«Jeg begynte å følge dem tilbake til klasserommet uten hunden. Og da greide vi bedre å opprettholde den energien inn i klasserommet. [...] For da er det på en måte den energien barna lærer, eller jeg tenker at de lærer en energi som er behagelig å være i da.» (Kjersti)

Mennesker opplever ofte at det er ubehagelig å ha et høyt stressnivå, og å være høyt aktivisert over lengre tidsperiode kan være slitsomt. Sannsynligvis er det flere faktorer som spiller inn til hvorfor elever har høyere energinivå enn det som er hensiktsmessig. Det kan oppleves som behagelig å ha bena plantet stødigere på bakken, og dette kan muligens være en effektiv erfaringsbasert læring.

Oppsummert forteller intervjupersonene at de bruker historier fra hundene, for å bidra til at elevene kan ta med videre i det narrative. Enkelte av intervjupersonene forteller også hvordan de øver på konkrete ferdigheter med hunden, som de senere skal bruke til å kommunisere med andre mennesker. Ro og energi er også aspekter som blir trukket frem, og hvordan elevene på sikt både lærer en behagelig energi å være i, men også fyller på med positive avbrekk.

4.5 Oppsummering av funn

Forskningsspørsmål nummer en er: På hvilke måter kan bruk av skolehund bidra til å fremme livsmestring? Intervjupersonene forteller at tid, lek og trening med hunden i noen tilfeller er brukt som belønning etter andre aktiviteter elevene har gjort. I tillegg til belønning, eksemplifiseres det hvordan hunden i seg selv er en motivasjonsfaktor i form av trygghet og støtte. Når det kommer til å øve på å gjøre feil, men ikke falle sammen av den grunn, eksemplifiserer informantene hvordan de kanalisere feilene over på hunden, og at de forteller hvordan hunden håndterer motgang, men prøver igjen like glad rett etter. Til slutt kan det se ut til at det er indikasjoner for at det elevene lærer og opplever har overføringsverdi til situasjoner som skjer utenfor timene med hund. Visualisering, ufarliggjøring og opplevelser de kan relatere til, kan gi elevene en styrke inn i andre lignende situasjoner.

Forskningsspørsmål nummer to er: Hvordan kan undervisning som inkluderer skolehund, bidra til å bedre relasjoner? Oppsummert forteller informantene at hundens tilstedeværelse bidrar til at relasjonen mellom lærer og elev, samt elev og elev kommer fortere og blir sterkere. Ingen av informantene har tydelige og klare indikasjoner på akkurat hva hunden gjør som bidragsyter til relasjonsbygging, men ut ifra svarene er det ikke tvil om at det er betydelig.

5 Drøfting

Funnene jeg har gjort i analysen, opplever jeg som interessante og faglig relevante. For å se de i en forskningssammenheng, er det nødvendig å sette de i en kontekst til tidligere forskning, teori og lovverk. Relasjoner går inn under livsmestringsbegrepet, jeg har likevel delt dette opp, for å tydeliggjøre og vektlegge det relasjonelle perspektivet. Begreper og faktorer som ikke inngår direkte i begrepet relasjoner, har jeg derfor satt under livsmestring. Mange teorier og aspekter går hånd i hånd, jeg har likevel systematisert og laget skiller i noen grad. Jeg ønsker å aktualisere og tydeliggjøre funnene i henhold til hva studien vil finne ut, og har derfor strukturert dette kapittelet ut ifra forskningsspørsmålene:

1. På hvilke måter kan bruk av skolehund bidra til å fremme livsmestring?
2. Hvordan kan undervisning som inkluderer skolehund, bidra til å bedre relasjoner?

5.1 På hvilke måter kan bruk av skolehund bidra til å fremme livsmestring?

Som jeg skrev i funnkapittelet, har flere av intervjupersonene brukt hund som belønning, etter at elevene har gjort noe annet. Dette blir omtalt som Outcome expectations, og forklares som: «[...] snakker Bandura om forventninger om resultatet som følger av handlingen («Outcome expectations»)» (Imsen, 2014, s.352) (Parentes og anførselstegn i original). Motivasjonen kommer med andre ord fra forventninger om at noe vil skje, når arbeidet er utført. For at dette skal fungere som motivasjon, er det viktig at elevene forstår, tror og erfarer at arbeidet fører til endt scenario (Imsen, 2014, s.353). Selv om bruk av hund som belønning ble omtalt på en positiv måte, ble det også satt ord på at skolehunden generelt ikke skal være en belønning, men en nødvendighet for de elevene som trenger det. Dette kan være motstridende funn, fordi det kan bli internalisert på skolen at det er de urolige elevene som får faste timer med skolehundekvipasjen. Dette kan indikere at det finnes en spenning mellom: å ha hunden som ytre motivasjon for å gjøre det en skal og hunden som belønning hvis man ikke oppfører seg som forventet.

Ser vi bruk av hund i skolen, i lys av sosiokulturell læringsteori, kan hunden fungere som et medierende redskap (Imsen, 2014, s.205). Funnene forteller at elever som er svake lesere, leser for hunden. Elever som trenger sosial trening, øver med hunden først, før de praktiserer med andre medelever og voksne. Dette viser at hunden fungerer som et medierende redskap. Det er åpenbart at hunden ikke lærer elevene å lese, eller å fungere i sosiale settinger, det er det kompetente voksenpersoner som gjør. Det kan derimot tenkes at det er utfordrende for læreren i seg selv, å lære noen elever å lese, særlig de elevene som har lav mestringsstrø, og opplever lesingen strevsom. Hunden kan da, slik funnene viser, fungere som et medierende redskap i tillegg til læreren. Eleven, hunden og læreren befinner seg her i det feltet Vygotsky omtaler som den proksimale utviklingssonen: eleven kan noe, men trenger hjelp og redskaper for å klare å fullføre. Det er ikke gitt hva som gjør at hunden fungerer som hjelp, men en faktor kan være forskningsfunnet om at å klappe en hund minsker stresshormonet kortisol, slik Kertes et al. (2017) fant i sin forskning (Kertes et al., 2017, s.394-395). Funnene mine ser dermed ut til å kunne samsvare med denne tidligere studien. I mine funn, kan jeg derimot ikke vise til at elevene faktisk leser mer, men funnet hvor moren kom hjem til at eleven leste en selvlaget bok om skolehunden, viser at motivasjonen utover timene med hund var til stede. Hverken å lese, eller å fungere sosialt er ensbetydende med livsmestring, men det er forventet fra samfunnet at man kan dette i arbeidssammenheng, derfor vil jeg påstå at dette er svært relevant.

Flere av funnene fra analysen kan vi også se i lys av aktivitetsteori. Funnet om eleven, som intervjupersonen omtaler som litt tilbaketrukket og har ticks, men likevel mestret å fremføre noe sammen med hunden foran hele klassen er relevant for dette. Eksempelet hvor Sissel forklarer hvordan hun integrerer flere elever fra flere ulike trinn, samt Kjersti som bruker Do As I Do i undervisningen kan også sees i lys av aktivitetsteori. Faktorene som spiller inn her er at to ulike systemer, eksempelvis: hel klasse og elev & hund, møtes et sted imellom og danner ett nytt system. Det nye systemet kan være en klasse hvor flere er venner, en ny vennegruppe på tvers av trinn eller en elev som utstråler mer selvtillit. Systemene er kontinuerlig i endring, og det vil være kulturelle og erfaringsbaserte ulikheter (Imsen, 2014, s.205). Et annet eksempel er når hunden er inkludert i klasseromsfellesskapet. En intervjuperson beskrev dette som en svært positiv miljøskapende effekt, mens en annen hadde erfaringer som tilsa at det i større grad ble et forstyrrende element. I begge tilfellene er hunden et medierende redskap, som bidrar til et skjæringspunkt mellom flere systemer. Det ser

derimot ut til at det må være nøye gjennomtenkt, og at elevene må være forberedt på hva som forventes av dem, om hunden skal fungere som et miljøskapende middel i positiv forstand.

Ungdata finner at 76% av elevene på ungdoms- og videregående skole har sagt seg helt enige eller litt enige i påstanden «jeg liker meg selv slik jeg er» (Bakken, 2022, s.11). Blant elever på mellomtrinnet har 85% av elevene sagt det samme (Enstad & Bakken, 2022, s.11). Det er et tydelig flertall som har det bra, men det er allikevel viktig å ikke glemme den resterende prosenten av elever. LK20 presiserer, i overordnet del - et inkluderende læringsmiljø at: «Skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle» (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Å like seg selv er uten tvil forbundet med psykisk helse, og inkluderes derfor i LK20 sine overordnede temaer, og pliktene skolene har. Selvtillit og selvbilde skapes i relasjon med andre, og det å oppleve at man mestrer noe bidrar til å styrke dette. Eksempelvis trekker Else frem hvordan elevene hennes «glemmer» seg selv, og strekker strikken for hvor hardt de prøver litt lengre, enn de normalt hadde gjort uten hjelp av skolehunden. Når elevene jobber litt hardere og trener opp skolekondisen, vil det med stor sannsynlighet gi resultater. Resultatene vil videre gi både et bedre selvbilde og autentisk mestrings erfaring. Dette fordi elevene får det til når de jobber hardt og strekker strikken lenger. I sammenheng med dette finner vi også resiliensutvikling. Selvbildet tar stor plass i denne teorien. Det er ikke gitt at alle som har godt selvbilde har god resiliens, men de med god resiliens har som regel et godt selvbilde (Borge, 2018, s.49-50). Skoleprestasjoner er knyttet til elevenes selvbilde. Derfor kan opplevelsen av at det er lønnsomt å jobbe godt og jevnt med skolearbeid, være gunstig for å optimalisere skoleprestasjoner, og videre et bedre selvbilde.

Livsmestring blir beskrevet i LK20 som blant annet å kunne håndtere både med- og motgang (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Som det kommer frem i funnene var jeg interessert i å høre om hvordan intervjupersonene hadde tenkt og jobbet med dette med elevene. Både Else og Berit fortalte om hvordan det er hundene som feiler og ikke elevene. Flere av intervjupersonene eksemplifiserte også hvordan de arbeidet med å visualisere for elevene hva som skjedde om hunden gjorde feil. Det kan trekkes paralleller til Banduras mestringsteori om observasjonslæring. Det påpekes at personer som ligner en selv, vil gi best mestringsstro med denne metoden, og en kan derfor si at det ikke vil fungere: fordi en hund og et menneske ikke ligner på denne måten (Bandura, 1997, s.86-87). Jeg vil allikevel påstå at det er en av disse

faktorene som spiller inn. For det første, fordi elevene ser at hunden ikke får negative reaksjoner fra andre elever eller lærere når den gjør feil. For det andre ser elevene at om hunden ikke får det til med en gang, så prøver den igjen, og mestrer kanskje på forsøk nummer to eller tre. Jeg vil tro at faren ved å delvis basere læring gjennom eksemplifisering fra hund, kan være at det er utfordrende å visualisere det for seg selv når elevene står i egen situasjon. Et annet punkt i Banduras mestringsteori, er om kroppslige reaksjoner (Bandura, 1997, s.106-107). Det kan oppleves ubehagelig å feile foran andre, og man kan reagere med eksempelvis å få økt hjerterytme, svette og skjelvninger (Bandura, 1997, s.106-107). Hunden kan, slik forskningen om lavere kortisolproduksjon ved påvirkning av stressfaktorer viser, bidra til at de kroppslige stressreaksjonene minsker. Det faktum at hunden ikke bryr seg i form av kommentering eller erking hvis noen skjelver eller svetter, bidrar også til mestringstro. Det kan derfor tenkes at hunden er med på å ufarliggjøre opplevelsen av å ikke mestre på første eller andre forsøk (Kertes et al., 2017, s.394-395).

Det påpekes i forbindelse med biofiliahypotesen at læringen som skjer med hunden til stede, ikke automatisk generaliseres til situasjoner uten hunden (Melson & Fine, 2015/2019, s.221). Jeg finner i analysen at Else forklarer hvordan hun prøver å gi elevene historier de kan relatere til, og på denne måten kunne erindre dette når de, på egenhånd, står i situasjoner som kan være utfordrende å håndtere. Kjersti eksemplifiserer hvordan hun arbeider med å bevisstgjøre elevene på eget kroppsspråk og -holdning gjennom Do As I Do trening, samt å lære elevene en behagelig energi å være i. Alle eksemplene omtalt ovenfor har som hensikt å bidra til at elevene skal kunne bringe læringen med seg til andre situasjoner i livet, slik at læringen blir generalisert. Ved å arbeide for generalisert læring, vil jeg også trekke inn aktivitetsteori og relasjon til lærer. Aktivitetsteori, fordi læringen elevene får som skapes i relasjonen, tas med inn i andre situasjoner, og kommer til å bli endret ved andre kulturer og sosiale konstruksjoner. Relasjonen til læreren må være til stede fordi man er avhengig av at elevene skal tro på det læreren forteller er sant, og at målet er at de skal få det bedre. Sissel og Berit forteller begge om konkrete øvelser knyttet til overføringsverdien som læring med hund kan ha: henholdsvis lesing og sosial trening som konkrete handlinger de øver på, og som er tiltenkt brakt videre inn i andre situasjoner uten skolehund. I disse situasjonene er det mulig å tenke at elevene kan øve på samme måte for seg selv, uten hunden til stede. Det kan derimot tenkes at motivasjonsaspektet spiller en stor rolle her: det er mer motiverende å lese og snakke til hunden, sammenlignet med å lese eller snakke til «ingen ting».

5.2 Hvordan kan undervisning som inkluderer skolehund, bidra til bedre relasjoner?

Et av temaene i kategorien relasjon, var relasjon mellom lærer og elev. I Spurkeland (2020) sin bok *Relasjonskompetanse – Resultater gjennom samhandling*, står det blant annet: «Forskning på psykoterapi viser at relasjonen til behandleren betyr mer for den enkeltes bedringsprosess enn hvilke metoder fagpersonen tar i bruk» (NAPHA, 2019 sitert i Spurkeland, 2020, s.15). Dette kan man trekke til en skolekontekst. Jeg vil ikke påstå at relasjonen til lærer er viktigere enn hvordan man metodisk underviser elevene, men det viser hvor viktig en god relasjon til respektiv lærer er. Levin og Ellingsen (2023) skriver at erfaringene vi tar med oss fra tidligere relasjoner, påvirker senere relasjoner (Levin & Ellingsen, 2023, s.140). Tatt i betraktning at elevene på grunnskolen er i starten av livet, kan lærerens relasjonskompetanse med andre ord påvirke elevene i voksen alder. Funnene viser at alle fire intervjupersonene mener at de har god relasjon til elevene, og at hunden i stor grad bidrar til dette. Hvorfor hunden bidro ble forklart med ord som ufarliggjøring, heie på hunden, samtale om hundene, samt at hundene indikerer at læreren må være en ordentlig person. Det er med andre ord få konkrete faktorer som forteller hvorfor hunden, i så stor grad, kan bidra til at lærerne får bedre relasjon med elevene. Det kan nesten høres ut som at hunden i seg selv har en magisk evne. Disse funnene kan i sterk grad forklares av biofiliahypotesen, som handler om at mennesker tiltrekkes dyr og natur (Institutt for biovitenskap, 2022). Fra evolusjonens tid, har vi knyttet oss til naturen som en nødvendighet i livet, og dette har fulgt oss siden (Institutt for biovitenskap, 2022). Fine og Eisen (2008) sin casestudie om sosial støtte fra hundene, gir også en forklaring på hvorfor lærerne opplever bidraget fra hunden på denne måten: fordi hunden i seg selv gjør ikke annet enn å være tilstede når det er utfordrende følelser og interaksjoner i en behandling, eller i dette tilfellet en skoletime (Fine & Eisen, 2008, s.43 sitert i Melson & Fine, 2015/2019, s.221). Else understreker hvordan hunden, i seg selv, er en sterk relasjonsbygger ved å trekke frem hvordan hennes kollegaer tar med elever på «besøk» til dem. Dette stemmer også med funnene til Fine og Beck, at dyr kan bidra til å gi mennesker støtte (Melson, 2005 og Myers, 2006 sitert i Fine & Beck, 2015/2019, s.40-41). Jeg opplever at det ikke er så lett å se eksakt hva som gjør at hunden bidrar til å bygge relasjon mellom lærere og elever. Noen faktorer som ser ut til å spille inn er for det første at hunden ikke dømmer og stiller spørsmål. For det andre er hunden alltid glad for å se deg, og

for det tredje så lever de i mye større grad i nuet, enn vi mennesker har tendenser til å gjøre. Hunden agerer, og viser sine atferder her og nå. Oppsummert er det helt tydelig i mine og andre sine studier, at hundene fungerer som et betydelig ledd i relasjonsarbeidet, når det tales om å bruke hund i skolen.

Et annet aspekt, som indirekte kommer frem i intervjuene, er at det er små elevgrupper tilstede når skolehund blir brukt. Dette gjør det lettere for læreren å se hver elev og følge de tett opp, både faglig og emosjonelt. Liten elevgruppe kan åpne for bedre muligheter til samtaler hvor lærerne kan bli kjent med elevene på et dypere plan, og hvem de er i deres primærtilhørighet. Primærtilhørighet er ifølge Spurkeland (2020) et viktig punkt i relasjonsbyggingen (Spurkeland, 2020, s.29). Optimalt skulle jeg hatt en kontrollgruppe med elever som har de samme rammene for timen, men uten skolehund. På denne måten sammenligne forskjellene for de som har skolehund som pedagogisk hjelpemiddel og de som ikke har det. Beklageligvis begrenser oppgavens rammer dette, og det er vanskelig å si i hvilken grad skolehunden er avgjørende for relasjonsbygging mellom lærer og elev, når det snakkes om liten elevgruppe. Ut ifra funnene er det derimot ikke tvil om at hunden bidrar positivt.

En annen side ved relasjoner i skolen, er elevenes relasjon til hverandre.

Utdanningsdirektoratet hevder at:

«Vennskap er en beskyttelse mot krenkelser og mobbing, og skaper trygghet for den enkelte elev. Skolen er en av barn og unges viktigste arenaer for vennskap [...] De voksne i skolen har ansvar for at alle elever får mulighet til å etablere positive relasjoner til medelever.» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.21).

Det er med andre ord svært viktig at lærere og andre som arbeider i skolen legger til rette for at elevene seg imellom har positive og trygge relasjoner. I intervjuene mine kom det frem at alle intervjupersonene hadde positiv erfaring med å bruke hunden som et relasjonsskapende middel mellom elevene. Berit og Sissel fortalte hvordan regler, rutiner og aktiviteter bidrar til at elevene de har sammen i gruppe med hunden, gjør at de har noe felles. Felles opplevelser er noe Utdanningsdepartementet (2019) påpeker er en viktig del når det gjelder å legge til rette for gode vennskap (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.22). Felles opplevelser, slik som

intervjupersonene beskriver, bidrar til at elevene har noe sammen, som felles referanseramme og gjør at elevene kjenner hverandres positive egenskaper bedre (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.22).

Hundens tilstedeværelse i tilretteleggingen lærerne gjør for å bidra til vennskap mellom elevene, ser ut til å bidra til at elevene, i større grad, tørr å være seg selv og åpne for andre medelever. Else forteller at hun legger til rette for nye bekjenskaper ved å først la elevene bli kjent med hundene, for så å koble elevene sammen. Jeg vil påstå at det ovennevnte aspektet som gjelder hunden som felles referanse spiller en stor rolle her. Det er heller ikke til å komme bort fra elevenes tillitt til at læreren vil dem vel, og de stoler på lærerens evne til å avgjøre at de andre elevene er greie. Tillit til annen person, er ifølge Spurkeland (2020) helt avgjørende for å skape og opprettholde relasjoner (Spurkeland, 2020, s.41). Det kan, med støtte fra teori, se ut til at lærerens relasjon til eleven, i stor grad bidrar til at elevene skaper gode vennskap seg imellom. Dette understøttes også av funnene om at god relasjon til lærer, fremmer det sosiale samspillet mellom elevene (Hughes & Chen, 2011, s.285).

Et annet aspekt når det snakkes om vennskap og relasjoner mellom elever, er elevenes evne til empati. Det påpekes at en del av det å støtte opp om emosjonell- og sosial læring innebærer blant annet at ferdigheter innen empati må finnes (Elias & Schwab, 2004, sitert i Kunnskapsdepartementet, 2016, s.21). I funnene finner jeg at Kjersti eksemplifiserer for elevene, med hunden, slik at elevene kan få en dypere forståelse av hvordan det kan oppleves for motparten når man snakker stygt til andre. Viktigheten av at elevene forstår dette, understøttes også her av resiliensteorien. Om at vi skaper et bilde av oss selv i møte med andre, og selvbildet påvirker hvordan vi møter utfordringer i livet (Borge, 2018, s.49).

6 Avsluttende ord og konklusjon

Tema for denne studien har vært å bruke hund i skolen, og hvordan dette kan bidra til bedre livsmestringskompetanse og relasjoner. Jeg har gjennom hele prosessen arbeidet med mål om å kunne svare på problemstillingen:

Hvordan kan hund som et pedagogisk hjelpemiddel i skolen bidra til å bedre livsmestringen hos elever, sett i et relasjonelt perspektiv?

Formålet har vært å forsøke å få innsikt i hvordan lærere tenker og arbeider med dette, og deres oppfattelse av hundens bidrag. Læreres relasjoner til elever er svært viktig. Som jeg presenterte innledningsvis er det gjort en internasjonal studie hvor de finner at relasjonen mellom lærer og elev har stor betydning for elevenes læring (Hattie, 2009, sitert i Spurkeland & Lysebo, 2022, s.14). Som ellers i samfunnet, er alle mennesker ulike, og trenger ulike former for tilnærming og støtte. Loven om tilpasset opplæring, sier at alle elever skal ha utbytte av undervisningen (Opplæringslova, 1998, §1-3). Jeg har derfor belyst hvordan hunden kan fungere som en mulig tilnærming til elever i grunnskolen, for å sikre at de har forutsetningene for å oppnå best mulig læring.

I denne studien har jeg brukt kvalitativ metode, og jeg har intervjuet fire personer som arbeider med skolehund som et pedagogisk virkemiddel. Intervjumetoden var kvalitative intervjuer, som var semistrukturert. Dette fordi jeg ønsket at intervjupersonene skulle formidle relativt fritt om forutbestemte temaer, men og for få intervjupersonenes verdifulle erfaringer som jeg forut ikke hadde satt på dagsorden. I intervjuene la jeg vekt på hvordan intervjupersonene arbeider, deres opplevelse av hundens bidrag til livsmestring og relasjonsarbeid mellom lærere og elever, samt mellom elevene. Innledningsvis presenterte jeg disse forskningsspørsmålene:

1. På hvilke måter kan bruk av skolehund bidra til å fremme livsmestring?
2. Hvordan kan undervisning som inkluderer skolehund, bidra til å bedre relasjoner?

Gjennom analyse, presentasjon av funn og drøfting har jeg belyst intervjupersonenes erfaringsverden fra deres arbeidshverdag. Intervjupersonene ser ut til å ha en svært positiv innstilling til å bruke hunden i pedagogisk arbeid, for at elevene skal få livsmestringslæring og for å bygge relasjoner. Som svar på forskningsspørsmål 1, finner jeg i analysen at intervjupersonene trekker frem hunden i seg selv som et motivasjonsaspekt til å tilnærme seg læring. De forteller om hvordan elevene presser seg selv mer, enn de normalt gjør i skoletimene. Presset intervjupersonene omtaler, er i positiv forstand, fordi de opplever at elevene mestrer mer på grunn av økt arbeidsinnsats. Dette ser ut til å ha betydning for videre arbeid med både sosioemosjonelle og faglige aspekter i livet. Intervjupersonenes erfaringer knyttet til forskningsspørsmål 2, viser at de opplever hundene som en god bidragsyter i relasjonsarbeidet. Beskrivelser som forteller at elevene generelt er mer interessert i å være med intervjupersonen, og positivt innstilt til både dem og andre elever kommer frem i analysen. Hunden som inngangsport, og videre pådriver, ser dermed ut til å være av betydelig positiv faktor for relasjonsarbeidet intervjupersonene gjør.

Det som derimot ikke er så tydelig, er eksakt hvilke egenskaper hos hundene som gjør at elevene strekker seg lengre ved både eget arbeid, kontakten med intervjupersonene og andre elever. Tidligere forskning som viser at hunder roer ned stressresponsen ved påvirkning av stressfaktorer, kan være en mulig forklaring. Dette poengterer også intervjupersonene i intervjuene, at elevene finner ro og kan «koble av» sammen med hundene.

I prosessen med å gjennomføre og skrive denne oppgaven har jeg fått innsikt i hvor stor ressurs hund i skolen kan være for lærere og elever. Som jeg har skrevet om i kapittel 3.5.2, kreves det kunnskap om dyrevelferd og hundespråk når man bringer hund inn på skole. Den/de ansvarlige personen(e) må forstå viktigheten av å ikke utsette mennesker som er redde og/eller allergiske for noe de ikke ønsker. Dette krever planlegging og tilrettelegging. På grunn av oppgavens rammer var ikke dette et uttalt tema på intervjuene jeg gjennomførte. Det er likevel viktig å belyse dyre- og menneskevelferd om man ønsker at skolehund skal fungere som et pedagogisk hjelpemiddel i framtiden.

Jeg har ved endt studie kommet frem til en konklusjon som svar på problemstillingen:

Hvordan kan hund som et pedagogisk hjelpemiddel i skolen bidra til å bedre livsmestringen hos elever, sett i et relasjonelt perspektiv?

Hunden som et pedagogisk virkemiddel kan bidra til å at elever møter opp, finner ro og tidvis gir det lille ekstra for å gjennomføre oppgaver. Lærerne må ha tydelige rammer og forventningsavklaringer for elevene som skal være rundt hunden, for at den skal fungere som en pedagogisk ressurs, og ikke være et forstyrrelsesmoment. Ved det relasjonelle perspektivet bidrar hunden til å ufarliggjøre situasjoner, elevenes egen selvhøytidelighet og andre mennesker de må forholde seg til. Hunden som et ikke-dømmende tilstedeværende vesen, som lever i nuet bidrar som en katalysator og trygghet i samhandlingssituasjoner. Funnene indikerer at skolehund kan være et positivt bidrag for elevene som trenger dette, som et supplerende tilbud til annen undervisning.

Nyere forskning som jeg har presentert viser at hunden bidrar til støtte og stressreduksjon når den brukes i DaTi (dyreassisterte tiltak) (Melson, 2005 og Myers, 2006 sitert i Fine & Beck, 2015/2019, s.40-41 og Kertes et al., 2017, s.394-395). Dette er det samme jeg finner. Etter endt studie står jeg igjen med to åpne spørsmål:

- Hvordan kan hund i skolen som pedagogisk middel påvirke elevenes livsmestring i et livsperspektiv?
- Hvordan vil resultatene for mindre elevgrupper som regelmessig er sammen med lærer og skolehund være med tanke på relasjoner, sammenlignet med en kontrollgruppe uten skolehund?

Dette kunne ført til en dypere forståelse og innsikt om hva skolehunden bidrar med, som gjør at den kan fungere som en pedagogisk ressurs. Dette ville bidratt til at lærere i større grad forstår hvilke elever som kan få best utbytte av tilbudet med skolehund.

Innledningsvis skrev jeg at det ikke står noe om bruk av skolehund på Utdanningsdirektoratet sine nettsider. Dette betyr derimot ikke at det ikke vil være hensiktsmessig å utforske, og utdanne mennesker til å implementere skolehund inn i pedagogikkens verden. Gjennom denne masteravhandlingen har jeg vist, gjennom teori og egne studier, at å bruke hund som

pedagogisk virkemiddel kan være et godt bidrag til å hjelpe lærerne å nå målene elevene skal oppnå, som LK20 pålegger.

Litteraturhenvisninger

- Andersen, B. J. (2016). Informasjon om psykisk helse—Et sentralt tiltak for å fremme elevens sosiale og emosjonelle kompetanse. I E. Bru, E. Cosmovici, & Ø. Klara (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 257–269). Universitetsforlaget.
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis*. Cappelen Damm.
- Antozoologiseret. (u.å.). *Tiltak med hund på institusjon—Anbefalinger om bruk av hund og dyreassisterte intervensjoner på institusjon*.
https://www.dyrebaromsorg.no/_files/ugd/df2869_147449c90f61469787a17b1ad5136321.pdf
- Bakken, A. (2022). *Ungdata 2022—Nasjonale resultater* (NOVA Rapport 5/22). NOVA OsloMet - storbyuniversitet. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/11250/3011548/NOVA-rapport-5-2022.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy—The exercise of control*. Worth Publishers Inc., U.S.
- Berg, J. P., & Otterholt, E. (2022). *Kortisol*. Sml.snl.no.
https://sml.snl.no/kortisol?gad_source=1&gclid=CjwKCAjwoa2xBhACEiwA1sb1BMFfUwhi4I_gLMy_RLZ3QCmHfXwUgwzDiYHUcPkHI4Sywmo7thk1GB0CVEEQAvD_BwE
- Berget, B., & Braastad, B. O. (2018). Teoretisk grunnlag for dyreassisterte intervensjoner. I B. Berget, E. Krøger, & A. B. Thorød (Red.), *Antrozologi—Samspill mellom dyr og menneske* (s. 52–68). Universitetsforlaget.
- Berget, B., Krøger, E., & Thorød, A. B. (2018). Innledning. I *Antrozologi—Samspill mellom dyr og menneske* (s. 15–20). Universitetsforlaget.
- Binder, A. J., Parish-Plass, N., Kirby, M., Winkle, M., Skwerer, D. P., Ackerman, L., Brosig, C., Coombe, W., Delisle, E., Enders-Slegers, M.-J., Fowler, J.-A., Hey, L., Howell, T., Kaufmann, M., Kienast, M., Kinoshita, M., Ngai, D., & Wijnen, B. (2024). Recommendations for uniform terminology in animal-assisted services (AAS). *Human-Animal Interactions*, 12 (01). <https://doi.org/10.1079/hai.2024.0003>
- Blikstad-Balas, M., & Dalland, C. P. (2021). Forskningsdesign—Hva må du tenke på når du skal planlegge et forskningsprosjekt? I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.),

- Metoder i klasseromsforskning—Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 21–46). Universitetsforlaget.
- Borge, A. I. H. (2018). *Resiliens—Risiko og sunn utvikling*. Gyldendal.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3:2, 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brevik, L. M., Gudmundsdottir, G. B., Barreng, R. L. S., Dodou, K., Doetjes, G., Evertsen, I., Goldschmidt-Gjerløw, B., Hartvigsen, K. M., Hatlevik, O. E., Isaksen, A. R., Magnusson, C. G., Mathè, N. E. H., Siljan, H., Stovner, R. B., & Suhr, M. L. (2023). *Å mestre livet i 8.klasse—Perspektiver på livsmestring i klasserom i sju fag* (2). Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universiteter i Oslo.
https://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/educate/rapporter/educate_rapport-2_2023.pdf
- Bø, A. K., & Hovdenak, S. S. (2011). Faglig og personlig støtte: Om betydningen av en god relasjon mellom lærer og elev sett fra elevens ståsted. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 11(1). <https://journals.oslomet.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/1038/918>
- Dalland, C. P., Bjørnstad, E., & Andersson-Bakken, E. (2021). Observasjon som metode i barnehage- og klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning—Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 125–150). Universitetsforlaget.
- de Lange, T. (2014). Aktivitetsteori og læring. I J. H. Stray & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk—En grunnbok* (s. 162–178). Cappelen Damm Akademisk.
- Dyrebar Omsorg. (u.å.b). *PADA hund*. dyrebaromsorg.no.
<https://www.dyrebaromsorg.no/mentaltest-hund>
- Dyrebar Omsorg. (u.å.a). *Vi i Dyrebar Omsorg*. <https://www.dyrebaromsorg.no/>.
<https://www.dyrebaromsorg.no/om-oss>
- Dyrevelferdsloven. (2009). *Lov om dyrevelferd* (LOV-2009-06-19-97). Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2009-06-19-97>
- Endenburg, N., & van Lith, H. A. (2010). The influence on the development of children. *The veterinary Journal*, 190, 208–2014. <https://doi.org/10.1016/j.tvjl.2010.11.020>
- Enstad, F., & Bakken, A. (2022). *Ungdata Junior 2022—Nasjonale rapporter* (NOVA Rapport 6/22). Velferdsinstituttet NOVA OsloMet - storbyuniversitet.

- <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/11250/3011552/NOVA-rapport-6-2022.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- Fine, A. H., & Beck, A. M. (2019). Forståelsen av forholdet mellom dyr og mennesker: En innføring i dyr-menneske-relasjonen. I A. H. Fine (Red.), *Håndbok i dyreassisterte intervensjoner—Faglig grunnlag og retningslinjer* (s. 37–44). (I. C. Goveia, Overs.). Fagbokforlaget. (Opprinnelig utgitt 2015).
- Fine, A. H., Tedeschi, P., & Elvove, E. (2019). Tanker for fremtiden: Dyr-menneske-interaksjoner-et fagfelt i utvikling. I A. H. Fine (Red.), *Håndbok i Dyreassisterte intervensjoner—Faglig grunnlag og retningslinjer* (s. 55–70). (I. C. Goveia, Overs.). Fagbokforlaget. (Opprinnelig utgitt 2015).
- Forskningsetikkloven. (2017). *Lov om organisering av forskningsetisk arbeid* (LOV-2017-04-28-23). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2017-04-28-23>
- Gee, N. R., Fine, A. H., & Schuck, S. (2019). Dyr og undervisning: Forskning og praksis. I A. H. Fine (Red.), *Håndbok i dyreassisterte intervensjoner—Faglig grunnlag og retningslinjer* (s. 227–242). (I. C. Goveia, Overs.). Fagbokforlaget. (Opprinnelig utgitt 2015).
- Grelland, H. H. (2018). Møtet mellom menneske og dyr—En filosofisk studie. I B. Berget, E. Krøger, & A. B. Thorød (Red.), *Antrozoologi—Samspill mellom dyr og menneske* (s. 21–28). Universitetsforlaget.
- Hodson, T., Custovic, A., Simpson, A., Chapman, M., Woodcock, A., & Green, R. (1999). Washing the dog reduces dog allergen levels, but the dog needs to be washed twice a week. *Journal of Allergy and Clinical Immunology*, *103*(4), 581–585.
- Hughes, J. N., & Chen, Q. (2011). Reciprocal effects of student-teacher and student-peer relatedness: Effects on academic self efficacy. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *32*, 278–287. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2010.03.005>
- Imsen, G. (2014). *Elevers verden—Innføring i pedagogisk psykologi* (5.utg). Universitetsforlaget.
- Institutt for biovitenskap. (2022). *Biofiliahypotesen*. mn.uio.no. <https://www.mn.uio.no/ibv/tjenester/kunnskap/plantefys/leksikon/b/biofiliahypotesen.html>
- Jorgenson, J. (1997). Therapeutic Use of Companion Animals in Health Care. *the Journal of Nursing Scholarship*, *29*(3), 249–254. <https://doi.org/10.1111/j.1547-5069.1997.tb00993.x>

- Kertes, D. A., Liu, J., Hall, N. J., Hadad, N. A., Wynne, C. D. L., & Bhatt, S. S. (2017). Effect of Pet Dogs on Children's Perceived Stress and Cortisol Stress Response. *Social Development, 26* (2), 382–401. <https://doi.org/10.1111/sode.12203>
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Overordnet del—Et inkluderende læringsmiljø*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.1-et-inkluderende-laringsmiljo/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Overordnet del—Folkehelse og livsmestring*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2017c). *Overordnet del—Formålet med opplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/formalet-med-opplaringen/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017d). *Overordnet del—Tverrfaglige temaer*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/?lang=nob>
- Kunnskapsdirektoratet. (2016). *Relasjoner mellom elever*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/Relasjoner-mellom-elever/Hvordan-fremme-sosial-og-emosjonell-laring-i-skolen/>
- Kunnskapsdirektoratet. (2019). *Tiltak for å bedre relasjoner*. <file:///C:/Users/Bruker/Downloads/Tiltak%20for%20C3%A5%20bedre%20relasjoner.pdf>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg). Gyldendal Akademisk.
- Landbruks- og matdepartementet. (2018). *Hesten som ressurs—Lokal næringsutvikling* (s. 78). <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/hesten-som-resurs---lokal-naringsutvikling2/id2601834/>
- Levin, I., & Ellingsen, I. T. (2023). Relasjoner i sosialt arbeid. I I. T. Ellingsen, L. C. Kleppe, I. Levin, & B. Berg (Red.), *Sosialt arbeid—En grunnbok* (2.utg, s. 137–150). Universitetsforlaget.

- MacNamara, M., Moga, J., & Pachel, C. (2019). What's love got to do with it? Valg av dyr for dyreassisterte intervensjoner innen psykisk helsearbeid. I A. H. Fine (Red.), *Håndbok i dyreassisterte intervensjoner—Faglig grunnlag og retningslinjer* (s. 125–136). (I. C. Goveia, Overs.). Fagbokforlaget. (Opprinnelig utgitt 2015).
- Madsen, O. J. (2020). *Livsmestring på timeplanen—Rett medisin for elevene?* Spartacus Forlag AS.
- Melson, G. F., & Fine, A. H. (2019). Dyr i barns liv. I A. H. Fine (Red.), *Håndbok i Dyreassisterte intervensjoner—Faglig grunnlag og retningslinjer* (s. 211–226). (I. C. Goveia, Overs.). Fagbokforlaget. (Opprinnelig utgitt 2015).
- Norges Astma- og Allergiforbund. (2023). *Allergi mot hund*. naaf.no. <https://www.naaf.no/allergi/dyreallergi/allergi-mot-hund>
- Norges miljø- og biovitenskapelige universitet. (u.å.). *Introduksjonskurs i dyreassisterte intervensjoner—Dyreassistert terapi, pedagogikk, aktivitet og grønn omsorg*. nmbu.no. <https://www.nmbu.no/evu/introduksjonskurs-i-dyreassisterte-intervensjoner-dyreassistert-terapi-pedagogikk-aktivitet-og>
- NOU 2015:2. (2015). *Å høre til—Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/35689108b67e43e59f28805e963c3fac/no/pdfs/nou201520150002000dddpdfs.pdf>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/kap5#kap5>
- Pedersen, I., Olsen, C., Ellingsen-Dalskau, L. H., & Sandstedt, L. (2019). Innledning til den norske utgaven. I A. H. Fine (Red.), *Håndbok i dyreassisterte intervensjoner—Faglig grunnlag og retningslinjer* (s. 23–33). (I. C. Goveia, Overs.). Fagbokforlaget. (Opprinnelig utgitt 2015).
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2014). *Læreren med forskerblick—Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Høyskoleforlaget 2011.
- Spurkeland, J. (2020). *Relasjonskompetanse—Resultater gjennom samhandling* (3.utg). Resultater gjennom samhandling.
- Spurkeland, J., & Lysebo, M. O. (2022). *Relasjonskompetanse og livsmestring i skolen*. Fagbokforlaget.

- Svenkerud, S. W. (2021). Intervjuer i klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning—Forskningsdesign, datainnsamlig og analyse* (s. 91–102). Universitetsforlaget.
- The International Association of Human-Animal Interaction Organizations. (u.å.). *Overview of our member organizations*. Iahaio.Org. <https://iahaio.org/overview-of-members/>
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder—I praksis* (4.utg). Gyldendal.
- Ungdata. (u.å.). *Hva er Ungdata?* ungdata.no. <https://www.ungdata.no/hva-er-ungdata/>
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Veilederen Spesialundervisning*.
file:///C:/Users/Bruker/Downloads/Veilederen%20Spesialundervisning.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Spesialundervisning—Saksgang*.
file:///C:/Users/Bruker/Downloads/Spesialundervisning%20%E2%80%9320saksgang.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Tilpasset opplæring*.
file:///C:/Users/Bruker/Downloads/Tilpasset%20oppl%C3%A6ring%20(1).pdf
- Veterinærinstituttet. (u.å.). *Zoonoser*. vetinst.no. <https://www.vetinst.no/fagomrader/zoonoser>
- Wittek, L. (2014). Arven fra Wygotsky. I J. H. Stray & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk—En grunnbok* (s. 286–300). Cappelen Damm Akademisk.
- Wohlfarth, R., & Mutschler, B. (2016). Stress, causes, signs and consequences. I *Animal Assisted Activities with Dogs—Guideline for basic requirements & knowledge*. Publishing House of Janusz Korczak Pedagogical University.

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning fra Sikt

Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut

05.03.2024

Referansenummer
438724

Vurderingstype
Automatisk

Dato
05.03.2024

Tittel

Livsmestring med hundeassistert pedagogikk

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig

Heidi Regine Bergsager

Student

Victoria Moene Podolski

Prosjektperiode

03.04.2024 - 03.06.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 03.06.2024.

[Meldeskjema](#)

Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertredeber
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

Vedlegg 2: Samtykkeskjema

Informert samtykke

Vil du delta i forskningsprosjektet «Livsmestring i et relasjonelt perspektiv, med hundeassistert pedagogikk»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke om elever i grunnskolen kan få økt livsmestring, sett i et relasjonelt perspektiv, med hundeassistert pedagogikk. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å gå i dybden på hvordan innvirkning hundene kan ha på elever, når det kommer til livsmestring, sett i et relasjonelt perspektiv. Først og fremst vil dette gjelde relasjon til lærer, men også videre til elever i klasserommet. Det vil være dybdeintervjuer med individuelt. Problemstillingen er «Hvordan kan hundeassistert pedagogikk bidra til å bedre livsmestringen hos elever, sett i et relasjonelt perspektiv?». Forskerspørsmålene mine går inn på hvorfor livsmestring er viktig, hvilke måter hundeassistert pedagogikk kan fremme dette og hvorfor det er viktig at elevene har en relasjonell utvikling i grunnskolen. Oppgaven er en masteroppgave, innenfor spesialpedagogikk på Universiteter i Sørøst-Norge.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget til denne masteroppgaven er hovedsakelig funnet hos Dyrebar Omsorg. Det er ca. 15 stykker som får henvendelse, men jeg vet ikke nok om alle jeg henvender meg til, til å garantere at de får være med, da jeg ikke har informasjon på forhånd om de arbeider på skole, eller kun individuelle kortvarige oppdrag på andre institusjoner. Det er et krav om at informantene arbeider i ungdoms- og videregående skole.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du er med på en samtale hvor jeg intervjuer deg. Denne samtalen vil ta anslagsvis 1 time. Om du befinner deg i Oslo-området ønsker jeg å møte deg fysisk, hvis ikke tar vi et på digitalt, hvor du får en link til møtet av meg. Opplysningene jeg ønsker fra deg er ditt navn, studie- og yrkesbakgrunn, aldergruppe du arbeider med, hvor lenge og hvor mye du bruker hund i arbeidet og andre spørsmål skissert tidligere i dokumentet. Dette intervjuet vil bli tatt opp på appen «nettskjema diktafon», som er godkjent av USN for lagring av data.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil kun være meg, Victoria Moene Podolski, som har tilgang til informasjonen fra informantene. Tiltakene jeg gjør for at ingen skal få tilgang til mine lagrede filer, er å slette de umiddelbart etter ferdig behandling, og senest 12 måneder etter innhenting av informasjon.

Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen. Informasjonen som vil publiseres er aldergruppe elevene er i, hvilke pedagogiske virkemidler som brukes og hvordan utvikling informantene har sett.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes når masteroppgaven blir godkjent (innlevering 3.juni 2024). Etter prosjektslutt vil all datainnsamling slettes. Ved transkribering bruker jeg kode: 2. bokstav i etternavn, 2.bokstav i fornavn og intervju nummer, eksempel: Victoria Moene Podolski: OO11.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger

om deg? Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Universitetet i Sørøst Norge har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Universitet i Sørøst-Norge ved Victoria Moene Podolski (student), victoria.podolski@hotmail.com, tlf: 95932643 eller Heidi Regine Bergsager (veileder).
- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg, Paal.A.Solberg@usn.no tlf: 35575053 / 91860041.

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Heidi Regine Bergsager
(Veileder)

Victoria Moene Podolski
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Livsmestring i et relasjonelt perspektiv, med hundeassistert pedagogikk», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju som det blir tatt opptak av

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

INTERVJUGUIDE

INFORMASJON OM FORSKNINGSPROSJEKTET ER SENDT UT I FORKANT, OG GJENNOMGÅS I STARTEN AV INTERVJUET. SLIK AT INFORMASJON OM PERSONVERN, FRIVILLING, KONFIDENSIALITET OG ANONYMISERING BLIR GITT I INTERVJUET OGSÅ. Fyll ut PERSONALIA SKJEMAETS OG SIGNATUR PÅ SAMTYKKESKJEMAET.

Hvor du jobber du (ungdomsskole, barneskole, videregående skole)?

Jeg lurer på hva du utdannet deg til og når du ble ferdigutdannet?

Hvor store grupper har du når du arbeider med hundeassistert pedagogikk, eventuelt om det er 1 til 1?

Hva legger du i begrepet livsmestring for elevene?

Hvorfor tenker du livsmestring er viktig for elever?

Kan du fortelle litt om hvordan en typisk time med elev og hund foregår?

Kan du fortelle litt om hvordan du har opplevd eleven sammen med medelever og lærere før dere startet med hundeassistert pedagogikk?

Kan du fortelle litt om hvordan du har opplever eleven i timene sammen med deg og hunden?

Kan du fortelle litt om hvordan du opplever eleven sammen med medelever og lærere etter den har mottatt hundeassistert pedagogikk over en periode?

Hvordan opplever du at hunden bidrar til relasjonsarbeid med elever?

HJELPESPØRSMÅL UNDERVEIS

Kan du si noe mer om det?

Hva tenker du på der/nå?

Hva mente du med det?

Så interessant, kan du utdype litt mer?

Hvordan løste du det?

Hvordan fungerte det?

Hvordan følte du at barnet/den unge oppleve det?

Hvordan opplevde du det?

Hm.. (tenkpause)

MOT AVSLUTNINGEN

Er det noe annet vi ikke har snakket om i dag, men som er viktig å ha med, knyttet til temaene vi har diskutert i dag?

AVSLUTT MED Å TAKKE FOR AT INFORMANTEN HAR DELTATT OG VALGT Å BRUKE AV SIN TID PÅ DETTE, OG GJENTA AT ALL INFORMASJON SOM ER GITT ER FRIVILLING, KONFIDENSIELL OG VIL BLI ANONYMISERT.