

MASTEROPPGAVE

Master i tilpasset opplæring (30 stp.)

Eirin Vidya Didriksen Jayaram

ST314L

Kandidatnr.: 216

Hesteassistert pedagogikk

- en kvalitativ studie om hesten som en pedagogisk ressurs
for elever med følelsesmessige og atferdsmessige vansker

Dato: 15. mai 2017

Totalt antall sider: 82

”There is something about the outside of a horse that is good for the inside of a man.”

- Winston S. Churchill

Forord

Da var tiden kommet for å sette punktum. Det har vært en lang og tidvis krevende prosess å skrive masteroppgaven. På mange måter har det blitt slik vi ble forespeilet når vi satt der første skoledag- mange oppturer, og kanskje vel så mange nedturer. Dette har imidlertid resultert i en oppgave jeg kan se tilbake og være stolt over. Jeg har lært så utrolig mye både meg selv, andre og ikke minst faglig. Nå kan jeg se fram til å starte på en ny epoke. Til høsten begynner jeg å jobbe som lærer, og går inn i arbeidet med et stort engasjement for tilpasset opplæring, og med et hjerte for hesten som en pedagogisk ressurs.

Jeg vil benytte anledningen til å takke alle de fantastiske personene jeg har vært i kontakt med underveis. En spesiell takk går til informantene som tok seg til å dele egen tanker, opplevelser og erfaringer med meg. Uten dere, hadde det aldri blitt noen oppgave!

I tillegg vil jeg takke Anne- Marit Valle ved Nord universitet for god veiledning, og mange fornuftige innspill når jeg har vært i tvil. Tusen takk for ditt engasjement, for oppmuntrende ord og for at du har hatt troen på meg hele veien.

Sist men ikke minst, vil jeg også takke kjæreste, familie og venner for forståelsen og tålmodigheten dere har vist de siste månedene.

Bodø, 2017

Eirin Vidya Didriksen Jayaram

Sammendrag

Dette forskningsprosjektet er gjennomført ved Nord universitet, og er en masteroppgave innenfor tilpasset opplæring. Temaet jeg har tatt for meg er hesteassistert pedagogikk, og hvordan dette kan se ut til å fungere for elever som sliter med følelsesmessige og atferdsmessige vansker. Her er stallen direkte knyttet opp mot prinsippet om tilpasset opplæring. Formålet med forskningsprosjektet har i første omgang vært å tilegne meg mer kunnskap, og slik forhåpentligvis kunne bidra med nyere forskning på feltet. Dette har resultert i følgende problemstilling:

”Hvordan fungerer hesten som en pedagogisk ressurs for elever som sliter med følelsesmessige og atferdsmessige vansker?”

Forskningsprosjektet baserer seg på en kvalitativ tilnærming, hvor jeg har benyttet meg av intervju som metode. 6 pedagoger fra to ulike staller har blitt intervjuet, og har alle lang erfaring fra feltet tilknyttet den elevgruppen jeg har valgt å forske på. Funnene fra feltarbeidet har henholdsvis blitt drøftet opp mot en mulig avklaring knyttet til følelsesmessige og atferdsmessige vansker og ulike aspekter innenfor begrepet tilpasset opplæring. I tillegg står hesten som en pedagogisk ressurs sentralt.

Resultatene fra forskningsprosjektet peker mot en opplevelse av at hesten på mange måter ser ut til å fungere som et bindeledd mellom mennesker, både mellom elev- pedagog, og elev-elev. Et slikt tredje fokus kunne også se ut til å være den utløsende faktoren for både de fysiske og de psykiske opplevelsene disse elevene så ut til å ha.

Abstract

This research project is conducted at Nord University, and is a master thesis within adapted education. The theme for this master thesis is horseassisted pedagogy, and how this can relate to students that struggles with emotional and behavioural problems. The stable is directly connected towards the principle adapted education. The purpose for this thesis has been in the first place to acquire more knowledge about this subject, and in that way, I could hopefully contribute with more research in this field. This has resulted in the following approach:

”How does the horse work as a pedagogic resource for students that struggles with emotional and behavioural problems?”

In this thesis I have used an qualitative approach, with interview as the method. 6 pedagogues from two different stables has been interviewed. They all have much experience on this field and with the studentgroup that I have choosen to base this thesis about. The findings have been discussed up against theories about emotional and behavioural problems and different aspects around adapted education. The horse as a pedagogic resource is also central.

The results from this thesis points towards an experience that the horse in many ways seems to work as a connection between student- pedagogue, and student- student. A third part, the horse, seems to be the trigger for both the physical and psychical experience these students seems to have.

Innholdsfortegnelse	
Forord	ii
Sammendrag	iii
Abstract	iv
Innholdsfortegnelse	v
Tabeller	viii
1 Innledning	1
<i>1.1 Bakgrunn for valg av tema</i>	1
<i>1.2 Problemstilling</i>	2
<i>1.3 Formålet med forskningsprosjektet</i>	2
<i>1.4 Avgrensninger</i>	3
<i>1.5 Følelsesmessige og atferdsmessige vansker- en mulig avklaring</i>	3
<i>1.6 Hesteassistert pedagogikk</i>	4
2 Teoretisk forankring	5
<i>2.1 Følelsesmessige og atferdsmessige vansker</i>	5
<i>2.2 Lærereform 97 og Kunnskapsløftet 06</i>	6
<i>2.3 Alternativ læringsarena</i>	7
2.3.1 Elevenes behov.....	8
2.3.2. Skolens behov.....	9
2.3.3 Til det beste for hvem?.....	9
<i>2.4 Inkludering, tilpasset og likeverdig opplæring</i>	9
2.4.1 Tilpasset opplæring.....	10
2.4.2 Spesialundervisning.....	11
<i>2.5 Læring</i>	11
2.5.1 Læring i felleskap.....	12
<i>2.6 Læringsmiljø</i>	12
2.6.1 Motivasjon.....	13
2.6.2 Mestring.....	14
<i>2.7 Relasjoner</i>	14
2.7.1 Sosial kompetanse.....	16
<i>2.8 Hesten</i>	18

2.9 Hesteassistert pedagogikk	20
2.10 Forskningsresultater	24
3 Metode	26
3.1 Vitenskapsteoretisk forankring	26
3.1.1 Fenomenologi.....	26
3.1.2 Hermeneutikk.....	27
3.2 Design	27
3.2.1 Casedesign	27
3.3 En kvalitativ tilnærming	28
3.4 Intervju- en semistrukturert tilnærming	29
3.4.1 Utforming av intervjuguide	29
3.4.2 Utvalg og rekruttering av informanter.....	30
3.4.3 Gjennomføring av intervjuene.....	31
3.5 Transkripsjon	32
3.6 Analyse og kategorisering	32
3.7 Etiske betraktninger	33
3.8 Kvalitetssikring	34
3.8.1 Troverdighet (intern validitet).....	34
3.8.2 Pålitelighet (reliabilitet).....	35
3.8.3. Overførbarhet (ekstern validitet).....	35
3.8.4 Bekreftbarhet.....	35
4 Presentasjon av funn og drøfting	36
4.1 Etablering av relasjoner- med hesten som et tredje fokus	36
4.2 Stallen som læringsarena	39
4.3 Meningsfull læring	42
4.4 Hesten som læringspartner	45
4.5 Organisering	50
4.6 Hvilke opplevelser sitter elevene igjen med?	52
5 Avslutning og en mulig konklusjon	56
5.1 Forslag til videre forskning	57
Litteraturliste	59

Vedlegg 1	64
Vedlegg 2	68
Vedlegg 3	69

Tabeller

Tabell 2.3: Elevenes og skolens mulige ulike behov uttrykt positivt eller negativt.....	9
---	---

1 Innledning

I dette første og innledende kapittelet tar jeg for meg de ulike elementene som har vært med på å legge fundamentet for forskningsprosjektets utforming. Her kommer jeg inn på hvorfor jeg har valgt temaet hesteassistert pedagogikk knyttet opp mot elever med følelsesmessige og atferdsmessige vansker, hvilken problemstilling jeg har valgt å ta utgangspunkt i, og formålet med forskningsprosjektet. Det vil også bli redegjort for de mest sentrale begrepene.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Det er flere grunner til at jeg fordyper meg i dette med hesten og dens rolle som pedagogisk ressurs. Noe av det som engasjerer meg mest, men også som jeg kanskje synes er noe av det mest utfordrende i den norske skolen, er dette med tilpasset opplæring. I følge Opplæringsloven § 1-3, skal all undervisning tilpasses den enkelte elevs forutsetninger og behov. Videre står det i St. meld. nr.18, at tilpasset opplæring er de tiltakene som skolen setter inn for å sikre at elevene får best utbytte av undervisningen (Kunnskapsdepartementet, 2011). Selv om prinsippet om tilpasset opplæring i hovedsak vil være løst innenfor rammen av den ordinære undervisningen, gjelder dette ikke i alle tilfellene. For noen elever kan det her være aktuelt med en alternativ læringsarena.

For min del, har hesten betydd mye for meg gjennom livet. Ved å opprette en relasjon til dette store flotte dyret, har jeg på mange måter fått en følgesvenn for livet. En venn som alltid lytter uten å avbryte, en som hele tiden holder fokuset på meg og ikke alle mulige andre sosiale medier, og fremfor alt, alltid er der for meg, uansett om jeg har en god eller en dårlig dag. I tillegg har stallen fungert som et fristed hvor jeg har kunnet legge fra meg alle tanker og bekymringer, og bare vært i nuet. Samtidig har det ansvaret som følger med hesteholdet også bidratt til at jeg har vokst som menneske. Jeg har ikke bare lært meg å ta ansvar for et annet liv, men jeg har også lært meg mye om egenskaper som sosial kompetanse, samarbeid og samhörighet. Alt i alt har disse faktorene bidratt til å gi meg en enorm styrke som menneske i en ellers krevende hverdag full av krav og forventningspress, og dette er en erfaring ikke bare jeg sitter på. Det er bevist fra flere hold at hesten kan ha stor positiv innvirkning på oss mennesker, både i forhold til egen selvoppbygging, men også med tanke på utvikling av andre typer egenskaper som er avgjørende ikke bare i skolen, men også i livet generelt.

Kursleder innenfor hesteassisteret coachingutdanning, Kerstin Weibull Lundberg beskriver dette så fint i artikkelen *HESTEN- EN SUPER LÆREMESTER*:

Hesten ”skreller” deg ned til essensen i deg, den får fram sannheten i deg. Og det er mange som opplever ”å møte seg selv i døra” i møte med hesten. For den følger ikke deg om den ikke har tillit til deg.

Av hesten lærer du å lede, kommunisere og sette grenser med ydmykhet og integritet. Hesten speiler hvilke egenskaper du trenger å utvikle. (Alhaug, 2014, avsnitt 4)

I tillegg til skolen og tilpasset opplæring, er hest noe jeg virkelig brenner for. Derfor ønsker jeg å kombinere to viktige deler av livet mitt, og se på hvordan dette fungerer sammen ute i feltet.

1.2 Problemstilling

Jeg har valgt å ta utgangspunkt i følgende problemstilling:

«Hvordan fungerer hesteassistert pedagogikk for elever med følelsesmessige og atferdsmessige vansker?».

Målet er å kunne belyse problemstillingen gjennom en empirisk undersøkelse hvor jeg intervjuer personer som har erfaring med hesten som en pedagogisk ressurs i henhold til den elevgruppen jeg ønsker å forske på. Her er det viktig å presisere at hesteassistert pedagogikk omfatter alt arbeid tilknyttet hesten, ikke bare hesten i seg selv.

1.3 Formålet med forskningsprosjektet

Slik jeg forstår det, er det svært få som i dag får tilbud om en alternativ læringsarena som inkluderer bruk av hest. Det er i hovedsak to grunner til dette. Lite norsk forskning som dokumenter effekten av et slikt tiltak, og få ressurser å ta av. Formålet med forskningsprosjektet er i første omgang å tilegne meg mer kunnskap, og forhåpentligvis slik kunne bidra med nyere forskning på feltet. Målet mitt er å prøve å avdekke hvorvidt hesteassistert pedagogikk fungerer for elever med følelsesmessige og atferdsmessige vansker, og eventuelt hvilke positive og negative utfall dette kan gi. I tillegg håper jeg selvsagt at forskningsprosjektet kan, med forbehold om at effekten viser seg å være positiv, være med på å bidra til at flere skoler velger å sette av ressurser til slike tiltak.

Det er heller ikke til å stikke under en stol at færre og færre nordmenn har kjennskap til husdyr. Slik utviklingen er i dag, spesielt med tanke på jordbruket, står vi i følge E24 nå i fare for at norsk landbruk vil være ett enkelt enkeltmannsforetak i 2032 (E24, 2014). Dersom nedtrappingen fortsetter, vil det dermed være få som kjenner til effekten av å omgås husdyr i nærmeste fremtid. Dette vil antagelig medføre til enda større utfordringer for å få gjennomslag for en slik alternativ læringsarena, både med tanke på å finne tilbydere, men også på grunn av at flere og flere ikke er klar over verdien av å være sammen med dyr. Det har derfor blitt min hjertesak å kjempe for å endre på denne praksisen, med et mål om å selv kunne tilby hesteassistert pedagogikk innenfor læreryrket en gang i fremtiden.

1.4 Avgrensninger

I Norge har per dags dato størst oppslutning av gårder som benyttes som en alternativ læringsarena enn staller, og herunder er kanskje Inn på tunet et kjent navn for mange. Inn på tunet er tilrettelagte og kvalitetsikrede velferdstjenester på gårdsbruk. Her tilbyr godkjente gårder ulike aktiviteter som gir meningsfylt arbeid, mestring, utvikling og trivsel, og brukes som en pedagogisk ressurs for elever over hele landet (Inn på tunet, u. å.). Her tas det også gjerne i bruk flere husdyr enn bare hesten, men med tanke på egen interesse, og i kraft av egen erfaring, har jeg i dette forskningsprosjektet valgt å kun fokusere på hvordan hesten alene fungerer som en pedagogisk ressurs.

Siden dette likevel omfatter et relativt stort forskningsfelt, har jeg derfor vært nødt til å avgrense forskningsprosjektet enda mer, og retter blikket i denne omgangen på elever med følelsesmessige og atferdsmessige vansker. Slik vil jeg kunne ivareta de ulike bruksområdene hesten kan ses i sammenheng med, samtidig som jeg får innsnevret problemstillingen min.

1.5 Følelsesmessige og atferdsmessige vansker- en mulig avklaring

Barn og ungdom som ofte kommer i vansker i sosiale sammenhenger utgjør en mangfoldig gruppe. Fagområdene består av store registre med fagtermer og forståelsesmåter, både innenfor sosiale, emosjonelle og atferdsvansker. Uansett begrepsbruk, er det i følge Schultz, Hauge og Støre (2002, s. 175) snakk om barn og unge som har særlige problemer med å innordne seg den sosiale konteksten. Hva som er bakgrunnen til problemene er ofte uklart, men som oftest er årsaksfaktorene preget av miljøet og barnets individuelle trekk, og eksisterer derfor som en kombinasjon av disse.

Bertheussen (referert i Holmberg, 1997, s. 36) definerer sosiale og emosjonelle vansker som ”Mistilpasning eller tilpasningsvansker ytrer seg da som et disharmonisk, mer eller mindre konfliktpreget samspill med miljøet, eller ved påfallende tilbaketrekking og isolering.” I denne sammenhengen omhandler det *sosiale* spillet med andre i omgivelsene, mens det *emosjonelle* viser til personens følelsesmessige opplevelser. Den mest vanlige betegnelsen når man er eller kommer i konflikt med miljøet, som i denne sammenhengen er skolen, er likevel atferdsvansker, som Ogden (2009, s. 18) beskriver slik: ”Atferdsproblemer i skolen er elevatferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger. Atferden hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også elevens læring og utvikling, og den vanskeliggjør positiv samhandling med andre.” Atferdsvansker innebærer ofte de samme problemene som elever med sosiale og emosjonelle vansker også sliter med (Bateson, referert i Holmberg, 1997, s. 38).

I dette forskningsprosjektet støtter jeg meg på og benytter meg av følelsesmessige og atferdsmessige vansker som et sammensatt begrep som tar for seg elever som enten har sosiale, emosjonelle eller atferdsmessige vansker, eller en kombinasjon av disse. En grundigere redegjørelse vil bli gitt i teorikapittelet.

1.6 Hesteassistert pedagogikk

Dyreassistert pedagogikk (DAP), og herunder begrepet hesteassistert pedagogikk (HAP), innebærer at en pedagog benytter hesten som en pedagogisk ressurs i systematisk og målrettet arbeid for å nå bestemte mål for en gitt gruppe elever (Firbent Terapi, u. å.). Dette kan enten være med et sosialpedagogisk eller spesialpedagogisk formål, eller en kombinasjon av disse. Hensikten er å ivareta elevenes psykiske og fysiske utvikling gjennom aktiviteter med, på og ved siden av hesten (Hest og Helse, u. å.).

2 Teoretisk forankring

I dette kapittelet tar jeg for meg ulike begrepsavklaringer og teorier jeg mener er relevant for å forstå hesteassistert pedagogikk knyttet opp mot prinsippet om tilpasset opplæring.

2.1 Følelsesmessige og atferdsmessige vansker

I følge Trøttemberg (2006, s. 268) kan sosiale og emosjonelle vansker utvikles som et resultat av det som skjer i samspillet med andre, i det miljøet barnet vokser opp i. De sosiale rammene kan oppleves som utrygge og uten omsorg, og med manglende stabilitet, struktur og kjærlighet fra nære omsorgspersoner. De har generelt lav selvfølelse og føler ofte en grunnleggende mistillit og usikkerhet i forhold til mennesker. Holmberg (1997, s. 33) påpeker også at de kan ha sen modning og utvikling på det sosial området. Barn som har opplevd å bli sviktet av sine nærmeste, velger også ofte å beskytte seg mot flere nederlag ved å unngå tilknytning til andre (Sørensen, 1999, s. 42). Mange klarer heller ikke å tilpasse seg forventninger og krav fra omgivelsene, noe som kan utvikle seg til mistriivsel og maktløshet. Trøttemberg (2006, s. 268) mener at dette kan føre til at eleven blir hemmet i positiv samhandling, hemmet i læring av normer og regler, og hemmet i lærings- og utviklingsprosessen.

Som nevnt i begrepsavklaringen, omhandler de emosjonelle vanskene en persons følelsesmessige utfordringer og kan komme til uttrykk på forskjellige måter, blant annet gjennom avvikende atferd. Det blir ofte satt et likhetstegn mellom emosjonelle vansker og psykiske vansker, da det indre følelseslivet til barn, ungdom og voksne som regel er lite synlig for omgivelsene, enten dette er bevist eller ubevist. Danielsen (referert i Holmberg, 1997, s. 37) bruker emosjonelt avvikende atferd om barn ”når det for kortere eller lengre tid er noe i veien med deres følelsesliv.” Tilbaketrekking og isolasjon, som gjerne innebærer passivitet, innesluttethet, redsel for nye situasjoner, angst, depresjon og fobier er typiske trekk ved mindre synlige emosjonelle vansker (Ogden, referert i Holmberg, 1997, s. 37).

De sosiale vanskene omhandler samspillsvansker, hvor barna har vanskelig for å komme i kontakt med andre mennesker i egne omgivelser. Sosiale vansker og atferdsvansker brukes gjerne om hverandre. I motsetning til de emosjonelle vanskene som kan ses i sammenheng med psykiske vansker, blir det her trukket en parallell til atferdsvansker. Bateson (referert i Holmberg, 1997, s. 38) påpeker at ”all atferd er kommunikasjon, og at ”all persepsjon og respons er kommunikasjon.” Hvordan vi er i samspill med omgivelsene, har derfor stor betydning for vår atferd.

Apter (referert i Holmberg, 1997, s. 38) mener derimot at atferdsvansker eller avvikende atferd ikke er avvikende i seg selv, men i forhold til miljøet, og dets krav, normer og regler. Dette underbygger Kirk (referert i Holmberg, 1997, s. 38), som sammenfatter atferdsvansker til å være atferd som utvikles på galt sted til gal tid, i nærvær av feile mennesker og i et uhensiktsmessig omfang. Atferdsvansker er med andre ord et samspill mellom eleven og miljøet. Kauffman (referert i Holmberg, 1997, s. 39) presenterer begrepet ”risikofaktorer” som mulige forløpere til problemutvikling, og kan føre til at barn og ungdom utvikler sosiale og emosjonelle vansker. Dette kan enten være tilknyttet eleven selv; biologisk utrustning, personlighetstrekk og kognitive forutsetninger, familien; foreldrenes samlivsproblemer, aleneforsørgere med lav inntekt, foreldrenes psykiske problemer, foreldrenes alkohol- eller stoffmisbruk, fedres kriminalitet eller foreldrenes manglende omsorgsevne, eller skolen; pedagogene er ikke sensitive overfor elevenes individualitet, pedagogene møter elevene med uegnede forventinger, pedagogene har inkonsekvente eller uegnede forventinger, elever får lite belønning for positiv atferd eller ved at pedagogene legger for stor vekt på irettesettelser (Kauffman, referert i Holmberg, 1997, s. 38).

Det er imidlertid problematisk å avgjøre hvor mange elever dette dreier seg om, fordi omfanget påvirkes av hvordan sosiale, emosjonelle og atferdsvansker blir definert og hvem man spør (pedagoger, foreldre eller elevene selv). Dette gjør at undersøkelser som blir foretatt gjerne opererer med forskjellige tall. Det ser likevel ut som at det er en ”kjernegruppe” på 2-5% elever som representerer et så betydelig problem at skolen har vanskelig for å mestre dem med sine vanlige virkemidler (Ogden, 2009, s. 41). Jo tidligere problemene starter og jo lengre de får vare gjennom barneårene, desto større er sannsynligheten for kontinuitet også inn i ungdomsalder og voksen alder (Rye, 2007, s. 157).

2.2 Lærereform 97 og Kunnskapsløftet 06

”Større likhet i resultat skapes gjennom ulikhet i den innsats som rettes mot den enkelte elev” står det skrevet i den generelle delen av kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet [UDIR], 2015). Det vil si at alle elever, uansett personlige forutsetninger, sosial bakgrunn og lokal tilhørighet har mulighet til å oppnå tilnærmet lik måloppnåelse, men med ulik tilnærming. I følge kunnskapsløftet, er selve målet for opplæringen ”å utvide barns, unges og voksnes evner til erkjennelse og opplevelse, til innlevelse, utfoldelse og deltakelse” (UDIR, 2015). For å

kunne sørge for dette, må vi derfor se litt nærmere på hva dette egentlig betyr.

Den generelle delen av læreplanen er videreført fra Læreplanverket 97 til Kunnskapsløftet 06, og er basert på formålsparagrafen til Opplæringsloven. Dette betyr at L97 og dagens LK06 bygger på de samme grunnprinsippene. Den norske skolen, skal i følge Overland (2007, s. 253) ivareta tre opplæringsprinsipper som tilsammen kan betraktes som selve ryggraden i opplæringstilbudet.

Skolen skal være *inkluderende* slik at den enkelte skole skal gi alle elever et opplæringstilbud som bidrar til læring og utvikling, og der alle har tilhørighet i et sosialt felleskap. Skolens opplæringstilbud skal være *tilpasset* den enkeltes forutsetninger og behov. Videre skal opplæringen være *likeverdig* slik at ingen får et bedre eller dårligere opplæringstilbud enn andre. (Overland, 2007, s. 253)

For at opplæringen skal kunne speile disse prinsippene, forutsetter det at pedagogen både har kunnskap om prinsippene, samt et reflektert forhold til hvordan prinsippene kan være styrende for praksis. Prinsippet om tilpasset opplæring, sammen med prinsippet om likeverdighet synes å fremstå som særlig viktig, fordi realiseringen av disse prinsippene kan betraktes som en forutsetning for å skape en inkluderende skole (Overland, 2007, s. 253).

2.3 Alternativ læringsarena

I Overland (2007, s. 47) hevder at skolen er en komplisert arena med høyt tempo, og det er derfor ikke like enkelt å arbeide målrettet og systematisk i en slik sammenheng. På grunn av mange aktører som deltar på høyst ulike måter, oppstår det stadig utforutsette situasjoner som en konsekvens av at skolen er en dynamisk sosial arena. Ålvik (referert i Overland, 2007, s. 47) hevder dermed at det uforutsigbare kjennetegner skolen i større grad enn forutsigbarhet. En alternativ læringsarena kan derfor se ut til å bli løsningen for å ivareta prinsippet om tilpasset opplæring enkelte. I følge Nergaard (2007, s. 110) blir begrepet alternativ læringsarena brukt for å understreke at tiltakene har innhold og arbeidsmåter som ikke er vanlige i skolen, og samler mange av grunnskolens smågruppetiltak. Et viktig spørsmål blir her hvilke behov slike opplæringstilbud kan sies å dekke. Formelt sett vil det være elevenes behov for tilpasset opplæring som er utgangspunktet for etableringen og organiseringen av alternative læringsarenaer. På den andre siden, er det åpenbart at også skolen selv kan sies å ha noen bestemte behov når det gjelder hvilket opplæringstilbud som blir gitt for denne

elevgruppen. Det kan derfor være hensiktsmessig å se på hvilke årsaker som kan være medvirkende til etableringen av en pedagogisk praksis på dette området.

Etableringen av alternative læringsarenaer kan vi forstå som uttrykk for to prinsipielt ulike behov, nemlig elevenes behov og skolens behov. Disse behovene kan igjen forstås og presiseres nærmere som enten *positivt* eller *negativt* uttrykte behov og illustreres i følgende tabell:

ELEVNES BEHOV		SKOLENS BEHOV	
Positivt uttrykt	Negativt uttrykt	Positivt uttrykt	Negativt uttrykt
Behov for å få særskilt tilrettelagt undervisning.	Behov for å slippe å være i den vanlige skolen.	Behov for å klare å utføre de oppgaver som er pålagt av samfunnet.	Behov for å slippe å ha de elevene som "ødelegger" for andre.

Tabell 2.3: Elevenes og skolens mulige ulike behov uttrykt positivt eller negativt

2.3.1 Elevenes behov

Positivt uttrykt vil en del *ha behov for* et særskilt tilrettelagt undervisning. For noen elever vil dette behovet være synlig gjennom sosiale problemer med hyppige og alvorlige konflikter med pedagoger og medelever, opposisjon til skolen og sabotering av det tilbudet som blir gitt. Andre elever vil mer stillesittende akseptere undervisningen, men ikke delta i det sosiale felleskapet eller ha det engasjementet og utbyttet som de fleste andre elever har. Hvis elevene i lite grad får tilfredsstilt sitt behov for undervisning, og i stedet har mange konflikter og/eller er isolert i skolemiljøet, er det rimelig at de også vil utvikle et behov og *et ønske om å slippe* å være på skolen. Nergaard (2007, s. 116- 117) påpeker imidlertid at dette ønsket om fritakelse vil være sterkere jo dårlige den tilpassede opplæringen er i den ordinære undervisningen. Elevene vil helst slippe å være i en situasjon hvor de på mange måter er fremmede og utsatte, og med en opplevelse av å ikke bli verdsatt i felleskapet.

2.3.2. Skolens behov

Skolen har på sin side et behov som positivt uttrykt er å *klare* å løse de oppgaver som den er pålagt, og å vise dette gjennom sin praksis. Dette viser seg ofte å være utfordrende overfor elever som utøver en eller annen form for problematferd. Hvis skolen ikke har ressurser for å ivareta disse innenfor rammen av den ordinære undervisningen, vil også de ha et behov for å slippe å ha ansvaret for dem, og derfor ha et ønske om å bli fritatt. På denne måte vil skolen tilsynelatende løse sin oppgave bedre hvis den slipper å ha ansvaret for de elevene som ”ødelegger” eller ikke har utbytte av den ordinære undervisningen. Sagt på en annen måte, elevene vil ha bedre utbytte av å ha undervisningen et annet sted som klarer å imøtekomme deres forutsetninger og evner i større grad enn skolen. Nergaard (2007, s. 117) mener at den *offisielle begrunnelsen* for å gi elever en alternativ læringsarena, er deres eget behov for tilpasset opplæring. Hvis elevenes deltakelse på et slikt tiltak samtidig innebærer at skolen slipper å tilpasse seg elevene, kan vi stille oss kritisk til hva som egentlig ligger bak, og anta at det kan være en mulig sammenheng mellom flere faktorer.

2.3.3 Til det beste for hvem?

Nergaard (2007, s. 118) hevder at det ikke vil være rimelig å påstå at det er ensidig enten elevenes eller skolens behov som ligger til grunn for organisering av en alternativ læringsarena. Det vil heller være snakk om i hvilken grad de ulike behovene ser ut til å påvirke utviklingen av opplæringstilbudene på den enkelte skole. I realiteten vil både elevens og skolens behov være med på å påvirke hvilket tilbud som blir gitt, men det kan derimot være uklart hvilket behov som er utgangspunktet for organiseringen av tiltaket. Det er også vesentlig å være klar over den gjensidige påvirkningen og tilpasningen mellom forholdene som ligger bak de ulike behovene.

Nordahl (referert i Nergaard, 2007, s. 118) påpeker at alternative læringsarenaer bidrar til at en utsatt elevgruppe får den undervisningen de har krav på, og må derfor betraktes som et viktig element i den norske fellesskolen. Likevel må man være klar over at fremveksten av slike tiltak kan føre til at skolen føler seg fritatt av å inkludere alle, og at en kan oppleve at stadig flere trenger andre alternativer fordi skolen ser ut til å romme færre (Nergaard, 2007, s. 118).

2.4 Inkludering, tilpasset og likeverdig opplæring

Skolen er i dag preget av enormt mangfold, vi er ikke bare forskjellig utseendemessig, men

også ulike som mennesker med ulik bagasje. For å trygge skolens overordnede prinsipper om en fellesskole som bygger på og ivaretar mangfoldet i elevenes bakgrunn og forutsetninger, har begrepet inkludering fått en sentral rolle. Tilpasset opplæring for alle, og særlig med tanke på elever med spesielle behov (UDIR, 2015). I følge St.meld. nr. 30 (Kunnskapsdepartementet, 2004) har elever med tilrettelegging krav om å gå på sin lokale skole, et inkluderende felleskap og utfordringer tilpasset deres behov og forutsetninger (Dalen & Ogden, 2008, s. 408).

Ordet inkludering i skolesammenheng, slik Bechmann og Haug (referert i Dalen & Ogden, 2008, s. 403- 407) beskriver det, er til en hver tid organiseringen, kvaliteten, innholdet, arbeidsmetodene, de sosiale og kulturelle relasjonene og resultatet av elevens læring. Det ideelle bildet av en tilpasset, likeverdig og inkluderende skole beskriver et skolemiljø som rommer og mestrer mangfoldet blant elevene, der alle finner seg til rette og strekker seg faglig. Gode rutiner og en velfungerende praksis som er i stand til å møte elevens varierende og vekslende behov, er også avgjørende. Kort sagt forsvaret en inkluderende skole likhetsidealet. Alle barn, uansett bakgrunn og forutsetninger, skal bli akseptert, inkludert og verdsatt for sine faglige og sosiale bidrag til læringsfellesskapet. For å opprettholde idealet slik det presenteres, kreves det derimot mye av både utdanningssystemet, den enkelte skolen, pedagogen, elevene og de foresatte. Fokuset på målbare resultatene kan også være med på å skyve ut andre viktige aspekter ved elevens læring påpeker Jordet (2010, s. 59) Et godt samarbeid med hjemmet er derfor vesentlig. Foresatte skal ha innsyn i elevens utvikling, og hele tiden være klar over hvilke rammer det jobbes under. Eleven har krav på konkrete læringsmål tilpasset sitt nivå, som gjør at de strekker seg både faglig og sosialt. Pedagogene må være målbevisste, systematiske og benytte seg av læringsstrategier som sikrer at flere kan lykkes, og skolen må til en hver tid etterfølge utdanningsdirektoratets pålegg. Uten ressurser, kompetanse og endringsvilje blir inkluderingen meningsløs (Dalen & Ogden, 2008, s. 403-407). Kvello (2011, s. 185) påpeker at det videre perspektivet av en inkluderende skole, er et inkluderende samfunn hvor kommende generasjoner lykkes med å videreutvikle et samfunn basert på respekt for forskjeller.

2.4.1 Tilpasset opplæring

I hovedsak vil elever som har rett til særskilt tilrettelegging være løst innenfor rammen av den ordinære opplæringen, under kravet om tilpasset undervisning (Haug, 2011, s. 85). Som pedagog skal en arbeide for at opplæringen best mulig skal fremme elevenes potensiale for

læring. For å oppnå best mulig læring, mener Strandkleiv og Lindbäck (2005, s. 19) at pedagogen må kunne gi elevene utfordringer de har gode muligheter til å mestre. Gjennom tilpasset opplæring vil man fremme vekst og utvikling hos hver enkelt elev. Jensen (2009, s.197- 198) påpeker at utgangspunktet for en tilpasset opplæring er arbeidet med å nærme seg elevenes beste potensiale. Skolen må derfor ha rom for alle og pedagogen må tilrettelegge for den enkeltes forutsetninger og behov, og ivareta variasjonene mellom disse (Jensen, 2009, s.197- 198).

2.4.2 Spesialundervisning

Selv med hovedstrategien ”de fleste utfordringer skal møtes gjennom den ordinære opplæringen” (Haug, 2011, s. 85), klarer ikke alltid skolen å gi alle elever et tilbud som gjør at de fungerer godt i skolehverdagen. Skolen må derfor ta spesielt hensyn til elever som blir omtalt med særskilte behov (Haug, 2011, s. 85). Dette er gjerne elever som har lærevansker, utviklings- og funksjonshemninger, sosiale og emosjonelle vansker, atferdsvansker, eller en kombinasjon av disse. Også elever uten diagnoser kan ha særskilte opplæringsbehov (Foreldreutvalget for grunnopplæringen, u.å.). Elever har rett til spesialundervisning når de ikke har eller ikke kan få tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen. Det er sakkyndige vurderinger av den enkelte elevs vansker og behov som er avgjørende for om norske elever får spesialpedagogiske tiltak, ikke bare diagnoser eller definisjoner. Dette skjer på bakgrunn av den ordinære opplæringen. En sakkyndig vurdering gir svar på hvilke måter elevens opplæring må tilrettelegges utover dette, og kan derfor kun ses i lys av det ordinære opplæringstilbudet. Elevens særlige behov må likevel forstås på bakgrunn av forhold som kjønn, alder, utviklingsnivå i tillegg til variasjoner i elevenes livssituasjon, familieforhold, interesser, språk, kultur og sosialt miljø. Alle elever som har fått innvilget spesialundervisning har krav på en individuell opplæringsplan (IOP). En IOP skal være et arbeidsverktøy for skolen og pedagogen, for å sikre elevens opplæringstilbud i samsvar med det eleven har rett til på bakgrunn av enkeltvedtaket (Haug, 2011, s. 90-91). Desto bedre kvaliteten er på den ordinære undervisningen, skolens ressurser og skolens kompetanse, jo mer fleksibelt og variert det ordinære undervisnings- og opplæringstilbudet er, jo mindre behov er det for særskilt tilrettelagt undervisning påpeker Ogden og Rygvold (2008, s. 18).

2.5 Læring

I motsetning til inkludering, har læring en mer overordnet definisjon. Wille (2009, s. 42- 43) forklarer læring som en relativt varig endring av adferd som en følge av øvelse eller erfaring.

Sagt på en annen måte, læringen har skjedd når vi endrer atferd. Det trenger nødvendigvis ikke alltid være slik, i enkelte tilfeller viser atferdsendringen seg med en gang, mens den andre ganger viser seg på et senere tidspunkt. I tillegg omtales læring som relativt varig, men hva er relativt varig? En måte å se det på, kan være i sammenheng med atferdsendringen (Wille, 2009, s. 42). Slik definisjonen vektlegger atferdsendring, holder det ikke å kunne det, det må også uttrykkes. For eksempel kan dette være gjennom en prøve eller en fremføring som viser elevens tilegnelse av kunnskaper. Vi kan dermed snakke om en relativt varig endring av atferd. Læring er også et resultat av samspillet med omgivelsene, enten det er snakk om å forholde seg til mennesker, hester, bøker, filmer, redskaper eller gjenstander rundt oss. Læring oppstår når man på en eller annen måte forholder seg til disse omgivelsene, og stiller seg undrende og kritiske spørsmål rundt dette. Skolen, som har til hensikt å skape best mulig læring for flest mulig, er et eksempel på en spesielt tilrettelagt, konstruert omgivelse. Gjennom læring opparbeider vi oss erfaringer som gjør at vi forstår mer, vet mer og ofte forandrer praksisen til det bedre (Wille, 2009, s. 42- 43).

2.5.1 Læring i felleskap

Idealet om felleskapet som ramme står sterkt. I skolen betyr det at alle skal få ta del i elevfelleskapet og at elevene skal få opplæring innenfor rammene av sammenholdte elevgrupper. Skolen må derfor arbeide for å utvikle en inkluderende pedagogikk som ikke bare omfatter undervisningsmetoder og læringsaktiviteter, men også miljø, holdninger og praksis (Ogden & Rygvold, 2008, s. 18). I følge Solerød (2009, s. 84) er det sosiokulturelle perspektivet på læring forankret i et syn på kunnskap som ikke primært tilhører individet, men den sosiale gruppa individet tilhører. I et læringsfelleskap er kunnskapen fordelt mellom individene, hvor de er flinke på ulike områder og bidrar med sine erfaringer (Solerød, 2009, s. 84).

2.6 Læringsmiljø

Selv om inkluderingstankegangen gjelder hele skolen, fremhever Grøterud og Moen (2001, s. 36- 37) klassen som den viktigste arenaen for inkludering. Det er her det pedagogiske arbeidet foregår, og er avgjørende for om skolen klarer å være inkluderende eller ikke. Klassen har stor betydning for elevens utvikling. Her får elevene utfolde og utvikle seg. De får tilbakemeldinger om seg selv, opplever nederlag og seire både sosialt og intellektuelt, og bygger relasjoner og vennskap. Hvilken mentalitet som preger klassen, vil selvsagt ha en betydning for utviklingsprosessen. For elevene er det viktig å innfri pedagogens forventninger

og være flink på skolen. Både eleven, pedagogen og foreldrene blir glade når eleven er flink. Å være populær i venneflokken teller også. Det er viktig å ha noen å være sammen med i friminuttene, noen å samarbeide med i timen og noen å slå følge med til og fra skolen. For enkelte blir dette den alternative veien for å oppnå høy status. Ved å oppleve at andre ønsker å være sammen med en, vil gjøre at eleven føler seg akseptert, verdifull og attraktiv. Trivsel i skolen bygger i stor grad på disse forholdene, å føle seg flink og å føle seg sosialt attraktiv. Hvis en elev stiller svakt på begge områdene, kan skolen oppleves som en negativ arena. Et inkluderende læringsmiljø skal støtte elevenes utvikling av et positivt selvbilde. Tilretteleggingen skal dermed gi muligheter for opplevelse av aksept, initiativ, medbestemmelse og sosial og faglig mestring for den enkelte elev (Grøterud & Moen, 2001, s. 36- 37).

2.6.1 Motivasjon

Både pedagoger og fagarbeidere er enig i at motivasjonen er en viktig faktor i arbeid med elever (Woolfolk, referert i Smedsrud & Skogen, 2016, s. 48). Schunk, Pintrich og Meece (referert i Pettersen, 2009, s. 116) definerer motivasjon som ”en prosess som setter i gang og opprettholder målrettet aktivitet.” I skole- og læringssammenheng skiller vi mellom indre og ytre motivasjon. Vi snakker om en *indre* motivasjon når det er en slags indre drivkraft som ligger til grunn for å lære noe, uten noen form for ytre stimulering. Kunnskap, innsikt og læring er motivasjon nok i seg selv. Den *ytre* motivasjonen blir således det motsatte, hvor man kan påvirkes gjennom en gevinst eller en belønning. Smedsrud og Skogen (2016, s. 48) setter den indre motivasjonen i sammenheng med det å være i ”flytsonen” eller ha en ”runner`s high.”

Man kan ikke uten videre argumentere for at den indre motivasjonen er bedre enn den ytre motivasjonen, men samtidig så vil nok en elev som drives av en indre motivasjon oppleve mer mening i læringsprosessene. Tilgang til de emnene man er interessert i, og utfordringer innenfor disse viser seg også å være viktig (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 48). Både indre og ytre motivasjon endrer seg derimot over tid, og i forhold til ulike situasjoner. Motivasjonen beskriver personen kun på et gitt tidspunkt i forhold til en bestemt aktivitet, og er derfor kontekst- og situasjonsbestemt (Pettersen, 2009, s. 117).

2.6.2 Mestring

Mestring forutsetter at eleven har tro på at mestring er mulig, og vokser frem på bakgrunn av tidligere erfaringer og gjennom et samspill mellom eleven, foreldre, pedagoger og andre elever. Positiv tilbakemelding og støtte fra andre er en forutsetning for å tro på egne muligheter (Overland, 2007, s. 262). Borge (referert i Overland, 2007, s. 27) tar for seg tre typer mestring; intellektuell, følelsesmessig og atferdsmessig mestring. Forskjellige situasjoner stiller ulike krav til barn og unges mestringskompetanse. Ofte er det også slik at en elev kan mestre utfordringene på ett område, men ikke på et annet. Dette avhenger av mange forhold, blant annet elevens egne forutsetninger og tidligere erfaringer. Barn og unge som møter store vanskeligheter i hjemmet, på skolen eller i nærmiljøet, løper en risiko for å utvikle ulik problematikk. For at utviklingen til elevene skal bli positiv, er det en rekke utfordringer som må mestres, også i skolen. Fordi elevene oppholder seg såpass mye på skolen i løpet av oppveksten, kan manglende mestring på de utfordringene skolen representerer få store negative konsekvenser for enkelte. Mestringsmulighetene avhenger av flere faktorer, for eksempel hvilken risiko elevene har vært utsatt for tidligere i livet, hvordan det tilrettelegges for læring i skolen, og i hvilken grad de oppmuntres og støttes til å utvikle sosial og faglig kompetanse. I denne sammenhengen er det viktig å påpeke at for små utfordringer også kan representere en risikofaktor. Mestring handler i stor grad om å utvikle kompetanse slik at nye utfordringer kan mestres. Dersom det stilles for lave krav til en elev, vil heller ikke mestringskompetansen og troen på egne muligheter utvikles maksimalt. Skolens krav knyttet til faglig læring og sosial kompetanse må derfor være tilpasset den enkeltes behov og muligheter, til enhver tid (Borge, referert i Overland, 2007, s. 27).

2.7 Relasjoner

Overland (2007, s. 169) beskriver en relasjon som ”den innstillingen eller oppfatningen ulike mennesker har til hverandre, og hva de betyr for hverandre.” I følge Rye (2007, s. 63) vil en menneskelig relasjon i hovedsak oppstå i form av en dialog. Her skiller Buber (referert i Rye, 2007, s. 60) mellom tre ulike typer: *den genuine dialog*, som har som intensjon å etablere en relasjon til en annen person, *den tekniske dialog*, som har som intensjon å få kunnskap om den andre, uten personlig involvering, og er typisk for den ”moderne” tiden, og den *monolog forkledde dialog*, der hensikten er å gi uttrykk for sine egne tanker uten å oppfatte ”den andre” som en person, uten behov for å kommunisere, lære noe eller å etablere kontakt med noen.

Det beste utgangspunktet for å få en meningsfylt dialog mellom en elev og pedagog, er det første alternativet, ”den genuine dialog”, som innebærer et oppriktig ønske om å etablere en samtale som kan utvikle seg til å bli en relasjon. Rye (2007, s. 63) påpeker imidlertid at det å etablere en relasjon må anses som en kombinasjon av tid, samvær og meningsfulle fellesaktiviteter. I følge Overland (2007, s. 169) er relasjonelle forhold et viktig grunnlag for sosial samhandling og kommunikasjon. I denne forståelsen vektlegges det at mennesker velger sine handlinger ut fra virkelighetsoppfatninger eller den mening man tilskriver situasjoner og personer, samt ut i fra egne mål og verdier. Det er også slik at den enkeltes selvoppfatning utvikles i interaksjon med de rundt. Hvor sterk en relasjon derimot utvikler seg å bli, varierer. Noen relasjoner synes å ha større betydning for barn og unges læring og utvikling enn andre. Dette gjelder særlig familiemedlemmer, pedagoger og jevnaldrende (Overland, 2007, s. 169). Kirkegaard (referert i Holten, 2011, s. 26) synliggjorde også behovet for å reflektere over både elevenes læringsnivå og egen måte å møte eleven på. Han hevdet at man må tilpasse seg elevens kompetanse og starte der eleven er for å skape læring (Holten, 2011, s. 26).

Overland (2007, s. 170) tekker frem fem kjennetegn på hva en god relasjon består av:

- *Tillit* er både en fundamental betegnelse for en god relasjon, og en viktig forutsetning for å kunne drive god undervisning som medfører at elevene lærer (Kristiansen, referert i Overland, 2007, s. 170). Deltakerne må oppleve at den andre er forutsigbar, troverdig og vil en vel. Tillit er noe man må gjøre seg fortjent til gjennom de handlingene som utøves, og må opparbeides over tid.
- En god relasjon er også preget av *respekt*, som er et gjensidig anliggende. Respekt er en forutsetning for å bli sett på som en autoritet som er verdt å lytte til.
- Gode relasjoner kjennetegnes også av *fravær av stempling*. Et stempel kan lett fremstå som det mest typiske for eleven, og betegnelsen som de blir gitt, blir slik sett en referanseramme som elevens atferd blir tolket innenfor. Dette kan føre til at pedagogen blir mer oppmerksom på hva denne eleven gjør, enn å følge med på hva de andre foretar seg. Pedagogen kan også komme til å feiltolke atferd, hvor en uskyldig dytt fort kan bli tatt for å være en aggressiv handling. Stempling kan i tillegg utvikle seg til å bli en selvoppfyllende profeti, fordi eleven kan oppleve å få skylden for noe han eller hun ikke har gjort, eller få negative reaksjoner fra pedagogen for bagateller. Slik urettferdig behandling er sterkt provoserende, og eleven kan derfor komme til å

reagere på en måte som bekrefter stempelet.

- For å utvikle positive relasjoner til andre er det nødvendig at man *er opptatt av eller interessert* i den andre.
- En pedagog som har en god relasjon til elevene, kan komme med *humoristiske utsagn* om enkeltelever uten at det oppfattes som støtende eller sårende.

Forskning viser at det er en klar sammenheng mellom elevenes innstilling til skolen og relasjonen til pedagogen, og at pedagoger derfor bør vektlegge å etablere gode relasjoner til elevene og arbeide for at disse opprettholdes og videreutvikles (Overland, 2007, s. 170).

2.7.1 Sosial kompetanse

Nordahl (referert i Overland, 2007, s. 207) definerer sosial kompetanse slik:

Et sett av ferdigheter og holdninger, motiver og evner som trengs for å mestre de viktige settinger som individer med rimelighet kan forventes å møte i det sosiale miljøet som de er en del av, samtidig som deres trivsel maksimeres og fremtidige utvikling fremmes. (Nordahl, referert i Overland, 2007, s. 207)

Sosial kompetanse handler med andre ord om hvordan barn og unge mestrer ulike situasjoner i forskjellige kontekster, på en sosiale akseptabel måte. De skal også utvikle beredskaper for positiv mestring i fremtidige sosiale situasjoner. Et aksept ved sosial kompetanse er de ferdighetene som trengs for å mestre utfordringer på det sosiale området. Det er derfor nødvendig å vurdere hva som passer seg å gjøre i ulike situasjoner og kontekster. Sosial akseptabel atferd i en situasjon, trenger ikke å være det i en annen. Sosial kompetanse er videre et virkemiddel for å oppnå noe i sosiale sammenhenger, og som den enkelte vurderer etter ønske og behov. Disse aspektene ved sosial kompetanse er imidlertid ikke gjensidig utelukkende, og kan derfor ivaretas samtidig. Det er derimot ikke ønskelig med en utvikling i retning av at atferd alltid skal ha sosial aksept. Dette vil i så fall innebære at sosial kompetanse handler om ukritisk å tilpasse seg rådende normer og verdier i samfunnet (Overland, 2007, s. 207).

I følge Henggeler (referert i Overland, 2007, s. 206) kan sosial kompetanse betraktes som en beskyttende faktor mot utvikling av antisosial atferd. Risikoen for en antisosial utvikling øker derfor med en mangelfull sosial kompetanse. Utviklingen av sosial kompetanse skjer

kontinuerlig gjennom oppveksten. Det er derfor nødvendig å være i samspill med andre for å tilegne seg slik kompetanse, Overland (2007, s. 206) trekker spesielt frem relasjonen til jevnaldrende som viktig. Å selv være aktiv og utfolde seg i sosiale sammenhenger blir derfor en forutsetning for å etablere vennskap. Det er også viktig å bli akseptert av andre. Interesser og popularitet viser seg å være noen av de avgjørende faktorer for hvilke vennskap det knyttes på skolen, som svært ofte også er aktivt utenfor skolen. Barn og unge som er sosialt usikre eller engstelige, spiller ofte rollen som betraktere. Det kan være ulike årsaker til at enkelte elever sliter med å holde på venner, individuelle forhold som eksplosivt sinn og impulsivitet kan være eksempler på dette. De elevene som gjerne ender opp som betraktere, går gjerne mye for seg selv, deltar ikke i aktiviteter i friminuttene, og konsekvensene blir ofte mangelfull sosial kompetanse og ensomhet. Andre elever kan ha en atferd som flertallet på skolen velger å ta avstand fra, ofte en normbrytende atferd som gjør at vedkommende støtes ut fra felleskapet. Dette kan derfor utvikle seg til å bli en alvorlig situasjon, da muligheten for vennskap snevres inn til andre normbrytende jevnaldrende (Overland, 2007, s. 207).

Gresham og Elliott (referert i Overland, 2007, s. 207) deler sosial kompetanse inn i fem dimensjoner:

- Samarbeid innebærer å dele med andre, hjelpe andre, være gjensidig avhengig av hverandre, følge regler som gjelder for samarbeidet og å kunne gi beskjed.
- Selvhevdelse omfatter ferdigheten til å be andre om hjelp, kunne stå for noe selv og hevde egne meninger på en positiv måte, reagere konstruktivt på andre handlinger, ta sosiale initiativ, sette egne grenser, motstå press og kunne si nei.
- Selvkontroll er å tilpasse seg felleskapet og ta hensyn til andre. Dette betyr å kunne vente på tur, eller mer generelt å ha kontroll på egne følelser.
- Empati er evnen til å sette seg inn i hvordan andre har det, vise respekt for andre følelser og synspunkter, å se saken fra andre perspektiv og å vise omtanke og medfølelse.
- Ansvarlighet handler om å vise respekt for eiendeler, penger og arbeid, samt å holde avtaler og forpliktelser.

Selv om denne oversikten vektlegger de ferdighetene som trengs innenfor sosial kompetanse, betyr det ikke at de er identiske med å være sosiale kompetent. Siden sosial kompetanse skal

anvendes i ulike kontekster og sammenhenger, vil det alltid være en vurderingssak hva som passer å gjøre i de forskjellige situasjonene. Sosial kompetanse innebærer alltid overveielser knyttet til selvrealisering og tilpasning, hvor kognitive overveielser og situasjonsbetinget atferd står sentralt (Overland, 2007, s. 208).

2.8 Hesten

Hester er et gress-spisende byttedyr som lever i flokk. De er sosiale individer som ønsker samhörighet og kontakt med de andre flokkmedlemmene. En hest er opptatt av to ting: å holde seg i live og reprodusere seg. Dette kan den best gjøre i samhandling med, og ved å ha tillit til resten av flokken (Skipper, referert i Lysell, 2011, s. 168).

Det største skillet mellom hester og andre dyr som blir brukt i dyreassistert pedagogikk, som for eksempel hunder, er at hester er flyktdyr. Siden deres sterkeste forsvar er å flykte i stedet for å angripe, er de avhengige av å tyde og forstå andres kroppsspråk for å overleve. Dette betyr at hester ikke er i stand til å dobbeltkommunisere, men alltid har et ærlig kroppsspråk. De separerer ikke det de føler, fra hvordan de oppfører seg. Hester har med andre ord en direkte tilstedeværelse, selv om de tilsynelatende kan se ut til å stå og slappe av. De bruker heller ikke energi på å gruble over gårdagen eller bekymre seg for morgendagen, men forholder seg til verden slik den er, akkurat her og nå (Lysell, 2011, s. 168).

I følge Mandrell (2006, s. 23) kommuniserer hester nonverbalt, og er derfor sensitive for all nonverbal stimuli. De har enkelte lyder, men benytter seg først og fremst av sanser, kroppsspråk og atferd (Lysell, 2011, 169). Ørene kan for eksempel uttrykke flere signaler, i tillegg til at mimikken i ansiktet, spesielt øyne og mulen kan fortelle oss hvilken sinnsstemning de er i. Hester bruker også luktesansens og huden aktivt når de kommuniserer med omgivelsene. Hester speiler de rundt seg, og det er først og fremst ved å handle ut i fra det de opplever av de andre, at interaksjonen foregår. Dette kan enten være gjennom sanser, følelser, eller impulser, og innebærer ofte en verdifull tilbakemelding ved hjelp av kroppsspråk. Det at hester aldri lyver, gjør de også til noen troverdige budbringere (EAGALA, 2015, s. 15).

Siden hester lever i flokk, er de derfor sosialt anlagt og liker blant annet å more seg. Hester er mestre på forhold, og finner en naturlig balanse mellom selvstendighet og samhold med andre. Til forskjell fra hunder og katter, gir hesten et nøytralt førsteinntrykk. Dette gjør at et

eventuelt forhold kan etableres basert på den oppførselen og responsen som skjer nå, i stedet for forventinger og tidligere erfaringer (Mandrell, 2006, s. 27). Hester kan også ha tillit til de rundt seg, og følger gjerne en tydelig leder (Lysell, 2011, s. 169). I følge Lysell (2011, s. 169) kan hester etablere gode og stabile relasjoner til noen den stoler på ved å være genuint til stede, tydelige og vise at man bryr seg.

Hester er store og sterke, noe som gir en naturlig mulighet for enkelte til å overkomme frykt og utvikle selvtillit, samtidig som det gir oss en bakgrunn for å utvikle metaforer som man kan bruke senere i livet (EAGALA, 2015, s. 15). De er også betingelsesløse skapninger, og dømmer ikke. Den bryr seg ikke om hvordan man ser ut, hvor populær man er, eller hvilket stadium en er på i livet (Vidrine, Smith & Faulkner, referert i Frewin & Gardiner, 2005, s. 5) Den åndelige og følelsesmessige forbindelsen man kan få fra en hest er unik. For noen mennesker kan hesten i kraft av å være så stor og praktfull, sette utfordringer i et nytt perspektiv (Mandrell, 2006, s. 23).

Hester er også ærlige pedagoger når det gjelder forhold, problemløsning, ønsker og behov. Det de trenger å høre fra mennesker, er det vi ofte trenger å høre selv. I følge Mandrell (2006, s. 28) er hester avhengig av at vi er den beste utgaven av oss selv, noe som blant annet innebærer å være rolig, fokusert, tydelig, konsekvent og å vise medfølelse. Det vanskeligste med å jobbe med hester, er ikke hestene selv, men det å vite hvem man selv er, hvem hesten er, og vite hvem en trenger å være for å bli ett med hesten. Siden hester er eksperter på nonverbal kommunikasjon og på å lese kroppsspråk, forstår de raskt om vi er ekte og oppriktige (Mandrell, 2006, s. 28). Hestene responderer umiddelbart på vår intensjon og atferd, uten noen form for antakelser og kritikk. De reagerer på nøyaktig den vi er, i det gitte øyeblikket. Gjennom disse reaksjonene, kan vi derfor utvikle nye måter å omgås hestene på ved å bruke fortolkning og innsikt over egen atferd og kommunikasjon (Frewin og Gardiner (2005, s. 5).

Skal man for eksempel jobbe med en utrygg hest, må vi først inneha denne kvaliteten selv. Alt vi kan lære en hest, kan vi også lære oss selv. Å holde på med hester har en god positiv effekt på oss mennesker, og involverer blant annet jobbetikk, ansvar, selvsikkerhet, kommunikasjon og sunne forhold. I en tidsepoke hvor alt skal være så raskt og lettvinnt, behøver hesten likevel personer som er engasjert i det psykiske og det fysiske arbeidet, og får man til dette, er det en

verdifull karakteristik som man kan overføre til ulike aspekter i livet (EAGALA, 2015, s. 15).

2.9 Hesteassistert pedagogikk

Når hesten benyttes som en pedagogisk ressurs i systematisk og målrettet arbeid for å nå bestemte mål for en gruppe elever, har jeg valgt å betegne dette som hesteassistert pedagogikk (HAP), og har sitt utspring fra dyreassistert pedagogikk (DAP). Dette begrepet er imidlertid først og fremst tatt i bruk i Norge, men kan gå under fellesbetegnelsen Equine assisted therapy internasjonalt. I følge Trætteberg (2006, s. 17) defineres Equine assisted therapy som ”bruk av hest som partner i terapeutisk og pedagogisk arbeid, der hensikten er å bedre livskvaliteten hos barn og voksne med spesielle behov.” Det er relasjonene mellom hesten og mennesket som står sentralt, og metoden brukes både ved fysiske, psykiske og kognitive problemer (Trætteberg, 2006, s. 17) Sørensen (1999, s. 19) derimot, har en mer lik definisjon av hesten i pedagogisk arbeid, og beskriver dette som ”når de forudgående teoretiske overvejelser for en aktivitet omfatter hesten og arbeidet med den, som et middel til at nå et mål for en given børnegruppe.” Å bruke hesten som et pedagogisk verktøy krever en erkjennelse av hestekyndighet og pedagogikk, enten ved å være en hestekyndig pedagog, eller i et samarbeid mellom en pedagog og en hestekyndig (Sørensen, 1999, s. 19)

I følge Trætteberg (2006, s. 268) viser internasjonale erfaringer at barn og unge med følelsesmessige- og atferdsmessige vansker kan ha stort utbytte av å gjøre aktiviteter sammen hester. I tillegg til at elevene får være fysisk aktive, kan hesten være et middel til å modellere oppførsel og skape trygghet. Sørensen (1999, s. 41) mener hesten kan fungere som en katalysator eller som et bindeledd for etablering av kontakt og relasjon mellom elev og pedagog. Den voksne får slik en mulighet til å ”nå inn” til barnet, uten at barnet føler seg påtrengt, fordi hesten er en levende, men annerledes tredjepart som oppmerksomheten rettes mot. Mandrell (2006, s. 27) trekker også frem at mange er fascinert av hester, noe som også kan være med på å åpne døren for å slippe andre inn.

Hestens uttrykksfullhet, sammen med dens størrelse, gir også inntrykk av en personlighet, samtidig som bevisstheten om at hesten er et dyr, gjør at vi ubevist ”skreller” den for menneskets negative sider. Dette betyr at elevenes tilgang til hesten blir fri for fordommer som de eventuelt måtte ha til mennesker, men at den på den andre siden kan oppleves som mer respektfull enn andre dyr (Sørensen, 1999, s. 41- 43). Sørensen (1999, s. 17) hevder også

at ved å omgås hester, kan elever oppleve at deres egen atferd i forhold til hestens reaksjoner, er medvirkende til en innlevelse og forståelse av deres egen fremtreden i andre sammenhenger. Gjennom ridningen og den daglige omgangen, kan elevene oppleve konsekvensen av egen oppførsel gjennom hestene, medelevene og pedagogens reaksjoner, hvor hestens respons vil være den sterkeste. Hesten oppleves her som en nøytral tredjepart, uten noen ”skjulte” motiver til å fordre en bestemt oppførsel hos elevene. I følge Trætteberg (2006, s. 277) kan det for noen være en aha- opplevelse at hesten er et følsomt dyr, og at hard stemmebruk, høye lyder og brå bevegelser kan gi konsekvenser som tilbaketrekking, redsel eller i verste fall aggresjon. Slik kan elevene erfare at det er en sammenheng mellom hensikt, årsak og konsekvenser. For elever som sliter med å styre egne impulser og temperament får derfor god trening i å lære seg å moderere kreftene sine og heller bli mer følsomme og oppmerksomme. Elever som er litt mer stille og innesluttet kan også stor glede av å omgås hester, de de ofte viser stor glede over et stille samvær, og kan få selvtilliten til å vokse- uten et eneste ord (Sørensen, 1999, s. 55).

Lysell (2011, s. 169) påpeker også at ved å observere og forstå dynamikken i en hesteflokk, og lære seg å kjenne hesten som individ, gis det muligheter for gode møteøyeblikk- for eksempel i form av erkjennelser av egne mønstre og utprøving av nye strategier. Hester handler ut i fra seg selv og sine egne impulser her og nå. Overfor elevene fremstår de derfor som tydelige og ærlige objekter, som det går an å lære noe av og stole på. Hester- og også mennesker- vil helst følge den personen de oppfatter som en troverdig leder. Derfor er elevene også nødt til å lære seg å fremstå som en ”leder” for hesten, med de kompetansene dette krever, og komme frem til viktige erkjennelser om egne evner eller begrensinger (Sørensen, 1999, s. 55).

Selv om mye av det pedagogiske forgår på bakkenivå, er ridningen også en viktig del av tiltaket. Trætteberg (2006, s. 266) hevder at gjennom å ri, kan elevene oppnå bevegelsesglede, mestringsfølelse og pågangsmot. Ridning kan betraktes som en form for sanseintegrasjonstrening som stimulerer den grunnleddende motorikken som balanse, koordinasjon og kroppskontroll, samtidig som teknikker og ferdigheter innøves. Erfaring viser at elevene som regel får et mer positivt forhold til sin egen kropp (Trætteberg, 2006, s. 266). Ofte stiger også selvtilliten og trivselen betraktelig med fremgang i ferdigheter i ridningen. Sørensen (1999, s. 41) påpeker imidlertid at selvtilliten kan betraktes som en ytre

fremtoning av selvfølelsen, og at økt selvtillit nødvendigvis ikke betyr økt selvfølelse, som veldig ofte er lav hos elever med følelsesmessige og atferdsmessige vansker.

Mange barn bærer også på en ”beskyttelsesfrakk” som skjermer dem fra å være sårbar og blottlegge livet, og er ofte en konsekvens av at dårlige livsvilkår gjennom kortere eller lengre tid. Å sette seg opp på en hest handler i en eller annen grad om å legge sitt liv i andre hender. At hesten er et levende vesen kan, og derfor også rommer en uforutsigbarhet, gjør det å ri kanskje enda mer grenseoverskridende enn andre aktiviteter, som for eksempel klatring og rappelling. Ved å overskride egne grenser blir man gjerne ”høy” av opplevelsen, og føler ofte et sug i magen, triumf og glede, og innen da har eleven gjort seg sårbar og avhengig av noen ytre (hesten eller pedagogen), og dette på en annerledes måte, gjennom en ny situasjon og sammenheng, som i større grad baseres på barnets lyst, interesse og nysgjerrighet enn hva de antagelig er vant med. Fysiske og psykisk nærkontakt kan også være en utfordring for enkelte, og i slike tilfeller kan barnet ”øve” seg på å berøre og bli berørt i en situasjon som ikke har barnet, men dyret i sentrum (Sørensen, 1999, s. 44- 47). Hester- og også mennesker vil helst følge den personen de oppfatter som en troverdig leder. Derfor er elevene nødt til å lære seg å fremstå som en ”leder” for hesten, med de kompetanser dette krever, og komme frem til viktige erkjennelser om egne evner eller begrensinger.

Stallen oppleves også som et trygt å være, det er forutsigbart, og det er dyrene som først og fremst står i fokus. Selv om mange av disse elevene i utgangspunktet kan ha vanskelig for å innrette seg stallens regler, virker det ofte mer motiverende når de forstår at reglementet er der av hensyn til hestene. De må få mat, stell, hvile og mosjon til faste tider og etter faste rutinger (Trætteberg, 2006, s. 277). Barna får også raskt erfaring med å ta del i et felleskap som jobber sammen for at stallen skal fungere, og hestene skal trives. Arbeidet med hester krever orden, struktur og punktlighet, samtidig som det er tøft og spennende. Selv om hester er store og sterke, appellerer de likevel til omsorg og ømhet. De må også lære seg planlegging, problemløsning og besluttsomhet. De får erfare at de valgene de tar, får konsekvenser, og de må lære seg selvbeherskelse og å ta hensyn. Gjennom erfaring utvikler de seg selv og sin sosiale kompetanse. Den fysiske så vel som den mentale utholdenheten styrkes (Trætteberg, 2006, s. 269).

For at opplegget skal bli vellykket, er pedagogs rolle likevel vesentlig (Trætteberg, 2006, s. 269). Sørensen (1999, s. 55) påpeker at pedagogen skal kunne fungere som veileder, tolk og

konfliktløser, samtidig som den skal inneha evnen til å ”gi slipp”, så elevene i størst mulig omfang får mulighet til å erfare på egen hånd. Pedagoger skal også sørge for å skape en inkluderende og hyggelig atmosfære i et godt sosialt miljø, der alle er aksepterte. Uheldige relasjoner kan forsterke problematferd. For å legge til rette for trygghet, utvikling og læring, er miljøet helt avgjørende. Som pedagog, har man stor makt og innflytelse, samtidig som en skal være et forbilde. Det er ikke bare pedagogens hestefaglige kvalifikasjoner som teller, men også de pedagogiske, estetiske og menneskelige egenskaper, holdninger og verdier. Elevene må kunne oppleve at pedagoger er til å stole på, er ærlig i alle sammenhenger og viser dem respekt og tillit, i tillegg til å ha god innsikt i problemområder og være dyktig i sitt arbeid. Både i stallen og i samhandling med hesten gjelder det å finne fram til den enkeltes muligheter, ressurser, talenter og sterke sider, og bygge videre på det. Elevene må få oppleve at de faktisk duger, er nyttige, er flink, at de takler å få ansvar og at de mestrer noe (Trætteberg, 2006, s. 269). Hester skal derfor fordeles mellom elevene på den mest hensiktsmessige måten. Et allsidig hestehold gir også muligheter for at elevene finner sin ”elskede” venn som de samarbeider godt med, men også hester som byr på utfordringer i positiv forstand (Sørensen, 1999, s. 55- 56).

Det å omgås hester innbyr til mange handlemuligheter, et felleskap og et sosial samvær. Hestene reagerer på hva vi gjør med dem, men de er likevel ikke i stand til å dømme, straffe, utnytte, bære nag eller fordømme. Å oppleve en hests ”hengivenhet” gjør at elevene kan føle at de utgjør en forskjell, er av betydning og verdsatt for den man er, og at de kan føle tilknytning til et annet vesen. Hester kan derimot ikke erstatte mennesker, men kan utgjøre et supplement i elevenes liv. I en tidsepoke hvor alt skal være så raskt og lettvinnt, trenger hesten likevel personer som er engasjert i det psykiske og det fysiske arbeidet, og får man til dette, er det en verdifull karakteristikk i alle aspekter i livet (EAGALA, 2015, s. 15). Hvorvidt det er realistisk å stille forhåninger om at hestene kan motvirke en videre eskalering, er vanskelig å vite, da perspektivet er langsiktig og komplekst. Selv om man kanskje har elevene i et slikt tiltak over flere år, må en likevel på ett eller annet tidspunkt gi slipp (Sørensen, 1999, s. 75).

Hesten lærer mennesket selvbeherskelse, logisk sans, og evnene til å sette sig ind i et andet menneskes tanker og følelser. Den begunstiger følgelig egenskaber, der er usædvanligt vigtige i hele vores livsførelse. (Podhajsky, referert i Sørensen, 1999, s. 19)

2.10 Forskningsresultater

Forskning viser helt klart at dyr kan utgjøre en betydelig forskjell i barn og unges liv (Fine, 2010). Når det derimot gjelder bruk av hest i helsefremmende arbeid, er det henholdsvis lite forskning å finne som har sterk evidensbasis. Det er også vanskelig å fastla hvorvidt det er aktivitetene med hesten, eller oppmerksomheten, strukturen og den målrettede interaksjon i seg selv som er avgjørende for en positiv effekt, og om de eventuelt er holdbare over tid (Hest og Helse, u. å.). På bakgrunn av dette har jeg likevel valgt å trekke frem noen eksempler på tidligere forskning, for å kunne sette oppgaven inn i et litt større perspektiv.

I følge Koren og Træen (2003) har unge som håndterer hest økt oppfatning av selv-effektivitet. Ved å kontrollere hesten, lærer de også om egen evne til å påvirke det sosiale miljøet, ta kontroll og å sette grenser for seg selv og andre. De utvikler også gode omsorgsevner, da hesten ser ut til å fungere som et treningsobjekt for å vise omsorg for de rundt seg. Mestringsfølelsen de opplever ved å håndtere et så stort dyr, blir også spesielt trukket frem. I tillegg følger det med en rekke ansvarsoppgaver med å holde på med hester, og her viser det seg at det vennskapet disse ungdommene etablerer med hestene, gjør de mer motiverte for det fysiske arbeidet.

Forskning (Hauge, Kvalem, Berget, Enders- Slegers & Brastad, 2013) viser også at hester kan bidra til økning i sosial kompetanse og kan ses i sammenheng med utvikling av ferdigheter i arbeid med hesten.

Rothe, Vega, Torres, Soler, og Pazos (2005) fant i sin forskning at barn som sliter psykisk og følelsesmessig ofte er i stand til å akseptere denne nærheten fra en hest. I tillegg viser det seg at barn- hest forholdet også inkluderer viktige egenskaper som omsorg, sosialisering, samtaler, fremmet selvtillit, en ny følgesvenn og stimulering av kjærlighet.

Melson og Fine (2010) har som et resultat av sin forskning, valgt å trekke frem syv faktorer som dyr generelt ser ut til å påvirke barn og unges liv i positiv retning:

- stell og omsorg for andre, inkludert empati
- mestring av stress
- styre følelser, selvkontroll og å foreta positive justeringer
- reduksjon av symptomer hos barn som lider av atferdsvansker

- tankegang
- sosial kompetanse
- fysisk aktivitet.

I tillegg fant de ut at dyr inviterer til ansvar, vennskap og lek.

Hauge (2011) har i regi av Hest og Helse også publisert en rapport, som tar for seg et litteraturoppdrag som består av omkring 50 internasjonale referanser.

3 Metode

Forskning er en systematisk produksjon av kunnskap, og en vanlig definisjon av kunnskap er å ha en sann og velbegrunnet oppfatning av noe. Det som skiller forskning og vitenskap fra andre kunnskapskilder, er likevel ikke sannhet i og for seg, *men måten vi søker etter sannheten på*. Kjennetegnene gjelder altså metoden, eller rettere sagt metodene, som skal sikre at resultatene er godt begrunnet. (Nyeng, 2012, s. 9).

I en forskningsoppgave er det viktig å ha en metode vi kan bruke til å samle inn den informasjonen man trenger. Dalland (2012, s. 112) viser til metodene som vårt redskap i møte med det vi ønsker å undersøke. I dette kapitlet tar jeg for meg de ulike aspektene som tilsammen har vært med på å danne grunnlaget for mitt valg av samfunnsvitenskapelig metode. Her kommer jeg inn på min teoretiske forankring, hensikten bak en kvalitativ tilnærming og hvordan jeg har benyttet meg av intervju som metode. I tillegg vil jeg vurdere resultatene opp mot begrepene forskningsetikk, pålitelighet, troverdighet, overførbarhet og bekreftbarhet.

3.1 Vitenskapsteoretisk forankring

Thagaard (2009, s. 35) skriver at fortolkende teoretiske retninger representerer et viktig grunnlag for kvalitative metoder. På den ene siden kan fortolkningen av det kvalitative datamaterialet knyttes opp mot forskerens teoretiske utgangspunkt, mens tendensene i dataene på den andre siden danner grunnlaget for den forståelsen forskeren utvikler i løpet av forskningsprosessen. Påvirkningsforholdet mellom forskerens teoretiske utgangspunkt og tendensene i datamaterialet er gjensidig.

Min vitenskapsteoretiske forankring bygger på et fenomenologisk hermeneutisk perspektiv, hvor det fenomenologiske vil bygge på informantenes utsagn og beskrivelser, mens det hermeneutiske i første omgang tar for seg min tolkning av det informantene sier opp, før det vil bli analysert i lys av relevant teori.

3.1.1 Fenomenologi

Et fenomenologisk vitenskapssyn bygger på den subjektive opplevelsen, hvor forskeren søker etter en forståelse av en dypere mening i enkeltmenneskers erfaringer (Kvale, referert i

Thagaard, 2009, s. 38). Dette innebærer at egne refleksjoner over erfaringer også kan være med på å danne utgangspunktet for forskningen. Det er derfor viktig å ikke være forutinntatt, men stille med et åpent og mottakelig sinn når datainnsamlingen gjennomføres. Interessen sentreres rundt informantenes opplevelse av fenomenverdenen, hvor den ytre verdenen kommer i bakgrunnen. Fenomenologien bygger på en underliggende antakelse om at realiteten er slik folk oppfatter at den er.

3.1.2 Hermeneutikk

Nilssen (2012, s. 71) påpeker at ordet hermeneutikk innehar tre betydninger: uttrykk, tolkning og oversettelse, og utgjør til sammen det vi kaller for den hermeneutiske operasjon, som har forståelse som det høyeste målet. Den hermeneutiske retningen baserer seg med andre ord mer på å tolke noe som allerede foreligger. Dette kan for min del være menneskers erfaringer, menneskelige handlinger eller andre ting som blir sett på som meningsbærende (Gilje & Grinen, 1997, s. 148).

En grunntanke i hermeneutikken er at vi alltid forstår noe på grunnlag av visse forutsetninger. Det legges vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere nivåer. For å forstå en del, må meningen ses i lys av den sammenhengen det vi studerer er en del av. Vi forstår delene i lys av helheten. I kvalitative tilnæringer, gjøres det ofte fortolkninger knyttet til informantenes tolkninger av situasjoner, erfaringer eller opplevelser. Dette betyr at vi tar fenomenet opp til et nytt nivå, fordi vi fortolker noe som noen andre allerede har tolket før oss (Thagaard, 2009, s. 39- 40).

3.2 Design

Termen *design* har sin opprinnelse fra latin *de-* og *signum*, som betyr *tegn*. I vår tid referer design til formgivning på mange områder, også innenfor forskning (Johannessen et al., 2010, s. 73)

3.2.1 Casedesign

Ifølge (Skogen, 2012, s. 53- 54) er casedesignet en av de mest grunnleggende tilnærmingene til ervervelse av ny kunnskap og består av en grundig og omfattende datainnsamling som utgår fra få enheter eller caser, over en bestemt tidsperiode. Casen studeres i en gitt setting, hvor datakildene som benyttes er tid- og stedsavhengige.

Innenfor samfunnsforskningen, er det særlig to kjennetegn som står sentralt.

Oppmerksomheten avgrenses til den spesielle casen, og det gis en mest mulig *inngående beskrivelse* av casen. Kort sagt handler det om å samle inn mest mulig informasjon (data) om et avgrenset fenomen (casen). I mitt forskningsprosjekt består casedesignet av én enkeltcase som bygger på flere analyseenheter. Jeg får informasjon fra flere enheter (ulike individer), innenfor studiet av et avgrenset system (skolesektoren) (Yin, referert i Johannessen, et al. 2010, s. 86- 87).

3.3 En kvalitativ tilnærming

Selv om vi i forskning skiller mellom en kvalitativ og kvantitativ tilnærming, betyr dette likevel ikke at vi snakker om to rake motsetninger, men heller to retninger som tar for seg ulike sider ved sosiale fenomener påpeker Aase og Fossåskaret (2014, s. 11- 12). På grunn av få tilbydere av en alternativ læringsarena knyttet opp mot bruk av hest, og med et behov for innsikt i informantenes tanker, følelser og erfaringer, falt valget derfor naturlig på en kvalitativ tilnærming.

I følge Dalen (2010, s. 16- 17) er hovedmålet med en kvalitativ tilnærming å utvikle forståelsen av fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet. Det handler om å få en dypere innsikt i hvordan mennesker forholder seg til sin livssituasjon. Repstad (referert i Thagaard, 2009, s. 17) hevder at begrepet kvalitativ viser til kvalitetene, altså egenskapene eller karaktertrekkene ved de sosiale fenomenene vi studerer.

Å arbeide kvalitativt har derimot ikke bare fordeler. Det tette forholdet til kildene kan by på utfordringer både metodologisk og etisk. Gjennom den kvalitative tilnærmingen får jeg mulighet til å fordype meg i det jeg studerer i en sosial kontekst, og det er derfor viktig å være reflektert over egen påvirkningskraft i møte med informantene. Siden jeg har en personlig tilknytning til det jeg ønsker å forske på, kan dette være med på å gi meg en spesiell innsikt i fenomenet som studeres. Dalen (2010, s. 17) poengterer samtidig at en slik tilknytning kan medføre en for sterk personlig involvering, så dette er en balansegang jeg har vært oppmerksom på hele veien. Jeg må også være klar over eventuelle feilmarginer i eget forskningsarbeid. I tillegg til påliteligheten, er det kanskje sårbarheten denne typen forskningen gir, som utgjør min største utfordring. Ettersom datainnsamlingen baserer seg på et lavt antall informanter, kan det være grunnlag til å tro at disse skiller seg ut i en spesiell retning. En konsekvens av dette er at det kan bli liten eller ingen motvekt med motstridende

meninger. I et slikt tilfelle, blir dette å anse som en forenkling av virkeligheten, da forskningen ikke skaper et nyansert bilde av hva som faktisk foregår (Dalen, 2010, s. 21- 24).

3.4 Intervju- en semistrukturert tilnærming

Det kvalitative forskningsintervjuet beskriver Kvale (referert i Dalen, 2010, s. 15) som en ”utveksling av synspunkter” mellom to mennesker som snakker sammen om et felles tema. Målet er å få best mulig kontakt med informantene, og det kvalitative intervjuet er derfor spesielt godt egnet for å få innsikt i informantenes tanker, følelser og erfaringer (Kvale, 2008, s. 21). Et intervju kan i midlertidig forekomme i mange varianter. Vi skiller vi mellom åpne og mer strukturerte eller fokuserte intervju (Johnsen, 2012, s. 119).

Siden hensikten bak dette forskningsprosjektet først og fremst var tilegnelse av ny kunnskap, har det vært helt avgjørende for meg med gode forutsetninger rundt intervjuene. Jeg bestemte meg derfor for å benytte meg av et semistrukturert, eller en såkalt halvstrukturert intervjuguide, da denne strukturen bygger på en god balanse mellom standardisering og fleksibilitet (Johannessen et al., 2010, s. 138).

3.4.1 Utforming av intervjuguide

En intervjuguide bør inneholde de temaene som skal tas opp i intervjuet, samt hvilken rekkefølge de skal ha. (Dalen, 2010, s. 30). Det første jeg begynte med, var derfor å identifisere sentrale deltemaer som inngikk i problemstillingen for å prøve å få tak i et bredest mulig perspektiv, og med utgangspunkt i disse prøve å formulere fem ulike forskningsspørsmål, ett til hvert av temaene som jeg kom frem til; relasjoner, tilpasset opplæring, organisering, innhold og opplevelsen knyttet til hesteassistert pedagogikk (Johannessen et al., 2010, s. 139). Det var flere kriterier som var med på å forme de aktuelle spørsmålene, blant annet Dalens (2010, s. 31) tilnærming, som både tar for seg en god språklig formulering og samtidig ivaretar det faglige innholdet. I følge Kvale (2008, s. 77) bør et godt forskningsspørsmål også bidra tematisk til produksjon av kunnskap, og dynamisk til å skape en god intervjuinteraksjon. Spørsmålene mine er derfor *tematisk* relatert til forskningstemaet, til de teoretiske begrepene som ligger til grunn for prosjektet, og til den påfølgende analysen, og *dynamisk* med på å holde samtalen i gang og motivere informantene til å fortelle om sine egne tanker, følelser og erfaringer (Kvale, 2008, s. 77). Johannessen et al. (2010, s. 141) presenterer også en liste med syv elementer som de mener bør inngå i en intervjuguide, hvor de to første, innledningen og faktaspørsmålene, bli trukket frem som en

viktig og avgjørende fase for hvordan intervjuet utvikler seg. Det er her relasjonen og tillitsforholdet til informanten etableres, og har derfor vært helt fundamentalt å skape en trygg atmosfære (Johannessen et al., 2010, s. 141).

3.4.2 Utvalg og rekruttering av informanter

Et særlig viktig tema innenfor kvalitativ intervjuforskning, er utvalget av informanter. Det må tas stilling til hvem som skal intervjues, hvor mange, og etter hvilke kriterier de skal velges ut i fra (Dalen, 2010, s. 51).

Som nevnt tidligere, er det få som driver et tilbud innenfor skolesektoren der hesten benyttes som en pedagogisk ressurs. Det ble derfor en stor utfordring for meg å finne relevante informanter. Utvalget bygger derfor på en kombinasjon av to utvalgsstrategier, hvor det første jeg begynte med var å tenke gjennom hvilken målgruppe som var aktuell for at jeg skulle få samlet inn det nødvendige datamaterialet og velge ut de som skulle delta. Vi snakker her om en *strategisk utvelgelse*. Samtidig kan dette anses for å være en *kriteriebasert utvelgelse*, da informantene også måtte oppfylle visse kriterier. (1) Informantene må ha erfaring med hesten som en pedagogisk ressurs, og (2) de må ha erfaring med hesten som en pedagogisk ressurs for elever med følelsesmessige og/eller atferdsmessige vansker.

Prosessen resulterte i seks informanter, fordelt på to ulike staller. De har alle flere års erfaring med bruk av hest som en pedagogisk ressurs for elever med følelsesmessige og atferdsmessige vansker. De har imidlertid ulik bakgrunn. Tre av informantene er utdannet barnevernspedagoger, ei er allmennlærer, ei har en master i allmennpedagogikk, mens hun siste blant annet er utdannet sosionom og har flere kurs i henhold til tilknytnings- og relasjonsproblematikk. I tillegg har noen av de tatt ridelærerutdanninger og enkelte har også ulike kurs innenfor dyreassistert terapi og bruk av hest i psykososialt arbeid. Av hensyn til anonymiteten velger jeg her å ikke gå noe nærmere inn på de ulike informantene, da vi har såpass få tilbydere i Norge. Informantene vil i oppgaven gå under de fiktive navnene *Ethel*, *Agnete*, *Ragni*, *Sonja*, *Cordelia* og *Otelia*.

Erfaringene bygger i hovedsak på smågrupper, enkeltelever og en kombinasjon av smågrupper og hele klasser i enkelte perioder, hvor de elevene som er der på tiltak fungerer som hjelpelærere for hele klasser som kommer fra skolene i nærområdet, inkludert egen skole.

3.4.3 Gjennomføring av intervjuene

Innsamlingen av datamaterialet (seks intervju) tok meg i underkant av en uke, hvor hvert intervju omtrent ble på en time hver. Informantene virket engasjerte, og samtlige gav derfor lange og nyanserte svar. Intervjuene ble i hovedsak gjennomført på stallene, da dette viste seg å bli den enkleste løsningen for begge parter.

Det første jeg begynte meg, var å presentere meg selv og mitt forskningsprosjekt. Deretter tok jeg en gjennomgang av de praktiske rammene rundt intervjuet, samt de ulike rettighetene informantene står innenfor. Jeg spurte også om tillatelse til å benytte meg av en opptaker, noe alle informantene godtok. Ved å gjøre opptak i stedet for å notere underveis, kunne jeg konsentrere meg fullt ut om informantene og informantenes reaksjoner under hele intervjuet. Alt som sies, vil også bli bevart, og jeg slipper å måtte sile ut det jeg oppfatter som relevant der og da (Thagaard, 2009, s. 102).

Som nevnt tidligere, er et intervju en ”utveksling av synspunkter” hvor forskeren er den som ber om informantens meninger og oppfatninger (Dalen, 2010, s. 36). Det var derfor viktig å være klar over egen påvirkningskraft, og hvordan jeg som forsker fremsto ovenfor informantene. Jeg var også bevisst på at min forforståelse kan ha påvirket intervjuguidene, og var dermed forberedt på uventede temaer og refleksjoner som kunne dukke opp underveis. Thompson (referert i Dalen, 2010, s. 39) uttaler at det kreves ”skikkelighet” for å kunne utføre gode intervjuer. I dette legger han interesse og respekt for mennesker, smidighet i egne reaksjoner, evne til å vise forståelse, empati, og toleranse for andre synspunkter og vilje til å sette seg ned og lytte rolig. Dette ble på mange måter oppskriften min på hvordan jeg skulle gjennomføre intervjuene, og noe jeg hele tiden hadde i bakhodet og forsøkte å strekke meg etter under hele datainnsamlingen.

Intervjuguiden ble aktivt brukt under alle intervjuene. Jeg opplevde dog at flere av forskningsspørsmålene gled litt inn i hverandre, og enkelte svar gikk derfor på tvers av flere spørsmål. Dette gjorde at jeg hele tiden tok fortløpende interne vurderinger, både med tanke på de tematiske forskningsspørsmålene, men også når det gjaldt de forskjellige oppfølgingsspørsmålene.

Prober som ja, aha, og akkurat ble ofte brukt som en respons for å vise interesse. Jeg unnlot i midlertidig å nikke med hodet, da dette kunne signalisere at jeg var enig i det som ble sagt

eller at svaret var riktig. Pauser ble også benyttet som et nyttig verktøy for å indikere at jeg ønsket at informanten skulle fortsette å fortelle. Kvale og Brinkmann (referert i Johannessen et al., 2010, s. 144) trekker også frem pauser som et nyttig redskap for å indikere at man ønsker at informanten forsetter å fortelle. Jeg opplevde ofte at informantene tok seg litt tid til korte tenkepauser inn i mellom. Da var det viktig for meg å unnvære å avbryte dem, og la de ta den tiden de trengte til å reflektere over det aktuelle spørsmålet, enten det var før eller etter de hadde svart. Jeg valgte også å gjenta viktige ord i svarene for å invitere til videre fordypning. Avslutningsvis ba jeg informantene om å tenke litt høyt rundt to sitater fra utdanningsdirektoratet, før jeg spurte jeg om det var noe de ønsket å kommentere eller oppklare, eller om det var noe de kunne tenke seg å tilføye. Et par informanter valgte her å aktualisere temaet.

3.5 Transkripsjon

Når intervjuene var samlet inn, var neste steg å klargjøre datamaterialet for analyse. Dette omfattet for min del å transkribere fra muntlig tale til skriftlig tekst (Johannessen et al., 2010, s.147). Siden intervjuene ble foretatt over et relativt kort tidsrom, var jeg nødt til å utsette transkripsjonsprosessen til jeg var ferdig å samle inn datamaterialet. Selv om dette ikke var helt ideelt, følte jeg likevel ikke at gjengivelsen ble noe dårligere av den grunn, da lydopptakene var av god kvalitet. Jeg passet også på å være svært grundig under transkriberingen, og skrev ned alle intervjuene ordrett. Pauseknappen ble hyppig benyttet, både for å gi meg selv litt tid til å skrive ned det jeg akkurat hadde hørt, men også for å gå tilbake i datamaterialet for å forsikre meg at jeg hadde fått med meg alle detaljene, og for å dobbeltsjekke at jeg hadde hørt ordene riktig. Jeg hadde foretatt en vurdering på forhånd hva som skulle regnes som data, og valgte derfor kun å transkribere verbale utsagn. På grunn av anonymiteten, og siden dialekter kan være vanskelige å gjøre om til korrekt skriftform, valgte jeg å transkribere på bokmålsform. Dette gjorde det også lettere for meg når jeg skulle gå i gang med analysen. Alt i alt, fikk jeg til sammen 80 sider transkripsjon, hvor sideantallet strakk seg fra 10 til 21 sider per informant, avhengig av lengden på intervjuet.

3.6 Analyse og kategorisering

I følge Johannessen et al. (2010, s. 207) er analysen basert på teoretiske antakelser, som i mitt tilfelle intervjuguiden danner grunnlaget for intervjuguiden. Jeg har derfor valgt å benytte meg av denne som utgangspunkt for analysearbeidet.

Rett i etterkant av transkripsjonen, satte jeg i gang på analyseprosessen. Siden intervjuene enda var ganske ferskt i minne, begynte jeg direkte på tematiseringen. Da temaene skled litt inn i hverandre, anså jeg det som nødvendig å starte med å skille temaene litt mer fra hverandre med å bruke fargekoding. Jeg tok deretter for meg et og et intervju, og markerte utsagn og avsnitt som jeg anså som relevant. Brunt ble brukt for relasjoner, blått for tilpasset opplæring, gult for organisering, grønt for innhold, grått for opplevelsen knyttet til hesteassistert pedagogikk og rødt for utsagn tilknyttet de to sitatene. Når jeg begynte å klippe ut det som var markert, gikk jeg samtidig over datamaterialet en gang til for å forsikre meg om at jeg ikke hadde oversett noe.

Hvert intervju ble sortert etter informant, og fargene ble plassert i hver sin bunke. Når jeg derimot skulle begynne på kategoriseringen, oppdaget jeg raskt at enkelte utsagn og avsnitt var feilmarkerte. Jeg måtte derfor gjennom en ny tematisering før jeg kunne begynne å kategorisere.

Etter hvert som jeg fikk kontroll på datamaterialet, kunne jeg begynne å se etter kategorier på bakgrunn av fenomener som gikk igjen hos informantene. Antall uttalelser sa noe om hva som var de viktigste temaene, og hvor tyngden burde ligge. Her valgte jeg å benytte meg av Dalens (2010, s. 65) begreper *experience near*, som tar for seg uttalelser som informantene bruker i sin omtale av konkrete forhold, og *experience distant*, der også tolkninger av hendelser og opplevelser inkluderes. Jeg måtte foreta noen justeringer underveis også her når jeg begynte å jobbe med datamaterialet. Jeg endte henholdsvis opp med 4- 6 kategorier innenfor hvert tema, hvor for eksempel ”hvordan”, ”hesten”, ”progresjon”, ”forskjeller” og ”eksempler” ble benyttet under temaet innhold.

3.7 Etiske betraktninger

Forskningsetikk handler om å sikre troverdighet av forskningsresultatene og ivareta personvernet til våre informanter (Dalland, 2012, s. 94). Som mastergradsstudent ved Nord universitet er jeg pliktig til å etterfølge de nasjonale forskningsetiske retningslinjene, hvor menneskerettigheter og menneskeverd står sentralt (Nord.no, u. å.). Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap, jus og humaniora (NESH) står bak utformingen av disse, og kan sammenfattes i tre typer hensyn forskeren må tenke gjennom uttrykker Nedrum (referert i Johannessen et al., 2010, s. 91): ”informantens rett til selvbestemmelse og autonomi, forskerens plikt til å respektere informantenes privatliv og

forskerens ansvar for å unngå skade”, og har vært viktig for meg å stå innenfor gjennom hele løpet. Det påpekes imidlertid at forskningsetikk er konkrete avveininger jeg som forsker selv må foreta fortløpende, selv om det foreligger formaliserte forskningsetiske retningslinjer (Johannessen et al., 2010, s. 92).

Forskningsprosjekter som inneholder sensitive opplysninger, er også underlagt konsesjonsplikt. Enhver forsker som skal gjennomføre et forskningsprosjekt som involverer mennesker, må derfor fylle ut et meldeskjema og sende inn til Datafaglig sekretariat som er tilknyttet Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Her blir det vurdert om det aktuelle forskningsprosjektet er konsesjonspliktig, og blir i så fall sendt videre til Datatilsynet og var noe av det første jeg tok tak i (Dalen, 2010, s. 11). Tilbakemeldingen fra personvernombudet vedrørende dette forskningsprosjektet kan leses som vedlegg på slutten av oppgaven (vedlegg 3).

3.8 Kvalitetssikring

Innenfor kvalitativ forskning, brukes begrepene pålitelighet, troverdighet, overførbarhet og bekreftbarhet som kriterier for kvaliteten, og har alle betydning for forskningsresultatet (Johannessen et al., 2010, s. 229).

3.8.1 Troverdighet (intern validitet)

Det som skal måles, må være relevant for problemet som det skal forskes på. Begrepet validitet står for gyldighet og relevans (Dalland, 2012, s. 52). Hvorvidt undersøkelsene jeg har gjort passer til å besvare problemstillingen og i hvilken grad min forskning ser ut til å være gyldig, omhandler validiteten. I intervjuene jeg har foretatt, har jeg tatt utgangspunkt i at informantene forteller meg sannheten. Som redegjort tidligere, blir begrepet tillit derfor sentralt. Det å møte informantene ansikt til ansikt, og kan også være med på å styrke validiteten.

Resultatet skal i tillegg være minst mulig avhengig av den som utfører undersøkelsene. Siden et intervju er veldig personavhengig, er resultatet av intervjuet avhengig av øyet som ser og øret som hører. Det har derfor vært viktig for meg som forsker å holde personlige meninger utenfor tolkningen og analysen av intervjuene, og opptre kumulativt (Dalland, 2012, s. 117-118). Ved å formidle resultatet tilbake til informantene for å få bekreftet funnene, styrkes også validiteten.

3.8.2 Pålitelighet (reliabilitet)

Mens validitet omhandler selve undersøkelsen jeg har gjort, angår reliabiliteten forskningsresultatene. Målinger skal utføres korrekt, og eventuelle feilmarginer skal angis, noe som fører til pålitelighet (Dalland, 2012, s. 52). Innenfor kvalitativ forskning er slike krav om reliabilitet lite hensiktsmessige, da det ikke benyttes strukturerte datainnsamlingsteknikker. Datainnsamlingen min styres av en samtale, og det vil derfor være vanskelig å kopiere forskningen min. Siden jeg bruker meg selv som instrument, vil heller ingen andre ha samme erfaringsbakgrunn, og kan derfor ikke tolke datamaterialet på samme måte. Påliteligheten kan likevel styrkes ved å fremstille fremgangsmåten for hele forskningsprosessen (Johannessen et al., 2010, s. 229- 230).

3.8.3. Overførbarhet (ekstern validitet)

All forskning har som mål å kunne trekke slutninger utover de umiddelbare opplysningene som samles inn. I motsetning til kvantitativ forskning, snakker vi her om overføring av kunnskap framfor generalisering. Overførbarhet handler om hvorvidt en lykkes med å etablere beskrivelser, begreper, fortolkninger og forklaringer som er nyttige på andre områder enn de man studerer (Johannessen et al., 2010, s. 231). Det er derimot viktig å poengtere at kunnskap om mennesker ikke er absolutte, og vil derfor variere i tid og rom og inngår alltid i en kontekst.

3.8.4 Bekreftbarhet

Det er forventet at kvalitative forskere skal bringe et unikt perspektiv inn i de studiene de gjennomfører, men da er det viktig at funnene er et resultat av forskningen og ikke et resultat av forskerens subjektive holdninger. Dette skal bekreftbarheten sikre, og tilsvarer objektivitetskriteriet i kvantitativ forskning. For å sikre best mulig bekreftbarhet, er det derfor viktig at alle beslutninger som er tatt underveis i forskningsprosessen er beskrevet, slik at leseren har mulighet til å følge opp og vurdere disse. Det er også viktig å være selvkritisk til hvordan forskningsprosjektet er gjennomført, og kommentere tidligere erfaringer, skjevheter eller avvik, fordommer og oppfatninger som kan påvirke fortolkningen og tilnærmingen. Dersom fortolkningene støttes av annen litteratur, eventuelt av informantene i forskningsprosjektet, kan dette også være med på å styrke bekreftbarheten (Johannessen et al., 2010, s. 232).

4 Presentasjon av funn og drøfting

I dette kapittelet vil jeg presentere og drøfte funnene fra feltarbeidet. På bakgrunn av egne tolkninger og refleksjoner og i lys av teori, jeg her forsøke å belyse problemstillingen. Resultatene vil tematisk ta utgangspunkt i intervjuguiden, men gå under andre overskrifter baser på kategoriene som kom frem i analyseprosessen. På grunn av stor tyngde på hestens betydning for læringen, har jeg valgt å trekke inn et ekstra kapittel under innhold.

Jeg vil imidlertid påpeke at egen kunnskap og kjennskap til temaet, kan innebære en subjekt forståelse av datamaterielt, selv om jeg har forsøkt å komplementere med en dypere teoretisk og forskningsbasert forankring.

4.1 Etablering av relasjoner- med hesten som et tredje fokus

Relasjoner synes å være en helt elementært for elevenes utvikling (Overland, 2007, s. 169). Dette var informantene også enstemmig enig i. Det jeg likevel opplevde var at det for enkelte var litt vanskelig å sette ord på hvordan relasjonsetableringen foregikk, hva de tok utgangspunkt i og eventuelt stegene i prosessen, noe som antagelig kan ha en sammenheng med at de hadde litt ulik bakgrunn. Sørensen (1999, s. 41) hevder at hesten ofte fungerer som et bindeledd mellom barn og voksen, eller elev og pedagog. Det er derfor mulig å tenke seg at utviklingen av relasjoner kanskje faller mer naturlig i en slik setting.

I følge Overland (2007, s. 206- 207) har elever som er sosialt usikre, engstelige eller normbrytende utfordringer med å etablere og holde på vennskap. Elever som sliter med følelsesmessige og atferdsmessige vansker faller ofte inn under disse kategoriene. Å opparbeide seg tillit blir derfor helt fundamentalt. Rye (2007, s. 63) hevder at relasjoner mellom mennesker i hovedsak oppstår i form av en dialog, og gjerne ved å gjøre noe konkret sammen. Dette var noe informantene også var opptatte av. Ethel uttrykker dette slik: ”Vi har brukt hesten som en felles interesse, et felles fokus som fungerer som en slags buffer i mellom menneskemøtene. Det er ganske ufarlig å rette oppmerksomheten inn mot hesten i første omgang.”

Som Ethel her er inne på, virker hesten som en slags inngangsport i møtet med elevene. Selv om elevene nødvendigvis ikke har, og kanskje ikke vil bli genuint hesteinteresserte, har de likevel et felles fokus å ta utgangspunkt i. Ved å forholde seg til hesten, og gjøre en aktivitet sammen, opplever Ethel at det kan være lettere for noen elever å etablere nye relasjoner. En

av grunnene til dette kan være at hesten oppleves som en trygg tredjepart som elevene kan søke støtte hos. En annen årsak kan være at elever som allerede har eller holder på utvikle en interesse for hester, bygger relasjoner til de voksne rundt seg med tanke på å selv lære seg å mestre hesten. Dette kan ses i sammenheng med Bubers (referert i Rye, 2007, s. 60) teori om den tekniske dialogen, som har til intensjonen å få kunnskap om den andre, uten personlig involvering. Selv om det her ikke er personene i seg selv som er interessante, så er det kunnskapen disse personene innehar som kan virke førende for relasjonsetableringen. Otelia referer til hesten som et felles tredje fokus: ”Vi jobber med å gjøre aktiviteter sammen, og har ofte et felles tredje fokus.”

Mens Ethel ser på hesten som en buffer i mellom menneskemøtene, velger Otelia å se på den som et tredje fokus. Sonja sammenligner samhandlingen mellom henne, barnet og hesten med et triangel: ”Det handler først og fremst om å skape et slags triangel med barnet, meg og en oppgave, gjerne da et dyr, fordi det er jo der interessen deres ligger.”

Uansett beskrivelse, er alle enige om at praten flyter lettere med hesten som en samarbeidspartner, og at de på denne måten kan komme nærmere inn på barnet enn hva de kanskje ville gjort ellers, noe Sørensen (1999, 41) også bekrefter. Samtalen mellom de to partene blir på mange måter ufarliggjort i en slik situasjon, og siden fokuset ikke er direkte knyttet opp mot eleven, får de voksne en mulighet til å komme inn på elevene uten at de nødvendigvis merker det. Sonja forteller at hun ofte lar elevene stå å observere hestene, og ut i fra det som skjer begynne å snakke om temaer som elevene kan relatere seg til, Lysell (2011, s. 169) kaller dette for møteøyeblikk. Om det derimot er hesten, eller dette tredje fokuset som er avgjørende, er vanskelig å si. Man kan kanskje anta at snekring eller matlaging ville gitt samme effekt, hvis vi skal tenke oss et annet tredje fokus som også innbyr til en felles aktivitet. På den andre siden tror jeg likevel at hesten er ganske unik i sin rolle, kanskje først og fremst i kraft av å være et stort tillitsfullt vesen, som Lysell (2011, s. 169) trekker frem som en av hestens viktige egenskaper i møte med barn. Det kan dog være usikkert i hvor stor grad dette er overførbart til andre arenaer. Siden hestene først og fremst befinner seg i stallen, vil de med andre ord ha vanskelig for å kunne fungere som portåpnere i andre settinger. Så selv om pedagogene i dette forskningsprosjektet ser ut til å erfare å utvikle gode relasjoner til elevene, betyr det ikke at mennesker i andre omgivelser nødvendigvis vil kunne oppnå det samme. Hvor lenge elevene får være på tiltaket, vil selvfølgelig også ha betydning for overførbarheten.

Sonja kommer også inn på elevens interesse som en viktig faktor når nye relasjoner skal etableres, og uttaler dette slik:

Jeg tuner meg veldig inn på hvor de er, hva de liker, og snakker om ting de synes er stas å fortelle om rett og slett, så de får en opplevelse av at jeg er interessert i de. Vi gjør ofte en oppgaven de har lyst til å være med på, og tilpasser den ved behov.
(Sonja)

Overland (2007, s. 170) mener at denne interessen for den andre er helt fundamental for å kunne skape en positiv relasjon. Han trekker imidlertid frem at denne må være gjensidig, og en kan derfor stille spørsmål ved hvor god en relasjon blir uten engasjement fra elevens side. Som nevnt tidligere, er det noen elever som etterhvert utvikler en interesse for hesten, og i slik også blir interessert i pedagogen, men dette virker på langt nær å være i alle tilfellene. Som vi ser, lar Sonja elevene ofte få være med på å bestemme hva de skal snakke om og hva de skal gjøre. Slik jeg tolker det, betyr det imidlertid ikke at elevene får styre dagene som de selv vil. Cordelia forteller dette slik:

Elevene skal oppleve at jeg liker dem helt fra første stund. Selv om jeg ikke kjenner dem, så prøver jeg å være veldig blid og hyggelig. Også ha veldig forutsigbare rammer og tydelige klare forventinger for hvor de skal være, og innenfor de rammene, prøve å gi dem litt frihet. (Cordelia)

Denne friheten som Cordelia her nevner, kan i følge Sonja være å velge mellom ”å møkke eller kle på dekken.” Uansett om oppgavene er elevstyrte eller ikke, oppfatter jeg det som om at hesten gir rom for enormt mange muligheter. Otelia trekker frem ” det å ri på tur eller kjøre på tur sammen med hestene”, mens Ethel oppgir at det ” å stelle og ha kontakt” som noen eksempler på aktiviteter som de utfører sammen med elevene. I tillegg virker det som om at alle har et bevist forhold til hvordan de som voksne møter barna, noe både Kirkegaard (referert i Holten, 2011, s. 62) og Trætteberg (2006, s. 269) trekker frem som en viktig faktor når nye relasjoner skal etableres. Barn kan være utrolig sensitive for voksnes følelser og holdninger, og merker derfor fort hvordan vi tenker om dem. Mange av disse elevene opplever kanskje å bli stemplet på skolen, noe Overland (2007, s. 170) trekker frem kan være tilfelle både hos medelever og pedagoger. På en slik læringsarena, vil elevene derimot kunne

oppleve å få starte på ”nytt” med blanke ark. I følge Overland (2007, s. 170) viser forskning at det er en klar sammenheng mellom elevenes innstilling til skolen og relasjonen til pedagogen, og at pedagoger derfor bør vektlegge å etablere gode relasjoner til elevene og arbeide for at disse opprettholdes og videreutvikles. Det fundamentet som blir lagt her, blir derfor helt avgjørende for hvordan elevene oppfatter hesten som en pedagogisk ressurs, slik Agnete beskriver det her: ”Elevene får ofte en ny start når du tar de inn i en helt ny situasjon med nye mennesker og nye elever som de ikke har rukket å skape et dårlig forhold til enda.”

4.2 Stallen som læringsarena

Den norske fellesskolen, skal i følge Overland (2007, s. 253) ivareta tre opplæringsprinsipper. Skolen skal være inkluderende, tilpasset og likeverdig. Det står videre i Opplæringsloven § 1-3 at all undervisning skal ta utgangspunkt i den enkeltes elevs evner og forutsetninger. Når vi snakker om stallen som en alternativ læringsarena, er hesten direkte knyttet opp mot prinsippet om tilpasset opplæring. Selv om jeg får inntrykk av at ikke alle informantene har et bevist forhold til dette begrepet, viser det seg likevel at de er enige om at arbeidet med og for hesten lett lar seg tilrettelegge etter behov. Sonja beskriver dette slik: ”Det enkelt for oss å både tilpasse tiden, oppgavene og den enkelte eleven, fordi vi har god tid.” I motsetning til skolen, som Overland (2007, s. 47) omtaler som en komplisert sosial arena med høyt tempo, opplever Sonja at de her kan ta seg tid til hver enkelt elev. Det enorme tidspresset som skolen opplever i dag med tanke pensum som skal gjennomgås og mål som skal oppnås, kan se ut til å falle litt bort på en slik læringsarena. Ikke fordi at målene ikke er relevante her, tvert i mot, men kanskje heller fordi at de ofte implementeres i de oppgavene som blir utført. Cordelia uttrykker dette så fint:

Man trenger på en måte ferdighetene her, når du skal veie opp fôr, det gjør ingenting at du skriver 200 kg opp i en matematikkbok selv om det er feil. Men du skjønner det hvis du begynner å veie opp maten, og ser hvor mye 20 kg blir, at en hest ikke kan spise 200 kg på en dag. Det er også viktig å klare å lese den tabellen. Det blir et poeng i å klare å forstå disse kolonnene og radene, hva de egentlig betyr. (Cordelia)

Her ser vi et helt konkret eksempel på hvordan Cordelia erfarer at matematikkunnskaper kommer til nytte i stallen. Selv om jeg oppfatter det slik at det kun er et fåtall av elevene som forholder seg til konkrete kompetansemål fra læreplanen (UDIR, 2013), betyr dette på ingen måte at de faglige aspektet faller ut. Otelia eksemplifiserer dette slik: ”Du kan bruke så mange

aktiviteter rundt hesten, om det er å pusse eller å stelle, også kan du plutselig begynne å snakke om anatomien til hesten, sårbehandling, om fôr, om oppveing, måling, liter eller desiliter.” Her kommer hun også inn på temaer som går inn under andre fag enn bare matematikk, som kanskje er et av de letteste fagene å knytte opp mot skolen. Ethel har også god erfaring fra andre fag: ”Elevene har hatt norskoppgaver der de har skrevet om hesten da, og noen har skrevet om islandshesten, og hesten som et dyr og vesen, kanskje det har vært i naturfag? De har også presentert Island som et land faktisk.”

Slik jeg tolker det, kan det virke som om at hesteassistert pedagogikk rommer mange muligheter for tilpasset opplæring, noe Sørensen (1999, s. 75) kan bekrefte. Dette betyr derimot ikke at det faglige blir like godt ivaretatt på en slik læringsarena kontra i skolen. Når elevene i hovedsak jobber mot mer overordnede mål, vil det antagelig være noe som faller ut på bekostning av for eksempel det sosiale, som flere av disse elevene så ut til å hadde som fokus. Holmberg (1997, s. 33) trekker dette frem som et område elever med følelsesmessige og atferdsmessige vansker kan ha sen modning og utvikling på, og kan derfor være en av grunne til at disse egenskapene virket å stå høyt på prioriteringslisten. Overland (2007, s. 207) påpeker også at den sosiale kompetansen har sammenheng med hvordan man fungerer i ulike situasjoner, og kan også være en viktig årsak til at pedagogene jobber med elevene slik de gjør her. Jordet (2010, s. 59- 61) hevdet også at det store fokuset på læring som gir målbare resultater er med på å presse ut ferdigheter som ikke har like synlig kompetanseoppnåelse, og dermed kan bidra til at slike egenskaper blir litt glemt i den enorme kunnskapsmassen. Hadde det derimot ikke vært et ekstraordinært behov for å videreutvikle slike ferdigheter, er det grunn til å tro at disse elevene hadde fungert i skolen uten noen form for særskilt tilrettelagt undervisning. Cordelia fortsetter:

Dette er elever som ofte strever så mye at de får med seg veldig lite på skolen, så jeg tenker det at å klare å styrke dem, å få de til å fungere i en gruppe, få de til å fungere på skolen, eller sånn at de kanskje kan ta med noe av dette tilbake til skolen, det er veldig viktig. Ikke det at pedagogen kan krysse av at det kompetansemålet har de gjort i stallen. (Cordelia)

Slik jeg tolker dette sitat, er selve hovedmålet tilbakeføring i skolen. Selv om en slik læringsarena kan være et positivt tiltak for enkelte, vil målet i stort sett de fleste tilfellene være at elevene kan gå tilbake til å følge den ordinære opplæring. Noe Agnete også bekrefter:

Målet vil alltid være tilbakeføring i skolen, du kan ikke fungere i en klasse hvis du ikke kan tilpasse og innordne deg det sosiale livet. Men da er det viktig å lage en sosial setting hvor de har mulighet til å fungere, eller få det til. (Agnete)

Både Cordelia og Agnete ser med andre ord ut til å legge vekt på egenskaper og ferdigheter som eleven trenger å utvikle for å kunne lære seg å fungere i skolen, og i et videre perspektiv, i livet. Som Haug (2011, s. 85) poengterer, er det ikke i alle tilfeller at skolen klarer å gi elevene et godt nok tilbud innenfor det ordinære undervisningstilbudet. Det kan derfor være grunn til å tro at alternative læringsarenaer klarer å ivareta prinsippet om tilpasset opplæring i større grad enn i skolen. Her kan en selvsagt stille spørsmål med om det er elevens eller skolens behov som er utgangspunktet for et slikt tiltak. På den ene siden, kan elever som sliter med sosiale og emosjonelle utfordringer, herunder også atferdsvansker, eller tilbaketrekking og isolasjon, ofte ha et ønske om å slippe å være i den ordinære undervisningen, da skolen i slike tilfeller kan forbindes med negative erfaringer og opplevelser, noe som Nergaard (2007, s. 116) også bekrefter i sin teori om positive og negative uttrykte behov. Siden denne elevgruppen ofte utøver en atferd som skiller seg fra normalen, kan dette også ses i sammenheng med det Overland (2007, s. 170) sier om stempling, og de ulike negative konsekvensene dette kan gi for en elev. På den andre siden har skolen et behov for å klare å løse de lovpålagte samfunnsoppgavene, og vise dette gjennom praksis. Når dette viser seg å bli vanskelig å gjennomføre innenfor rammen av det ordinære tilbudet, vil skolen ha et behov for å slippe å ha de elevene som ”ødelegger” for andre i klassen. Nyansene for hvem som kan karakteriseres for utløseren kan med andre ord virke små. Man kan også tenke seg at påvirkningskraften i slike tilfeller kan være gjensidig i følge Nergaard (2007, s. 118).

Ethel beskriver stallen videre som ”en arena preget av rutinearbeid, og det ser jeg appellerer veldig til enkelte mennesker.” Selv om man kanskje skulle tro at skolen i hovedsak preges av struktur, er det nødvendigvis ikke alltid slik. På grunn av mange uforutsette hendelser som konsekvent dukker opp, hevder Ålvik (referert i Overland, 2007, s. 47) at uforutsigbarhet kjennetegner skolen i større grad enn forutsigbarhet. Dette kan derfor anses som en tilleggsfaktor som gjør at noen elever trenger tilrettelagt undervisning utover det ordinære tilbudet, ikke bare på grunn av det atferdsavvikende. Ethel sier videre at ”når elevene begynner å skjønne gangen i det, opplever de mestring.” Slik jeg tolker det, oppfatter hun at

rutine og mestring på mange måter henger sammen, og at stallen ser ut til å være en god læringsarena for å oppnå dette. Noe som Cordelia også underbygger:

Stallen er ekstremt preget av rutiner. Ting skal gjøres igjen akkurat på samme måte. Det skal fores, det skal være nøye, det skal være pent og det skal være rent. Å det å bli flink til å gjøre det, og se at det arbeidet de gjør gir resultater. (Cordelia)

Som vi ser, virker det som om Cordelia er enig i at rutiner kan bidra til mestring og det å føle seg flink. I følge Grøterud og Moen (2001, s. 36- 37) er dette en av to faktorer som har betydning for hvordan elevene opplever læringsmiljøet i skolen, om de føler seg flink og om de de føler seg sosialt attraktiv. Som nevnt tidligere, kan elever som sliter med følelsesmessige og atferdsmessige vansker oppleve skolen som en negativ læringsarena, og en annen grunn til dette kan være at denne elevgruppen ofte stiller svakt på begge disse to områdene. Her kan det se ut til at stallen på mange måter klarer å imøtekomme også disse to kravene i større grad enn skolen, nettopp på grunn av en forutsigbar hverdag preget av mye rutinearbeid. Grøterud og Moen (2001, s. 36- 37) påpeker videre at et inkluderende læringsmiljø skal støtte elevenes utvikling til et positivt selvbilde og at tilretteleggingen skal gi muligheter for opplevelse av aksept, initiativ, medbestemmelse og sosial og faglig mestring for den enkelte elev. Slik jeg forstår det, henger faktorene på mange måter sammen. Klarer ikke man å ivareta det ene, vil en nødvendigvis heller ikke klare å ivareta det andre.

4.3 Meningsfull læring

I følge Wille (2009, s. 42- 43) er læring blant annet et resultat av samspillet med omgivelsene. Stallen i dette tilfellet, kan derfor anses som en spesielt tilrettelagt, konstruert omgivelse, som har til hensikt å skape best mulig læring for en gitt gruppe elever. Cordelia beskriver stallen videre som ”en helt ekte arena”, noe Agnete underbygger ved å si at ”den har på en måte en rolle, en mening helt uavhengig av eleven, som eleven kommer inn i.” I motsetning til skolen, er stallen en autentisk arena, hvor alt som gjøres, gjøres på ordentlig.

Stallen har i tillegg en betydning for andre, for dyrenes velbefinnende, og det tror jeg kan være en viktig drivkraft for elevene, og en slags indre motivasjon for å lære. Som Smedsrud og Skogen (2016, s. 48) poengterer, vil elever som drives av en indre motivasjon som regel oppleve mer mening i læringsprosessene kontra elever som drives av en ytre motivasjon. Samtidig blir det også påpekt at det er viktig med tilgang på emner man er interessert i og at

utfordringer innenfor disse, noe man kan stille spørsmål med her, da ikke alle elevene er, eller utvikler interesse ovenfor hester og stallarbeid.

På den andre siden, kan hestene på mange måter forbindes med en type ytre motivasjon, da de i følge Frewin og Gardiner (2005, s. 5) reflekterer atferd. Cordelia uttrykker dette slik: ”Hvis eleven skal børste en hest, så må han eller hun faktisk oppføre seg. For ellers vil ikke hesten godta eleven, og situasjonen kan utspille seg til å bli farlig.” Den positive atferden belønnes. Slik jeg tolker det her, kan hesten oppfattes som en ytre motivasjon som belønner elevens atferd. Ved å engasjere seg i hesten på en positiv måte, får eleven fortsette arbeidet. Det kan derfor være grunn til å tro at elever som allerede har en viss hesteinteresse, heller drives av en ytre motivasjon. Fordi de har så lyst til å lære seg å mestre hesten, klarer de å tilpasse seg. Likevel holder det ikke bare med en slik belønning på sikt, eleven må også tilegne seg kunnskap og innsikt for å forstå hesten og alt arbeidet rundt, så skillene her kan være hårfine. Det kan også tenkes at elevene i mange tilfeller både drives av en indre og en ytre motivasjon for læring, da Pettersen (2009, s. 117) hevder at motivasjonen er kontekst- og situasjonsbestemt. Man kan kanskje anta at elevene veksler mellom en indre og en ytre motivasjon alt etter som hvilken oppgave som skal utføres.

Otelia trekker også frem at ”det er en del ting som fremstår som mye mer udiskuterbart i stallen, enn i en skolesammenheng- da skal hesten ut, da skal hesten ha mat, altså den er preget av struktur.” Som vi så i forrige delkapittel, er stallen preget av rutiner, og mye av årsaken til dette kan se ut til å være på grunn av dyrene. Alt er til for hesten. Det kan derfor virke som at en slik læringsarena oppleves som mye mer meningsfull, noe Ragni også kommer inn på:

Det er en del rigide regler som må være til for at man skal kunne fungere i en stall, for å ivareta sikkerheten. Alt blir mer forståelig, blant annet hvorfor man må gå fra A til B i en stall enn i et klasserom. (Ragni)

For å kunne innordne seg miljøets krav, normer og forventinger, er det viktig å forstå hvorfor de er til. I stallen virker det som om at disse gir mye mer mening for elevene, og derfor kanskje også blir lettere å etterfølge. Strukturen og de rigide reglene har en betydning, først og fremst for hestene, men også for å ivareta vår sikkerhet. Som Wille (2009, s. 42- 43) påpeker, kan vi først forbedre praksisen vår etter at vi gjennom læring har opparbeidet oss

erfaringer som gjør at vi vet mer og forstår mer. I en skole er det ikke alt som nødvendigvis gir like stor mening for elevene, for eksempel hvorfor de alltid må gå fra A til B, selv om at det ikke er noen andre i gangen og de eventuelt ville løpt stille. Apter (referert i Holmberg, 1997, s. 38) hevder at atferdsvansker ikke er avvikende i seg selv, men i forhold til miljøet. Dette betyr med andre ord at elever som sliter med å være i samspill med omgivelsene, indirekte er i konflikt med miljøet. Slik jeg tolker det, kan en av grunnene til dette være mangel på forståelse i skolen, enten fra elevens eller pedagogens side. Som Kauffman (referert i Holmberg, 1997, s. 39) trekker frem, er det ikke bare risikofaktorer tilknyttet eleven som kan være forløpere til problematferd, men også i henhold familien og skolen. I stallen derimot, ser det ut til at kravene, normene og reglene er enklere å forså, og at elever som sliter med å innrette seg etter de sosiale omgivelsene lettere klarer å innordne seg en slik autentisk læringsarena, selv om vi også her snakker om en konstruert omgivelse som har til hensikt å skape læring. På den andre siden, kan det være grunn til å tro at risikofaktorer spesielt tilknyttet familiære årsaker kan være konstante, uansett om man er i stallen eller på skolen.

Stallen også en sosial arena, som ofte inviterer til samarbeid. Ragni uttaler dette slik:

”Forskjellen på det å sitte i klasserommet og spille spill og ha vennekort, og alt det der og da å komme hit, i de smågruppene, er at her er det konkrete situasjoner hele tiden.” Cordelia er også inne på noe av det samme:

I skolen er det jo ofte sånn at man lager oppgaver for at man skal trene på samarbeid, men det er ikke alltid så enkelt å få det til å bli vellykket, mens her er det ofte sånn at man faktisk trenger hjelp. (Cordelia)

Jeg oppfatter det slik at de begge to opplever samarbeidet som mye mer hensiktsmessig i en stall kontra i skolen. Som Ogden og Rygvold (2008, s. 18) påpeker, skal skolen arbeide for å utvikle en inkluderende pedagogikk som ikke bare innebærer undervisningsmetoder og læringsaktiviteter, men også miljø, holdninger og praksis. For å få dette til i den ordinære undervisningen, blir det ofte lagt opp til ulike samarbeidsøvelser, enten det er i form av ulike oppgaver som skal løses i par eller grupper, lekegrupper eller gjennom en fadderordning, men alt er likevel arrangert. For elever som har problemer med å innordne seg den sosiale konteksten, som Schultz et al. (2002, s. 175) påpeker at denne elevgruppen ofte har, kan det være vanskelig å lære samarbeid gjennom en tillaget setting. I stallen virker det derimot som om samarbeidet faller mer naturlig, og at det elevene faktisk lærer blir kontinuerlig testet i

møte med nye oppgaver. Ragni uttaler dette slik: ”Det vil ikke oppstå situasjoner hvor de får testet om de faktisk skjønner og tar til seg de tingene som skjer, mens her så gjør man jo det.”

Slik jeg tolker det, er det de forberedte samarbeidsoppgavene hun referer til her. Selvsagt vil man også finne mange reelle eksempler på at elever samarbeider også i skolen, men kanskje ikke på samme måte. Cordelia eksemplifiserer dette slik: ”Jeg så noen elever i stad som prøvde å løfte opp en møkkaluke, så klarte ikke hun ene det alene, så måtte noen andre komme å hjelpe til med å få luka opp.” Her kan vi antagelig se litt av det Ragni mener med sitt utsagn. Som vi allerede har vært inne på, er stallivet preget av mange konkrete situasjoner, hvor elevene må være fysiske aktive. Slik jeg forstår det, legger stallen opp til mange praktiske oppgaver hvor betydningen av å utføre dem blir veldig tydelig. På skolen kan det kanskje være vanskeligere for elevene å se meningen med å gjøre de tre ekstra matematikkoppgavene, men er hestene fri for vann, så er det helt åpenbart hvorfor de trenger påfyll. Oppgavene kan derfor se ut til å være mer meningsfulle, og ofte kan det virke som om samarbeid er helt fundamentalt for å komme i mål med dagnes gjøremål. Otelia mener også at ”den kombinasjonen av å bevege oss, løfte og bruke hodet samtidig, er en veldig god ting for å læring.”

4.4 Hesten som læringspartner

Som Koren og Træen (2003) hevder, er det mange årsaker bak suksessen med bruk av hest i helsefremmende arbeid. Noe informantene virker å være enige i. Selv om de fleste ser ut til å ha tilnærmet like erfaringer med effekten av hesten som læringspartner, trakk de frem ulike sider som viktige. Cordelia beskriver hesten slik: ”Hesten gir mulighet til å komme i posisjon, til å gi hjelp, til å spørre om hjelp og til å sette ord på følelser, som de også kan få respons på.”

Her ser vi at hun kommer litt inn på hesten som ”overgangsobjekt” igjen, eller som Sørensen (1999, s. 41) beskriver det, hesten som et bindeledd mellom elev og pedagog. Det virker som om det å ha hesten mellom seg, åpner opp for mange muligheter som kanskje ville vært vanskeligere å få til uten hesten som et slags tredje fokus. Det som på mange måter skiller hesten fra andre dyr her, er alle ansvarsoppgaven som også følger med. Stallen er et godt eksempel på dette. Elevene får i følge Trætteberg (2006, s. 269) raskt erfaring med å bidra for at hestene skal ha det bra, og innebærer ofte samarbeid om dagligdagse gjøremål både med og for hestene. Det kan derfor være grunn til å tro at terskelen for å involvere seg med andre er

lavere her, enn hva den kanskje kan oppfattes som i skolen. Enten det handler om å gi hjelp, eller kanskje enda viktigere å lære seg å spørre om hjelp. Dette kan både ses i sammenheng med at læringsarenaen er autentisk, og at det derfor virker mer meningsfylt å engasjere seg, men også fordi det først og fremst er hestene som står i fokus. Noe som Trætteberg (2006, s. 277) trekker frem som en viktig faktor for hvorfor mange elever oppfatter stallen som en trygg plass å være.

Cordelia trekker også frem at hesten hjelper elevene til å sette ord på følelser, her kan vi selvsagt trekke en parallell til det med å tørre å be og spørre om hjelp. Men slik jeg forstår det her, er det i dypere forstand. Hun fortsetter: ”Det er ikke så rart å synes at hester er skumle. Det er heller ikke så rart å si at den er pen, at den liker meg eller at jeg elsker den.” Trætteberg (2006, s. 268) påpeker at en av forløperne for å utvikle følelsesmessige og atferdsmessige vansker kan være brister i de sosiale rammene. Elever som har opplevd å bli sviktet av sine nærmeste, velger derfor ofte å beskytte seg mot nye nederlag ved å unngå tilknytning til andre. Det kan derfor tenkes at disse elevene lettere klarer å komme i kontakt med egne følelser via hester enn mennesker. I følge Trætteberg (2006, s. 268) appellerer hesten blant annet til omsorg og ømhet, og Sørensen (1999, s. 44- 47) mener derfor at dette gir en mulighet hvor elevene kan ”trene” på fysisk og psykisk nærhet uten å selv måtte stå i sentrum, noe som Rothe et al. (2005) også kan bekrefte fra sine forskningsresultater. Otelia eksemplifiserer dette slik:

Vi har hatt elever som bare har stått og holdt rundt dem, det kan være at de aldri har blitt tatt i på en ålreit måte av mennesker rundt seg, aldri tatt på fanget, aldri blitt kost, og ville derfor aldri tålt at jeg som menneske gav de en klem, men det å holde rundt hesten, det er liksom broen hvor man kanskje kan begynne på en sånn vei da. (Otelia)

Det kan derfor se ut til at disse små stegene som Otelia referer til, kan være avgjørende for å få eleven inn på rett spor igjen. Slik skolen er lagt opp i dag, ville det antagelig vært vanskeligere å løse en slik floke der, med de ressursene den innehar. I følge Trætteberg (2006, s. 268) kan belastninger som dette imidlertid føre til at eleven blir hemmet i positiv samhandling, hemmet i læring av normer og regler, og hemmet i lærings- og utviklingsprosessen, og kan derfor anses som helt avgjørende å ta tak i. For enkelte elever kan hesten dermed se ut til å bli en utløsende faktor. Dette betyr imidlertid ikke at den alltid vil kunne fungere som en slags bro mellom elevene og den psykiske og fysiske nærheten. Ethel

har opplevd at hester heller ikke har vært nok: ”For det ser vi jo med de som spesielt sliter med relasjonsskader og tilknytningsproblematikk, at det er ikke alltid dyr heller klarer å løse den floken.” I slike tilfeller kan det tenkes at det må inn andre instanser og fagfolk for å få eleven på riktig vei. Dette utelukker derimot ikke stallen som en alternativ læringsarena, men det kan hende den må komme i tillegg til noe mer. Det er derimot viktig å poengtere at en slik læringsarena ikke skal fungere som en terapeutisk behandlingsinstitusjon.

Ethel forteller videre at hesten er ”likegyldig til hvem som kommer, den nullstiller seg på alle og den er helt fri for forutinntatthet. Det er sånn som jeg sier til mine elever, du kommer med blanke ark.” Som Vidrine et al. (referert i Frewin & Gardiner, 2005, s. 5) trekker frem, er hester betingelsesløse skapninger. De dømmer ikke, de bryr seg ikke hvordan man ser ut, hvor populær man er eller hva en har klart å utrette i livet, noe Ragni også underbygger:

De kravene til prestasjon, til utseende, til alle disse kravene du finner på skolen, og på veldig mange andre arenaer, de er ikke her. Og hesten bryr seg ikke om det. Nesten alle sier det, her kan jeg være meg selv, jeg trenger ikke å late som om jeg er noe annet. (Ragni)

Her kan det virke som om at Ragni har erfart at elever opplever en helt annen aksept i stallen enn i skolen. Som Grøterud og Moen (2001, s. 36- 37) påpeker, vil klassens mentalitet ha stor betydning for elevenes utvikling. Som vi har vært inne på, kan enkelte elever med følelsesmessige og atferdsmessige vansker stille svakt på det å føle seg flink og å være sosialt attraktiv. I slike tilfeller kan det derfor virke som om at noen tar den alternative veien for å oppnå status. Ved å jage etter prestasjoner og utseende, vil de kanskje føle seg mer akseptert, verdifull og attraktiv. I følge Vidrine et al. (referert i Frewin & Gardiner) bryr hester seg derimot kun om innsiden på mennesket og hvordan dette kommer til uttrykk. Alt annet er virker å være helt uvesentlig. Det derfor tenkes at det å bli satt i kontakt med hester, kan føles ganske sterkt for mange, og noen opplever kanskje for første gang å endelig kunne være seg selv. Dette betyr imidlertid ikke at prestasjonskravene i forhold til håndtering og ridning av hester, og eventuelle kleskoder, er hundre prosent fraværende, men i møtet med hesten har ingenting av dette betydning.

Som vi har vært inne på tidligere, opplever enkelte av disse elevene å være i konflikt med omgivelsene, og ofte bærer de også på et stempel som kan påvirke dem i negativ retning. I

motsetning til andre dyr, hevder Mandrell (2006, s. 27) at hester også gir et nøytralt førsteinntrykk. Dette betyr at relasjoner kan utvikles på bakgrunn av oppførsel og respons i det gitte øyeblikket, i stedet for på bakgrunn av forventninger og tidligere menneskelige erfaringer. Elevene kan derfor bli anerkjent for nøyaktig den de er, uten å måtte stå opp for verken egen eller andres ”bagasje.” Agnete er også inne på noe av det samme:

Hesten snakker jo ikke språk, den er taus, den møter deg uten fordommer, den er liksom tillitsvekkende ved at den ikke er menneske, samtidig som den gir veldig klare tilbakemeldinger hvis når du skal prøve å få den til å gjøre noe. (Agnete)

Det første hun trekker frem her er hestenes nonverbale kommunikasjon. I følge EAGALA (2015, s. 15) er hestene noen mektige budbringere, og det kan derfor tenkes at i og med at hesten ikke kommuniserer gjennom ord, men heller ved å speile sanser, kroppsspråk og atferd, at de kan oppfattes som mer troverdige ovenfor elevene enn det kanskje mennesker kan gjøre. Dette virker også Otelia å være enig i: ”Ved å speile, gir hesten en tilbakemelding som er veldig mye lettere å ta inn over seg enn at et menneske skulle stått å sagt dette, da blir det på en måte kritikk. Hesten gjør det så naturlig.” Som nevnt tidligere, sliter mange av disse elevene å innordne seg den sosiale konteksten, noe som Trøtteberg (20006, s. 268) mener kan medføre til at elevene ofte føler en grunnleggende mistillit og usikkerhet i samhandling med andre mennesker. En hest som kommuniserer nonverbalt kan derfor virke tryggere ”å slippe inn”, samtidig som den kan oppleves som et supplement for en menneskelig relasjon. Dette betyr imidlertid ikke at mennesket kan erstattes av en hest i følge Sørensen (1999, s. 75). På den andre siden, kan det tenkes at hesten, bare i kraft av å være noen andre, virker tillitsvekkende for disse elevene. I slike tilfeller ville kanskje andre dyr også gitt noe av den samme effekten, men antagelig ikke i like stor grad. Otelia beskriver hesten videre slik:

Hesten er den jo enkle versjonen av mennesket. Alt man sliter med å få til, eller enda ikke har lært i forhold til samhandling med andre, eller om det så er fysiske evner, så er det alltid ett eller annet man kan gjøre med hesten som de kan få til, og får en veldig rask tilbake på å ha mestret noe. (Otelia)

Som Sørensen (1999, s. 42- 43) påpeker, kan hesten gi inntrykk av en personlighet, samtidig som elevene vet at dette er et dyr, og derfor ”renser” hesten for menneskets negative sider. Slik jeg oppfatter det her, kan elevens tilgang til hesten derfor bli fri for eventuelle fordommer

og tidligere erfaringer de eventuelt måtte ha til mennesker. I tillegg virker det som om at hesten rommer mange muligheter for mestring både i henhold til det fysiske og det psykiske. Elever som har utviklet følelsesmessige og atferdsmessige vansker, har ofte opplevd å falle litt ”i gjennom” skoleverket av ulike årsaker, og det kan derfor virke som om at det handler om å klare å snu denne opplevelsen og erfaringen, både i forhold til seg selv og andre. Overland (2007, s. 27) påpeker imidlertid at hvis dette skal skje, må elevene oppleve å få utfordringer som de klarer å mestre. Det kan med andre ord virke som om at de mulighetene hestene her ser ut til å gi elevene, er helt avgjørende for å endre på denne praksisen. Sørensen (1999, s. 17) påpeker at en av grunnene til dette, kan være at det er hesten som i stor grad som kan se ut til å ha den sterkeste stemmen, ikke pedagogen. I følge Lysell (2011, s. 169) og Trætteberg (2006, s. 268) er hestens unike evne til å speile oss og modellere oppførsel er unik. Dette betyr likevel ikke at en slik utvikling ikke ville kunne snu på skolen, men det vil kanskje være vanskeligere å få til der, da elevene kan forbinde tidligere utfordringer med dårlige erfaringer. Motivasjonene kan derfor virke fraværende. Ethel sier dette slik: ”Det er klart at du kanskje kan få dette til på skolen, men det å dra de ut i en annen setting, og gjøre noe annen enn det som kanskje er forventet og påkrevd.” Otelia poengterer imidlertid at pedagogen er viktig for at dette samspillet skal bli positivt:

Hesten gir jo veldig klare tilbakemeldinger og det er klart at i et vakuum ville det antagelig ikke blitt noe særlig positivt, men i det du har en person som kan hjelpe dem å forstå hva signaliserer hesten til deg nå, hvorfor vender den hodet bort, hvorfor kommer den nå mot deg, hvorfor søker den kontakt? (Otelia)

Mange tror kanskje at i det man har en elev og en hest, så vil interaksjonen gå av seg selv, men så enkelt ser det med andre ord ikke ut til å være. Slik jeg tolker det, er pedagogen viktig for at eleven skal lære seg å forstå hesten og unngå eventuelle feiltolkninger som kan utløse seg til å bli farlige situasjoner. Trætteberg (2006, s. 269) trekker frem pedagogen som helt vesentlig for at hesteassistert pedagogikk skal bli vellykket, og skal i følge Sørensen (1999, s. 268) kunne fungere som en veileder, tolk og konfliktløser ovenfor elevene. Dette betyr derimot ikke at elevene alltid skal ”holdes i hånda.” Som Agnete forklarer slik: ”Jeg veileder, og er en mentor som kanskje gjør det først, men målet mitt er jo alltid at de skal kunne gjøre aktiviteten uten meg.” Sonja ser også ut til å tenke det samme: ”Kanskje først gjør vi det sammen, så stepper jeg mer og mer tilbake, og slik lærer seg det mer og mer selv og internaliserer det, også blir det på måte neste steg, hva er neste?” I følge Sørensen (1999, s.

55) skal pedagogen også inneha evnen til å ”gi slipp” på elvene, så de i størst mulig omfang får mulighet til å erfare på egenhånd, noe vi ser kommer til uttrykk hos de begge her.

4.5 Organisering

Når det gjelder organiseringen av stallen som en alternativ læringsarena, var det mange ulike praksiser som både har vært, og virket å være i omløp. Slik jeg likevel forstår det, benyttes stallen både som en alternativ læringsarena for elever som sliter med følelsesmessige og atferdsmessige vansker i form av enkeltpersoner, smågrupper, men også som et utvidet klasserom i den ordinære undervisningen. Cordelia uttrykker dette slik:

For den lille gruppen med elever, så vil jeg definere stallen som en alternativ læringsarena. For de hele klassene som kommer, vil jeg ikke kalle dette en alternativ læringsarena, men en læringsarena i den ordinære undervisningen, hvor de bare har flyttet klasserommet ut. (Cordelia)

Når det gjelder den lille gruppen Cordelia her referer til, forstår jeg det slik at dette er elever som har fått innvilget særskilt tilrettelagt undervisning for å ivareta prinsippet om tilpasset opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2007). Som vi har vært inne på tidligere, er det i følge Haug (2011, s. 85) ikke alltid skolen klarer å gi alle elever et tilbud som gjør at de fungerer godt i skolehverdagen, og dette resulterer ofte i et tiltak på en alternativ læringsarena. Her kan vi igjen komme inn på Nergaard (2007, s. 116) teori om skolens og elevens negativt og positivt uttrykte behov, og hva som egentlig er utgangspunktet for et slik tiltak. For de hele klassene derimot, kan stallen anses som et utvidet klasserom som går inn under den ordinære undervisningen. Cordelia fortsetter: ”Tanken min da er at disse barna har vært her på forhånd, opparbeidet seg kompetanse, trygghet, og status, skal kunne presenteres som hjelperne mine for de hele klassene”

Slik jeg tolker det her, kombinerer Cordelia i enkelte tilfeller den særskilte tilrettelagte undervisningen for elevene med følelsesmessige og atferdsmessige vansker med den ordinære undervisningen for hele klasser. Det kan være flere årsaker til dette. Som nevnt tidligere, opplever mange av disse elevene å bli stemplet på skolen, både av medelever og pedagoger. Det kan derfor tenkes at et slikt opplegg kan bidra til å endre på denne oppfatningen. Det å kunne se disse elevene med nye øyne, kan antagelig være viktig både for elevene selv, medelevene og pedagogene som kommer. Her kan det også virke som om at rollene blir

endret i forhold til hva de kanskje bruker å være på skolen. Agnete uttaler dette slik: ”I skolesammenheng, så er det disse hjelpelærerne som viser de andre elevene hvordan de holder, leier hesten, hvordan de holder brøsten riktig og sånne ting, og så står vi i bakgrunnen og kan veilede hjelpelærerne igjen.” I stedet for å være de som kanskje skiller seg ut i negativ forstand, kan det virke som om at de her heller får muligheten til å være forbilder. I følge Trætteberg (2006, s. 269) er de menneskelige egenskapene, holdningene og verdiene sentrale hos den som skal lede, og det kan derfor være grunn til å tro at elevene her får mulighet til å vise seg litt mer frem på en annen måte enn hva de kanskje klarer å gjøre i skolen på det aktuelle tidspunktet.

Ethel kommer inn på en helt annen tilnærming: ”Vi begynner med en god frokost, og å da snakker vi litt om hestene, vi snakker om det vi skal gjøre, så alt blir forutsigbart, og vi fordeler gjerne hestene der, og da er de fit for fight.” Her ser vi imidlertid en helt annen måte å praktisere hesteassistert pedagogikk på. Som Trætteberg (2006, s. 268) kommer inn på, kan enkelte av disse elevene oppleve brister i de sosiale rammene. Det kan derfor tenkes at det å begynne med en god frokost, kanskje er en del av de brikkene som er fraværende i disse elevenes hverdag. En liten ting som dette, kan likevel tenkes å utgjøre en stor forskjell. Hun fortsetter:

Så er det å gjøre litt stalltjeneste og litt sånne type ting først, gjøre noe for den hesten; møkke boksen- sengen til hesten og alt dette her, også går vi ut også steller vi, bruker mye tid på å stelle og ha kontakt og klargjøre hesten. Så akkurat selve ridningen, det er klart det er jo en del av det det også, men veldig mange har sagt at de synes det er kjempekoselig å drive med hesten, sånn stelle og. Så begynner vi på banen, og jeg har tatt de en del med på tur. (Ethel)

Som vi ser her, virker det som om at Ethel legger mye av fokuset på å gjøre noe for hesten, før den skal brukes. Dette kan ses i sammenheng med utvikling av omsorg og empati, som Koren og Træen (2003) trekker frem som et av sine forskningsfunn. Her kan hesten se ut til å fungere som et treningsobjekt for elevene. Ragni eksemplifiserer dette slik:

Det er en del som bruker hesten som en motorsykkel, og skal rase rundt i terrenget, og da skal lære dem å forstå at det som er kjempegøy for oss, nødvendigvis ikke er

kjempegøy for hesten. Altså de må forstå forskjellene, de må klare å sette seg inn i en annens ståsted. (Ragni)

Her ser vi Ragni knytter dette dirket opp mot utvikling av omsorg og empati. Det kan imidlertid tenkes at det å sette seg opp på en hest for enkelte, kan være en stor bragd. Sørensen (1999, s. 44- 47) påpeker at mange av disse elevene ofte bærer på en beskyttelsesfrakk som skjerner dem fra å være sårbar og blottlegge livet sitt på grunn av tidligere erfaringer, og det å da skulle ri, kan derfor ses i sammenheng med å legge sitt eget liv i andres hender. Ved å overskrive slike grenser, vil de kanskje oppleve triumf og glede. En slik tilnærming til personlige utfordringer kan også tenkes å være en annen måte å møte de på, enn hva de kanskje er vant med. For enkelte kan det tenkes at en slik situasjon i større grad baseres på barnet lyst, interesse og nysgjerrighet enn tvang.

Som Sørensen (1999, s. 75) påpeker, innnyder stallen til mange handlemuligheter, og det kan derfor se ut til å være mange flere måter å tilrettelegge en slik læringsarena på. Det som imidlertid er litt interessant, er at det kan virke som om at de ulike mulighetene tar for seg helt ulike aspekter hos den enkelte elev. Selv om elever med følelsesmessige og atferdsmessige vansker har en del fellestrekk, betyr imidlertid ikke at det som kanskje ser ut til å appellere til noen, nødvendigvis vil være det beste for alle. Overland (2007, s. 253) påpeker at all undervisning skal bygge på prinsippene om en inkluderende, tilpasset og likeverdig opplæring. I følge Ogden og Rygvold (2008, s. 18) kan kvaliteten på den ordinære undervisningen, skolens ressurser og skolens kompetanse derimot være avgjørende for hvor stort behovet er for særskilt tilrettelagt undervisning, og trekker blant annet fleksibilitet frem som en viktig faktor.

4.6 Hvilke opplevelser sitter elevene igjen med?

Når jeg spurte informantene om hvilket inntrykk de hadde av elevenes opplevelse av å være på en slik alternativ læringsarena, ble mestringsen raskt trukket frem som en mulig avgjørende faktor hos samtlige. Cordelia konstaterte: ”Det er veldig varierende hvis jeg skal være helt ærlig. Mange av disse barna knytter seg til en spesiell hest, men ikke alle gjør det.” Det virker her som om at interessen i stor grad er avgjørende for elevenes opplevelse av hesten som en pedagogisk ressurs. På den ene siden, kan hesteassistert pedagogikk kanskje oppfattes som et veldig smalt interessefelt, siden det i utgangspunktet kun er snakk om hestene og stallen.

Likevel har vi vært inne på mange andre elementer som viser seg å bli implementert i de dagligdagse gjøremålene, men kanskje uten at elevene helt forstår det. Hun fortsetter:

Men hestene tilfører de veldig mye som jeg tror de selv ikke er klar over. Så mange av de gode opplevelsene de har, og at mye av det de liksom kjenner inni seg at de får til, gjør dem glade, det kommer gjennom disse aktivitetene med hest, uten at de egentlig tenker på at det er på grunn av hesten. At de opplever at de får til ting. (Cordelia)

Det kan med andre ord se ut til at elevene bærer med seg gode opplevelser og erfaringer herfra, selv om interesse nødvendigvis ikke er der. På mange måter gjør dette kanskje ikke noe, da det til syvende og sist ikke er hesten det handler om. Det kan imidlertid tenkes at disse følelsene elevene sitter igjen med, ofte bunner i en eller annen form for mestring. Ethel beskriver dette slik:

Når de strekker egne grenser og øker sine områder for mestring, så har jeg erfart at det har positiv virkning på skolen. Jeg har hatt elever som aldri har turt å rekke opp hånden, så har stått å holdt foredrag i en halvtime, og har gjerne enda mer på hjertet. (Ethel)

Her har Ethel et helt konkret eksempel på hvordan hun har opplevd at de erfaringene og opplevelsene elevene tar med tilbake på skolen, har overføringsverdi. Overland (2007, s. 27) påpeker imidlertid at forskjellige situasjoner stiller ulike krav til elevenes mestringskompetanse, og at det ofte er slik at en elev kan mestre noe på et område, men ikke på et annet. Det kan derfor være grunn til å tro at det kanskje ikke er mestringskompetansen i seg selv som er direkte overførbar, men at det heller er følelsene bak det å mestre noe eleven vokser på. Ragni uttaler dette slik: ”Det kommer til uttrykk på andre arenaer også, fordi de blir tryggere på seg selv, så blir det lettere å knytte vennskapsbånd.” Her ser vi hvordan mestringsfølelsen kan se ut til å slå ringvirkninger. I følge Overland (2007, s. 207) kan elever som er sosialt usikre, noe enkelte som sliter med følelsesmessige og atferdsmessige vansker kan være, ofte sliter med å holde på vennskap, og spiller ofte rollen som betraktere på skolen. I stallen derimot, er det ikke ”rom” for å være en betrakter, alle må bidra for å dra lasset. Det kan derfor tenkes at terskelen for å utvikle og etablere vennskap er lavere i her enn hva den kanskje er i skolen. Når elevene erfarer at de klare å skaffe seg venner her, kan det derfor se ut til at denne mestringstroen forgreiner seg. Flere forskningsresultater (Rothe et al., 2005;

Hauge et al., 2013; Koren & Træen, 2003; Melson & Fine, 2010) viser også at hesten kan være medvirkende i henhold til økt mestringskompetanse når det gjelder etablering av vennskap.

Selv om noen tilsynelatende ser ut til å vise progresjon i skolen, betyr det nødvendigvis ikke at det er tilfelle hos alle. For noen handler det kanskje heller bare om å ha et avbrekk fra skolehverdagen. Cordelia uttrykker dette slik:

Jeg har hatt foreldre som sier at hadde det ikke vært for den dagen på stallen, det er liksom det som holder noen elever oppe, som gjør at de klarer å være på skolen de andre dagene. Noen elever merker man ikke så stor forskjell på, men den ene dagen her er veldig annerledes for dem, og god. Så kanskje får de værtfall en dag hvor de føler at de mestrer. (Cordelia)

Som vi ser her, kan det i noen tilfeller se ut til å handle om å klare og komme seg gjennom uken. Ethel beskriver dette slik: ” Det å ha en sånn grønn lunge, kan kalle det det altså. Et pusterom i den der læringssituasjonen som de synes er tøff med å sitte i ro, å være i et klasserom.” I følge Trætteberg (2006, s. 268) kan elever med følelsesmessige og atferdsmessige vansker slite med å tilpasse seg omgivelsenes krav og forventninger. For enkelte elever, kan det derfor se ut til at stallen nærmest fungerer som et lite pusterom fra en ellers krevende hverdag. Hun fortsetter:

Jeg tror det er viktig for noen å kunne ha noe å se frem til, å brette uken med, en dag i midten av uken kanskje, en sånn lørdag midt i uken. For det blir jo veldig lystbetont, og interessant. (Ethel)

For noen kan det kanskje tenkes at bare det å vite at de har en dag hvor de skal gjøre noe annerledes, er det som utgjør den store forskjellen. Sonja beskriver dette slik: ”De gjør det jo med kroppen, de hører, de ser, de lukter til sin egen stor frustrasjon, også er det jo det at det levendegjør temaene veldig mye mer.” Det kan kanskje være grunn til å tro at den praktiske og fysiske opplæringen appellerer til enkelte. En slik alternativ læringsarena kan også virke veldig lystbetont, og derfor være av interesse. Det handler likevel om å gjøre noe annet.

Agnete uttrykker dette nesten likt:

De blir bedre sosialt, de blir mindre frustrerte i skolesituasjonen, det er liksom et pusterom da. Det er noe de gleder seg til, så derfor så legger vi jo veldig ofte dette smågruppetilbudet midt i uken, så da kan de glede seg til noe, også har de fått gjort noe hyggelig, også er det snart helg. (Agnete)

Her ser vi Agnete kommer inn på sosial kompetanse, som Overland (2007, s. 207) beskriver som hvordan barn og unge mestrer ulike situasjoner i forskjellige kontekster, på en sosial akseptabel måte. Det kan derfor virke som om at stallen og hesten også bidrar for positiv mestring i sosiale situasjoner. I følge Lysell (2011, s. 169) kan dette antagelig være en effekt av stallens samhold og hestens evne til å speile atferd. Otelia kommer også inn det det å bli satt pris på: ”At de får en generell selvtillit, og en generell mestring som de, hvor de tenker at de er verdt noe.” Her setter Otelia det å bli verdsatt i lys av å føle mestring. Sørensen (1999, s. 75) påpeker at en hests ”hengivenhet” kan utgjøre den store forskjellen for enkelte elever, og at dette kan bidra til at eleven føler at de er av betydning og blir verdsatt som den man er. I følge Borge (referert i Overland, 2007, s. 27) handler mestring i stor grad om å utvikle kompetanse slik at nye utfordringer kan mestres.

5 Avslutning og en mulig konklusjon

I dette forskningsprosjektet har jeg fordypet meg i hesteassistert pedagogikk, og hvordan dette ser ut til å fungere for elever med følelsesmessige og atferdsmessige vansker. Gjennom en kvalitativ tilnærming, har jeg intervjuet seks informanter som har delt sine tanker, erfaringer og opplevelser knyttet til det aktuelle temaet i henhold til den elevgruppen jeg har valgt å studere. Her er det nødvendig å poengtere at jeg kun har tatt utgangspunkt i en mulig definisjon på hva disse vanskene er og innebærer, og at det derfor ikke betyr at resultatene stemmer overens med alle elevene. Det er også viktig å påpeke at enkelte stemmer har vist seg å komme mer frem enn andre, og må derfor ses i sammenheng med hvorvidt min personlige tilknytning til temaet kan ha vært medvirkende for resultatene som fremlegges og informantenes bakgrunn. Forskingen anses derfor som eksplorerende.

Mitt teoretiske utgangspunkt har i hovedsak vært knyttet opp mot en mulig avklaring knyttet til følelsesmessige og atferdsmessige vansker, og ulike aspekter innenfor begrepet tilpasset opplæring. Overland (2007), Nergaard (2007) og Rye (2007) har vært mest sentrale her. I tillegg har jeg belagt meg på Sørensen (1999), Trætteberg (2006) og Lysell (2011) sine teorier om bruk av hesten som en pedagogisk ressurs, og stallen som en alternativ læringsarena.

Det første, og kanskje også mest fundamentale funnet, var hvordan hesten så ut til å fungere som et bindeledd mellom elev og pedagog når relasjoner skulle etableres. Flere av disse elevene sliter ofte med å utvikle og holde på vennskap, og det var derfor interessant å se hvordan hesten kunne oppleves som en inngangsport i møtet med pedagogen. Det virket her som om at hesten utgjorde et slags tredje fokus elevene kunne rette oppmerksomheten mot, og søke trygghet hos. Det kan imidlertid stilles spørsmål med hvorvidt dette lar seg overføre til andre arenaer, da hesten i hovedsak ikke vil være tilgjengelig andre steder enn i en stall.

Funnene tydet imidlertid på at den opplevelsen av å mestre noe kunne se ut til å ha stor overføringsverdi. Selv om mange elever ikke så ut til å utvikle en genuin hesteinteresse, hadde de gjennomsnittlig gode opplevelser og erfaringer med å være i stallen. Det kan derfor tenkes at de følelsene som elevene kjenner på når de opplever å få noe til, gjør at de vokser som mennesker og blir tryggere på seg selv. Dette så vi helt tydelige eksempler på. Dette trenger derimot ikke å gjelde bare her, men det er også grunn til å tro at dette vil komme til

uttrykk også i andre settinger. I følge Borge (referert i Overland, 2007, s. 27) handler mestring i stor grad om å utvikle kompetanse slik at nye utfordringer kan mestres.

Trætteberg (2006, s. 269) hevder at selv om hester er store og sterke, appellerer de likevel til omsorg og ømhet. I enkelte tilfeller virket det som om at hesten klarte å sette i gange følelsene hos disse elevene. Hesten så her ut til å fungere som en slags bro mellom den fysiske og den psykiske nærheten, og kan anses som en begynnelse på å kunne forholde seg til menneskelig kontakt. Det at det var hesten som stod i fokus, og ikke barnet i seg selv, virket også her til å ha en positiv effekt.

På grunn av mye rutinearbeid, oppfatte flere elever også stallen som en trygg og forutsigbart sted å være. Det praktiske og fysiske arbeidet både med og for hestene, så også ut til å motivere elevene i en større grad enn hva kanskje skolearbeidet tidvis kan gjøre. Dette kan antagelig ses i sammenheng med at oppgavene virket mer meningsfulle, konteksten var lettere og forstå. At oppgavene også utføres på grunn av noen andre (hestene) virket også å ha betydning.

Selv om mye tyder på at hesteassistert pedagogikk gjennomsnittlig kan virke å ha positiv effekt på denne elevgruppen, både i henhold til enkeltelever, smågrupper og en kombinasjon av smågrupper og hele klasser, betyr det nødvendigvis ikke at dette er tiltak som vil fungere for alle. Ogden og Rygvold (2008, s. 18) påpeker imidlertid at desto bedre kvaliteten på den ordinære undervisning, skolens ressurs og skolens kompetanse er, jo mer fleksibelt og variert det ordinære undervisnings- og opplæringstilbudet er, jo mindre er behovet for særskilt tilrettelagt undervisning. I det ideelle bildet av en inkluderende, tilpasset og likeverdig skole, kan det derfor tenkes at flere av disse elevene kanskje ikke ville hatt behov for tilpasset undervisning utenfor rammene av den ordinære opplæringen.

5.1 Forslag til videre forskning

Underveis i forskningsprosjekter har det stadig dukket opp nye og flere spørsmål knyttet til dette med hesten som en pedagogisk ressurs. For min del, ville det vært veldig interessant å fulgt opp denne studien med å se på hvorvidt effekten av hesteassistert pedagogikk kommer til uttrykk på skolen og i klasserommet. Selv om overføringsverdien tilsynelatende ser ut til å være der på enkelte områder, betyr det likevel ikke at dette kommer er en realitet i praksis.

En annen interessant vinkling på temaet, kunne derimot vært å forske på hvordan hesten som en pedagogisk ressurs ser ut til å fungere innenfor det ordinære opplæringstilbudet, og herunder eventuelt fokusert på elever som ikke har noen spesielle utfordringer eller vansker. Er det noen forskjell, eventuelt hvilke?

Det ville også vært spennende å sett på om alternative læringsarenaer generelt innenfor rammen av den ordinære undervisningen kan bidra til at færre elever vil ha behov for særskilt tilrettelagt undervisning.

Litteraturliste

Alhaug, T. (2014, 5. november). *HESTEN- EN SUPER LÆREMESTER*. Hentet 3. april 2016 fra <http://equilife.no/hest-for-tips-veterin%C3%A6r-naturmedisin/449-1%C3%A6remester>

Dalen, M. (2010). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Dalen, M. & Ogden, T. (2008). Spesialpedagogikk og spesialpedagogiske tiltak. Ogden, T. & Rygvold, A.-L., *Innføring i spesialpedagogikk* (s.180- 184). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

EAGALA. (2015). *Fundamentals of the EAGALA Model* (8. utg.). USA: Eagala.

E24 (2014, 28. september). *De siste 55 årene er sju gårdsbruk daglig blitt lagt ned i Norge*. Hentet 3. april 2017 fra <http://e24.no/jobb/fremtidens-arbeidsliv/de-siste-55-aarene-er-sju-gaardsbruk-daglig-blitt-lagt-ned-i-norge/23255268>

Fine, A. H. (2010). *Handbook on Animal – Assisted Therapy* (3. utg.). USA: Elsevier Inc.

Firbent Terapi, (u. å.). *Dyreassistert pedagogikk*. Hentet 8. mai, 2017 fra <http://www.firbentterapi.no/dyreassistert-pedagogikk>

Foreldreutvalget for grunnopplæringen. (u.å.). Barn med spesielle behov. Hentet 22. februar 2017 fra <http://www.fug.no/barn-med-spesielle-behov.260393.no.html>

Frewin, K. & Gardiner, B. (2005) New Age or Old Sage? A Review of Equine Assisted Psychotherapy. I *The Australian Journal of Censelling Psychology*, 6, 13- 17. New Zealand: s. n.

Grøterud, M. & Moen, B. B. (2001). Tilpasset opplæring- idealer og muligheter. I Fottland, H. (red), *Tilpasning og tilhørighet i en skole for alle* (s. 36- 37). Bergen: Fagbokforlaget.

Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Haug, P. (2011). Elever med særskilte behov. I Postholm, M. B., Munthe, E., Haug, P. & Krumsvik, R. J. (red.), *Elevmangfold i skolen 5- 10* (s. 85- 86 og s. 89- 90). Kristiansand: Høyskoleforlaget 2011.

Hauge, H. (2010- 2011). *Hestens påvirkning på menneskers psykiske helse og utvikling*. Ås: Universitet for miljø- og biovitenskap,

Hauge, H., Kvalem, I. L., Berget, B., Enders- Slegers, M.- J. & Brastad, B. O. (2013). Equine-assisted activities and the impact on perceived social support, self- esteem and self- efficacy among adolescents- an intervention study. *International journal of adolescence and youth*, 19(1): 1- 21. doi 10.1080/02673843.3012.779587.

Hest og Helse. (u. å.) *Forskning*. Hentet 11. mai fra http://www.hestoghelse.no/index.php?option=com_content&view=article&id=26&Itemid=130

Hest og Helse. (u. å.). *Sosial- og spesialpedagogisk hesteassistert aktivitet*. Hentet 8. mai, 2017 fra http://www.hestoghelse.no/index.php?option=com_content&view=article&id=49&Itemid=144

Holmberg, J. B. (1997). *Sosiale og emosjonelle vansker*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.

Holten, S. (2011). *Trygg klasseledelse – i dialog med elevene*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS.

Inn på tunet. (u. å.). *Om Inn på tunet*. Hentet 3. april 2017 fra <http://www.matmerk.no/no/inn-pa-tunet/om-inn-pa-tunet>

Jensen, R. (2009). Tilpasset opplæring. I Svanberg, R., & Wille, H. P. (red), *La stå* (s.197- 216). Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS.

Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen L. (2010). *Introduksjon til*

samfunnsvitenskapelig metode (4. utg). Oslo: Abstrakt forlag AS.

Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor. Tilpasset opplæring i et utvidet klasserom*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Koren, E., & Træen, B. (2003). Jenter og hest. Stallen som arena for sosialisering og mestring. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 3 (2), 3-26.

Kunnskapsdepartementet (2004). *Kultur for læring*. (St.meld. nr. 30 2003- 2004). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 10. mai 2017 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/sec1>

Kunnskapsdepartementet (2006). *... og ingen sto igjen- Tidlig innsats for livslang læring* (St.meld. nr. 16 2006- 2007). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 10. mai 2017 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/sec1>

Kvale, S. (2008). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk AS.

Lysell, J. (2011). Bruk av hest i terapi. I Borge, L., Martinsen, E. W. & Moe, T. (red.). *Psykisk helsearbeid- mer enn medisiner og samtaleterapi*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Mandrell, P. J. (2006). *Introduction to Equine- Assisted Psychotherapy*. USA: s. n.

Melson, G. F. & Fine, A. H. (2010). Animals in the lives of children. I *Handbook on Animal – Assisted Therapy* (3. utg.). USA: Elsevier Inc.

Nergaard, S. (2007). Smågruppetiltak- til beste for elevene eller skolen? I *Vi har prøvd alt!* Porsgrunn: Wera AS.

Ogden, T. (2012, utgave 4). Atferdsproblemer og myten om den inkluderende skolen. I Østli, A. (Red.), *Bedre skole*. Hentet 21. februar 2017 fra

https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_4_2012/5504-BS-4-12-web_Ogden.pdf

Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen* (2. utg). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Ogden, T. & Rygvold, A-L. (2008). Spesialpedagogisk praksis. I Rygvold, A-L. & Ogden, T. (red.). *Innføring i spesialpedagogikk*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Oppl. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet 21. februar 2017, fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjerke AS.

Pettersen, R. (2009). Læringens hvordan. Strategier, motivasjon og tilnærming til læring. I Svaneberg, R. & Wille, H. (red.). *La stå! Læring – på veien mot den profesjonelle lærer* (s. 90-130). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Rothe, E. Q., Vega, B. J., Torres, R. M., Soler, S. M. C., & Pazos, R. M. M. (2005). *From kids and horses: Equine facilitated psychotherapy for children*. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(2), 373-383.

Rye, H. (2007). *Barn med spesielle behov*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Rytter.no. (u.å.), *Hestens historie*. Hentet 6. Mai 2017 fra <http://www.rytter.no/hestekunnskap/kunnskapsbibliotek/hesten/hestens-historie/>

Schultz, J.- H, Hauge, A.- M. & S, H. (2002). *Ingen ut av sekken går*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Skaalvik, E. M & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

- Smedsrud, J. & Skogen, K. (2016). *Evnerike elever og tilpasset opplæring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Strandkleiv, O.I. & Lindbäck, S.O. (2005). *Tilpasset opplæring, nå!*. Oslo: Elevsiden DA.
- Solerød, E. (2009). Læringstradisjoner. I Svanberg, R., & Wille, H. P. (red), *La stå* (s.63- 90). Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS.
- Sørensen, L. E. (1999). *Hesten som pædagogisk redskab*. Faaborg: Forlaget Zosma.
- Trætteberg, E. (2006). *Ridning som rehabilitering*. Oslo: Akilles.
- Utdanningsdirektoratet (2015). *Generell del av læreplanen*. Hentet 22. februar 2017 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/innleing/>
- Utdanningsdirektoratet (2013). *Grunnskolen*. Hentet 11. mai 2017 fra <https://www.udir.no/utdanningslopet/grunnskole/>
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Prinsipper for opplæringen*. Hentet 21. Februar 2017 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Wille, H. (2009). Læring. I., Svaneberg, R. & Wille, H. (red.). *La stå! Læring – på veien mot den profesjonelle lærer* (s. 39-62). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Vedlegg 1

Intervjuguide

Hvordan fungerer hesten som en pedagogisk ressurs for elever med følelsesmessige og/eller atferdsmessige vansker?

Innledning:

- Presentere seg selv
- Informere om oppgaven og hva jeg kommer til å stille spørsmål om
- Garantere anonymitet og spørre om tillatelse til lydopptak
- Informere informanten om retten til å avbryte intervjuet når som helst

Bakgrunnsspørsmål:

- Hva er din rolle på gården?
- Hva er din rolle blant de ansatte?
- Hvilken utdanning har du?
- Har du jobbet utenfor gårdsbruket?
- Hva er din erfaring med hest?

Relasjonsjoner:

Hvordan jobber dere for å bygge relasjoner med elevene?

- Hvilke aspekter vektlegges?
- Hvilke individuelle hensyn tas?
- Hvordan vil du beskrive samhandlingen mellom dere voksne og elevene?
 - o Påvirker hestene denne samhandlingen?
 - o Eventuelt på hvilken måte?

Tilpasset opplæring:

Hvordan opplever du stallen som en alternativ læringsarena innenfor tilpasset opplæring?

- Hva legger du i begrepet tilpasset opplæring?
- Hva legger du i begrepet alternativ læringsarena?
- Hva legger du i begrepet hesteassistert pedagogikk?
- Hvordan vil du beskrive hestens påvirkningskraft på elevene?
 - o Enn på undervisningen?
- Hva vil du trekke frem som kvalitetene til hesten i en slik situasjon?
 - o Er alle hestene like godt egnet?
 - o Hvilke krav stilles til de hestene som benyttes?
 - o Kan du beskrive de hestene dere bruker i arbeidet?
- Hva er formålet med å bruke hesten?
 - o Innenfor tilpasset opplæring?
 - o Undervisningsformål
 - o Individuelle/andre formål
- Hvordan opplever du hesten som en pedagogisk ressurs for elever med følelsesmessige og/eller atferdsmessige vansker?
 - o Hvordan blir hesten brukt (gangen i tiltaket)?
 - o Hva er positivt/negativt?

Organisering:

Hvordan organiseres stallen som et opplæringstilbud for elevene?

- Hva er dere?
- Hvem er dere et tilbud for?
- Hvordan ser dagene og ukene ut?
- Hvilket utstyr benyttes?
- Hvordan ivaretar dere sikkerheten til den enkelte elev?
 - o Hvem er ansvarlig for eventuelle uhell?
- Er det noen tiltak du opplever som spesielt fremgangsrrike?
 - o Eventuelt hvorfor/hvorfor ikke?
- Hva er du mest stolt av å tilby?
- Hvordan kom dere dit dere er i dag?
- Hva kreves av den/de ansvarlige for å få i gang et slikt tilbud?

- Er dette noe alle kan tilby så lenge man har en eller to hester til disposisjon?

Innhold:

Hvordan bruker du hesten som en pedagogisk ressurs for elevene?

- Positive/negative sider?
- Hva vektlegger du når du benytter hesten som en pedagogisk ressurs?
- Tas det utgangspunkt i læreplanen?
- Skolefag?
- Generelle ferdigheter?
- Eventuelt andre aspekter?
- Hvordan planlegges opplæringen?
- Kan du beskrive innholdet i de ulike tiltakene dere har her?
- Hvordan vil du knytte disse opp mot tilpasset opplæring?
- Passer tiltakene for alle, eller er noen mer egnet for enkelte elevgrupper enn andre?
- Hvor kommer elever med følelsesmessige og/eller atferdsmessige vansker inn her?

Opplevelsen knyttet til hesteassistert pedagogikk:

Hvordan vil du generelt sett beskrive samhandlingen mellom elevene og hestene?

- Enn elever med følelsesmessige og/eller atferdsmessige vansker?
- Er det noen forskjeller?
- Hva er ditt inntrykk av elevenes opplevelse av et slikt tilbud?
- Enn elever med følelsesmessige og/eller atferdsmessige vansker?
- Er det noen forskjeller?
- Er det bare i stallen dere eventuelt ser progresjon på disse elevene, eller kommer dette til uttrykk også på andre arenaer som for eksempel i klasserommet?
- Flere eksempler?
- Hvordan vil du beskrive læringsmiljøet i stallen?
- Hva er positivt?
- Hva er utfordrende?
- Hvordan opplever du denne typen læringsarena kontra det ordinære klasserommet?

- Fordeler/ulempes?
- Hva er din personlige opplevelse av et slikt tilbud?
- Hvorfor?
- Hva er givens din i denne jobben?
- Hvorfor?

Jeg har tilslutt valgt å legge ved to utsagn fra Utdanningsdirektoratet jeg vil at du skal reflektere litt høyt rundt:

”Større likhet i resultat, skapes gjennom ulikhet i den innsats som rettes mot den enkelte elev.”

”Skolen skal gi alle elever like muligheter til å utvikle sine evner og talenter, individuelt og i samarbeid med andre.”

Avslutning:

- Har du noen spørsmål og/eller kommentarer?
- Er det noe du ønsker å tilføye eller oppklare?
- Ønsker du å lese transkripsjonen av intervjuet?

Tusen takk for bidraget!

Vedlegg 2

Informasjonsskriv om forskningsprosjektet Hesteassistert pedagogikk

Mitt navn er Eirin Vidya Didriksen Jayaram, og er mastergradsstudent ved Nord universitet. I den forbindelse tar jeg for meg hesten som en pedagogisk ressurs for elever med følelsesmessige og atferdsmessige vansker. Hensikten med forskningsprosjektet er først og fremst å tilegne meg mer kunnskap, og slik forhåpentligvis kunne bidra med forskning på feltet. Dette har resultert i følgende problemstilling:

”Hvordan fungerer hesten som en pedagogisk ressurs for elever med følelsesmessige og atferdsmessige vansker?”

Deltakelse i studien innebærer å takke ja til å la seg intervju, og vil bli brukt som datamateriale i forskningsprosjektet. Forskningsspørsmålene vil i hovedsak handle egne tanker, opplevelser og erfaringer knyttet til bruk av hest som et pedagogisk hjelpemiddel for den utvalgte elevgruppen. Intervjuet er antatt til å være omtrent i en time.

Alle innsamlede opplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og det vil kun være jeg som har tilgang til disse. Det er frivillig å delta, og du kan når som helst trekke deg uten noen form for forklaring. Alt av datamateriale vil anonymiseres, og slettes ved prosjektslutt, 30. mai 2017.

Ta gjerne kontakt hvis noe skulle være uklart, enten til meg, eller veileder Anne Marit Valle, tlf.: 75517752.

Med vennlig hilsen,

Eirin Vidya Didriksen Jayaram, mastergradsstudent ved Nord universitet

Mobiltilf.: 47606222

Epost: eiriv91@hotmail.com.

Vedlegg 3

Anne Marit Valle
Profesjonshøgskolen Nord Universitet
Universitetsalleen 11
8049 BODØ

Vår dato: 07.02.2017

Vår ref: 50878 / 3 / ASF

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 01.11.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>50878</i>	<i>Hesteassistert pedagogikk</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Nord universitet, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Anne Marit Valle</i>
<i>Student</i>	<i>Eirin Vidya Didriksen Jayaram</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.05.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Amalie Statland Fantoft

Kontaktperson: Amalie Statland Fantoft tlf: 55 58 36 41

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

Kopi: Eirin Vidya Didriksen Jayaram eiriv91@hotmail.com



UTVALG

Det skal innhentes personopplysninger om ansatte som jobber med hesteassistert pedagogikk. I følge meldeskjemaet skal deltakerne i studien informeres muntlig om prosjektet og samtykke til deltakelse. For å tilfredsstille kravet om et informert samtykke etter loven, må utvalget informeres om følgende:

- hvilken institusjon som er ansvarlig
- prosjektets formål
- at opplysningene behandles konfidensielt, og hvem som vil ha tilgang
- at det er frivillig å delta og at man kan trekke seg når som helst uten begrunnelse
- dato for forventet prosjektslutt, og at data anonymiseres ved prosjektslutt
- kontaktopplysninger til student/veileder

Det var opprinnelig krysset av for at det også skal innhentes personopplysninger om barn. Gjennom telefonsamtale med studenten 06.02.2017, kom det imidlertid frem at det ikke vil innhentes personopplysninger om barn. Videre viste studenten til at det ikke skal innhentes informasjon om barnas diagnoser, men at dette vil snakkes om på et generelt nivå med ansatte. Studenten beskrev også på telefon at opplysninger fra observasjon kun skal registreres i form av observasjonsnotater. Selv om det ikke skal registreres personopplysninger om barna, skal det gis informasjon til foreldre og barna om prosjektet.

TAUSHETSPLIKT

Det er viktig at de ansattes taushetsplikt overholdes i intervjuene. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, tid, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene. Studenten og informantene har sammen ansvar for dette, og bør drøfte innledningsvis i intervjuet hvordan dette skal håndteres.

INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at dere behandler alle data og personopplysninger i tråd med Nord universitet sine retningslinjer for innsamling og videre behandling av forskningsdata og personopplysninger.

PUBLISERING

Dere har opplyst at informantene vil kunne gjenkjennes i publikasjonen, og vi legger til grunn at dette er samtykket eksplisitt til. Vi anbefaler at dere lar informantene lese igjennom egne opplysninger og godkjenne disse før publisering.

PROSJEKTSLUTT OG ANONYMISERING

I meldeskjemaet har dere informert om at forventet prosjektslutt er 31.05.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal

dere da anonymisere innsamlede opplysninger. Anonymisering innebærer at dere bearbeider datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjør dere ved å slette direkte personopplysninger, slette eller omskrive indirekte personopplysninger og slette digitale lydopptak.